

COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS, PROCESSOS GRUPAIS E POTÊNCIA DE EQUIPE: ESTUDO COM EMPRESAS JUNIORES

Gisele Debiasi Alberton¹
Sônia Maria Guedes Gondim²
Carolina dos Anjos de Almeida Brantes³
Franciane Andrade de Moraes⁴
Natalie Santos Ballon Tedesqui⁵

DOI: <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.873>

RESUMO

O objetivo do presente estudo de casos múltiplos foi explorar se haveriam diferenças nas competências emocionais, nos processos grupais e na percepção de potência de equipes em quatro grupos de dirigentes de empresas juniores (EJs) de áreas de formação distintas. O desenho de pesquisa incluiu quatro etapas: Aplicação do Perfil de Competências Emocionais (PEC), Entrevista individual e Aplicação da Escala de Potência em Equipes de Trabalho, observações sistemáticas e grupos focais. Resultados apontam para maior similaridade que diferenciação entre os casos em todas as variáveis do estudo, atribuída ao contexto de socialização das EJs. Algumas diferenças identificadas podem ser interpretadas à luz das especificidades dos membros de cada grupo diretivo e o tempo de experiência na gestão e na empresa júnior.

Palavras-chave: competências emocionais; processos grupais; potência de equipe; empresas juniores; formação profissional.

EMOTIONAL COMPETENCES, GROUP PROCESSES AND POTENCY TEAMS PERCEPTION: STUDY WITH JUNIORS ENTERPRISES

ABSTRACT

The objective of this multiple cases study was to explore if there were in emotional competences, group processes and team potency perception in four groups of executive management of junior's enterprises of different academics areas. The research design included four steps: Application of the Profile Emotional Competences (PEC), Individual Interview and Application of Potency Scale in Work Teams, Systematic Observations and Focus Groups. Results point to greater similarity than differentiation between cases in all study variables, attributed to the socialization context of junior companies. Some identified differences can be interpreted in light of the specificities of the members of each steering group and the time of management and junior company experience.

¹ Universidade Federal da Bahia. E-mail: agdebiasi@yahoo.com.br

² Universidade Federal da Bahia. <https://orcid.org/0000-0003-3482-166X> E-mail: sggondim@gmail.com

³ Universidade Federal da Bahia. <https://orcid.org/0000-0002-3053-5335> E-mail: carolinaaab@gmail.com

⁴ Instituto Federal Baiano. <https://orcid.org/0000-0003-0389-3345> E-mail: francianeandrade@hotmail.com

⁵ Universidade Federal da Bahia <https://orcid.org/0000-0001-5571-6944> E-mail: natalie_sbt@hotmail.com

Keywords: emotional competences; group processes; potency in teams; juniors enterprises; academics areas.

1 INTRODUÇÃO

Competências resultam da articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes que se traduzem em ações efetivas para alcançar objetivos previamente definidos. O desenvolvimento de competências técnicas profissionais e também as relacionais/emocionais (por exemplo, trabalho em equipe e relacionamento interpessoal) são fundamentais nos processos de formação profissional (SILVA; TEIXEIRA, 2012).

Apesar de o ensino superior proporcionar vivências acadêmicas interpessoais durante a formação universitária (LAMAS et al., 2014), os cursos se diferenciam quanto à ênfase dada aos aspectos grupais e emocionais para fins de formação profissional. Dessa maneira, outras experiências complementares ainda no período de formação, podem ajudar a fortalecer o desenvolvimento de tais competências, como é o caso das que ocorrem em empresas juniores (EJs).

As EJs são associações civis sem fins lucrativos e vinculadas à Universidade. Um de seus objetivos é proporcionar o treino de conhecimentos e habilidades de formação profissional. Nesse sentido, as EJs funcionam como espaço de formação complementar profissional empreendedora (CAMPOS et al., 2014; LUNA; BARDAGI; GAIKOSKI; MELO, 2014; OLIVEIRA; MARQUES; PENHA, 2017; OLIVEIRA; MELO; MUYLDER, 2016), e preparam os estudantes para trabalhar em grupo e lidar com as próprias emoções e as das demais pessoas com quem interagem (DA SILVA; DE ALMEIDA; FERREIRA, 2015). No entanto, supõe-se que os cursos a que estão vinculadas as EJs possam ter influência na maneira como tais competências emocionais e empreendedoras venham ser incorporadas no repertório dos estudantes.

Estudo sobre o perfil socioemocional de estudantes espanhóis em diversas áreas concluiu que estudantes de ciências sociais apresentaram mais habilidades emocionais intrapessoais e interpessoais do que os das áreas de educação e ciências técnicas (CASTEJÓN; CANTERO; PEREZ, 2008). Estudo realizado por Sanchez-Ruiz, Mavroveli e Poullis (2013) sobre os efeitos das habilidades cognitivas, traços de personalidade e inteligência emocional (IE) no desempenho acadêmico de estudantes de diversos cursos concluiu que os três atuaram como preditores, sendo que os estudantes de psicologia apresentaram pontuação mais alta em IE do que os de computação, engenharia elétrica e

administração e negócios. Esses achados sugerem que as habilidades emocionais podem variar conforme a área de formação.

Tendo em vista a suposição de que a área de formação pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento de algumas competências requeridas no mundo do trabalho, foi proposto um estudo de casos múltiplos com diretores de EJs de diferentes cursos. O objetivo foi explorar se haveriam diferenças nos processos grupais, na potência de equipe e nas competências emocionais de dirigentes de EJs vinculados a cursos distintos. Congruente ao estudo de Sanchez-Ruiz et al. (2013) procurou-se contemplar cursos que enfatizam a racionalidade para fins de formação técnica e aqueles cujo currículo contempla mais o desenvolvimento de habilidades interpessoais.

Ao analisar os currículos de algumas áreas como as engenharias, observa-se que apesar de habilidades como o trabalho em equipe serem necessárias para o exercício profissional, há poucos componentes curriculares que se dedicam às competências emocionais e/ou interações grupais (ERCAN; KHAN, 2017). Em contraposição, em áreas como artes, procura-se proporcionar experiências que envolvem os sentidos humanos e os sentimentos associados. Componentes curriculares como a história da arte, da estética e da cultura, e a participação em projetos artísticos estimulam as emoções e a subjetividade como forma de expressão artística (SILVA, 2017). As ciências sociais aplicadas, por sua vez, contemplam componentes curriculares como dramatização, estudos de casos e outras estratégias de aprendizagem ativas para a formação técnica e relacional, valorizando muito o trabalho em grupo (MEDEIROS; MIRANDA, G.; MIRANDA, A., 2010).

A suposição deste estudo de casos múltiplos com o corpo diretivo de EJs é de que a estrutura curricular poderia de algum modo favorecer o desenvolvimento de algumas habilidades consideradas fundamentais para o exercício profissional na atualidade: gerenciamento emocional e o trabalho em grupo. No primeiro caso envolveria competências emocionais para lidar com as emoções pessoais e dos colegas membros da diretoria. No segundo a capacidade de trabalhar em grupo seria expressa pelo modo como o grupo diretivo toma decisões em suas reuniões e na percepção de que a diretoria é de fato um grupo efetivo.

1.1 COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS, PROCESSOS GRUPAIS E POTÊNCIA DE EQUIPES/GRUPOS

A competência emocional, também denominada de inteligência emocional (IE), é compreendida como um conjunto de habilidades para lidar com a informação afetiva em si e nos outros (BRASSEUR et al. 2013). De modo geral, são capacidades aprendidas para dar respostas às demandas do contexto em que se requer saber lidar com as emoções (e.g., GONDIM; LOIOLA; BORGES-ANDRADE, 2015). As competências emocionais podem assumir um caráter de funcionalidade ou disfuncionalidade (HIRSCHLE; GONDIM, 2019). A funcionalidade está relacionada à capacidade de a pessoa reduzir os efeitos deletérios das emoções negativas e potencializar os efeitos dos estados afetivos positivos no nível intrapessoal (própria pessoa) e interpessoal (demais pessoas). A funcionalidade emocional no nível intrapessoal sinaliza autoconsciência para estados emocionais intrapessoais e a capacidade de recuperar-se de eventos negativos. A funcionalidade emocional no nível interpessoal aponta para a capacidade efetiva de lidar com as emoções das demais pessoas com quem se interage. A disfuncionalidade no nível intrapessoal está relacionada à dificuldade de recuperar-se de eventos negativos e de usufruir dos benefícios dos estados afetivos positivos. A disfuncionalidade interpessoal por sua vez relaciona-as à incapacidade de perceber e mudar o estado afetivo alheio quer para atenuar o sofrimento do outro quer desencadear estados afetivos positivos.

