

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS
MESTRADO EM CONTABILIDADE

**INFLUÊNCIA DO DIMENSIONAMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DA
REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES NO USO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO: UM
ESTUDO COM DOCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Rosana Vieira Manke

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Débora Gomes de Gomes

Rio Grande, 2023.

Rosana Vieira Manke

**INFLUÊNCIA DO DIMENSIONAMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DA
REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES NO USO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO: UM
ESTUDO COM DOCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Contabilidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Débora Gomes de Gomes

Rio Grande, 2023.

Ficha Catalográfica

C837i Manke, Rosana Vieira.

Influência do dimensionamento da inteligência emocional e da regulação das emoções no uso das estratégias de ensino: um estudo com docentes de ciências contábeis / Rosana Vieira Manke. – 2023.

94 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Rio Grande/RS, 2023.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Débora Gomes de Gomes.

1. Teoria Psicoevolutiva das Emoções 2. Regulação das Emoções 3. Inteligência Emocional
4. Estratégias de Ensino 5. Docentes.

CDU 657

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

Rosana Vieira Manke

**INFLUÊNCIA DO DIMENSIONAMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DA
REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES NO USO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO: UM
ESTUDO COM DOCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

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

Prof^a. Dr^a. Débora Gomes de Gomes
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Presidente

Prof^a. Dr^a. Cristiane Gularte Quintana
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Membro

Prof. Dr. Everton da Silveira Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Membro

Rio Grande, 29 de maio de 2023.

Dedico esse trabalho à minha família, esposo Emerson e filha Martina.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por permitir viver esse momento e conduzir meus passos. “Até aqui o Senhor Deus nos ajudou.” (1 Samuel 7:12).

A querida orientadora Profa. Dra. Débora Gomes de Gomes, falta palavras para agradecer desde a acolhida quando à procurei para ingressar no mestrado e suas pertinentes contribuições nessa caminhada.

Ao corpo docente do Mestrado em Contabilidade da FURG que fizeram parte da minha trajetória acadêmica.

Aos colegas, que compartilhamos conhecimentos, dúvidas e incertezas, em especial ao colega Gabriel pela parceria no desenvolvimento de artigos e desabafos ao longo dessa jornada.

Ao meu esposo Emerson, que optamos por caminharmos juntos em dias de sol e também nas tempestades, obrigada por apoiar e incentivar as minhas escolhas. Te amo.

Aos meus pais, Darci (in memoriam) e Eva, que me propuseram a vida, pessoas humildades, mesmo pouco sabendo o tanto que essa conquista representa para mim, sempre apoiaram meus estudos e me educaram com valores e princípios que norteiam meus desígnios.

A minha irmã Eliane, que tenho um amor imenso, no qual não consigo imaginar o que seria de mim sem ela, obrigada por escutar as minhas aflições.

Aos sobrinhos e afilhados, em especial, à minha sobrinha Carolina, que me enche de orgulho, me ensinou a colocar em prática minha melhor versão, ela é a alegria de minha vida.

Aos meus sogros, Alvacir e Rozangela, pelo carinho.

Por fim, agradeço a minha filha Martina, prevista para nascer em julho/2023, no qual dá sentido a essa correria incansável de lutar por sonhos e objetivos. Filha, estou a tua espera.

“De fato, o Senhor fez grandes coisas por nós, e por isso estamos alegres.”

(Salmos 126:3)

RESUMO

Essa dissertação tem como objetivo geral analisar a influência do dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino adotadas por docentes de Ciências Contábeis. A partir desse objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos: mensurar o nível de Inteligência Emocional dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis; identificar o nível de Regulação das Emoções dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis; e verificar quais as Estratégias de Ensino são utilizadas pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis. Para atingir os objetivos, essa pesquisa apropriou-se dos conhecimentos e princípios, pertinentes às emoções, oriundos da Teoria Psicoevolutiva das emoções. Assim, foi realizada uma pesquisa quantitativa, de caráter descritiva quanto aos seus objetivos e quanto aos seus procedimentos uma *survey*, na qual foi enviado questionário aos docentes que lecionam no curso de Ciências Contábeis, na modalidade presencial, de universidades brasileiras, públicas e privadas. Os dados coletados foram analisados por meio de estatística descritiva e regressão linear múltipla. Os resultados evidenciam que existe influência da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino, sendo norteadas as seguintes emoções: Metodologia de Ensino – Regulação das Emoções Tristeza, Regulação das Emoções Ansiedade e Inteligência Emocional, domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros; Recursos Didáticos – Regulação das Emoções Raiva; Avaliação – Inteligência Emocional, domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros; e, Estratégias de Ensino – Inteligência Emocional, domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros e Regulação das Emoções Raiva. Na análise dos objetivos específicos, foram encontrados os seguintes resultados: (i) O nível de Inteligência Emocional dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis respondentes da pesquisa de 77%; (ii) enquanto o nível da Regulação das Emoções dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis respondentes da pesquisa supera 67% do total possível; (iii) referente as Estratégias de Ensino mais utilizadas pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, estão: Metodologia de Ensino – Exercício, Aula Expositiva Dialogada, Aula Expositiva básica, Aula Prática, Recursos Didáticos – *Data Show*, Computador, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Avaliação – Exercícios, Prova Teórica, Assiduidade e Pontualidade e Estudo de Caso. O estudo contribui com a investigação do estado emocional docente e das estratégias de ensino utilizadas para o ensino de Contabilidade, tão logo, proporciona pensar sobre a formação docente no âmbito emocional.

