



DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS PARA GESTÃO PRODUTIVA DE ESTRESSE NO TRABALHO ¹

Maria Eduarda Brito e Silva ²
 Marina Junqueira Venâncio³
 Rafaela de Freitas Victor Leite⁴
 Gabriela de Lima Andrade⁵
 Vânia Lúcia Pereira de Andrade⁶

RESUMO:

O desenvolvimento de competências emocionais pode auxiliar na preservação da saúde mental de colaboradores no cotidiano das organizações. Competências emocionais abarcam o nível interpessoal, associando-se à inteligência emocional, que pode ser eficaz na gestão do estresse no trabalho. O objetivo desta pesquisa, exploratória e aplicada, foi oportunizar aos participantes a possibilidade de desenvolvimento inicial de competências emocionais que favoreçam a gestão do estresse de forma produtiva em ambientes de trabalho. Para atingir o objetivo proposto percorreu-se três etapas: o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de *workshops* segundo Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006), no nível de reação, em que se mede a satisfação e valor percebido pelos participantes. As etapas foram ajustadas para o formato de *web* conferência, com utilização de ferramentas interativas, em decorrência da pandemia provocada pelo novo coronavírus. Os temas associados ao desenvolvimento da inteligência emocional, abordados nos *workshops*, foram a gestão das emoções e a comunicação assertiva. Realizou-se quatro *workshops* virtuais, com duas horas de duração, sobre cada um dos temas. Dentre os 102 participantes, 49% responderam a avaliação de reação. Os respondentes avaliaram satisfatoriamente como “muito bom” ou “excelente” itens referentes aos *workshops*, organização e facilitadoras. Por meio do resultado favorável da avaliação de reação, foi possível inferir que os participantes podem vir a se automotivarem para darem continuidade ao desenvolvimento de competências emocionais.

¹Produção científica decorrente do desenvolvimento do Projeto de Extensão Desenvolvendo Competências, promovido pelos cursos de gestão, com apoio do curso de psicologia do UniAcademia Centro Universitário – Juiz de Fora, MG.

² Discente do curso de graduação em Psicologia do UniAcademia Centro Universitário. E-mail: duda.britosilva@gmail.com

³ Discente do curso de graduação em Psicologia do UniAcademia Centro Universitário E-mail: marinajvenancio@gmail.com

⁴ Discente do curso de graduação em Psicologia do UniAcademia Centro Universitário E-mail: rafaelafreitasvleite@outlook.com

⁵ Discente do curso de graduação em Psicologia do UniAcademia Centro Universitário E-mail: gabiandradeld@gmail.com

⁶ Mestre em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e docente do Centro do UniAcademia Centro Universitário. E-mail: vaniaandrade@uniacademia.edu.br



Palavras-chave: Competência Emocional. Gestão das Emoções. Comunicação Assertiva. Estresse. Trabalho.

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCE FOR PRODUCTIVE MANAGEMENT STRESS AT WORK ENVIRONMENT

Emotional competence development may support to prevent employee's mental health in companies daily routine. Emotional competence covers the interpersonal level in association with emotional intelligence, that can be an efficient to manage the stress at work environment. The objective of this exploratory and applied research was to provide to the participants the possibility of the initial development of emotional competence that benefits the management of the stress in a productive way at work. In order to achieve the goals proposed, three stages were settled: the planning, the development and the workshop evaluation according to Kirkpatrick and Kirkpatrick (2006) at the reaction level, which measures satisfaction and perceived value by the participants. The stages have been adjusted to the web conference format using interactive tools due to COVID-19 pandemic. The themes related to the emotional intelligence approached in the *workshops*, were the management of emotions and assertive communication. Four two-hour virtual *workshops* were held on each of the themes. Among the 102 participants, 49% responded to the reaction assessment. They rated satisfactorily as "very good" or "excellent" items related to *workshops*, organization and facilitators. Through the evaluation of positive reaction, it was possible to infer that the participants may become self-motivated to continue the development of emotional competence.

Keywords: Emotional competence. Emotional Management. Assertive communication. Stress. Work.

