

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

ANA VITÓRIA SILVA MATOS

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: o que os gestores da Universidade
Estadual do Maranhão esperam de seus estagiários?

São Luís
2018

ANA VITÓRIA SILVA MATOS

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: o que os gestores da Universidade Estadual do Maranhão esperam de seus estagiários?

Monografia apresentada ao Curso de Administração da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito obrigatório para obtenção do Grau de Bacharel em Administração.

Orientador: Prof. Dr. José Rômulo Travassos da Silva

São Luís

2018

Matos, Ana Vitória Silva.

Competências socioemocionais: o que os gestores da Universidade Estadual do Maranhão esperam de seus estagiários? / Ana Vitória Silva Matos. – São Luís, 2018.

... f

Monografia (Graduação) – Curso de Administração, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

Orientador: Prof. Dr. José Rômulo Travassos da Silva.

1.Competências socioemocionais. 2.Gestores. 3.Estagiários. I.Título

ANA VITÓRIA SILVA MATOS

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS: o que os gestores da Universidade Estadual do Maranhão esperam de seus estagiários?

Monografia apresentada ao Curso de Administração da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito obrigatório para obtenção do Grau de Bacharel em Administração.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Rômulo Travassos da Silva (Orientador)
Universidade Estadual do Maranhão

A Deus, por ser meu guia nessa trajetória,
a minha família, por me amarem e me
incentivarem e aos meus amigos por
serem quem são.

AGRADECIMENTOS

Inicio estes agradecimentos demonstrando toda a minha gratidão ao meu bom Deus, que sempre esteve comigo, mostrando-me por onde devo ir, quais decisões tomar e muita sabedoria para lidar com todas as situações nessa caminhada de muito aprendizado. Ele, que foi o responsável por eu estar aqui, concluindo mais uma etapa da minha vida com muita saúde. Sou grata por todo amor que Ele tem por mim, como filha de um Pai misericordioso, mesmo eu não sendo capaz, por vezes, de retribuir com o mesmo amor e confiança.

Quero agradecer ao meu orientador Dr. José Rômulo Travassos da Silva pelo suporte e atenção neste trabalho e a Universidade Estadual do Maranhão, professores e colaboradores do curso de administração pelos conhecimentos e experiências adquiridos dentro e fora do campus.

Agradeço a todos da minha família de sangue que permanece unida nas dificuldades e nas tribulações que Deus nos fortalece para passarmos juntos. Eu os amo e, todos os dias, aprendo a amá-los cada vez mais, mesmo tendo todas as nossas diferenças. Vocês são muito importantes na minha vida e na finalização dessa etapa.

Agradeço também a minha família de coração, que Deus nos uniu desde o meu nascimento. Concedendo-me uma avó, tias, primos e primas. Vocês foram minha fortaleza durante muitos momentos difíceis na minha vida em que eu não saberia passar por tudo aquilo sem vocês ao meu lado. Ensinam-me muita coisa, como uma verdadeira família, com brigas, gargalhadas, diversão e se resolvem com muito amor envolvido.

Quero demonstrar toda a minha gratidão pela terceira família que eu fui formando. Começando pelas minhas amigas que estão comigo desde que temos dois anos de idade, as mais antigas, que viveram tudo que eu vivi e, vice-versa. Logo após, quero lembrar os amigos que eu fiz no Colégio São Vicente de Paulo, que foi minha segunda casa por treze anos, um lugar que eu guardo muito amor, respeito e lembranças maravilhosas. Sinto muitas saudades de tudo que vivemos ali.

Depois, quero agradecer as pessoas especialíssimas que pude conhecer nas igrejas em que participo que se tornaram excelentes amigos.

Paróquia São Paulo Apóstolo, Santuário da Conceição e Igreja Sagrado Coração de Jesus. Meu muito obrigada a vocês por também terem me escolhido para fazer parte da família de vocês. Todo o cuidado que Deus teve para trabalhar nossos corações sempre estará nas minhas melhores lembranças. Todos os nossos momentos de conexão com Ele.

Quero agradecer aos meus amigos que fui construindo ao longo da vida, que não são da escola, da faculdade, da igreja ou da infância. São amigos da vida mesmo. Tenho muito amor e carinho por vocês. E sei que sou muito importante para vocês também. O que Deus une nada separa. Espero que tenhamos essa sintonia até onde Deus permitir.

Por fim, mas não menos importante quero agradecer a Amanda, Elisa, Fernanda, Donna, Mariana, Laysa e Gabriela por tudo. Tudo mesmo. Acho que as experiências que passamos para a construção dessa amizade foram mais que necessárias. Nossos altos e baixos nos ajudaram a sermos quem nos tornamos ao longo desses quatro anos e para nos mostrar que vamos muito mais além do que esses anos porque Deus também sonhou essa amizade.

“Competências socioemocionais são competências não técnicas, mas humanas, que ajudarão os profissionais do futuro a se diferenciarem das máquinas.” Tonia Casarin

RESUMO

Este estudo analisa as competências socioemocionais desenvolvidas dentro da Universidade Estadual do Maranhão campus Paulo VI. Busca destacar as competências socioemocionais mais e menos relevantes na rotina dos gestores e estagiários da instituição de ensino para reconhecer a importância em incorporá-las na rotina de trabalho, além de verificar se a Universidade Estadual do Maranhão busca criar estratégias para desenvolvê-las. Apresenta como objetivos específicos: identificar quais as competências socioemocionais os gestores da UEMA consideram importantes para o desenvolvimento profissional de seus estagiários; descrever em que medida a UEMA promove o desenvolvimento socioemocional de seus estagiários e categorizar as competências socioemocionais que os estagiários da UEMA consideram relevantes para o seu desenvolvimento profissional. A pesquisa possui caráter descritiva e exploratória, classifica-se como estudo de campo; adota como procedimento metodológico qualitativo e quantitativo, aplicando questionários para coleta de dados com gestores e estagiários da universidade, a fim de entender o posicionamento dos participantes. Os resultados da pesquisa mostram que a instituição não desenvolve estratégias que possibilitem o desenvolvimento socioemocional dos estagiários, porém tais competências são demandas pelos gestores.

Palavras-chave: Competências. Competências Socioemocionais. Gestores. Estagiários.

ABSTRACT

This study analyzes the socio-emotional competences developed within the State University of Maranhão Paul VI campus. It seeks to highlight the more and less relevant social-emotional competences in the routine of the managers and trainees of the educational institution to recognize the importance of incorporating them in the work routine, as well as to verify if the State University of Maranhão seeks to create strategies to develop them. It presents as specific objectives: to identify which socio-emotional competences the UEMA managers consider important for the professional development of their trainees; to describe to what extent the UEMA promotes the social-emotional development of its trainees and to categorize the social-emotional competences that UEMA trainees consider relevant for their professional development. The research has descriptive and exploratory character, is classified as a field study; adopts as qualitative and quantitative methodological procedure, applying questionnaires for data collection with managers and trainees of the university, in order to understand the positioning of the participants. The results of the research show that the institution does not develop strategies that allow the social-emotional development of the trainees, but such competences are demanded by the managers.

Keywords: Competencies. Socioemotional competences. Managers. Trainees.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visualização do CHA (contextualização – competências).....	29
Figura 2 - Categoria da Competência como Vantagem Competitiva.....	32
Figura 3 - Competências como Fonte de Valor para o indivíduo e para a organização.....	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Histórico dos Conceitos de Competência	28
Tabela 2 –	Conhecimentos, habilidades e atitudes.....	31
Tabela 3 –	Competência para o profissional.....	33
Tabela 4 –	Competências Socioemocionais.....	38
Tabela 5 –	Gênero dos participantes	56
Tabela 6 –	Cargo que ocupa na UEMA.....	57
Tabela 7 –	Tempo de trabalho na UEMA.....	58
Tabela 8 –	Tempo de trabalho na UEMA como gestor (a)	61
Tabela 9 –	Setor de atuação dos gestores.....	59
Tabela 10 –	Desenvolvimento de competências socioemocionais.....	61
Tabela 11 –	Escala de importância das competências socioemocionais	62
Tabela 12 –	Competências socioemocionais desenvolvidas não mencionadas.....	62
Tabela 13–	Gênero dos participantes.....	64
Tabela 14 –	Faixa etária dos estagiários.....	65
Tabela 15 –	Tempo de permanência no atual estágio.....	66
Tabela 16 –	Setor o qual atuam na UEMA.....	66
Tabela 17 –	Desenvolvimento socioemocional.....	68
Tabela 18 –	Escala de importância das competências socioemocionais.....	69
Tabela 19 –	Competências socioemocionais desenvolvidas não mencionadas.....	69
Tabela 20 –	Comparação das percepções.....	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos participantes.....	56
Gráfico 2 – Tempo de trabalho na UEMA.....	58
Gráfico 3 – tempo de trabalho na UEMA como gestor (a)	59
Gráfico 4 – Desenvolvimento de competências socioemocionais	61
Gráfico 5 – Gênero dos participantes.....	63
Gráfico 6 – Faixa etária dos estagiários.....	64
Gráfico 7 – Tempo de permanência no atual estágio.....	65
Gráfico 8 – Desenvolvimento socioemocional.....	68

LISTA DE SIGLAS

TD&E – Treinamento Desenvolvimento e Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEMANET - Núcleo de Tecnologias para a Educação

FESM - Federação das Escolas Superiores do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	18
2.1 Desenvolvimento profissional	18
2.2 Competências Socioemocionais	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO	27
3.1 Competências	27
3.2 Competências Socioemocionais	38
3.3 Universidade Estadual do Maranhão	43
4 METODOLOGIA	46
4.1 Tipo de pesquisa	47
4.2 Universo e Amostra	51
4.3 Coleta de dados	52
4.4 Instrumento da pesquisa	53
4.5 Tratamento dos dados	54
4.6 Limitações da pesquisa	55
5 RESULTADOS DA PESQUISA	56
5.1 Perfil dos entrevistados: Gestores UEMA	56
5.2 Análise do conhecimento dos gestores sobre competências socioemocionais	60
5.3 Perfil dos entrevistados: estagiários UEMA	63
5.4 Análise do conhecimento dos estagiários sobre competências socioemocionais	67
5.5 Competências socioemocionais: Gestores x Estagiários	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS GESTORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	83
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO COM ESTÁGIÁRIOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	86

1 INTRODUÇÃO

Assim que as emoções e sentimentos foram entendidos como elemento do desenvolvimento humano, os especialistas dessa área tem dada satisfatória dedicação à inteligência emocional, visto que atuam, fortemente, na preparação profissional dos trabalhadores.

A discussão a respeito das competências socioemocionais até agora é recente e esse debatismo se deve ao fato de que as competências cognitivas não são capazes para desenvolver uma pessoa de maneira completa. As competências socioemocionais é a capacidade de o sujeito conseguir utilizar suas emoções, administrar objetivos da vida e estabelecer relações profissionais.

Profissionalmente, nos dias atuais, requisita-se que os jovens disponham competências além das intelectuais (cognitivas), que se tornem habilitados para solucionar problemas, trabalhar em equipe, pensar criticamente, fazer escolhas responsáveis. Não obstante o destaque do ensino-aprendizagem das escolas até então incide sobre as competências cognitivas e disciplinas tradicionais.

A formação do indivíduo carece da expansão do que se conhece por aprendizagem, oportunizando a combinação das competências cognitivas e socioemocionais de forma equilibrada. Por esse motivo, o tratamento dessas competências na escola é de muita relevância para o desenvolvimento do estudante para se transformar um profissional completo.

Concentrar-se no conhecimento das próprias emoções e no comportamento é primordial para fomentar o pensamento crítico e autônomo e suas potencialidades, o que, por conseguinte, pode diminuir a indisciplina e aprimorar os indicativos de aprendizagem. O presente trabalho visa sobre as competências socioemocionais sendo um importante requisito dos estagiários na rotina profissional da Universidade Estadual do Maranhão porque desenvolve o profissional de forma completa, tornando-se verdadeiramente competente.

A fase adulta é conhecida por responsabilidades, entre elas, o exercício profissional. Normalmente, as pessoas se qualificam profissionalmente através da formação acadêmica, que inclui cursos técnicos,

de graduação e pós-graduação. Entretanto, esses saberes não garantem o sucesso em uma profissão, porque o percurso de qualquer carreira implica inevitavelmente competências intra e interpessoais.

O homem é complexo e, para desenvolvê-lo de modo total, é fundamental reunir mecanismos de aprendizagem mais adaptáveis e inclusivos. Uma das saídas para reconectar o indivíduo ao mundo onde vive passa pelo desenvolvimento de competências socioemocionais.

Em outros termos, além de dominar saberes e métodos pertencentes à área de formação, é imprescindível que o profissional seja apto a administrar seus sentimentos, emoções a fim de controlar seus comportamentos para alcançar seus objetivos. É por meio do desenvolvimento e da prática das habilidades socioemocionais que o profissional terá melhores condições de identificar, gerenciar e solucionar problemas relacionados aos seus próprios afazeres e ao trabalho em equipe.

Essas competências são ainda extremamente úteis para o planejamento, organização, tomada de decisões, ação integrada, bem como estabelecimento e manutenção do foco. Para ter dimensão da relevância das habilidades socioemocionais para o exercício profissional, basta refletir rapidamente sobre o tipo de resposta e de comportamento que habitualmente tem-se diante de situações emocionalmente intensas ou complexas.

Elas podem interferir tanto negativa quanto positivamente no desempenho das atividades profissionais, o que dependerá da forma como o indivíduo é capaz de lidar. Aliado a todas essas vantagens está o fato de que as habilidades socioemocionais favorecem a construção de conhecimentos acadêmicos, tornando a formação técnica do profissional mais sólida e eficiente. Dessa forma, justifica-se a realização do trabalho para que sirva como ferramenta de entendimento das relações cotidianas entre gestores e estagiários no ambiente de trabalho.

O presente trabalho questiona sobre o seguinte problema: “O que os gestores da Universidade do Maranhão esperam de seus estagiários?” dentre as competências socioemocionais, por meio de um estudo aplicado com os gestores e os estagiários da Universidade sobre a rotina, motivações e as dificuldades que envolvem as competências em questão.

Este trabalho tem como objetivo geral: descrever quais competências socioemocionais estão sendo demandadas nas relações interpessoais dos estagiários da Universidade Estadual do Maranhão. Já os específicos, consistem em: identificar quais as competências socioemocionais os gestores da UEMA consideram importantes para o desenvolvimento profissional de seus estagiários; descrever em que medida a UEMA promove o desenvolvimento socioemocional de seus estagiários e categorizar as competências socioemocionais que os estagiários da UEMA consideram relevantes para o seu desenvolvimento profissional.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Desenvolvimento profissional

Vive-se na denominada sociedade da informação e do conhecimento onde os progressos tanto sociais, econômicos e culturais como a globalização e as novas tecnologias concorrem para o estabelecimento de uma competitividade cada vez maior. Esse cenário exige profissionais cada vez mais qualificados, com um perfil profissional reflexivo, criativo, apto a realizar a organização e disseminação eficiente da informação. Por isso a busca pelo crescimento e desenvolvimento se tornam fatores essenciais para aqueles que querem se tornar diferentes no mercado de trabalho.

Desenvolvimento Profissional refere-se a “educação ou treinamento continuado que é esperado ou requerido de pessoas empregadas em uma profissão” (VANDENBOS, 2010, p. 274). O desenvolvimento profissional seria, portanto, resultante de todas as ações de aprendizagem formal e informal que permitem às pessoas ampliarem suas competências para a atuação no mundo do trabalho (BORGES-ANDRADE, et. al., 2013).