Palavras-chave: Teoria Psicoevolutiva das Emoções; Regulação das Emoções; Inteligência Emocional; Estratégias de Ensino; Docentes.

ABSTRACT

This dissertation has the general objective of analyzing the influence of the dimensioning of Emotional Intelligence and the Regulation of Emotions in the use of Teaching Strategies adopted by professors of Accounting Sciences. Based on this general objective, the following specific objectives were defined: to measure the level of Emotional Intelligence of professors of Accounting courses; identify the level of Regulation of Emotions of professors of Accounting courses; and to verify which Teaching Strategies are used by teachers of Accounting courses. In order to achieve the objectives, this research appropriated the knowledge and principles, pertinent to emotions, derived from the Psychoevolutionary Theory of emotions. Thus, a quantitative research was carried out, descriptive in terms of its objectives and procedures, a survey, in which a questionnaire was sent to professors who teach in the Accounting course, in face-to-face mode, at Brazilian universities, public and private. The collected data were analyzed using descriptive statistics and multiple linear regression. The results show that there is influence of Emotional Intelligence and Regulation of Emotions in the use of Teaching Strategies, being guided by the following emotions: Teaching Methodology - Regulation of Emotions Sadness, Regulation of Emotions Anxiety and Emotional Intelligence, domain Management of Others' Emotions ; Didactic Resources – Regulation of Emotions Anger; Assessment – Emotional Intelligence, Management of Others' Emotions domain; and, Teaching Strategies – Emotional Intelligence, domain Management of Others' Emotions and Regulation of Anger Emotions. In the analysis of the specific objectives, the following results were found: (i) The level of Emotional Intelligence of the professors of the Accounting Sciences courses who responded to the survey of 77%; (ii) while the level of Regulation of Emotions of the professors of the Accounting Sciences courses who responded to the survey exceeds 67% of the possible total; (iii) referring to the Teaching Strategies most used by professors of Accounting Sciences courses, are: Teaching Methodology – Exercise, Dialogued Expository Class, Basic Expository Class, Practical Class, Didactic Resources – Data Show, Computer, Virtual Learning Environment, Assessment – Exercises, Theoretical Test, Attendance and Punctuality and Case Study. The study contributes to the investigation of the teachers' emotional state and the teaching strategies used for teaching Accounting, as soon as it allows thinking about teacher training in the emotional sphere.

Keywords: Psychoevolutionary Theory of Emotions; Regulation of Emotions; Emotional Intelligence; Teaching Strategies; Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sequências Emocionais.	21
Quadro 2 – Metodologias de Ensino.	35
Quadro 3 – Recursos Didáticos.	38
Quadro 4 – Tipos de Avaliações.	40
Quadro 5 – Etapas de operacionalização da pesquisa.	45
Quadro 6 – As 8 Emoções da Regulação das Emoções.	64

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Características Pessoais.....	46
Figura 2 – Cenário do Trabalho Docente.	47
Figura 3 – Região de Atuação dos Docentes.....	49