1 INTRODUÇÃO

O estudo do estresse e de como as pessoas lidam com esta experiência é relevante por diversas razões dentre estas, pelo fato de que o estresse pode comprometer a saúde e o bem-estar biopsicossocial dos indivíduos nas organizações

Cabe ressaltar que o termo estresse foi apropriado da física, ou seja, se refere ao grau de deformidade que uma estrutura sofre quando é submetida a um esforço (LIMONGI-FRANÇA; RODRIGUES, 2005). A tendência para se estressar inclui distorções cognitivas, ou seja, um modo inadequado de pensar e avaliar os eventos



da vida. Envolve comportamentos observáveis indicativos de estresse e uma hiperreatividade fisiológica diante das demandas psicossociais (LIPP, 2001).

Este trabalho justificou-se pela premissa de que o Centro Universitário UniAcademia busca desenvolver potencialidades dos alunos(as) para que possam atuar com competência no mercado de trabalho. Esta pode ser uma forma de auxiliá-los(las) a gerir o estresse de forma produtiva. Pode representar um diferencial diante do enfrentamento de riscos físicos e sociais decorrentes de situações estressantes encontradas em diversos ambientes de trabalho.

Gerir o estresse de forma produtiva pode vir a ser uma oportunidade de conhecimento sobre o funcionamento de processos voltados para a saúde do trabalhador e para a qualidade de vida e saúde mental no trabalho, possibilitando a aplicação de parte dos conteúdos que contemplem disciplinas que abordam estas temáticas alinhando desta forma, aspectos da formação acadêmica com a prática profissional.

Entende-se que o projeto possa favorecer a interdisciplinaridade entre os cursos de Gestão e Psicologia e mesmo entre disciplinas de outros cursos que abordem a gestão de pessoas. Entende-se também que seja uma oportunidade de repensar práticas pedagógicas colaborativas que possam auxiliar no desenvolvimento de novas competências para alunos.

Neste sentido, o objetivo do projeto de extensão Desenvolvendo Competências foi oportunizar aos participantes, acadêmicos e público externo, a possibilidade de desenvolvimento inicial de competências emocionais que favoreçam a gestão do estresse de forma produtiva em ambientes de trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A competência não se limita a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detido pelo indivíduo. Segundo Fleury e Fleury (2011) este processo percorre a aprendizagem em grupo e a aprendizagem na organização. Vale ressaltar que os autores apontam a aprendizagem como um processo neural complexo.



Dentre as competências exigidas pelo mercado de trabalho, destaca-se a competência emocional.

Inteligência emocional

A competência emocional aparece na literatura associada à gestão do estresse. Trata-se de um construto de nível interpessoal que se associa ao conceito de inteligência emocional. Consiste na capacidade de compreender, refletir, expressar e regular de forma apropriada os fenômenos emocionais que são relativos a si e ao outro. Pode ser definida como o conjunto de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA's) necessários para a realização de atividades desenvolvidas com certo nível de qualidade e eficácia (BOYATZIS; GOLEMAN; RHEE, 2002 apud GONDIM ; SIQUEIRA, 2014).

Fleury e Fleury (2011) argumentam que a competência individual apresenta alguns limites, no entanto, quando se entende sobre os níveis de saberes alcançados pela sociedade ou pela profissão do indivíduo assinalam que não há limites. Para os autores, as competências são sempre contextualizadas e aparecem associadas a alguns verbos como, por exemplo, saber agir, saber aprender e saber engajar-se. Os autores enfatizam que as competências, na organização, devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

A competência emocional, denominada inteligência emocional por Daniel Goleman (2011) contribui para lidar com questões como valores organizacionais, autonomia, hierarquia, conservação e harmonia. Entretanto, nem todos os trabalhadores estão preparados para lidar com essas questões, até mesmo pela lógica mercadológica maçante que estão inseridos. Segundo Goleman (1998, p. 338):

Por muitas décadas, falou-se vagamente sobre essas habilidades que eram chamadas de temperamento e personalidade ou habilidades interpessoais (habilidades ligadas ao relacionamento entre as pessoas, como a empatia, liderança, otimismo, capacidade de trabalho em equipe, de negociação etc.), ou ainda competência. Atualmente, há uma compreensão mais



precisa desse talento humano, que ganhou um novo nome: inteligência emocional.

Goleman (2001, p. 337) enfatiza que a inteligência emocional é “a capacidade de identificar nossos próprios sentimentos e os dos outros, de motivar a nós mesmos e de gerenciar bem as emoções dentro de nós e em nossos relacionamentos”. Neste sentido, parece estar associada à capacidade que cada pessoa tem de trabalhar com as próprias emoções diante de situações conflituosas ou não.