Paquay et al. (2012) consideram que o conceito inclui também as transformações indenitárias dos indivíduos e as competências coletivas desenvolvidas em equipe. Portanto, ele depende tanto das ações formais de aprendizagem como das informais. A aprendizagem formal pode ser induzida, por meio de programas sistematizados de Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E. Se o sistema de treinamento estiver integrado aos demais sistemas de gestão de pessoas, tais como a avaliação de desempenho e o recrutamento e seleção, há maior chance de que as ações educativas resultem em incremento de desempenho no trabalho (GONDIM; SOUZA; PEIXOTO, 2013).

Assim, seria esperado que essa busca de desenvolvimento profissional dos trabalhadores aumentasse também a demanda por pesquisas científicas que permitam compreender melhor esse processo.

Os dados mostram que, no setor público brasileiro, investimentos na área de treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E têm aumentado nos

últimos anos, porém ainda há muitas lacunas na literatura científica nacional e internacional sobre o desenvolvimento profissional de trabalhadores. Embora haja grande concentração de pesquisas sobre o impacto do treinamento, este tem sido medido como o resultado de ações específicas de capacitação, ou seja, o quanto o trabalhador treinado está aplicando no trabalho aquilo que aprendeu em determinada ação de capacitação (Mourão; Meneses, 2012; Freitas; Mourão, 2012). Entretanto, avaliações de amplo escopo não têm sido realizadas e a investigação do desenvolvimento profissional dos trabalhadores em longo prazo assim como dos aspectos que favorecem esse desenvolvimento permanece como lacuna.

Crescimento e desenvolvimento são fenômenos polares não antagônicos e interdependentes. Isto é, um só acontece se o outro também acontecer, e vice-versa (BOOG, 2006). Este mesmo autor trata ainda que, desenvolvimento é a evolução, o progresso, o melhoramento de algo. Logo, quando uma pessoa cresce profissionalmente, naturalmente ela irá crescer pessoalmente também.

O conceito de desenvolvimento profissional reflete a qualificação quanto a competências, conhecimentos, sentimentos e postura ética relativa à profissão (PIMENTEL, 2007). Decorre do engajamento pleno do profissional em seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, a busca constante pelo seu autodesenvolvimento, que é uma competência que está sendo muito valorizada nas organizações nos dias de hoje.

Em temas correlatos, há pesquisas sobre desenvolvimento de carreiras e o entendimento de que estas não estão circunscritas a uma única organização. A literatura da área menciona outros tipos de carreira como a “carreira sem fronteiras”, caracterizada pela pluralidade de contextos de trabalho e o desenvolvimento de competências (ARTHUR; ROUSSEAU, 1996), a carreira proteana que tem a mudança como constante, possibilitando uma variedade de experiências e ao mesmo tempo exigindo adaptabilidade e resiliência (HALL, 2002), ou ainda, a Carreira Multidirecional, caracterizada pela não linearidade das experiências de trabalho, o contrato psicológico transacional e comprometer múltiplos e não apenas com a organização (Baruch, 2006).

O foco do conceito de desenvolvimento profissional está em uma combinação de processos, que envolvem um conjunto de modalidades de aprendizagem, formais e informais, com enfoque tanto em aspectos cognitivos como também comportamentais e afetivos. O desenvolvimento profissional está diretamente relacionado com as atividades do dia a dia do profissional e deve fazer parte de um processo mais amplo de aprendizagem contínua (GUSKEY, 2000).

Consiste, portanto, em uma decorrência natural das ações formais de capacitação, mas não depende apenas das mesmas, estando, ao contrário, vinculado a qualquer tipo de aprendizagem formal ou informal voltada para o ambiente de trabalho. No mundo anglo-saxão, contudo, o conceito de *professional development* costuma ser utilizado para designar as atividades de aprendizagem induzida, sem uma visão mais ampla de desenvolvimento de competências (Day, 2004). Essa é uma visão restritiva do conceito, pois desenvolvimento profissional corresponde ao crescimento e amadurecimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo da vida dos trabalhadores, como resultado de ações formais e informais de aprendizagem no trabalho (PAQUAY; WOUTERS; VAN NIEUWENHOVEN, 2012).

O autor Chiavenato (2000) cita que o desenvolvimento profissional é a educação que visa ampliar, aperfeiçoar e desenvolver o ser humano para uma determinada carreira na empresa ou para que se torne mais eficiente e produtivo em determinada tarefa ou cargo. Com a alta competitividade do mercado, é imprescindível que os profissionais estejam em desenvolvimento contínuo e, principalmente, permaneçam preparados para as oportunidades repentinas que surgem. Isto implica na contínua aquisição de conhecimentos, habilidade, atitudes e competências ao longo da carreira.

A partir destas perspectivas, o que determina o desenvolvimento profissional, na visão dos autores, é que este não acontece numa única dimensão ou vertente, e que não está desvinculado do contexto social, histórico, cultural, educativo e da vida pessoal do indivíduo, é uma teia de relações que se cruzam e convergem para um mesmo sentido, o de estabelecer um fio condutor para a sua formação.

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos gestores, ao longo da sua atividade profissional, fatores estes

também determinantes na formação, conseqüentemente no sentimento do seu desenvolvimento profissional. Houve e ainda persiste em algumas situações a confusão conceitual com o termo desenvolvimento profissional, que já foi interpretado como sinônimo de reciclagem, capacitação ou mesmo formação em serviço. O desenvolvimento profissional acontece ao longo da sua carreira, em diferentes fases, ciclos de sua vida que podem ou não estar vinculado a um programa de formação continuada, como um processo contínuo, no qual a formação inicia na sua formação como pessoa e se estende por toda a sua carreira profissional.

O desenvolvimento pessoal e profissional no crescimento, mudança, melhoria e adequação, no que diz respeito ao próprio conhecimento e às atitudes no trabalho e para com o trabalho. As organizações buscam cada vez o melhor desempenho profissional para conseguirem se inserir no mercado competitivo atual.

Ademais, percebe-se que várias organizações compreendem que o sucesso depende dos colaboradores que nela trabalham e que estes podem ser o maior diferencial competitivo de uma organização. Dutra (2009, p. 101) afirma que:

A questão do desenvolvimento das pessoas na organização moderna é fundamental para a manutenção e/ou ampliação de seu diferencial competitivo [...] as organizações estão percebendo a necessidade de estimular e apoiar o contínuo desenvolvimento das pessoas, como forma de manter suas vantagens competitivas.

O mercado de trabalho vive em um constante processo de mudança, e isso é cada vez mais competitivo e desafiador para as organizações. O que exige das mesmas profissionais com habilidades e capacidades, para enfrentar os desafios que o mercado impõe. As pessoas, ao desenvolver sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, dando-lhes condições para enfrentar novos desafios (DUTRA, 2001).

Chiavenato (2009, p. 16) quando relata: “desenvolva as pessoas e elas desenvolverão a organização”, salienta que o crescimento individual conduz ao crescimento das equipes, o qual conduz ao crescimento das áreas funcionais e este ao crescimento da organização. Portanto, quanto mais

desenvolvidas as pessoas, maior será o grau de desenvolvimento da organização da qual estão inseridas.

Autores na sua maioria compreendem que o desenvolvimento profissional envolve o conjunto de fatos, ações, opiniões, crenças e conhecimentos que se associam com a profissão. Compõe este conjunto a história de vida de cada professor, o processo da formação acadêmica, o enfrentamento do início da carreira, as ações desencadeadas nos diferentes estágios da trajetória profissional, a representação do que é ser professor antes mesmo da formação inicial, os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira.

A respeito do desenvolvimento do ensino, Marcelo (1999) indica o aparecimento de novas perspectivas do ensino como desencadeadoras da ampliação do foco de estudo que conseqüentemente, implicam reelaboração da concepção do desenvolvimento profissional. A mudança mais significativa diz respeito à concepção do ensino como atividade prática e deliberativa com uma componente ética, ao invés da concepção do ensino adotada por muito tempo como ciência aplicada. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é compreendido, "(...) como um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência" (MARCELO, 1999, p. 144).

Para Mourão, Monteiro e Viana (2014, p. 199), "o desenvolvimento profissional parte da construção de conhecimentos e de competências para a atuação profissional e reflete-se na prática e nas interações sociais no ambiente de trabalho". Envolve a capacidade de compreender inteiramente o trabalho que executa e como pode melhorá-lo. Esses autores ainda destacam que o desenvolvimento profissional parte da construção de conhecimentos e de competências para a atuação profissional e reflete-se na prática, por meio de programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) e nas interações sociais no ambiente de trabalho.

Com tantas mudanças acontecendo todos os dias, seja na economia, seja na legislação ou mesmo com os avanços da tecnologia, é importante desenvolver um conjunto de habilidades para manter a excelência na carreira mesmo diante de cenários incertos.

Desenvolver e capacitar são importantes para que as pessoas possam contribuir com o máximo de suas potencialidades e alcançar resultados satisfatórios tanto para si, como para a organização e sociedade. O desenvolvimento da organização está diretamente relacionado à sua capacidade de desenvolver pessoas (DUTRA, 2009).

O autor Chiavenato (2009, p. 51) ainda afirma que:

A organização somente aprende através das pessoas que a constituem. A organização somente se desenvolve a partir do desenvolvimento de seus funcionários e colaboradores. Entre todos os vários recursos organizacionais, os únicos capazes de auto direção e de desenvolvimento são os recursos humanos. São recursos vivos e como tal têm enorme aptidão para o crescimento e desenvolvimento.

O desenvolvimento está interligado com o crescimento pessoal do indivíduo a visa à carreira futura. De acordo com Pacheco et al. (2005, p. 03), “o processo de desenvolvimento de pessoas inclui treinamento e vai além; compreende o autodesenvolvimento, processo esse que é intrínseco a cada indivíduo”. Este processo ainda tem o objetivo de explorar o potencial de aprendizagem, e a capacidade produtiva do colaborador, de maneira a maximizar seu desempenho profissional e motivacional, desenvolvendo experiência, vivência, percepção e principalmente a capacidade de se autodesenvolver. Concomitante a isso, Mourão (2015, p. 01) afirma que:

Embora o desenvolvimento profissional seja uma decorrência natural das ações formais de educação e capacitação para o trabalho, ele não depende apenas das mesmas, estando, ao contrário, vinculado a qualquer tipo de aprendizagem voltada para o ambiente laboral. Ele corresponde ao crescimento e amadurecimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo da vida dos trabalhadores, em um processo crescente de preparo que vai guiando a trajetória profissional das pessoas.

O desenvolvimento profissional seria, portanto, resultante de todas as ações de aprendizagem formal e informal que permitem às pessoas ampliarem suas competências para a atuação no mundo do trabalho, sendo um processo complexo, que envolve mudanças de práticas e concepções e depende de vários fatores culturais e temporais, fazendo com que o profissional seja um eterno aprendiz (MOURÃO; MONTEIRO; VIANA, 2014).

Desenvolver é transformar e, dado isso, o seu desenvolvimento as mudanças do mercado e amplia os objetivos da carreira. Organizações que

não investem em seus colaboradores enfrentam dificuldades competitivas, pela falta de pessoal preparada para exercer determinados cargos. Segundo Boog (1999), o treinamento tem como finalidade melhorar o desenvolvimento profissional do colaborador na organização.

Assim, investir em ações de treinamento e desenvolvimento pode trazer um grande retorno para o profissional e para a empresa, pois um profissional bem mais qualificado é motivado, seu resultado na execução das tarefas aumentará, conseqüentemente haverá melhor produtividade do empregado em contribuir efetivamente para os resultados da organização.

2.2 Competências Socioemocionais

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.

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.

A popularização da internet, no final do século XX, e dos instrumentos de busca e redes sociais, no início do século XXI, a globalização das economias, as novas organizações sociais do trabalho e as exigências postas pela redesenhada sociedade humana fizeram com que as inquietações e reflexões quanto ao processo de formação humana e o papel da escola ultrapassassem definitivamente os muros das universidades e alcançassem outros setores da sociedade, produzindo novos saberes e mobilizando iniciativas de pesquisas e projetos de diferentes ordens. (ABED, 2014, p.107)

Pode-se situar os primórdios das pesquisas sobre habilidades socioemocionais com o estudo longitudinal do economista James Heckman, da Universidade de Chicago (premiado com o Nobel da Economia em 2000), que comparou dois grupos de sujeitos oriundos de famílias com baixa renda, no estado americano de Michigan. Um deles era composto por sujeitos que participaram, na década de 1960, do programa "*Perry Preschool Project*", voltado ao desenvolvimento socioemocional de crianças de 3 a 5 anos. O grupo de controle era formado por crianças com as mesmas características sociodemográficas que não participaram desse programa.

Os resultados indicaram diferenças significativas, na vida adulta, em habilidades que foram denominadas, pelos pesquisadores, como "não-cognitivas": os que haviam participado do projeto "*Perry*" apresentavam menores taxas de abandono escolar, desemprego, envolvimento em crimes e gravidez na adolescência.

A conclusão foi que, mesmo sem ter afetado o desempenho medido em testes de QI, o projeto Perry havia sido bem sucedido ao ensinar seus alunos desde os primeiros anos de escola a trabalhar melhor em grupo, ter maior controle de suas emoções e mais persistência e organização para executar tarefas. (PONTES, 2013, apud ABED, 2014, p. 110)

Em uma sociedade como a nossa, em que os alunos passam, desde a mais tenra idade, várias horas de suas vidas na escola (tempo que está sendo ampliado, no Brasil, com a implantação da jornada de tempo integral e a obrigatoriedade do ingresso na escola aos quatro anos), cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma "escola suficientemente boa", com "professores suficientemente bons" (parafraseando Winnicott) é uma alternativa institucional para combater os

revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violências de diferentes tipos e graus. (ABED, 2014, p. 112)

Muitas são as discussões acadêmicas em torno da identificação e da mensuração das competências socioemocionais e quais deveriam ser desenvolvidas no espaço de conhecimento. São numerosas pesquisas delimitando consideráveis habilidades - a amplitude das características de personalidade humana é enorme. É necessário realizar uma taxonomia que permita recortes e afinamentos para definir e organizar focos de trabalhos pedagógicos.

Os Big Five são constructos latentes obtidos por análise fatorial realizada sobre respostas de amplos questionários com perguntas diversificadas sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo poderia ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos no tempo, esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura fatorial latente, dando origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupariam efetivamente em torno de cinco grandes domínios (SANTOS; PRIMI, 2014, apud ABED, 2014).

3 REFERÊNCIAL TEÓRICO

3.1 Competências

Segundo Ferreira (1995), o termo competência vem do latim *competentia* e representa o atributo de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, habilidade, capacidade e aptidão para resolver determinada coisa.

No Brasil, os estudos sobre competências são recentes, e as abordagens utilizadas são, predominantemente, as perspectivas estrangeiras. Para os autores, Ruas (2002), Fleury e Fleury (2001) e Dutra (2001), o conceito de competência tem uma fusão com influências norte-americanas (inputs), algo que o indivíduo possui, e depois com influências francesas (outputs), que trata da agregação de valor.

Ruas (2002) defende a competência como uma forma de saber agir em um contexto profissional, transferindo e interagindo com conhecimentos, habilidades e capacidades em geral. No mesmo sentido, Fleury e Fleury (2001, p. 188) definem competência como:

[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, interagir, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 188).

Na mesma perspectiva, Dutra (2001) associa a ideia de competência à noção de entrega, aquilo que o colaborador pode e quer entregar à organização proporcionando ao indivíduo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes não implicando que a organização se beneficie dele, daí a necessidade da entrega. Esses aspectos são de extrema importância quando falamos em diferenciação no mercado de trabalho, principalmente por conta da globalização, modernização, valorização do conhecimento, eficiência e competitividade proporcionando ao longo do tempo diferentes significados, conforme evidenciado por Bitencourt (2004) na tabela 1.

