

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E SUSTENTÁVEIS POR MEIO DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

DEVELOPING SOCIO-EMOTIONAL AND SUSTAINABLE SKILLS THROUGH TRANSFORMATIVE LEARNING

Elissandra Belarmino da Silva¹; Thales Batista de Lima² e Cibelle da Silva Santiago³

RESUMO

Este estudo objetiva analisar o desenvolvimento de competências socioemocionais e sustentáveis na formação de estudantes de administração da Universidade Federal da Paraíba. O referencial teórico abordou fundamentos das competências socioemocionais no contexto organizacional, as competências sustentáveis e o entendimento acerca da aprendizagem transformadora. Metodologicamente, a pesquisa caracterizou-se como quantitativa e descritiva, utilizando o estudo de casos múltiplos, pois envolve três cursos de administração situados em diferentes campi da UFPB. Os resultados sugerem uma tendência de convergência entre as competências formalmente estabelecidas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e a percepção manifestada pelos estudantes, que enfatizam a reflexão crítica, ética, comunicação, liderança, e as percepções dos estudantes sobre o desenvolvimento dessas competências durante sua formação. Conclui-se que, embora os estudantes desenvolvam consciência crítica e capacidade reflexiva consideráveis, ainda persistem desafios na articulação efetiva entre conhecimento teórico e aplicação prática.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; sustentabilidade; aprendizagem transformadora; ensino em Administração.

ABSTRACT

This study aims to analyze the development of socio-emotional and sustainable competencies in the education of business administration students at the Federal University of Paraíba. The theoretical framework addressed the foundations of socio-emotional competencies in the organizational context, sustainable competencies, and the understanding of transformative learning. Methodologically, the research was characterized as quantitative and descriptive, using a multiple case study approach, as it involves three business administration programs located on different UFPB campuses. The results suggest a tendency toward convergence between the competencies formally established in the Pedagogical Projects of the Programs and the perceptions expressed by students, who emphasize critical reflection, ethics, communication, leadership, and their perceptions of the development of these competencies throughout their education. It is concluded that, although students develop considerable critical awareness and reflective capacity, challenges still remain in effectively articulating theoretical knowledge with practical application.

Keywords: *Socio-emotional competencies; Sustainability; transformative learning; business administration education.*

1 Graduada em Administração (2026) e em Secretariado Executivo Bilingue (2021). Universidade Federal da Paraíba. E-mail: elissandrabelarmino22@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9174-4105>

2 Doutor em Administração (PPGA/UFPB). Universidade Federal da Paraíba. E-mail: thalesbatista@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2338-0451>

3 Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFPB). Universidade Federal da Paraíba. E-mail: santiago.cibelle@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8211-7274>

1 INTRODUÇÃO

Em cenários empresariais nos quais existem alto nível de competição, considera-se essencial a participação dos profissionais com o intuito de tornar a empresa mais ágil e competitiva. Com isso, a formação das competências é de grande valia, pois visa implantar ferramentas que venham a atender as necessidades tanto da organização como dos indivíduos, buscando manter a sustentabilidade do negócio da empresa.

A literatura sobre sustentabilidade amplia o escopo do desenvolvimento de competências socioemocionais e sustentáveis, ao incorporar competências voltadas à atuação ética, sistêmica e orientada ao longo prazo. Wiek, Withycombe e Redman (2011) propõem um framework amplamente difundido que inclui competências-chave como pensamento sistêmico, antecipação, normatividade, estratégia e colaboração interpessoal. As discussões acerca de competências foram se desdobrando para o foco na sustentabilidade e nas habilidades de cunho mais relacional e intelectual, conhecidas por competências sustentáveis e socioemocionais. Essas competências ainda são pouco discutidas e exploradas (Munck; Borim-De-Souza; Zagui, 2012), o que exige aprofundar o “entendimento das competências com vistas a ações sustentáveis dentro das organizações” (Carvalho; Stefano; Munck, 2015, p. 34).

A convergência entre competências socioemocionais e sustentáveis emerge como um avanço recente na literatura. Pesquisas indicam que habilidades como empatia, resiliência e pensamento crítico são fundamentais para a internalização de valores sustentáveis e para a atuação responsável em cenários de incerteza (Brundiers *et al.*, 2021). No entanto, ainda há lacunas significativas no que se refere à operacionalização pedagógica integrada dessas competências, sobretudo em contextos de ensino superior e formação profissional para o desenvolvimento sustentável (Silva; Lima, 2026).

Torna-se relevante, então, o desenvolvimento dessas competências ao longo da trajetória acadêmica, de modo que os futuros gestores estejam mais aptos a desempenhar suas funções com habilidades sustentáveis já consolidadas. Em outras palavras, trata-se de fomentar competências nos estudantes para que estejam mais preparados para o mercado de trabalho, a partir de uma formação alinhada aos anseios e às demandas inerentes ao contexto de sua futura atuação profissional (Lima, 2020).

Nesse sentido, faz-se necessário formar gestores a partir de um processo de ensino e aprendizagem que valorize a familiaridade dos estudantes com essa temática ampla da gestão por competências, considerando preocupações mais recentes do contexto organizacional acerca do refletir e agir sustentável de seus funcionários, bem como de suas capacidades acerca de questões sociais e emocionais. Nesse aspecto, a aprendizagem transformadora se torna determinante pela capacidade de significar a experiência a ponto de mudar o modo de pensar e se comportar do indivíduo.

Assim, essa pesquisa parte da questão: Como ocorre o desenvolvimento de competências socioemocionais e sustentáveis na formação de estudantes de Administração da Universidade Federal da Paraíba, a partir da perspectiva da aprendizagem transformadora? Para tanto, o objetivo geral foca em analisar o

desenvolvimento de competências socioemocionais e sustentáveis na formação de estudantes de administração da Universidade Federal da Paraíba balizado pela perspectiva da aprendizagem transformadora. Posto isso, emerge a necessidade de maior compreensão acerca de como a aprendizagem transformadora pode contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais e sustentáveis na formação dos estudantes de administração, como também identificar a percepção dos alunos concluintes a respeito do desenvolvimento de competências socioemocionais e sustentáveis durante a trajetória acadêmica.

Considerando que as instituições de ensino superior devem transmitir conhecimento técnico, mas também formar indivíduos conscientes e profissionais éticos e agentes de transformação na sociedade (Veiga; Cabral, 2015), justifica-se a importância desse estudo. Por isso, a importância da educação para a sustentabilidade, de acordo com Lucena, Coelho e Coelho (2021), foca numa formação que influencie na preparação dos indivíduos no desenvolvimento de competências sustentáveis para quando forem assumir os cargos de gestão.

Desse modo, o ensino em Administração precisa atentar-se para o fomento de competências sustentáveis, no sentido de acompanhar a própria dinâmica tida no mercado voltada para a sustentabilidade organizacional. Por fim, a relevância desta investigação fundamenta-se em múltiplas dimensões que convergem para a necessidade premente de repensar os processos formativos no ensino superior de administração. Justifica-se, também, pela escassez de estudos que integram a aprendizagem transformadora com o desenvolvimento das competências socioemocionais e sustentáveis no contexto da formação gerencial (Macêdo; Silva, 2021; Araújo, 2022).