De acordo com Goleman (2011) os líderes de maior sucesso têm como ponto em comum a inteligência emocional (IE). O QI (Quociente de Inteligência) também possui a sua relevância e não deve ser descartado, pois pode se constituir em um diferencial para elevar a carreira.

O despreparo para lidar com estresse no ambiente laboral pode predispor o trabalhador a desenvolver a Síndrome de *Burnout*. Uma doença que pode acometer qualquer profissional de qualquer área, causando exaustão emocional e despersonalização. Esta síndrome pode levar a outras situações que afetam a saúde do trabalhador, como o desgaste físico e a depressão.

Competência emocional e gestão do estresse

Segundo Rothmann e Cooper (2017) um estresse ocupacional no ambiente de trabalho, é vivenciado quando as imposições do mesmo ultrapassam suas respostas adaptativas. Carecer de uma adaptabilidade na carreira pode significar a não obtenção de recursos para enfrentar tarefas e mudanças existentes no ambiente (LADEIRA et al., 2019).

Rothmann e Cooper (2017) apontam que o psicólogo organizacional tem como tarefa colaborar para o desenvolvimento individual, grupal e da organização como um todo, mensurando o comportamento e promovendo potenciais identificados com base em modelos e teorias. Essa tarefa se torna fundamental principalmente em organizações que visam somente a lucratividade sem se preocupar com o bem-estar dos funcionários, uma vez que muitos diretores parecem não possuir total consciência sobre como é a vivência nos demais setores.



Considerando que o estresse no trabalho é multicausal vários são os estressores existentes na vida organizacional. Sonnentag e Frese (2003) enumeram oito principais estressores. O primeiro estressor apontado é o *físico* que inclui condições aversivas de trabalho como ruído, poeira, calor, más condições ergonômicas dentre outras; o segundo estressor está relacionado às *tarefas no trabalho* como, por exemplo, pressão e sobrecarga, complexidade e monotonia e interrupções, como um desligamento inesperado do computador; o terceiro estressor se refere aos *papéis* como ambiguidade e conflito de papéis desempenhados no trabalho; os *estressores sociais* representam o quarto item e estes estressores dizem respeito a interações sociais conflituosas com os supervisores, colegas de trabalho e outros, além de assédio tanto moral quanto sexual; o quinto item se associa a estressores relacionados ao *horário de trabalho* sendo estes estressores categorizados primordialmente pelo trabalho em turnos, trabalho noturno e longas jornadas; o sexto estressor está relacionado à *carreira* como insegurança no emprego e oportunidades pobres de encarreiramento; o sétimo estressor se refere a *eventos traumáticos* como exposição a catástrofes, acidentes graves ou atividades extremamente perigosas como, por exemplo, bombeiros, mineiros e soldados; finalmente, o oitavo e último estressor se refere a *mudanças organizacionais* exemplificadas pelas fusões, *downsizing* e mesmo a implementação de novas tecnologias.

A partir dos achados de Sabine Sonnentag e Michael Frese (2003) este projeto objetivou intervir sobretudo no quarto grupo de estressores (estressores sociais) visando o desenvolvimento inicial de competências emocionais que favoreçam a gestão do estresse.

Um exemplo de estudo em empresa nacional em que, após a identificação de uma realidade estressante, foi realizada uma reestruturação na gestão de pessoas e nas políticas da empresa, foi desenvolvido na Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA-MG). Após intervenções, foi percebida uma melhora no desenvolvimento da organização e na saúde dos colaboradores. Em ações como as praticadas pela COPASA-MG é relevante que todos entendam a importância de uma reestruturação, para que empresários e colaboradores se sintam beneficiados e



dispostos a evoluírem cada dia mais no sentido de reduzir fatores estressantes na empresa (PAIVA; COUTO, 2008).

Neste sentido torna-se relevante descrever e proporcionar a análise empresas para que as variáveis de vida no trabalho e o estresse ocupacional, sejam contextualizadas a modo que se compreenda a importância de uma reestruturação, de forma que empresários e colaboradores se sintam beneficiados e dispostos a reduzir fatores estressantes na empresa (REIS; FERNANDES; GOMES, 2010).

Puente-Palacios, Pacheco e Severino (2013) apresentaram um estudo que teve como objetivo analisar os impactos do clima organizacional sobre o estresse. Neste estudo, fatores como promoção, recompensa e benefícios, relacionamento com os pares, características da tarefa e relacionamento com a gestão contribuíram para o surgimento do estresse no ambiente de trabalho. Além disso, o estudo identificou a importância de se favorecer um clima favorável no ambiente de trabalho, contribuindo para o bem-estar dos trabalhadores.