Autores como Watzek, Anselmann e Mulder (2019) e Brasseur et al. (2013) destacam a importância de se investigar as competências emocionais nos grupos e nas relações interpessoais. De modo geral, grupos e equipes são sistemas dinâmicos cujos membros interagem para atingir seus objetivos (MENEZES; NAVARRO, 2015). Neste estudo, os termos grupos e equipes são utilizados como sinônimos, visto que o corpo diretivo das EJs em alguns momentos pode funcionar como uma equipe, com interdependência de tarefas e resultados, e em outros se mostra fragmentado, com cada membro atuando isoladamente.

As competências emocionais dos membros do grupo dizem sobre a capacidade do grupo mobilizar-se para melhorar as interações interpessoais e alcançar a efetividade das tarefas. Nesse sentido, essas competências emocionais podem influenciar a organização dos processos de grupo para atingir esses objetivos (BRASSEUR, et al., 2013; WATZEK et al., 2019).

Alguns processos grupais são relevantes para as equipes de trabalho nas Ejs: (i) clareza de objetivos e metas do grupo (DA COSTA et al., 2014; MENEZES; COSTA, 2016); (ii) participação ativa dos membros, dando sugestões e opinando; (iii) diversidade de ideias,

em termos de quantidade e originalidade (CARDOSO SOBRINHO, 2016; FREITAS; MARQUES, 2018); (iv) envolvimento na geração, discussão e elaboração de alternativas para a tomada de decisão final (BRANCO et al., 2014); (v) manejo adequado dos conflitos de tarefas, que envolvem discordâncias sobre o conteúdo de decisões, planejamento e execução das tarefas, e dos conflitos socioafetivos, referentes a aspectos interpessoais afetivos (DIMAS; LOURENÇO, 2011; PUCK; PREGERNIG, 2014); (vi) reflexividade sobre como realizam as ações, resultados, erros e acertos (CARDOSO SOBRINHO, 2016); e por fim, (vii) clima afetivo positivo do grupo, pois facilita a introdução de novas práticas (DA COSTA et al., 2014; SOUZA, 2011).

Evidências sugerem que as competências emocionais desencadeiam estados emocionais favoráveis ao desenvolvimento das tarefas (BRASSEUR et al. 2013; WATZEK et al., 2019). Desta forma, essas competências potencializam também a melhoria dos processos grupais para alcançar os resultados e para fortalecer a crença de que o grupo pode ser efetivo.

A crença na potência de equipes/grupos é outra variável relevante para os grupos diretivos e refere-se à percepção dos membros sobre a efetividade da equipe no cumprimento das tarefas (BORBA, 2007; PUENTE-PALÁCIOS; SILVA; BORBA, 2009). A crença compartilhada na capacidade de os membros funcionarem como um grupo ou equipe coesa sugere ter efeitos na qualidade do desempenho coletivo (JONG; RUYTER; WETZELS, 2005). Enfim, a crença na potência influencia os padrões de comportamento e as reações dos membros do grupo em situações diversas (e.g., na motivação em cumprir tarefas desafiadoras) contribuindo para o desempenho da equipe (GULLY et al., 2002; KENNEDY et al., 2009). Para Puente-Palácios et al. (2009) a potência é explicada a partir de duas dimensões: desempenho produtivo e relacionamento social. A primeira é a crença compartilhada acerca da capacidade de a equipe desempenhar tarefas conforme os parâmetros de eficiência definidos pela empresa. A segunda refere-se ao grau de cooperação, harmonia, amizade e confiança entre os membros da equipe.

Evidências empíricas sugerem que a potência de equipe/grupos é influenciada pelas características dos membros da equipe/grupo (e.g., habilidades e experiência), do próprio grupo, como os objetivos, a liderança, a comunicação e a tomada de decisão (GUZZO et al., 1993; KENNEDY et al., 2009) e do contexto (PUENTE-PALÁCIOS et al., 2009). Supõe-se também que as competências emocionais contribuem para potência de equipe/grupos porque

contribuem para criar comportamentos favoráveis à tarefa, e assim, ajudam a fortalecer as crenças sobre a efetividade da equipe (BRASSEUR et al. 2013).

Mediante as informações descritas este estudo procurou analisar as relações entre os construtos apresentados, buscando evidências de que essas relações variam conforme a área de atuação nas EJs. Com isso buscou-se encontrar semelhanças e especificidades que ofereçam insumos para a educação empreendedora no contexto da formação universitária.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo de casos múltiplos (STAKE, 2006; YIN, 2015) que se valeu de diversificadas técnicas de coleta de dados: aplicação de instrumentos, entrevistas de feedback, observação sistemática de reuniões da diretoria e grupo focal.

2.1 PARTICIPANTES

Tomou-se como parâmetro de análise o grupo diretor de cada uma das quatro EJs investigadas. As EJs são das seguintes áreas de conhecimento: ciências exatas e da terra (Caso 1), ciências sociais aplicadas (Caso 2), engenharias (Caso 3) e artes (Caso 4). De forma geral, os cargos que compõem as diretorias executivas são diretor-presidente, diretor-financeiro, diretor de recursos humanos, diretor de comunicação, diretor e gerente de projetos. Os dados sociodemográficos de cada caso são apresentados na tabela 1.

2.2 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS

1. **Perfil de Competências Emocionais (PEC)**. Desenvolvida por Brasseur et al. (2013) e validada ao contexto brasileiro por Retirado para evitar identificação autoria (s.d.). Possui 35 itens distribuídos em quatro fatores: Competências Funcionais Intrapessoais (7 itens, $\alpha=0,81$; “Eu recupero facilmente minha calma depois de haver vivido uma situação difícil”), Competências Disfuncionais Intrapessoais (10 itens; $\alpha=0,84$; “Nem sempre compreendo porque reajo da maneira que reajo”), Competências Funcionais Interpessoais (9 itens; $\alpha=0,84$; “Sei o que tenho de fazer para que as outras pessoas me apoiem”) e Competências Disfuncionais Interpessoais (9 itens. $\alpha=0,85$; “Se alguém me procura chorando, não sei o que fazer”). A escala de resposta é Likert variando de 1 (não me descreve) a 7 (me descreve totalmente).

Tabela 1 - Dados sociodemográficos dos casos estudados

Casos	Número de Diretores	Sexo	Tempo da EJ no mercado	Média de idade dos diretores	Semestre
Ciências exatas e da terra	6	F=3 M=3	Menos de 5 anos de existência	21,84 DP=1,82 Mínimo=20 Máximo=23	2º ao 10º
Ciências sociais aplicadas	8	F=3 M=5	Menos de 5 anos de existência	21,50 DP=2,33 Mínimo=18 Máximo=24	2º ao 10º
Engenharias	5	F=1 M=4	Mais de 5 anos de existência	21,60 DP=2,51 Mínimo=20 Máximo=26	2º ao 4º
Artes	5	F=4 M=1	Menos de 5 anos de existência	21,20 DP=0,84 Mínimo=20 Máximo=22	5º ao 8º

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

2. **Escala de Potência de equipe/grupos.** Desenvolvida por Guzzo, Yost, Campbell e Shea (1993), sendo adaptada e validada no Brasil por Puentes-Palácios et al., (2009), a Escala de Potência em Equipes de Trabalho é composta por 24 itens com duas dimensões: desempenho produtivo (17 itens; alfa = 0,92; “Os membros da minha equipe acreditam que podem ser muito produtivos”) e relacionamento social (7 itens; alfa = 0,87; “Os membros da minha equipe acreditam que existe cooperação entre eles”). A escala de resposta é Likert sendo 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente).

3. **Observação.** Naturalista e sistemática (DALLOS, 2006) foi utilizada para investigação dos processos grupais por meio de um protocolo de observação (com marcação de ausência, presença ou “em parte” por dois observadores) de duas reuniões da diretoria em cada uma das empresas. Na primeira reunião foram observados: clareza de objetivos e metas; participação ativa dos membros na reunião; número e originalidade das ideias produzidas; reforço e valorização das ideias pelo grupo; conflitos de tarefas, conflitos socioafetivos; consenso, tomada e implementação da decisão; clima afetivo positivo no grupo; e por último, o nível de reflexividade. Na segunda observação foram acrescentadas informações sobre a articulação das atividades propostas entre uma reunião e outra.