Nesse cenário, o presente estudo avança em relação à literatura existente ao propor uma abordagem integradora que articula o desenvolvimento socioemocional com a formação para a sustentabilidade a partir de práticas educacionais estruturadas. A originalidade da pesquisa reside na integração teórico-metodológica entre competências socioemocionais e sustentáveis, tratadas como dimensões interdependentes do processo formativo.

O diferencial do uso da Aprendizagem Transformadora, conforme proposto por Mezirow (1997; 2000), está na sua ênfase na mudança de perspectivas por meio da reflexão crítica sobre pressupostos previamente internalizados. Ao invés de focar apenas na aquisição de competências instrumentais, essa abordagem promove processos de ressignificação que afetam crenças, valores e modos de agir. No contexto deste estudo, o Estudo Balizado pela Aprendizagem Transformadora permite compreender como experiências formativas podem desencadear mudanças profundas na forma como os participantes percebem a si mesmos, os outros e sua responsabilidade socioambiental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de competências, conforme estabelecido por Brandão e Guimarães (2001), refere-se à articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizadas para o alcance de objetivos,

extrapolando dimensões técnicas ao incorporar aspectos sociais, comportamentais e emocionais essenciais à complexidade organizacional. Nesse contexto, as competências socioemocionais ganham centralidade, sendo definidas por Bar-On (2006) como um conjunto de habilidades intrapessoais, como autoconsciência e autorregulação, e interpessoais, como empatia e gestão de conflitos, diretamente associadas ao bem-estar, à saúde mental e ao desempenho no trabalho. Evidências indicam que tais competências favorecem a tomada de decisão e a adaptação a contextos de pressão e incerteza, além de fortalecerem a cooperação e a performance em equipes (Berlingeri, 2018).

Essa discussão está relacionada ao campo da Inteligência Emocional, introduzido por Peter Salovey e John D. Mayer, e amplamente difundido por Daniel Goleman (1995). Essa abordagem amplia a compreensão tradicional de inteligência, historicamente centrada no QI (Quociente de Inteligência), ao incluir capacidades emocionais e sociais como determinantes do sucesso pessoal e profissional. Tal perspectiva dialoga com a noção de inteligência social de Edward Thorndike, em 1920, considerada precursora desses estudos (Bradaschia; Silva, 2023).

No campo empírico, avanços metodológicos como a proposta de Macêdo e Silva (2020) possibilitam a mensuração sistemática dessas competências por meio de dimensões como consciência emocional, consciência social, regulação emocional, criatividade emocional e autocontrole. Tais instrumentos permitem diagnosticar lacunas e orientar intervenções mais eficazes no desenvolvimento pessoal e profissional.

Paralelamente, as competências sustentáveis emergem como um eixo fundamental para a atuação responsável em contextos contemporâneos. Para Puppim e Uzeda (2022), elas compreendem conhecimentos e habilidades voltados à promoção da sustentabilidade social, econômica e ambiental. Nessa direção, destacam-se competências como pensamento crítico, responsabilidade social e trabalho em equipe, essenciais para lidar com desafios complexos como desigualdades e mudanças climáticas (Santos *et al.*, 2020). Essas competências alinham-se aos princípios do desenvolvimento sustentável, entendido como a capacidade de atender às necessidades presentes sem comprometer as futuras gerações, conforme argumentam Closs e Antonello (2014).

A sustentabilidade, nesse sentido, envolve não apenas a gestão de impactos socioambientais, mas também a articulação entre geração de valor econômico e sustentabilidade social, exigindo transformações profundas em mentalidades e práticas organizacionais (Kuzma, D'Oliveira; Silva, 2017). A educação desempenha papel central nesse processo, especialmente no ensino superior, que deve não apenas problematizar questões socioambientais, mas propor soluções e formar agentes de transformação (Veigas; Cabral, 2015; Santos *et al.*, 2020).

A integração entre competências socioemocionais e sustentáveis revela-se, portanto, estratégica para a gestão contemporânea. Conforme indicam Brunstein, Scartezini e Rodrigues (2012), essa articulação favorece práticas organizacionais mais alinhadas aos interesses de múltiplos *stakeholders* e à sustentabilidade de longo prazo. Sob a perspectiva individual e organizacional, tais competências se

inter-relacionam e sustentam estratégias voltadas ao desenvolvimento sustentável, incluindo dimensões como pensamento sistêmico, antecipatório, estratégico e colaborativo (Puppim; Uzeda, 2022; Reis; Souza, 2019).

Diante disso, a formação de profissionais Administradores demanda o desenvolvimento integrado dessas competências. Nesse contexto, a aprendizagem transformadora desponta como abordagem diferenciada, ao promover mudanças profundas nas perspectivas dos indivíduos, impactando suas formas de pensar, agir e se posicionar frente aos desafios organizacionais. Assim, ao articular competências socioemocionais e sustentáveis em uma perspectiva transformadora, potencializa-se a formação de agentes capazes de promover inovação, competitividade e responsabilidade socioambiental nas organizações (Santos *et al.*, 2020; Brandão; Guimarães, 2001; Closs; Antonello, 2010; Duarte; Araujo, 2022).

Sabe-se que a teoria da aprendizagem transformadora, desenvolvida por Jack Mezirow, é voltada à educação de adultos e fundamenta-se em pressupostos construtivistas, nos quais o aprendiz é concebido como sujeito ativo na construção do conhecimento por meio da interação social (Reatto; Brunstein, 2019). Nessa perspectiva, a experiência assume papel central, sendo ressignificada a partir de processos de reflexão crítica e análise das vivências, o que possibilita a transformação de significados e o desenvolvimento de novas habilidades e atitudes (Santos, Macedo; Silva, 2019). Segundo Amorim e Lima (2022), esse processo transformador envolve três elementos fundamentais: perspectivas de significado, domínios de aprendizagem e tipos de reflexão.

Estudos indicam que competências como empatia, resiliência, autoconhecimento e gestão emocional favorecem tanto a adaptação a contextos complexos quanto a construção de ambientes organizacionais mais colaborativos e éticos (Bradaschia; Silva, 2023; Duarte; Araujo, 2022). Assim, a aprendizagem transformadora contribui diretamente para o desenvolvimento dessas competências ao promover revisões conscientes de crenças e práticas por meio da reflexão crítica (Venzke; Nascimento, 2013; Lima; Silva, 2014; Closs; Antonello, 2010; 2014).

Por fim, destaca-se que a aprendizagem transformadora, ao atuar simultaneamente nos planos cognitivo e comportamental, impacta diretamente a formação de competências socioemocionais e sustentáveis, especialmente quando articulada a abordagens transdisciplinares voltadas à sustentabilidade e ao desenvolvimento humano (Palma; Pedrozo, 2019; Venzke; Nascimento, 2013). Esse processo, marcado pela autonomia do aprendiz e pela reflexão crítica, possibilita a revisão de pressupostos e a construção de práticas mais éticas e socialmente responsáveis, com implicações significativas para o desenvolvimento pessoal e profissional e para a atuação no contexto organizacional (Reis; Souza, 2019; Campos; Palma; Pedrozo, 2017).