Tabela 1 – Histórico dos Conceitos de Competência

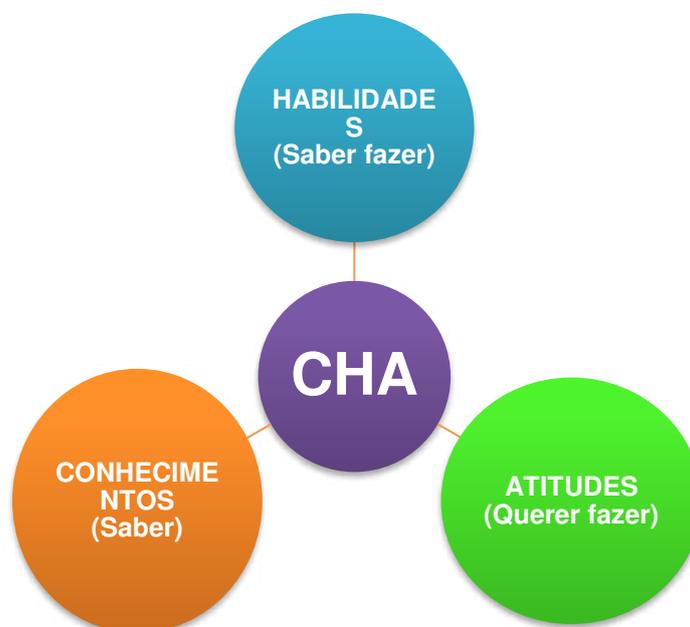
AUTOR	CONCEITO
1. Boyatzis (1982, p. 23)	“Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização.”
2. Spencer e Spencer (1993, p. 9)	“A competência refere-se às características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho.”
3. Sandberg (1996, p. 411)	“A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente a aquisição de atributos.”
4. Bruce (1996, p. 6)	“Competência é o resultado final da aprendizagem.”
5. Boterf (1997, p. 267)	“Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular.”
6. Magalhães et al. (1997, p. 14)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função.”
7. Perrenoud (1998, p. 1)	“A noção de competência refere-se as práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiência.”
8. Durand (1998, p. 3)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito.”
9. Fleury e Fleury (2000, p. 21)	“Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”
10. Becker et al. (2001, p. 156)	“Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas.”

Fonte: Bitencourt (2004)

Pra Chiavenato (2005, p. 9), “competência é qualidade que uma pessoa possui e que é percebida pelos outros” nota-se que a competência só é válida quando as outras pessoas a percebem, não adianta ser visível, é necessário que seja também percebida sua existência, já que elas são dinâmicas, mudam, evoluem, são adquiridas ou perdidas. Muitas vezes, é a percepção do gestor sobre o colaborador que determina a competência do mesmo, é importante adquirir e agregar novas competências que sejam fundamentadas tanto para o sucesso da organização como para o seu crescimento pessoal, visando sempre atingir a eficácia no trabalho, ou seja, se for percebida corretamente é um ponto a favor do colaborador, sendo que na maioria das vezes, a percepção do gestor é incompleta.

De acordo com Fleury (2002, apud Oliveira, 2008) a competência é pensada como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), um agregado de capacidades humanas que justificam um alto desempenho da pessoa em determinada tarefa. Isto pode ser observado de forma resumida na figura 1.

Figura 1 - Visualização do CHA



Fonte: EBOLI (2004).

Os autores Gramigna e Domingos, (2002, apud LEME, 2005, p. 17), relatam que competência é entendida como “um conjunto de conhecimentos,

habilidades e atitudes, que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com seu desempenho no trabalho”. Nesse mesmo contexto, Carbone et al. (2006), Picarelli (2002), entendam a competência como um grande conjunto de qualificações, tais como conhecimentos, habilidades e atitudes, que tornam a pessoa mais apta a exercer e desempenhar qualquer atividade ou função, levando-a a um desempenho superior.

Atualmente, o mercado de trabalho necessita de profissionais cada vez mais multifacetados, os que sabem trabalhar em equipe e aprendam conhecimentos, habilidades e atitudes, sobressaem-se em relação aos outros (MOURÃO; PUENTE PALACIOS, 2006). Estes influenciam diretamente em produtos e serviços de uma organização, afirmando assim, o valor do capital humano, que se confirma como grande valor de mercado e como vantagem competitiva.

Segundo o entendimento das autores Kops, Silva e Romero (2013), a competência é entendida não apenas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas também como um conjunto de realizações e desempenhos desenvolvidos por uma pessoa em um determinado contexto. É importante entender essas três dimensões básicas que compõem a competência, porém não chega a ser suficiente, pois o fato das pessoas terem conhecimentos, habilidades e atitudes somente trarão benefícios para a empresa caso o colaborador tenha uma entrega significativa, ou seja, que ele efetivamente coloque em prática essas competências. Diante disso, o autor Boog (1999, apud Chiavenato, 2015, p. 11) trata:

Competência é o produto da multiplicação de três fatores: saber fazer (conjunto de informações, conhecimento e experiência), querer fazer (motivação, vontade e comprometimento) e poder fazer (ferramentas, equipamentos e local de trabalho adequado).

Conforme Leme (2005), o conhecimento e a habilidade estão ligados a competências técnicas, já a atitude relaciona-se às competências comportamentais, ou seja, o autor faz um desdobramento das competências como se pode visualizar na tabela 2:

Tabela 2 – Conhecimento, habilidade e atitude.

CONHECIMENTO	Saber	Competência técnica
HABILIDADE	Saber fazer	Competência técnica
ATITUDE	Querer fazer	Competência comportamental

Fonte: LEME, 2005, p. 18

Conhecimento é o saber, é o que se aprende. A habilidade é o saber fazer, é tudo o que se utiliza dos conhecimentos no dia a dia. E a atitude é o que leva a exercitar a habilidade de um conhecimento, é o querer fazer. Por isso, elas se tornam tão importantes no mundo organizacional. Alguns autores ainda citam outra abordagem utilizada para conceituar competência, trata-se da Árvore de competências. Os autores Oliveira, Santos e Lourenção (2008, p. 191) descrevem a árvore da competência da seguinte forma:

A copa corresponde às habilidades – agir com aptidão, capacidade e técnica em relação à realidade, resolvendo e obtendo resultados positivos;
 O tronco e os galhos correspondem ao conhecimento – refletem-se ao conjunto de informações que a pessoa armazena e utiliza, quando necessário;
 A raiz corresponde às atitudes - ao conjunto de valores, crenças e princípios que são formados no decorrer da vida. Estão relacionados com o querer ser e o querer agir e implicam o grau de comprometimento com o trabalho.

Chiavenato (2009, p. 15), ainda ressalta que cada organização precisa ‘identificar’, ‘reunir’ e ‘fortalecer’ suas competências para poder competir com sucesso frente as suas concorrentes. Este mesmo autor ainda fala que existem quatro categorias de competências, a saber:

1. **Competências Essenciais:** [...] elas são fundamentais para a eficácia da organização;
2. **Competências de Gestão:** [...] são fundamentais para eficácia interna;
3. **Competências Organizacionais:** [...] são as competências relacionadas com a vida íntima da organização. [...] se referem ao aparato interno por meio do qual a organização se articula e integra para poder funcionar.

4. Competências Pessoais: são as competências que cada indivíduo aprende e desenvolve em suas atividades pessoais na organização.

Assim, percebe-se a relevância da existência da competência no contexto organizacional, interagindo e inter-relacionando-se de forma a obter vantagem competitiva, resultando em valor percebido pelos clientes, como ilustra a figura 2.

Figura 2 - Categoria da Competência como Vantagem Competitiva



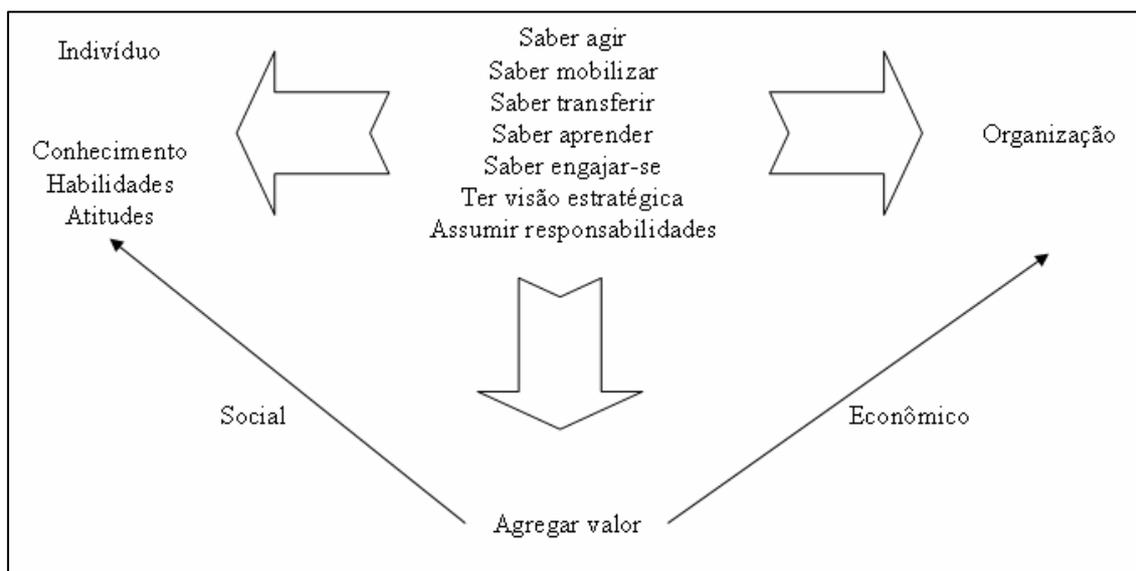
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conforme Dutra (2001) é através da capacidade de entrega de uma pessoa, que podemos compreender a sua competência, conseqüentemente, quando o indivíduo mostra a sua capacidade de entrega e agrega valor a si próprio, aos negócios ou a organização em que atua, essa está demonstrada ser competente, logo quanto mais se aplica essa capacidade de entrega, mais a pessoa está se desenvolvendo.

Para Queiróz (2008, p. 21), "o competente não é somente aquele que está preparado para fazer algo" mais que fazer é colocar em prática o que

se sabe. Os autores Fleury e Fleury (2001) destacam ainda que, as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo, conforme evidenciado na figura 3:

Figura 3 – Competências como Fonte de Valor para o indivíduo e para a Organização



Fonte: FLEURY e FLEURY (2001).

Entende-se ainda que uma competência não seja somente um estoque de capacidades, mas como um saber agir responsável e reconhecido, que segundo Carbone (2006, p. 44):

Resulta da mobilização, por parte do indivíduo, de uma combinação de recursos ou insumos. E a pessoa expressa a competência quando gera um resultado no trabalho, decorrente da aplicação conjunta de conhecimento, habilidades e atitudes.

Os autores Fleury e Fleury, propõem ainda, diante da concepção de Lê Boterf, a definição dos seguintes conceitos de saber para o profissional, conforme apresenta a tabela 3:

Tabela 3 – Competência para o profissional

Saber agir	Saber o que e por que fazer, saber, julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir

	informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento, a experiência, rever modelos mentais, desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos e comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumir riscos e consequências de suas ações, sendo reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

Fonte: FLEURY e FLURY (2001)

O mercado está exigindo dos profissionais novas competências como diferenciais, uma vez que as pessoas tendem a atingir cada vez mais o mesmo nível de conhecimentos técnicos, as competências passam a ser destaque. Para Covey (1991, apud CHIAVENATO, 2009), as novas competências exigidas pelas empresas nos novos ambientes de negócios são: aprender a aprender, comunicação e colaboração, raciocínio criativo e resolução de problemas, conhecimento tecnológico, conhecimento de negócios globais, desenvolvimento da liderança e autogerenciamento da carreira.

O termo competências é múltiplo e envolve conceitos ligados ao Direito, Educação, Sociologia e Administração. Nesse último, a noção de competências pode ser encontrada em estudos de duas vertentes: nos trabalhos relacionados à administração estratégica, onde as discussões assumem o nível organizacional, referindo-se, portanto, às competências organizacionais e nos estudos de gestão de pessoas, onde a ênfase está no nível das competências individuais (SANTOS, 2012).

Além disso, competência constitui-se um conceito complexo e de múltiplas faces, continuando atual a afirmação de que o mesmo está em construção, justificativa a existência de várias definições sobre o tema, as quais muitas vezes se confundem (FLEURY; FLEURY, 2001). Há também diferenças entre os sistemas, estruturas e culturas ligadas ao desenvolvimento das pessoas, fato que contribui para gerar instabilidade no conceito de competências (RUAS et al. 2010). O aumento do interesse pela abordagem da

competência decorre, sobretudo, do reconhecimento de que as pessoas são o principal elemento para o sucesso das organizações (PIRES et al., 2005).

Ruas (2005) entende que o conceito de competências pode ser estudado sob três enfoques diferentes: a) competências organizacionais, as quais se referem às capacidades coletivas da organização, aquelas que integram as várias áreas e funções das organizações a fim de atingir um resultado esperado em seus produtos e serviços de maneira estreitamente vinculada às diretrizes estratégicas; b) as competências funcionais, as quais se referem às capacidades necessárias ao desempenho de cada uma das funções principais (ou macroprocessos) da organização; c) e as competências profissionais ou individuais, que se referem às competências que os profissionais devem mobilizar para atender suas atribuições e responsabilidades nas organizações em geral.

Já Brandão e Guimarães (2001) indicam a existência de, pelo menos, dois níveis de competência: as competências essenciais da organização e as competências individuais; afirmando existir consenso entre os diversos autores de que as competências individuais formam a base das competências organizacionais. Por sua vez, Bruno-Faria e Brandão (2003) classificam as competências como profissionais ou humanas, que são as relacionadas a indivíduos ou a equipes de trabalho; e, organizacionais, aquelas inerentes à organização, ressaltando que outros autores que as competências profissionais, aliadas a outros recursos, dão origem e sustentação às competências organizacionais.

Segundo Resende (2000), competência é a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse e vontade, em resultados reais e práticos, pois quando um indivíduo tem conhecimento e experiência e não sabe aplicá-los em favor de um objetivo, de uma necessidade ou de um compromisso, significa que este indivíduo não é realmente competente, assim, a competência é resultado da união de conhecimentos (formação, treinamento, experiência e autodesenvolvimento) com comportamentos (habilidades, interesse e vontade). Entre os profissionais de Recursos Humanos, uma definição de competência comumente utilizada é a seguinte:

Conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com o

desempenho no trabalho, a competência pode ser mensurada, quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvida por meio do treinamento (PARRY, 1996, apud Fleury; Fleury 2000, p. 27).

Fleury e Fleury (2001) definem competência como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Já para os mesmos autores, competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que afetam a maior parte do trabalho de uma pessoa, e que se relacionam com o desempenho no trabalho, esta competência pode ser mensurada, quando comparada com padrões estabelecidos e desenvolvida por meio de treinamentos.

Green (2000) defende que existem duas dimensões de competências, as competências organizacionais e as competências individuais de acordo com as competências organizacionais, também chamadas de competências essenciais, são conjuntos únicos de conhecimentos técnicos e habilidades que possuem ferramentas que causam impacto em produtos e serviços múltiplos em organizações, fornecendo desta forma uma vantagem competitiva no mercado.

Estas competências fornecem uma vantagem competitiva peculiar da organização, resultando em valor percebido pelos clientes, e são difíceis de serem imitadas por outras empresas, por outro lado, as competências individuais são descrições de hábitos de trabalhos mensuráveis e habilidades pessoais que são utilizadas por uma pessoa para alcançar os objetivos de trabalho da organização, como por exemplo, as ideias relacionadas à liderança, criatividade ou habilidades de apresentação.

Conforme Chiavenato (2008, p. 143), “competências individuais são as competências que cada pessoa deve contribuir e possuir para atuar na organização ou em suas unidades”. Para Hanashiro, Teixeira e Zaccarelli (2007), competência organizacional é a consequência de uma combinação estratégica de recursos, habilidades e processos organizacionais, que visam o atendimento das necessidades dos clientes, e que contribui efetivamente para a geração de valor e para formação de uma vantagem competitiva.