4. **Grupo focal** (GONDIM, 2003) foi utilizado para validar os resultados coletados pelo grupo diretivo de cada EJ e compreender melhor os processos. Teve o seguinte roteiro: i) apresentação dos resultados gerais do grupo diretivo; ii) discussão dos membros da EJ sobre possíveis associações entre as competências emocionais, os processos grupais e a potência de equipe a luz dos resultados; e iii) discussão sobre as relações entre os resultados e o contexto de formação profissional.

2.3. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados durou em média 8 horas em cada EJ, adotando-se o mesmo processo em cada uma delas. Inicialmente, contataram-se os diretores de cada EJ para a apresentação da pesquisa e após o aceite foi elaborado um cronograma para coleta de dados constando três momentos: (i) aplicação do consentimento livre e esclarecido e do questionário de Competências Emocionais (15 minutos de aplicação); (ii) feedback individual desses resultados e aplicação da escala de potência em equipes de trabalho (45 minutos em média); e (iii) grupo focal, realizado ao final, com duração média de 2 horas. Concomitantemente aos dois primeiros momentos, foram realizadas duas observações das reuniões da diretoria para analisar os processos grupais (2 horas e 30 minutos em média para cada observação).

As observações e os grupos focais foram filmados pelos pesquisadores. Para as observações, dois pesquisadores preencheram o protocolo *in loco* e um terceiro assistiu às filmagens e preencheu um terceiro protocolo, para fins de validação. O estudo das EJs seguiu as orientações da APA (American Psychological Association) sobre ética de pesquisa com seres humanos. Todos participantes assinaram o termo de consentimento informado conforme Resolução CNS 196/96 sobre pesquisa com seres humanos.

2.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Utilizou-se estatística não paramétrica para caracterização dos grupos investigados em competências emocionais e potência de equipes/grupos, haja vista o número pequenos de casos (SIEGEL; CASTELLAN, 2006). Calculou-se o valor da estatística do teste de Kruska Wallis, um tipo de análise de variância que emprega posições em lugar de mensurações como critério de avaliação. Foi utilizado o teste de aleatorização em que os dados são aleatorizados 10.000 vezes, calculando-se as estatísticas de teste referente a cada conjunto de dados gerado pela aleatorização.

Empregou-se nível de significância $\alpha=0,05$ para determinar o grau de confiabilidade da análise (ALMEIDA JÚNIOR, 2017). Sob a hipótese nula de que os grupos são iguais, o valor de p calculado empiricamente é dado pelo quociente do número de vezes que o valor da estatística calculada nos dados aleatorizados é maior que o valor calculado nos dados originais dividido pelo número de aleatorização realizada. Quando essa proporção for menor que o nível de significância adotado de 5%, há forte evidência para rejeitar a hipótese nula. Deve-se fornecer então o nível probabilístico associado aos dados (SIEGEL; CASTELLAN, 2006).

Também se realizou uma caracterização das variáveis para cada caso. Nas competências emocionais e potência de equipes/grupos utilizou-se média, desvio padrão de forma a dar maior detalhamento dos casos. A média destacada na análise dos dados dos instrumentos descritivos se baseia no conjunto de respostas dos membros de cada grupo nas dimensões dos construtos.

Os dados das observações foram integrados para cada EJ e interpretados por dois juízes independentes adotando como parâmetro os critérios do protocolo. As interpretações foram posteriormente comparadas. Os poucos desacordos foram sanados mediante consenso entre os próprios juízes. O grupo focal foi analisado por meio das discussões dos grupos sobre os resultados apresentados e baseou-se nos consensos e dissensos dos grupos. Os insumos do grupo focal deram suporte às interpretações feitas pelos pesquisadores (GONDIM, 2003).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão são apresentados por variável, comparando as EJs e reunindo as evidências sobre a existência de padrões entre os casos, além de uma caracterização breve de cada caso. Os achados dos grupos focais são apresentados ao longo da discussão, dando maior caracterização aos casos e com o objetivo de complementar e articular os demais resultados encontrados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

Com base na Tabela 2 e adotando um nível de significância ($\alpha=0,05$) verificou-se que em todos os testes realizados a hipótese nula foi aceita, permitindo concluir que os grupos de dirigentes das EJs não se diferenciam quanto aos escores médios em qualquer das dimensões do perfil de competências emocionais.

O resultado obtido contradiz pesquisas sobre diferenças em inteligência emocional (IE) para estudantes de formações distintas (CASTEJÓN et al., 2008; SANCHEZ-RUIZ et al., 2013). É provável que a passagem pelas EJs torne as experiências emocionais semelhantes independentemente do curso de formação. A experiência de participar de uma diretoria de EJ faz com que haja ali um aprendizado transversal relacionado ao trabalho em equipe que envolve aspectos emocionais e interativos. Há, portanto, um contexto comum de manifestação das competências emocionais, nesse caso, a socialização nas empresas juniores (SANTOS et al., 2013). As EJs estimulam a emergência das competências emocionais dos grupos diretivos para lidar com as interações em função de definir objetivos, tomar decisões, discutir ideias e gerir os conflitos, ou seja, mobilizar competências nas trocas e interações mútuas visando preservar o clima afetivo grupal e ter efetividade nas tarefas (DA SILVA et al., 2015; WATZEK et al., 2019), o que demanda competências emocionais para lidar com as emoções intrapessoais e interpessoais. Esse resultado é congruente com Campos et al., (2014), para quem o relacionamento social (habilidade de se relacionar e ampliar a rede de relacionamentos) é uma das inúmeras habilidades desenvolvidas pelos membros das EJs.

Tabela 2 - Escores médios do perfil de competências emocionais em grupos diretivos das empresas juniores

Variáveis	Casos				p-valor*
	Caso 1 Geociências	Caso 2 Sociais Aplicadas	Caso 3 Engenharias	Caso 4 Artes	
Funcional Intrapessoal (FI)	3,69	4,64	4,29	3,80	0,19
Funcional Interpessoal (FE)	4,69	4,68	3,82	4,33	0,17
Disfuncional Intrapessoal (DI)	3,82	3,59	4,05	3,70	0,93
Disfuncional Interpessoal (DE)	2,70	2,61	3,20	2,62	0,43

Fonte: Dados da pesquisa

*p<0,05

Os escores médios dos casos em geral apontam para maior domínio funcional interpessoal que intrapessoal. Isso significa dizer que os empresários juniores se percebem mais preparados para lidar com as emoções alheias que as pessoais, talvez porque estejam atuando como líderes e reconheçam a importância de promover um clima afetivo favorável no grupo.

Uma caracterização a partir da média de algumas das dimensões e itens de competências emocionais ajuda a caracterizar as competências emocionais nos grupos. No

caso 1 (ciências exatas e da terra) a dimensão com média mais elevada foi para funcional interpessoal (FE; $M=4,68$; $DP=1,19$) e a mais baixa foi disfuncional interpessoal (DE; $M=2,70$; $DP=1,38$). O item de maior média do grupo foi “As outras pessoas dizem que sou um bom confidente” ($M= 5,80$; $DP= 1,94$). No grupo focal, os membros referem-se a competências emocionais funcionais interpessoais como algo que ajuda a dar suporte ao outro em que “[...] tentam ao máximo ser a rocha do outro [...]” (P2 – CASO 1). Por outro lado, destacam que há dificuldades na manifestação das competências intrapessoais, ou seja, na capacidade de lidar com e recuperar-se de estados emocionais quando se trata de si mesmo “Muito difícil falar de si” (P3 – CASO 1) e “[...] é muito mais fácil lidar com o problema do outro do que com o seu” (P4 – CASO 1).

