UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE – PPGCONT

LUISI CORVO COSTA

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, METAS DE REALIZAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO COM GRADUANDOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

RIO GRANDE/RS
2020

LUISI CORVO COSTA

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, METAS DE REALIZAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO COM GRADUANDOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Contabilidade – PPGCont, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Contabilidade. Área de concentração: Ciências Contábeis. Linha de pesquisa: Educação e Pesquisa em Contabilidade.

Orientadora: Profª Drª Débora Gomes de Gomes

RIO GRANDE/RS
2020

Ficha Catalográfica

C837i Costa, Luisi Corvo.
Inteligência emocional, metas de realização e desempenho acadêmico: um estudo com graduandos de Ciências Contábeis / Luisi Corvo Costa. – 2020.
94 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Rio Grande/RS, 2020.
Orientadora: Dra. Débora Gomes de Gomes.

1. Inteligência Emocional 2. Desempenho Acadêmico 3. Teoria das Metas de Realização I. Gomes, Débora Gomes de II. Título.

CDU 657

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

LUISI CORVO COSTA

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, METAS DE REALIZAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO COM GRADUANDOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Contabilidade – PPGCont da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Contabilidade, analisado pela banca a seguir discriminada:

_____

Dra. Débora Gomes de Gomes
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Presidente

_____

Rodrigo Nobre Fernandez
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Membro

_____

Dr. Vinícius Costa da Silva Zonatto
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Membro

Rio Grande, 23 de outubro de 2020

Dedico este trabalho a minha família e amigos.

AGRADECIMENTOS

Chegar a este momento do trabalho é um misto de sensações, e me fez refletir sobre os caminhos que percorri e que me fizeram chegar até aqui.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus por minha saúde física e mental e pelas oportunidades que tive.

Agradeço imensamente a minha família, mas especialmente as mulheres da minha família, pelo exemplo de força, coragem e determinação. Vocês me ensinaram desde muito cedo, que não existe caminho fácil, coisas boas se conquistam através de trabalho duro e muita dedicação. Vocês são o meu espelho e o meu orgulho.

Agradeço ao Roger, meu esposo, que sempre esteve comigo nos dias bons e principalmente nos dias ruins. Obrigada pelo colo, pelo apoio e pelo amor. Se você não tivesse caminhado esta estrada comigo, com certeza ela seria muito mais difícil.

Agradeço aos colegas de mestrado por dividirem comigo suas alegrias, angústias e conquistas, em especial a Simone, que com seu carinho e atenção deixou as atividades do mestrado mais leve. Hoje posso dizer que não somos só colegas, somos amigas para uma vida inteira, obrigada por tudo.

Também gostaria de agradecer aos colegas de trabalho do escritório que me apoiaram incondicionalmente a encarar este desafio, especialmente a Cynthia e a Vivian. Obrigada Lusia a sempre me incentivar a estudar. O teu incentivo foi fundamental na graduação e no mestrado.

Ao PPGCont agradeço pela oportunidade de fazer o Mestrado em Contabilidade em uma Universidade Pública e de extrema qualidade. Obrigada por me escolherem para fazer parte deste time. Agradeço o carinho e dedicação que ensinam e pelos “puxões de orelha” dados no momento certo, que certamente ajudaram a construir este trabalho.

Agradeço em especial a minha orientadora, que sempre acreditou mais em mim do que eu mesma. Eu diversas vezes duvidei da minha capacidade e você sempre esteve ali, me acolhendo e me incentivando. Obrigada pelo colo, por me ouvir em momentos de angústia, sempre terei um carinho enorme por você, você é e sempre será a minha “mãe acadêmica”.

Gostaria de agradecer ao professor Vinícius pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e ao professor Rodrigo pelo apoio fundamental na análise dos meus dados, obrigada por sempre estar disposto a ajudar.

Enfim, agradeço a todos que de uma forma ou outra me ajudaram a chegar até aqui.

"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo."

Paulo Freire

RESUMO

COSTA, L. C. **Inteligência emocional, metas de realização e desempenho acadêmico**: um estudo com graduandos de Ciências Contábeis. 2020. 94 p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2020.

Este estudo se propôs a analisar a relação entre inteligência emocional, aderência a Teoria das metas de realização e desempenho acadêmico de graduandos de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal do Rio Grande do Sul. Inerentemente, têm-se por objetivos específicos: (i) identificar o nível de inteligência emocional dos graduandos de Ciências Contábeis por meio do questionário de Schutte *et al. (*1998); (ii) verificar a aderência da Teoria das Metas de Realização a esses graduandos; (iii) analisar a relação entre as variáveis objeto de estudo e as variáveis de caracterização. A pesquisa possui viés descritivo, quantitativo e foi instrumentalizada através de uma *survey*, com questionário em meio eletrônico, enviado aos e-mails e mídias sociais dos estudantes de Ciências Contábeis matriculados no primeiro semestre de 2020, resultando em uma amostra com 99 observações. Os dados foram analisados com apoio dos *softwares* Stata® 15 e SPSS 23. Variáveis categóricas como sexo, estado civil, graduação anterior, atividade remunerada, cor e tipo de escola foram transformadas em variáveis *dummies* e seus efeitos foram controlados. Os resultados demonstram que existe relação significativa entre inteligência emocional e aderência a teoria das metas de realização, já quando se olha a IE e aderência a TMR, este estudo não encontrou associações com magnitude e significância estatística dos coeficientes entre estas variáveis. Na análise dos objetivos específicos, através da utilização de regressão múltipla, na qual, inicialmente partiu de estimativa com menos controles referente algumas característica dos alunos até chegar-se na especificação desejada, foram encontrados os seguintes resultados: (i) relação negativa entre inteligência emocional e desempenho acadêmico, tempo que o estudante permanece no curso, estado civil, possuir graduação anterior e semestre em que está matriculado; (ii) a amostra é predominantemente orientada a meta-aprender. Relação negativa entre aderência a TMR e estado civil e semestre em que está cursando. Ainda, esta pesquisa não encontrou evidências que comprovem que estudantes trabalhadores possuem nível de IE maior que os que não trabalham. Também não achou associação entre aderência a teoria das metas de realização e alunos que possuem filhos. Assim como, não há indícios de que graduandos que possuem maior escore de inteligência emocional e maior aderência a teoria das metas de realização possuem maior desempenho acadêmico. Cabe ressaltar que no período de coleta de dados, havia baixa carga de interação social, o que pode constituir, ao menos em parte, uma possível explicação dos resultados distintos encontrados. Os achados contribuem com a literatura antecedente sobre inteligência emocional, bem como, traz contribuições teóricas e práticas ao ensino e a profissão contábil, pois a partir de buscas sistemáticas realizadas foi evidenciado que este é o primeiro trabalho que se propõe avaliar a relação entre desempenho acadêmico, nível de inteligência emocional e aderência a teoria das metas de realização em estudantes de contabilidade no Brasil, o que lhe confere um caráter inédito.

Palavras-chave: Inteligência Emocional; Desempenho Acadêmico; Teoria das Metas de Realização.

ABSTRACT

COSTA, LC **Emotional intelligence, achievement goals and academic performance**: a study with undergraduate accounting students. 2020. 94 p. Dissertation (Master in Accounting) - Federal University of Rio Grande - FURG. Rio Grande, 2020.

This study aimed to analyze the relationship between emotional intelligence, adherence to the Theory of Achievement Goals and academic performance of Accounting undergraduates from a Federal Higher Education Institution in Rio Grande do Sul. Inherently, there are specific objectives: (i) identify the level of emotional intelligence of undergraduate accounting students through the questionnaire by Schutte *et al. (*1998); (ii) verify the adherence of the Theory of Achievement Goals to these students; (iii) analyze the relationship between the variables studied and the characterization variables. The research has a descriptive, quantitative bias and was instrumentalized through a *survey*, with an electronic questionnaire, sent to the e-mails and social media of Accounting students enrolled in the first semester of 2020, resulting in a sample with 99 observations. The data were analyzed with the support of the *software* Stata® 15 and SPSS 23. Categorical variables such as sex, marital status, previous graduation, paid activity, color and type of school were transformed intovariables *dummy* and their effects were controlled. The results demonstrate that there is a significant relationship between emotional intelligence and adherence to the theory of achievement goals, when looking at EI and adherence to TMR, this study did not find associations with the magnitude and statistical significance of the coefficients between these variables. In the analysis of specific objectives, through the use of multiple regression, in which, initially, it started from an estimate with fewer controls regarding some characteristics of the students until reaching the desired specification, the following results were found: (i) negative relationship between emotional intelligence and academic performance, time spent on the course, marital status, previous graduation and semester in which he is enrolled; (ii) the sample is predominantly oriented towards meta-learning. Negative relationship between adherence to TMR and marital status and semester in which you are studying. Still, this research did not find evidence to prove that working students have a higher EI level than those who do not work. He also found no association between adherence to the theory of achievement goals and students who have children. Likewise, there is no evidence that undergraduate students who have a higher *score* emotional intelligence and greater adherence to the theory of achievement goals have higher academic performance. It is noteworthy that in the period of data collection, there was a low burden of social interaction, which may constitute, at least in part, a possible explanation of the different results found. The findings contribute to the previous literature on emotional intelligence, as well as bringing theoretical and practical contributions to teaching and the accounting profession, as from systematic searches carried out it was evidenced that this is the first work that aims to assess the relationship between academic performance , level of emotional intelligence and adherence to the theory of achievement goals in accounting students in Brazil, which gives it an unprecedented character.

Keywords: Emotional Intelligence; Academic achievement; Theory of Achievement Goals.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Constructo de Pesquisa 44

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Constructo do problema de pesquisa 15
Figura 2- Processos Mentais da Inteligência Emocional 19

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Carta de apresentação e termo de consentimento livre e esclarecido 89
Apêndice 2 - Questionário 90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- População da pesquisa 40
Tabela 2- Composição da amostra 48
Tabela 3- Composição final da amostra 49
Tabela 4- Medidas Descritivas 49
Tabela 5- Atividades remuneradas 51
Tabela 6- Carga horária semanal de trabalho 51
Tabela 7- Atividade extra curricular 52
Tabela 8- Horas semanais de estudo extra classe 52
Tabela 9- Encargos com Estudos 52
Tabela 10- Teste *Alfa de Cronbach* 53
Tabela 11- Escores de Inteligência Emocional 54
Tabela 12- Estatística descritiva do índice 55
Tabela 13- Varáveis utilizadas na pesquisa 56
Tabela 14- Regressão da Inteligência emocional controlando semestre e disciplina 58
Tabela 15- Regressão da Inteligência emocional controlando características da amostra 60
Tabela 16- Regressão da inteligência emocional controlando semestre e graduação anterior 62
Tabela 17- Teste T de duas amostras com variâncias diferentes 63
Tabela 18- Estatística descritiva do índice TMR 65
Tabela 19- Correlações multivariadas controlando por semestre e disciplina 65
Tabela 20- Teste T de duas amostras com variâncias diferentes 67
Tabela 21- Orientação da meta 68
Tabela 22- Correlações 70
Tabela 23- Regressão Múltipla 70
Tabela 24- Regressão da relação entre o nível de IE e demais variáveis 71

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CR	Coeficiente de Rendimento
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos estudantes
EQ-I	*Emotional Quotient Inventory de Bar-On*
IE	Inteligência Emocional
IES	Intituição de Ensino Superior
IS	Inteligência Social
MEIES	*Multifactor Emotional Intelligence Scale*
MSCEIT	*Emotional Intelligence Test*
OMS	Organização Mundial da Saúde
QI	Coeficiente de Inteligência
SSEIT	*Self Report Emotional Intelligence Teste* / Teste de auto relato de inteligência emocional
TMR	Teoria das Metas de Realização

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS TEMAS 13
1.2 LACUNA E PROBLEMA DE PESQUISA 14
1.3 OBJETIVOS 16
1.3.1 Objetivo geral 16
1.3.2 Objetivos específicos 16
1.4 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO 16
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 17
2 REFERENCIAL TEÓRICO 18
2. 1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL 18
2. 1. 2 Modelos e testes de medida da inteligência emocional 23
2. 2 TEORIA DAS METAS DE REALIZAÇÃO (TMR) 28
2 .3 DESEMPENHO ACADÊMICO 32
3 METODOLOGIA DA PESQUISA 36
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA 36
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA 37
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 38
3.4 ANÁLISE DOS DADOS 41
3.5 CONSTRUCTO DA PESQUISA 43
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 48
4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS 48
4.2 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E CARACTERÍSTICAS DOS GRADUANDOS 53
4.3 ADERÊNCIA À TEORIA DAS METAS DE REALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS GRADUANDOS 64
4.4 DESEMPENHO ACADÊMICO, INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, ADERÊNCIA A TEORIA DAS METAS DE REALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS GRADUANDOS 69
5 CONCLUSÃO 74
REFERÊNCIAS 78
APÊNDICE 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO 89
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO 90

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS TEMAS

A inteligência emocional (IE) é entendida como a aptidão em perceber e avaliar com precisão as emoções (MAYER; SALOVEY, 1997). Não só as próprias emoções, mas também as emoções dos outros e este reconhecimento possibilita a utilização desta informação como referência dos próprios pensamentos e ações (SALOVEY; MAYER, 1990).

Para Goleman (1995), a inteligência emocional está relacionada com as habilidades, de motivar a si e a outros, saber controlar impulsos, canalizar emoções para situações pertinentes, "praticar gratificação prorrogada", motivar pessoas na busca de seus melhores talentos. O componente mais significativo da inteligência emocional é a autoconsciência, que permite ao indivíduo o autocontrole e a competência em lidar com a rejeição e o desencorajamento (COUTO; BRAGA, 2015). Para os autores, o controle de impulsos, empatia e a habilidade de prolongar a gratificação são outros fatores ligados a inteligência emocional.

Segundo Valentini e Laros (2014, p. 285), "a inteligência é um aspecto importante para a compreensão do desempenho acadêmico dos estudantes". O desempenho acadêmico é compreendido como um dos resultados da aprendizagem, da interação da prática educativa do docente com o discente, e pode ser compreendido, como a capacidade do estudante em aprender e dar resposta (TOURON, 1984). Para Jiménez (2000), o desempenho acadêmico é constituído não apenas por atitudes e motivações do estudante, mas também a partir de diversos fatores, tais como: aspectos relacionados ao entorno familiar, sua relação com professores, entre outros.

Petrides, Frederickson e Furham (2004) destacam que existe relação entre desempenho acadêmico e inteligência emocional, pois em estudo realizado encontraram indícios de que o baixo desempenho escolar se deu em razão das pessoas com baixos escores de inteligência emocional serem mais suscetíveis às pressões acadêmicas. Outro estudo que encontrou tal relação, foi o proposto por Couto e Braga (2015), a pesquisa encontrou evidências de que a inteligência emocional exerce influência em aspectos sociais, familiares e acadêmicos. Assim como nas investigações de Mayer, Roberts e Barsade (2008), que encontraram indícios que a inteligência emocional está positivamente relacionada a melhores relações sociais, familiares, profissionais e escolares. Estas evidências revelam a necessidade de novas investigações sobre o constructo da inteligência emocional para que se identifique quais as influências que ela pode exercer sobre o desempenho acadêmico.

Reconhecer os fatores que afetam a aprendizagem e contextualizar o ambiente universitário torna-se importante para que se identifique as variáveis que influenciam no rendimento acadêmico (SANTOS *et al.*, 2011). Segundo Alves, Corrar e Slomski (2004), para que ações de melhoria sejam incrementadas é primordial que se reconheça os elementos que influenciam a *performance* dos estudantes, pois só então será possível elaborar políticas educacionais adequadas. Entretanto, reconhecer estes fatores é uma tarefa árdua, pois existem inúmeras variáveis que podem influenciar neste processo, como por exemplo: motivação, idade, sexo e qualificação docente (OLIVEIRA *et al*., 2016).

Para Souto-Maior *et al.* (2011), os estudantes são influenciados por diversas razões, tanto internas quanto externas, tais como: fatores emocionais, psicológicos, bagagem de conhecimento anterior, infraestrutura de estudo. Nesta mesma direção, Almeida *et al.* (2000) e Cunha e Carilho (2005), destacam que os estudantes encontram inúmeras dificuldades no ambiente universitário, de todas as ordens, como questões pessoais, exigências acadêmicas que demandam ao discente um desempenho eficaz e a adaptação ao novo ambiente, estes fatores influenciam no desempenho acadêmico e no desenvolvimento psicossocial.

A Teoria das Metas de Realização (TMR), descreve o processo pelo qual o indivíduo define os objetivos de desempenho, comportamento e resultados, focando em objetivos internos, consistentes, acessíveis e controláveis (BEAUCHAMP, 2009). O destaque principal da TMR é a capacidade da autopercepção (ZENORINI; SANTOS; BUENO, 2003).

Para os autores, as metas de realização são entendidas como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções, que representam as expectativas na realização de determinada tarefa. Sendo assim, é a capacidade em adaptar-se a modos diferentes de executar as tarefas acadêmicas, em que o indivíduo interpreta e reage aos acontecimentos, gerando diferentes padrões de afeto, cognição e comportamento.

1.2 LACUNA E PROBLEMA DE PESQUISA

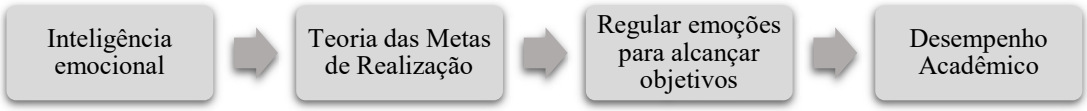
Estudos pregressos indicam lacunas a serem exploradas, como as sugeridas por Gonzaga e Monteiro (2011), que propõem a realização de mais pesquisas sobre inteligência emocional no Brasil, com abordagens quantitativas e qualitativas, especialmente nos contextos educacionais, organizacionais e sociais. Do mesmo modo, Sousa (2010) sugere o cruzamento entre rendimento acadêmico e inteligência emocional para estudantes do ensino superior. Para a autora estudos desta natureza tem como objetivo aprofundar o construto sobre a Inteligência Emocional nos ambientes acadêmicos, proporcionando uma melhor compreensão de como as emoções influenciam no desempenho estudantil.

Segundo Coury (2019) a inteligência emocional não é uma característica/qualidade que nasce com os indivíduos, ela precisa ser treinada ao longo da trajetória de vida. A autora evidencia que a IE influencia o desempenho acadêmico e profissional, podendo ser um fator determinante de sucesso familiar, profissional e social. Até o momento não foram identificados trabalhos no Brasil que avaliem a relação entre inteligência emocional, metas de realização e desempenho acadêmico em estudantes de Ciências Contábeis. Compreender como estas três variáveis se relacionam poderá contribuir na determinação de qual o momento ideal de se treinar estas habilidades durante o curso.

Desenvolver IE no curso de Ciências Contábeis poderá disponibilizar para o mercado, indivíduos mais conscientes emocionalmente de si, dos outros e das circunstâncias que os rodeiam, estes futuros contadores tenderão ter melhores relações interpessoais, favorecendo o convívio com colegas, clientes, chefes e subordinados, impactando no trabalho em equipe. Para Rauf *et al.* (2013), funcionários com elevados níveis de inteligência emocional tendem a se tornar bons líderes, e são profissionais com este perfil que as organizações têm buscado.

Neste contexto surge o seguinte problema de pesquisa: Qual a relação entre inteligência emocional, metas de realização e desempenho acadêmico de graduandos de Ciências Contábeis? Conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1- Constructo do problema de pesquisa



Fonte: Inovação do estudo proposto.

A Figura 1 relaciona o constructo que a literatura apresenta, pois regular as emoções para alcançar objetivos está incluso na literatura de inteligência emocional e da Teoria das Metas de Realização, que podem influenciar no desempenho acadêmico do estudante. Para Crestani (2015), entender as emoções empregadas pelos estudantes em relação às atividades escolares, poderá facilitar seu processo de aprendizagem e convívio social. Os processos mentais da emoção, funcionam como uma espécie de porta de entrada das informações que serão processados pela pessoa, para que possa regular e monitorar suas emoções e de terceiros e usar estas informações para guiar pensamentos e ações (CRESTANI, 2015). Sendo assim, poderá impactar no desempenho acadêmico do estudante.

1.3 OBJETIVOS

A seguir estão descritos os objetivos da pesquisa.

1.3.1 OBJETIVO GERAL

Diante do problema de pesquisa proposto surge o seguinte objetivo geral: analisar a relação entre inteligência emocional, aderência a Teoria das Metas de Realização e desempenho acadêmico de graduandos de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal do Rio Grande do Sul.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Face ao objetivo geral proposto no estudo, estrutura-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o nível de inteligência emocional dos graduandos de Ciências Contábeis, por meio do questionário de Schutte *et al.* (1998);
- Verificar a aderência da Teoria das Metas de Realização a esses graduandos;
- Analisar a relação entre as variáveis objeto de estudo e as variáveis de caracterização.

1.4 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO

O estudo justifica-se pela necessidade de compreender as diferentes abordagens teóricas e avaliar as possibilidades científicas sobre inteligência emocional (GONZAGA; MONTEIRO, 2011). Para Morales e López-Zafra (2009) e Sousa (2010), o marco inicial de interesse de pesquisas sobre a IE começou no final da década passada, pela carência de estudos que comprovem a interferência das emoções sobre o rendimento acadêmico.

Song *et al.* (2010) ressaltam que o constructo sobre a inteligência emocional possui notável evidência empírica em predizer o sucesso acadêmico e profissional. Salovey e Mayer (1990, p. 201) também destacam a importância desta temática “pessoas que não aprendem a regular suas próprias emoções podem se tornar escravas delas”. Já Fernandez, Salamonson e Griffiths (2012), apontam que compreender as próprias emoções têm relação com o rendimento acadêmico.

O estudo é relevante pois propõe contribuir teoricamente com o aprofundamento sobre o tema, visto que é pouco explorado no Brasil, especialmente no âmbito educacional (GONZAGA; MONTEIRO, 2011, ALMEIDA, 2019). Para o docente poderá contribuir na compreensão de qual método de interação pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, conforme o nível de inteligência emocional de seus discentes. Também, colabora com os pesquisadores futuros, pois estes vão encontrar características do campo empírico sobre a temática.

Este trabalho tem a intenção de trazer contribuições empíricas ao ensino de Contabilidade e à profissão contábil, na medida em que, contribuindo com o ensino, em decorrência, se contribui com a profissão, a partir de uma melhor qualificação dos profissionais formados nesta área. O objetivo da pesquisa educacional é descrever, fazer predições e trazer melhorias para as práticas relacionadas a educação (GALL; GALL; BORG, 2007).

A partir de buscas sistemáticas realizadas foi evidenciado que este é o primeiro estudo que se propõe a avaliar a relação entre desempenho acadêmico, nível de inteligência emocional e aderência a teoria das metas de realização entre estudantes de contabilidade no Brasil, o que lhe confere um caráter inédito. Sendo assim, a partir da realização deste estudo, apresenta-se uma contribuição teórica e prática ao campo de estudo.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo constam as determinantes que contextualizam o estudo realizado, delineando o tema, lacuna, justificativa e objetivos pretendidos. O capítulo dois, por meio do referencial teórico, apresenta a inteligência emocional, a Teoria das Metas de Realização, o desempenho acadêmico no ensino superior e as hipóteses de estudo. O capítulo três descreve a metodologia da pesquisa, classificando-a, delineando sua população, amostra e o *locus* da pesquisa, também define os instrumentos de coleta e os procedimentos da análise dos dados. O capítulo quatro dispõe sobre os resultados encontrados e a discussão frente a literatura da pesquisa. O capítulo cinco apresenta a conclusão do estudo, bem como as sugestões de pesquisas futuras. Por fim, estão listadas as referências que subsidiam toda a literatura citada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo está estruturado em três subseções, com objetivo de abordar e descrever as fundamentações teóricas, os conceitos, as definições da pesquisa e as hipóteses formuladas. A primeira subseção trata sobre a inteligência emocional, evidenciando a importância sobre o entendimento das emoções pessoais e de terceiros para alcance de objetivos. A segunda aborda a Teoria das Metas de Realização, destacando como os indivíduos utilizam os seus objetivos pessoais para o enfrentamento de obstáculos; e o terceiro tem por finalidade discorrer sobre os fatores determinantes do desempenho acadêmico.