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Carta Convite.....	89
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	90
Apêndice 3 – Questionário de Pesquisa	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação Docente.....	46
Tabela 2 – Área de Atuação dos Docentes.....	48
Tabela 3 – Domínio Percepção das Emoções Próprias.....	49
Tabela 4 – Domínio Percepção das Emoções Próprias.....	51
Tabela 5 – Domínio Utilização das Emoções Próprias.....	52
Tabela 6 – Domínio Utilização das Emoções Próprias.....	53
Tabela 7 – Domínio Gerenciamento das Emoções Próprias.....	53
Tabela 8 – Domínio Gerenciamento das Emoções Próprias.....	54
Tabela 9 – Domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros.....	55
Tabela 10 – Domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros.....	56
Tabela 11 – Os 4 Domínios da Inteligência Emocional.....	57
Tabela 12 – Questão sobre a emoção Alegria.....	58
Tabela 13 – Questão sobre a emoção Medo.....	59
Tabela 14 – Questão sobre a emoção Tristeza.....	60
Tabela 15 – Questão sobre a emoção Aceitação.....	60
Tabela 16 – Questão sobre a emoção Raiva.....	61
Tabela 17 – Questão sobre a emoção Surpresa.....	62
Tabela 18 – Questão sobre a emoção Aversão.....	62
Tabela 19 – Questão sobre a emoção Ansiedade.....	63
Tabela 20 – Metodologias de Ensino.....	65
Tabela 21 – Recursos Didáticos.....	66
Tabela 22 – Avaliações.....	67
Tabela 23 – Correlação Entre as Variáveis.....	70
Tabela 24 – Estimativa com a Variável Dependente Metodologias de Ensino.....	71
Tabela 25 – Estimativa com a Variável Dependente Recursos Didáticos.....	72
Tabela 26 – Estimativa com a Variável Dependente Avaliações.....	73
Tabela 27 – Estimativa com a Variável Dependente Estratégias de Ensino.....	74

SUMÁRIO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	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 DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO	17
1.5 CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO	18
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 TEORIA PSICOEVOLUTIVA DAS EMOÇÕES	20
2.1.1 Regulação das Emoções	23
2.1.2 Inteligência Emocional	27
2.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO	31
2.2.1 Metodologias de Ensino	34
2.2.2 Recursos Didáticos	37
2.2.3 Avaliações	39
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	42
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	42
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	42
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	43
3.4 ANÁLISE DOS DADOS	43
3.5 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA	45
4 RESULTADOS	46
4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES	46
4.2 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DOS DOCENTES	49
4.3 REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES DOS DOCENTES	58
4.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELOS DOCENTES	65
4.5 DIMENSIONAMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DA REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES NO USO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO	69
5 CONCLUSÃO	76
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE 1 – CARTA CONVITE	89
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	90

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	92
--	-----------

INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

O ambiente escolar é compartilhado por diversas pessoas, com características distintas de personalidades e opiniões, sendo natural que emergjam desacordos de diversas ordens, pois cada pessoa traz consigo suas próprias vivências. Por esse motivo, entende-se que é importante que cada indivíduo desenvolva a capacidade de gerir suas emoções, propiciando a harmonia entre as pessoas em um mesmo espaço, o que é denominado pela literatura como “Inteligência Emocional”. A Inteligência Emocional é compreendida a partir da capacidade do ser humano de reconhecer os sentimentos próprios e alheios, motivar-se e melhor conduzir o gerenciamento das emoções em si e nos seus relacionamentos (GOLEMAN, 2011).

A Regulação das Emoções é o processo de escolha que envolve compreender, equilibrar e decidir que emoções sentir e expressar (GROSS, 1998), e “envolve um conjunto de processos neurofisiológicos, cognitivos e comportamentais, conscientes (emoções sociais e secundárias) e automáticos (emoções básicas)” (GONDIM *et al.*, 2015, p. 659). Assim, o controle emocional é preventivo e benéfico nas relações sociais (FREITAS-MAGALHÃES, 2011).

Nesse sentido, a Teoria Psicoevolutiva das Emoções analisa algumas emoções humanas, sendo que desde sua origem aponta vínculo entre as emoções e os sentimentos humanos, no qual as relações sociais pendem para a dificuldade do convívio em sociedade, tendo em vista que o indivíduo do futuro tem indícios de ser desprovido de emoções (VIGOTSKY, 1997).

Sendo assim, observa-se que o desenvolvimento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções são componentes essenciais para melhor condução do trabalho docente, tendo em vista o aumento de professores com problemas mental, sendo que o estresse, o cansaço e a frustração, tratados na decorrência de tantas emoções, ou seja, as emoções não são tarefas fáceis no cotidiano docente, pois este convive com impasses em suas rotinas frequentemente (MOREIRA; RODRIGUES, 2018). Diante disso, observa-se que o trabalho docente requer, além de conhecimentos específicos, uma capacidade de relacionamento interpessoal, com equilíbrio emocional próprio e dos alunos.