No **caso 2** (sociais aplicadas) a dimensão com média mais elevada foi em funcional interpessoal (FE; $M=4,68$; $DP=0,58$) e a menor foi a disfuncional interpessoal (DE; $M=2,61$; $DP=1,07$). Importante ressaltar que aqui também os empresários juniores se reconhecem como bons confidentes, visto que o item “As outras pessoas dizem que sou um bom confidente” ($M= 5,88$; $DP= 0,71$) obteve maior média. No grupo focal destacaram que o propósito [...] da empresa júnior é se desafiar todos os dias e realizar coisas novas considerando o lado humano nas situações “[...] a gente às vezes tem que se dar conta que a gente tá lidando com pessoas e não é só empresa [...] A gente também tem que ter esse lado ser humano” (P1 – CASO 2). No entanto, o grupo também destaca dificuldade em administrar situações e emoções concomitantes decorrentes de situações cotidianas “[...] a gente tá enfrentando um problema [...] a gente acaba se focando bastante naquele problema [...] e às vezes acaba esquecendo um pouquinho da necessidade de integração” (P3 – CASO 2).

No **caso 3** (engenharias) a dimensão de maior média foi a funcional intrapessoal (FI; $M=4,28$; $DP=1,29$), e menor média no disfuncional interpessoal (DE; $M=3,20$; $DP=0,70$). A FI ajuda os membros a se perceberem como fazendo manejo adequado das emoções pessoais. Nessa dimensão o item de maior média foi “Quando me sinto mal consigo facilmente identificar a situação que me fez sentir assim” ($M= 5,00$; $DP=1,41$). Esse resultado pode sinalizar a fase do grupo de dirigentes. Embora o grupo considere que os conflitos interpessoais não estejam causando danos às relações na empresa, manifestaram no grupo focal a necessidade de melhoria das competências emocionais funcionais interpessoais “A gente não tem conflitos dentro da empresa, mas tem um processo de insatisfação por parte dos membros e acho que a diretoria executiva é muito falha nessa questão, de conseguir agir para

melhorar isso” (P5 – Caso 3). Acrescentam ainda uma explicação baseada em fatores situacionais que dificultaram o aprendizado para o manejo das competências “[...] o processo de formação como uma liderança da empresa não foi o ideal. E acho que isso refletiu bastante nos resultados iniciais da gente, porque a gente não sabia direito o que tinha que fazer [...]” (P3 - CASO 3).

No **caso 4** (artes) a dimensão com maior média foi a funcional interpessoal (FE; M=4,33; DP=0,75) e a menor média foi disfuncional interpessoal (DE; M=2,62; DP=0,59). Na dimensão FE o item de maior média foi “As outras pessoas me procuram facilmente para contar seus problemas pessoais” (M=5,00; DP=1,22). Para esse grupo de dirigentes identificar e compreender as emoções dos pares é essencial para promover suporte adequado, conforme se destacou no grupo focal “[...] a gente reformulou as rotinas para não ficar essa pressão em cima de uma pessoa só e ela ter que recuar e parar o que ela tava fazendo [...] tem coisas pessoais a gente sabe que é difícil de lidar” (P1 – CASO 4). Por outro lado, o grupo também concorda que há dificuldade de identificar questões emocionais tanto intrapessoais quanto interpessoais “A gente não sabe olhar para nós mesmos, de prestar atenção e nos perceber, sabe?” (P3- CASO 4) “[...] eu já percebi algumas coisas de as pessoas terem problemas e não falarem [...]” (P4 – CASO 4).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA POTÊNCIA DE EQUIPES/GRUPOS

Na potência das equipes/grupos diretivos das empresas juniores verificou-se que apenas para dimensão de relacionamento social a hipótese nula foi rejeitada, pois o p-valor (0,03) é menor que $\alpha=5\%$. Logo, há uma indicação que as empresas juniores são diferentes quanto aos escores médios de relacionamento social (Tabela 3) entre os casos investigados. Tal resultado é explicado mais pelas características dos grupos nas EJs do que pelo contexto de formação.

Tabela 3 - Escores médios do perfil de competências emocionais em grupos diretivos das empresas juniores

Variáveis	Casos				p-valor*
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	
Relacionamento Social	3,74	4,71	4,40	4,94	0,03
Desempenho Produtivo	3,81	4,26	3,62	3,50	0,15

Fonte: Dados da pesquisa

*p<0,05

O caso 4 apresenta o escore médio de (4,94), o caso 2 (4,71), o caso 3 (4,40), e o caso 1 (3,74). Para Puente-Palácios et al. (2009) e Borba (2007) ao construir a crença sobre a efetividade da equipe, os membros não consideram apenas o alcance de metas, mas também laços formados, cooperação, harmonia, amizade e confiança, ajudando assim a criar condição para o fortalecimento da potência. Nos grupos focais, os casos 2, 3 e 4 atribuem o resultado considerado positivo como consequência das interações sociais e das crenças na efetividade dos grupos.

Embora o Teste de Kruskal Wallis não tenha sinalizado diferença estatística para o desempenho produtivo, serão feitos alguns comentários no sentido de estimular a realização de estudos futuros. Nos casos investigados o 2 apresenta o escore médio de (4,26), o caso 1 (3,82), o caso 3 (3,62) e o caso 4 (3,50). Foi evidenciado no grupo focal dos casos 3 e 4 que os estudantes ingressaram nas EJs com pouca ou nenhuma experiência de manejo de competências, o que pode vir a afetar a crença no desempenho produtivo. Para Guzzo et al. (1993) se a equipe percebe que possui os recursos necessários para tarefas, há aumento na crença de efetividade; caso contrário há uma redução da crença.

Uma caracterização geral a partir da média de alguns dos itens nas dimensões de desempenho produtivo e relacionamento social para cada caso mostra a percepção da potência dos grupos. No **caso 1** (ciências exatas e da terra) a dimensão de desempenho produtivo ($M=3,80$; $DP=0,48$) mostra que o item que se refere ao quanto o grupo se considera produtivo foi o de maior média ($M = 4,67$; $DP = 0,52$). Por outro lado, itens relacionados a executar com sucesso todas suas tarefas ($M = 3,33$; $DP = 1,03$) e resolver problemas de trabalho ($M = 3,33$; $DP = 1,03$) tiveram menores escores. Na dimensão de relacionamento social ($M=3,73$; $DP=1,19$) o item sobre se acreditam haver amizade entre membros foi o de maior média ($M = 4,17$; $DP = 1,60$). Os escores mais baixos ficaram com os itens sobre a percepção de integração ($M = 3,33$; $DP = 1,86$) e harmonia ($M = 3,33$; $DP = 1,21$). No grupo focal, os membros da EJ argumentam sobre a dificuldade em lidar com as divergências das tarefas quando consideram a empresa como um todo “[...] a gente não conseguia ver o consenso dentro da empresa inteira [...] discutia, discutia, até um se dá por cansado e desistir da ideia [...]” (P1 - CASO 1). Ao que parece a dificuldade em lidar com as divergências enfraquece o relacionamento social da potência de equipes/grupos.

No **caso 2** (sociais aplicadas) na dimensão de desempenho produtivo ($M=4,25$; $DP=0,41$) o item com maior média foi sobre a crença de que o desempenho do grupo merece

ser valorizado pela organização ($M=4,88$; $DP=0,12$), enquanto o item de menor escore ($M = 3,25$; $DP = 0,31$) foi sobre as dificuldades em superar as metas de trabalho. No que diz respeito à dimensão Relacionamento Social ($M=4,71$; $DP=0,29$), o item sobre se os membros da equipe diretiva acreditam haver amizade entre eles ($M = 5,00$; $DP = 0$) foi o de maior escore. Nessa dimensão, as médias dos itens não foram inferiores a 4,00. No grupo focal os membros do grupo referem à potência de equipe como algo positivo no grupo, no entanto reconhecem a dificuldade em manter a potência: “Perguntaram a gente o que a gente fazia de melhor [...] era correr atrás [...] Então eu acho que tá bem relacionado com essa potência de equipe. Só que a gente tem um problema [...] que é manter essa potência [...]” (P3 – CASO 2).

No caso 3 (engenharias) na dimensão de desempenho produtivo ($M=3,62$; $DP=0,33$) o item com maior média foi o da crença de que o desempenho merece ser valorizado pela organização ($M=4,40$; $DP=0,55$) e o item de menor média relativo ao êxito da equipe em executar com sucesso todas as suas tarefas ($M=3,20$; $DP=0,84$). Sobre o relacionamento social ($M=4,40$; $DP= 0,39$) o item de maior média foi sobre a harmonia das relações sociais ($M=4,80$; $DP=0,45$). Os demais itens dessa dimensão demonstraram média não inferior a 4,00. Ao apresentar os resultados no grupo focal, os diretores da EJ consideram o desempenho produtivo insatisfatório e justificam: “Sobre o desempenho, muitas coisas precisaram ser aprendidas durante a execução ao invés de se aprender tudo antes para executar depois [...] Então acaba que o desempenho produtivo pode ser afetado por isso [...]” (P1 – CASO 3). Sobre o relacionamento social coloca-se “[...] a equipe nunca foi de desavenças, que pelo tempo que a gente passa junto o clima é tenso, mas nunca teve problemas” (P4 – CASO 3).