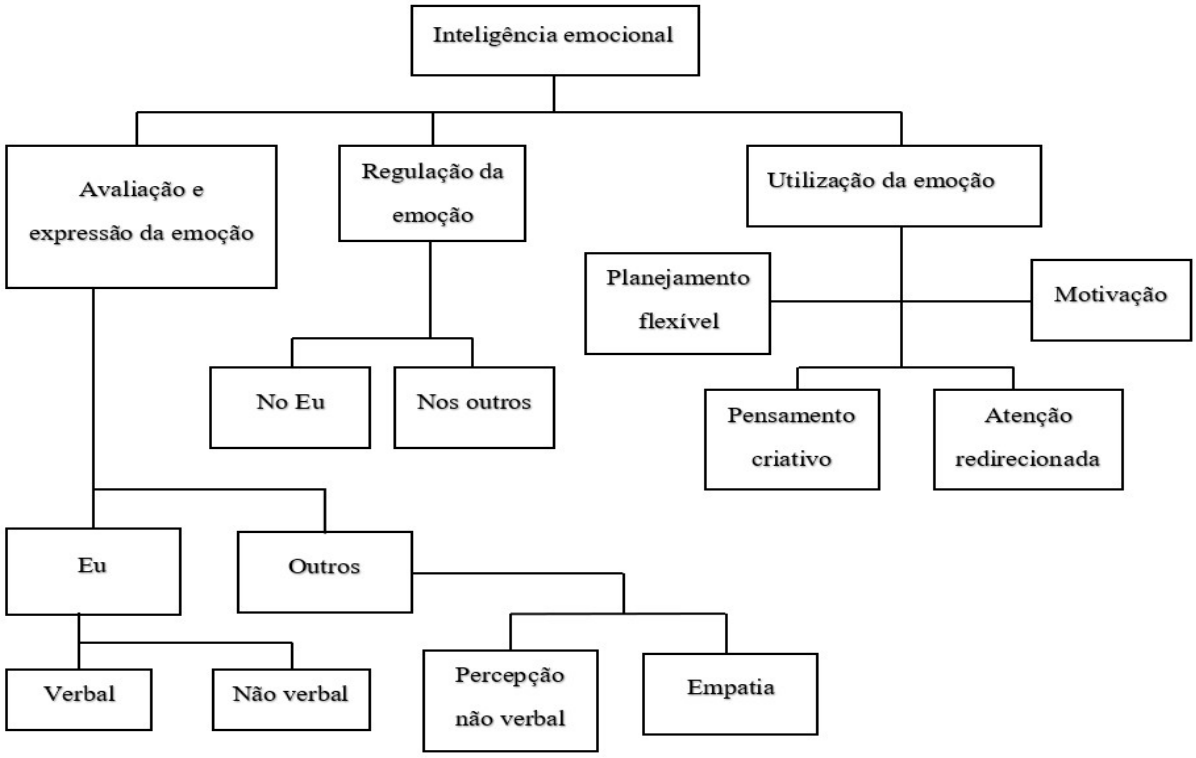
2. 1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

A primeira formulação científica do conceito de "inteligência emocional" foi desenvolvida pelos psicólogos John Mayer e Peter Salovey (GOLEMAN, 1995). Até a publicação do artigo intitulado *Emotional Intelligence* não se ousava questionar o Quoeficiente de Inteligência (QI) como critério de excelência, ou seja, em considerá-lo como a única medida admissível das aptidões humana. A discussão que se fazia era se este era advindo do gene ou se era algo que poderia ser aperfeiçoado/moldado ao longo da vida através das experiências.

Segundo Sousa (2010), Mayer e Salovey inicialmente definiram inteligência emocional como uma vertente da inteligência social (IS), criada em 1920 por Thorndike. A IS pode ser entendida como a habilidade em decifrar informações oriundas do contexto social, proporcionando a criação de estratégias de comportamento (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009). O construto da inteligência emocional também foi influenciado pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, criada em 1983, tal teoria considera que a inteligência social é uma das sete inteligências múltiplas, identificando duas vertentes, a intrapessoal, que pode ser entendida como a capacidade de autopercepção e a utilização desta capacidade para orientar a sua vida, e a vertente interpessoal, relacionada a percepção e o entendimento do ambiente e das pessoas, permitindo relações mais eficientes (REGO; FERNANDES, 2005a; PÉREZ; PETRIDES; FURNHAM, 2005; WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009).

Em sua primeira formulação do conceito da IE, Salovey e Mayer (1990) forneceram um quadro ilustrativo que demonstra como as informações emocionais se dividem dentro dos processos mentais. (Vide Figura 1e Figura 2).

Figura 2- Processos Mentais da Inteligência Emocional



Fonte: Traduzido e adaptado de Salovey e Mayer (1990, p. 190).

Segundo os autores, os processos mentais se dividem em: (1) avaliar e expressar emoções no Eu e nos outros, (2) regular emoções no Eu e nos outros, e (3) utilizar as emoções de maneira adaptativa.

A primeira subdivisão do processo mental, avaliar e expressar emoções no Eu e nos outros, no tocante ao Eu, abrange avaliar com precisão as emoções e usar de forma adequada a comunicação de forma verbal e não verbal, através da comunicação corporal e expressões faciais. Em relação ao outro, é a capacidade de interpretação das expressões não verbais do outro e a empatia, entendida como a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa, e por consequência, interpretar o que o outro sente (SALOVEY; MAYER, 1990).

A segunda subdivisão refere-se a regular as emoções do Eu e dos outros. Regular as emoções do Eu, está relacionado a capacidade de autopercepção e a habilidade de regulação do humor, de acordo com suas preferências. No que tange ao outro, é a aptidão em perceber o que causa as variações de humor alheio e utilizar esta informação para potencializar o efeito desejado (SALOVEY; MAYER, 1990).

E por fim, a terceira subdivisão versa sobre a utilização da emoção, ou seja, é a utilização da inteligência emocional de forma adaptativa na resolução de problemas, elencando assim, quatro componentes e estratégias que contribuem para a construção da inteligência emocional,

que são eles: planejamento flexível, pensamento criativo, atenção redirecionada e motivação (SALOVEY; MAYER, 1990).

Mayer, Salovey e Caruso (2002, p. 36), após análise do próprio modelo de personalidades, afirmam que a inteligência emocional "emprega mecanismos cognitivos e emocionais para processar aspectos emocionais do Eu, do mundo e do Eu no mundo, assim como para processar qualquer conhecimento puramente especializado da emoção".

Após a publicação do *best-seller* intitulado como *Emotional Intelligence*, de Daniel Goleman, houve a popularização do tema (SOUSA, 2010). Para Woyciekoski e Hutz (2009), Goleman ampliou o conceito da inteligência emocional incluindo aspectos da personalidade. Mayer e Salovey (1997), com intuito de esclarecer algumas discordâncias percebidas e possíveis interpretações equivocadas de suas pesquisas, realizaram uma revisão do conceito e redefiniram a inteligência emocional, identificando as quatro habilidades centrais da IE que são: percepção da emoção, gerenciamento da própria emoção, gerenciamento da emoção do outro e administração emocional como promissor de crescimento pessoal. Após esta redefinição, Mayer e Salovey (1997), perceberam que a capacidade de dominar as emoções desenvolve nos indivíduos métodos de pensar de forma mais inteligente sobre as tarefas e as emoções.

Salovey, Caruso e Mayer (2004) descrevem as quatro habilidades centrais da IE. Para os autores a percepção da emoção pode ser entendida como a habilidade mais básica da inteligência emocional, reflete a habilidade em perceber as emoções em si e nos outros e a capacidade de expressão no contexto social, permitindo a interação com diferentes indivíduos e situações. O gerenciamento da própria emoção, está relacionado com a aptidão do pensamento em gerar emoções, e estas emoções influenciarem no processo cognitivo, facilitando diferentes estratégias no processamento da informação. O gerenciamento da emoção do outro está relacionado com a capacidade de entender as relações emocionais, ou seja, nesta habilidade central a pessoa identifica as emoções, as traduz em sentimentos específicos, percebendo os seus significados, avaliando suas causas e consequências. E por fim, tem-se a administração emocional, esta almeja o crescimento pessoal, isto é, busca regular as próprias emoções e as dos outros, gerando emoções positivas e diminuindo a carga das negativas em cada situação específica (SALOVEY; CARUSO; MAYER, 2004).

A percepção da emoção, segundo Salovey, Caruso e Mayer (2004), está relacionada com a capacidade de perceber nas expressões faciais e no tom de voz as mensagens emocionais. Em complemento Papadogiannis, Logan e Sitarenios (2009) destacam que indivíduos com esta capacidade conseguem descodificar sinais emocionais através da análise atenta das pessoas e

ambientes. Nesta perspectiva, observam atentamente a intensidade da expressão emocional (felicidade, tristeza, insegurança, medo, raiva, aversão, surpresa etc.).

Já o gerenciamento da própria emoção usando emoções, de acordo com Salovey, Caruso e Mayer (2004, p. 449) "focaliza a forma como a emoção afeta o sistema cognitivo e, como tal, pode ser aproveitada mais eficazmente na resolução de problemas, raciocínio, tomada de decisões e esforços criativos". Sousa (2010) argumenta que esta dimensão se relaciona com a competência em mobilizar determinadas emoções e sentimentos para alcançar determinado objetivo, orientando-o na resolução de problemas e na tomada de decisão. Esta habilidade conduz o sistema cognitivo a priorizar as informações mais relevantes (PAPADOGIANNIS; LOGAN; SITARENIOS, 2009).

A dimensão gerenciamento da emoção do outro avalia e quantifica as variadas relações existentes entre emoções e sentimentos (PAPADOGIANNIS; LOGAN; SITARENIOS, 2009). Esta capacidade também avalia as emoções dos outros (TARASUIK; CIORCIARI; STOUGH, 2009). Para o autor, pessoas com esta capacidade possuem um vocabulário emocional vasto, compreendem as relações existentes entre as emoções, possibilitando descrever de forma exata variados sentimentos. O indivíduo é capaz de perceber os detalhes de cada reação verbal ou não-verbal no processo de comunicação, facilitando assim o relacionamento interpessoal, que por consequência impulsionará o seu desempenho pessoal e profissional (PAPADOGIANNIS; LOGAN; SITARENIOS, 2009). Salovey e Mayer (1990), destacam que o modo como as emoções são avaliadas e expressadas, em geral, é através da expressão verbal, isto é, da linguagem. Falar claramente sobre as emoções é um meio de aprender sobre elas (SALOVEY; MAYER, 1990).

Segundo Sousa (2010) a administração emocional refere-se à habilidade de compreender e usar as próprias emoções. Neste sentido, pode ser entendida como a capacidade de manter as "boas" emoções, como por exemplo, o bom humor; controlar as emoções, por exemplo, após um ataque de fúria, ter a capacidade de se acalmar; habilidade de gerar emoções, por exemplo, motivar um colega que está se preparando para uma apresentação oral; e a capacidade adaptativa a diferentes estados de humor dependendo de cada situação. Tarasuik, Ciorciari e Stough (2009), argumentam que estas pessoas, além de regular suas emoções e as dos outros, possuem a capacidade de regulação do humor, evitam situações desagradáveis e buscam comportamentos que se direcionem a sentimentos esperados. Salovey e Mayer (1990) acrescentam que o humor pode ser utilizado como motivador de persistência em atividades desafiadoras.

Salovey e Mayer (1990) trazem alguns exemplos da utilização da administração emocional. Segundo os autores, algumas pessoas podem usar a ansiedade como meio de motivação para prepará-los, de forma mais minuciosa, a atingirem padrões mais exigentes. Outros utilizam a imaginação de prováveis resultados negativos como ferramenta de motivação de desempenho. Para eles, indivíduos com esta habilidade têm a capacidade de utilizar as situações controversas como meio de motivação para suas ações.

O processo de administração emocional possui cinco etapas, conforme descrito por Salovey, Caruso e Mayer (2004, p. 450):

> Os indivíduos devem (1) acreditar que conseguem modificar as suas emoções; (2) monitorar cuidadosamente os seus humores e estados emocionais; (3) identificar e descrever esses humores e emoções que necessitam de regulação; (4) empregar estratégias para modificar esses estados de espírito e emoções, mais comumente, para aliviar sentimentos negativos ou manter sentimentos positivos; e (5) avaliar a eficácia dessas estratégias.

As cinco etapas do processo de administração emocional citado pelos autores podem ser entendidas como sinônimo de características inerentes a inteligência emocional e, nesse sentido, estudos pregressos como os de Sousa (2010) encontraram evidências de que estudantes que trabalham tendem a possuir um nível maior de inteligência emocional, visto que, têm uma superior capacidade de auto encorajamento e autocontrole emocional, pois em decorrência de suas vivências profissionais desenvolveram habilidades tais como: responsabilidade, capacidade de resolução de problemas e facilidade no relacionamento com seus pares.

Também Weerdt e Rossi (2012), em estudo realizado na Bélgica, encontraram indícios de que quanto maior o grau de escolaridade, maior é o nível de inteligência emocional. Os autores também dividiram a amostra entre estudantes trabalhadores e os desempregados e encontraram evidências de que os estudantes que trabalham dispõem de um nível superior de inteligência emocional do que os demais.

Observando essas considerações e referências, com base em Sousa (2010) e Weerdt e Rossi (2012), considera-se como uma conjectura adequada para teste a relação trabalho e IE. Sendo assim, a primeira hipótese (H_1) tem por objetivo verificar se há correspondência com as afirmações em destaque.

H_1: Estudantes que trabalham possuem maior escore de Inteligência Emocional.

Vista a literatura sobre inteligência emocicional e como ela pode influenciar nas relações

de educação, trabalho, familia, sociedade e etc e a hipótese correspondente, a seguir se apresenta os modelos da IE.

2. 1. 2 MODELOS E TESTES DE MEDIDA DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Segundo Mayer e Salovey (1990), a partir do desenvolvimento da Teoria da Inteligência Social, de Thorndike (1920), surgiram estudos com o objetivo de identificar instrumentos de medida da inteligência, os quais não foram bem-sucedidos, devido às dificuldades de mensuração (MAYER; SALOVEY, 1990). No ambiente acadêmico este tema por vezes se demonstra sem consenso e controverso (WOOD; PARKER; KEEFER, 2009). Segundo os autores, dos variados trabalhos já publicados emergiram três linhas ou modelos fundamentais, que são: modelo de competências, modelo do traços de personalidades e o modelo misto. Já Papadogiannis, Logan e Sitarenios (2009), destacam que existem duas correntes teóricas principais denominadas de modelo misto e modelo de competências.

O modelo de competências proposto por Mayer, Salovey e Caruso, é o modelo mais notável, devido ao fato de defender que a inteligência emocional é a combinação de emoções e processos cognitivos, ou seja, é a inteligência tradicional enriquecida desta combinação (PAPADOGIANNIS; LOGAN; SITARENIOS, 2009). Já o modelo dos traços de personalidade, sugerido por Petrides e Furnham é observado como um conjunto de emoções correlacionadas com a autopercepção e as ações individuais (WOOD; PARKER; KEEFER, 2009). O modelo misto, proposto por Bar-On, segundo Ekermans (2009), é o mais completo, pois abarca as vertentes emocionais, sociais, aptidões e habilidades pessoais e as capacidades não cognitivas, capazes de auxiliar na adaptação às exigências do ambiente através da regulação emocional.

Embora exista literatura que defenda que os domínios teóricos da inteligência emocional, como traço de personalidade e como um modelo de competência, seja algo que se sobreponha, Furnham (2009) e Schutte, Malouff e Bhullar (2009) acreditam que são complementares e não excludentes uma da outra, pois há complementariedade de ambos os domínios no funcionamento emocional adaptativo.

Para Pérez-González, Petrides e Furnham (2007), mesmo com o constante avanço dos estudos sobre a inteligência emocional, este tema ainda possui limitações, devido a sua incoerência teórica ou meramente pela falta de um modelo teórico de referência. Diversos autores caracterizam a IE não como uma habilidade, mas sim, como uma mescla de características e sentimentos, tais como, alegria, autoestima, otimismo e a autorrealização (BAR-ON, 2004; PETRIDES; FURNHAM, 2001).

Oliveira (2015) destaca que existem variados instrumentos de medida da IE, e as diferenças estão nos seguintes aspectos: teoria de sustentação, faixa etária alvo, ambiente de aplicação, perfil dos participantes (estudantes, líderes em empresa etc.), metodologia de abordagem nos testes de avaliação (autoavaliação, 360 graus ou aptidão). Nesta perspectiva, Hansen, Lloyd e Stough (2009, p. 220), afirmam que:

> Embora existam vários modelos e medidas de IE (por exemplo, Mayer, Salovey e Caruso, 2000; Bar-On, 1997; Schutte *et al.*, 1998; Tett, Fox e Wang, 2005; Petrides e Furnham, 2001; Palmer e Stough, 2001), existem uma série de dimensões de IE comuns entre si. Em particular, a capacidade de reconhecer e expressar emoções, a capacidade de perceber as emoções nos outros e a habilidade de gerir e controlar as emoções dão dimensões que aparecem em quase todas as medidas de IE.

Através da análise sobre a literatura disponível é possível verificar a existência de variados testes de medida da inteligência emocional (BAR-ON, 1996; CIARROCHI; CHAN; CAPUTI, 2000; DAVIES; STANKOV; ROBERTS, 1998; DAWDA; HART, 2000; GOLEMAN, 1999; GOLEMAN; BOYATZIS; MCKEE, 2002; MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2000a; MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2000b; MAYER; SALOVEY, 1997; SCHUTTE *et al*., 1998; TAPIA, 2001; WONG; LAW, 2002). No entanto não há unanimidade entre os estudiosos do tema acerca de qual o melhor instrumento (DULEWICZ; HIGGS, 2000). Salovey, Woolery e Mayer (2001, p. 289) são enfáticos em afirmar que "existe bastante convergência entre os investigadores acerca do que é a inteligência emocional – um conjunto de competências que engloba a avaliação e a expressão de emoções, o uso das emoções para facilitar as atividades cognitivas, o conhecimento acerca das emoções e a regulação das emoções. Há, todavia, menos consenso acerca de qual o melhor método para medi-la".

Segundo Bedwell (2003), devido as diferentes abordagens sobre a IE, surgiram por consequência variados instrumentos de mensuração. Mayer, Salovey e Caruso (2002), destacam a distinção teórica entre os modelos mistos e os modelos baseados nos traços de personalidade. Para Teques, Llorca-Ramón, Bueno-Carrera, Pais-Ribeiro e Teques (2015), a crítica aos modelos de traço ou misto está, por exemplo, ao indicarem pouca credibilidade na possibilidade de definir a inteligência emocional.

Conforme Teques *et al.* (2015), os testes de auto relato de Bar-On (*Emotional Quotient Inventory de Bar-On* - EQ-I, 1997) e o de Schutte *et al.* (*Self-Report EI Test de Schutte et al.* - SSEIT, 1998) são os mais utilizados. Para os autores, o primeiro, possui como ponto negativo, alguma confusão teórica por apresentar uma relação com vários construtos. E o segundo,

mesmo apresentando uma boa consistência interna e boa confiabilidade no teste e reteste, é criticado por alguns autores, pelo fato de suas propriedades psicométricas não se revelarem unidimensionais, conforme proposto por Schutte (BRACKETT; MAYER, 2003).

2. 1. 2. 1 MODELO DOS TRAÇOS DE PERSONALIDADE

O modelo do traço tem como característica a integração das diversas inteligências em escala de personalidade dominante. Os questionários de auto relato são caracterizados como medidas de traço da inteligência emocional, na medida em que os resultados são interpretados (SOUSA, 2010).

Para Petrides e Furnham (2000), nesta abordagem da inteligência emocional, a investigação baseia-se fundamentalmente em variáveis de personalidade, como por exemplo, empatia, otimismo, impulsividade, entre outros. Segundo Petrides (2009) as pessoas que se percebem como emocionalmente capazes (*emocionalidade*), tendem a crer que são socialmente capazes (*sociabilidade*), estão mais dispostos a empenhar mais força de vontade em suas atividades (*autocontrole*) e são mais adeptas as diversas situações e comportamentos (*Bem-estar*).

Petrides (2009) destaca que o fator *emocionalidade* está ligado ao grau de contato com suas emoções e dos outros, estes indivíduos possuem habilidade em perceber e avaliar expressões e utilizar esta qualidade para estabelecer e manter relações interpessoais mais efetivas. Em contrapartida indivíduos com baixo grau de contato e dificuldades no reconhecimento de suas emoções e de terceiros, possuem baixa pontuação neste fator, tendem a ter relações mais frágeis e instáveis, pois não são capazes de reconhecer seus estados emocionais e de expressar suas emoções (PETRIDES, 2009).

O segundo fator elencado pelo autor é a *sociabilidade*, para ele, a diferença principal entre a emocionalidade e sociabilidade, é que neste fator os indivíduos enfatizam as relações e as influências sociais, no qual o indivíduo possui capacidade de ter interações sociais com diversos grupos ao invés ter apenas relações pessoais de caráter familiar e entre amigos. Pontuações elevadas deste fator, indicam que as pessoas são boas ouvintes e possuem capacidade de comunicação clara e confiante com diversos grupos sociais. Em sentido oposto, os indivíduos com pontuação baixa neste fator, são tidos como tímidos e reservados, pois em diversas situações não sabem como se comportar (dizer ou fazer) em situações de interação social (PETRIDES, 2009).

Em relação ao *autocontrole*, as pessoas com nível alto deste fator, tendem saber controlar de forma mais eficaz seus desejos e impulsos, também são capazes de controlar as

pressões externas e autorregular seus níveis de *stress* (SOUSA, 2010). Para Petrides (2009), estes indivíduos não podem ser considerados como reprimidos e nem excessivamente expressivos. Baixas pontuações neste fator dão indícios de que estas pessoas têm dificuldades de controlar o *stress* e estão predispostas a comportamentos impulsivos (PETRIDES, 2009).

Por fim, o *bem-estar* retrata um sentimento global, que visa o passado e o futuro, ou seja, o sujeito se sente bem ao observar o que conseguiu no passado e vislumbra as expectativas futuras com entusiasmo (PETRIDES, 2009). Para o autor, níveis elevados deste fator indicam que os indivíduos se sentem mais positivos, felizes e completos, já os que detêm níveis mais baixos possuem tendência de autoestima baixa e sentimentos de frustação em relação a sua vida.

2. 1. 2. 2 MODELO MISTO

Os modelos mistos são os mais populares, especialmente o modelo proposto por Goleman, na medida que o modelo de competências possui uma maior receptividade nos âmbitos acadêmicos e científicos (REGO; FERNANDES, 2005). Para Caruso, Mayer e Salovey (2001) e Mayer, Salovey e Caruso, (2000a), antes de optar por um ou outro modelo, o fundamental é entender suas forças e limitação, e compreender que estes modelos são complementares.

Segundo Mayer, Caruso e Salovey *(*2000b), pode-se identificar três diferentes tipos de métodos, que são: testes de competência, questionário de autodescrição e método dos informadores. O indivíduo quando submetido ao teste de competência deve desempenhar diversas atividades, entre as quais resoluções de problemas, em que se pressupõem que existe uma resposta correta, portanto revelando quem possui mais elevada IE. Um exemplo deste teste é o MEIES – *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2000b). Para os autores, um dos maiores problemas encontrados neste teste é a dificuldade em selecionar as atividades mais pertinentes e definir qual a resposta mais adequada ao conceito de IE.

Os questionários de autodescrição propõem aos indivíduos que façam a sua autodescrição mediante as respostas a diversas afirmações (REGO; FERNANDES, 2005). Como exemplo ilustrativo pode-se citar o Inventário de Quociente Emocional (*Emotional Quotient Inventory*, QE-i), desenvolvido por Bar-On (1996), que segundo Oliveira (2015), foi o primeiro teste de aferição da inteligência emocional e social, originado no início da década de 80, motivado pela inteligência social, mas publicado apenas em 1997, após os trabalhos de Mayer e Salovey e a publicação do livro de Daniel Goleman, o instrumento proposto por Wong

e Law (2002), a partir da tetradimensionalização proposta por Mayer e Salovey (1997) e o *Trait Meta-Mood Scale* (SALOVEY *et al*., 1995).

O método dos informadores consiste em solicitar aos observadores (colegas de trabalho, superiores hierárquicos, colegas de turma) que coloquem uma determinada pessoa de frente a algumas afirmações e passem a observá-la, a fim de descrever seus comportamentos (REGO; FERNANDES, 2005). Para os autores, este método possui como ponto positivo o não enviesamento da autodescrição, pois indivíduos com fraca autoconsciência de suas emoções possuem dificuldades em se autodescrever. Como ponto negativo, outros autores destacam que este método mede a reputação de um indivíduo e não como esta pessoa é efetivamente (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2000b). Uma das formas de utilização deste método, em que se tenta diminuir os riscos, é seguir a recomendação de utilização de multifontes, conforme usado no *Emotional Competence Inventory*, desenvolvido por Boyatzis e Goleman em 1999 (REGO; FERNANDES,2005).

2. 1. 2. 3 MODELO DE COMPETÊNCIAS

O modelo de competências está relacionado ao domínio das capacidades cognitivas (FURNHAM, 2009). Para o autor, a inteligência emocional, na perspectiva do modelo de competências, deve ser relacionada a inteligência geral e as dimensões da personalidade. O modelo de competência, segundo Sousa (2010), retrata um conjunto de habilidades cognitivas e emocionais que utilizam a compreensão das emoções para alcance de objetivos preestabelecidos.