Na visão de Dutra (2008) existe uma ampla ligação entre competências organizacionais e individuais, já que o estabelecimento de

ambas as competências possuem grande influência entre si, em tal caso em que as empresas estão inseridas, caracterizado pela alta competitividade, e por mudanças constantes exige que as mesmas adotem um novo modelo de gestão de pessoas, sendo que esse modelo de gestão por competências surge então como alternativa de modelo gerencial com uma visão holística, alinhando as estratégias organizacionais com as competências profissionais.

Taylor (1970) já alertava, no início deste século, para a necessidade das empresas contarem com “homens eficientes”, ressaltando que a procura pelos competentes excedia à oferta, baseadas no princípio taylorista de seleção e treinamento do trabalhador, as empresas procuravam aperfeiçoar em seus empregados as habilidades necessárias para o exercício de atividades específicas, restringindo-se às questões técnicas relacionadas ao trabalho.

Posteriormente, em decorrência de pressões sociais e do aumento da complexidade das relações de trabalho, as organizações passaram a considerar, no processo de desenvolvimento profissional de seus empregados, não só questões técnicas, mas, também, os aspectos sociais e comportamentais do trabalho.

Competência é “[...] um conjunto identificável e avaliável de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, relacionados entre si, que permitem desempenhos satisfatórios em situações reais de trabalho, segundo padrões utilizados na área ocupacional”, observando que um ser competente é aquele que, diante de um problema examina, avalia e encontra uma solução de forma conveniente e adequada para aquela situação, ou seja, a competência exige o saber-fazer (conhecimentos, habilidades e atitudes), o trabalhador exercitará suas habilidades, que o levará à aquisição de novas competências (PERRENOUD 1999, p. 68).

Competência refere-se a “um sistema de conhecimentos conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação de uma ação eficaz [...] Competência integra os conhecimentos sobre objetos e ação, representando um dos princípios organizadores da formação”, possibilitando inclusive a mobilização do fazer em uma situação que o indivíduo sabe fazer bem, onde as ações realizadas por uma pessoa ao realizar uma tarefa, convergem com as

competências que estão relacionadas muito mais com a diversidade de objetos que o da qualificação (TRÉPOS, 1992).

3.2 Competências Socioemocionais

A partir dos anos 60, pesquisas de grande amostragem detectaram que cinco fatores principais resumiam a variação existente. Os autores que mais contribuíram ao modelo à época, considerados os “pais” da teoria, foram: Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John.

Entre os psicólogos, tem crescido o reconhecimento de que é possível analisar a personalidade humana em cinco dimensões, conhecidas como Big Five, a partir dos domínios proposto por John e Srivastava (1999), conforme tabela:

Tabela 4 – Competências Socioemocionais

Competência	Significado
Abertura a novas experiências	Tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto a novas experiências caracteriza-se como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional e com amplos interesses.
Consciência	Inclinação a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo consciente é caracterizado como eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos (batalhador).
Extroversão	Orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo e pessoas e coisas (ao invés do mundo interno da experiência subjetiva). O indivíduo extrovertido é caracterizado como amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado.

Amabilidade	Tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo (direto quando se dirige a alguém).
Estabilidade Emocional	Previsibilidade e consistência de reações emocionais, sem mudanças bruscas de humor. Em sua carga inversa, o indivíduo emocionalmente instável é caracterizado como preocupado, irritadiço, introspectivo, impulsivo, e não-autoconfiante.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Para Mayer (apud GOLEMAN, 1995, p. 60) autoconsciência significa estar “consciente ao mesmo tempo de nosso estado de espírito e de nossos pensamentos sobre esse estado de espírito, objetivando o reconhecimento de sentimentos, conectando pensamentos, sentimentos e reações, identificando ainda se são os pensamentos ou sentimentos que dirigem as tomadas de decisão, referindo-se ao controle das emoções, compreende-se que é o que está por trás de um sentimento (por exemplo, a mágoa que dispara a raiva) e aprender como lidar com as ansiedades, ira e tristeza” (GOLEMAN, 2012).

Segundo Tacla (2014) o termo “aprendizagem socioemocional”, foi definido no ano de 1994, em uma conferência que reuniu especialistas em saúde e educação no Instituto Fetzer (Michigan, EUA), e, desde então a aprendizagem sócio emocional passou a ser compreendida como o processo de aquisição e reforço de habilidades socioemocionais, ou seja, habilidades que auxiliam as pessoas a se conhecerem melhor, a conhecerem as próprias emoções e a se relacionar com os outros de maneira equilibrada, evidenciando a pensamentos, sentimentos e comportamentos que, segundo a autora se agrupam em cinco componentes que são:

- Autoconhecimento, diz respeito ao conhecimento das próprias emoções, valores, auto eficácia e limitações.
- Consciência social é o cuidado e a preocupação com as outras pessoas, bem como perceber a emoção do outro e aceitar sentimentos diferentes dos seus, apreciar a diversidade e o respeito ao próximo.
- Tomadas de decisão responsável, é conseguir identificar verdadeiros problemas, analisar e refletir sobre a situação;

- Ter habilidade de resolução de problemas por meio de atitudes baseadas em preceitos éticos, morais e com fins construtivos.
- Habilidades de relacionamento, é baseado na formação de parcerias positivas, pautadas pelo compromisso, pela cooperação, pela comunicação efetiva e pela flexibilidade na negociação de acordos, possibilitando que a pessoa trabalhe satisfatoriamente com conflitos que possam surgir, é saber solicitar e receber ajuda.
- Autocontrole, está relacionado a capacidade de autogerenciamento de comportamentos e emoções a fim de atingir determinado objetivo, orienta a motivação interna e, conseqüentemente, a disciplina e a persistência diante de desafios, podendo utilizar-se de ferramentas como a organização, o humor a criatividade. (TACLA, 2014, p. 49;50).

Ainda segundo a mesma autora, quando as pessoas que estruturam satisfatoriamente as habilidades socioemocionais passam a apresentar mais senso de controle sobre suas vidas, tornam-se responsáveis por suas escolhas, e adquirem um viver mais integrado, mais saudável e com melhor qualidade de vida (TACLA, 2014). Goleman (2001) fala em alfabetização das emoções, e que é tão importante na aprendizagem quanto o estudo da matemática e a leitura e que as lições emocionais podem fundir-se com a leitura, escrita, estudos sociais entre outras, é elevar o nível de competência emocional nas crianças como parte de sua educação regular.

Trata-se, portanto, de um conhecimento com finalidade prática. O segundo pilar, “aprender a fazer”, está relacionado a formação profissional, ou seja, está ligado ao modo de ensinar o educando a colocar em prática os seus conhecimentos. A terceira aprendizagem, “aprender a viver juntos”, é um dos grandes desafios da educação, pois vivemos em um mundo muito violento e cheio de conflitos.

E, “Aprender a ser” é o quarto e último dos pilares propostos por Delors, e que vem a ser um dos mais importantes por se tratar da contribuição para o desenvolvimento total das pessoas, afirmando a necessidade de todo ser humano estar preparado por meio da educação, para ser autônomo e crítico e ser capaz de tomar decisões em qualquer situação, apresenta-se relevantes definições para que se possa conhecer e entender de forma adequada o porquê avaliar as habilidades socioemocionais de forma que essas aprendizagens possam cumprir o objetivo de repensar a educação.

Essa nova visão acerca das habilidades socioemocionais é hoje fundamentada principalmente nas teorias de Howard Gardner (Inteligências múltiplas) e de Daniel Goleman (Inteligência emocional), segundo a teoria de

Gardner, na observação do meio social, como mecanismo de desenvolvimento das capacidades importantes para a vida, da mesma forma Goleman considera as emoções como instrumentos de aperfeiçoamento das inteligências (GOLEMAN, 1996).

Dentre as diversas competências relevantes da aprendizagem socioemocional destacam-se particularmente a autoconsciência, o autocontrole, a consciência social, as competências de relacionamento interpessoal e a tomada de decisão responsável (CASEL, 2005). Estas competências, por sua vez, potencializam um melhor ajustamento e rendimento acadêmico, refletido em comportamentos sociais mais positivos, problemas comportamentais mínimos, menor estresse emocional e melhores resultados em avaliações e testes (GREENBERG et al., 2003). A aprendizagem social e emocional vai assim, em última instância, capacitar os alunos para se tornarem mais informados, responsáveis, empáticos, produtivos e ativos na sociedade, promovendo a participação ativa na sociedade e a cidadania (ZINS et al., 2001).

A educação emocional não pode ser vista como exclusivamente escolar, constitui-se em um processo de construção permanente, originado no seio da família, passando pela escola e continuando por toda vida, porém não pode ser vista como receita que transforma problemas em soluções, pois seu principal objetivo é o crescimento emotivo e intelectual do ser humano (WEDDERHOFF, 2001).

Participando e assumindo-se em suas relações com os outros, e tornando-se capaz de não “ser arrastado para comportamentos que desrespeitem a si próprio e a outros”, porque não dependerá da opinião dos outros, não buscará a sua identidade nas coisas fora de si, mas construirá sua própria forma de ser e estar no mundo (MATURANA, 2003).

O professor detém um saber e seu principal objetivo é transmiti-lo, no entanto, precisa cultivar a arte de transmiti-lo, e essa arte, por sua vez, requer a presença de uma série de qualidades complementares: tolerância e firmeza, compreensão e objetividade, profundidade e bom humor (PERRISSE, 2002).

Mas em complemento Perrenoud (2000) parece não pensar que seja o bastante pensar nestas qualidades e, pensando em melhor descrever seus

pensamentos organizou algumas competências indispensáveis para redes socioemocionais linear, são elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e por fim administrar a própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 14).

As competências propostas pelo Instituto Ayrton Senna são apresentadas como vetores para direcionar as inovações curriculares, sobretudo ao focalizarem aspectos cognitivos e socioemocionais. Responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade e autocontrole se tornam questões a serem priorizadas nas proposições curriculares, ao mesmo tempo em que objetos de avaliação em larga escala. (IAS, 2014). Retomando o documento examinado, um breve vocabulário explicativo enuncia alguns desses pressupostos:

Competência: capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, seja no aspecto cognitivo, seja no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois. No aspecto da competência socioemocional: para se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. As competências socioemocionais priorizadas nesse contexto são aquelas que desempenham um papel crucial na obtenção do sucesso escolar e na vida futura das crianças e jovens. No aspecto da competência cognitiva: para interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados. (IAS, 2014, p. 9, grifos dos autores).

A partir desse conjunto de competências, assinala-se a importância da efetivação de políticas públicas e práticas pedagógicas sintonizadas com esses princípios. Implica-se também que, para a construção do século XXI, precisamos de currículos apropriados, formação de professores e o estabelecimento de padrões de inovação. (IAS, 2014). Exemplar nessa direção é o projeto Solução Educacional para o Ensino Médio conduzido pelo Instituto Ayrton Senna, em parceria com a OCDE e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Esse projeto, alicerçado na inovação e na diferenciação dos currículos escolares:

[...] propõe-se ensinar os conteúdos curriculares a partir de uma matriz de competências para o século XXI, flexível e customizável a diferentes modelos de escola – que combina competências cognitivas – como a resolução de problemas e o pensamento crítico – com competências socioemocionais – como a colaboração e a responsabilidade. (IAS, 2014, p. 13).

Para o acompanhamento desse processo, foi desenvolvido o sistema SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment), tal sistema “[...] será disponibilizado para apoiar gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil”. (IAS, 2014, p. 22). A matriz orientadora do sistema SENNA contém tanto as competências a serem adquiridas pelos indivíduos quanto às atitudes esperadas que os alunos desenvolvam em suas condutas cotidianas, ou seja, a matriz orientadora pode ser considerada, em última instância, um tipo de tecnologia que busca programar e controlar os estudantes em sua forma de agir, sentir, pensar e situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem. (O’MALLEY, 1996; GADELHA, 2009).

3.3 Universidade Estadual do Maranhão

A UEMA surgiu através da Lei 3.260 de 22 de agosto de 1972 com origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM) para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão (UEMA, 2009). No estatuto da universidade, ela foi constituída por quatro unidades de ensino superior: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Caxias. Três anos depois foi incorporado a FESM a Escola de Medicina Veterinária de São Luís e em 1979 a Faculdade de Educação de Imperatriz (UEMA, 2009). Em 30 de Dezembro de 1981 a FESM tornou-se Universidade Estadual do Maranhão através da Lei nº 4.400, com seu funcionamento autorizado como pelo Decreto Federal nº 94.143 de 25 de março de 1987.

A universidade com o tempo foi sofrendo alterações até chegar aos modelos atuais, e hoje é uma instituição de educação de natureza pública, gratuita e de qualidade que goza de autonomia didático-científica,

administrativa e de gestão financeira e patrimonial com atividades acadêmicas de Ensino, Pesquisa e Extensão (UEMA, 2017).

É uma Autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito pública, regida pela Legislação de Ensino Superior e está inscrita no Ministério da Fazenda sob o CGC nº 06.352.421/0001-68. De acordo com o PDI de 2017, a atuação da UEMA é na área de Ensino Superior e está distribuída em: graduação e cursos regulares de graduação bacharelado e licenciatura, integra ainda nas atividades da universidade os programas especiais com os cursos de licenciatura ministrados pelo Programa Darcy Ribeiro, na modalidade presencial e regular, cursos de licenciatura ministrados pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação (UEMANET), na modalidade ensino à distância e curso de formação pedagógica de docentes para as disciplinas de Ensino Médio e Educação Profissional em nível técnico. Outra alternativa são os sequenciais de formação específica (presenciais) e pós-graduação (stricto sensu e lato sensu).

Em relação as áreas de conhecimento, a UEMA atua nas áreas de: Ciências Agrárias e Veterinária; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas e Filosofia; Ciências Sociais Aplicadas; Educação; Engenharias; Linguística; Letras e artes; Tecnologia. De acordo com o estatuto da instituição, o Governo do Estado do Maranhão é entidade mantenedora da UEMA, de conformidade com o Parágrafo único do art. 272 da Constituição Estadual. Além disso, o estatuto ainda informa de onde saem os recursos financeiros provenientes da universidade (UEMA, 1981, p. 102), como se verifica a seguir:

- I. Dotações do Governo do Estado consignadas no seu orçamento para sua manutenção e desenvolvimento;
- II. Dotações que lhe forem atribuídas nos orçamentos da União, de outros Estados e de Municípios;
- III. Subvenções, doações, donativos e auxílios financeiros instituídos a qualquer título, provenientes de entidades públicas ou particulares, nacionais ou estrangeiras;
- IV. Rendas de aplicações de bens e de valores patrimoniais de serviços prestados e de produção;
- V. Taxas, emolumentos E contribuições;
- VI. Rendas eventuais. (UEMA, 2009).

A Universidade está moldada sob um tripé: ensino, pesquisa e extensão e o seu trabalho é voltado para a comunidade acadêmica, mas não

descartando a sociedade afim de colaborar na formação e fomentação do conhecimento. Como uma universidade pública e gratuita, A UEMA tem como missão: “Produzir e difundir conhecimento orientado para a cidadania e formação profissional, por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão, priorizando o desenvolvimento do Maranhão.” (UEMA, 2017). Essa missão traduz que a instituição atua no âmbito da sociedade, buscando o avanço do Estado. Sua visão está orientada em: “Ser uma instituição de referência na formação acadêmica, na produção de ciência, tecnologia e inovação, integrada com a sociedade e transformadora dos contextos em que se insere.” (UEMA, 2017). Já os valores institucionais, incidem na escolha por um modo de conduta, tanto dos indivíduos quanto da Universidade, são eles:

- a) Ética;
- b) Transparência;
- c) Sustentabilidade;
- d) Democracia;
- e) Autonomia;
- f) Inclusão.