3 METODOLOGIA

O presente trabalho está amparado pela abordagem quantitativa e tipo descritivo, pois busca detalhar cada passo realizado pelo pesquisador durante a condução do estudo e na aplicação do instrumento de pesquisa, visando um olhar apurado e analítico sobre a revisão a ser elaborada, buscando mensurar a percepção dos estudantes acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais e sustentáveis durante sua formação (Gil, 2022). Além disso, caracteriza-se como um estudo de casos múltiplos (Godoi, 2006), uma vez que envolve três cursos de administração situados em diferentes *campi* da UFPB, cada qual com características curriculares, contextuais e organizacionais próprias. A utilização desta estratégia permitiu analisar fenômenos semelhantes em diferentes contextos institucionais, possibilitando a comparação entre os casos.

O Campus I, João Pessoa; Campus III, Bananeiras e Campus IV, localizado no Litoral Norte. Cada um desses cursos possui particularidades quanto à sua localização, ano de criação, turnos de oferta dos cursos e estrutura de períodos letivos. Vale a pena salientar que a escolha por esta formação se deu pelo fato da Administração lidar diretamente com o contexto organizacional, reforçando a importância de gestores estarem mais aptos a gerirem elementos que envolvem a sustentabilidade, uma vez que está posta no mercado essa questão dos negócios se encontram atrelados ao desenvolvimento sustentável (Silva; Lima, 2026). A tabela 1, a seguir, sintetiza essas informações.

Tabela 1 - Caracterização dos cursos de administração em cada *Campi* da UFPB.

Campus	Localização	Ano de Criação	Turno	Período
Campus I - CCSA	João Pessoa	1963	Diurno e Noturno	Mín. 8 - Max 12 períodos
Campus III - CCHSA	Bananeiras	1990	Diurno e Noturno	Mín. 8 D./9 N. Max. 12 D./14 N. períodos
Campus IV - CCAE	Mamanguape	2016	Diurno	Mín. 8 - Max 12 períodos

Fonte: Dados da pesquisa

Foram coletadas informações sobre especificidades durante o percurso formativo específico de cada curso, por meio de acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos estudados, no sentido de observar as competências elencadas para a formação dos estudantes de administração, cujas competências estão descritas na tabela 2.

Tabela 2 - Competências e habilidades explicitadas nos PPCs dos cursos estudados.

CAMPUS I
Identificar problemas e oportunidades para balizar o processo de tomada de decisão
Propor e implementar, com ética e efetividade, ações sustentáveis alinhadas às estratégias da organização
Desenvolver processos de negociação e de comunicação no ambiente organizacional e institucional
Planejar, coordenar e integrar práticas de gestão nas áreas funcionais da organização
Utilizar o raciocínio lógico, crítico e analítico no processo de tomada de decisões
Mobilizar e integrar recursos e processos organizacionais
Desenvolver o capital humano, utilizando a liderança e o trabalho em equipe
Monitorar informações da organização e do ambiente para avaliar resultados e desempenho
Lidar com mudanças e situações de risco
Elaborar, implementar e consolidar projetos empresariais, realizar consultoria e perícias e emitir pareceres
Refletir e atuar criticamente, com iniciativa, ética, determinação, inovação e com vontade política e administrativa para conduzir processos de gestão nas organizações
Aprender continuamente, mobilizar e transferir conhecimentos e experiências do ambiente externo para a prática profissional
CAMPUS III
Capacidade de comunicação escrita e verbal
Capacidade de identificar e solucionar problemas
Capacidade de influenciar o contexto para mudanças por meio da iniciativa, proatividade e criticidade
Capacidade de aplicar o conhecimento teórico no campo de atuação
Capacidade de interagir e estabelecer relações interpessoais, intergrupais e Inter organizacionais.
CAMPUS IV
Reconhecer, definir e buscar soluções para os problemas organizacionais, de forma ética, crítica e reflexiva
Pensar estratégica e sistemicamente, em nível local, regional, nacional e internacional; considerando as dimensões políticas, econômicas, ambientais e culturais
Comunicar-se e expressar-se de maneira compatível com o exercício profissional
Raciocinar de forma lógica, criativa e analítica para atuar criticamente na esfera organizacional
Operar com valores e formulações matemáticas auxiliando no processo de tomada de decisões
Exercer iniciativa política, administrativa e de aprendizagem, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional
Capacidade de articular conhecimentos da vida e da experiência cotidiana para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável e flexível
Capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações, consultoria em gestão, pareceres e perícias administrativas

Fonte: dados da pesquisa.

Os PPCs foram coletados no dia 28/11/2024, nos *sites* de cada curso de Administração. A vigência dos PPCs é: Campus I - 2019, Campus III - 2018 e Campus IV - 2018, levando em consideração os documentos vividos pelos sujeitos da pesquisa, alunos concluintes. Assim, para esclarecer a apuração das informações, foi realizado um questionário baseado na escala de *Likert* (Hair Jr *et al.*, 2005), em termos de grau de concordância e discordância, para a coleta de dados com os discentes concluintes sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais e sustentáveis durante seu processo formativo. Além de saber o quanto isso ocorreu por meio de um aprendizado transformador, desmembrando em perspectivas de significado, domínios de aprendizagem e tipos de reflexão.

O instrumento de pesquisa foi estruturado com questões do perfil e questões que respondem ao propósito do presente estudo, dividindo as questões pelos três elementos mencionados da

aprendizagem transformadora. As questões foram moldadas para abarcar peculiaridades de cada *campus* universitário pesquisado. Sendo assim, reforça-se que o questionário foi composto por 24 afirmativas, todas fechadas com a opção de uma única escolha, sendo 3 de perfil e 21 composta pelos três elementos de Mezirow. Tal instrumento foi elaborado com base na literatura sobre aprendizagem transformadora, especialmente Mezirow (1990; 2000; 2009), Amorim e Lima (2022) e Lima, Macedo e Saeger (2019), sendo estruturado para contemplar os três elementos centrais: Perspectivas de Significado, Domínios de Aprendizagem e Tipos de Reflexão, as afirmativas foram adaptadas ao contexto da formação em Administração.

Tabela 3 - Estrutura do questionário composta pelos elementos de Mezirow.