Dentre o conjunto de atividades do trabalho docente estão as Estratégias de Ensino, que envolvem o professor e os alunos, cujo objetivo é alcançar o domínio de conhecimentos, experiências e desenvolvimento cognitivo, baseado no nível atual de conhecimento, experiências e de desenvolvimento cognitivo dos alunos (LIBÂNEO, 2018).

O processo de ensino-aprendizagem é composto por quatro elementos, sendo eles, professor, aluno, conteúdo e variáveis ambientais, no qual cada um exerce influência nesse

processo, de acordo com sua relação em um determinado contexto, devendo ser individualizado, segundo as peculiaridades de cada turma (MOREIRA, 1986).

O termo Estratégias de Ensino representa os meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados (MAZZIONI, 2013). Estratégia pode ser considerada como “a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vistas à consecução de objetivos específicos”. A utilização do termo “Estratégia” se refere ao fato do docente ser visto como um estrategista, pois estuda, seleciona, organiza e propõe os instrumentos para transmitir o conhecimento. Sendo assim, as Estratégias de Ensino requerem clareza nos objetivos que se pretende chegar e constar no documento didático para que os envolvidos tenham acesso (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 68).

Diante do exposto, salienta-se a relevância da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções atreladas ao ambiente escolar, mais propriamente dito no corpo docente, no qual entende-se a necessidade de trabalhar a Inteligência Emocional com professores, a fim de estimular essa competência, estando bem para lidar com as barreiras das pessoas de seu convívio (MEJIAL *et al.*, 2021). Da mesma forma, destaca-se a importância de estratégias de Regulação Emocional aos docentes, tendo em vista a especificidade do ambiente escolar, possibilitando contribuir com a motivação dos docentes e na qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos (SUZART *et al.*, 2019).

Baseado nisso, percebe-se que os comportamentos condensados e desenvolvidos na natureza humana conduzem os relacionamentos, sendo possível por meio da Inteligência Emocional melhorar essas relações (GOLEMAN, 2011). Todavia, para que o indivíduo possa se adaptar ao contexto de sua vivência, a Regulação Emocional, por meio do manejo de suas emoções é fundamental (RODRIGUES; GONDIN, 2013).

1.2 LACUNA E PROBLEMA DE PESQUISA

A busca por estudos pregressos foi realizada de forma sistemática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no repositório do *Google Acadêmico*, no USP *Conference in Accounting*, no Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo possível identificar algumas lacunas de pesquisas a serem exploradas.

Observa-se que não há estudos com professores do ensino superior que conciliam as temáticas: Inteligência Emocional, Regulação das Emoções, Estratégias de Ensino. Mapeou-se apenas três estudos que atendem parcialmente aos requisitos da busca sistemática.

Rios (2015) analisa a Regulação das Emoções com o trabalho docente, ao investigar docentes do ensino superior de instituições públicas, privadas e confessionais para verificar a relação entre estado dos contratos psicológicos e estados emocionais, moderada pela centralidade do trabalho e pelas estratégias de Regulação Emocional. Percebe-se que esse estudo aborda o trabalho docente, porém não analisa as Estratégias de Ensino utilizadas pelos mesmos, a pesquisa possui maior número de respondentes professores da área de humanidades e concentra-se na região nordeste do Brasil. Diante disso, observa-se como lacuna de pesquisa além da ausência de pesquisas com as temáticas propostas, a carência de análise das Estratégias de Ensino utilizadas pelos docentes, também da análise em outros cursos de graduação e a tentativa de maior abrangência das universidades brasileiras públicas e privadas.

No entanto, Luzuriaga (2018) relaciona Inteligência Emocional e Estratégias de Ensino, por meio de uma pesquisa com docentes do ensino superior, no cenário internacional, ao investigar no contexto do curso de Psicologia de uma universidade Mexicana, os desafios envolvidos na promoção da Inteligência Emocional na sala de aula, através de técnicas de ensino do modelo de Mayer e Salovey (1997). Nota-se que a pesquisa realizada foi de natureza teórica, no ambiente da Psicologia, no contexto vivenciado na educação superior no México e que descreveu apenas as técnicas de ensino. Dessa forma, as lacunas identificadas voltam-se para a escassez na exploração das temáticas da pesquisa, também estudos de natureza empírica e que analisem outros cursos de graduação além da Psicologia e em cenário de universidades brasileiras.

Enquanto Bartelle (2020) evidência a importância da Inteligência Emocional para os profissionais da educação do ensino superior, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Observa-se que a pesquisa reúne discussões debatidas em outros estudos, o que se torna possível extrair como lacuna de pesquisa, a relevância de investigar a percepção dos professores atuantes no ensino superior de forma empírica.