Intervenções no Nível Individual do Estresse

Conforme Sonnentag e Frese (2003) as intervenções para reduzir o estresse no local de trabalho podem ocorrer em dois níveis: no individual e no organizacional ou na combinação de ambos. Dentro destes níveis a intervenção pode ocorrer em quatro dimensões: 1) na redução do estressor, 2) no aumento dos recursos, 3) na redução da tensão e 4) na mudança no estilo de vida. Diante dos preceitos apresentados pelos pesquisadores este projeto foi desenhado para intervir no nível individual e na dimensão que se refere ao aumento de recursos pessoais.

A redução dos estressores individuais muitas vezes é uma consequência de projetos de gestão de estresse. Os programas de gerenciamento de estresse buscam influenciar na interpretação de situações, que não sejam consideradas com estresse elevado, como desafios. Estes programas buscam otimizar estratégias de enfrentamento para reduzir a tensão. A estas técnicas Sonnentag e Frese (2003) denominam imunização ao estresse ou técnicas de relaxamento. Os autores destacam que, em primeiro plano, para intervir junto ao estresse estariam as



técnicas de relaxamento e as terapias cognitivo-comportamentais complementadas pela terapia racional-emotiva.

A terapia racional-emotiva funciona auxiliando a pessoa a utilizar autoinstruções racionais, por exemplo, uma pessoa que tende a dramatizar ou exagerar quando algo sai errado no trabalho seria auxiliada a entender que erros acontecem ou seriam preparadas para responder de forma mais favorável a eventos negativos do estresse ou mesmo auxiliadas a resistirem melhor ao estresse no trabalho. Para tanto são propostas três etapas: a) o *entendimento da concepção*, ou seja, educação para melhor perceber a natureza do estresse visando *aquisição de um repertório de habilidades de enfrentamento* para posterior b) *ensaio* (por meio de vivências ou psicodramatizações) para se c) lidar com os estressores. Desta forma a pessoa teria condições de aplicar as habilidades adquiridas e lidar melhor com o estresse decorrente do trabalho (LIPP; LOPES; SPADARI, 2019).

2 MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa exploratória, quantitativa e aplicada, uma vez que visa contribuir para fins práticos buscando “soluções para problemas humanos” (ROESCH; BECKER; MELLO, 2012, p. 127).

Público-alvo atendido

O projeto integrou os cursos de gestão e contou com o apoio de cinco facilitadoras, alunas do curso de psicologia e com uma amostra de 102 participantes nos *workshops*, incluindo alunos do UniAcademia Centro Universitário e público externo. Dentre os participantes que compuseram o público externo, foram atendidos trabalhadores de diversas áreas como pedagogia, psicologia, engenharia entre outros participantes que buscavam o desenvolvimento de competências

Instrumentos e Procedimentos

Os *workshops* foram divulgados pelo Instagram do projeto e por grupos de WhatsApp. Adotou-se uma divulgação por meio digital. Em decorrência da pandemia provocada pelo COVID-19, foi possível utilizar apenas plataformas digitais para divulgação e realização do projeto, inviabilizando encontros presenciais,



conforme desenhado inicialmente para este trabalho. De acordo com Queiroga (2020), é possível identificar impactos no contexto do trabalho durante a pandemia, como o distanciamento social e o trabalho realizado á distância, o que viabiliza a realização de um projeto com este objetivo.

Os *workshops* foram realizados por meio do *Google Meet*, um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*. As webconferências contaram o auxílio de uma ferramenta interativa no modo gratuito, o *Mentimeter*, um aplicativo usado para criar apresentações com *feedback* em tempo real. As inscrições para os *workshops* foram disponibilizadas por meio um formulário do *Google Forms* criado para este fim. Trata-se de um aplicativo que pode ser utilizado para coletar informações.

Buscando oportunizar aos participantes do projeto, acadêmicos e público externo, a possibilidade de desenvolvimento inicial de competências emocionais que favorecessem a gestão do estresse de forma produtiva em ambientes de trabalho, foram planejados *workshops* de duas horas, realizados por quatro vezes com cada um dos dois temas: “gestão das emoções” e “comunicação assertiva”. Portanto, dentro do cronograma previsto foram realizados oito *workshops*.