De acordo com o PDI (UEMA, 2017, p. 31): deve-se “[...] compreender a UEMA como um sistema, como um ambiente aberto que será determinante para a aquisição e geração de novos saberes que venham a favorecer o reposicionamento estratégico da Universidade frente ao desafio de desenvolvimento do Estado.” Portanto, há a utilização de recursos intelectuais que possam refletir os conhecimentos dominados pela Instituição, se adaptando ao ambiente externo e integrando ao ambiente interno, tornando-se condição precípua para alcançar os resultados almejados.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos, com base na fundamentação teórica, que servem de suporte para a pesquisa, desde a caracterização até a análise dos dados.

Uma pesquisa tem com finalidade encontrar as respostas para determinados problemas, através da utilização de métodos e procedimentos científicos adequados, salientando-se que não se deve atribuir verdade absoluta aos resultados de uma pesquisa, afinal o conhecimento e as descobertas podem sempre passar por uma renovação (MARCONI; LAKATOS 2002; FACHIN, 2003).

A metodologia de uma pesquisa compreende as classificações da pesquisa, bem como as técnicas utilizadas e seus respectivos instrumentos, sendo assim, Lakatos e Marconi (2008) dizem que o conceito de método é o processo das atividades racionais e sistêmicas permitindo alcançar os objetivos propostos, transformando os conhecimentos válidos em informações verdadeiras, direcionando o caminho a ser seguido corrigindo erros e auxiliando nas decisões dos cientistas.

Segundo Bruyne e Herman (1991), a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, não se reduz, portanto, a uma “metrologia” ou tecnologia da medida dos fatos científicos. A metodologia deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação científica, mas principalmente seu próprio processo, pois suas exigências não são de submissão estrita a procedimentos rígidos, mas antes da fecundidade na produção dos resultados. (BRUYNE; HERMAM, 1991, p. 29). Segundo Strauss e Corbin (1998), o método de pesquisa é um conjunto de procedimentos e técnicas utilizados para se coletar e analisar os dados, fornecendo os meios para se alcançar o objetivo proposto, ou seja, são as “ferramentas” das quais fazemos uso na pesquisa, a fim de responder nossa questão.

Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Dentre as comunicações, Bauer e Gaskell (2008) indicam que os materiais textuais

escritos são os mais tradicionais na análise de conteúdo, podendo ser manipulados pelo pesquisador na busca por respostas às questões de pesquisa. Com abordagem semelhante, Flick (2009, p. 291) afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

Como a análise de conteúdo constitui uma técnica que trabalha os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema (Vergara, 2005), há a necessidade da descodificação do que está sendo comunicado. Para isso, os documentos do pesquisador podem utilizar vários procedimentos, procurando identificar o mais apropriado para o material a ser analisado, como análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações (Chizzotti, 2006, p. 98).

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

Para Minayo (2000, p. 22), “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage, dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.” Outro ponto importante a se destacar, é que “[...] o objeto das Ciências Sociais é, essencialmente, qualitativo” (MINAYO, 2000, p. 21; grifo da autora). Como colocam Olabuenaga e Ispizúa (1989), o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução da dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes.

4.1 Tipo de pesquisa

A tipologia de pesquisa é classificada por Vergara (2000, p.46) conforme dois critérios básicos que são: quanto aos fins e quanto aos meios. Este trabalho caracterizou-se, quanto aos fins, como descritiva e exploratória.

Descritiva, pois visa descrever e detalhar o que os gestores da Universidade Estadual do Maranhão esperam dos seus estagiários enquanto competências socioemocionais.

Em relação aos objetivos da pesquisa, a mesma tem caráter descritivo, onde se busca seguir o que fala Triviños (2006), quando recomenda que o pesquisador deve descrever a realidade observada e entender como as descrições dos fenômenos estão repletas de significados outorgados pelo ambiente. Além disso, é caracterizada como descritiva, pois tenciona conhecer a natureza, a composição e os processos que envolvem o problema de pesquisa, permitindo a descrição das características do fenômeno e estabelecendo as relações entre as variáveis definidoras, como sugerem Selltiz, Wrightsman e Cook (1987) e Babbie (1998).

Para Triviños (1987, p. 112), os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos, às vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão. A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

E, exploratória, onde Gil (2002, p.47) aponta: “As pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Envolve-se: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002).

A autora Vergara (2000, p.47) sintetiza dizendo que a pesquisa é exploratória, quando “realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado”. Assim, pesquisas classificadas como exploratórias possibilitam a descoberta de intuições ou aprimoramento de ideias. E ainda, por grande maioria dessas pesquisas envolverem: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências

práticas como o problema pesquisado, e análise de exemplos que estimule a compreensão (GIL, 2002)

Quanto aos meios, a pesquisa se classifica como bibliográfica e estudo de campo. Para Gil (2002), a pesquisa é bibliográfica, pois seu desenvolvimento baseia-se em materiais existentes, já elaborados, como por exemplo, em livros, artigos científicos, publicações periódicas, entre outros e, estudo de campo consiste em aprofundar o estudo de uma realidade específica, acontece por meio da observação das atividades do grupo estudado e das entrevistas realizadas para obtenção de informações.

Grande parte dos estudos exploratórios são desenvolvidos a partir de fontes bibliográficas e são importantes para o surgimento de novos caminhos para as pesquisas empíricas, permitindo ao pesquisador cobrir uma gama maior de fenômenos, tendo como principal desvantagem o risco da apresentação de dados com baixa qualidade (GIL, 1999).

Quanto ao estudo de campo, procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população, desse modo, seu planejamento torna-se mais complexo e, ao mesmo tempo, sua aplicação é mais flexível que os surveys (RUIZ, 2006). Estuda-se em um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes, utilizando-se com maior frequência técnicas de observação. (GIL, 1999; RUIZ 2006).

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, inicialmente aplicada em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação, sendo criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador (MINAYO, 2001, p. 14).

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, adotando, assim, os pesquisadores a abordagem qualitativa opõe-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que

pressupõe uma metodologia própria (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas, o desenvolvimento da pesquisa é imprevisível, o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado, o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58).

A pesquisa quantitativa é caracterizada pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se de técnicas estatísticas (RICHARDSON, 1999). Objetiva a aquisição de resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação e que possibilitem a maximização da margem de segurança (DIEHL, 2004). A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana, por outro lado, a pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (POLIT; BECKER; HUNGLER, 2004, p. 201).

De modo geral, a pesquisa quantitativa é passível de ser medida em escala numérica (ROSENTAL; FRÉMONTIER-MURPHY, 2001). A coleta de dados é realizada através de questionários que apresentam variáveis distintas, cujas análises são geralmente apresentadas através de tabelas e gráficos (FACHIN, 2003). Nesse tipo de pesquisa, a representação dos dados ocorre através de técnicas quânticas de análise, cujo tratamento objetivo dos resultados dinamiza o processo de relação entre variáveis (LAKATOS; MARCONI 2011).

Este método é frequentemente aplicado nos estudos descritivos, que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, os quais propõem descobrir as características de um fenômeno, identificam-se primeiramente as variáveis específicas que possam ser importantes, para posteriormente explicar as complexas características de um problema (RICHARDSON, 1999).

Para tanto, o pesquisador utiliza-se de “alegações pós-positivistas para o desenvolvimento de conhecimento” (CRESWELL, 2007, p. 35). A objetividade, obtenção de dados mensuráveis e técnicas estatísticas de análise

permitem a generalização dos resultados para toda a população em estudo (BRYMAN, 1988; LAKATOS; MARCONI, 2011).

A análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção (MORAES, 1994 apud ENGERS, 1994, p. 103)

Essa pesquisa, quanto à abordagem, será qualitativa e quantitativa, quanto aos objetivos, será de caráter exploratória e descritiva, e, quanto aos procedimentos, será bibliográfica, estudo de campo e pesquisa com survey, contendo as competências estabelecidas por John e Srivastava, Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John, Greenberg et al (2003) e Zins et al. (2001).

4.2 Universo e Amostra

Gil (1999) define população ou universo como o conjunto de elementos que possuem determinadas características. Marconi e Lakatos (2002, p. 410) entendem a população ou universo como o “conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”

O universo, ou população, é o conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto do estudo, e a amostra, ou população amostral, é uma parte do universo escolhido selecionada a partir de um critério de representatividade (VERGARA, 1997). De acordo com Malhota (1996) a população corresponde ao agregado de todos os elementos que compartilham um conjunto comum de características de interesse para o problema sob investigação.

Outra fase que faz parte da investigação é caracteriza pela identificação da população amostral e suas distinções, definições de Vergara (2000). Considerando a definição de Vergara (2007, p.50) de que o universo é um “conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto

de estudo”, bem como a de Cozby (2006, p.145) de que o universo é composto “por todos os indivíduos de interesse para o pesquisador”, poder-se-ia imaginar que o universo do presente estudo seria todos os gestores da Universidade estadual do Maranhão.

Amostra é uma pequena parte da população ou do universo selecionada em conformidade às regras. De acordo com Marconi e (2002), amostra é um subconjunto da população, uma parcela, conveniente selecionada do universo a ser pesquisado. Gil (1999, p.100) define amostra como o "subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelece ou se estimam as características desse universo ou população".

Atualmente há na instituição um reitor, um vice-reitor, cinco Pró-Reitores, quatro diretores de centro, vinte e cinco diretores de curso, vinte chefes de departamento e sete coordenadores de núcleo, totalizando 63 gestores, além disso, tem oitenta e oito estagiários do campus Paulo VI. A coleta de dados foi feita no quesito quantitativo, sendo direcionados dois questionários um aos gestores e outro, aos estagiários.

A análise foi realizada parcialmente através de gráficos, com respostas objetivas e perguntas abertas. Realizou-se com uma amostra de 23 gestores da Universidade Estadual do Maranhão de ambos os sexos, com tempo de atuação entre 4 e 30 anos, que atuam nos diversos órgãos de proreitorias da UEMA e 20 estagiários.

4.3 Coleta de dados

Qualquer técnica de análise de dados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação. Como tal, possui procedimentos peculiares, envolvendo a preparação dos dados para a análise, visto que esse processo “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (Creswell, 2007, p. 194). Bardin (2006, p. 38) refere que a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A coleta de dados constitui uma etapa muito importante da pesquisa de campo, mas não deve ser confundida com a pesquisa propriamente dita, por ser um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência, ou seja, corresponde à parte prática da coleta de dados (MARCONI; LAKATOS 2001).

Ocorreu a sondagem de todos os gestores da UEMA, desdobrados no universo apresentado, para a aplicação de um questionário, para a elaboração desta pesquisa, a coleta de dados fundamentou-se pelo levantamento bibliográfico e posteriormente elaboração do referencial teórico sobre o assunto, e aplicação de dois questionários semi-estruturados com perguntas abertas e fechadas envolvendo perguntas sobre a demanda das competências socioemocionais no ambiente profissional da Universidade Estadual do Maranhão citadas anteriormente.

Este procedimento de coleta de dados foi empregado através da plataforma do Survey Monkey, onde foi enviado o link do questionário, totalmente online, para o e-mail e whatsapp dos gestores e estagiários, concomitantemente estava disponível o mesmo impresso para coletar os dados, aplicado em todo o mês de outubro de 2018. O questionário contém perguntas para colher informações demográficas, como sexo, cargo, tempo de trabalho. Logo após, avalia-se em perguntas abertas e fechadas sobre as competências socioemocionais e se são utilizadas estratégias para desenvolvê-las. Seguidamente, foi elaborada uma escala de avaliação para pesar quais competências socioemocionais são consideradas mais importantes pelos gestores.

4.4 Instrumento da pesquisa

Caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, envolve-se, normalmente, um grupo significativo de pessoas, para, em seguida, utilizando-se de métodos quantitativos, gerar os resultados e conclusões da pesquisa (GIL, 1999; BAPTISTA; CAMPOS, 2007).

Quando são levantadas informações referentes a todos os membros do universo pesquisado, caracteriza-se um senso, contudo, em função da limitação de tempo, normalmente, é selecionada por meio de procedimentos

estatísticos um amostra significativa da população (GIL, 1999; BAPTISTA; CAMPOS, 2007).

O instrumento da pesquisa é o surveymonkey. Busca informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter. Trata-se de um procedimento útil, especialmente em pesquisas exploratórias e descritivas (SANTOS, 1999). A pesquisa com survey pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa (FONSECA, 2002, p. 33).

4.5 Tratamento dos dados

Para Freitas e Janissek (2000), nos casos de respostas abertas, geralmente são feitas aproximações ou grupamentos que permitam chegar a um conjunto tal de palavras que seja representativo das principais descrições citadas nas narrativas, desta forma, consegue-se não apenas realizar uma simples leitura da resposta, mas também identificar as opiniões expressas nas entrelinhas das respostas.

Freitas e Janissek (2000) destacam que uma parte importante do comportamento, opinião ou ideias de pessoas se exprime sob a forma verbal, permitindo a obtenção dessas informações de forma resumida, organizada, em contrapartida, as perguntas fechadas foram tabuladas e agrupadas em assuntos principais, sendo analisadas com medidas estatísticas simples

A análise dos dados é quantitativa, utilizando o surveymonkey. Além disso, os resultados serão comparados entre as respostas obtidas pelos gestores competentes e por fim contrapostas as teorias pesquisadas para compreender este contexto das quais envolvem as competências socioemocionais.

O questionário é essencial para veracidade das informações e obter elementos práticos de análise, conseqüentemente, a pesquisa propiciara o conhecimento das inúmeras contribuições científicas sobre o tema. O questionário foi construído baseado John e Srivastava, Lewis Goldberg,

Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John, Greenberg et al (2003) e Zins et al.

4.6 Limitações da pesquisa

A primeira limitação encontrada refere-se aos procedimentos / técnicas utilizadas para coleta de dados, podendo o gestor se sentir inibido já que o entrevistado diz que setor trabalha e que cargo ocupa levando-o a emitir uma opinião diferente do que realmente pensa sobre a instituição, que podem não corresponder à realidade da UEMA e sim a visão prática, e até mesmo o anseio dos entrevistados, comprometendo assim a análise.

As limitações da pesquisa estão relacionadas às possíveis dificuldades encontradas na coleta, no retorno das informações oriundas do universo pesquisado, assim como, no número limitado de gestores e estagiários. A coleta de dados por meio de questionários, contendo perguntas abertas envolve limitações que vão desde a interpretação e compreensão dos entrevistados sobre as questões apresentadas, até a capacidade de estruturação e orientação do pesquisador.

Em virtude destes fatores, os resultados e conclusões não podem ser generalizados estatisticamente, isto é, estas conclusões não podem ser estendidas para todo o universo. Entretanto, o conhecimento sobre um grupo de relativa representatividade pode auxiliar a futuros gestores que pretendam iniciar uma carreira de gestão a partir de oportunidades identificadas.