Alguns estudos, em geral da área de Psicologia, em grande parte na subárea cognitiva, utilizam o Teste de Regulação das Emoções derivado da Teoria Psicoevolutiva das Emoções, Lira (2017), Correia (2018), Ricarte (2019), Albuquerque (2020). No entanto, o Teste de Regulação das Emoções também é utilizado distinto da Teoria Psicoevolutiva das Emoções por Ricarte (2016), Maisch (2019) e Pereira (2021). Dentre os estudos encontrados, a maioria investiga estudantes, apenas Ricarte (2019) examina docentes, no entanto são aqueles que atuam no ensino fundamental, a fim de implantar e avaliar a eficácia de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Nesse ínterim emergem algumas lacunas de pesquisa, tais como a possibilidade de estudos que utilizem a Teoria Psicoevolutiva das

Emoções e a aplicação do Teste de Regulação das Emoções em outros níveis de ensino que não o fundamental, inclusive em cursos de nível superior em nível de graduação e pós-graduação.

Outros estudos abordam temáticas de interesse dessa pesquisa, com intuito de investigar docentes, no entanto, não do ensino superior. Inteligência Emocional e Estratégias de Ensino: Gonzaga e Monteiro (2011), Hilário (2012) e Isaza-Zapata e Calle-Piedrahíta (2016). Inteligência Emocional e Regulação das Emoções: Foz (2019). Regulação das Emoções e Estratégias de Ensino: Wykrota (2007), Morais (2019), Rabelo (2021) e Santos Junior (2021). Inteligência Emocional: Navegante (2016), Souza (2018), Fernandes (2019), Marchioro (2020). Diante do exposto, confirma-se a relevância da pesquisa ao conciliar as temáticas Inteligência Emocional, Regulação das Emoções e Estratégias de Ensino nos docentes, porém aponta-se como lacuna de pesquisa a investigação com professores do ensino superior.

Segundo Carvalho (2020) é imprescindível que haja um olhar diferenciado para as emoções em sala de aula e para as subjetividades dos educandos. Desse modo, o problema de pesquisa que esse estudo visa responder é: *qual a influência do dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino adotadas por docentes de Ciências Contábeis?*

Sendo assim, essa pesquisa busca suprir a lacuna de inexistência de estudos que conciliem as temáticas Inteligência Emocional, Regulação das Emoções e Estratégias de Ensino. E, ainda, propõe-se a suprir a escassez de pesquisas com professores universitários, mais especificadamente que atuem com o ensino de Ciências Contábeis.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Para responder ao problema de pesquisa desse estudo tem-se o seguinte objetivo geral: analisar a influência do dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino adotadas por docentes de Ciências Contábeis.

1.3.2 Objetivos Específicos

Diante do objetivo geral desse estudo, pondera-se os seguintes objetivos específicos:

- Mensurar o nível de Inteligência Emocional dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis;
- Identificar o nível de Regulação das Emoções dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis;

- Verificar quais as Estratégias de Ensino são utilizadas pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis.

1.4 JUSTIFICATIVA DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Dentre os elementos que compõe o ensino, o professor possui uma função decisória imprescindível, pois é responsável por decidir os conhecimentos a serem estudados, promover estratégias para viabilizar o ensino e organizar o tempo e espaço escolar (NADAL; PAPI, 2007).

Pondera-se também, o quanto a Regulação das Emoções contribui nos relacionamentos humanos. O sentimento de insegurança apontada pelos docentes para lidar com aspectos emocionais em sala de aula, bem como a provável carência na formação docente quanto a dimensão emocional, a visão do professor como pessoa, com personalidade, sentimentos, problemas e angústias, torna-se necessário explorar, abordar e reconhecer a dimensão individual e coletiva, condições internas e externas, e, aspectos psicológicos complexos (RHODEN; RHODEN, 2014).

No entanto, ao analisar a *práxis* docente no contexto da relação interpessoal e da Inteligência Emocional no processo de ensino-aprendizagem, quando há o aprimoramento da *práxis*, no que diz respeito ao desenvolvimento social e emocional, ambas as funções se incorporam, aperfeiçoando todos os outros aspectos humanos, ou seja, o aprimoramento do desenvolvimento social e emocional se relaciona com o aperfeiçoamento humano (LIMA *et al.*, 2020).

Cabe ressaltar que professores atuantes nas universidades privadas brasileiras possuem maior nível de Inteligência Emocional do que professores de ensino superior público, no qual entende-se a necessidade de capacitação profissional em Inteligência Emocional para mitigar alguns efeitos danosos do meio sobre o seu bem-estar e o processo didático (DORNELLES; CRISPIM, 2021)).