Para Rego e Fernandes (2005), a estrutura tretadimensional proposta por Mayer e Salovey (1997) é uma das mais reconhecidas e utilizadas. Esta estrutura abarca o modelo de competências mentais da Inteligência Emocional (CARUSO; MAYER; SALOVEY, 2001; MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2000a), competindo com os modelos mistos, como por exemplo os de Bar-On (1997) e de Goleman (1995 e 1998), estes modelos são caracterizados como misto, pois além das competências mentais englobam aspectos da personalidade e do caráter.

Um teste de competência de destaque é o proposto por Mayer e Salovey, em 1997 (OLIVEIRA, 2015). Estes autores, publicaram um artigo em 1997, com a finalidade de esclarecer possíveis más interpretações de suas pesquisas. Neste artigo, além de clarificar o conceito da IE, os autores apresentaram um estudo inicial, contendo critérios para o desenvolvimento do instrumento de mensuração da IE. Com o aprimoramento deste instrumento e com as contribuições de Caruso, desenvolveram a Escala Multifatorial de

Inteligência Emocional (*Multifactor Emotional Intelligece Scale*- MEIS). Em 2002, com o avanço das pesquisas sobre a IE, foi publicado o Teste de Inteligência Emocional de Mayer, Salovey e Caruso (Mayer, Salovey e Caruso *Emotional Intelligence Test*- MSCEIT). Estes instrumentos são chamados pelos autores de teste de aptidões (OLIVEIRA, 2015).

O MSCEIT avalia o sujeito através de um teste, no qual o objetivo é obter uma frequência de respostas, em que seja possível verificar qual o valor de desempenho do indivíduo (OLIVEIRA, 2015). Este teste é vinculado ao processamento de informações avaliado através de testagem de aptidões (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2002). Para os autores, esta escala de aptidões busca identificar as quatro subdivisões da IE (percepção da emoção, gerenciamento da própria emoção, gerenciamento da emoção do outro e administração emocional).

Papadogiannis, Logan e Sitarenios (2009, p. 44), destacam que o MSCEIT "é conhecido como um modelo de competências da IE, devido à sua capacidade de medir a capacidade de raciocínio com conteúdo emocional e de usar esse conteúdo emocional para melhorar o pensamento." Para Tarasuik, Ciorciari e Stough (2009), o MSCEIT é o modelo teórico mais utilizado. Segundo Papadogiannis, Logan e Sitarenios (2009), o MSCEIT difere dos demais modelos (misto e auto relato) devido à sua natureza e forma de avaliação.

Uma crítica ao teste de competência é que este apresenta alguns problemas relacionados a subjetividade relativo à experiência emocional, pois na maioria dos casos, as respostas não podem ser objetivamente pontuadas, não deixando claro o que constitui uma resposta correta ou não (PÉREZ *et al*, 2005).

2. 2 TEORIA DAS METAS DE REALIZAÇÃO (TMR)

A Teoria das Metas de Realização surgiu no final da década de 70, como um seguimento ampliado da Teoria da Motivação para a Realização de McClelland (1953) e Atkinson (1957), com o objetivo de verificar quais são as metas ou propósitos entendidos pelos indivíduos como motivadores do seu comportamento (CRESTANI, 2015). Segundo Zambon (2006), na década de 1980, psicólogos da área de desenvolvimento, motivação e educação, com intuito de explicar o comportamento de desempenho no contexto acadêmico desenvolveram a TMR.

As metas de realização podem ser entendidas como um conjunto de componentes ou mediadores cognitivos, no qual cada meta pode ser interpretada como um tipo de programação mental, constituído de etapas específicas, intenções, objetivos, entendimentos, assimilações, opiniões, atribuições e conceitos, que geram resultados cognitivos, ou seja, conhecimento consciente de determinado fato; resultados afetivos, relacionados ao segmento emocional ou

sentimental de determinada atitude; e resultados comportamentais, referente a intenção de comportamento em relação a outras pessoas, eventos ou objetos (BZUNECK, 2001).

O conceito de meta está relacionado com o aspecto qualitativo do envolvimento do estudante com as situações de aprendizagem, demonstrando as causas do seu envolvimento com a tarefa, neste sentido, a meta de realização expressa o motivo ou a razão pela qual o indivíduo está disposto a realizar determinada atividade (BUENO *et al.*, 2007). Estas razões podem ser explicadas através da motivação intrínseca e extrínseca (ECCLES; WIGFIELD, 2002). Fineburg (2009) e Sousa (2010) argumentam que o nível de motivação intrínseca e extrínseca de uma pessoa pode estar relacionado com o seu nível de desempenho acadêmico. Para Fineburg (2009) a motivação intrínseca está relacionada ao que o indivíduo intimamente deseja e a extrínseca se relaciona com a expectativa de recompensa externa devido ao seu comportamento.

Neste sentido, a motivação intrínseca no longo prazo, gera no indivíduo superiores níveis de desempenho, devido ao fato de que estas pessoas se envolvem de maneira mais significativa em atividades que poderão ter uma recompensa maior, ou seja, tendem a dedicar mais tempo aos estudos e, por consequência, atingem um resultado mais satisfatório em relação ao rendimento do que os colegas que não são motivados. Já a motivação extrínseca, em determinadas atividades, poderá gerar nos discentes um nível de motivação menor (FINEBURG, 2009).

O foco da Teoria das Metas de Realização está em perceber quais as razões levam os indivíduos a privilegiarem a realização de determinada tarefa, ou seja, na priorização dos propósitos considerados pelo próprio indivíduo como motivadores do seu comportamento e se divide em: Meta Performance, Performance-Aproximação e Performance-Evitação (CRESTANI, 2015). A autora destaca que a TMR avalia a associação entre motivação para aprender e o desempenho na vida acadêmica e profissional. Para ela, no âmbito educacional, esta teoria busca entender como os estudantes pensam sobre si, nas suas tarefas e no seu rendimento.

No entanto, Cardoso e Bzuneck (2004) destacam que existem quatro prováveis metas de realização entre os estudantes, que são denominadas comumente como aprender (domínio/tarefa), ego-aproximação (performance-aproximação), ego-evitação e evitação do trabalho (alienação acadêmica), no qual as três primeiras são as mais desenvolvidas em termos de instrumentos de avaliação.

Existem variadas terminologias quando se trata de metas de realização, mas usualmente tem-se adotado dois tipos de metas. Ames (1992), Archer (1994) e Anderman e Maehr (1994)

utilizam os seguintes termos: meta-domínio e meta-performance. Já Middleton e Midgley (1997) têm utilizado o termo meta-tarefa e meta-capacidade. Nicholls (1984) e Duda e Nicholls (1992) as tratam como envolvimento na tarefa e envolvimento do ego. Para Dweck e Elliott (1983), Dweck e Leggett (1988) e Bzuneck (1999) as nomenclaturas utilizadas são: meta-aprender e meta-performance.

Mesmo existindo variadas nomenclaturas e algumas diferenças entre os estudos, tanto na natureza, quanto no funcionamento "reconhece-se notável convergência semântica na sua identificação" (ZENORINI; SANTOS; BUENO, 2003). Neste estudo são utilizadas as nomenclaturas meta-aprender e meta-performance, esta última divide-se em aproximação e evitação.

A meta-aprender está centrada no desenvolvimento das habilidades e está intrinsicamente relacionada ao empenho e dedicação acadêmica, busca por ajuda para esclarecimento de dúvidas escolares, ao desafio e a auto eficácia, ou seja, a crença de que com empenho pode-se gerenciar acontecimentos para alcançar os objetivos almejados (CRESTANI, 2015). Para a autora, o estudante caracterizado pela meta-aprender foca suas energias nas próprias atividades, não tem medo de enfrentar os desafios acadêmicos, emprega a meta-cognição e atribui o êxito a si próprio. Em complemento a autora destaca que a aplicação da meta-aprender poderá aumentar os resultados positivamente em relação ao aprendizado.

Estes indivíduos acreditam que, o que acontece em sua vida é o resultado de suas ações, sendo assim, se sentem capazes de interferir nos resultados (POLESE; BORTOLUZZI; ANTONELLI, 2019). Para controlar estes efeitos, estes indivíduos organizam as situações de acordo com suas competências, ou seja, sob seu controle (RIBEIRO, 2000, CALLADO; GOMES; TAVARES, 2006).

A meta-performance aproximação está relacionada ao perfil dos indivíduos que precisam a qualquer custo serem melhores que os colegas, para eles não basta serem bons nas tarefas, eles precisam demonstrar suas habilidades e competências, necessitam do reconhecimento dos demais, estão dispostos a fazer melhor que os outros e evitam ao máximo os erros para não se frustrarem (CRESTANI, 2015). O estudante com estas características sente a necessidade de se mostrar inteligente, de ser o melhor entre os colegas, busca não parecer ser incapaz de alguma tarefa, este estudante entende que seus erros são falta de capacidade e quando acontece um evento de fracasso encara com sentimentos negativos (BZUNECK, 1999).

A meta-performance evitação está relacionada com a pretensão do estudante em não parecer incompetente diante das atividades, e sobre ter receio em correr riscos e pedir ajuda (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011). Segundo Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2007),

o estudante orientado a meta evitação, busca não querer parecer ser incapaz. Estes procuram se proteger da desvalorização por parte dos colegas e professores, por consequência, evitam ao máximo se expressar em sala de aula, para não demonstrar fracasso, esquivando-se de consequências negativas (BZUNECK, 2001).

Alguns pesquisadores, tais como Ames e Archer (1988), Elliot e Dweck (1988) e Pintrich e Schunk (2002), destacam que os discentes orientados a meta-aprender entendem que o sucesso é decorrente do aperfeiçoamento de suas capacidades, domínio da tarefa, criatividade, inovação e aprendizagem, valorizam o seu esforço na tentativa da realização das atividades desafiadoras. Em contrapartida, para os estudantes caracterizados com a meta-performance, o sucesso é percebido com o alcance de notas altas, melhor resultado que os demais colegas e superiores desempenhos nas avaliações. Estes estudantes evitam ao máximo o fracasso e se esforçam para demonstrar aos outros o seu valor (AMES; ARCHER, 1988, ELLIOT; DWECK, 1988, PINTRICH; SCHUNK, 2002).

Nesta perspectiva, Bzuneck (2005) e Zenorini e Santos (2004) destacam que a principal diferenciação entre o estudante orientado a meta aprender e a meta performance é a construção e consolidação do conhecimento. No qual, o primeiro, objetiva melhores estratégias de aprendizagem para alcançar seus objetivos. Em contrapartida, o segundo se preocupa mais com as questões externas, isto é, em realizar as tarefas e não com a construção dos saberes. No ambiente escolar, quando o estudante percebe que o assunto não é de seu interesse ele usa a meta-performance para alcançar seus objetivos, já quando o discente sente o interesse em se aprofundar em algo, utiliza a meta-aprender (ARCHER, 1994).

A TMR não tem por objetivo rotular os estudantes como motivados ou desmotivados, apenas busca demonstrar a importância em identificar as diferenças individuais no desenvolvimento das variadas formas de motivação dos estudantes (ZENORINI; SANTOS; BUENO, 2003).

Para Beauchamp (2009) as metas de realização são direcionadoras de atenção e esforço para a captação de informações e atividades importantes, o que ocasiona melhores desempenhos visto que, com o foco bem definido, evita-se desperdício de tempo e esforço em atividades paralelas. Seguindo este raciocínio, Sousa (2010) destaca que metas mais altas fazem com que as pessoas empreguem maiores esforços para satisfazer suas necessidades, e este fato ao longo do tempo fará com que as metas melhorem o nível de envolvimento.

Em analogia ao fato de que os estudantes que possuem maior desempenho, são os que dedicam mais tempo aos estudos, e são mais motivados no alcance de seus objetivos. O fato de ter filhos pode ser entendido neste mesmo contexto. Nesse sentido, admite-se uma possível

relação entre TMR e os estudantes que são pais. Assim elabora-se a segunda hipótese (H_2) que segue:

H_2: Estudantes que possuem filhos tem maior aderência a Teoria das Metas de Realização.

O resultado esperado do teste da hipótese H_2 é de que haja relação entre a aderência a Teoria das Metas de Realização e os estudantes que são pais.

2 .3 DESEMPENHO ACADÊMICO

O desempenho acadêmico dos graduandos do curso de Ciências Contábeis tem relação com diversos fatores, tais como: questões familiares, sociedade e experiências escolares, ou seja, tanto internos quanto externos (HANUSHEK; RIVKIN; KAIN, 2005). Definir uma medida de mensuração do sucesso acadêmico é o primeiro desafio para quem deseja investigar, visto que, a *performance* do estudante pode ser influenciada por diversos fatores (OLIVEIRA *et al*., 2016).

Nesta mesma perspectiva, Andrade (2011) destaca a existência de diversas variáveis preditivas do desempenho acadêmico que não estão ao alcance das instituições de ensino, como a herança ética e cultural familiar (*background*), competências individuais, formação educacional inicial e as habilidades dos colegas de classe. O autor também ainda pontua que a infraestrutura das instituições de ensino e o programa pedagógico também influenciam o rendimento dos estudantes.

Bonsaksen, Ellingham, Carstensen (2018), em estudo pregresso, identificaram que estudantes que trabalham possuem um rendimento inferior aos estudantes que não se encontram nesta condição, pois estes, chegam na universidade com desgaste físico e mental, decorrente da rotina de trabalho, implicando assim na não absorção do conhecimento e, por consequência, quando submetidos a avaliações não conseguem um resultado satisfatório.

Outra variável associada ao desempenho acadêmico é a escola em que foi cursada a educação básica. O estudo de Rocha, Leles e Queiroz (2018) constatou que estudantes oriundos de instituição privada obtiveram um resultado superior no Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE), uma vez que, estes estudantes têm maior acesso a livros, ferramentas tecnológicas e materiais didáticos, possibilitando a construção de uma base de conhecimento consolidada. Outro fator que pode influenciar o rendimento acadêmico é o autocontrole, ou

seja, é a capacidade de controlar desejos e impulsos (POLESE; BORTOLUZZI; ANTONELLI, 2019).

Estudos mais recentes, como os de Bonsaksen, Ellingham e Carstensen (2018) e Medeiros Filho (2019), identificaram que a idade também influência no desempenho acadêmico, pois a tendência é que conforme os estudantes vão amadurecendo o seu comprometimento tende a aumentar e, por consequência, o seu rendimento. Em contrapartida, no estudo de Koh e Koh (1999), os resultados mostraram relação oposta, no qual estudantes mais jovens tinham maior rendimento.

Diversos fatores estão relacionados ao desempenho, como: frequência às aulas, idade, sexo, caráter da disciplina (qualitativa ou quantitativa), se é de formação básica ou específica, semestre em que foi ofertada, entre outros (ARAÚJO *et al.,* 2013). A literatura demonstra que o desempenho acadêmico é de natuteza multifatorial, ou seja, pode ser estudada sob diferentes aspectos teóricos e metodológicos, pois se trata de um fenômeno complexo e multicausal. Fineburg (2009) ressalta que diversos fatores explicam o rendimento acadêmico e dentro destes, destaca a motivação, as metas de realização e as atribuições causais. Para o autor, dependendo da qualidade das metas estípuladas pelos graduandos para si próprios, estas podem surtir efeito no desempenho acadêmico.

Determinar uma forma justa de mensuração do desempenho acadêmico tem sido tarefa difícil de realizar. Oliveira (2006) destaca que o coeficiente de rendimento (CR) tem sido a medida mais utilizada para mensuração do desempenho, pela importância que as notas representam na vida acadêmica dos estudantes, pela utilização deste critério para decisões institucionais e pela relativa facilidade de acesso a esta variável. Munhoz (2004, p. 52), acrescenta que, “a descrição do termo desempenho envolve a dimensão da ação, e o rendimento é o resultado da sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos obtidos pelo sujeito em determinada atividade”.

Para Nogueira (2009) e Fineburg (2009), a nota obtida pelo estudante é a *proxy* mais utilizada. Já Miranda *et al.* (2015) indicam as medidas de desempenho, de acordo com os resultados pretendidos, como a nota de uma determinada avaliação ou disciplina, a nota média do período, a média geral acumulada e exames externos a instituição. Mesmo que o desempenho acadêmico seja uma variável comumente representada por nota é importante observar que o conceito é mais amplo, pois envolve diversos fatores (FERREIRA, 2015). Contribuindo com a discussão Polese, Bortoluzzi e Antonelli (2019) argumentam que a nota obtida pelos discentes é uma medida bastante utilizada e que está relacionada a uma série de fatores que podem influenciá-la.

Meirelles (2019) destaca que as três grandes categorias evidenciadas na literatura que explicam o rendimento acadêmico são: o corpo docente (titulação, formação pedagógica, experiência profissional, regime de trabalho); corpo discente (base familiar, *background*, características individuais, comunidade onde está inserido, escolaridade dos pais, sexo, idade, nível de renda) e a infraestrutura da instituição de ensino (acesso a recursos tecnológicos, infraestruturas das salas de aula, recursos didáticos, instalações e materiais disponibilizados).

Para Oliveira (2005) a análise do desempenho é benéfica para docentes e discentes, para o discente mostrará o nível de aprendizagem e para o docente servirá como termômetro de sua atuação. Sob esta ótica o desempenho é visto como uma importante ferramenta de avaliação do ensino (OLIVEIRA *et al*., 2016).

Nogueira (2012) afirma que é essencial a identificação dos fatores para que se adequem a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois os resultados obtidos pelos discentes dão indícios do quanto este estudante aprendeu no decorrer do curso.

Nesta perspectiva, nota-se que o desempenho acadêmico dos graduandos pode ser medido de diversas formas, diretas e objetivas, porém menos profundas ou através de análise mais significativa, utilizando as diversas variáveis que influenciam tal rendimento, como idade, sexo, formação inicial, questões familiares e se o estudante é trabalhador (ARAÚJO *et al.*, 2013).

Neste sentido, diversos autores têm buscado explicar o sucesso no processo de aprendizagem, investigando variáveis psicológicas associadas ao comportamento dos estudantes (MAMEDE *et al.*, 2015). Para o autor, a motivação dos graduandos é considerada um fator positivo no processo de aprendizagem, pois estudantes motivados tendem a estipular metas para alcançar objetivos, fazendo com que o seu rendimento acadêmico melhore. Alves (2009) em estudo anterior, identificou que discentes desmotivados e descompromissados com a aprendizagem apresentaram rendimento inferior.

Sousa (2010) destaca a relação entre inteligência emocional, motivação e rendimento acadêmico, para ela, estudantes emocionalmente inteligentes tendem a estipular metas para alcançar seus objetivos e com estas metas fixadas e bem definidas, os estudantes focam em suas atividades, e por consequência tendem a atingir níveis mais significativos de rendimento. Para a autora, estes estudantes estão dispostos a dedicar uma carga maior de estudos.

Nesta perspectiva, Beauchamp (2009) e Alderman (2004a), destacam que estes graduandos tem forte sentimento de auto eficiência e para atingirem as metas fixadas, tornam-se mais comprometidos com as metas que fixaram para si, buscando fontes motivacionais, capazes de influenciar nas decisões de realização de atividades e na quantidade e qualidade de

esforço empenhado. Para Goleman (2001) o nível elevado de inteligência emocional contribui para o sucesso acadêmico. A partir do exposto surge a terceira hipótese do estudo.

H_3: Estudantes que possuem maior escore de Inteligência Emocial e maior aderência a Teoria das Metas de Realização possuem maior desempenho.

O resultado esperado do teste de hipótese H_3 é de que haja relação entre nível de inteligência emocional, aderência a TMR e desempenho acadêmico, espera-se que quanto maior a IE e a aderência a teoria, maior será o desempenho.

Neste capítulo foi visto o referencial teórico sobre inteligência emocional, Teoria da Metas de Realização e desempenho acadêmico, e as hipóteses formuladas. No capítulo que segue descrevem-se o método e os procedimentos da pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com o propósito de alcançar o objetivo geral proposto e o problema de pesquisa estabelecido para realização deste estudo, este capítulo apresenta as etapas metodológicas estabelecidas para o alcance dos resultados, apresentadas da seguinte maneira: (3.1) classificação da pesquisa; (3.2) população e amostra; (3.3) instrumento de coleta de dados; (3.4) análise dos dados e (3.5) constructo da pesquisa.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva quanto aos objetivos. Conforme Gil (2002) a pesquisa desta natureza tem por objetivo descrever as características e peculiaridades de determinada população ou fenômeno, além de estabelecer relações entre as variáveis. Colauto e Beuren (2009, p. 139) destacam que, "a análise descritiva se preocupa fundamentalmente em investigar o que é, ou seja, em descobrir as características de um fenômeno." Neste trabalho, serão descritas as análises das relações objeto de estudo.

Quanto à abordagem do problema a pesquisa é quantitativa, em razão do tipo de resposta buscada, ou seja, qual a relação entre a inteligência emocional, metas de realização e o desempenho acadêmico de estudantes de Ciências Contábeis. Para Martins e Theóphilo (2009, p. 83) este tipo de pesquisa possui "ênfase à avaliação quantitativa, e assim procurará mensurar, ou medir, variáveis. Para Creswell (2010) a pesquisa quantitativa é um mecanismo que serve para testar teorias objetivas através da análise da relação entre variáveis. Segundo Raupp e Beuren (2009), a abordagem quantitativa é representada pelo uso de instrumentos estatísticos na etapa de coleta e tratamento dos dados.

Quanto aos procedimentos pode ser considerada uma pesquisa do tipo *survey* ou levantamento. Quando os dados são coletados diretamente, através de interrogação, dos indivíduos cujo comportamento é objeto de estudo (GIL, 2002). Tripodi, Fellin e Meyer (1981, p.39) descrevem que "pesquisas que procuram descrever com exatidão algumas características de populações designadas são tipicamente representadas por estudos de *survey*". Um levantamento apresenta descrição quantitativa ou numérica de tendência, atitudes ou opiniões de uma população, estudando-se uma amostra desta (CRESWELL, 2010).

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população deste estudo é composta por estudantes de uma Instituição de Ensino Superior Federal, do estado do Rio Grande do Sul e a amostra por acessibilidade é composta por graduandos do curso de Ciências Contábeis, matriculados no 1º semestre de 2020. A coleta de dados foi realizada nos meses de março a maio de 2020.

A escolha pelo curso de Ciências Contábeis se justifica pela acessibilidade aos dados inerentes a pesquisa, e por se tratar de uma pesquisa do Mestrado Acadêmico em Contabilidade, que possui como objeto de estudo a profissão e os profissionais (atuais e futuros) da área contábil, com objetivo de agregar conhecimento e desenvolvimento do campo. Cabe destacar que este curso faz parte de uma instituição de ensino superior de expressão nacional, com quase 12.000 estudantes. Esta IES, em 2018, possuía 4 *campi*, com 13 unidades educacionais contendo ao total mais de 60 cursos de graduação em licenciatura, bacharelado e tecnologia, além de 57 programas de pós-graduação, destacando-se 32 *stricto-sensu*, conforme anuário estatístico 2019- Base de dados 2018.

O curso de Ciências Contábeis forma bacharéis em Ciências Contábeis, com habilitação para exercer a profissão de contador, mediante aprovação na prova do Conselho Federal de Contabilidade. Esta carreira constitui-se uma das principais profissões, pois cada vez mais as empresas necessitam destes profissionais, do mercado contábil, visto que, o sucesso dos empreendimentos está intimamente ligado a uma contabilidade de qualidade, capaz de fornecer informações relevantes ao processo decisório (ALMEIDA; ARAUJO; JABUR, 2016).

Segundo Marion (2007), o curso de Ciências Contábeis, trata-se de um dos que mais emprega. Sua formação permite aos alunos egressos atuarem em diferentes carreiras, como por exemplo, contador (de finanças, de custos, gerencial), auditor, analista, perito, consultor, professor de curso técnico, pesquisador, pode trabalhar em cargos administrativos no setor público e privado, entre outros (MARION, 2007). Para o autor, estes profissionais são altamente requisitados no mercado de trabalho, pois podem desenvolver múltiplas tarefas, com capacidade de se adaptarem a diferentes cenários.

O mercado de trabalho exige cada vez mais profissionais qualificados, capacitados, criativos e emocionalmente estáveis, ou seja, o profissional que ingressa no mercado de trabalho precisa ter o conhecimento contábil consolidado, dominar as práticas operacionais da profissão e possuir habilidades comportamentais e emocionais (FRANCESCHINI; TOIGO, 2018). As instituições de ensino têm a responsabilidade de praticar um currículo que contemple toda a

técnica necessária ao exercício da profissão e o desenvolvimento de habilidades e competências emocionais para atender a sociedade.

Entender o que influencia o desempenho acadêmico, pode evidenciar informações importantes, para as instituições de ensino, poderá incentivar as IES a prepararem melhor os discentes e futuros contabilistas para o seu futuro social e profissional, e aos alunos poderá auxiliar a reconhecer suas emoções e de terceiros, facilitando assim, uma melhor adaptabilidade a academia, a sociedade e ao mercado de trabalho.