No **caso 4** (artes) na dimensão de desempenho produtivo ($M=3,95$; $DP=0,70$), o item com maior média foi relativo à crença de o grupo ser produtivo ($M=4,70$; $DP=0,44$), e o item de menor escore foi o da capacidade de resolver os problemas de trabalho ($M=3,00$; $DP=1,00$). Na dimensão relacionamento social ($M=4,94$; $DP=0,12$), os dirigentes da EJ acreditam haver cooperação ($M=5,00$; $DP=0$) e integração entre eles ($M=5,00$; $DP=0$). Os itens nessa dimensão não tiveram médias inferiores a 4,00. Ao apresentar os resultados no grupo focal, fizeram referência ao desempenho produtivo, dizendo que concordam com os resultados por se sentirem pouco capacitados “[...] estamos capacitando os trainees para que eles tenham maior habilidade [...] para o futuro é bom, mas pra agora nós estamos tendo dificuldades porque não estamos capacitados o suficiente” (P2 – CASO 4). No que se refere

ao relacionamento social argumentam “[...] eu sei que podemos pegar projetos [...] porque um vai sustentar o outro [...] eu acho que o nosso relacionamento é bom porque a gente se conhece e se concebe” (P4 – CASO 4).

3.3 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PROCESSOS GRUPAIS

Em relação aos processos grupais, **dois resultados principais** na análise entre os casos **são destacados**: **1.** Três dos processos de grupos (clareza dos objetivos e metas, conflitos de tarefa e diversidade de ideias) ficaram evidenciados em todos os quatro casos; **2.** Foram identificadas maior semelhança entre os casos 1 e 3 (área de ciências exatas e da terra e engenharias) no que se refere a dificuldades em participação dos membros e tomada, consenso e implementação na decisão; e entre os casos 2 e 4 (ciências sociais aplicadas e artes), em alguns dos processos grupais conforme caracterização dos casos na Tabela 4. Apesar de haver aproximações entre tais casos, elas são mais explicadas por características dos grupos nessas empresas do que pelo contexto de formação conforme segue a discussão.

Tabela 4 - Caracterização geral sobre os processos grupais em cada EJ.

Processo grupal	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Clareza de objetivos e metas	Sim	Sim	Sim	Sim
Participação ativa dos membros na reunião	Em parte, prevalente na segunda reunião.	Sim	Em parte, prevalente na primeira reunião.	Sim
Diversidade de ideias	Sim	Sim	Sim	Sim
Reforço e valorização das ideias	Sim	Sim	Em parte, visto na primeira observação.	Sim
Conflitos de tarefa	Sim	Sim	Sim	Sim
Conflitos socioafetivos	Não	Não	Sim	Não
Tomada de decisão	Em parte, observaram-se desacordos sem finalizar decisões.	Sim	Em parte, metas e objetivos foram listados, mas uma parte ficou em aberto.	Sim
Consenso na	Em parte,	Sim	Em parte. Na segunda observação	Sim

(continua)

Processo grupal	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
tomada de decisão	observaram-se dificuldades nas duas observações.		foi difícil chegar ao consenso pela ausência de decisões.	
Implementar a tomada de decisão	Em parte, algumas decisões não tiveram ações desenvolvidas.	Sim	Em parte. Na primeira observação houve mais planejamento de ações e pedidos de feedback de atividades realizadas. Na segunda, não ficaram claras as tratativas para divergências.	Sim
Clima afetivo	Sim	Sim	Não. Na primeira observação, o clima ficou tenso com descortesia. Na segunda o clima já estava tenso desde o início da reunião.	Sim
Nível de reflexividade do grupo	Sim	Sim	Sim, no entanto as discussões sobre forças e fragilidades se concentraram nos projetos, mas nada foi dito sobre a dinâmica das reuniões da diretoria.	Sim

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Em relação ao primeiro resultado, as observações mostram que os objetivos foram dispostos de forma clara no início das reuniões, oralmente ou por projeção, e também pelo envio antecipado da pauta aos membros em todos os quatro casos. A diversidade de ideia emergiu no decorrer das discussões, surgindo uma quantidade diversificada de ideias.

A explicação é que esses três elementos são essenciais para integrar o conhecimento aprendido em habilidades e comportamentos que são empregados em ações no contexto das EJs. A clareza dos objetivos forneceu uma direção aos grupos para atingir resultados. A diversidade de ideias estimula a capacidade do grupo de criar soluções originais e as divergências ajudam na avaliação das sugestões para transformar ações em resultados (CARDOSO SOBRINHO, 2016; MENEZES; COSTA, 2016; DA COSTA et al., 2015).

O estudo qualitativo de Menezes e Costa (2016) com EJs apontou que a clareza dos objetivos ajuda a manter a determinação para alcançar resultados e que a diversidade de ideias estimula a capacidade do grupo de criar soluções originais. Nesta mesma direção Cardoso Sobrinho (2016) e Freitas e Marques (2018) apontam que as divergências comuns a processos grupais ajudam a selecionar ideias viáveis para ações que cumpram os objetivos.

Em relação ao segundo resultado, as observações mostram que em dois casos (2 sociais aplicadas e 4 artes) o clima foi positivo, prevalecendo descontração entre os membros

em meio a seriedade das reuniões, com discussões colaborativas. Observou-se maior participação dos membros nas reuniões e valorização de ideias, com expressão assertiva das opiniões sem violar os direitos dos outros membros. Também houve a presença de conflitos de tarefa. No entanto no caso 2, as discussões não ultrapassaram os limites da tarefa, que pode ser consequência da gestão das reuniões e do clima afetivo grupal positivo. Os resultados observados convergem com estudos realizados com empresas juniores. Souza (2011), em estudo com empresários juniores, destaca que o clima positivo entre colegas de trabalho contribui para a criatividade e a aprendizagem, com impactos positivos na tomada de decisão.

Quanto à tomada de decisão para os casos 2 e 4, houve tentativas de incorporar as opiniões dos participantes nas decisões. No **caso 2**, em momentos com impasse e divergência formularam-se poucas opções a partir das discussões e colocou-se em votação. No **caso 4**, ao buscar o consenso, as opiniões dos membros foram incorporadas nas decisões finais. Nos dois casos os posicionamentos dos membros dos grupos esclareceram as alternativas para tomada de decisão, o que de certa maneira, também ajudou a construção de um conjunto de ações a serem cumpridas. Para Sternberg (2000) usar estratégias para organizar a informação é importante na resolução de problemas, pois auxilia a encontrar uma forma ordenada de executar as ações.

Nesses dois últimos casos (2 e 4), os processos reflexivos englobaram forças e fragilidades dos grupos, sugerindo consciência dos aspectos grupais. A reflexividade estimulou a adoção de comportamentos favoráveis às tarefas, pois instruíram os grupos sobre os comportamentos a serem mobilizados. Isso se alinha ao que afirma Cardoso Sobrinho (2016) para quem a reflexividade promove o processamento sistemático da informação em grupo.

Ao apresentar os resultados dos processos de grupos para cada um dos casos 2 e 4, os grupos mencionaram principalmente as dificuldades na comunicação. O caso 2, inicialmente, destacou que o bom resultado é consequência do trabalho que a equipe vem fazendo para estimular a melhoria no posicionamento dos seus membros. No entanto, destacaram que “[...] a gente ainda tem coisas a alcançar, por exemplo, aumentar mais o feedback dos outros membros” (P3 – CASO 2).

No caso 4, há uma concordância dos dirigentes quanto ao respeito e investimentos nas relações interpessoais, o que contribuiu para o resultado positivo. Entretanto, concluem ser necessário alguma mudança, pois as vezes não conseguem expressar aquilo que sentem por

receio de prejudicar o relacionamento. Assim é preciso assumir um posicionamento mais claro ao dar os feedbacks: “[...] A gente sabe que nem sempre dá para passar a mão na cabeça, lá fora, não vai ser assim [...]” (P1 – CASO 4).