Um dos oito *workshops* realizados, aconteceu mesclando-se os dois temas, em função de um convite para condução de *workshop* no Seminário de Extensão e Pesquisa do UniAcademia, para alunos dos cursos de gestão. O outro foi conduzido para a turma de magistério, a convite de uma pedagoga que havia participado do *workshop* de comunicação assertiva.

Após cumprido o cronograma, recebeu-se um convite para desenvolvimento de um *workshop* extra sobre “comunicação assertiva” para uma turma do ensino médio Normal (magistério) situada em cidade próxima ao UniAcademia.

As oficinas contaram com a apresentação do objetivo e uma atividade inicial de “quebra-gelo” para que os participantes começassem a interagir. Posteriormente, durante o desenvolvimento dos temas eram aplicadas atividades que levavam a reflexões e compartilhamentos enriquecidos com exemplos e aspectos teóricos



básicos. Utilizou-se como recursos slides e vídeos, além de questões apresentadas no *Mentimeter*.

Ao iniciar o *workshop* foi sugerido aos presentes na plataforma, para melhor aproveitamento, que ativassem o microfone apenas quando fossem participar, com o intuito de manter um conforto auditivo para todos. Foi comunicado que o *workshop* não estava sendo gravado e solicitou-se o sigilo sobre o que foi discutido durante a realização. Também foi sugerido a ativação da câmera, e com a permissão dos presentes, registrou-se o *workshop* com um print de tela ao final. Nos minutos finais solicitou-se o preenchimento da avaliação do *workshop* por meio de link do *Google Forms*. Os dados levantados foram analisados no Excel.

3 RESULTADOS

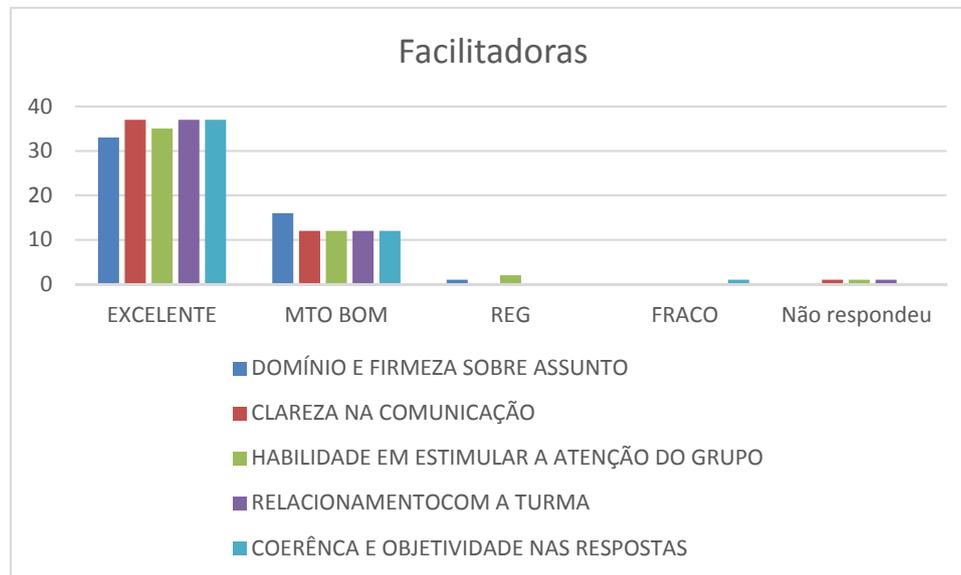
Os *workshops* foram avaliados seguindo premissas propostas no Modelo de Avaliação, nível de Reação, segundo Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006). Mensurou-se o interesse, as percepções antes e depois da oficina sobre o tema abordado, conceitos relacionados à própria participação, se o curso atendeu as expectativas; se as informações foram coerentes com a realidade e se poderiam auxiliar no desenvolvimento. Neste nível, segundo Gil (2010, p.140) “avalia-se a percepção do treinamento em relação ao conteúdo, metodologia adotada, atuação do instrutor, carga horária e material instrucional”.

O resultado esperado, em princípio era a obtenção, dentre 18 itens aferidos, de uma avaliação favorável (muito bom ou excelente), de no mínimo de 60% dos participantes. Salienta-se que os participantes receberam, ao final da realização dos *workshops* um formulário (elaborado no *Google Forms*) contendo itens para serem avaliados utilizando-se uma escala de 1 a 4 pontos, ancorados nos conceitos 1 = Fraco; 2 = Regular ; 3 = Muito Bom e 4 = Excelente.