Segundo, Andere e Araújo (2008, p. 92), "estudar a educação e a qualidade do ensino contribui para a promoção de mudanças e para o progresso da sociedade". Neste sentido, Leal, Miranda e Carmo (2013), destacam que o contexto contábil deve ser investigado pois o campo possui "peculiaridades epistemológicas" que devem ser observadas para compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Por estas razões torna-se relevante estudar os aspectos da qualificação destes futuros profissionais.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados sobre inteligência emocional, o instrumento utilizado foi o questionário Teste de auto relato de inteligência emocional (SSEIT), de Schutte *et al.* (1998), traduzido e adaptado para a população brasileira por Toledo Jr., Duca e Coury (2018). Este modelo baseia-se na avaliação dos quatro subfatores do modelo da inteligência emocional proposto por Mayer e Salovey (1997).

Para Toledo Jr., Duca e Coury (2018, p. 111), existem variados testes para avaliação da inteligência emocional disponível em língua portuguesa para aplicação em diversos ambientes, como por exemplo, empresas, pesquisas e grupo de trabalho "porém, a maior parte deles não foi traduzida, adaptada ou validada adequadamente para o português, o que impede sua utilização em pesquisas." Diante desta constatação os autores se propuseram a realizar a tradução e adaptação do inglês para o português do instrumento de Schutte (*Self Report Emotional Intelligence Teste*- SSEIT).

Toledo Jr., Duca e Coury (2018), escolheram o SSEIT por ser um instrumento que já possui validação psicométrica, boa consistência interna, e por ser pouco extenso e autoaplicável. O teste é estruturado em quatro domínios, que são: percepção da emoção, gerenciamento da própria emoção, gerenciamento da emoção do outro e administração emocional.

Seguindo todas as etapas de tradução e validação do instrumento, os testes comprovaram consistência e confiabilidade interna aceitável, dando indícios de que a versão proposta do

SSEIT em português pode ser utilizada em pesquisas que medem o nível de inteligência emocional em variadas áreas do conhecimento (TOLEDO JR.; DUCA; COURY, 2018).

Na elaboração do instrumento Schutte, Malouff e Bhullar (1998), basearam-se no modelo de Salovey e Mayer (1990). Inicialmente o teste era composto por 62 itens, no qual os indivíduos através de uma escala *Likert* de 5 pontos, em que 1 representava "discordo totalmente" e 5 "concordo totalmente", indicavam em que nível se identificavam com as afirmações contidas no instrumento. Posteriormente foi realizada análise de componentes principais com rotação ortogonal, e os autores chegaram a um rol de 33 perguntas divididas da seguinte maneira: 13 itens para avaliação e expressão das emoções; 10 itens para regulação das emoções e 10 itens para a utilização das emoções (VICENTE, 2014). O autor complementa que esta escala é uma medida da IE válida e confiável, tal como a idealizada por Salovey e Mayer (1990), pois Schutte, Malouff e Bhullar obtiveram uma consistência interna, a partir do coeficiente de alfa de Cronbach de $\alpha = 0.90$.

Para atender a coleta de dados sobre a aderência a Teoria das Metas de Realização, houve uma mescla de trabalhos para se chegar ao instrumento definitivo. As questões 1 a 9 do questionário, tem como base o instrumento proposto por Sousa (2010), e as demais questões foram elaboradas a partir de: Ames e Archer (1988); Elliot e Dweck (1988); Pintrich e Schunk (2002); Zenorini, Santos e Bueno (2003); Bueno *et al.* (2007) e Crestani (2015). Os dados secundários de perfil foram disponibilizados pela instituição de ensino. A coleta dos dados secundários apoia-se no questionário de desempenho de Sousa (2010).

Na primeira semana de março de 2020, foi feito um levantamento das disciplinas, turmas e número de alunos e também foi realizado o pré-teste com o instrumento para averiguação de possíveis falhas, inconsistências, ambiguidades, expressões inapropriadas ou com dúbio entendimento, ou demais fatores que possam comprometer as respostas (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Segundo Marconi e Lakatos (2007) o pré-teste do questionário deve ocorrer na fase em que este estiver praticamente em sua versão definitiva e formatada. Ao fim do pré-teste constatou-se que no bloco de perfil havia uma questão em que não existia todas as respostas possíveis, o qual foi corrigido.

Neste procedimento, para trazer um melhor aprimoramento e melhor confiabilidade ao instrumento foi averiguada a validade de face e a validade de conteúdo, conforme indicado por Cooper e Schindler (2003). A validade de face foi realizada com três estudantes do mestrado do curso de Ciências Contábeis e um aluno de graduação, pois é um público semelhante ao desejado na pesquisa. Para a validade de conteúdo, foi solicitado a um especialista da área que verificasse possíveis distorções no instrumento. A validade de conteúdo e a de face servem

como um "*feedback* de terceiros", com objetivo de indicar possíveis ajustes quanto a gramática, coerência e aplicabilidade.

A literatura indica que estas validações devem ser realizadas com intuito de verificar se o instrumento mede o que está proposto a medir, já que a falta desta etapa pode comprometer os resultados encontrados na pesquisa, uma vez que, neste processo se verifica a adequação entre os itens do instrumento e o conceito teórico a ser medido.

Na segunda semana foram impressas as cartas de apresentação e os termos de consentimento livre e esclarecido (apêndice 1), além dos questionários (apêndice 2). Após a organização e separação destes itens, foram preparados "conjuntos de documentos" por turma, e disponibilizados aos professores de diferentes semestres do curso de Ciências Contábeis, de disciplinas ofertadas no primeiro semestre de 2020, no currículo antigo, nas disciplinas de contabilidade de custos II (6º semestre), perícia contábil (7º semestre) e controladoria (8º semestre); no currículo novo, nas disciplinas de introdução a contabilidade, turmas A e B (1º semestre), contabilidade de custos (3º semestre) e auditoria contábil (5º semestre). Na sequência, a Tabela 1 demonstra as informações a respeito da composição da população da pesquisa.

Tabela 1- População da pesquisa

Currículo	Semestre	Disciplina	Turma	Nº de Inscritos
Novo	1º	Introdução a Contabilidade	A	63
Novo	1º	Introdução a Contabilidade	B	67
Novo	3º	Contabilidade de Custos	A	94
Novo	5º	Auditoria Contábil	U	20
Antigo	6º	Contabilidade de Custos II	U	33
Antigo	7º	Perícia Contábil	U	23
Antigo	8º	Controladoria	U	13

Fonte: Dados da pesquisa.

Devido a suspensão das aulas, em decorrência do COVID-19, o questionário não pode ser aplicado de forma presencial, sendo assim, optou-se pela coleta de dados por meio do envio do questionário *online* pela ferramenta *Google Docs*.

Primeiramente, o convite para a participação da pesquisa foi feito pelos professores titulares das disciplinas supracitadas, por meio do *moodle* da instituição. Após a segunda semana, o convite se deu através de *e-mails* semanais. No entanto, a estratégia de envio do instrumento via *e-mail* se mostrou insatisfatória, com uma adesão baixa da população do estudo. Em vista disso, com intuito de estreitar a relação com o público-alvo da pesquisa, optou-se pela utilização das mídias sociais (*Facebook, Instagram* e *WhatsApp*), através de publicações e *chat*.

A coleta de dados encerrou na terceira semana de maio de 2020. Ao fim do período da coleta, os dados foram organizados em planilha eletrônica e, na sequência, estes foram complementados com os dados obtidos no banco de dados institucional.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para quantificar cada domínio da inteligência emocional foi realizada a soma dos escores das questões correspondentes, conforme a métrica da escala *Likert*, com cinco opções de resposta: (1) afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim, (2) não se aplica, (3) aplica-se alguma coisa, (4) aplica-se bastante e (5) afirmação aplica-se completamente a mim, no qual, o peso cinco reflete uma maior aderência do entrevistado em relação ao exposto na pergunta. Referente ao domínio "Percepção da emoção", foi feita a soma das questões 5, 9, 15, 18, 19, 22, 25, 29, 32 e 33. Para o domínio "Gerenciamento da própria emoção" foi utilizada a soma das questões 2, 3, 10, 12, 14, 21, 23, 28 e 31. O domínio "Gerenciamento da emoção do outro", foi avaliado mediante a soma das questões 1, 4, 11, 13, 16, 24, 26 e 30. E para o domínio "Utilização da emoção" foram somadas as respostas das perguntas 6, 7, 8, 17, 20 e 27.

As questões 5, 28 e 33 possuem sentido invertido no questionário de inteligência emocional, sendo assim, tem o sentido da escala inverso. Assim, todas as questões de cada domínio têm um único sentido de interpretação do resultado.

Também foi calculado o escore geral de inteligência emocional através da soma de todas as 33 questões. A pontuação varia de 33 a 165. Os escores mais altos indicaram um nível de inteligência emocional superior. Da mesma forma que em Schutte *et al.* (1998), Toledo Jr., Duca e Coury (2018) e Almeida (2019).

Na apresentação dos resultados, primeiramente consta a estatística descritiva dos dados, de forma a evidenciar um amplo aspecto destes. A estatística descritiva tem como função descrever e sintetizar as características que foram observadas em um conjunto de dados, por meio de tabelas, gráficos e medidas-resumo, possibilitando ao pesquisador um melhor entendimento sobre o comportamento dos dados (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Para mensurar o nível de inteligência emocional dos graduandos de Ciências Contábeis, foi realizada análise descritiva para medir ou níveis de inteligência emocional geral e por domínio. Para Fávero e Belfiore (2017), o procedimento de ponderação arbitrária em variáveis de escala *Likert* para posterior aplicação da análise fatorial é um "erro grave". Seguindo esta recomendação, optou-se pela criação de um indicador de IE que fosse capaz de captar o comportamento conjunto dos quatro domínios da IE através de uma escala de 0 a 100, sendo assim possível verificar o nível de inteligência emocional. De posse deste indicador, foi

realizada uma regressão múltipla linear, no qual se observou a correlação entre nível de inteligência emocional, variáveis de caracterização e desempenho acadêmico, cumprindo os pressupostos indicados por Fávero e Belfiore (2017).

Com a finalidade de verificar a aderência a teoria das metas de realização, primeiramente foi gerado um escore geral da aderência a TMR, através da soma da pontuação do bloco 3 do questionário (apêndice 2). A seguir, optou-se também pela criação de um indicador normalizado, com escala de 0 a 100 para verificar quão orientado a TMR o graduando é. Depois foi realizada correlação entre o índice TMR e as variáveis de interesse. E por fim, realizou-se a estatística descritiva da orientação da meta, para definir se o discente é orientado a meta-aprender, meta-performance aproximação ou meta-performance evitação.

Com intuito de responder H_1 e H_2, efetuou-se teste de média com a intenção de identificar se existe diferença entre as médias dos grupos pesquisados. Para Field (2009), o teste de média pode ser caracterizado com um modelo criado para resumir e representar os dados levantados, servindo com uma técnica para prever um resultado.

Para analisar a relação entre inteligência emocional, metas de realização e desempenho acadêmico, foram realizados três teste. O primeiro teste verificou a correlação entre os índices gerados (IE e TMR) e o coeficiente de rendimento. No segundo momento foi calculada a regressão linear múltipla, observando a influência dos índices TMR e IE no coeficiente de rendimento. Segundo Field (2009), a regressão linear serve para prever valores da variável dependente a partir de uma ou mais variáveis independentes. Sendo assim, este método fornece a possibilidade de se estudar a relação entre diversas variáveis explicativas, na forma linear, e uma variável dependente quantitativa (FÁVERO; BELFIORE, 2017). Os autores (2017, p. 513) destacam que o objetivo da regressão linear múltipla é "propiciar ao pesquisador condições de avaliar como se comporta uma variável Y com base no comportamento de uma ou mais variáveis X, sem que, necessariamente ocorra uma relação de causa e efeito." Neste estudo, as variáveis são: variáveis independentes: inteligência emocional e aderência a Teoria das Metas de Realização e a variável dependente: desempenho acadêmico.

O último teste realizado, se deu através da criação de uma *dummy* que observou o nível de inteligência emocional igual ou superior a 75%, que avaliou a relação entre inteligência emocional ($\geq 75\%$), desempenho acadêmico, índice TMR e outras covariadas que controlam as características dos estudantes. Através destes três testes foi possível responder a última hipótese.

3.5 CONSTRUCTO DA PESQUISA

Com a finalidade de responder cada objetivo específico previsto, assim como o objetivo geral do estudo, apresenta-se o constructo da pesquisa contendo as etapas de como foi conduzido o estudo, o instrumento de coleta dados e as respectivas perguntas que foram realizadas, as informações que foram obtidas através do *Check-list*, a técnica de análise dos dados que foi utilizada e os autores base, conforme Quadro 1.

Quadro 1- Constructo de Pesquisa

Objetivos		Instrumento de coleta de dados	Itens	Autor de base
OBJETIVO ESPECÍFICO A	Identificar o nível de inteligência emocional dos graduandos de Ciências Contábeis	Questionário bloco Inteligência Emocional	Perguntas Fechadas (escala *Likert*) **Percepção da emoção** 5. Eu acho difícil entender as mensagens não verbais de outras pessoas. (reversa) 9. Eu tenho consciência de minhas emoções quando eu as sinto. 15. Eu tenho consciência das mensagens não verbais que transmito aos outros. 18. Ao olhar a expressão facial das pessoas, eu consigo reconhecer as emoções que elas estão experimentando. 19. Eu sei porque minhas emoções mudam. 22. Eu reconheço facilmente minhas emoções quando as vivencio. 25. Eu identifico as mensagens não verbais que as outras pessoas enviam. 29. Eu sei o que outras pessoas estão sentindo só de olhar para elas. 32. Eu posso dizer como as pessoas estão se sentindo ao ouvir o tom de sua voz. 33. É difícil para mim entender o porquê das pessoas se sentirem como elas se sentem. (reversa) **Gerenciamento da própria emoção** 2. Quando eu enfrento um problema, lembro-me das ocasiões em que enfrentei problemas semelhantes e consegui resolvê-los. 3. Eu espero me sair bem na maioria das coisas que tento fazer. 10. Eu espero que coisas boas aconteçam. 12. Quando eu experimento uma emoção positiva, eu sei como fazê-la durar mais. 14. Eu procuro atividades que me fazem feliz. 21. Eu tenho controle sobre minhas emoções. 23. Eu me motivo quando imagino os bons resultados nas tarefas que assumo. 28. Quando enfrento um desafio, eu desisto porque acho que vou falhar. (reversa) 31. Eu uso o bom humor para me ajudar a continuar enfrentando os obstáculos.	Almeida (2019), aprovado na plataforma Brasil em 02/03/2018, elaborado a partir de Schutte *et al.* (1998). Traduzido e validado para a população brasileira por Toledo Jr., Duca e Coury (2018), aprovado pelo comitê de ética em pesquisas com humanos- Unifenas (CAAE 6507.1617.0.0000.5143); Coury (2019), aprovado na plataforma Brasil em 23/06/2017, pelo comitê de ética em pesquisas com humanos- Unifenas (CAAE 68755817.0.000.5143).

OBJETIVO ESPECÍFICO A			**Gerenciamento da emoção do outro** 1. Eu sei quando falar sobre meus problemas pessoais com outras pessoas. 4. As pessoas acham fácil confiar em mim. 11. Eu gosto de compartilhar minhas emoções com outras pessoas. 13. Eu organizo eventos que outras pessoas gostam. 16. Eu me apresento de maneira que cause boa impressão aos outros. 24. Eu elogio os outros quando fazem algo bem feito. 26. Quando outra pessoa me fala sobre um evento importante em sua vida, eu quase me sinto como se eu tivesse vivido aquilo. 30. Eu ajudo as pessoas a se sentirem melhor quando elas estão tristes. **Utilização da emoção** 6. Alguns dos eventos principais de minha vida me levaram a reavaliar o que é importante e o que não é importante para mim. 7. Quando meu humor muda, eu percebo novas possibilidades. 8. Emoções são uma das coisas que fazem minha vida valer a pena. 17. Quando estou de bom humor, acho fácil resolver problemas. 20. Quando eu estou de bom humor, eu sou capaz de ter novas ideias. 27. Quando sinto uma mudança nas minhas emoções, eu tenho a tendência de ter novas ideias.	
OBJETIVO ESPECÍFICO B	Verificar a aderência da Teoria das Metas de Realização aos graduandos	Questionário bloco Teoria das Metas de Realização	1. Compreendo os meus sentimentos e emoções. 2. Não lido bem com as críticas que me fazem. 3. Fico irritado quando me criticam – mesmo sabendo que as outras pessoas têm razão. 4. Sou capaz de controlar as minhas próprias emoções. 5. Empenho-me em compreender os pontos de vista das outras pessoas. 6. Normalmente encorajo-me para dar o meu melhor. 7. Dou o melhor de mim para alcançar os objetivos a que me proponho. 8. É difícil para eu aceitar uma crítica. 9. De forma geral costumo estabelecer objetivos para mim. 10. Sou capaz de adaptar-me a diversos modos para conseguir executar os objetivos por mim propostos. 11. Sou capaz de abrir mão de algo no presente para alcançar um objetivo futuro 12. Vejo que o meu sucesso acadêmico é decorrente ao aperfeiçoamento de minhas habilidades, domínio da tarefa e criatividade. 13. Valorizo o esforço na tentativa da realização das atividades desafiadoras. 14. Avalio o meu sucesso pelo alcance de notas altas, melhor resultado que os demais colegas e superiores desempenhos nas avaliações.	Questões de 1 a 9 a partir de Sousa (2010); Questões de 10 a 14 a partir de Zenorini, Santos e Bueno (2003); Bueno et al. (2007); Crestani (2015); Ames e Archer (1988); Elliot e Dweck (1988); Pintrich e Schunk (2002).

OBJETIVO ESPECÍFICO C	Analisar a relação entre as variáveis objeto de estudo e as variáveis de caracterização.	Questionário Bloco Perfil	Perguntas Semi-abertas Número de matrícula Semestre e Disciplina Estado Civil Possuí filhos Possui graduação completa anterior Realiza atividade extracurriluar (nenhuma, monitoria, pesquisa, extensão, voluntariado, outros) Exerce atividade profissional remunerada (nenhuma, estágio, autônomo, empregado, empresário) Carga semanal de trabalho (nenhuma, até dez horas semanais; até vinte horas semanais; até trinta horas semanais; até quarenta horas semanais; mais de quarenta horas semanais). Os encargos dos meus estudos (são custeados integralmente por mim; são custeados pelos meus pais; custeados por bolsa de estudos; outra situação). Com exceção das horas de aula, dedico em média.....hora(s) por semana aos estudos. (nenhuma, uma a duas horas semanais; três a cinco horas semanais, mais de cinco horas semanais).	Almeida (2019); Sousa (2010); Bonsaksen, Ellingham e Carstensen (2018); Rocha, Leles e Queiroz (2018); Medeiros Filhos (2019); Koh e Koh (1999); Araujo *et al.* (2013); Oliveira (2006); Nogueira (2009); Miranda, Lemos, Oliveira e Ferreira (2015); Meirelles (2019)
		Check-list de perfil e desempenho	Número de matrícula Idade Sexo Período do curso (por percentual de realização) Oriundo de escola pública/privada Desempenho (coeficiente de rendimento); Disciplinas cursadas e reprovadas (taxa de sucesso).	

OBJETIVO GERAL	analisar a relação entre inteligência emocional, aderência a Teoria das Metas de Realização e desempenho acadêmico, de graduandos de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal do Rio Grande do Sul.	Regressão múltipla	Resultado dos objetivos específicos A, B e C.	Inovação desta dissertação

Fonte: Elaborado a partir da literatura citada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo descreve e analisa os resultados da pesquisa, de acordo com os objetivos estabelecidos. Inicia-se com a análise descritiva dos dados (4.1); posteriormente identifica o nível de inteligência emocional dos graduandos de Ciências Contábeis, observando suas características pessoais, de trabalho e estudo, além da análise da primeira hipótese (H_1) (4.2); verifica a aderência da Teoria das Metas de Realização aos graduandos, tendo por base também características pessoais, profissionais e acadêmicas, e apresenta os resultados da H_2 (4.3); analisa a relação entre desempenho acadêmico, inteligência emocional e aderência a Teoria das Metas de Realização e demonstra o resultado da última hipótese H_3 (4.4); Após a coleta e tratamento dos dados, obteve-se os resultados a seguir apresentados.

4.1 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS

O tratamento quantitativo dos dados foi realizado através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, 25.0) e Stata® 15. Na análise descritiva dos dados se buscou evidenciar características da população do estudo, analisou-se as seguintes variáveis: semestre e disciplinas em que cada estudante estava matriculado; sexo; idade; tipo de escola em que cursou o ensino médio; se exerce atividade remunerada; a carga horária de trabalho; se realiza atividade extra curricular; tempo médio de estudo em atividades extra classe; estado civil; se possui filhos; graduação anterior e quem é responsável pelos encargos com seus estudos.

Ao fim da coleta de dados se obtiveram 169 observações, destas, dezesseis questionários foram descartados, pois os participantes responderam de forma repetida ou incorreta. Sendo assim, a amostra é composta por 153 observações válidas, conforme descrito na Tabela 2.

Tabela 2- Composição da amostra

Semestre e disciplina	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
1º Sem. Introdução a Contabilidade	54	35,3	35,3	35,3
3º Sem. Contabilidade de Custos	43	28,1	28,1	63,4
5º Sem. Auditoria Contábil	14	9,2	9,2	72,5
6º Sem. Contabilidade de Custos II	22	14,4	14,4	86,9
7º Sem. Perícia Contábil	14	9,2	9,2	96,1
8º Sem. Controladoria	6	3,9	3,9	100,0
Total	153	100,0	100,0	

Fontes: Dados da Pesquisa.

Na Tabela 2 observa-se que a maior parte dos respondentes está matriculado na disciplina de Introdução a contabilidade- 1º semestre (35,3%), seguida por Contabilidade de Custos- 3º semestre (28,1%), posteriormente por Contabilidade de Custos II- 6º semestre (14,4%), na mesma proporção tem-se os inscritos nas disciplinas de Auditoria Contábil- 5º semestre (9,2%) e Perícia Contábil- 7º semestre (9,2%), e por fim, a disciplina com menor representação é Controladoria – 8º semestre (3,9%). Esta distribuição pode ser explicada em virtude da quantidade de matriculados em cada disciplina, no qual o maior número de inscritos encontra-se nas disciplinas do 1º e 3º semestre e a com menor número de matriculados no 8º semestre, conforme demostrado na Tabela 1.

Devido ao distanciamento social provocado pelo Covid-19, teve-se que excluir da amostra também a disciplina de Introdução a Contabilidade, pois destes estudantes, não seria possível obter as informações de desempenho acadêmico e taxa de sucesso, devido à suspensão do calendário acadêmico adotado pela universidade, onde o estudo foi aplicado. Diante deste fato, a nova composição da amostra final é composta por 99 observações, conforme representado na Tabela 3.

Tabela 3- Composição final da amostra

Semestre e disciplina	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
3º Sem. Contabilidade de Custos	43	43,4	43,4	43,4
5º Sem. Auditoria Contábil	14	14,1	14,1	57,6
6º Sem. Contabilidade de Custos II	22	22,2	22,2	79,8
7º Sem. Perícia Contábil	14	14,1	14,1	93,9
8º Sem. Controladoria	6	6,1	6,1	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa.

A nova composição da amostra demonstra que a concentração maior de respondentes encontra-se nos matriculados nas disciplinas de custos (3º semestre do currículo novo e 6º semestre do currículo antigo).

A Tabela 4 traz informações sobre as medidas descritivas das varáveis de interesse.

Tabela 4- Medidas Descritivas

Variáveis	Obs.	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Índice IE	99	66.10805	11.09853	37.1212	89.39394
Coeficiente de rendimento	96	69.19063	14.45077	0	90.7
Sexo	99	0.6969697	0.461907	0	1
Idade	99	27.58586	8.438263	18	71

Estado civil	99	0.6767677	0.4700908	0	1
Filhos	99	0.7777778	0.4178554	0	1
Graduação anterior	99	0.8585859	0.3502215	0	1
Atividade remunerada	99	0.8080808	0.395814	0	1
Cor	98	0.7857143	0.4124356	0	1
Tipo de escola	99	0.1313131	0.3394613	0	1
Tempo de permanência no curso	99	5.989899	3.098699	1	17

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com relação ao sexo, a maior concentração é de mulheres, equivalente a 69 respondentes (69,7%) e 30 respondentes são homens (30,3%). Também se destaca que esta amostra é formada, predominantemente, por estudantes sem filhos (77,8%), solteiros (67,7%), brancos (78,57%), oriundos de escola pública (86%) e sem formação superior anterior (85,9%). Estas características também foram observadas nos estudos de Almeida (2019) e Coury (2019), no qual a amostra era formada majoritariamente por estudantes do sexo feminino, sem filhos, solteiros e sem formação prévia. Observado também na pesquisa de Sousa (2010) que encontrou presença majoritária de mulheres na amostra (70,3%). Sendo assim, percebe-se que as mulheres tem ocupado maior espaço nos meios acadêmicos, rompendo com o cenário de décadas passadas em que a população de universitários era formada em sua maioria por homens.