Considera-se que o desenvolvimento da Inteligência Emocional nos servidores promove a capacidade de desenvolver relações mais positivas, favorecendo a manutenção e/ou elevação do bem-estar. Sendo assim, observa-se a importância do desenvolvimento emocional e do bem-estar docente para melhor condução do processo de ensino (FRADE, 2018).

Docentes com níveis mais elevados de Inteligência Emocional utilizam estratégias de gestão de conflito mais integrativas e de compromisso, gerindo o conflito em sala de aula de modo construtivo (VALENTE, 2019); também na redução de conflitos intrapessoal e interpessoal (REIS, 2021). Assim, considera-se que no ambiente escolar maiores níveis de Inteligência Emocional é essencial para melhorar a relação entre professor-aluno.

Diante disso, justifica-se essa pesquisa pela escassez de estudos que conciliam e explorem as temáticas abordadas (Inteligência Emocional, Regulação das Emoções e Estratégias de Ensino). Também, pela relevância de investigar o estado emocional docente, com o propósito de buscar capacitações que proporcionam aperfeiçoamento na área emocional, a fim que o trabalho docente possa ser exercido por meio de relações mais positivas, com mais facilidade no gerenciamento de conflitos, e, pela oportunidade de investigar a *práxis* docente por meio das Estratégias de Ensino adotadas pelos professores e que permeiam nas salas de aulas.

1.5 CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO

O estudo contribui com o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre as temáticas propostas, fomentando futuras pesquisas. Em relação ao docente, essa pesquisa contribui com a reflexão a respeito do aprimoramento da formação desses profissionais, tendo em vista a importância da contemplação da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções na formação docente pois “ao longo da carreira, os professores vão se formando e se (trans)formando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 1).

A pesquisa contribui com o ensino de Contabilidade, ao apontar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes na formação do profissional contador, tornando possível, a partir desse estudo, a reflexão por parte do docente de que existem outras Estratégias de Ensino que poderão ser utilizadas.

O estudo contribui também com a investigação do estado emocional do docente, possibilitando refletir sobre a importância do controle das emoções, tendo em vista que “para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum” (GOLEMAN, 2012, p. 30). No entanto, tem-se a escola como o ambiente basilar e fundamental para a formação da vida em coletividade, das relações grupais e, portanto, das relações interpessoais (BUOSI, 2009).

Dessa forma, essa pesquisa contribui com a discussão sobre três aspectos: a ampliação da formação docente no viés emocional; o conhecimento das Estratégias de Ensino aplicadas para a disseminação de conhecimento contábil nas Instituições de Ensino Superior; e a análise do estado emocional docente.

1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Essa dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo aborda a contextualização das temáticas e os objetivos que se pretende atingir com esse estudo. O segundo capítulo abrange a exploração teórica das temáticas dessa pesquisa. O terceiro capítulo contém a metodologia que conduz o estudo a chegar nos resultados esperados. No quarto capítulo são apresentados e discutidos os resultados encontrados. O quinto capítulo apresenta a conclusão da pesquisa. Por fim, são listadas as referências que embasaram essa pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo são elencadas as principais abordagens sobre a Teoria Psicoevolutiva das Emoções, sobre a Regulação das Emoções, sobre a Inteligência Emocional e as Estratégias de Ensino. Assim, a primeira subseção descreve a Teoria Psicoevolutiva das Emoções, a qual descreve as oito emoções básicas, de forma conceitual. A segunda subseção compreende a Regulação das Emoções que evidencia a relevância do controle emocional. A terceira subseção aborda a Inteligência Emocional, entendida como o gerenciamento das emoções próprias e dos outros. A quarta subseção apresenta as Estratégias de Ensino, no âmbito das Metodologias de Ensino, dos Recursos Didáticos e das Avaliações.

2.1 TEORIA PSICOEVOLUTIVA DAS EMOÇÕES

A Teoria Psicoevolutiva das Emoções de Robert Plutchik, é oriunda do Darwinismo, que é uma teoria proposta por Charles Darwin (1859). O Darwinismo, apesar de não conseguir cumprir com sua proposta de explicar como ocorre a evolução das espécies, influenciou e se tornou base da Teoria Evolutiva Moderna. Sendo assim, a psicologia evolutiva nascida em 1980, busca explicar o comportamento humano a partir de uma perspectiva evolutiva e descobrir os módulos mentais que constituem a natureza humana. (VERNAL, 2011).