Perspectivas de Significado
O meu aprendizado sobre competências sustentáveis mudou minha visão de mundo.
Eu me questiono o porquê de desenvolver competências socioemocionais e sustentáveis.
Eu percebo a importância em desenvolver essas competências.
A aquisição dessas competências ajudou-me a transformar meu modo de pensar e me comportar.
Eu tenho familiaridade sobre o assunto de competências sociais, emocionais e sustentáveis.
O aprendizado proporcionado pelas atividades acadêmicas mudou a forma como gerencio relacionamentos interpessoais.
O curso contribuiu para que eu reconhecesse e aprimorasse minhas habilidades de autorregulação emocional em situações de pressão.
Domínios de Aprendizagem
O curso me ajudou a conhecer sobre essas competências.
O curso tem disciplinas que fomentam a reflexão sobre as competências socioemocionais e sustentáveis.
Eu adquiro competências sustentáveis e socioemocionais durante meu processo formativo.
Eu me transformo com a aquisição de competências intelectuais e emocionais.
Há práticas docentes que oportunizam a aplicação de competências socioemocionais.
Eu já busquei de forma independente desenvolver competências emocionais, sociais, intelectuais e sustentáveis.
Há atividades extraclasse para desenvolver competências sustentáveis.
Tipos de Reflexão
Eu busquei conhecimento sobre a sustentabilidade além do que foi visto no curso.
Refleti sobre como minhas emoções impactam as relações de trabalho e o desempenho organizacional.
As atividades propostas me ajudaram a reconhecer a importância das emoções nas decisões administrativas
A aquisição dessas competências me levou a questionar minhas atitudes e decisões no ambiente acadêmico e profissional.
Compreendi melhor os processos que envolvem a transformação de ideias em ações sustentáveis.
Tive a oportunidade de revisar a forma como enfrento desafios emocionais e identifico soluções em situações práticas.
Percebi a importância de alinhar minhas competências emocionais aos valores de sustentabilidade e responsabilidade social.

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi produzido na plataforma do *Google Forms* e enviado aos participantes da pesquisa via e-mail e *Whatsapp*, tanto pela coordenação de cada curso, como aos alunos concluintes. Vale destacar que o questionário foi acompanhado de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, não havendo pré-teste, sendo aplicado entre os dias 17/02/2025 e 15/05/2025. Em seguida, a Tabela 4 mostra o coeficiente de confiabilidade do instrumento de pesquisa.

Tabela 4 - Consistência interna das dimensões investigadas (Alfa Cronbach).

Dimensão	Nº de itens	Alfa de Cronbach (α)	Interpretação
Perspectivas de Significado	7	0,649	Consistência interna moderada/questionável
Domínios de Aprendizagem	7	0,715	Consistência interna aceitável
Tipos de Reflexão	7	0,716	Consistência interna aceitável
Instrumento completo	21	0,838	Boa consistência interna

Fonte: Dados da pesquisa.

A confiabilidade interna do instrumento foi verificada por meio do coeficiente Alfa de Cronbach. Calculou-se o coeficiente Alfa de Cronbach a partir da matriz de resposta dos 26 participantes. Inicialmente, foram obtidas as variâncias individuais de cada item e a variância da pontuação total de cada dimensão. Em seguida, aplicou-se a fórmula proposta por Cronbach, que relaciona a variância dos itens à variância total da escala. Valores iguais ou superiores a 0,70 foram considerados indicativos de consistência interna aceitável, conforme recomendação da literatura. O instrumento completo apresentou boa consistência interna ($\alpha = 0,838$). Quanto às dimensões da Aprendizagem Transformadora, os coeficientes foram de $\alpha = 0,649$ para Perspectivas de Significado, $\alpha = 0,715$ para Domínios de Aprendizagem e $\alpha = 0,716$ para Tipos de Reflexão, indicando consistência interna aceitável para duas das três dimensões avaliadas.

Inicialmente, o universo da pesquisa foram os discentes matriculados na disciplina de TCC de cada Campus, constando no Campus I, 43 discentes matriculados, considerando-se os turnos diurno e noturno; no Campus III, 20 discentes matriculados; e, no Campus IV, 15 discentes matriculados. Contudo, em constante contato com as coordenações dos referidos cursos, foi detectado que alguns alunos trancam ou desistem da disciplina. Assim, passou-se a apreciar como universo os discentes concluintes e matriculados em TCC que, de fato, defenderam seus trabalhos no término do semestre letivo, que, neste caso, foi o 2024.2. Tendo como critério de inclusão os alunos que efetivamente defenderam seus trabalhos ao final do semestre letivo, e se dispõem a participar da pesquisa.

Posto isso, no Campus I, foram 34 discentes que defenderam, tendo as defesas ocorridas entre os dias 09/04/2025 e 15/04/2025 obtendo-se uma amostra de 11 respondentes. No Campus III, 20 discentes defenderam, tendo as defesas ocorridas entre os dias 07/05/2025 e 12/05/2025, obtendo-se uma amostra de 9 respondentes. Por fim, no Campus IV, 6 discentes defenderam, tendo as defesas ocorridas entre os dias 10/04/2025 e 16/04/2025 alcançando-se a totalidade de respondentes. Para melhor entendimento, as informações estão explicitadas na tabela 5.

Tabela 5 - Amostra de respondentes da pesquisa.

Campus	Matriculados em TCC	Quantos defenderam o TCC	Total de respondentes	Taxa
I	43	34	11	32,4%
III	20	16	9	56,3%
IV	15	6	6	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

É sabido que a pretensão era de ter obtido um maior quantitativo de respondentes, no entanto, houve baixo retorno nas aplicações *online*, mesmo com a colaboração das Coordenações de curso, o que desencadeou a necessidade de aplicação presencial. Foi-se, então, nos dias das defesas para abordar o aluno para participar da pesquisa. Contudo, a experiência, também, não foi tão positiva, pois poucos se sensibilizaram em responder, tendo até alguns que afirmaram em se comprometer em retornar posteriormente, o que não aconteceu. Apesar dos esforços, houve baixa taxa de resposta principalmente nos Campi I e II, que constitui limitação metodológica do estudo, podendo restringir a generalização dos resultados. Os resultados devem ser interpretados considerando o possível viés de autoseleção, uma vez que os participantes responderam voluntariamente ao questionário.

No que tange ao processo de análise dos dados, o estudo se utiliza da estatística descritiva por frequência, que segundo Gerhardt e Silveira (2009), envolve o processamento de dados, abrangendo a geração, processamento e interpretação dos mesmos a partir dos percentuais obtidos. Consequentemente, com o intuito de compreender de forma mais detalhada as percepções dos estudantes sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais e sustentáveis, foram calculadas a média, mediana e o desvio padrão das respostas obtidas nos gráficos 1, 2 e 3. Cada afirmativa foi avaliada com base em uma escala de *Likert* de 1 a 5, sendo 1: Discordo completamente e 5: Concordo completamente (Hair Jr *et al.*, 2005). Os resultados estatísticos são apresentados a seguir.

Tabela 6 - Resultados Estatísticos.

Gráfico	Tema	Média	Mediana	Desvio Padrão
1	Perspectivas de Significado	4,00	4,00	1,16
2	Domínios de Aprendizagem	3,84	4,00	1,12
3	Tipos de Reflexão	4,31	4,50	0,87

Fonte: Dados da pesquisa.

Perante o exposto, o gráfico 1 apresenta maior diversidade de opiniões acerca das perspectivas de significado. O gráfico 2 mostra melhoras graduais na percepção sobre a atuação institucional, culminando com o gráfico 3, no qual os processos reflexivos alcançam maior nível de aprovação e consistência entre os pesquisados. Sendo assim, quanto mais interna e individual é a dimensão avaliada, maior é a concordância entre os pesquisados. Por outro lado, dimensões que envolvem fatores externos geram percepções mais diversificadas, sugerindo que essas áreas podem necessitar de maior atenção ou estratégias mais individualizadas para atender às diferentes expectativas dos alunos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados da investigação, obtidos por meio da interpretação e compreensão dos dados obtidos com os questionários aplicados aos participantes da pesquisa.