Dentre os 102 participantes, 49%, o equivalente a 50 participantes, responderam a avaliação de reação referente aos tópicos Instrutor, Organização, Autoavaliação e Curso (Gráficos 1, 2 3 e 4).



Gráfico 1 - Avaliação referente as facilitadoras



Fonte: Arquivo pessoal

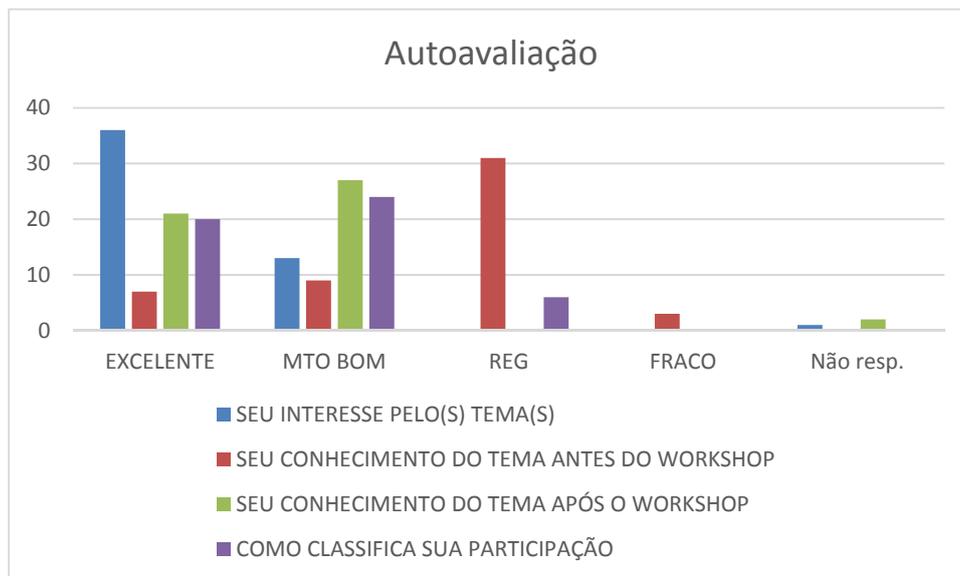
Gráfico 2 - Organização dos workshops



Fonte: Arquivo Pessoal



Gráfico 3 - Autoavaliação dos participantes



Fonte: Arquivo Pessoal

Gráfico 4 - Avaliação geral dos workshops



Fonte: Arquivo Pessoal

Obteve-se uma avaliação favorável (muito bom ou excelente) entre de 94% e 100% dos participantes. Estes percentuais estão distribuídos nos 18 itens aferidos.



Cabe pontuar que a expectativa era uma avaliação favorável em torno de 60% por parte dos respondentes.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com avaliações favoráveis a respeito dos *workshops*, compreende-se que apesar da adaptação dos encontros presenciais para encontros virtuais a qualidade das oficinas se manteve e a interação dos participantes foi proveitosa.

Infere-se que o desenvolvimento das competências aconteceu durante a condução dos *workshops*, no momento em que as pessoas se dispunham a interagir, participando das atividades, esclarecendo dúvidas, trazendo experiências pessoais que agregavam para o desenvolvimento da oficina. Observou-se que essa interação acontecia mais em turmas cujos participantes interagem, compartilhavam experiências e optavam por manter a câmera ligada durante o workshop.

Um desenvolvimento foi registrado também por parte das facilitadoras, que se puderam estabelecer associações entre o que aprenderam em sala de aula e o conteúdo trabalhado no projeto.

Os *workshops*, por mais que tivessem o mesmo planejamento, se diferenciavam em decorrência da subjetividade dos participantes e do que eles traziam referente à identificação com o tema.

Dois *workshops* não programados enriqueceram o projeto. Um deles foi a participação no Seminário de Extensão e Pesquisa para alunos dos cursos de gestão do UniAcademia e o outro foi a condução para uma turma de magistério.

As limitações identificadas durante o desenvolvimento do projeto, foram relativas à ansiedade que gera o mundo virtual, que com a propagação do vírus COVID-19, se tornou um dos principais meios de comunicação. Realizar o projeto de forma virtual gerou certa ansiedade sobre quais caminhos seriam percorridos para a sua realização. Questionou-se também se surtiria um efeito positivo na vida dos participantes, o que considerou-se atingir, a partir das avaliações respondidas.