Outro aspecto investigado é a idade dos respondentes. Observa-se nesta amostra que existe uma variação grande entre a idade mínima e a máxima dos participantes. Nota-se que a diferença de idade do estudante mais jovem para o mais velho é de 53 anos (intervalo). A média de idade dos respondentes é de 28 anos e a idade predominante da amostra é de 23 anos, ou seja, pertencentes a geração Y, assim como nas investigações de Almeida (2019) e Coury (2019). As faixas etárias deste estudo foram distribuídas de acordo com a classificação feita por Zomer, Santos e Costa (2018). Segundo os autores, são quatro as gerações que trabalham e convivem simultaneamente, quais sejam: os *Baby Boomers* (41 anos ou mais), a Geração X (de 30 a 40 anos), a Geração Y (de 20 a 29 anos) e a Geração Z (até 19 anos). Segundo Silva e Miranda (2018), a maioria dos universitários na modalidade presencial é composta por graduandos pertencentes da Geração Y, fato que fortalece o resultado apresentado. Já Sousa (2010) encontrou idade média de 33,8 anos.

Quanto ao índice de inteligência emocional constata-se que, em média, os graduandos possuem uma IE de 66%. Em relação ao coeficiente de rendimento acadêmico, os estudantes têm aproveitamento em torno de 70%. Em estudo pregresso Coury (2019) encontrou níveis de inteligência emocional superior a 70%.

A Tabela 5 descreve informações referente as atividades remuneradas que os estudantes realizam, observa-se que, em média, os graduandos se envolvem com atividades além da rotina acadêmica.

Tabela 5- Atividades remuneradas

Atividades desenvolvidas	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Nenhuma	17	17,2	17,2	17,2
Empregado	52	52,5	52,5	69,7
Estágio	14	14,1	14,1	83,8
Autônomo	3	3,0	3,0	86,9
Empresário	4	4,0	4,0	90,9
Bolsista	9	9,1	9,1	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Fonte dados da pesquisa.

Em relação a atividade remunerada mais de 80% da amostra desenvolve atividades com retorno financeiro. A maioria é empregado ou estagiário no setor público ou privado, que representam 66,6% dos respondentes. O percentual de estudantes que não desenvolvem nenhuma atividade remunerada é de 17,2%. E 16,1% das observações trabalham como autônomos, bolsistas ou empresários. Em estudo pregresso Sousa (2010) evidencia que na sua pesquisa, 82% da amostra era formada por estudantes trabalhadores.

Quanto à carga horária de trabalho, a Tabela 6 demonstra que os graduandos em Ciências Contábeis, em média, possuem uma jornada de trabalho superior a 30 horas semanais.

Tabela 6- Carga horária semanal de trabalho

Carga horária	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Nenhuma	18	18,2	18,2	18,2
Até 10 horas semanais	1	1,0	1,0	19,2
Até 20 horas semanais	15	15,2	15,2	34,3
Até 30 horas semanais	16	16,2	16,2	50,5
Até 40 horas semanais	21	21,2	21,2	71,7
Mais de 40 horas semanais	28	28,3	28,3	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota-se que 81,8% das observações são de estudantes trabalhadores, deste a maioria trabalha entre 40 e 44 horas semanais, ou seja, estes alunos trabalham o dia inteiro e a noite vão para a faculdade.

Acerca do desenvolvimento de atividades extra curriculares, os estudantes, em sua maioria, não realizam nenhuma atividade extra, conforme evidenciado na Tabela 7.

Tabela 7- Atividade extra curricular

Atividades	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Nenhuma	80	80,8	80,8	80,8
Estágio	3	3,0	3,0	83,8
Monitoria	2	2,0	2,0	85,9
Pesquisa	8	8,1	8,1	93,9
Extensão	4	4,0	4,0	98,0
Voluntariado	2	2,0	2,0	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que no rol de estudantes que desenvolvem atividades extra curriculares, a maior parte deles encontra-se envolvidos com pesquisa e extensão (12,1%).

No que se refere a quantidade de horas de estudos extra classe, observa-se que, em média, os estudantes dedicam poucas horas semanais de estudos, além do horário de aula, como demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8- Horas semanais de estudo extra classe

Horas de estudo extra	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Nenhuma	6	6,1	6,1	6,1
Uma a duas horas semanais	33	33,3	33,3	39,4
Três a cinco horas semanais	45	45,5	45,5	84,8
Mais de cinco horas semanais	15	15,2	15,2	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em média os estudantes dedicam de três a cinco horas semanais de estudo extra classe. Estas horas aplicadas aos estudos podem estar relacionadas a falta de tempo que estes estudantes têm, visto que esta amostra é composta, em sua maioria, por estudantes trabalhadores, com carga horária de trabalho entre 40 e 44 horas semanais, conforme demonstrado nas Tabelas 5 e 6.

Por último, toma-se por base de investigação os custos com estudos destes graduandos, conforme Tabela 9.

Tabela 9- Encargos com Estudos

Despesas com estudos	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa

São custeados integralmente por mim	75	75,8	75,8	75,8
Custeados por bolsa de estudo	4	4,0	4,0	79,8
Parte por mim, parte pela universidade (auxílio)	1	1,0	1,0	80,8
Por mim (bolsa) e pala ajuda dos meus pais	1	1,0	1,0	81,8
Por mim e cônjuge	1	1,0	1,0	82,8
São custeados pelos meus pais	17	17,2	17,2	100,0
Total	99	100,0	100,0	

Fontes: Dados da Pesquisa.

Os dados elucidam que estes custos são suportados pelo próprio estudante (75,8%), como demostrado na Tabela 5, esta amostra é composta predominantemente de discentes trabalhadores, ou seja, possuem capacidade financeira de custear seus estudos parcial ou integralmente. Em seguida, os encargos com os estudos são pagos através da ajuda recebida de seus pais (17,2%) e o restante são custeados de diversas formas, como bolsa de estudo, auxílio estudantil e cônjuges (7%).

A consistência interna e a confiabilidade do instrumento foram avaliadas por meio do teste *Alfa de Cronbach*. Foi calculado o valor referente ao bloco da inteligência emocional, após o bloco que avalia a aderência a teoria das metas de realização e, por fim, a avaliação se deu de forma conjunta. O *Alfa de Cronbach*, varia de 0 a 1, sendo limite inferior de 0,70, geralmente aceito, entretanto para pesquisa exploratória pode diminuir para 0,60 (HAIR *et al.*, 2009). A Tabela 10, demonstra a estatística de confiabilidade.

Tabela 10- Teste *Alfa de Cronbach*

	Alfa de Cronbach	N de itens
Bloco IE	0,893	33
Bloco TMR	0,764	14
Completo	0,911	47

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os resultados encontrados na Tabela 10 demonstram boa consistência interna e confiabilidade do instrumento. Segundo Landis e Koch (1977), resultados do teste de *Alfa de Cronbach*, entre 0,61 a 0,80 indicam uma consistência interna substancial e acima de 0,81 possui uma consistência interna quase perfeita.

4.2 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E CARACTERÍSTICAS DOS GRADUANDOS

Para identificar o nível de inteligência emocional dos estudantes, incialmente buscou-se verificar os escores da IE de acordo com cada domínio e o escore geral, ambos através da

análise descritiva. Cabe destacar que cada domínio possui uma pontuação mínima e máxima, conforme segue: percepção da emoção (mínimo: 10 e máximo: 50), gerenciamento da própria emoção (mínimo: 9 e máximo: 45), gerenciamento da emoção do outro (mínimo: 8 e máximo: 40); utilização da emoção (mínimo: 6 e máximo:30) e escore geral da IE (mínimo: 33 e máximo: 165). A seguir, a Tabela 11 demonstra as medidas descritivas e comparativas da inteligência emocional em cada domínios e a geral.

Tabela 11- Escores de Inteligência Emocional

Escores (variável)	Medidas Descritivas				
	Mínimo	Máximo	Moda	Média	D.P.
Percepção da Emoção	19	46	32	33,69	5,589
Gerenciamento da Própria Emoção	12	44	33	34,95	4,947
Gerenciamento da Emoção do Outro	19	39	29	29,05	4.144
Utilização da Emoção	13	30	24	22,58	3.491
Escore Geral da Inteligência Emocional	82	151	113	120.26	14.650

Fonte: Dados da Pesquisa.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 11, constata-se que, em média, os graduandos apresentaram pontuação de 73%, do total possível, nos quatro domínios e no escore geral da inteligência emocional. O escore percepção da emoção foi o único que apresentou média inferior a 70% do total possível, a nota média máxima alcançada foi de 67,38%. E o domínio que apresentou maior pontuação média, observando o total possível, foi o escore gerenciamento da própria emoção (77,67%).

Quando se analisa as notas mínimas e máximas alcançadas pela amostra, consta-se que apenas o domínio utilização da emoção atingiu a pontuação máxima possível. Ao analisar a nota mínima alcançada, o escore gerenciamento da própria emoção, foi o que apresentou maior proximidade com a nota mínima esperada, com aproximação de 25%. Em relação ao estudo de Almeida (2019), esta pesquisa possui índices médios inferiores nos quatro domínios e na IE geral, a semelhança encontrada foi na nota máxima dos domínios: gerenciamento da emoção do outro e utilização da emoção. Os resultados encontrados por Coury (2019), também se mostram superiores ao encontrado nesta pesquisa. Coury (2019) assim como Almeida (2019) analisaram estudantes de medicina.

Com intuito de captar o comportamento conjunto dos domínios da inteligência emocional, foi criado um indicador padronizado em termos percentuais, com base no bloco do questionário de inteligência emocional. Este indicador é construído através da Equação 1:

(Equação 1)

$$eIE = ePe + eGPE + eGEO + eUE$$

Onde:

eIE: Índice geral da inteligência emocional
ePe: Escore percepção da emoção
$eGPE$: Escore gerenciamento da própria emoção
$eGEO:$ Escore gerenciamento da emoção do outro
$eUE:$ Utilização da emoção

(Equação 2)

$$índice = 100 \times \left[\frac{(eIE - 33)}{(165 - 33)}\right]$$

Onde:
eIE: Índice geral da inteligência emocional

Sendo que 33 é o número mínimo, caso um discente responda "não se aplica rigorosamente nada a mim" e 165 é a pontuação máxima a ser atingida caso o discente atribua valor máximo a todas as questões.

A técnica utilizada para a padronização dos valores e posterior criação do índice cria uma escala com variação de 0 a 1, sendo 0 e 1 equivalentes ao menor e ao maior valor possível, respectivamente (FIELD, 2009). Segundo o autor, o processo de padronização, tem por objetivo converter os valores dos dados originais em níveis adequados e compatíveis em um domínio contínuo.

Para uma melhor compreensão do índice, optou-se por deixá-lo em uma escala percentual de 0 a 100, no qual, o indivíduo que apresentar um índice mais próximo de 100 é detentor de uma inteligência emocional mais elevada. A normalidade do índice foi verificada através do teste *Kolmogorov- Smirnov* (K-S), o resultado indicou normalidade, com p-valor acima de 0,10.

A estatística descritiva do índice demonstra que, em média, os estudantes desta amostra, possuem nível de inteligência emocional de 66% (49 observações), nota-se também que a amplitude entre a nota máxima e mínima é em torno de 52%, conforme Tabela 12.

Tabela 12- Estatística descritiva do índice

Variável	Obs.	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Índice	99	66.10805	11.09853	37.12121	89.39394

Fonte: Dados da Pesquisa.

Para realizar a regressão múltipla linear e verificar o efeito das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes, inicialmente se testou a correlação entre as variáveis, conforme indicado por Fávero e Belfiore (2017), que afirmam que a correlação é pré-requisito para a realização da regressão múltipla.

As variáveis categóricas como sexo, estado civil, filhos, graduação anterior, atividade remunerada, cor e tipo de escola em que foi cursado o ensino médio, foram transformadas em variáveis *Dummy*, ou seja, em variáveis numéricas/binárias. Segundo Wooldridge (2006), na criação da variável *Dummy,* torna-se necessário definir qual variável será atribuído o valor um e a qual variável será atribuída o valor zero. Considerando que estas se dividem em duas categorias 1 e 0, as variáveis assumiram os respectivos valores, viabilizando assim a análise estatística, conforme Tabela 13.

Tabela 13- Varáveis utilizadas na pesquisa

Varáveis	*Dummy*	Base Teórica
Sexo	1- Masculino 0- Feminino	Araujo *et al.* (2013) Oliveira *et al*. (2016) Meirelles (2019)
Estado civil	1- Solteiro 0- Caso contrário	Hanushek, Rivkin e Kain (2005) Meirelles (2019)
Filhos	1- Sem filhos 0- Com filhos	Hanushek, Rivkin e Kain (2005) Meirelles (2019)
Graduação anterior	1- Não possui 0- Possui	Weerdt e Rossi (2012) Araujo *et al.*, 2013)
Atividade remunerada	1- Não Exerce 0- Exerce	Sousa (2010) Weerdt e Rossi (2012) Araujo *et al.*, 2013. Bonsaksen, Ellingham,e Carstensen (2018)
Cor	1- Branco 0- Caso contrário	Andrade (2011)
Tipo de escola	1- Pública 0- Privada	Rocha, Leles e Queiroz (2018) Meirelles (2019)

Fontes: Elaborado a partir da literatura citada.

Com base nessas variáveis deseja-se estimar as seguintes equações:

(Equação 3)

$$indice = \beta_0 + \beta_1 coef + \delta_1 dtempo + \delta_2 dsexo + \delta_3 estadocivil + \delta_4 dfilhos + \delta_5 dgraduacao + \delta_6 dativ + \delta_7 dcor + \delta_8 descola + \varepsilon$$

Onde:

β_0: Constante

$\beta_1 coef$: Coeficiente de rendimento

$\delta_1 dtempo$: *Dummy* tempo de permanência no curso

$\delta_2 dsexo$: *Dummy* sexo

$\delta_3 estadocivil$: *Dummy* estado civil

$\delta_4 dfilhos$: *Dummy* filhos

$\delta_5 dgraduacao$: *Dummy* graduação anterior

$\delta_6 dativ$: *Dummy* atividade remunerada

$\delta_7 dcor$: *Dummy* cor

$\delta_8 descola$: *Dummy* tipo de escola que cursou o ensino médio

ε: Erro aleatório

A primeira equação não contém as variáveis referentes aos semestres em que as disciplinas são ofertadas, já na segunda equação adiciona-se essa informação.

(Equação 4)

$$indice = \beta_0 + \beta_1 coef + \delta_1 dtempo + \delta_2 dsexo + \delta_3 estadocivil + \delta_4 dfilhos + \delta_5 dgraduacao + \delta_6 dativ + \delta_7 dcor + \delta_8 descola + \sum_{i=1}^{4} \gamma_i \, dsemestre_i + \varepsilon$$

Onde:

β_0: Constante

$\beta_1 coef$: Coeficiente de rendimento

$\delta_1 dtempo$: *Dummy* tempo de permanência no curso

$\delta_2 dsexo$: *Dummy* sexo

$\delta_3 estadocivil$: *Dummy* estado civil

$\delta_4 dfilhos$: *Dummy* filhos

$\delta_5 dgraduacao$: *Dummy* graduação anterior

$\delta_6 dativ$: *Dummy* atividade remunerada

$\delta_7 dcor$: *Dummy* cor

$\delta_8 descola$: *Dummy* tipo de escola que cursou o ensino médio

$\sum_{i=1}^{4} \gamma_i \, dsemestre_i$: Coeficiente das *dummies* de semestre

ε: Erro aleatório

Com o objetivo de averiguar a correlação entre o índice e as variáveis de interesse, começa-se com uma estimativa com menos controles referentes as características dos alunos até chegar-se na especificação desejada. Esse procedimento é feito para verificar se magnitude e significância estatísticas dos coeficientes serão mantidas após as alterações. As duas equações expressas anteriormente, estão presentes nas últimas colunas das tabelas que se apresentam os resultados. A Tabela 14 retrata os resultados apurados.

Tabela 14- Regressão da Inteligência emocional controlando semestre e disciplina

	(1) índice	(2) índice	(3) Índice	(4) índice	(5) índice	(6) índice	(7) índice	(8) índice	(9) índice	(10) índice
Coef	-0.12	-0.18**	-0.18**	-0.16**	-0.17**	-0.18**	-0.17**	-0.17**	-0.18**	-0.18**
	(0.08)	(0.08)	(0.08)	(0.08)	(0.08)	(0.08)	(0.08)	(0.08)	(0.08)	(0.08)
dtempo	-0.45	-0.94**	-0.94**	-0.92**	-0.90**	-0.83**	-0.81**	-0.85**	-0.85**	-0.85**
	(0.37)	(0.40)	(0.40)	(0.38)	(0.39)	(0.39)	(0.40)	(0.41)	(0.41)	(0.41)
d3º sem.		-14.62**	-14.75**	-14.03**	-12.75**	-12.82**	-12.34**	-12.74**	-12.65**	-12.65**
		(3.25)	(3.28)	(3.13)	(3.43)	(3.75)	(3.81)	(3.94)	(3.82)	(3.82)
d5º sem.		-13.69**	-14.48**	-13.70**	-12.50**	-12.56**	-11.98**	-12.52**	-12.07**	-12.07**
		(3.84)	(3.98)	(3.87)	(4.07)	(4.24)	(4.42)	(4.56)	(4.48)	(4.48)
d6º sem.		-13.08**	-13.10**	-12.17**	-10.76**	-10.77**	-10.68**	-10.55**	-10.49**	-10.49**
		(3.30)	(3.41)	(3.41)	(3.48)	(3.66)	(3.71)	(3.74)	(3.62)	(3.62)
d7º sem.		-13.17**	-13.37**	-12.85**	-11.35**	-10.70**	-10.31**	-10.71**	-10.64**	-10.64**
		(3.30)	(3.31)	(3.20)	(3.66)	(3.92)	(3.95)	(4.12)	(4.00)	(4.00)
dsexo			-1.70	-1.25	-2.32	-2.04	-2.00	-2.09	-1.72	-1.72
			(2.62)	(2.67)	(2.91)	(2.92)	(2.95)	(2.96)	(3.09)	(3.09)
destadocivil				-3.41	-5.39*	-4.71	-4.54	-4.43	-4.36	-4.36
				(2.54)	(3.03)	(3.01)	(2.99)	(2.99)	(3.01)	(3.01)
dfilhos					4.48	3.76	3.86	3.68	3.79	3.79
					(3.83)	(3.87)	(3.90)	(3.90)	(3.92)	(3.92)
dgraduacao						-4.76*	-4.83*	-4.86*	-4.80*	-4.80*
						(2.53)	(2.52)	(2.52)	(2.50)	(2.50)
dativ rem.							1.62	2.27	2.11	2.11

							(3.51)	(3.48)	(3.54)	(3.54)
dcor								-3.39	-3.36	-3.36
								(3.17)	(3.19)	(3.19)
descola									1.64	1.64
									(3.15)	(3.15)
_cons	77.49**	97.54**	98.85**	98.46**	96.18**	100.39**	98.18**	100.99**	100.37**	100.37**
	(6.18)	(7.74)	(7.69)	(7.15)	(7.54)	(8.22)	(9.42)	(10.23)	(10.18)	(10.18)
N	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95
R^2	0.0259	0.1046	0.1088	0.1282	0.1451	0.1659	0.1686	0.1833	0.1851	0.1851
adj. R^2	0.005	0.044	0.037	0.047	0.055	0.067	0.058	0.064	0.054	0.054

Fonte: Dados da pesquisa.
Notas: Erros padrões robustos (* significativo a 10% ** significativo a 5% e *** significativo a 1%.).

Analisando a Tabela 14, constata-se que no modelo (10), o mais completo e que segue a equação 4, um aumento de 1 ponto percentual no coeficiente de rendimento, reduz em 0.18 pontos percentuais, em média, o índice de inteligência emocional. Esse resultado não é estatisticamente significativo apenas no primeiro modelo, e o resultado do coeficiente se mantém negativo e oscila entre -0.18 e -0.16, dando indícios de que, quanto maior o desempenho acadêmico menor o nível de IE.

As estimativas da variável que mede o tempo de permanência no curso (dtempo) é significativa e mostra uma relação negativa com o índice de inteligência emocional. Em média o aumento de 1 ano no tempo de permanência no curso reduz em 0.94 a 0.81 pontos percentuais o índice da IE.

As *dummies* de semestre, mostram o período do ano que a disciplina x é ofertada. Todas são significativas e possuem um efeito negativo. Usou-se como referência o 8º semestre, sendo assim, os resultados devem ser sempre comparados a ele. Em linhas gerais, nota-se que, o fato de a disciplina ser ofertada no sétimo semestre do curso, em relação ao oitavo, reduz em média 11.53 pontos percentuais o índice de inteligência emocional. Em comparação ao sexto semestre, a redução é, em média, entre 13.10 a 10.49 pontos percentuais. Já em relação ao quinto semestre, a redução média é de 12.84 pontos percentuais. E em relação ao terceiro semestre, a redução é de 13.26 pontos percentuais. Contata-se que, quanto mais perto do oitavo semestre, menor é a redução do índice de inteligência emocional, o que dá indícios de que quanto mais próximo ao final do curso maior o nível de inteligência emocional dos graduandos desta amostra.

Rauf *et al.* (2013), em um estudo realizado na Malásia, com estudante de Ciências Contábeis de uma IES privada, convergem com os resultados encontrados nesta pesquisa. Os autores constataram que existe relação positiva e significativa entre o período do curso que está

o estudante e o nível de inteligência emocional, no qual, alunos dos últimos períodos tem maior IE comparados com estudantes do segundo e terceiro ano. Outro resultado encontrado foi a relação positiva entre IE e renda e IE e escolaridade anterior.

Estes achados corroboram com Sousa (2010), que também encontrou relação positiva entre o ano curricular e o nível de inteligência emocional. Segundo a autora, a cada ano que o estudante passa na universidade, este vai aumentando sua rede de comunicação, agregando novos professores e colegas, e esta carga de interação social, tem influência positiva no nível da IE.

Já em relação ao estudo de Coury (2019), estes resultados se contrapõem. Em um estudo transversal, com 209 estudantes de medicina, distribuídos entre o 1º, 3º e 6º ano do curso, em uma IES privada, Coury (2019) não encontrou correlação entre período do curso e nível de inteligência emocional.

No modelo (5) nota-se que o fato do estudante ser solteiro, reduz em média 5.39 pontos o índice de inteligência emocional. Contudo, o fato de a disciplina pertencer ao oitavo semestre, acrescido de o indivíduo ser casado ou divorciado, praticamente dobram o valor do índice em relação aos alunos que não possuem essa característica. Esse fato pode ser visto no valor da constante que é de 96.18.

Outro aspecto observado na análise da regressão, foi o fato de que, o estudante ter feito graduação anterior reduz em média 4.86 a 4.76 pontos percentuais o índice de IE, conforme os modelos (6) a (10). Este resultado diverge dos resultados encontrados por Coury (2019), na sua amostra, o fato do estudante possuir graduação prévia aumentou em 0,07 pontos percentuais o nível de inteligência emocional, no escore que mede a percepção da emoção. Já quando se olha o escore geral da IE e os outros domínios, os resultados não foram significativos, não podendo assim, confirmar se a graduação prévia exerce influência sobre a inteligência emocional.

Outro resultado interessante encontrado no estudo de Coury (2019) foi a relação entre distúrbios mentais prévios e nível de inteligência emocional. Estes distúrbios afetam significativamente o escore geral da IE (124,56, d.p. 13,223 *versus* 129,71, d.p. 12,968, p= 0,036) e o gerenciamento da própria emoção (33,71, d.p. 4,096 *versus* 37,48, d.p. 5,502, p <0,001).

A Tabela 15 traz informações sobre as variáveis que tratam das características dos estudantes.