Para uma análise mais detalhada e de fácil compreensão, colocaram-se as informações em tabelas e gráficos, os quais estão dispostos a seguir. É importante destacar que as três primeiras perguntas do questionário estão focadas em apontar dados sobre o perfil dos discentes atuantes nos referidos cursos durante o período 2024.2.

Tabela 7 - Perfil dos Pesquisados.

Categoria	Subcategoria	Quantidade	Percentual (%)
Campus	Campus I	11	42,3%
	Campus III	9	34,6%
	Campus IV	6	23,1%
Gênero	Masculino	11	42,3%
	Feminino	15	57,7%
Faixa Etária	Até 24 anos	14	53,8%
	De 25 a 30 anos	5	19,2%
	Acima de 30 anos	7	26,9%

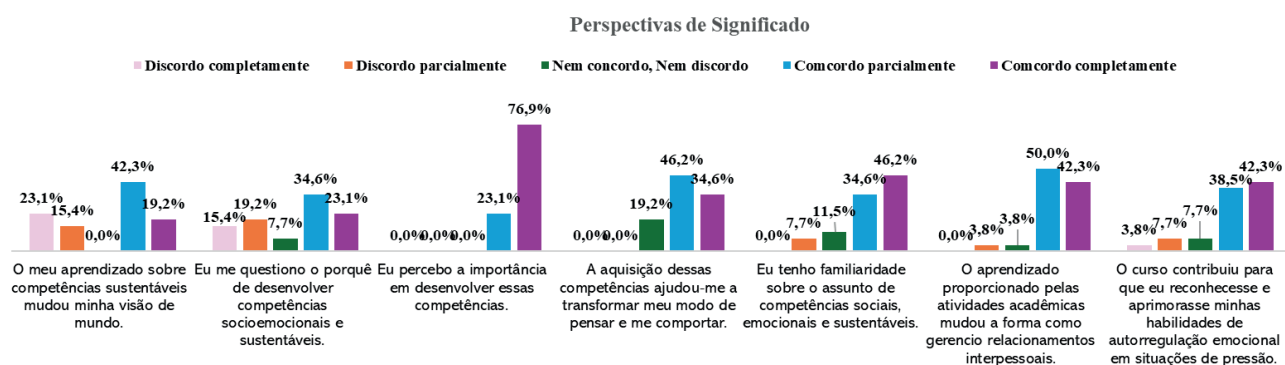
Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do exposto, percebe-se que há uma maior predominância do gênero feminino entre os pesquisados, representando pouco mais da metade da amostra. Por sua vez, a maioria dos participantes tem até 24 anos, indicando um perfil predominantemente jovem. Todavia, existe presença significativa de pessoas acima de 30 anos.

No tocante às questões envolvendo as Perspectivas de significado, puderam-se perceber os seguintes resultados, conforme o gráfico 1. Na primeira frase, *o meu aprendizado sobre competências sustentáveis mudou minha visão de mundo*, 61,1% concordam que houve alguma mudança de visão de mundo, sugerindo um impacto positivo na forma de ver sobre o assunto, sobretudo, no contexto da gestão. Para Puppim e Uzeda (2022) a transformação de visão sucede quando há uma revisão crítica dos pressupostos e valores pessoais.

De acordo com Veigas e Cabral (2015), quando o ensino considera as interações entre diferentes perspectivas como sociedade, meio ambiente e conhecimento, os alunos conseguem ter um aprendizado mais amplo e realista. Em vez de ver a natureza apenas como algo a ser explorado, eles passam a compreendê-la como parte essencial de um ciclo interdependente, no qual todas as ações dos indivíduos têm impacto. Isso incentivando os alunos a enxergarem de maneira mais integrada e completa sobre sustentabilidade (Santos *et al.*, 2020).

Gráfico 1 - Perspectivas de Significado.



Fonte: Dados da pesquisa.

Muitos dos participantes se questionam a respeito do porquê desenvolver competências socioemocionais e sustentáveis, evidenciando um nível relevante de metacognição e autorreflexão, considerado importante no processo da aprendizagem transformadora, segundo Amorim e Lima (2022). Refletir sobre os próprios pressupostos é o início de uma mudança transformadora (Closs; Antonello, 2014).

Isso se ratifica pela percepção deles sobre a importância das competências, já que houve um consenso de que tais competências são relevantes, o que se alinha aos argumentos defendidos por Bradaschia e Silva (2023) sobre a essencialidade dessas competências na formação do administrador. Destaca-se o quanto os estudantes responderam que a aquisição dessas competências ajudou na transformação do modo de pensar e de se comportar deles, reforçando a presença da dimensão emancipatória da aprendizagem, na qual os indivíduos repensam sua conduta e valores.

Isto é, há uma busca em desenvolver nos alunos uma consciência crítica, autonomia e capacidade de transformação social. Em outras palavras, não se trata apenas de aprender conteúdo, porém de questionar, refletir e agir para modificar a realidade (Palma; Pedrozo, 2019; Silva; Pereira, 2018). Ademais, indivíduos que sabem gerenciar suas emoções, se comunicar bem, trabalhar em equipe e se adaptar a novos desafios são essenciais no contexto organizacional (Macêdo; Silva, 2021).

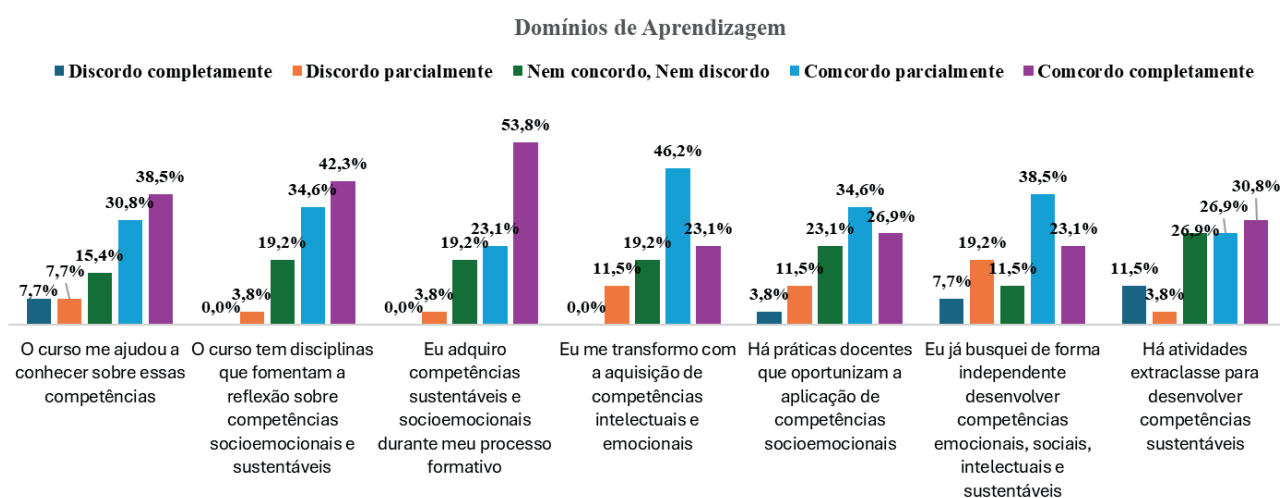
Na quinta frase, *eu tenho familiaridade sobre o assunto de competências sociais, emocionais e sustentáveis*, 80,8% concordaram parcialmente ou completamente. Esse dado indica que as práticas adotadas contribuíram para o letramento conceitual dos estudantes, como discorrem Lima e Silva (2014). Contudo, os 19,2% que não se sentem plenamente familiarizados sugerem a necessidade de reforço didático ou de atividades práticas contextualizadas.