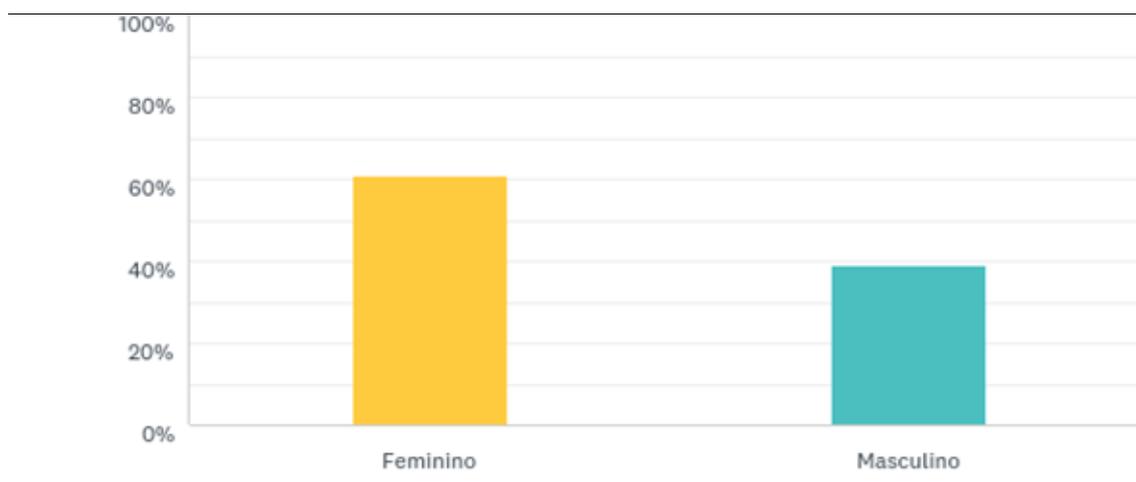
5 RESULTADOS DA PESQUISA

Para investigar mais a fundo as expectativas dos gestores em relação aos estagiários, foi aplicado como ferramenta para coleta de dados, um questionário a fim de analisar o posicionamento dos gestores em relação às competências socioemocionais. Portanto, apresentam-se a seguir os resultados da pesquisa de acordo com os tópicos do questionário.

5.1 Perfil dos entrevistados: Gestores UEMA

A pesquisa trouxe a participação de 23 gestores, divididos entre 61% do sexo feminino e 39% do sexo masculino como demonstra o gráfico:

Gráfico 1 – Gênero dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 5 – Gênero dos participantes

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Feminino	61%	14
Masculino	39%	9
TOTAL		23

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em seguida foi perguntado qual cargo o participante ocupa na Universidade Estadual do Maranhão. Tivemos 4% dos participantes pró-reitores, depois, mais 4% diretor (a) de centro, logo após, chefe de

departamento com 9%, em seguida, com 13% coordenador (a) de núcleo, após, diretor (a) de curso com 17% e, a maioria com 52% dos participantes tivemos a opção outro que engloba outros chefes, diretores e coordenadores.

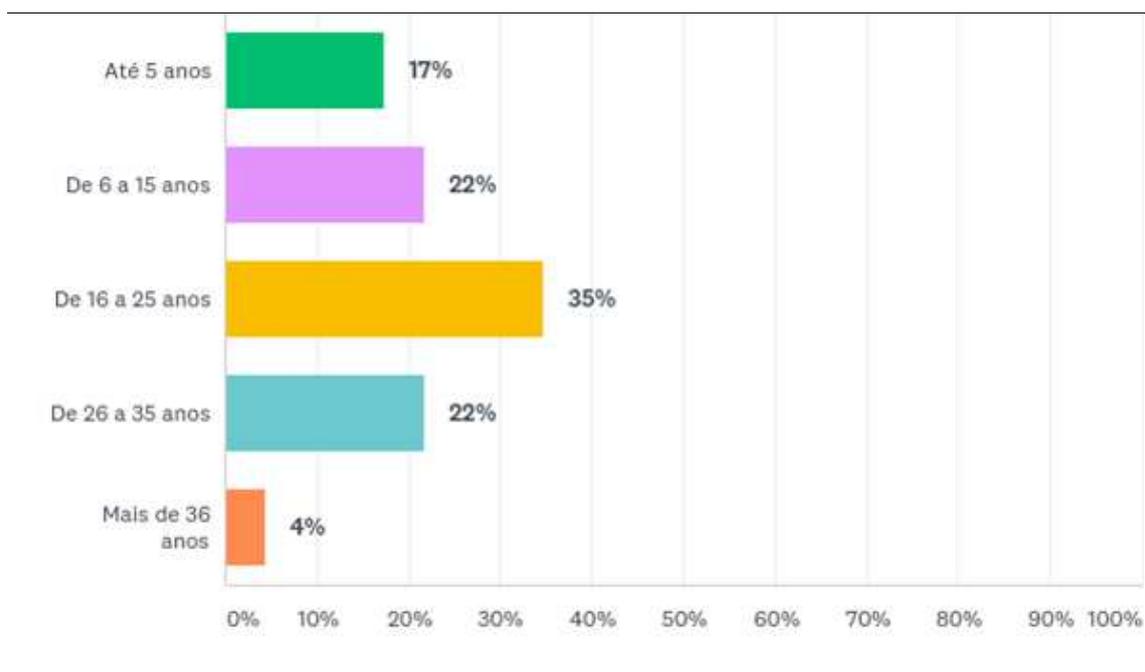
Tabela 6 – Cargo que ocupa na UEMA

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Pró-reitor (a)	4%	1
Diretor (a) de Centro	4%	1
Chefe de Departamento	9%	2
Coordenador (a) de Núcleo	13%	3
Diretor (a) de Curso	17%	4
Outro (especifique)	52%	12
TOTAL		23

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Analisando o tempo de trabalho dos gestores na UEMA, contata-se que, a maior parcela dos gestores, 30% deles, possui entre 16 a 25 anos de instituição, 25% de 6 a 15 anos, 20% até 5 anos e 20% de 26 a 35 anos, ao passo que a menor parcela de 5% com mais de 36 anos, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Tempo de trabalho na UEMA.



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

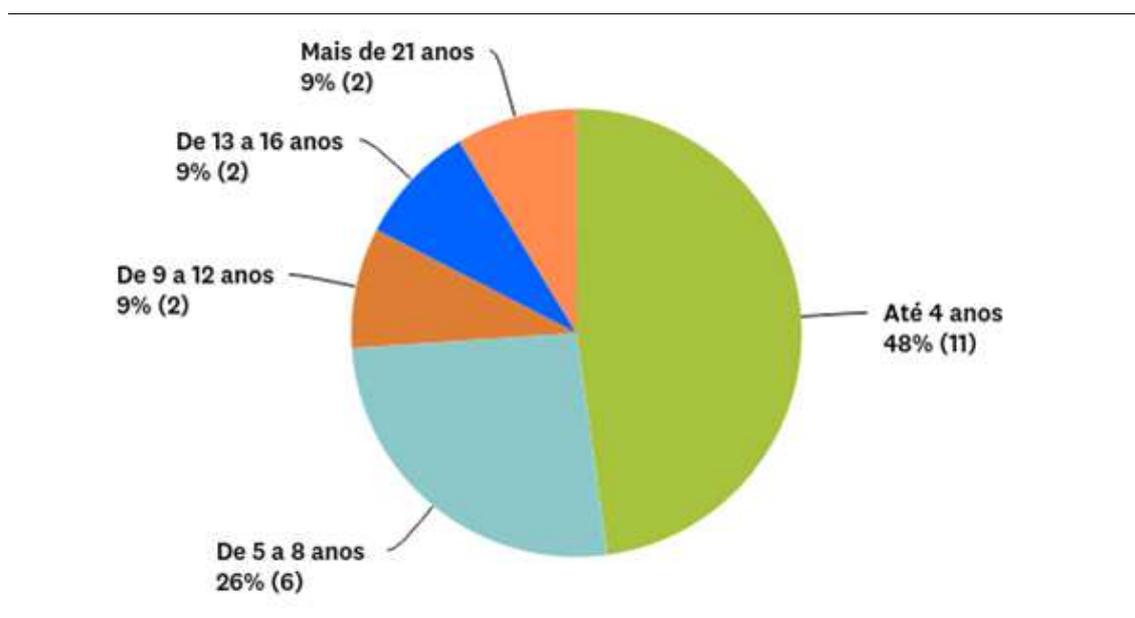
Tabela 7 – Tempo de trabalho na UEMA.

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Até 5 anos	17%	4
De 6 a 15 anos	22%	5
De 16 a 25 anos	35%	8
De 26 a 35 anos	22%	5
Mais de 36 anos	4%	1
TOTAL		23

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quanto ao tempo de trabalho na UEMA como gestor, verifica-se que, a maior parte dos gestores, 50% deles apresenta até 4 anos no cargo de gestor, 25% deles de 5 a 8 anos, 10% de 9 a 12 anos e 10% também de 13 a 16 anos, enquanto a menor parcela é de 5% com mais de 21 anos como gestor na instituição.

Gráfico 3 – Tempo de trabalho na UEMA como gestor (a)



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 8 – Tempo de trabalho na UEMA como gestor (a)

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Até 4 anos	48%	11
De 5 a 8 anos	26%	6
De 9 a 12 anos	9%	2
De 13 a 16 anos	9%	2
Mais de 21 anos	9%	2
TOTAL		23

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Na amostra coletada no questionário, também pede-se uma resposta dos participantes em relação ao setor no qual trabalham na instituição, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 9 – Setor de atuação dos gestores.

SETOR	QUANTIDADE
PROG	1
PROPLAN	1
CCA	1
DIREÇÃO DE CURSO	4
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1
UEMANET	1
ASCOM	1
NÚCLEO DE TECNOLOGIAS PARA EDUCAÇÃO	1
PROEXAE	3

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA	1
BIBLIOTECA	2
CCT	2
NUGEO	1
NIT	1
DIREÇÃO DE CENTRO	1
COORDENADORIA	1
TOTAL	23

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

5.2 Análise do conhecimento dos gestores sobre competências socioemocionais

Quando foi perguntado sobre o que os participantes entendem acerca das competências socioemocionais, de forma geral, eles responderam que engloba conhecimentos, atitudes, e principalmente, habilidades de lidar com nossas emoções, e com as emoções do próximo para construir um ambiente de trabalho em excelência. Ter controle emocional para lidar com as adversidades e enfrentar o dia a dia no coletivo e em equilíbrio. Como exposto os depoimentos a seguir:

“São habilidades e técnicas direcionadas as dimensões sociais e emocionais que o profissional precisa desenvolver e aplicar”;

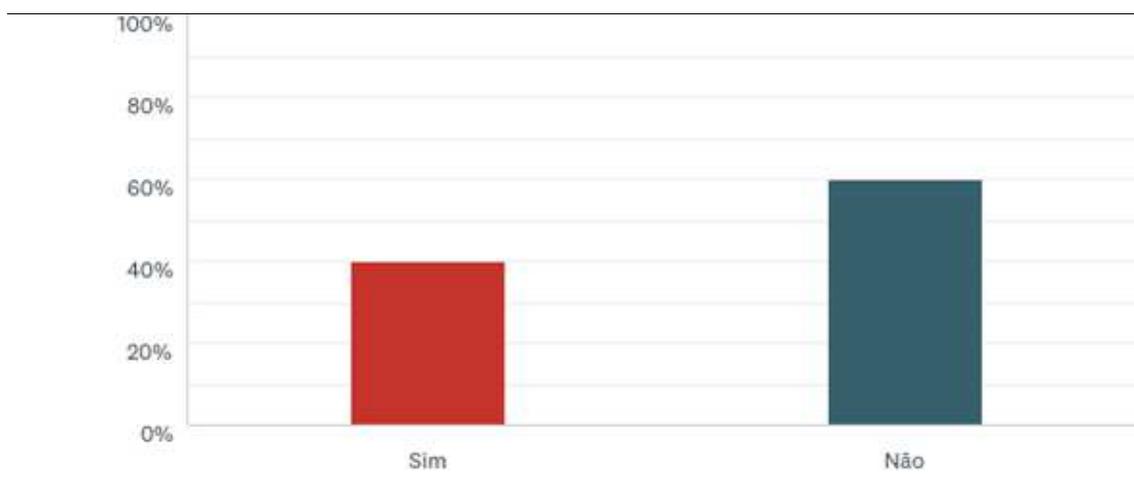
“Englobam as formas de lidar com as emoções ao lidar com questões práticas do dia a dia”;

“É a capacidade de se relacionar e de tratar as diversidades interpessoais frente às diferentes situações que a vida diária nos submete”;

“São as habilidades intrínsecas que nós temos e que nos permite conviver com as emoções pessoais e com o próximo, assim como também gerencia as maneiras que direcionamos as ações para alcançar aquilo que se tem como objetivo de vida, atua indo diretamente no autoconhecimento, na colaboração e solução de problemas”.

Foi questionado se a UEMA tem utilizado com seus estagiários estratégias que possibilitem o desenvolvimento socioemocional dos mesmos. Verifica-se que 60% responderam que não, em contrapartida 40% responderam que sim como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Desenvolvimento de competências socioemocionais



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 10 – Desenvolvimento de competências socioemocionais

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Sim	40%	8
Não	60%	12
TOTAL		20

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tratou-se também, na percepção dos entrevistados, quais competências precisariam ser desenvolvidas pelos estagiários para a formação pessoal e profissional deles, considerando uma escala de 1 (menos importante) a 10 (mais importante), observa-se que em uma média ponderada temos, de acordo com os dados coletados, extroversão com 6 pontos, em seguida, auto conhecimento com 7, destacando-se como menos importantes em contrapartida, criatividade e auto controle com 8 pontos, evidenciando-se como mais importantes para os gestores. Percebe-se que a menos relevante para os gestores foi extroversão, que tem a ver com entusiasmo, iniciativa e assertividade, por outro lado, o autocontrole, que trata do controle de impulsos, gestão de stress, autodisciplina, automotivação, definição de metas, planejamento e organização. A tabela a seguir demonstra a avaliação geral das competências todas as competências foram muito bem avaliadas como mostra a tabela:

Tabela 11 - Escala de importância das competências socioemocionais

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
Extroversão	8,70% 2	0,00% 0	4,35% 1	4,35% 1	26,09% 6	0,00% 0	21,74% 5	13,04% 3	4,35% 1	17,39% 4	23
Auto conhecimento	4,35% 1	0,00% 0	0,00% 0	4,35% 1	17,39% 4	0,00% 0	13,04% 3	17,39% 4	13,04% 3	30,43% 7	23
Abertura ao novo	4,35% 1	0,00% 0	4,35% 1	4,35% 1	8,70% 2	0,00% 0	13,04% 3	17,39% 4	8,70% 2	39,13% 9	23
Amabilidade	4,35% 1	0,00% 0	0,00% 0	4,35% 1	4,35% 1	0,00% 0	30,43% 7	21,74% 5	0,00% 0	34,78% 8	23
Resiliência	0,00% 0	8,70% 2	0,00% 0	0,00% 0	4,35% 1	0,00% 0	21,74% 5	13,04% 3	8,70% 2	43,48% 10	23
Consciência Social	4,35% 1	0,00% 0	0,00% 0	4,35% 1	4,35% 1	8,70% 2	13,04% 3	8,70% 2	8,70% 2	47,83% 11	23
Habilidades Sociais	4,35% 1	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	8,70% 2	8,70% 2	13,04% 3	13,04% 3	4,35% 1	47,83% 11	23
Tomada de decisão responsável	4,35% 1	0,00% 0	4,35% 1	0,00% 0	8,70% 2	4,35% 1	4,35% 1	13,04% 3	4,35% 1	56,52% 13	23
Consciência	4,35% 1	0,00% 0	4,35% 1	4,35% 1	4,35% 1	0,00% 0	4,35% 1	21,74% 5	0,00% 0	56,52% 13	23
Auto controle	4,35% 1	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	8,70% 2	0,00% 0	8,70% 2	13,04% 3	8,70% 2	56,52% 13	23
Criatividade	0,00% 0	0,00% 0	4,35% 1	4,35% 1	4,35% 1	0,00% 0	8,70% 2	8,70% 2	17,39% 4	52,17% 12	23

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Em relação a outras competências desenvolvidas, não mencionadas na pergunta anterior, os gestores destacaram as seguinte:

Tabela 12 – Competências socioemocionais desenvolvidas não mencionadas

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	QUANTIDADE
Proatividade	1
Compromisso	1
Ética	2
Comunicação	2
Justiça	1
Responsabilidade	2
Interação	1
Autonomia	1
Paciência	1
Felicidade	1
Auto estima	1
Disciplina	1