Tabela 15- Regressão da Inteligência emocional controlando características da amostra

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

	índice	índice	índice	índice	índice	índice	índice	índice	índice
Coef	-0.12	-0.12	-0.10	-0.11	-0.12	-0.12	-0.11	-0.12	-0.12
	(0.08)	(0.08)	(0.08)	(0.07)	(0.08)	(0.08)	(0.08)	(0.08)	(0.08)
dtempo	-0.45	-0.43	-0.43	-0.42	-0.33	-0.35	-0.36	-0.37	-0.37
	(0.37)	(0.37)	(0.35)	(0.35)	(0.36)	(0.36)	(0.36)	(0.37)	(0.37)
dsexo		-1.33	-0.81	-2.27	-1.98	-2.02	-2.02	-1.69	-1.69
		(2.50)	(2.54)	(2.75)	(2.74)	(2.79)	(2.77)	(2.86)	(2.86)
destadocivil			-4.06	-6.65**	-5.97*	-5.68*	-5.55*	-5.46*	-5.46*
			(2.52)	(2.99)	(3.00)	(2.99)	(3.01)	(3.04)	(3.04)
dfilhos				6.09	5.31	5.43	5.28	5.40	5.40
				(3.70)	(3.78)	(3.81)	(3.80)	(3.82)	(3.82)
dgraduacao					-4.79**	-4.88**	-4.94**	-4.88**	-4.88**
					(2.35)	(2.29)	(2.31)	(2.31)	(2.31)
dativ.Rem						2.54	3.27	3.03	3.03
						(3.28)	(3.29)	(3.37)	(3.37)
dcor							-3.05	-3.04	-3.04
							(3.11)	(3.12)	(3.12)
descola								1.97	1.97
								(3.34)	(3.34)
_cons	77.49***	78.13***	78.80***	77.68***	81.45***	79.47***	81.10***	80.84***	80.84***
	(6.18)	(6.28)	(5.90)	(6.06)	(6.34)	(7.04)	(7.36)	(7.51)	(7.51)
N	95	95	95	95	95	95	95	95	95
R^2	0.0259	0.0288	0.0568	0.0897	0.1112	0.1185	0.1307	0.1335	0.1335
adj. R^2	0.005	-0.003	0.015	0.039	0.051	0.048	0.050	0.042	0.042

Fonte: Dados da pesquisa.
Notas: Erros padrões robustos (* significativo a 10% ** significativo a 5% e *** significativo a 1%.).

Ao observar a Tabela 15 constata-se que sem os efeitos fixos de semestre, ou seja, sem considerar esta *dummy*, pode-se perceber que duas características dos alunos se mostram importantes nas estimativas. O fato de o indivíduo apresentar uma graduação prévia, apresentou-se estatisticamente significativo nos modelos (5) a (9). O seu coeficiente está no intervalo de -4.94 e -4.79, o que consiste numa interpretação que os discentes que possuem graduação prévia, apresentam em média um índice de inteligência emocional aproximadamente 5 pontos percentuais menor do que aqueles que não possuem.

O fato do indivíduo ser solteiro (destadocivil) também possui um coeficiente estatisticamente significativo nos modelos (4) a (9). A magnitude oscila entre -6.65 e -5.46. Tomando o modelo (9) como referência, se o aluno é solteiro isso reduz em média 5.46 pontos percentuais o índice de inteligência emocional, quando comparado aos discentes casados ou divorciados.

Como a amostra possui poucas observações, e a inclusão de muitas variáveis leva a perda de graus de liberdade, realizou-se uma regressão adicional apenas com as variáveis que apresentaram-se significantes, no sentido estatístico nos modelos anteriores, conforme Tabela 16.

Tabela 16- Regressão da inteligência emocional controlando semestre e graduação anterior

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Coef	-0.09				-0.10	-0.13	-0.13*	-0.20**
	(0.08)				(0.08)	(0.08)	(0.08)	(0.08)
dgraduacao		-6.18**			-6.60***		-6.18**	-5.79**
		(2.35)			(2.35)		(2.44)	(2.63)
dtempo			-0.22			-0.45	-0.32	-0.86**
			(0.38)			(0.37)	(0.37)	(0.39)
d3º sem.				-9.48***				-14.46***
				(2.82)				(3.60)
d5º sem.				-8.64**				-13.53***
				(3.51)				(4.08)
d6º sem.				-11.27***				-12.70***
				(3.39)				(3.56)
d7º sem.				-11.94***				-12.04***
				(3.33)				(3.68)
_cons	72.24***	71.37***	67.44***	75.63***	79.00***	77.49***	82.35***	102.45***
	(5.92)	(1.98)	(2.65)	(2.13)	(6.35)	(6.18)	(6.40)	(8.14)
N	96	96	96	96	96	96	96	96
R^2	0.0132	0.0384	0.0037	0.0593	0.0566	0.0260	0.0630	0.1372
adj. R^2	0.003	0.028	-0.007	0.018	0.036	0.005	0.032	0.069
F	1.09	6.89**	0.34	4.68***	4.23***	1.71**	3.27***	3.76***

Fonte: Dados da pesquisa.
Notas: Erros padrões robustos (* significativo a 10% ** significativo a 5% e *** significativo a 1%.).

Ao analisar a Tabela 16, no qual se controla as características mais significativas observadas nos modelos anteriores (Tabela 14 e Tabela 15), é possível perceber, através dos modelos (7) e (8), que um aumento de 1 ponto percentual no coeficiente de rendimento, reduz em 0,20 a 0,13 pontos percentuais em média o índice de inteligência emocional.

A *dummy* graduação anterior se mostrou significativa nos modelos (2), (5), (7) e (8). O seu coeficiente varia de -6,60 e -5,79, indicando que os graduandos que possuem graduação prévia, detêm um nível de inteligência emocional, em média, de 6 pontos percentuais menor do que os estudantes que não possuem esta característica. Já a *dummy* que mede o tempo de permanência no curso foi significativa apenas no modelo (8). Ao observá-la consta-se que a

cada ano que o aluno permanece na universidade, este tem uma redução de 0,86 pontos percentuais do nível de inteligência emocional.

As *dummies* de disciplina e semestre são todas significativas e possuem efeito negativo, tanto no modelo (4), quanto no modelo (8). Usou-se como referência o 8º semestre, sendo assim, todos os resultados devem ser comparados a ele. Ao observar o modelo (10), o mais completo, nota-se que o fato de a disciplina ser ofertada no terceiro semestre do curso, em relação ao oitavo semestre, reduz em média 14,46 pontos percentuais os níveis de inteligência emocional. Em relação ao 5º semestre, a redução é de 13,53% do nível da IE. Já em relação ao 6º semestre, a redução é 12,70 pontos percentuais. E por fim, ao analisar a disciplina do 7º semestre, a redução é de 12,04%. Estes resultados dão indícios de que, quanto mais perto o graduando está do final do curso menor é a redução do nível de inteligência emocional.

O R^2 é a métrica utilizada para observar a capacidade preditiva do modelo, com variação de 0 a 1 (FÁVERO *et al.* 2009). O autor enfatiza que, a obtenção de R^2 igual a 1 é praticamente impossível, e destaca que em diversos campos, como por exemplo, nas ciências sociais aplicadas, este fato é praticamente improvável de acontecer. No modelo (8), o R^2 foi 0,1372, ou seja, este modelo possui capacidade explicativa média, pois segundo Cohen (1988), no contexto das ciências sociais aplicadas, o R^2 de 2% são considerados pequenos, de 13% médios e de 26% podem ser tidos como grandes. Desta forma, pode-se afirmar que, para a amostra estudada, 13,72% da variabilidade da inteligência emocional é devido ao coeficiente de rendimento, ao fato de o estudante possuir graduação prévia, ao tempo que ele está no curso e o semestre/disciplina em que está matriculado.

Com a finalidade de verificar a aceitação da primeira hipótese - H_1, foi realizado o teste de médias, para verificar se os estudantes que trabalham possuem nível de inteligência emocional superior. Para tanto, foram criados dois grupos: um com estudantes trabalhadores e um com estudantes que não trabalham. Os resultados encontrados dão indícios de que, a hipótese do estudo não pode ser afirmada , pois nesta amostra não se encontrou evidências que sustentam H_1, talvez o tamanho da amostra tenha influenciado o resultado, conforme Tabela 17.

Tabela 17- Teste T de duas amostras com variâncias diferentes

Grupo	Obs	Média	Erro Padrão	Desvio Padrão	95% intervalo de confiança	
0- Caso contrário	18	65.27778	2.483501	10.5366	60.03805	70.51751
1- Trabalha	81	66.29255	1.252705	11.27435	63.79959	68.78552
Combinado	99	66.10805	1.115444	11.09853	63.89449	68.32161
diff		-1.014777	2.781555		-6.728255	4.6987

diff = mean(0) - mean(1)	t = -0.3648
Ho: diff = 0	Graus de liberdade de Satterthwaite = 26.3881

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
Pr(T < t) = 0.3591	Pr(|T| > |t|) = 0.7182	Pr(T > t) = 0.6409

Fonte: Dados da pesquisa.

A probabilidade de não haver diferença significativa nas médias dos dois grupos é 0,71%, ou seja, o fato de o estudante trabalhar não influenciou o nível de inteligência emocional dos respondentes, sendo assim aceita-se $H_{0,}$ com um intervalo de 99%, que as médias entre os dois grupos são iguais.

Embora o procedimento realizado para testar essa hipótese, tenha sido o teste *t* para amostras que possuem o desvio padrão diferente, tem-se um número mais elevado de alunos que trabalham do que aqueles que não trabalham. No entanto, observa-se que mesmo assim, as médias são muito próximas.

4.3 ADERÊNCIA À TEORIA DAS METAS DE REALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS GRADUANDOS

Nesta seção se buscou responder o objetivo de verificar a aderência da teoria das metas de realização aos graduandos, para tal, inicialmente verificou-se o escore geral da aderência da TMR através da soma da pontuação das respostas obtida no bloco 3, do questionário (Apêndice 2).

O mesmo critério utilizado para criação do índice da inteligência emocional, também foi adotado para a criação do índice da aderência a teoria das metas de realização. Este índice é construído através da Equação 5.

(Equação 5)

$$índice = 100 \times \left[\frac{(eTRM - 14)}{(70 - 14)}\right]$$

Onde:

$eTRM$: Escore de aderência a Teoria das Metas de Realização

Sendo que 14 é o número mínimo caso o discente responda “não se aplica rigorosamente nada a mim” e 70 é a pontuação máxima a ser atingida caso o discente atribua valor máximo a todas as questões.

Esta técnica viabiliza a padronização da escala entre 0 e 1, no qual o primeiro é o menor valor possível e o segundo o maior valor permitido. Posteriormente, para um melhor entendimento do índice, optou-se por deixá-lo em uma escala percentual de 0 a 100, em que, o graduando que apresentar um índice mais próximo de 100, possui uma aderência maior à teoria das metas de realização. O teste *Kolmogorov- Smirnov* (K-S), indicou normalidade do índice ($p > 0,10$).

A estatística descritiva do índice normalizado da aderência a TMR, indica que em média, os estudantes tiveram aderência a teoria das metas de realização superior a 63%, com uma amplitude de 53 pontos percentuais e desvio padrão de 11.21, indicando assim uma elevada dispersão dos dados em tono da média, conforme Tabela 18.

Tabela 18- Estatística descritiva do índice TMR

Variável	Obs.	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Índice TMR	99	63.96104	11.21104	32.14286	85.71429

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com objetivo de verificar a correlação entre o índice TMR e as variáveis de interesse (mesmas variáveis observadas no objetivo anterior), foi realizada uma estimativa com menos controles referente as características dos estudantes até se chegar na especificação desejada. Na realização destes procedimentos verificou-se que apenas 3 variáveis foram significativas em um ou mais modelos (3º semestre, 7º semestre, e estado civil), nas demais variáveis não foram encontradas magnitude e significância estatísticas dos coeficientes, ou seja, não foram achadas associações significativas entre a aderência à teoria das metas de realização e as características dos alunos, conforme Tabela 19.

Tabela 19- Correlações multivariadas controlando por semestre e disciplina

	(1) eTMR	(2) eTMR	(3) ETMR	(4) eTMR	(5) eTMR	(6) eTMR	(7) eTMR	(8) eTMR	(9) eTMR	(10) eTMR
coef	-0.18	-0.55	-0.54	-0.40	-0.42	-0.46	-0.47	-0.47	-0.47	-0.47
	(0.44)	(0.58)	(0.61)	(0.60)	(0.59)	(0.58)	(0.59)	(0.59)	(0.58)	(0.58)
dtempo	-0.06	-0.27	-0.27	-0.26	-0.25	-0.22	-0.23	-0.22	-0.22	-0.22
	(0.22)	(0.31)	(0.31)	(0.30)	(0.30)	(0.31)	(0.31)	(0.31)	(0.31)	(0.31)
d3º sem.		-5.02**	-5.13**	-4.68*	-4.36*	-4.40	-4.46	-4.42	-4.34	-4.34
		(2.25)	(2.35)	(2.42)	(2.53)	(2.67)	(2.69)	(2.78)	(2.79)	(2.79)
d5º sem.		-2.93	-3.57	-3.08	-2.79	-2.81	-2.89	-2.83	-2.46	-2.46
		(2.88)	(3.15)	(3.20)	(3.29)	(3.32)	(3.46)	(3.51)	(3.62)	(3.62)

d6º sem.		-1.08	-1.10	-0.52	-0.17	-0.18	-0.19	-0.20	-0.15	-0.15
		(1.93)	(2.01)	(2.13)	(2.31)	(2.42)	(2.44)	(2.50)	(2.51)	(2.51)
d7º sem.		-5.40**	-5.56**	-5.23**	-4.87*	-4.56*	-4.62*	-4.57	-4.51	-4.51
		(2.19)	(2.19)	(2.26)	(2.49)	(2.61)	(2.71)	(2.79)	(2.79)	(2.79)
dsexo			-1.35	-1.08	-1.34	-1.21	-1.21	-1.20	-0.91	-0.91
			(1.61)	(1.64)	(1.73)	(1.69)	(1.69)	(1.70)	(1.73)	(1.73)
destadocivil				-2.12	-2.61*	-2.29	-2.31	-2.33	-2.27	-2.27
				(1.28)	(1.45)	(1.54)	(1.56)	(1.57)	(1.59)	(1.59)
dfilhos					1.10	0.76	0.75	0.77	0.86	0.86
					(1.71)	(1.76)	(1.80)	(1.80)	(1.81)	(1.81)
dgraduacao						-2.21	-2.20	-2.20	-2.15	-2.15
						(1.91)	(1.94)	(1.93)	(1.95)	(1.95)
dativ							-0.21	-0.29	-0.42	-0.42
							(2.00)	(2.00)	(2.01)	(2.01)
dcor								0.39	0.41	0.41
								(1.81)	(1.82)	(1.82)
descola									1.32	1.32
									(2.03)	(2.03)
_cons	51.37***	58.79***	59.84***	59.59***	59.03***	60.99***	61.28***	60.96***	60.45***	60.45***
	(3.28)	(6.04)	(6.34)	(6.39)	(6.38)	(6.43)	(7.04)	(7.24)	(7.28)	(7.28)
N	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95
R^2	0.0015	0.0832	0.0918	0.1157	0.1189	0.1331	0.1333	0.1339	0.1377	0.1377
adj. R^2	-0.020	0.021	0.019	0.033	0.026	0.030	0.018	0.007	-0.001	-0.001

Fonte: Dados da pesquisa.
Notas: Erros padrões robustos (* significativo a 10% ** significativo a 5% e *** significativo a 1%.).

Ao analisar as *dummies* do 3º semestre e do 7º semestre, constata-se que os modelos (2) a (7) são significativos e possuem efeito negativo. Para esta análise se utilizou como referência o 8º semestre, assim sendo, os resultados devem ser comparados a ele. Em linhas gerais, pode-se afirmar que, o fato de a disciplina ser ofertada no 3º semestre em relação ao 8º semestre, varia entre -5.13 (3) e - 4.36 (5) pontos percentuais a aderência a teoria das metas de realização. Já em relação ao sétimo semestre, a variação média está entre -5.56 (3) e - 4,56 (6) pontos percentuais, dando sinais de que quanto mais próximo ao final do curso maior a variação do índice TMR e menos orientado as metas de aprendizagem. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que existe indícios de que o aluno ao final do curso é menos orientado as metas de realização. Esta amostra pode ter se comportado desta forma, pois os estudantes concluintes, neste período de suspensão das aulas, tiveram seus objetivos de conclusão do curso suspenso, e isso pode ter

afetado os resultados, uma vez que, o que haviam colocado como meta, foi interrompido, sem que eles pudessem controlar este resultado negativo.

A *dummy* de estado civil, apenas no modelo (5) se mostrou significativa. O resultado aponta que, o fato do estudante ser solteiro, reduz em média 2.61 pontos percentuais a aderência a TMR, quando comparado aos discentes casados ou divorciados.

Com o intuito de verificar a aceitação da $H_{2,}$ foi realizado o teste de médias para verificar se discentes que possuem filhos tem maior aderência à teoria das metas de realização. Para alcançar este objetivo, foram criados dois grupos: um com discentes que possuem filhos e outro com discentes sem filhos. Os resultados apontam que a $H_{2,}$ não pode ser afirmada, pois para esta amostra, não foi possível encontrar evidências que a sustentem. Assim como na H_1, acredita-se que o tamanho da amostra pode ter influenciado o resultado.

Tabela 20- Teste T de duas amostras com variâncias diferentes

Grupo	Obs	Média	Erro Padrão	Desvio Padrão	95% intervalo de confiança	
0- Filhos	22	64.44805	1.969196	9.236346	60.35289	68.54322
1- Caso contrário	77	63.82189	1.34072	11.76477	61.15162	66.49217
Combinado	99	63.96104	1.126752	11.21104	61.72504	66.19704
diff		.6261597	2.382281		-4.179933	5.432253

diff = mean(0) - mean(1) t = -0.2628

Ho: diff = 0 Graus de liberdade de Satterthwaite = 42.4606

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
Pr(T < t) = 0.6030	Pr(|T| > |t|) = 0.7939	Pr(T > t) = 0.3970

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar a Tabela 20, constata-se que a probabilidade de não haver diferença significativa nas médias dos dois grupos é de 79%, em outras palavras, o fato do estudante possuir filhos não influenciou a aderência deste à teoria das metas de realização, sendo assim, não pode-se rejeitar $H_{0,}$ com um intervalo de 99%, que as médias entre os dois grupos são iguais.

Diferente dos resultados encontrados nesta pesquisa, Crestani (2015) em um estudo realizado com 70 estudantes, com idade entre 14 e 19, encontrou evidências da relação entre a aderência à teoria das metas de realização e o desempenho acadêmico. Para a autora, a motivação é um dos fatores preditivos do desempenho, principalmente quando os alunos são orientados para a meta-aprender. Estudantes orientados a esta meta buscam o desenvolvimento de suas habilidades, através de dedicação, empenho e auto eficácia, acreditam que com seu esforço alcançaram seus objetivos.

Também com resultados semelhantes tem-se a pesquisa de Fineburg (2009), que encontrou indícios da associação entre desempenho acadêmico, metas de realização, motivação e atribuições causais. O autor defende que o efeito causado no desempenho acadêmico está proporcionalmente ligado à meta que o estudante define para si. Para Sousa (2010) o estabelecimento de metas é influenciado pela expectativa de um objetivo, que pode alterar a performance para o seu atingimento. O indivíduo que acreditar que a meta será alcançada empenha maiores esforços em sua execução (BEAUCHAMP, 2009).

Em 2011, Zenorini, Santos e Monteiro, realizaram uma pesquisa com objetivo de comparar as orientações de metas de estudantes com alto e baixo desempenho escolar e identificar diferenças entre sexo e tipo de escola. Participaram desta pesquisa um grupo de 110 adolescentes oriundos de escolas pública e privada, distribuídos entre o primeiro e terceiro ano do ensino médio, do interior de São Paulo. Os resultados apontaram que os estudantes com maiores desempenhos são orientados a meta-aprender e os com menores rendimentos são orientandos a meta-performance evitação, alunos orientados a meta-performance evitação, tentam impedir ao máximo o riscos de se expor, pois tem medo da desvalorização por parte de colegas e professores, buscam em geral, a aprovação na disciplina e não o conhecimento que pode ser gerado pelo processo de aprendizagem.

Ao analisarem o tipo de escola e o sexo dos participantes, os autores, constaram que as meninas possuem maior desempenho, assim como estudantes oriundos de escola pública. Estes resultados se mostraram mais significativos na meta-aprender.

Embora não sendo possível confirmar a presença de significância estatística, dos resultados aqui encontrados, a avaliação das médias indica que há diferenças entre os grupos em relação à aderência a teoria, como sexo, trabalho, estado civil, graduação anterior, encargos com estudos, cor e tipo de escola.

Adicionalmente, outro aspecto observado foi a estatística descritiva da meta aprendizagem, através da análise dos dados foi possível verificar que mais de 80% da amostra é orientada a meta-aprender, conforme Tabela 21 .

Tabela 21- Orientação da meta

	Obs.	Frequência	Média	Máximo	Mínimo	D.P.
Meta-aprender	82	0.828283	0.780202	1	0.36	0.113982
Meta-performance aproximação	8	0.080808	0.547475	1	0.2	0.168634
Meta-performance evitação	9	0.090909	0.533333	1	0.2	0.184059
Total	99					

Fonte: Dados da Pesquisa.

Nota-se que nesta amostra, a maior nota média do índice é obtida pelos estudantes orientados a meta-aprender (78%), seguida da meta-performance aproximação (55%) e meta-performance evitação (53%). No que se refere as notas máximas, todos os domínios apresentaram estudantes com atingimento da nota máxima. Já as menores notas foram alcançadas pela meta-performance (aproximação e evitação). Estes resultados convergem com a literatura existente que aponta que em média a meta-aprender é a mais significativa. Esta meta, está voltada a dedicação acadêmica, a autoeficácia e autodeterminação, sendo assim, o estudante orientado a esta meta de aprendizagem está disposto a empenhar um maior esforço no atingimento de suas metas. Além de ter o objetivo definido, este tende a querer aprender, independente do esforço que tenha que empenhar, não esperando recompensas ou evitando algum tipo de penalidade.

Assim como no estudo de Crestani (2015), esta pesquisa encontrou evidências que a meta-aprender foi a mais significativa em relação a meta-performance aproximação e meta-performance evitação. Segundo o autor este resultado é bastante positivo, pois confirma a literatura existente. Para Miranda e Almeida (2009), os alunos orientados a meta-aprender, utilizam métodos sistemáticos de aprendizagem mais eficientes.

Discente com maiores coeficientes de rendimento apresentam com maior frequência a meta aprender (MIRANDA; ALMEIDA, 2009). Segundo os autores, estes estudantes procuram realizações a longo prazo, pensam na carreira, no curso, na profissão prestigiada. Em contra partida, alunos orientados a meta performance tendem a se preocupar com o seu rendimento a curto prazo, visam apenas passar naquele semestre, conseguir o diploma de conclusão do curso e arranjar um emprego.

4.4 DESEMPENHO ACADÊMICO, INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, ADERÊNCIA A TEORIA DAS METAS DE REALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS GRADUANDOS

A fim de analisar a relação entre o desempenho acadêmico, inteligência emocional e aderência a teoria das metas de realização, optou-se pela realização de três testes. Inicialmente se testou a correlação entre as variáveis de interesse, depois foi realizada uma regressão linear múltipla, observando desempenho acadêmico, índice IE e índice TMR, e por fim, criou-se um novo indicador de IE, como objetivo de observar se um índice de inteligência emocional igual ou superior a 75% exerce influência sobre o índice TMR, o coeficiente de rendimento e as demais características dos estudantes.

Primeiramente se testou a correlação entre o índice de inteligência emocional, o índice de aderência a teoria das metas de realização e o desempenho acadêmico. Segundo Field (2009), a correlação serve para verificar o relacionamento linear entre as variáveis. A Tabela 22, traz estas informações.

Tabela 22- Correlações

	Índice IE	Índice TMR	Coeficiente de Rendimento
Índice IE	1.0000		
Índice TMR	0.5995*	1.0000	
Coeficiente de Rendimento			1.0000

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na análise da Tabela 22, percebe-se que o índice de inteligência emocional está positivamente relacionado ao índice de aderência à teoria das metas de realização, sendo assim, há indícios de que, quanto mais inteligente emocionalmente o estudante é, maior é o seu comprometimento com as metas que ele estipulou para si. A partir deste teste não foi possível observar a correlação entre o desempenho acadêmico e os índices de IE e TMR.

Na busca por encontrar associação entre estas três variáveis (índice IE, índice TMR e desempenho acadêmico), foi realizada um segundo teste, uma regressão linear, as variáveis índice IE e índice TMR foram tratadas como varáveis independentes (explicativa) e a variável coeficiente, medida de desempenho, foi tratada como variável dependente (interesse). Os resultados encontrados na Tabela sinalizam que nesta amostra, de forma geral, não foi possível observar influência estatística significativa ($p \geq 0,05$) de que o nível de inteligência emocional e a aderência à teoria das metas de realização possuem efeito sobre a média do coeficiente de rendimento.

Tabela 23- Regressão Múltipla

					Nº Observações	96
					F (2, 93)	0,4
					Prob > F	0,6708
					R^2 ajustado	0,0154
					Root MSE	14.493
Coeficiente de Rendimento	Coef.	Robust Std. Err.	t	P> | t |	95% intervalo de confiança	
Índice IE	-0.1942528	0.2393893	-0.81	0.419	-0.6696325	0.2811269
Índice TMR	0.0763613	0.2070521	0.37	0.713	-0.3348031	0.4875257
_cons	77.15133	10.09458	7.64	0.000	57.10549	97.19717

Fonte: Dados da Pesquisa.