No **caso 1** (ciências exatas e da terra), dois diretores permaneceram calados na primeira reunião, mas na segunda todos participaram. Esse grupo apresentou dificuldade para lidar com as divergências e organizar soluções decorrentes dos problemas a serem resolvidos. Apesar de haver tomada de decisão na primeira reunião as tarefas subsequentes para implementação não ocorreram, sendo constatado na reunião seguinte. O que configura dificuldade nesse processo. Ao apresentar os resultados no grupo focal do caso 1, os dirigentes reconheceram essa dificuldade e um dos membros a verbalizou: “[...] a gente discutiu o que poderia ter aplicado a gente falou que a gente poderia fazer um monte de conversas dentro da empresa, isso foi aplicado?” (P1 – CASO 1).

Embora os conflitos de tarefa sejam positivos em algumas ocasiões (DIMAS; LOURENÇO, 2011), Puck e Pregernig (2014) concluíram que o conflito de tarefa reduz a cooperação gerando efeito negativo no desempenho. A relação de mediação se mostrou mais forte quando as tarefas envolviam decisão em comparação com tarefas de geração criativa. Apesar de os dois tipos de tarefas serem complexas, a tarefa de criatividade exige divergência de ideias, podendo ser realizada de forma individual, ao contrário da tarefa de decisão que exige mais convergência ou cooperação entre os membros do grupo. Pode ser que no caso 1, as dificuldades em lidar com as divergências tenham gerado efeito negativo no desempenho do grupo. Além disso, a literatura também reconhece o desafio da tomada de decisão em EJs. E isso se torna mais relevante ao se considerar a alta rotatividade dos membros das EJs (em média 2 anos), o que demanda adoção de práticas de gestão do conhecimento para viabilizar o funcionamento da EJ em médio e longo prazo (MAGALHÃES; DAUMAU; SOUZA, 2014).

Enquanto no caso 1 houve maior dificuldade no que se refere a lidar com as divergências da tarefa e organizá-las para encontrar estratégias efetivas, no caso 3 houve a presença de conflitos socioafetivos. Nesse sentido, o clima grupal foi tenso, as questões foram intensamente debatidas saindo da tarefa e dirigindo-se para questões pessoais. Houve interrupções, tratamento descortês entre os membros e a emergência de conflitos socioafetivos, o que pode ter afetado a participação e a valorização das ideias expostas já que nem todos os membros participaram ativamente. Além disso, também afetou a tomada de decisão. Apesar de o corpo diretivo da EJ ter mais tempo de empresa e processos mais

estruturados e as reuniões focarem-se no estabelecimento das metas anuais das diretorias, ressalta-se, todavia, que o conflito socioafetivo pode vir a ser disfuncional e prejudicar a tomada de decisões e o desempenho (DIMAS; LOURENÇO, 2011).

Ao apresentar os resultados no grupo focal do caso 3, a equipe concordou com os resultados. Um dos membros destacou que os conflitos interpessoais podem ter sido decorrentes da dinâmica da reunião da diretoria: “[...] atípica e muito dura” “[...] é uma reunião em que não se pode deixar passar nada” (P4 – CASO 3). Complementa que [...] os membros que entram na empresa sabem que muitas vezes vão ouvir coisas que não querem, mas que precisam ser melhoradas [...] (P5 – CASO 3). E que mesmo que as reuniões tenham um clima tenso elas são positivas “[...] mesmo que elas tenham um clima mais denso, isso é positivo para a empresa” (P2 – CASO 3).

É importante mencionar, que embora os estudos também destaquem que o afeto negativo ajude a estar atento e ter interpretação cautelosa das informações (ZULFIQAR; ISLAM, 2017) o uso de expressões assertivas é importante para se respeitar e preservar os direitos das outras pessoas (SOARES; MOURÃO; SANTOS; MELLO, 2015). Infere-se que os conflitos socioafetivos ocorridos no caso 3 interferiram na tomada de decisão. Na observação foi visto que metas e objetivos foram listados, mas poucas decisões foram tomadas. No entanto, as decisões tomadas foram desdobradas em ações e distribuídas entre os membros.

Em relação à reflexividade o grupo 1 reconhece que embora se discutam as forças e fragilidades da EJ, os feedbacks distribuídos são sempre mais negativos. No caso 3 houve reflexividade, porém nada foi comentado sobre a dinâmica das reuniões. Nesse caso, a maior parte da reflexão se concentrou em problemas relacionados à execução e planejamento dos projetos.

3.4 ASSOCIAÇÕES ENTRE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS, POTÊNCIA DE EQUIPES/GRUPOS E PROCESSOS GRUPAIS

Esta seção dedica-se a propor associações entre as diversas fontes de coleta de dados dos quatro casos analisados, na tentativa de propor algumas considerações sobre tais relações. Os casos 2 (sociais aplicadas) e 4 (artes) tiveram um padrão de interação emocional semelhante entre os membros do grupo não sendo explicado pelos cursos a que as EJs se vinculam. Nos casos 2 e 4 as médias mais elevadas foram em competências emocionais

funcionais interpessoais (caso 4 $M=4,33$; $DP=0,75$ e caso 2 $M=4,68$; $DP=0,58$). O relacionamento social da potência de equipe também apresentou média alta em cada caso (caso 2 $M=4,71$; $DP=0,29$ e caso 4 $M=4,94$; $DP=0,12$). Foram observadas interações mais positivas nos processos grupais.

No grupo focal do caso 4 quando questionados sobre associações entre as três variáveis mediante os resultados observados, eles afirmaram que embora considerem um escore mediano em funcionais interpessoais por ter alguma dificuldade na identificação das emoções do outro, quando as competências funcionais interpessoais são expressas contribuem para fortalecer as interações “[...] um pessoal novo que entrou faz três semanas, já está integrado ou fazendo coisas e conversando muito bem com a gente” (P4 - CASO 4). Nesse caso e também no caso 2, foi constatado nas observações das reuniões, que tais competências favoreceram um clima positivo entre membros (e.g., quando reconheceram que o grupo foi efetivo em tarefas difíceis, porque todos se uniram – caso 4; quando reconheceram a crença de que **‘pegam juntos’** nas realizações das tarefas – caso 2).

Ao refletir sobre as possíveis associações entre as variáveis os membros que compõem o caso 2 argumentaram que as competências emocionais os ajudam na superação das dificuldades que envolvem as tarefas e fortalece a crença na efetividade do grupo. Todavia, a não mobilização de tais competências em algumas situações faz reduzir a potência de equipe “[...] então por não saber lidar com as dificuldades que a gente se depara no meio do caminho [...] a gente acaba perdendo essa potência de equipe [...]” (P3 – CASO 2).

As competências emocionais são demandadas como resposta emocional a diversas situações enfrentadas, melhorando a expressão das emoções entre membros do grupo e também os ajudando a lidar com as próprias emoções (BRASSEUR et al., 2013; GONDIM, LOIOLA et al., 2015; WATZEK et al., 2019). Facilitam ainda a expressão de emoções contribuindo com a tomada de decisão e a aprendizagem dos grupos (WATZEK et al., 2019). Os momentos de reflexividade observados nas reuniões dos dois casos evidenciam que os membros refletem sobre as experiências emocionais e essa prática parece aumentar a capacidade de os membros de se posicionarem de forma assertiva e compreenderem as questões emocionais (GONDIM; LOIOLA et al., 2015; WATZEK et al., 2019), com impactos positivos na integração dos membros e manutenção da crença da efetividade do grupo nas tarefas em geral.

Os casos 1 e 3 se aproximaram mais em termos de dificuldades em alguns dos processos grupais. No caso 1, a média das competências emocionais funcionais interpessoais, foi a mais elevada ($M=4,68$; $DP=1,19$), embora na potência de equipe as médias fossem mais baixas (relacionamento social $M=3,73$; $DP=1,19$ e desempenho produtivo $=3,80$; $DP=0,48$). Também constataram-se dificuldades na reflexividade, tomada, consenso e implementação da decisão. Ao questionar os membros do grupo se eles percebem associações entre as três variáveis estudadas com base nos resultados apresentados, os membros destacaram as competências emocionais funcionais intrapessoais ($M=3,69$; $DP=0,76$). Reafirmaram que muitas das dificuldades se devem a dificuldades no posicionamento: “[...] você pode até ter uma ideia legal só que você não vai externalizar isso porque você vai achar que sua ideia não é tão boa” (P1 – CASO 1).