Concordam que não desenvolveram outras competências socioemocionais além das citadas na questão anterior.	4
---	---

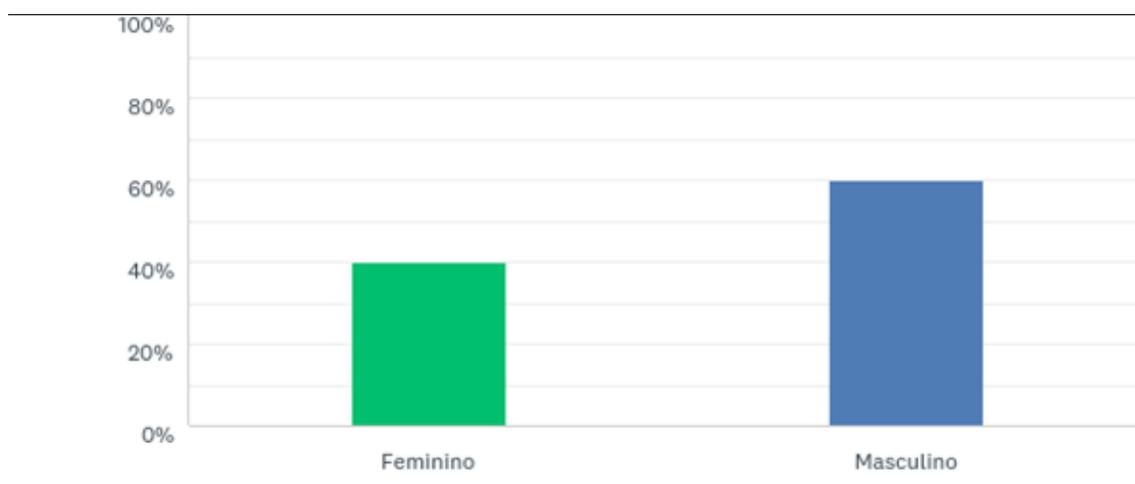
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Os dados coletados pelos gestores mostram que são 60% feminino, tem entre 16 a 25 anos de trabalho na UEMA com 35%, e atuam como gestor até 4 anos com 48%. Verificou-se que 60% dos gestores concordam que a UEMA não utiliza estratégias para desenvolver as competências socioemocionais entre gestor e estagiário. Dentre as competências que mais se destacaram entre os gestores tivemos criatividade e autocontrole, fora essas mencionadas no questionário, os gestores acreditam desenvolver responsabilidade, ética e comunicação. A seguir, vamos analisar pela perspectiva dos estagiários em relação as competências socioemocionais que eles acreditam desenvolver com seus gestores dentro da Universidade Estadual do Maranhão.

5.3 Perfil dos entrevistados: estagiários UEMA

A investigação trouxe a participação de 20 estagiários, sendo a maioria dos respondentes do sexo masculino com 60% e, 40% do sexo feminino, como podemos visualizar no gráfico:

Gráfico 5 – Gênero dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

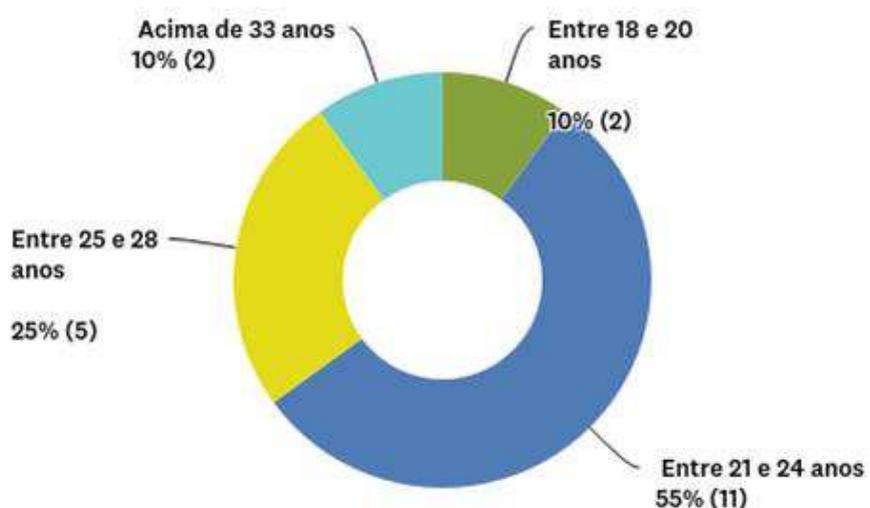
Tabela 13 – Gênero dos participantes

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Feminino	40%	8
Masculino	60%	12
TOTAL		20

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Posteriormente foi solicitada a idade, aproximadamente dos respondentes. Analisando a faixa etária, percebeu-se que a maioria dos estagiários, 55% deles, possui entre 21 e 24 anos, 25% com idade entre 25 a 28 anos, 10% entre 18 e 20 anos e, também 10% acima de 33 anos como demonstra o gráfico e a tabela:

Gráfico 6 – Faixa etária dos estagiários



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

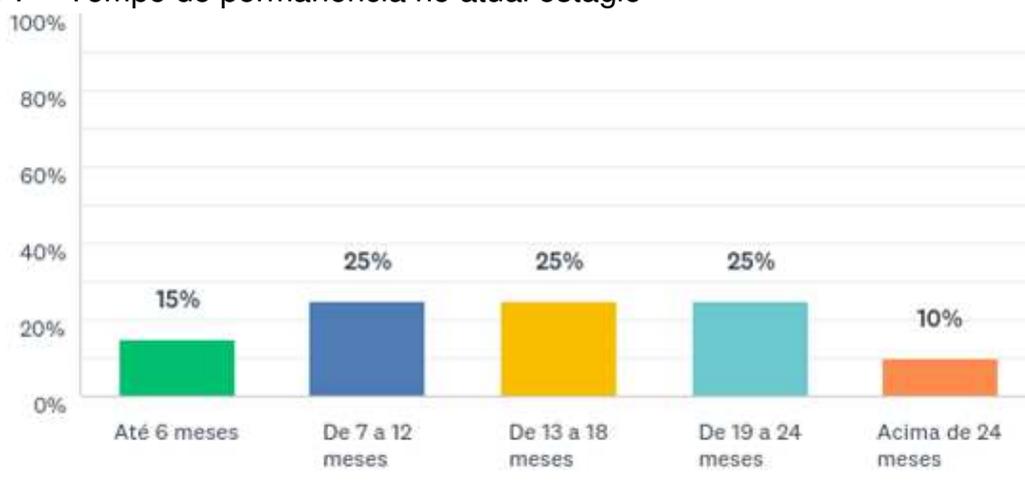
Tabela 14 – Faixa etária dos estagiários

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Entre 18 e 20 anos	10%	2
Entre 21 e 24 anos	55%	11
Entre 25 e 28 anos	25%	5
Acima de 33 anos	10%	2
TOTAL		20

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Quanto ao tempo de permanência no atual estágio, constata-se que 10% deles tem acima de 24 meses de permanência, 15% até 6 meses e, 25% deles de 7 a 12 meses, de 13 a 18 meses e 19 a 24 meses cada um de permanência. Como mostra o gráfico:

Gráfico 7 – Tempo de permanência no atual estágio



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 15 – Tempo de permanência no atual estágio

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Até 6 meses	15%	3
De 7 a 12 meses	25%	5
De 13 a 18 meses	25%	5
De 19 a 24 meses	25%	5
Acima de 24 meses	10%	2
TOTAL		20

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Também foi solicitada uma resposta dos participantes em relação ao setor que trabalham na instituição. Verificam-se essas respostas na tabela a seguir:

Tabela 16 – Setor o qual atuam na UEMA

SETOR	QUANTIDADE
Assessoria de Gestão Ambiental	1
Biblioteca Central	1
CCT	1
CECEN	1
Departamento de Matemática	1
Direção do curso de Arquitetura	1
Direção do curso de Ciências Sociais	1
Direção de curso de Engenharia da Computação	1
Direção de curso de Zootecnia	1
Laboratório de Matemática e Informática	1
Núcleo de Biotecnologia	1
Prefeitura de CAMPUS	1
PRA	1
PROEXAE	3
Sala de estudos	2
Secretaria de curso	2
TOTAL	20

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

5.4 Análise do conhecimento dos estagiários sobre competências socioemocionais

Assim como foi abordado aos gestores, questionou-se aos estagiários a respeito do que eles entendem por competências socioemocionais. De modo geral, eles afirmam ser um conjunto de habilidades que aprendemos a desenvolver ao longo da vida para melhor lidar com nossas emoções, com o outro e saber agir em situações que nos pedem controle, paciência, resiliência, pensamento crítico, tomar de decisões, entre outras no meio o qual estamos inseridos. Abaixo apresentam-se alguns depoimentos:

“São as características que permitem a pessoa a se comportar adequadamente quando exigido em alguma tarefa, sabendo se equilibrar emocionalmente para realizar tal missão”;

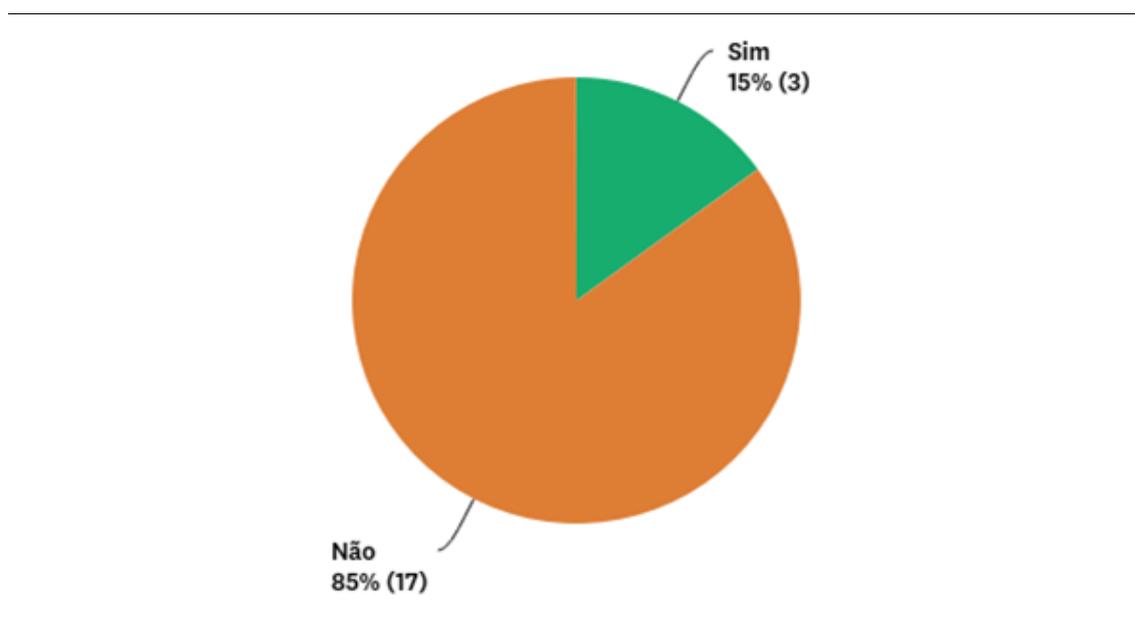
“São questões relacionadas a uma boa relação de trabalho, servidores motivados em suas funções, munidos de empatia e resiliência para superar dificuldades e cumprir demanda”;

“São as habilidades que tenho pra lidar com minhas emoções e me relacionar com as outras pessoas”;

“Poder lidar com as próprias emoções e se relacionar com outras pessoas e assim traçar objetivos de vida”.

Posteriormente, foi indagado se a UEMA tem utilizado com seus estagiários estratégias que possibilitem o desenvolvimento socioemocional, nota-se que a maioria, 85% deles disseram que não e, 15% deles disseram que sim. Veja no gráfico e na tabela:

Gráfico 8 – Desenvolvimento socioemocional



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Tabela 17 - Desenvolvimento socioemocional

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
Sim	15%	3
Não	85%	17
TOTAL		20

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Do mesmo modo, foi questionada qual a percepção do estagiário, numa escala de (menos importante) a 10 (mais importante), a cerca de quais competências precisam ser desenvolvidas pelos estagiários para sua formação pessoal e profissional. A tabela mostra em ordem crescente, numa média ponderada, as competências mais e menos importantes de acordo com os estagiários da instituição. Em contra ponto com a percepção dos gestores, a menos importante para os estagiários é abertura ao novo que é conhecer a própria essência e ter pleno domínio de si mesmo, em pensamentos, desejos, esperanças, frustrações e crenças e, a mais importante para eles é tomada de decisão responsável que nada mais é do que identificação de problemas, análise de situações, responsabilidade ética, resolução de problemas, avaliação de resultados, reflexão.

Tabela 18 – Escala de importância das competências socioemocionais

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
Abertura ao novo	10,00% 2	0,00% 0	0,00% 0	10,00% 2	0,00% 0	5,00% 1	20,00% 4	15,00% 3	10,00% 2	30,00% 6	20
Amabilidade	0,00% 0	10,00% 2	0,00% 0	5,00% 1	5,00% 1	0,00% 0	10,00% 2	25,00% 5	25,00% 5	20,00% 4	20
Resiliência	0,00% 0	0,00% 0	5,26% 1	5,26% 1	10,53% 2	5,26% 1	5,26% 1	26,32% 5	15,79% 3	26,32% 5	19
Extroversão	0,00% 0	5,00% 1	0,00% 0	5,00% 1	5,00% 1	5,00% 1	5,00% 1	40,00% 8	15,00% 3	20,00% 4	20
Auto conhecimento	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	10,53% 2	5,26% 1	5,26% 1	0,00% 0	10,53% 2	36,84% 7	31,58% 6	19
Criatividade	0,00% 0	5,00% 1	0,00% 0	5,00% 1	0,00% 0	5,00% 1	5,00% 1	15,00% 3	25,00% 5	40,00% 8	20
Habilidades Sociais	0,00% 0	5,00% 1	0,00% 0	5,00% 1	0,00% 0	0,00% 0	5,00% 1	15,00% 3	25,00% 5	45,00% 9	20
Consciência	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	5,00% 1	10,00% 2	0,00% 0	10,00% 2	5,00% 1	15,00% 3	55,00% 11	20
Consciência Social	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	5,26% 1	5,26% 1	10,53% 2	0,00% 0	15,79% 3	0,00% 0	63,16% 12	19
Auto controle	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	10,53% 2	15,79% 3	15,79% 3	5,26% 1	52,63% 10	19
Tomada de decisão responsável	0,00% 0	0,00% 0	0,00% 0	5,00% 1	0,00% 0	0,00% 0	5,00% 1	15,00% 3	15,00% 3	60,00% 12	20

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Por último, foi perguntado se existem outras competências socioemocionais que foram desenvolvidas com seu gestor que não foram citadas na questão anterior. Veja na tabela a seguir:

Tabela 19 – competências socioemocionais desenvolvidas não mencionadas

COMPETÊNCIAS	QUANTIDADE
Compreensão	1
Paciência	1
Responsabilidade Coletiva	1
Desenvolvimento do senso crítico	1
Não	16
TOTAL	20

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Já nos dados obtidos pelos estagiários, mostra que 60% são do sexo masculino, com faixa etária entre 21 e 24 anos de idade, o período de permanência no atual estágio de 7 a 24 meses com 75%, além disso, 85% dos estagiários afirmam que a UEMA não desenvolve estratégias que possibilitem o desenvolvimento socioemocional do estagiário. As competências que mais se destacaram para os respondentes foram autocontrole e tomada de decisão

responsável. Além dessas competências mencionadas no questionário, os estagiários acreditam desenvolver com seus gestores a compreensão, paciência, responsabilidade coletiva e desenvolvimento do senso crítico.