Ou seja, pode haver uma necessidade de repensar na difusão e aplicabilidade dessas competências por meio das disciplinas no decorrer da trajetória acadêmica do alunado. Para isso, é salutar envolvê-los em processos de reflexão, participação ativa, construção e questionamentos de conhecimentos a partir de um aprendizado mais significativo (Reatto; Brunstein, 2019).

Ao inquirir se *o aprendizado proporcionado pelas atividades acadêmicas mudou a forma como gerencio relacionamentos interpessoais*, 92,3% concordam parcialmente ou completamente

na mudança nas relações interpessoais. O dado dialoga com a noção de competências interpessoais descrita por Bar-On (2006) e sinaliza um alinhamento perceptivo com a efetividade da abordagem educacional adotada. No âmbito da aprendizagem transformadora, representa uma mudança no domínio comunicativo, o qual se refere à capacidade do indivíduo de se expressar de modo eficaz e significativo em diferentes contextos sociais e interacionais, em que os alunos reformulam comportamentos relacionais com base em novas interpretações (Lima; Silva 2018). Com relação às questões sobre os domínios de aprendizagem, foram observados os seguintes resultados, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 - Domínios de Aprendizagem.



Fonte: Dados da pesquisa.

Desse modo, partindo da frase *'se o curso me ajudou a conhecer sobre as competências'*, verifica-se que a maioria dos discentes, com o percentual de 69,3% concordam parcialmente e completamente, reconhecendo ter adquirido conhecimento conceitual sobre as competências. É bom recordar que esse domínio corresponde ao aprendizado instrumental, concernente à aquisição de informações e habilidades técnicas (Reatto; Brunstein, 2019).

No entanto, os níveis de neutralidade e discordância indicam que ainda há lacunas na clareza ou profundidade com que esse conteúdo é abordado. Diante disso, Vital e Urt (2022) questionam a forma com que essas competências são desenvolvidas no contexto educacional, sugerindo que há uma crise ao abordar tais competências, evidenciando problemas estruturais profundos na educação e no aprendizado. Isso pode sinalizar a necessidade de maior intencionalidade na integração conceitual dessas competências nos programas de ensino (Bradaschia; Silva, 2023).

Ao fomento *reflexivo nas disciplinas sobre as competências socioemocionais e sustentáveis*, 76,9% dos discentes concordam parcialmente e completamente, apontando que as disciplinas têm contribuído para o domínio comunicativo da aprendizagem transformadora conforme alegam Lima e Silva (2018). A promoção dessa reflexão é coerente com a proposta de aprendizagem crítica,

reforçando a importância das práticas pedagógicas reflexivas como meio de transformação (Closs; Antonello, 2010).

Contudo, quase um quinto dos discentes, 23% referente à discordância e neutralidade, não percebem claramente essa ênfase. Sobre isso, Venzke e Nascimento (2013) dissertam sobre a importância das competências e habilidades, as quais devem estar explicitadas nos conteúdos pedagógicos fundamentados nos cursos de administração. Os discentes devem refletir sobre seu preparo e desenvolvimento técnico, e das competências socioemocionais e sustentáveis no ambiente que está inserido (Lima; Silva, 2014).

Ao inquirir sobre a *aquisição de competências durante a formação*, 76,9% dos respondentes concordam, indicando, na perspectiva dos respondentes, indícios da contribuição do curso no desenvolvimento de competências aplicáveis à vida acadêmica, profissional e social, como afirmam Bar-On (2006) e Berlingire (2018). Sendo assim, este é um indicativo de que as práticas pedagógicas formativas estão indo além da teórica, produzindo resultados comportamentais e de atitude, o que está diretamente ligado ao domínio emancipatório da aprendizagem, voltado à ressignificação da experiência (Palma; Pedrozo, 2019).

Ao questionar sobre a *transformação pessoal a partir da aquisição das competências intelectuais e emocionais*, 69,3% concordam, enquanto 30,7% são neutros ou discordam parcialmente. O dado reforça a presença de processos de mudança pessoal e de ressignificação, no eixo da aprendizagem transformadora. Contudo, a presença de quase um terço dos respondentes com a percepção neutra ou discordante pode apontar para experiências formativas desiguais ou ainda pouco mobilizadoras emocionalmente.

Sob essa perspectiva, Reatto e Brunstein (2019) destacam que a transformação profunda requer desafios significativos aos pressupostos prévios, o que nem sempre ocorre de maneira homogênea. Por conseguinte, abordou-se o *quanto há práticas que oportunizam a aplicação das competências*, resultando em 61,5% que concordam, e 38,5% discordam ou são neutros. Apesar da maioria afirmarem positivamente que as práticas docentes oportunizam, há um número significativo de estudantes que não reconhecem práticas pedagógicas eficazes para aplicar tais competências.

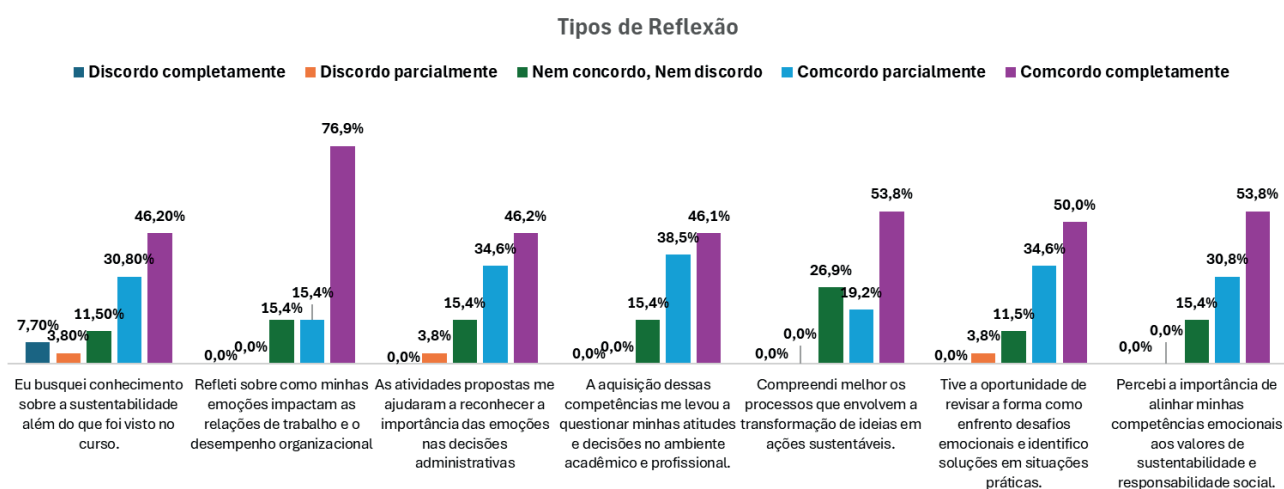
Por sua vez, na *busca autônoma por desenvolvimento das competências emocionais, sociais, intelectuais e sustentáveis*, 61% afirmam que já o fizeram. Esse dado revela um indicativo da aprendizagem autodirigida, alinhada à proposta de autonomia do estudante na teoria de Mezirow defendida por Amorim e Lima (2022). Isso evidencia que uma parte significativa dos alunos compreendem a importância das competências e age de forma proativa para desenvolvê-las, o que sinaliza um processo transformador.