No caso 3, apesar de a potência de equipe, na dimensão relacionamento social ter sido um pouco elevada ($M=4,40$; $DP=0,39$), na de desempenho produtivo foi um pouco menor ($M=3,62$; $DP=0,33$). Constatou-se também presença de conflitos interpessoais, clima tenso, e dificuldades na tomada, consenso e implementação da decisão, somado a indicadores um pouco mais baixos de competências emocionais funcionais interpessoais ($M=3,82$; $DP=0,85$). Nesse caso, as competências emocionais funcionais intrapessoais tiveram a média mais elevada ($M=4,28$; $DP=1,29$). No grupo focal, inicialmente, os membros disseram perceber poucas relações entre as competências emocionais com processos de grupo e com a potência de equipe. Um dos membros afirmou, entretanto que “[...] se estiver bem consigo mesmo, os resultados da empresa tendem a ser melhores” (P2 – CASO 3). Em relação às competências emocionais percebem sua importância para lidar com os conflitos interpessoais “[...] e eu vejo a gente (diretoria) mais preparada para isso [...]” (P5 – CASO 3). Embora reconheçam a presença de conflitos socioafetivos interferindo nos processos da empresa, as competências emocionais funcionais intrapessoais ajudariam os membros a lidar com os efeitos intra individuais dos conflitos socioafetivos no sentido de recuperar-se individualmente de tais situações. Seguindo este entendimento, os membros desta EJ acreditam que a capacidade de lidar com as emoções pessoais seria um caminho para alcançar maior domínio das emoções alheias.

Resumindo, as evidências sugerem que as semelhanças encontradas nos casos 1 e 3 estejam mais relacionadas às características do próprio grupo de diretores do que do curso de

formação. Um aspecto importante a considerar é o tempo de gestão de tais EJs (somente 1 ano), sendo pouco para aprendizagens emocionais grupais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscaram-se evidências de que empresários juniores de áreas de formação profissional como ciências sociais aplicadas e artes poderiam ajudar a explicar a manifestação de competências emocionais para lidar com os processos grupais e maior percepção de potência de equipe do que aqueles vinculados às áreas de formação em ciências exatas nas EJs de tais contextos de formação. Tal evidência não foi encontrada.

Duas principais considerações podem ser extraídas do estudo. A primeira é que as EJs, independentes do curso a que estão vinculadas oportunizam aos estudantes construir redes de suporte para os problemas do cotidiano de uma EJ, particularmente porque para alguns estudantes é a primeira experiência de trabalho. É preciso considerar que o ingresso nas EJs é voluntário, o que pode fazer com que sejam atraídos aqueles estudantes que privilegiam atividades de interação e que reconheçam em seu perfil o desenvolvimento das competências emocionais.

A segunda conclusão é que as experiências emocionais decorrentes da convivência em grupo como empresários juniores podem contribuir para os processos grupais e a potência de equipe. No entanto, essas relações não são facilmente explicáveis, requerendo investigações adicionais. Nos casos em estudo, isso se deve às especificidades de cada grupo diretor e a fase em que se encontra a empresa. Evidências na literatura sugerem haver dificuldade das EJs em fazer a gestão do conhecimento (MAGALHÃES et al., 2014). Isso se deve em parte ao curto tempo de permanência dos estudantes, o que prejudica os processos sucessórios e a apropriação da aprendizagem adquirida pela EJ pelos novos membros diretivos.

Algumas limitações de estudo devem ser mencionadas. A primeira é que as análises de cada caso foram feitas com base nas respostas e na dinâmica das reuniões dos membros da diretoria da EJ. Os demais membros não participaram do estudo. Embora o foco tenha sido dado a quem de fato toma decisões nas EJs, sabe-se que o funcionamento da EJ depende da participação ativa dos demais membros. A segunda diz respeito ao número de EJs participantes representativas de diversos cursos. Embora a proposta de estudo tenha sido de natureza exploratória, o envolvimento de mais EJs poderia ampliar o poder de generalização empírica. A terceira limitação se refere à variabilidade do estágio do curso de graduação (do

2º a 10º semestre) em que se encontram os membros da diretoria das EJs. Embora isso dependa das normas vigentes em cada EJ e de sua capacidade de atrair estudantes de início ou meio do curso, tem impactos na dinâmica de funcionamento da diretoria.

Há que se considerar, todavia, que esse estudo trouxe evidências empíricas de que as experiências grupais no contexto das EJs, consideradas importantes no processo de formação empreendedora universitária, são semelhantes entre grupos de diferentes áreas de formação profissional. Sugere-se que em estudos futuros tente-se responder à questão se estudantes com perfis de competências emocionais interpessoais tenderiam a se engajar em EJs ou se a experiência neste contexto é que favoreceria o desenvolvimento de tais competências.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pelo auxílio financeiro a estudante de doutorado concedido à primeira autora e auxílio financeiro a iniciação científica concedido à última autora.

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por auxílio financeiro de bolsa de produtividade concedido a segunda autora.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Renato Camara Vitorio de. Estudo sobre o grau de satisfação dos usuários do serviço de transporte coletivo prestado pela empresa Viação Cidade de Corumbá ao Município de Corumbá RS. **Revista GeoPantanal**, n. 23, p. 215-230, julho/dezembro 2017.
- BORBA, Ana Cristina Portmann. **Potência em Equipes**: desenvolvimento de uma medida, 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- BRANCO, Laura Damiani; COTRENA, Charles; CARDOSO, Caroline Oliveira; FONSECA, Rochele Paz. Avaliação da tomada de decisão utilizando questionários: revisão sistemática da literatura. **Avaliação Psicológica**, v. 13, n. 1, p. 67-76, abril 2014.
- BRASSEUR, Shopie; GRÉGOIRE, Jacques; BOURDU, Romain; MIKOLAJCZAK, Moira. The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. **PLoS ONE**, v. 8, e62635. p. 1-8, 2013.
- CAMPOS, Elziane Bouzada Dias; ABBAD, Gardênia da Silva; FERREIRA ZEITOUNI, Camila; NEGREIROS, João Luis Xavier Magalhães de. Empresas juniores como espaços de apoio à formação profissional de estudantes universitários brasileiros. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p.452-463, dez 2014.

CARDOSO SOBRINHO, C. A. **A relação entre reflexividade, normas, elaboração da informação e criatividade do grupo: uma análise a partir da perspectiva de grupos como processadores de informação.** 2016. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

CASTEJÓN, Juan Luiz; CANTERO, M^a Pilar; PÉREZ, Nélica. Differences in the socio-emotional competence profile in university students from different disciplinary areas. **Journal Electronic of Research in Educational Psychology**, Spain, v. 6(2), n. 15, p. 339-362, 2008.

da COSTA, Silvia; PÁEZ, Darío; SÁNCHEZ, Flor; GONDIM, Sônia Maria Guedes; RODRÍGUEZ, Marta. Factores favorables a la innovación en las organizaciones: una integración de meta-análisis. **Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 30, n. 2, p. 67-74, may-august, 2014. Disponível em 10.1016/j.rpto.2014.06.006.

DA SILVA, David Leonardo Bouças; DE ALMEIDA, Gunther Markos Penha; FERREIRA, Luciana Brandão. Desenvolvimento de Competências em Empresas Juniores: a experiência dos líderes nas EJs da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). In: SEMINÁRIO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 2015, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal: ANPTUR, 2015. p.1-15. Disponível em <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/12/65.pdf>.

DALLOS, Rudi. Observational Methods. In: BREAKWELL, Glynis M.; HAMMOND, Sean Martin; FIFE-SCHAW, Chris; SMITH, Jonathan. (edit.). **Research methods in Psychology**. Lomdon: Sage, 2006, p. 124-145.

DIMAS, Isabel Diórdio; LOURENÇO, Paulo Renato. Conflitos e gestão de conflitos em contexto grupal. In: GOMES, A. D. (org.) **Psicologia das Organizações, do Trabalho e dos Recursos Humanos: Contributos para a investigação e intervenção.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p. 195-232.