5.5 Competências socioemocionais: Gestores x Estagiários

Neste tópico será abordada através de uma tabela uma comparação entre as opiniões dos estagiários, gestores e autores, conforme pesquisas bibliográficas para a elaboração deste estudo e pelas respostas coletadas pelos estagiários e gestores da Universidade Estadual do Maranhão campus Paulo VI.

Tabela 20 – Comparação das percepções

O que os gestores pensam	O que os estagiários acham	O que os autores dizem
Concordam que os estagiários devem ter criatividade, autocontrole, consciência, e responsabilidade.	Os gestores devem contribuir diretamente no desenvolvimento dessas competências.	Cresce a percepção de que as competências do profissional do futuro são também sociais e emocionais.
Acreditam que o desenvolvimento dessas competências prepara o estagiário para se capacitar para o mundo do trabalho.	Devem promover e orientar junto com os estagiários, estratégias que possibilitem a atuação das competências socioemocionais no dia a dia profissional.	Competências socioemocionais é compreender sua responsabilidade pelos papéis que precisa cumprir nos diversos contextos em que está inserido.

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Portanto, nota-se no estudo que a demanda das competências socioemocionais já é uma realidade nas relações interpessoais dos estagiários da Universidade Estadual do Maranhão. Infere-se que por mais que os gestores e estagiários participantes da pesquisa, no geral, tenham considerado que a UEMA não tem utilizado estratégias que possibilitem o desenvolvimento socioemocional dos estagiários, os gestores esperam que os estagiários desenvolvam e apliquem as competências socioemocionais, gerenciando nas

práticas do dia a dia. É possível verificar que as competências mais importantes para os gestores são autocontrole e criatividade e, para os estagiários são tomada de decisão responsável e autocontrole. Observa-se que autocontrole é uma competência de comum importância entre os respondentes, que significa administrar nossas emoções, saber esperar para agir de forma responsável, melhor adaptação frente às mudanças, estresses e dificuldades. O estagiário que busca o autocontrole promove junto a Universidade Estadual do Maranhão o desenvolvimento de sua carreira, propiciam ambiente favorável de trabalho, favorecem adoção de atitudes vencedoras e um comportamento equilibrado, torna-se um profissional indispensável para as estratégias da instituição, permitindo seu desenvolvimento intelectual, profissional e emocional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propõe-se atingir com essa pesquisa, uma análise sobre competências socioemocionais, sob o entendimento dos gestores e estagiários da Universidade Estadual do Maranhão e, as estratégias que a instituição utiliza.

No intuito de responder aos objetivos dispostos, fez-se uma investigação das competências socioemocionais adotadas pelos gestores no dia a dia de trabalho e interação com seus estagiários e, se estão de acordo com a compreensão dos estagiários. Destacaram-se, também, as competências exploradas na rotina dos respondentes que mais e menos se destacaram.

O objeto de estudo da pesquisa é a Universidade Estadual do Maranhão. Esta pesquisa fez uso de metodologia qualitativa, quantitativa, exploratória, descritiva e estudo de campo, com a busca de fontes primárias e secundárias para concessão da base teoria. Além disso, fez-se o uso, para coleta de dados, de instrumentos de pesquisa como o questionário, aplicado no nível gerencial, totalizando 23 gestores e de 20 estagiários, para investigar com mais profundidade a opinião dos participantes.

A análise do conteúdo foi feita com base no questionário e no referencial teórico apresentados com a intenção de comparar, nas diversas ferramentas de coleta de dados, o ponto de vista dos gestores e dos estagiários sobre competências socioemocionais. Foi mantido o sigilo quanto aos nomes dos gestores e estagiários para preservar sua integridade.

Portanto, os resultados alcançados para atingir os objetivos da pesquisa mostram que os gestores da UEMA conhecem e praticam competências socioemocionais através dos desafios e dificuldades impostos pelo cotidiano profissional exigente, embora a UEMA não colabore para desenvolver estratégias para utilização das competências socioemocionais. Além disso, os estagiários mostraram-se atentos para essa nova realidade em que demanda profissionais que saibam lidar com suas emoções para aplicar no ambiente profissional.

Conclui-se então, que existe um esforço dos gestores em empregar as competências socioemocionais e empenho dos estagiários em aderir tais

competências em suas rotinas gerenciais e a universidade possui um cenário favorável para maior aperfeiçoamento das mesmas, mas ainda são necessários mais conhecimento e desenvolvimento dos gestores e da Universidade estadual do Maranhão para um reconhecimento completo. As limitações deste estudo referem-se à falta de disponibilidade do universo da pesquisa, pois poderia ter um número maior de respondentes, assim como a pesquisa foi realizado apenas no campus Paulo VI, e não compreende todos os campus da UEMA, podendo ter outros resultados. Sugere-se para estudos futuros, uma análise das dificuldades de implantação de tais competências na instituição (alunos, professores, técnicos administrativos, estagiários e gestores), quanto as possibilidades de melhorias vivenciadas com sua implantação, a fim de destacar ainda mais a importância de um desenvolvimento profissional íntegro.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.** [online]. 2016, v.24, n.25, p. 8-27.

Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso>.

ARTHUR, M. B.; ROUSSEAU, D. (Org.). **The boundaryless career: individual action and economic change.** Nova Iorque: Oxford University Press, 1996.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Traduzido por L. A. Reto e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARUCH, Y. Career development in organizations and beyond: balancing traditional and contemporary viewpoints. **Human Resource Management Review**, v.16, n. 2, p. 125-38, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar.** Barcelona: Praxis, 2006.

_____. **Psicopedagogía de las emociones.** Madrid: Síntesis, 2009.

BITENCOURT, Cláudia. **Gestão Contemporânea de Pessoas.** Porto Alegre: Bookman, Artmed Editora S.A., 2004.

BOOG, G.G. **Manual de treinamento e desenvolvimento.** 2. ed. São Paulo.: Marron Books, 1999.

BOOG, M. (Org.). **Manual de gestão de pessoas e equipes: estratégias e tendências.** v. I. São Paulo: Gente, 2006.

BORGES-ANDRADE J. E.; ABBAD, G., Zerbini, T. MOURÃO, L. Treinamento, Desenvolvimento e Educação: um modelo para sua gestão. In: BORGES, L. O; BOYATZIS, R.E. (2009). Competencies as a behavioural approach to emotional intelligence. **Journal of Management Development.** v. 28, n.9, 2009, p. 749-770.

BRANDÃO, H.P.; GUIMARÃES, T.A. Gestão de Competências e Gestão de Desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, 2001.

- BRUNO-FARIA, M. F.; BRANDÃO, H. P. Competências relevantes a profissionais de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. **Rev. adm. contemp.** [online], vol.7, n.3, 2003.
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- BRYMAN, A. **Quantity and quality in social research**. London: Routledge, 1988.
- CARBONE, P. P. et. al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- CHIAVENATO I. **Gestão de pessoas**: o novo papel de recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus; 1999.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2005.
- _____. **Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro/RJ: Campus, 2008.
- _____. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- _____. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos**: como incrementar talentos na empresa. 7. ed. ver. e atual. Barueri, SP: Manole, 2009.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CASEL. **Safe and sound**: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs – Illinois edition. 2005. Disponível em: <http://casel.org/wp-content/uploads/2011/04/Safe_and_Sound_ILedition.pdf>. Acesso em: 12 nov 2018.
- COZBY, Paul. **Métodos de Pesquisa em Ciência do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2006.
- DAY, J. Évaluer la formation continue des enseignants dans le context d'une école en changement en vue de favoriser le développement professionnel des acteurs et d'améliorer leur efficacité? In: PAQUAY, L. **L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux**. Paris: l'Harmattan, 2004. p. 87-119.
- DESLAURIERS, J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.
- DIEHL, A. A. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Gestão do Desenvolvimento e da Carreira por Competência**. In: _____. (Org.). **Gestão por Competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. 5. ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.

EBOLI, M. **O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa**. In: Fleury, Maria Tereza Leme (Org.). **As pessoas nas organizações**. São Paulo: Editora Gente, 2004. p. 185-215.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L.; **Construindo o conceito de competências**. **Revista de Administração Contemporânea**, ed. esp., p. 183-196, 2001.

_____. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de J. E. Costa. São Paulo: Arquimedes, 2009. (obra original publicada em 1995).

FONSECA, João Jose Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, H. M. H. de; JANISSEK, R. **Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

GADELHA, S. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Traduzido por M. Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

_____. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 68 ed. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1995.

_____. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

_____. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GONDIM, S. M. G.; SOUZA, J. J.; PEIXOTO, A. L. A. Gestão de pessoas. In: L.O. Borges, L. Mourão (Org.). **O trabalho e as organizações**: atuações a partir da Psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 343-374.

GREEN, P. C. **Desenvolvendo competências organizacionais consistentes**: como vincular sistemas de recursos humanos a estratégias organizacionais. Tradução de Ana Paula Andrade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

GREENBERG, M. T et. al. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. **American Psychologist**, n. 58, 2003, p. 466-474.

GUSKEY, T. R. **Evaluating professional development**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

HALL, D. T. **Careers in and out of organizations**. Londres: Sage, 2002.

HANASHIRO, D. M. M., TEIXEIRA, M. L. M., ZACCARELLI, L. M. **Gestão do Fator Humano**: uma visão baseada em stakeholders. São Paulo: Saraiva, 2007.

KOPS, Lúcia Maria; SILVA, Selma França da Costa e; ROMERO, Sônia Maria Thater. **Gestão de Pessoas**: Conceitos e Estratégias. Curitiba: Inter Saberes, 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro: IAS, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2008.

LEME, Rogério. **Aplicação Prática da Gestão de Pessoas por Competências**: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

MARANHÃO. Portal Da Transparência. Disponível em: <<http://www.portaltransparencia.gov.br>>. Acessado em: 17 out 2018.

MARCELO, Carlos. **Formação de Professores**: para uma Mudança Educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATURANA, Humberto R. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2003.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **Pesquisa Social**: teórica, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, M.E.A. (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1994.

MOURÃO, L.; MENESES, P. P. M. Medidas de impacto de TD&E: o nível do valor final. In: G. S. Abbad et. al. (Org.). **Medidas de Avaliação em TD&E**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 177-188.

MOURÃO, L; PUENTE-PALÁCIOS, K. E. P. Formação profissional. In: BORGESANDRADE, J. E; ABBAD, G. S; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organização de trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOURÃO, L; MONTEIRO, A.C.F; VIANA, Viviane R. A influência do Desenvolvimento Profissional e da Identificação Organizacional na Satisfação do Trabalho. **Rev. Psico** [online], Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 198-208, abr./jun., 2014.

O'MALLEY, P. Risk and responsibility. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.). **Foucault and political reason**: liberalism, neoliberalism and rationalities of government. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 189-207.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Márcia Regina de; SANTOS, Isabel dos; LOURENÇÃO, Paulo Tadeu de Mello. Avaliação por competências em ambientes de alta tecnologia. In: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira (Org.). **Gestão Integrada de organizações**. Rio de Janeiro: Brasport, 2008.

PACHECO, Luzia, et. Al. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PAQUAY, L.; WOUTERS, P.; VAN NIEUWENHOVEN, C. A avaliação, freio ou alavanca do desenvolvimento profissional?. In: _____. (Orgs.). **A avaliação como ferramenta do desenvolvimento profissional de educadores**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.13-39.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação da aprendizagem entre duas lógicas. Porto Alegre. Artmed; 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICARELLI, Vicente. **Manual de Gestão de Pessoas e Equipes**: estratégias e tendências. São Paulo: Editora Gente, 2002.

PIMENTEL, Alessandra. A teoria da aprendizagem experimental como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, Rio Grande do Norte, n. 12, p. 159-168, 2007.

PIRES, Alexandre Kalil et al. **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília: ENAP, 2005.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: métodos, avaliação e utilização. Tradução de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RESENDE, Enio. **O livro das competências**. São Paulo: Qualitymark, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSENTAL, C.; FRÉMONTIER-MURPHY, C. **Introdução aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2001.

RUAS, R. A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Gestão por competências: Uma Contribuição à estratégica das Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R. et al. **Gestão por competências: revisão de trabalhos acadêmicos no Brasil no período 2000 a 2008**. ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE

PÓS-GRADUAÇÃO. 34. 2010, Brasília. **Anais Eletrônico...** Brasília: ANPAD, 2010.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2012.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. Métodos de pesquisa nas ciências sociais. São Paulo: EPU, 1987.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basisc of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory**. United States: Sage Publications, 1998.

TACLA, Cristiane et al. Aprendizagem sócio emocional na escola. In: Gustavo M. Estanislau, Rodrigo Alfonseca Bressan (Org.). **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

TAYLOR, P.; O'Driscoll, M.P. (1970). A new integrated framework for training needs analysis. **Human Resource Management Journal**, n.8, v.2, 1970. p. 29-50.

TRÉPOS, J. Y. Sociologie de la compétence professionnelle. Nancy: PUN, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

UEMA. **Histórico institucional**. 2009. Disponível em: <<http://www.uema.br>>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: 2016-2020. São Luís: UEMA, PROPLAN, 2016. Versão atualizada, 2017.

VANDENBOS, G. R. Dicionário de Psicologia da American Psychological Association – APA. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

WEDDERHOFF, Elísio. Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico. **Revista Linhas**, v. 2, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1299>>. Acesso em: 09 de abril de 2014.

ZINS, J. E.; WEISSBERG, R. P.; WANG, M. C.; WALBERG, H. J. Social-emotional learning and school success: Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. **The CEIC Review**, v. 10, n. 1-3, 2001.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS GESTORES DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO.**

1. Qual é o seu sexo?

- Feminino
 Masculino

2. Qual o cargo que você ocupa?

- Reitor
 Vice-Reitor
 Pró-Reitor (a)
 Diretor (a) de Centro
 Diretor (a) de Curso
 Chefe de Departamento
 Coordenador (a) de Programa
 Coordenador (a) de Núcleo
 Outro (especifique) _____

3. Aproximadamente, há quanto tempo você trabalha na UEMA?

- Até 5 anos
 De 6 a 15 anos
 De 16 a 25 anos
 De 26 a 35 anos
 Mais de 36

4. Qual o seu tempo de trabalho na UEMA como gestor (a)?

- Até 4 anos
 De 5 a 8 anos
 De 9 a 12 anos
 De 13 a 16 anos
 De 17 a 20 anos
 Mais de 21 anos

Criatividade	É a capacidade de criar ferramentas, encontrar respostas e inventar algo novo.										
Auto-controle	Controlar impulsos e stress, autodisciplina, automotivação.										
Consciência Social	Reconhecer a diversidade, respeito pelos outros, compromisso social.										
Habilidades Sociais	Comunicação, assertividade, trabalho em equipe.										
Tomada de decisão responsável	Identificar e resolver de problemas, análise de situações, avaliação de resultados.										

9. Existem outras competências, não mencionadas acima, que você acredita ter desenvolvido com seu estagiário? Se sim, Quais?

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO COM ESTÁGIÁRIOS DA
UNIVERSIDAD ESTADUAL DO MARANHÃO**

1. Qual é o seu sexo?

Feminino

Masculino

2. Qual a sua idade?

Entre 18 e 20 anos

Entre 21 e 24 anos

Entre 25 e 28 anos

Entre 29 e 32 anos

Acima de 33 anos

3. Qual o tempo de permanência no atual estágio?

Até 6 meses

De 7 a 12 meses

De 13 a 18 meses

De 19 a 24 meses

Acima de 24 meses

4. Qual setor você trabalha?

5. Pra você, o que são competências socioemocionais?

6. A UEMA tem utilizado com seus estagiários estratégias que possibilitem o desenvolvimento socioemocional?

8. Existem outras competências, não mencionadas acima, que você acredita ter desenvolvido com seu gestor (a) ? Se sim, Quais?

--