Outra limitação que representou uma fonte de ansiedade também originou-se em decorrência da tecnologia, uma vez que fatores externos como falha na internet,



no microfone, nos sites utilizados, além apresentação de slides por meio de compartilhamentos de tela, sem conseguir ver os participantes que ligavam a câmera, trazia certa insegurança para as facilitadoras. Neste sentido, não era possível saber qual efeito que essas questões estavam surtindo nos participantes. Além destes aspectos, as facilitadoras tiveram que traçar um plano de contingência para todas as questões, caso algo saísse do planejado, o que gerava mais preocupações. A este respeito, foi possível perceber que o suporte dos pares foi essencial para que o *workshop* fosse realizado integralmente. O clima de cooperação e apoio entre as alunas foi um ponto forte neste sentido.

Contudo, apesar das questões apresentadas, espera-se que os *workshops* tenham representado um incentivo inicial para que os participantes possam investir no desenvolvimento de competências emocionais como a comunicação assertiva e a gestão de emoções em suas relações interpessoais. Que tenha representado também um incentivo para uma constante continuidade do desenvolvimento da inteligência emocional no ambiente de trabalho, e auxiliando na gestão de estresse de forma produtiva.

REFERÊNCIAS

GIL. Antônio Cartos. **Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo, Atlas, 2010

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011

GONDIM, Sônia Maria Guedes; SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias. Emoções e Afetos no Trabalho. In: _____ **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt (Orgs) 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 285 – 315.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3ª ed, São Paulo, Atlas, 2011.

KIRKPATRICK, Donald L., KIRKPATRICK, James D. **Evaluating training programs: the four levels**. 3 ed. San Francisco, CA: Berrett-Koehler, 2006.

LADEIRA, Mariana Rita Machado et al . **Adaptabilidade de Carreira e Empregabilidade na Transição Universidade-Trabalho: Mediação das Respostas Adaptativas**. Psico-USF, Campinas , v. 24, n. 3, p. 583-595, Sept. 2019 .



LIMONGI-FRANÇA, A. C.; RODRIGUES, A. L. **Stress e Trabalho: uma abordagem psicossomática**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2005.

LIPP, M.E.N. **Estresse emocional: a contribuição de estressores internos e externos**. v. *Psiqu. Clín.* v. 28, n. 6, p. 347-349, 2001.

LIPP, M. E. N.; LOPES, T. M.; SPADARI, G. F., **Terapia Racional-Emotiva Comportamental** na teoria e na prática, Novo Hamburgo, Sinopsys Editora, 2019.

PAIVA, Kely César Martins de; COUTO, João Henrique. Qualidade de vida e estresse gerencial "pós-choque de gestão": o caso da Copasa-MG. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro , v. 42, n. 6, p. 1189-1211, Dec. 2008 . Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122008000600008&script=sci_arttext

PUENTE-PALACIOS, K. E.; PACHECO, E. A.; SEVERINO, A. F.. Clima organizacional e estresse em equipes de trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis , v. 13, n. 1, p. 37-48, abr. 2013.

QUEIROGA, F.. **Diretrizes de home office na pandemia COVID-19** [formulário eletrônico]. Brasília: Publicações SBPOT, 2020 (Coleção: Obra e medidas de contenção para COVID-19: contribuições do Trabalho e Organizacional Psicologia no contexto pandêmico).

REIS, Ana Lúcia Pellegrini Pessoa dos; FERNANDES, Sônia Regina Pereira; GOMES, Almira Ferraz. Estresse e fatores psicossociais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 30, n. 4, p. 712-725, Dec. 2010 .Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000400004&script=sci_arttext

ROESCH, Sylvania Maria Azevedo (org). BECKER, Grace Vieira; MELLO, Maria Ivone (cols). **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: Guia para Estágios, Trabalhos de Conclusão, Dissertações e Estudo de Caso. São Paulo: Atlas, 2012.

SONNENTAG, S.; FRESE, M. Stress in Organizations. In: BORMAN , W. C.; ILGEN, D. R. ; KLIMOSKI, R. J. ; WEINER , I. **Handbook of Psychology, v. 12 Industrial and Organizational Psychology**. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2003. cap. 18, p. 453 – 491.

ROTHMANN, Ian; COOPER, Cary L. **Fundamentos de Psicologia Organizacional e do Trabalho**: Elsevier Brasil, 2017.