O R^2 ajustado confirma que apenas 1,54 da variação do desempenho é explicada em razão do índice IE e índice TMR. Portanto, não foi possível constatar que há correlação entre o desempenho acadêmico, nível de inteligência emocional e aderência à teoria das metas de realização.

Para estimar as relações em termos de probabilidade da relação entre o nível de inteligência emocional, aderência à teoria das metas de realização e rendimento acadêmico, foi gerada uma *dummy* que observou o nível de inteligência emocional igual ou superior a 75%. De posse deste índice, que foi chamado de "IE ≥75%", se executou uma regressão contra o desempenho acadêmico, índice da teoria das metas de realização e as outras covariadas que controlam as características do aluno. A Tabela 24 traz os resultados encontrados.

Tabela 24- Regressão da relação entre o nível de IE e demais variáveis

	(1) IE ≥75%	(2) IE ≥75%	(3) IE ≥75%	(4) IE ≥75%	(5) IE ≥75%	(6) IE ≥75%	(7) IE ≥75%	(8) IE ≥75%	(9) IE ≥75%	(10) IE ≥75%
coef	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00	-0.00
	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)
índiceTMR	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***
	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.00)
dtempo	-0.01	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02	-0.02
	(0.01)	(0.02)	(0.02)	(0.02)	(0.02)	(0.02)	(0.02)	(0.02)	(0.02)	(0.02)
d3º sem.		-0.08	-0.09	-0.07	-0.07	-0.07	-0.09	-0.11	-0.10	-0.10
		(0.25)	(0.25)	(0.25)	(0.26)	(0.26)	(0.26)	(0.28)	(0.26)	(0.26)
d5º sem.		-0.24	-0.28	-0.25	-0.26	-0.25	-0.28	-0.31	-0.27	-0.27
		(0.25)	(0.25)	(0.25)	(0.25)	(0.25)	(0.26)	(0.27)	(0.25)	(0.25)
d6º sem.		-0.12	-0.12	-0.09	-0.09	-0.09	-0.10	-0.09	-0.08	-0.08
		(0.23)	(0.24)	(0.24)	(0.25)	(0.25)	(0.25)	(0.26)	(0.25)	(0.25)
d7º sem.		0.01	-0.00	0.01	0.00	0.00	-0.02	-0.04	-0.03	-0.03
		(0.23)	(0.24)	(0.24)	(0.25)	(0.25)	(0.26)	(0.27)	(0.25)	(0.25)
dsexo			-0.08	-0.06	-0.06	-0.06	-0.06	-0.06	-0.03	-0.03
			(0.09)	(0.09)	(0.09)	(0.09)	(0.09)	(0.09)	(0.10)	(0.10)
destadocivil				-0.14	-0.13	-0.13	-0.14	-0.14	-0.13	-0.13
				(0.10)	(0.13)	(0.13)	(0.13)	(0.13)	(0.13)	(0.13)
dfilhos					-0.01	-0.01	-0.01	-0.02	-0.01	-0.01
					(0.14)	(0.14)	(0.14)	(0.14)	(0.14)	(0.14)
dgraduacao						0.02	0.03	0.03	0.03	0.03
						(0.12)	(0.13)	(0.12)	(0.12)	(0.12)
dativ							-0.08	-0.05	-0.06	-0.06

							(0.11)	(0.10)	(0.10)	(0.10)
dcor								-0.16	-0.16	-0.16
								(0.10)	(0.10)	(0.10)
descola									0.14	0.14
									(0.15)	(0.15)
_cons	-0.46	-0.32	-0.24	-0.18	-0.17	-0.20	-0.09	0.03	-0.00	-0.00
	(0.38)	(0.63)	(0.62)	(0.59)	(0.60)	(0.62)	(0.63)	(0.64)	(0.64)	(0.64)
N	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95
R^2	0.1853	0.2123	0.2182	0.2392	0.2392	0.2396	0.2443	0.2676	0.2775	0.2775
adj. R^2	0.158	0.149	0.145	0.159	0.149	0.139	0.134	0.150	0.151	0.151

Fonte: Dados da pesquisa.
Notas: Erros padrões robustos (* significativo a 10% ** significativo a 5% e *** significativo a 1%.).

Na análise da Tabela 24, observa-se que a *dummy* índice TMR se apresentou estatisticamente significativa em todos os modelos. Sendo assim, o fato de o estudante possuir inteligência emocional igual ou superior a 75% aumenta em 2 pontos percentuais a aderência deste aluno à teoria das metas de realização, ou seja, quanto maior o índice de inteligência emocional mais orientado as metas de realização este estudante está. Já nas demais variáveis não foram encontradas magnitude e significância estatísticas dos coeficientes. Este achado corrobora com Beauchamp (2009) e Sousa (2010), que encontraram evidências de que alunos emocionalmente mais inteligentes são intrinsecamente mais motivados para atingir suas metas.

Quanto à relação com o rendimento, não foi possível encontrar associações estaticamente significantes. Ao observar a Tabela 22, Tabela 23 e Tabela 24, é possível constatar que o coeficiente de rendimento independe da aderência a TMR e o nível de IE, confirmando assim a hipótese nula de H_3.

Em estudo pregresso de Almeida (2019), semelhante ao estudo atual, através da aplicação do SSEIT, de Schutte *et al.* (1998), não foi encontrada relação significativa entre os escores de inteligência emocional e o desempenho acadêmico. Esta pesquisa analisou cada domínio separadamente e o escore geral, controlando o período do curso e o sexo e constataram que o desempenho independe destas duas variáveis. Segundo o autor, uma das limitações apontadas no estudo é o tamanho da amostra, com 76 observações, indicando assim que o *n* (tamanho da amostra) pode ter influenciado os resultados.

Resultados análogos a esta pesquisa, também foram encontrados no estudo de Sousa (2010) que avaliou 111 estudantes universitários portugueses, dos cursos de licenciatura, matriculados no 1º ciclo de 2010, através do instrumento de medida de Rego *et al.* (2007), não tendo encontrado resultado positivo entre inteligência emocional e rendimentos acadêmico. Nesta amostra, a autora encontrou relações estatísticas e significativas da inteligência emocional em relação à idade, estado civil, trabalho, horas dedicadas aos estudos e os encargos

com instrução. Este estudo também destaca que o tamanho da amostra, de alguma forma, pode ter influenciado nos resultados encontrados.

Estes achados se alinham aos resultados encontrados por Coury (2019), que em pesquisa realizada nos meses de outubro/2017 a abril/2018, com 209 estudantes de medicina, não encontrou relação entre desempenho acadêmico e os escores de inteligência emocional, assim como, a relação entre período do curso e IE. No entanto, encontrou relação positiva baixa entre a idade (r= 0,172) e correlação alta entre distúrbio mentais prévios e a redução da IE.

Constata-se assim, que os achados desta pesquisa são coerentes com outros estudos que não obtiveram resultados conclusivos na relação entre nível de inteligência emocional e desempenho acadêmico, como os trabalhos de Sousa (2010), Coury (2019) e Almeida (2019).

Em uma direção oposta, encontra-se os estudos de Petrides, Frederickson e Furham (2004); Mayer, Roberts e Barsade (2008) e Couto e Braga (2015), nestes estudos foram encontradas relações positivas entre rendimento acadêmico e IE, no qual, foram encontradas evidências de que a IE exerce influência em aspectos acadêmicos, sociais, familiares e profissionais.

Quanto à aderência a teoria das metas de realização, os achados sugerem associação entre IE e orientação a TMR. Já em relação ao desempenho, não foi possível encontrar associações estatisticamente significantes. Estes convergem com a pesquisa realizada em Portugal, por Sousa (2010), que encontrou associação entre inteligência emocional e motivação dos estudantes para atingir seus objetivos. Assim como, Fineburg (2009), que achou evidências entre motivação intrínseca e extrínseca e rendimento acadêmico.

Para Beauchamp (2009), estudantes orientados as metas tendem a dedicar um maior esforço no alcance de seus objetivos, empregando mais horas de estudos e, por consequência, alcançam melhores desempenhos acadêmicos. No estudo atual, os resultados apontaram para uma dedicação média aos estudos extraclasse de três a cinco horas semanais, o que é considerado um nível baixo de dedicação aos estudos. Sendo assim, esta baixa carga horária de estudo pode ter refletido no coeficiente de rendimento e na aderência destes estudantes a TMR.

É preciso lembrar que o período em que o questionário foi aplicado foi nos meses de março/2020 a maio/2020, período em que se iniciava no Brasil o distanciamento social, devido as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), para diminuição da curva de contágio do COVID-19, sendo assim, os estudantes neste período estavam expostos há muitas incertezas quanto ao futuro, e este fato pode ter enviesado as respostas.

5 CONCLUSÃO

O objetivo geral deste estudo foi analisar a relação entre inteligência emocional, aderência a Teoria das Metas de Realização e desempenho acadêmico de graduandos de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior Federal do Rio Grande do Sul. Os resultados encontrados apontam que existe relação positiva entre o nível de inteligência emocional e a aderência a teoria das metas de realização, ou seja, foi possível identificar, nesta amostra, que quanto maior o nível de inteligência emocional mais orientado as metas de realização o discente se mostra. Quanto ao coeficiente de rendimento ser influenciado pelo nível de IE e pela aderência a TMR, este estudo não encontrou associações com magnitude e significância estatística dos coeficientes entre estas variáveis.

O primeiro objetivo específico se propôs identificar o nível de inteligência emocional dos discentes, esta amostra possuí nível de IE 66%. Adicionalmente estudou-se este índice de IE com algumas características pessoais, profissionais e acadêmicas, como estado civil, se possui filhos, cor, sexo, desempenho acadêmico, tempo de permanência no curso, semestre em que está matriculado, se exerce atividade remunerada e se cursou o ensino médio em escola pública ou privada. Entre estas variáveis, cinco se mostram com significância estatística. Foi encontrada relação negativa entre inteligência emocional e o coeficiente de rendimento, a análise dos dados indicou que, quanto maior o desempenho acadêmico menor era o nível de inteligência emocional.

Além disso, outras variáveis apresentaram relação negativa com o índice IE como, o tempo que o aluno permanece no curso, no qual, estudantes que estavam a mais tempo no curso apresentaram índice menor de IE que os estudantes com menos tempo no curso. O fato do estudante ser solteiro e possuir graduação prévia reduziu o índice da IE também.

A redução do índice da IE em relação ao semestre que o aluno está matriculado se mostrou menor nos estudantes dos últimos semestres, dando indícios de que quanto mais para o fim do curso maior é o nível de inteligência emocional. A literatura destaca que, conforme a permanência do aluno nas instituições de ensino ele vai aumentando sua rede de contato com discentes e docentes, e esta interação, causa um efeito benéfico nas suas relações sociais e por consequência proporcionará novas experiências e vivencias facilitando assim o processo de reconhecimento das emoções, aumentando o nível de inteligência emocional.

Através da análise do segundo objetivo específico, constatou-se que em média, os graduandos de Ciências Contábeis, possuem aderência a TMR de 63,96 %, com amplitude de 53 pontos percentuais e desvio padrão de 11.21, indicando elevada dispersão dos dados em

torno da média. Sendo assim, nesta amostra há estudantes com os objetivos bem definidos, com aderência a TMR alta, e outros que são poucos aderentes a TMR.

Também foi possível perceber que, o índice TMR, possui influência negativa em algumas características dos estudantes. As *dummies* que avaliam o semestre, demonstraram que os graduandos que estão ao final do curso, são menos orientadas as metas de realização. O fato do estudante ser solteiro, também mostrou efeito negativo, nesta amostra, o fato do estudante ser solteiro reduziu em 2,61 pontos percentuais a aderência a TMR em relação aos alunos casados ou divorciados. Outra constatação observada, é o fato que esta amostra é composta majoritariamente por estudantes orientados a meta-aprender.

As três hipóteses deste estudo não foram confirmadas, pois não foi possível encontrar evidências estatística que as sustentassem. Nesta perspectiva, esta pesquisa não encontrou evidências que comprovem que estudantes trabalhadores possuem maior nível de inteligência emocional. Também não encontrou associação entre aderência a teoria das metas de realização e alunos que possuem filhos. Assim como, não há indícios de que graduandos que possuem maior escore de inteligência emocional e maior aderência a teoria das metas de realização possuem maior desempenho acadêmico. Cabe ressaltar que no período de coleta de dados havia baixa carga de interação social, o que pode constituir, ao menos em parte, uma possível explicação para os resultados distintos encontrados, em relação à literatura pregressa.

Os resultados encontrados nesta pesquisa, vem ao encontro da controvérsia em torno da capacidade preditiva da inteligência emocional em relação ao desempenho acadêmico. Não sendo possível confirmar a existência de relação entre inteligência emocional, metas de realização e desempenho acadêmico de graduando de Ciências Contábeis.

A investigação gerou subsídio para melhor compreender os fatores que podem influenciar a inteligência emocional, as metas de realização e o desempenho acadêmico. Como contribuição teórica deste estudo destaca-se o aprofundamento da literatura sobre inteligência emocional, especialmente em épocas de isolamento social, no qual, a baixa carga de interação social, provocou resultados, em parte, distintos da literatura antecedente. Outra contribuição que se destaca é a observação de que, em um contexto em que os objetivos futuros estavam incertos, a aderência à Teoria das Metas de Realização se mostrou inferior.

Na perspectiva de aplicações práticas destacam-se as contribuições para os docentes, na compreensão de qual método de interação pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, conforme o nível de inteligência emocional dos discentes. Torna-se relevante levar em conta o ambiente externo a sala de aula, visto que ele influência nos níveis de inteligência emocional, nos objetivos que os alunos tem para si e no desempenho acadêmico.

Ao professor tomar conhecimento de que o ambiente externo possui influência sobre o desempenho obtido pelo estudante, o mesmo pode tomar algumas medidas, como o desenvolvimento de programas que estimulem e acompanhem os discentes após ingressarem no curso, principalmente nos anos iniciais da graduação, visto que foi o período que apresentou menor nível de inteligência emocional.

De modo geral, o estudo auxilia docentes, coordenadores e instituições de ensino superior a observar eventuais diferenças na amostra, que possam explicar o comportamento dos alunos nos ambientes de ensino, que de algum modo tendem a refletir no seu desempenho acadêmico. E, por fim, traz contribuições para pesquisadores futuros, que encontrarão características do campo empírico sobre a temática.

Como limitação do estudo, reconhece-se que avaliar o desempenho acadêmico pelo coeficiente de rendimento e nota final nas disciplinas talvez não seja a variável ideal de mensuração, visto que, estas variáveis somente apontam o resultado e não o processo de aprendizagem, podendo em algum momento não refletir o real desempenho do graduando em uma determinada disciplina. No entanto esse critério de mensuração de desempenho tem sido utilizado em estudos anteriores (FIGUEIREDO, 2003; OLIVEIRA, 2006; ZAMBON, 2006; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA 2012; BAQUEIRO, 2015; FREITAS, 2015; SILVA, 2016; RABELO, 2017; DÁRIO, 2017; MEIRELLES, 2019; ALMEIDA, 2019). Nesta perspectiva, para futuros estudos sugere-se nova estratégia de mensuração do desempenho acadêmico.

Algumas limitações tangem a baixa taxa de respondentes em relação a população, bem como o momento vivenciado pela amostra na época da coleta de dados. As incertezas que vieram juntamente com o distanciamento social, provocados pelo Covid-19, certamente influenciou as repostas dos alunos, pois as certezas que estes tinham até o momento, foram postas em dúvida, pois o que haviam planejado para suas vidas foi interrompido, nesta perspectiva, para amostra talvez tenha sido difícil conseguir dizer que tinham metas bem definidas, visto que um acontecimento de força maior, não tornou possível as realizações de curto prazo. E todo este cenário também pode ter influenciado o nível de inteligência emocional uma vez que estes estudantes tiveram que aprender a lidar com situações de extremo risco e novas para eles. Talvez um estudo comparativo pós pandemia e período de pandemia, poderá trazer importantes contribuições.

Outra limitação encontrada relaciona-se ao instrumento de medida da inteligência emocional. Mesmo havendo validação do instrumento na literatura, com comprovação de evidência empírica, no qual destaca que, este instrumento é válido e confiável tal como a

idealizada por Salovey e Mayer (1990), entretanto, com a criação dos indicadores de IE não foi possível observar a capacidade preditiva do instrumento.

Vale ressaltar que o questionário aplicado é um instrumento de autoavaliação, o que pode ter influenciado os participantes a responderem às questões de forma socialmente aceitável e talvez não condizente com a sua realidade. O aspecto importante a ser observado é que questionários centrados na auto descrição, pode levar a resultados enviesados, uma vez que, podem existir indivíduos que não possuem o autoconhecimento suficiente para fazerem sua auto análise, conforme sugere o instrumento aqui utilizado.

Para pesquisas futuras sugere-se que novos trabalhos sejam realizados para contribuir com o avanço da discussão sobre inteligência emocional, ainda pouco explorado no Brasil, especialmente, nos ambientes acadêmicos. Estudos longitudinais poderão auxiliar na identificação de como a inteligência emocional pode ser estimulada/ensinada ao longo da graduação. Também se sugere amostra mais homogênea e de maiores proporções, acredita-se que uma amostra de maiores dimensões poderá proporcionar resultados diferentes dos encontrados.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, D. M. P.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. **Psico-USF**, v. 12, n. 2, p. 291-300, 2007.

ALDERMAN, M. K. Concepts of ability and motivation. In: M. K. ALDERMAN (Ed.). **Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning**. 2 ed. London: Lawrence Erlbaum Associates, p. 66-104, 2004

ALMEIDA, A. M. **O Nível de Inteligência Emocional e o Desempenho Acadêmico de Estudantes de Medicina**. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde)- Universidade José do Rosário Vellano, 2019.

ALMEIDA, G. S.; ARAUJO, M. A. O.; JABUR, D. M. A absorção dos egressos de Contabilidade no mercado de trabalho: um estudo do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 16, n. 17, p. 109- 129, 2016.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; VASCONCELOS, R. M.; CAPELA, J. V.; VASCONCELOS, J. B.; CORAIS, J. M.; FERNANDES, A. **Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: um estudo sobre as vivências dos universitários com e sem funções associativas**. In: SOARES, A. P.; OSÓRIO, A.; CAPELA, J. V., L.; ALMEIDA, S.; VASCONCELOS, R. M.; CAÍRES, S. M. (Ed.). Braga: Actas do seminário transição para o ensino superior, p.167-187, 2000.

ALVES, C. V. O.; CORRAR, L. J.; SLOMSKI, V. A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil. In: **Anais do 4º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade** – 1o Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade. São Paulo, 07 a 08 de outubro de 2004.

ALVES, L. M. S. A. Intervenção Psicopedagógica: Auto-estima e a Dimensão Afetiva entre Professores e Acadêmicos. In: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10, 2009, Porto/ Portugal. **Anais** [...] Porto: Atas, 2009.

AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation**. Journal of Education Psychology,** v. 84, p. 261-271, 1992.

AMES, C.; ARCHER, J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. **Journal of educational psychology**, v. 80, n. 3, p. 260-267, 1988.

ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.

ANDERMAN, E. M.; MAEHR, M. L. Motivation and schooling in the middle grades**. Review of Education Research**, v. 64, p. 287-309, 1994.

ANDRADE, E. C. Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças: análise dos principais rankings oficiais brasileiros. **Estudos Econômicos**, v. 41, n. 2, p. 323- 343, 2011.

ARAÚJO, E. A. T.; CAMARGOS, M. A.; CAMARGOS, M. C. S.; DIAS, A. T. Desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 60-83, 2013.

ARCHER, J. Achievement goals as a measure of motivation in university students. **Contemporary educational psychology**, v. 19, n. 4, p. 430-446, 1994.

BAQUEIRO, D. F. A. **Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil na permanência e desempenho discente**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, 2015.

BAR-ON, R**. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i):** Rationale, description, and summary of psychometric properties. In GEHER G. (Ed.), Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy. Hauppauge, NY: Nova Science, p. 111-142, 2004.

BAR-ON, R. The emotional quotient inventory (EQ-i): **A test of emotional intelligence**. Toronto: Multi-Health Systems, 1996.

BAR-ON, R. **The emotional quotient inventory (EQ-i)**: Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.

BEAUCHAMP, A. S. Goals and Goal-setting Theory. Em S. J. Lopez (Ed.). Oxford: Wiley-Blackwell. **Encyclopedia of positive psychology**, v. 1, p. 434-437, 2009.

BEDWELL, S. Emotional intelligence: personality revisited or something else. In: **Symposium conducted at the Annual meeting of the Society of Industrial and Organizational Psychology**. Orlando, 2003.

BONSAKSEN, T.; ELLINGHAM, B.; CARSTENSEN, T. Factors Associated with Academic Performance Among Second-Year Undergraduate Occupational Therapy Students. **The Open Journal of Occupational Therapy**, v. 6, n. 1, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://scholarworks.wmich.edu/ojot/vol6/iss1/14/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRACKETT, M. A.; MAYER, J. D. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. **Personality and social psychology bulletin**, v. 29, n. 9, p. 1147-1158, 2003.

BUENO, J. M, H.; ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A.; MATUMOTO, A. Y.; BUCHATSKY, J. Investigacao das propriedades psicometricas de uma escala de metas de realizacoes. **Estud. psicol.**, v. 24, n. 1, p. 79-87, jan./mar., 2007.

BZUNECK, A. Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do estudante: a teoria de metas de realização. **Psico-USF**, v. 4, n. 2, p. 51-66, 1999

BZUNECK, J. A. A motivação do estudante orientada a metas de realização. In BORUCHOVITCH, E; BZUNECK J.A. (Orgs.). **A motivação do estudante: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 58-77, 2001.

BZUNECK, J. A. A motivação dos estudantes em cursos superiores. **Questões do cotidiano universitário**, p. 217-237, 2005.

CALLADO, M. C.; GOMES, J. A.; TAVARES, L. E. S. Lócus de controle interno: Uma característica de empreendedores. In: Encontro da associação nacional dos programas de pós-graduação em administração, 30, 2011, Salvador/ BA. **Anais [...]** Salvador: EnANPAD, 2006.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J.A. Motivação no Ensino Superior: Metas de Realização e Estratégias de Aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004.

CARUSO, D.; MAYER, J.; SALOVEY, P. Emotional intelligence and Emotional leadership. In RIGGIO R.; MURPHY, S. (Eds.). **Multiple intelligences and leadership**. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 2001.

CIARROCHI, J. V.; CHAN, A. Y. C.; CAPUTI, P. A critical evaluation of the emotional intelligence construct. **Personality and Individual differences**, v. 28, n. 3, p. 539-561, 2000.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2. Ed. New York: Psychology Press, 1988.

COLAUTO, R. D.; BEUREN, I. M. Coleta, análise e interpretação de dados. In. BEUREN, I.M. (Org**.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade:** teoria e prática. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2009. Cap.5, p. 117-144.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, O. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COURY, M. I F. **Avaliação do nível de inteligência emocional em estudantes de medicina de diferentes períodos da graduação. Estudo transversal, Belo Horizonte, 2017-2018**. 2019. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde)- Universidade José do Rosário Vellano, 2019.

COUTO, A. P. C.; BRAGA, A. P. G. Indicadores de sucesso acadêmico: um estudo sobre fatores individuais de desempenho. **Revista Pensar Administração**, v. 4, p. 1-26, 2015.

CRESTANI, R. L. **Motivação, Inteligência e Inteligência Emocional e Suas Relações com o Desempenho Acadêmico**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Vale do Sapucaí, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

DÁRIO, A. B. **Avaliação do desempenho acadêmico e da evasão entre discentes cotistas e não cotistas**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

DAVIES, M.; STANKOV, L.; ROBERTS, R. D. Emotional intelligence: In search of an elusive construct. **Journal of personality and social psychology**, v. 75, n. 4, p. 989, 1998.

DAWDA, D.; HART, S. D. Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. **Personality and individual differences**, v. 28, n. 4, p. 797-812, 2000.

DUDA, J. L.; NICHOLLS, J.G. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. **Journal Education Psychology**, v. 84, p. 290-299, 1992.

DULEWICZ, V.; HIGGS, M. Emotional intelligence–A review and evaluation study. **Journal of managerial Psychology**, 2000.

DWECK, C. D.; LEGGETT, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, v. 95, p. 256-273, 1988.

DWECK, C. S.; ELLIOTT, E. S. Achievement Motivation. In: HETHERINGTTON E. H.; MUSSEN, P. H. (Orgs.), **Handbook of child psychology: Socialization personality and social development**. New York: John Wiley & Sons, p. 643-692, 1983.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual review of psychology**, v. 53, n. 1, p. 109-132, 2002.

EKERMANS, G. Emotional intelligence across cultures: Theoretical and methodological considerations. In: **Assessing emotional intelligence**. Springer, Boston, MA, p. 259-290, 2009.