ERCAN, M. Friket; KHAN, Rubaiana R. Teamwork as a fundamental skill for engineering graduates. In: IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON TEACHING, ASSESSMENT, AND LEARNING FOR ENGINEERING (TALE), 2017, Hong Kong, China. p. 24-28. Disponível em: 10.1109/TALE.2017.8252298.

FREITAS, Rogério Lino do Carmo; MARQUES, Débora. O Intraempreendedorismo como ferramenta para o desenvolvimento organizacional: um estudo de caso com as empresas juniores brasileiras. **CES Revista**, v. 32, n. 1, p. 1983-1625, 2018.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, ago./dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; LOIOLA, Elizabeth; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Emoções e Aprendizagem em Contextos Sociais: Aspectos Conceituais. In: GONDIM, Sônia

Maria Guedes; LOIOLA, Elizabeth (org.). **Emoções, Aprendizagem e Comportamento Social**: Conhecendo para melhor educar em contextos escolares e de trabalho. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2015, p.17-51.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; TECHIO, Elza Maria; SIMÕES, Ana Célia Araújo; SILVA, Lília Bittencourt; SANCHEZ-MOLANO, Sofia Angélica. Perfil de Competências Emocionais (PEC): Evidências de validação da estrutura da medida em amostras brasileiras e sua relação com o bem-estar. No prelo.

GULLY, Stanley. M.; INCALCATERRA, Kara A.; JOSH, Aparna; BEAUBIEN, J. Mathew. A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. **Journal of Applied Psychology**, v. 87, n. 5, p. 819–832, 2002. Disponível em: [10.1037//0021-9010.87.5.819](https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.5.819).

GUZZO, Richard A.; YOST, Paul R.; CAMPBELL, Richard. J.; SHEA, Gregory. P. Potency in groups: articulating a construct. **British Journal of Psychology**, v. 32, p. 87-106, 1993. Disponível em: <https://doi-org.ez10.periodicos.capes.gov.br/10.1111/j.2044-8309.1993.tb00987.x>

HIRSCHLE, Ana Lúcia; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Medida de regulação emocional no trabalho (Re-Trab): estrutura e evidências de validade. **Psico USF** v. 24, n.1, p.41-54, 2019 Disponível em <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240104>

JONG, Ad de; RUYTER, Ko de.; WETZELS, Martin. Antecedents and Consequences of Group Potency: A Study of Self-Managing Service Teams. **Management Sciences**, v. 51, n. 11, p. 1610-1625, 2005.

KENNEDY, Frances A.; LOUGHRY, Misty L.; KLAMMER, Thomas. P.; BEYERLEIN, Michael. M. Effects of organizational support on potency in work teams the mediating role of team processes. **Small Group Research**, v. 40, n. 1, p. 72-93, feb. 2009. Disponível em: <https://doi-org.ez10.periodicos.capes.gov.br/10.1177/1046496408326744>.

LAMAS, Karen Cristina Alves; AMBIEL, Rodolfo M. A.; SILVA, Brenda Taís A. O. de Lócio e. Vivências Acadêmicas e Empregabilidade de Universitários em Final de Curso. **Trends in Psychology/Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 329-340, 2014. Disponível em: [10.9788/TP2014.2-05](https://doi.org/10.9788/TP2014.2-05).

LUNA, Iúri Novaes; BARDAGI, Marucia Pata; GAIKOSKI, Marina M.; MELO, Fernanda de S. Empresas Juniores como Espaço de desenvolvimento de carreira na graduação: reflexões a partir de uma experiência de estágio. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, 14(4), p. 441-451, out-dez 2014.

MAGALHÃES, Thiago Gonçalves; DAUMAU, Marcos Baptista Lopez; SOUZA, Irineu Manoel de. Gestão do Conhecimento para Tomada de Decisão: Um Estudo de Caso na Empresa Júnior. **Revista de Gestão Universitária na América Latina GUAL**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 108-129, maio, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n2p108>.

MEDEIROS, Cintia Rodrigues de Oliveira; MIRANDA, Gilberto José; Miranda Aline Barbosa. Arte no Processo de Ensino-Aprendizagem e sua Contribuição para Formação do Contador: Dramas e Descobertas do Estudante-Artista. **READ - Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 422-445, maio/agosto, 2010.

MENEZES, Rocío; NAVARRO, Jose ¿Cómo Mejorar la Eficacia de los Equipos a través de los Procesos Grupales? Um Exemplo la Industria Automotriz. **Papeles de Psicólogo**, Madrid, v.36, n. 3, p. 224-229, sep./dic. 2015.

MENEZES, Bruna Flor. Rimolo; COSTA, Alessandra de Sá Mello da. Experiência de Trabalho e Formação Empreendedora: Um Estudo sobre a Empresa Junior PUC Rio. **Revista ADM.MADE**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 79-105, jan./abr. 2016.

OLIVEIRA; Anna Gabriela Miranda de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; MUYLDER, Cristiana Fernandes De. Educação Empreendedora: O Desenvolvimento do Empreendedorismo e Inovação Social em Instituições de Ensino Superior. **Revista Administração em Diálogo**, v. 18, n. 1, p. 29-56, janeiro/fevereiro/março/abril, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2010.20946/rad.v18i1.12727>

OLIVEIRA; Sinara Lia Bezerra de; MARQUES, Maria Aparecida do Nascimento Cavalcanti; PENHA, Roberto Silva da. Controle Interno na Percepção dos Gestores: Estudo nas Fundações de Apoio às Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil. **Revista Científica Hermes**, v. 18, p. 1-10. Disponível em <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4776/477656634008/html/index.html>

PUCK, Jonas; PREGERNIG, Ursula. The effect of task conflict and cooperation on performance of teams: Are the results similar for different task types? **European Management Journal**, 32, p. 870-878, 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1016/j.emj.2014.03.007>

PUENTE-PALÁCIOS, Katia; SILVA, Rafael Dutra da; BORBA, Ana Cristina Portmann. Potência em Equipes de Trabalho. In: Puente-Palácios, Katia; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves (org.). **Ferramentas para Diagnóstico Organizacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.187-203.

SANCHEZ-RUIZ, Maria-Jose, MAVROVELI, Stella, POULLIS, Joseph. Trait emotional intelligence and its links to university performance: An examination. **Personality and Individual Differences**, v. 54, p. 658-662, apr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.013>

SANTOS, Marcos Gilberto dos; JESUS, Kelly Cristina Brito; SILVA, Jader Cristino Souza; SILVA, Vilson Alves da; FRANCO, Ana Paula. Como Aprendem os empresários juniores no Brasil: Um estudo quantitativo sobre as modalidades de aprendizagem organizacional. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 14, n. 3, p. 372-388, setembro/dezembro, 2013.

SIEGEL, Sidney; CASTELLAN JR., Jhon. **Estatística não paramétrica para ciências do comportamento**. São Paulo, Brasil: Artmed, 2006.

SILVA, Vânia Maciel da. **A formação de formadores por meio da arte**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SILVA, Bárbara Maria Barbosa; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Autopercepção de competências transversais de trabalho em universitários: construção de um instrumento. **Estudos de Psicologia**, 17(2), p. 199-206, maio-agosto/2012.

SOARES, Adriana Bevenides; MOURÃO, Luciana; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MELLO, Thatiana Valore dos Santos. Habilidades Sociais e Vivência Acadêmica de Estudantes Universitários. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 211-223, 2015.

SOMECH, A.; DRACH-ZAHAVY, A. Translating Team Creativity to Innovation Implementation: The Role of Team Composition and Climate for Innovation. **Journal of Management**, v. 39, n. 3, p. 684-708, february, 2011. Disponível em: 10.1177/0149206310394187

SOUZA, Pedro César Alves Ribeiro. **Condições para criar no ambiente de trabalho de empresas juniores**, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

STAKE, Robert. **Multiple case study analysis**. New York: The Guilford Press. 2006.

WATZEK, Verena; ANSELMANN, Veronika; MULDER, Regina H. Team learning and emotions during teamwork: a qualitative study. **Research Paper in Education**, v. 34, n. 6, 769-789, jan. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568525>

YIN, Robert. **Estudos de Caso Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZULFIQAR, Sehar; ISLAM, A. Exploring the Role of Emotions and Moods in Decision Making: Study on the Use of Structured Decision Approach and Intuition. **International Journal of Engineering and Management Science**, v. 2, n. 3, p.140-49, 2017. Disponível em 10.21791/IJEMS.2017.3.14.