A função emocional está em preparar o corpo para enfrentar uma situação iminente, por meio de expressões e reações corporais padronizadas que auxiliará no combate ou na fuga (PLUTCHIK, 1980). O ser humano gradativamente sofre modificações físicas e mentais em busca de melhor adaptação ao meio e perpetuação da espécie, sendo a Teoria Psicoevolutiva das Emoções uma das teorias que vislumbram que os estados emocionais são reflexo da evolução das espécies (BUENO, 2008).

As emoções não são instintivas, involuntárias, corporificadas, nem podem ser unicamente explicadas pelas questões fisiológicas, todavia as emoções são apreciações cognitivas, manifestadas por comportamentos de interesse ou preocupação, são construídas no âmbito social e só podem ser plenamente entendidas em um nível social de análise (AVERILL, 1986). Mesmo que algumas formas de expressões ou manifestações emocionais possam ser inatas, muitas são aprendidas a partir das interações sociais (EKMAN, 1993).

A Teoria Psicoevolutiva das Emoções consiste em três modelos inter-relacionados, que são o estrutural, o sequencial e o derivado. O modelo estrutural entende que as emoções podem variar de três dimensões: intensidade, similaridade e polaridade. Esse modelo considera que as pessoas percebem suas emoções de maneira bipolar em suas experiências cotidianas, pensa-se em alegria *versus* tristeza ou medo *versus* raiva. A partir dessas três dimensões (intensidade,

similaridade e polaridade), foi identificada uma estrutura tridimensional que resulta em oito emoções básicas: alegria, medo, tristeza, aceitação, raiva, surpresa, aversão e ansiedade (PLUTCHIK, 2002).

O modelo sequencial entende a emoção que surge em decorrência de um evento que produz um comportamento, sendo que o efeito desse comportamento pode provocar outra emoção, desencadeando um outro comportamento. Sendo assim, as sequências emocionais não se referem somente ao estado emocional, mas também aos sentimentos em geral, as tendências, às ações e as cognições (PLUTCHIK, 2002). O modelo derivativo compreende que as emoções se associam a diversas áreas do funcionamento mental, ou seja, uma emoção relaciona-se a uma cognição, a um comportamento, que produz um determinado efeito (PLUTCHIK, 2002).

Sendo assim, Plutchik (2002) descreve os elementos-chave para as chamadas sequências emocionais.

Quadro 1 – Sequências Emocionais.

Estado Emocional	Estímulo	Cognição	Comportamento	Efeito
Alegria	Ganho de um objeto valioso	Posse	Retenção ou repetição	Ganhar recursos
Medo	Ameaça	Perigo	Fuga	Se salvar
Tristeza	Perda de um objeto valioso	Abandono	Choro	Reobter o objeto perdido
Aceitação	Membro de um grupo	Amigo	Cuidados	Suporte mútuo
Raiva	Obstáculo	Inimigo	Ataque	Destruir o obstáculo
Surpresa	Evento inesperado	O que é isso?	Interrupção de tudo o que estava fazendo	Ganho de tempo para orientação
Aversão	Paladar ruim	Veneno	Vômito	Rejeição do veneno
Ansiedade	Território novo	Investigue	Mapeamento	Conhecimento do território

Fonte: Adaptado de Plutchik (2002).

Conforme demonstrado no Quadro 1 cada uma das oito categorias emocionais possuem um estímulo, uma cognição, um comportamento e um efeito esperado. Para cada categoria emocional existem duas variações de intensidade, sendo que, à medida que as emoções são menos intensas, elas se tornam também de distinção menos clara pois, quanto mais intensa a emoção, mais ela motiva o comportamento. Assim, amplia a variedade de emoções, sendo que diferentes emoções podem produzir uma ampla variação de experiências emocionais (MORRIS; MAISTO, 2004).

Observa-se que a Teoria Psicoevolutiva das Emoções é utilizada como suporte em estudos que envolvem as emoções, inclusive como base para construção de testes emocionais, porém, em grande maioria associada aos estudantes. Com objetivo de construir um teste para

avaliar o conhecimento acerca da utilização de estratégias para Regular as Emoções, Lira (2017) utilizou a Teoria Psicoevolutiva das Emoções para dar suporte ao estudo, que contou com a participação de 289 indivíduos adultos, no qual foi constatado que o teste possui boas propriedades psicométricas e fez pensar na Regulação das Emoções como um processo complexo, que envolve diferentes tipos de processamento da informação e que necessitam ser mais bem investigados em estudos futuros.