ELLIOTT, E. S.; DWECK, C. S. Goals: An approach to motivation and achievement. **Journal of personality and social psychology**, v. 54, n. 1, p. 5-12, 1988.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados:** estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. D.; CHAN, B. L. **Análise de dados:** modelagem multivariada para tomada de decisões. Ed. Campus, 2009

FERNANDEZ, R.; SALAMONSON, Y; GRIFFITHS, R. Emotional intelligence as a predictor of academic performance in first year accelerated graduate entry nursing students. **Journal of Clinical Nursing**, Oxford, v. 21, n. 23-24, p. 3485–3492, dez. 2012.

FERREIRA, M. A. **Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis.** 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

FIELD, A. **Descobrindo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIGUEIREDO, A. B. **Autocontrole e desempenho acadêmico**. 2003. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FINEBURG, A. Academic achievement. **The encyclopedia of positive psychology**, v. 1, p. 4-6, 2009.

FRANCESCHINI, R. M. K.; TOIGO, L. A. Conhecimentos contábeis e gerenciais e a ocorrência de heurísticas: um estudo com estudantes de ciências contábeis. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 15, n. 37, p. 85-119, 2018.

FREITAS, M. A. G. **Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, 2015.

FURNHAM, A. The importance and training of emotional intelligence at work. In: **Assessing emotional intelligence**. Springer, Boston, MA, p. 137-155, 2009.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Educational Research:** na introduction. 8. ed. Pearson/Allyn and Bacon, 2007.

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

GOLEMAN, D. **Emotional intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de janeiro: Objetiva, 2001.

GOLEMAN, D. **What makes a leader?** Harvard Business Review, v. 76, n. 6, p. 93-102, 1998.

GOLEMAN, D. **Working with emotional intelligence**. Londres: Bloomsbury, 1999.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence**. Boston, Massachusetts: Harvard Business Scholl Press, 2002.

GONZAGA, A. R.; MONTEIRO, J. K. Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 225-232, 2011.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. 6 ed. Porto Alegre: Bookmann, 2009.

HANSEN, K.; LLOYD, J.; STOUGH, C. Emotional intelligence and clinical disorders. In: **Assessing emotional intelligence**. Springer, Boston, MA, p. 219-237, 2009.

HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G.; KAIN J. F. Teachers, Schools, and academic achievement. **Econometria**. v. 73, p. 417-458, mar., 2005.

JIMÉNEZ, M. Competencia social: intervención preventiva en la escuela. **Infancia y sociedad**. Universidad de Alicante, v. 24, n. 1, p. 21-48, 2000.

KOH, M. Y.; KOH, H. C. The determinants of performance in an Accountancy degree programme. **Accounting Education**: an international journal, London, v. 8, n 1 p. 13-29, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1080/096392899331017. Acesso em: 06 out. 2019.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, p. 159-174, 1977.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis**. Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.

MAMEDE, S. P. N.; MIRANDA, G. J.; MARQUES, A. V. C.; ROGERS, P. Psychological Determinants of Academic Achievement in Accounting: Evidence from Brazil. **Brazilian Business Review**, p. 50-71, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARION, J. C. **Contabilidade Empresarial**. 13 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MAYER, J. D.; ROBERTS, R. D.; BARSADE, S. G. Human abilities: Emotional intelligence. **Annu. Rev. Psychol.**, v. 59, p. 507-536, 2008.

MAYER, J.; CARRUSO, D; SALOVEY, P. **Selecting a measure of emotional intelligence:** The case for ability scales. In BAR-ON, R.; PARKER, J. (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. São Francisco: Jossey-Bass, P. 320-342, 2000b.

MAYER, J.; SALOVEY, P. **What is emotional intelligence?** New York: Basic Books, 1997.

MAYER, J.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. Models of emotional intelligence. In R. STERNBERG (Ed.), Handbook of intelligence. Nova Iorque: Cambridge University Press, P 396-420, 2000a.

MAYER, J.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Selecionando uma medida para a inteligência emocional: Em defesa das escalas de aptidão. **Manual de inteligência emocional**, p. 237-251, 2002.

MEDEIROS FILHO, A. E. C. **Percepção discente e desempenho dos estudantes no curso de licenciatura em educação física no Enade 2017**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Federal do Ceará, 2019.

MEIRELLES, W. **Desempenho acadêmico dos discentes de ciências contábeis nas modalidades de ensino a distância e presencial em uma instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul**. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

MIDDLETON, M. J.; MIDGLEY, C. Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. **Journal of educational psychology**, v. 89, n. 4, p. 710, 1997.

MIRANDA, G. J.; LEMOS, K. C. S.; OLIVEIRA, A. S.; FERREIRA, M. A. Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. **Revista Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 175-209, 2015.

MIRANDA, L.; ALMEIDA, L. As metas académicas como operacionalização da motivação do aluno. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 10, p. 36-61, 2009.

MORALES, M. I. J.; LÓPES-ZAFRA, E. Inteligencia emocional y rendimento escolar: Estado actual de la custión. **Revista Latinoamericana de Psicologia**, v. 41, n.1, p. 69-79, 2009.

MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre a inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes.** 2004. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NICHOLLS, J. G. Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. In: **Learning and motivation in the classroom**. Routledge, p. 211-238, 2017.

NOGUEIRA, D. R. Desempenho acadêmico X estilos de aprendizagem segundo Honey-Alonso: uma análise com estudantes do curso de Ciências Contábeis. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 137, p. 80-89, 2012.

NOGUEIRA, D. R. **O impacto do estilo aprendizagem no desempenho acadêmico: um estudo empírico com estudantes das disciplinas de contabilidade geral e gerencial na educação a distância**. 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade do Programa de Mestrado em Contabilidade do Setor de Ciências Sociais Aplicadas)- Universidade Federal do Paraná, 2009.

OLIVEIRA, A. L. **Qualidade de Serviços em Ensino: Uma Análise Sob a Perspectiva da Inteligência Emocional**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Regional de Blumenau, 2015.

OLIVEIRA, A. **Proposta de um sistema de indicadores de desempenho para instituições de ensino superior na perspectiva do corpo discente**. 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Universidade Estadual Paulista, 2012.

OLIVEIRA, I. S. V. **Os determinantes do desempenho acadêmico do corpo discente no ensino superior: evidências a partir da Universidade Federal da Paraíba**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal da Paraíba, 2011.

OLIVEIRA, J. A. C. **Qualidade de vida e desempenho acadêmico de graduandos**. 2006. 245 f. Tese de doutorado- Universidade Estadual de Campinas, 2006.

OLIVEIRA, K. L. de; SANTOS, A. A. A. dos. Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005.

OLIVEIRA, L. A.; COSTA, P. S.; BOTINHA, R. A.; TAVERES, M. Desempenho nas disciplinas introdutórias de contabilidade: base para o sucesso do estudante no curso de Ciências Contábeis. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 17, n. 2, p. 72-83, maio/ago., 2016.

PALMER, B.; STOUGH, C. Workplace SUEIT: Swinburne university emotional intelligence test–descriptive report. **Organisational Psychology Research Unit, Swinburne University, AU,** 2001.

PAPADOGIANNIS, P. K.; LOGAN, D.; SITARENIOS, G. An ability model of emotional intelligence: A rationale, description, and application of the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). In: **Assessing emotional intelligence**. Springer, Boston, MA, p. 43-65, 2009.

PÉREZ, J. C.; PETRIDES, K. V; FURNHAM. A. Measuring trait emotional intelligence. **Psychometriclab**, p. 123- 143, 2005, disponível em:

http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/Measuring%20Trait%20EI%20(chapter).pdf . acesso em 10 out. 2019.

PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C.; PETRIDES, K. V.; FURNHAM, A. La medida de la inteligencia emocional rasgo. In: **Manual de inteligencia emocional**. Pirámide, p. 81-98, 2007.

PETRIDES, K. V. Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). In: **Assessing emotional intelligence**. Springer, Boston, MA, p. 85-101, 2009.

PETRIDES, K. V.; FREDERICKSON, N.; FURNHAM, A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. **Personality and individual differences**, v. 36, n. 2, p. 277-293, 2004.

PETRIDES, K. V.; FURNHAM, A. On the dimensional structure of emotional intelligence. **Personality and individual differences**, v. 29, n. 2, p. 313-320, 2000.

PETRIDES, K. V.; FURNHAM, A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. **European journal of personality**, v. 15, n. 6, p. 425-448, 2001.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in ducation: Theory, Research and Aplications.** 2. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2002.

POLESE, A. G.; BORTOLUZZI, S. C.; ANTONELLI, R. A. Relação entre as variáveis comportamentais e o desempenho acadêmico: um estudo com acadêmicos de administração e ciências contábeis. **Revista Mineira de Contabilidade- RMC**, v. 20, p. 6-19, 2019.

RABELO, A. A. L. **O desempenho acadêmico discente e sua relação com a avaliação da atuação dos docentes**. 2017, 128 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, 2017.

RAUF, F. H. A.; TARMIDI, M.; OMAR, M.; YAAZIS, N. N. R.; ZUBIR, N. I. D. M. Personal, family and academic factors towards emotional intelligence: A case study**. International Journal of Applied Psychology**, v. 3, n. 1, p. 1-6, 2013.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In. BEUREN, I.M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade:** teoria e prática. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2009. Cap.3, 76-97.

REGO, A.; FERNANDES, C. Inteligência emocional: contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. **Psicologia,** v. 18, p. 139-167, 2005ª.

REGO, A.; SOUSA, F.; CUNHA, M. P.; CORREIA, A.; SAUR-AMARAL, I. Leader self-reported emotional intelligence and perceived employee creativity: An exploratory study. **Creativity and Innovation Management**, v. 16, n. 3, p. 250-264, 2007.

RIBEIRO, C. Em Torno do Conceito Locus de Controlo. **Revista Máthesis - Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa**, n. 9, p. 297-314, 2000.

ROCHA, A. L. P.; LELES, C. R.; QUEIROZ, M. G. Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no ENADE. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 74-94, jan/abr. 2018.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D.; GOLDMAN, S.; TURVEY, C.; PALFAI, T. Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. IN PENNEBAKER, J. W. (Ed.), Emotion, disclosure, and health. Washington, DC: American Psychological Association. P. 125-154, 1995.

SALOVEY, P.; CARUSO, D.; MAYER, J. D. Emotional intelligence in practice. **Positive psychology in practice**, p. 447-463, 2004.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional Intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SALOVEY, P.; WOOLERY, A.; MAYER, J. D. Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. **Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes**, p. 279-307, 2001.

SANTOS, A. A. A.; MOGNON, J. F.; LIMA, T. H.; CUNHA, N. B. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitário. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.15, n. 2, p. 283-290, jul./dez., 2011.

SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; BHULLAR, N. The assessing emotions scale. In: **Assessing emotional intelligence**. Springer, Boston, MA, p. 119-134. 2009.

SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; HALL, L. E.; HAGGERTY, D. J.; COOPER, J. T.; GOLDEN, C. J.; DORNHEIM, L. Development and validation of a measure of emotional intelligence. **Personality and individual differences**, v. 25, n. 2, p. 167-177, 1998.

SILVA, F. C. **O desempenho acadêmico e o fenômeno da evasão em curso de graduação da área da saúde**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias em Saúde) – Universidade de Brasília, 2016.

SILVA, T. D.; MIRANDA, A. B. Estudantes universitários na perspectiva das gerações. In: MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; NOVA, S. P. C. C. (Orgs.). **Revolucionando a docência universitária:** orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios. São Paulo: Atlas, 2018. p. 219-222.

SONG, L. J.; HUANG, G.; PENG, K. S.; WONG C.; CHEN, Z. The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. **Intelligence**, v. 38, p. 137-143, 2010.

SOUSA, A. P. L. D. B. **Inteligência Emocional e Desempenho Acadêmico em Estudantes do Ensino Superior.** 2010. 78 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional) - Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, 2010.

SOUTO-MAIOR, C. D.; BORBA, J. A.; KNUPP, P. S. CROLL, E. S. Análise de fatores que afetam o desempenho de estudantes de graduação em administração e contabilidade na disciplina de pesquisa operacional. In: Encontro da associação nacional dos programas de pós-graduação em administração, 35, 2011, Rio de Janeiro/RJ. **Anais [...]** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2011.

TAPIA, M. Measuring emotional intelligence. **Psychological Reports**, v. 88, n. 2, p. 353-364, 2001.

TARASUIK, J. C.; CIORCIARI, J.; STOUGH. Understanding the neurobiology of emotional intelligence: A review. In: STOUGH, C.; SAKLOFSKE, D. H.; PARKER, D. A. (Eds). **Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications.** New York, p. 307-320, 2009.

TEQUES, A. P.; LLORCA-RAMÓN, G.; BUENO-CARRERA, G., PAIS-RIBEIRO, J.; TEQUES, P. Desenvolvimento e avaliação das características psicométricas do Questionário de Auto-Percepção de Inteligência Emocional (QIE-AP). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 2, p. 270-279, 2015.

TETT, R. P.; FOX, K. E.; WANG, A. Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 31, n. 7, p. 859-888, 2005.

THORNDIKE, E. L. Intelligence and its uses. **Harper's Magazine**, v. 140, p.227-235, 1920.

TOLEDO Jr., A.; DUCA, J. G. M.; COURY, M. I. F. Tradução e Adaptação Transcultural da Versão Brasileira do *Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test*. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 4, p. 109-114, 2018.

TOURON, J. **Factores del rendimiento académico en la Universidad**. Pamplona: EUNSA, 1984.

TRIPODI, T.; FELLIN, P.; MEYER, H. **Análise da pesquisa social**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.

VALENTINI, F.; LAROS, J. A. Inteligência e desempenho acadêmico: revisão de literatura. **Temas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 285-299, 2014.

VICENTE, L. C. M. **Validação da Escala de Inteligência Emocional de Schutte Impacto da intervenção por mensagens SMS na Inteligência Emocional e Inteligência Espiritual em estudantes de Psicologia**. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) – Universidade da Beira Interior, 2014.

WEERDT, M.; ROSSI, G. **The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Evaluation of Psychometric Aspects in the Dutch Speaking Part of Belgium**. INTECH Open Access Publisher, 2012.

WONG, C.; LAW, K. S. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. **The leadership quarterly**, v. 13, n. 3, p. 243-274, 2002.

WOOD, L. M.; PARKER, J.; KEEFER, K. V. Assessing emotional intelligence using the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) and related instruments. In: **Assessing emotional intelligence**. Springer, Boston, MA, p. 67-84, 2009.

WOOLDRIDGE, J. M. **Introdução à econometria:** uma abordagem moderna. Pioneira Thomson Learning, 2006.

WOYCIEKOSKI, C; HUTZ, C. S. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: Reflexão Crítica**, v. 22, n. 1, p. 1-11, 2009.

ZAMBON, M. P. **A motivação escolar de estudantes com baixo rendimento acadêmico: metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. **A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. Estudante universitário:** característica e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A.; MONTEIRO, R. M. Motivação para aprender: relacao com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 157-164, 2011.

ZENORINI, R. P. C; SANTOS, A. A. A.; BUENO, J. M. H. Escala de avaliação das metas de realização; estudo preliminar de validação. **Avaliação Psicológica**, v. 2, n. 2, p.165-173, 2003.

ZOMER, L. B.; SANTOS, A. R.; COSTA, K. C. O. O perfil de alunos do curso de administração: um estudo com base nas gerações X, Y e Z. **Revista Gestão Universitária na América Latina GUAL**, Florianópolis, v. 11., n. 2, p. 198-221, 2018.

APÊNDICE 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Respondente,

Somos do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade (PPGCont) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e convidamos você a participar da nossa pesquisa sobre "inteligência emocional, metas de realização e o desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis."

Destacamos que:

- Você não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação;
- Se decidir interromper sua participação, isso não lhe causará nenhum prejuízo;
- Ressalta-se que uma vez respondido o questionário, o respondente autoriza a divulgação dos resultados na sua totalidade, de forma que não será identificado individualmente e sendo esses, utilizados exclusivamente para fins acadêmicos;
- O questionário encontra-se subdividido em 3 blocos;
- O tempo estimado para o preenchimento é de 15 minutos.

Agradecemos sua participação.

Atenciosamente,

Luisi Corvo Costa
Mestranda - PPGcont – FURG

Profª Drª Débora Gomes de Gomes
Orientadora - PPGcont – FURG

Tendo em vista as informações apresentadas,

☐ aceito participar, como voluntário(a), desta pesquisa.

☐ não aceito participar desta pesquisa.

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO

BLOCO 1. DADOS PESSOAIS E ACADÊMICOS

As perguntas deste bloco serão realizadas com a finalidade de conhecer seu perfil pessoal e acadêmico. **Marque um X em apenas 1 opção.**

Número de matrícula:
Semestre e Disciplina: ( ) 1º Semestre- Introdução a Contabilidade ( ) 3º Semestre- Contabilidade de Custos ( ) 5º Semestre- Auditoria Contábil ( ) 6º Semestre- Contabilidade de Custos II ( ) 7º Semestre- Perícia Contábil ( ) 8º Semestre- Controladoria
Estado civil ( ) Solteiro (a) ( ) Casado (a) ( ) Divorciado (a) ( ) União Estável
Possui filhos? ( ) Sim ( ) Não
Possui graduação completa anterior em qual área do conhecimento? ( ) Não possuo graduação anterior ( ) Ciências exatas e da terra ( ) Ciências biológica ( ) Engenharias ( ) Ciências da saúde ( ) Ciências agrárias ( ) Ciências sociais aplicadas ( ) Ciências humanas ( ) Linguística, letras e artes ( ) Multidiciplinar
Realiza atividade extracurricular? ( ) Nenhuma ( ) Monitoria ( ) Pesquisa ( ) Extensão ( ) Voluntária ( ) Outros: Qual? _____
Exerce atividade remunerada? ( ) Nenhuma ( ) Estágio ( ) Autônomo ( ) Empregado ( ) Empresário
Qual carga horária de trabalho você realiza? ( ) Nenhuma ( ) Até 10 horas semanais ( ) Até 20 horas semanais ( ) Até 30 horas semanais ( ) Até 40 horas semanais ( ) Mais de 40 horas semanais
Os encargos com meus estudos

( ) São custeados integralmente por mim ( ) São custeados pelos meus pais ( ) Custeados por bolsa de estudo ( ) Outra situação: Qual? _____
Com exceção das horas de aula, dedico em média.....hora(s) por semana aos estudos. ( ) Nenhuma ( ) Uma a duas horas semanais ( ) Três a cinco horas semanais ( ) Mais de cinco horas semanais

BLOCO 2. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

As assertivas a seguir dizem respeito ao seu nível de inteligência emocional

Cada um dos itens abaixo apresenta uma afirmação sobre suas emoções ou reações associadas a emoção. Após decidir se a afirmativa é ou não verdadeira para você, use a escala de 5 pontos para cada afirmativa, **marcando um X na opção desejada..**

1= Não se aplica **rigorosamente em nada** a mim	2= Não se aplica	3= Aplica-se um pouco	4= Aplica-se bastante	5= Aplica-se **completamente** a mim

Salientamos que não há resposta certa ou errada; desta forma, sinta-se à vontade para expressar sua opinião.

Pergunta	Não se aplica **rigorosamente em nada** a mim	Não se aplica	Aplica-se um pouco	Aplica-se bastante	Aplica-se **completamente** a mim
1. Eu sei quando falar sobre meus problemas pessoais com outras pessoas.	1	2	3	4	5
2. Quando eu enfrento um problema, lembro-me das ocasiões em que enfrentei problemas semelhantes e consegui resolvê-los.	1	2	3	4	5
3. Eu espero me sair bem na maioria das coisas que tento fazer.	1	2	3	4	5
4. As pessoas acham fácil confiar em mim.	1	2	3	4	5
5. Eu acho difícil entender as mensagens não verbais de outras pessoas.	1	2	3	4	5
6. Alguns dos eventos principais da minha vida me levaram a reavaliar o que é importante e o que não é importante para mim.	1	2	3	4	5

7. Quando meu humor muda, eu percebo novas possibilidades.	1	2	3	4	5
8. Emoções são uma das coisas que fazem minha vida valer a pena.	1	2	3	4	5
9. Eu tenho consciência de minhas emoções quando eu as sinto.	1	2	3	4	5
10. Eu espero que coisas boas aconteçam.	1	2	3	4	5
11. Eu gosto de compartilhar minhas emoções com outras pessoas.	1	2	3	4	5
12. Quando eu experimento uma emoção positiva, eu sei como fazê-la durar mais.	1	2	3	4	5
13. Eu organizo eventos que outras pessoas gostam.	1	2	3	4	5
14. Eu procuro atividades que me fazem feliz.	1	2	3	4	5
15. Eu tenho consciência das mensagens não verbais que transmito aos outros.	1	2	3	4	5
16. Eu me apresento de maneira que cause boa impressão aos outros.	1	2	3	4	5
17. Quando estou de bom humor, acho fácil resolver problemas.	1	2	3	4	5
18. Ao olhar a expressão facial das pessoas, eu consigo reconhecer as emoções que elas estão experimentando.	1	2	3	4	5
19. Eu sei por que minhas emoções mudam.	1	2	3	4	5
20. Quando eu estou de bom humor, eu sou capaz de ter novas ideias.	1	2	3	4	5
21. Eu tenho controle sobre minhas emoções.	1	2	3	4	5
22. Eu reconheço facilmente minhas emoções quando as vivencio.	1	2	3	4	5
23. Eu me motivo quando imagino os bons resultados nas tarefas que assumo.	1	2	3	4	5
24. Eu elogio os outros quando fazem algo bem feito.	1	2	3	4	5
25. Eu identifico as mensagens não verbais que as outras pessoas enviam.	1	2	3	4	5
26. Quando outra pessoa me fala sobre um evento importante em sua vida, eu quase me sinto como se eu tivesse vivido aquilo.	1	2	3	4	5
27. Quando sinto uma mudança nas minhas emoções, eu tenho a tendência de ter novas ideias.	1	2	3	4	5
28. Quando enfrento um desafio, eu desisto porque acho que vou falhar.	1	2	3	4	5

29. Eu sei o que outras pessoas estão sentindo só de olhar para elas.	1	2	3	4	5
30. Eu ajudo as pessoas a se sentirem melhor quando elas estão tristes.	1	2	3	4	5
31. Eu uso o bom humor para me ajudar a continuar enfrentando os obstáculos.	1	2	3	4	5
32. Eu posso dizer como as pessoas estão se sentindo ao ouvir o tom de sua voz.	1	2	3	4	5
33. É difícil para mim entender o porquê das pessoas se sentirem como elas se sentem.	1	2	3	4	5

BLOCO 3. METAS DE REALIZAÇÃO

As assertivas a seguir dizem respeito à aderência a teoria das metas de realização. **Marque um X na opção desejada.**

Cada um dos itens a seguir apresenta uma afirmação sobre suas reações diante do enfrentamento de obstáculos para alcance de seus objetivos pessoais. Após decidir se a afirmativa é ou não verdadeira para você, use a escala de 5 pontos para cada afirmativa.

1= Não se aplica **rigorosamente em nada** a mim	2= Não se aplica	3= Aplica-se um pouco	4= Aplica-se bastante	5= Aplica-se **completamente** a mim

Salientamos que não há resposta certa ou errada; desta forma, sinta-se à vontade para expressar sua opinião

Perguntas	Não se aplica **rigorosamente em nada** a mim	Não se aplica	Aplica-se um pouco	Aplica-se bastante	Aplica-se **completamente** a mim
1. Compreendo os meus sentimentos e emoções.	1	2	3	4	5
2. Não lido bem com as críticas que me fazem.	1	2	3	4	5
3. Fico irritado quando me criticam – mesmo sabendo que as outras pessoas têm razão.	1	2	3	4	5
4. Sou capaz de controlar as minhas próprias emoções.	1	2	3	4	5
5. Empenho-me em compreender os pontos de vista das outras pessoas.	1	2	3	4	5
6. Normalmente encorajo-me para dar o meu melhor.	1	2	3	4	5

7. Dou o melhor de mim para alcançar os objetivos a que me proponho.	1	2	3	4	5
8. É difícil para eu aceitar uma crítica.	1	2	3	4	5
9. De forma geral costumo estabelecer objetivos para mim.	1	2	3	4	5
10. Sou capaz de adaptar-me a diversos modos para conseguir executar os objetivos por mim propostos.	1	2	3	4	5
11. Sou capaz de abrir mão de algo no presente para alcançar um objetivo futuro.	1	2	3	4	5
12. Vejo que o meu sucesso acadêmico é decorrente do aperfeiçoamento de minhas habilidades, domínio da tarefa, e criatividade.	1	2	3	4	5
13. Valorizo o esforço na tentativa da realização das atividades desafiadoras.	1	2	3	4	5
14. Avalio o meu sucesso pelo alcance de notas altas, melhor resultado que os demais colegas e superiores desempenhos nas avaliações.	1	2	3	4	5