Por fim, ao interpelar *se há atividades extraclasse para desenvolver competências sustentáveis*, 57,7% concordam, mas 42,3% discordam ou são neutros. Embora a maioria perceba a existência dessas atividades, os dados expõem um campo ainda a ser ampliado. As atividades extraclasse são

fundamentais para conectar teoria e prática, como reforçam Puppim e Uzeda (2022). A falta de percepção de parte dos alunos pode indicar uma comunicação institucional ineficaz ou oferta insuficiente de atividades com esse foco. Sendo assim, a análise reforça que, embora o caminho esteja sendo trilhado, a aprendizagem transformadora ainda pode ser mais intencional, experiencial e prática, como apontam Closs e Antonello (2014) e Bradaschia e Silva (2023).

Em seguida, os dados apresentados no gráfico 3, descrevem aspectos significativos sobre os tipos de reflexão desenvolvidas pelos participantes no processo de aprendizagem sobre as competências.

Gráfico 3 - Tipos de Reflexão.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na primeira frase avaliada, a qual discorre sobre a busca autônoma por conhecimento, a grande maioria concordou parcialmente e completamente, constatando a presença da reflexão de conteúdo. Sendo assim, a maioria dos estudantes desenvolveu características de aprendizagem autodirecionada, superando os conteúdos formalmente apresentados em sala de aula. Ao examinar sobre a reflexão sobre as emoções no trabalho, percebe-se quase uma unanimidade na concordância, possibilitando refletir sobre como as emoções interferem nas relações e no desempenho, o que implica em uma visão de pressupostos pessoais e comportamentais, caracterizando a reflexão de premissa (Closs; Antonello, 2014).

A frase que expressa que *a aquisição dessas competências me levou a questionamentos de atitudes e decisões*, 84,7% concordam, representando um dos pontos-chaves da aprendizagem transformadora. O questionamento das atitudes, valores e decisões é exatamente o que Mezirow chama de reflexão crítica de processo. Ou seja, o estudante passa a reavaliar os quadros de referências que moldam suas ações, analisando criticamente o que foi aprendido.

Esse cenário reflete um alto nível de envolvimento com o processo formativo e está alinhado ao que Closs e Antonello (2014) consideram como marco da transformação significativa. Segundo Lima e Silva (2014) essa capacidade de questionar a própria conduta representa amadurecimento da consciência crítica e autonomia intelectual. Na quinta frase, acerca da *compreensão sobre*

a transformação de ideias e ações sustentáveis, 73% concordam e 26,9% neutro. Assim, reforça o que Kuzma, D'Oliveira e Silva (2017) argumentam acerca das competências para sustentabilidade organizacional envolverem a capacidade de operacionalização prática.

Ao interpelar no tocante à *revisão de enfrentamento emocional em situações práticas*, obteve-se 84,6% de concordância, os dados sugerem que os discentes desenvolveram metacognição sobre suas estratégias de enfrentamento emocional. Para Duarte e Araújo (2022), as competências socioemocionais envolvem a capacidade de autorregulação e adaptação a diferentes contextos. Dessa forma, o resultado sugere que os alunos não apenas reconhecem a importância das emoções, mas desenvolvem consciência sobre suas próprias estratégias de gestão emocional. Para Berlingeri (2018) tais competências são fundamentais no mercado de trabalho, especialmente a capacidade de enfrentar desafios e pressões. Sendo assim, os dados indicam que a abordagem educacional adotada contribui para o desenvolvimento dessas capacidades, preparando os discentes para situações profissionais complexas.

Por fim, com relação ao *alinhamento entre competências emocionais e valores sustentáveis*, a grande maioria sinalizaram positivamente, evidenciando a compreensão acerca da integração entre as competências socioemocionais e a sustentabilidade. Esse resultado constata que os alunos compreendem essa necessidade de integração, reconhecendo que as competências emocionais devem estar alinhadas com os valores sustentáveis. Assim, isso endossa o que Veiga e Cabral (2015) defendem sobre a importância do ensino considerar interações entre diferentes perspectivas como sociedade, meio ambiente e conhecimento para que os discentes consigam ter um aprendizado mais amplo. Sob essa ótica, oportuniza tornar mais o aluno em um agente de transformação social em sua atuação profissional.

Portanto, a análise das competências e habilidades explicitadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) dos três campi estudados corrobora e contextualiza os resultados obtidos nas dimensões investigadas. Observa-se uma convergência significativa entre as competências formalmente estabelecidas nos PPCs, que enfatizam a sustentabilidade, ética, reflexão crítica, comunicação, liderança, trabalho em equipe e pensamento estratégico, e as percepções dos estudantes sobre o desenvolvimento dessas competências durante sua formação.

Embora o estudo identifique tendências gerais de percepção, a análise dos casos múltiplos revela nuances importantes. Enquanto o PPC do Campus I apresenta o conjunto mais abrangente de competências, incluindo ações sustentáveis de forma mais incisiva e reflexão crítica, os estudantes dos Campi III e IV demonstraram percepções fortemente alinhadas às competências interpessoais e de comunicação, o que sugere que o contexto institucional e a maturidade do curso, como visto na discrepância de fundação entre 1963 e 2016, podem influenciar o nível de engajamento discente com o processo de aprendizagem transformadora. Apesar dos três campi apresentarem percepções semelhantes, observam-se diferenças contextuais relacionadas ao tamanho dos cursos, tempo de implantação e características curriculares.

5 CONCLUSÃO

O estudo analisou o desenvolvimento de competências socioemocionais e sustentáveis na formação de estudantes dos cursos de Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. Os resultados indicam um avanço significativo na percepção dos discentes quanto à importância dessas competências. As três dimensões analisadas revelaram um cenário promissor, evidenciando que os alunos não apenas reconhecem sua relevância, mas também percebem que o ambiente acadêmico é propício ao seu desenvolvimento. Vê-se que os discentes demonstram capacidade de reflexão crítica sobre a aplicação prática desses aprendizados. Esse progresso, que ocorre desde o reconhecimento conceitual até a autorreflexão, reitera a efetividade da formação ofertada. Ressalta-se, ainda, a compreensão por parte dos alunos sobre a articulação entre as competências emocionais e sustentáveis com a prática profissional, reforçando o caráter integral da formação.

Esse estudo contribui para o campo da educação em administração ao demonstrar empiricamente que a aprendizagem transformadora constitui um referencial teórico-metodológico viável e eficaz para o desenvolvimento de competências socioemocionais e sustentáveis no ensino superior. Além disso, a contribuição consiste na integração entre as competências socioemocionais, sustentáveis e aprendizagem transformadora em um único modelo analítico aplicado à formação em Administração. Ademais, a pesquisa compara três cursos da mesma instituição situados em contextos distintos, permitindo compreender como diferentes ambientes formativos influenciam a percepção dos estudantes. Os achados revelam que, embora os estudantes desenvolvam consciência crítica e capacidade reflexiva consideráveis, ainda persistem desafios na articulação efetiva entre conhecimento teórico e aplicação prática. A convergência identificada entre as competências formalmente estabelecidas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e as percepções dos estudantes ratificam o alinhamento entre intenções curriculares e resultados formativos, demonstrando que os objetivos pedagógicos institucionais estão sendo substancialmente alcançados na preparação de profissionais conscientes de seu papel social e organizacional.

Quanto às principais limitações detectadas na realização desta pesquisa, destacam-se a falta de colaboração de alguns discentes para responder ao questionário, apesar dos esforços empreendidos para a aplicação presencial e *online* do instrumento de coleta, e o suporte das coordenações de cada curso, como também a amostra reduzida, a utilização de dados baseados na autopercepção dos estudantes e o delineamento transversal, que restringem a generalização dos resultados e a análise de mudança ao longo do tempo. Recomenda-se, para pesquisas futuras, a adoção de abordagens metodológicas mistas, combinando métodos quantitativos e qualitativos para permitir uma compreensão mais aprofundada sobre os processos de transformação vivenciados pelos estudantes. Estudos comparativos interinstitucionais pode ser uma estratégia para expandir a investigação para outras universidades públicas e privadas, viabilizando comparações sistemáticas entre diferentes contextos educacionais, facilitando a identificação de melhores práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, S. K. P.; LIMA, T. B. Implicações do ambiente virtual de aprendizagem no fomento à aprendizagem autodirecionada e transformadora: um estudo de caso com discentes de um curso de Administração. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 17, n. 45, p. 4850-4875, 2022.
- BAR-ON, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence. **Psicothema**, [S. l.], v. 18, supl., p. 13-25, 2006.
- BERLINGERI, M. M. **Competências socioemocionais e mercado de trabalho**: um estudo para o caso brasileiro. 2018. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BRADASCHIA, J. S.; SILVA, A. B. Estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais de estudantes de um curso de graduação em Administração. **Reunir**, [S. l.], v. 13, n. 5, ed. especial, 2023.
- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.
- BRUNSTEIN, J.; SCARTEZINI, V. N.; RODRIGUES, A. L. Sustentabilidade na educação corporativa e o desenvolvimento de competências societárias. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 19, n. 63, p. 583-598, 2012.
- BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis**: elements of the sociology of corporate life. London: Heinemann, 1979.
- CARVALHO, A. C. V.; STEFANO, S. R.; MUNCK, L. Competências voltadas à sustentabilidade organizacional: um estudo de caso em uma indústria exportadora. **Gestão & Regionalidade**, São Caetano do Sul, v. 31, n. 91, p. 30-44, 2015.
- CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 20-37, 2010.
- CLOSS, L. Q.; ANTONELLO, C. S. Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 221-252, 2014.
- DUARTE, P. M.; ARAÚJO, U. F. As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 63, p. e23287, 2022.

- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- GODOI, C. K. Perspectivas de análise do discurso nos estudos organizacionais. In: GODOI, C. K.; MELLO, R. B.; SILVA, A. B. (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 375-401.
- HAIR JÚNIOR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- KUZMA, E. L.; D'OLIVEIRA, S. L. D.; SILVA, A. Q. Competências para a sustentabilidade organizacional: uma revisão sistemática. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 428-444, 2017.
- LIMA, J. D. O.; SILVA, A. B. O significado de “ser servidor público” à luz da aprendizagem transformadora. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 97-122, 2014.
- LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Como os mestrandos aprendem? Significados e transformações em um programa de pós-graduação em Administração. **Reunir**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 36-55, 2018.
- LUCENA, M. F. A.; COELHO, A. L. A. L.; COELHO, C. Educação para a sustentabilidade e a perspectiva de concepções e práticas sustentáveis: um estudo em instituições paraibanas de ensino superior. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 61135-61152, 2021.
- MACÊDO, J. W. L.; SILVA, A. B. Construção e validação de uma escala de competências socioemocionais no Brasil. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Brasília, DF, v. 20, n. 4, 2020.
- MACÊDO, J. W. L.; SILVA, A. B. Competências socioemocionais de gerentes: um estudo exploratório no INSS. **Revista de Gestão Pública: Práticas e Desafios**, Recife, v. 13, n. 1, p. 1-18, 2021.
- MUNCK, L.; BORIM-DE-SOUZA, R.; ZAGUI, C. A. A gestão por competências e sua relação com ações voltadas à sustentabilidade. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 371-389, 2012.
- PUPPIM, L. M.; UZEDA, L. E. F. Competências para o desenvolvimento sustentável: uma *survey* sobre grau de importância e avaliação. **E-Acadêmica**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. e1133285, 2022.
- REATTO, D.; BRUNSTEIN, J. Experiências emocionais na educação gerencial transformadora: abordagens e caminhos. In: ENCONTRO DA ANPAD, 43., 2019, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAD, 2019.
- REIS, R. J. D. S.; SOUZA, R. A. D. Ensino: experiência e promoção da aprendizagem transformadora no ensino da Administração? In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO (SEMEAD), 22., 2019, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2019.

SANTOS, J. G. *et al.* Educação para a sustentabilidade no ensino superior: um estudo com futuros bacharéis em Administração. **Reunir: Revista de Administração, Contabilidade e Sustentabilidade**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-15, 2020.

SANTOS, S. C. M. D.; MACEDO, S. M. F.; SILVA, T. K. D. Avaliação da aprendizagem transformadora no ensino superior: experiências exitosas na pós-graduação *stricto sensu*. **Cadernos de Pós-Graduação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 205-219, 2019.

SILVA, E. B.; LIMA, T. B. Desenvolvimento de competências socioemocionais e sustentáveis em administração balizada pela aprendizagem transformadora: uma revisão de literatura. **Revista Gestão em Foco**, [S. l.], ed. 18, 2026.

SILVA, T. D.; PEREIRA, J. M. O estresse em graduandos de Ciências Contábeis e Administração. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 253-270, 2018.

VEIGAS, S. F. S.; CABRAL, E. R. Práticas de sustentabilidade em instituições de ensino superior: evidências de mudanças na gestão organizacional. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 236-259, 2015.

VENZKE, C. S.; NASCIMENTO, L. F. M. Caminhos e desafios para a inserção da sustentabilidade socioambiental na formação do administrador brasileiro. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 26-54, 2013.

VITAL, S. C. C.; URT, S. D. C. BNCC e as competências socioemocionais: uma análise crítica às propostas de formação continuada. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 124-141, 2022.