A Teoria Psicoevolutiva das Emoções foi utilizada por Correia (2018) para evidenciar a validade de uma bateria de testes de Inteligência Emocional, com as variáveis inteligência, desempenho escolar e agressividade entre os pares, em uma pesquisa que contou com 194 estudantes de uma escola estadual de Recife/PE, que avaliou as áreas experiencial e estratégica, e, evidenciou que há alta relação entre compreensão de emoções e desempenho escolar, bem como com percepção de emoções e agressividade entre os pares, necessitando a continuidade de estudos para o desenvolvimento da área da avaliação psicológica e da Inteligência Emocional.

A partir das características da Teoria Psicoevolutiva das Emoções foi implantada e avaliada a eficácia de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais em professores do ensino fundamental, na pesquisa de Ricarte (2019), e os resultados indicam benefícios propiciados pela utilização da Inteligência Emocional na implantação do programa e demonstra que o programa forneceu aos profissionais destreza para que eles promovessem habilidades nos seus discentes.

A Teoria Psicoevolutiva das Emoções foi abordada na pesquisa de Albuquerque (2020), que teve como propósito construir e investigar as propriedades psicométricas de um teste para avaliação da percepção das dimensões emocionais do medo, por meio de expressões faciais, estando presente um Teste de Regulação das Emoções. Participaram da pesquisa 726 alunos da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sendo que o teste apresentou boas propriedades psicométricas.

Diante disso, observa-se que a Teoria Psicoevolutiva das Emoções compreende que os estados emocionais são respostas adaptadas diante de uma determinada situação (MIGUEL, 2015). Essa teoria traz subsídios referentes a definição das emoções e relaciona amplamente as emoções com as características da personalidade (LIRA, 2015). As emoções básicas elencadas na Teoria Psicoevolutiva das Emoções são necessárias para o estabelecimento de vinculação de longo prazo, sendo funcionais e adaptativas, o que explica o motivo de serem selecionadas no processo evolutivo (SILVEIRA, 2019).

Desse modo, a Teoria Psicoevolutiva das Emoções corrobora com essa pesquisa, tendo em vista sua identidade no âmbito emocional e assim respaldar as temáticas de pesquisa Inteligência Emocional e Regulação das Emoções, bem como, no contexto da Regulação das Emoções as oito emoções de Plutchik (2002) serão analisadas juntamente da amostra desse estudo.

2.1.1 Regulação das Emoções

A Regulação das Emoções abrange os “processos pelos quais os indivíduos influenciam as emoções que eles têm, a forma como eles as tem, e como eles experimentam e expressam essas emoções” (GROSS, 1998, p. 275). Assim, entende-se a Regulação das Emoções como a capacidade de gerenciar as emoções, compreendê-las, controlá-las, avaliar se determinadas emoções se mostram úteis e avaliar seu próprio estado emocional (MAYER; SALOVEY, 1997; MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2000; GROSS, 2015). Sendo assim, percebe-se que é a partir do entendimento dos sentimentos que as emoções podem ser compreendidas e separadas, de forma consciente, do comportamento.

Dentre as competências pertinentes de serem priorizadas, inclusive no ambiente escolar, o autogerenciamento, isso é, a Regulação das Emoções diante do estresse, controle dos impulsos e perseverança perante os obstáculos, são responsáveis por permitirem a educação saudável, inspiração de mentes e auxílio eficiente para a vida dos seres humanos (ZINS *et al.*, 2004).

A Regulação das Emoções, de forma simplificada, é apontada como sendo a regulação reflexiva das emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (MAYER; SALOVEY; CARUSO, 2008). Assim, Regular as Emoções é fundamental para manter o equilíbrio interno do indivíduo, possibilitar relações saudáveis e promover melhor estado mental (MACHADO; REVERENDO, 2012).

O processo de Regulação das Emoções conta com cinco estratégias, sendo: seleção da situação, modificação da situação, redirecionamento da atenção, mudança cognitiva e modulação da resposta (GROSS; THOMPSON, 2015). Sendo assim, o objetivo da Regulação das Emoções é calibrar a experiência emocional (expressão ou fisiologia), a fim de determinar se deve ser aumentada, mantida ou diminuída em duração e/ou intensidade (PEÑA-SARRIONANDIA; MIKOLAJCZAK; GROSS, 2015).

Observa-se o estudo de Rios (2015), que investigou a relação entre estado dos contratos psicológicos e estados emocionais, moderada pela centralidade do trabalho e pelas estratégias de Regulação das Emoções, com 232 docentes do ensino superior oriundos de diferentes regiões do Brasil. A pesquisa indica contratos satisfeitos em boa parte de seus componentes;

prevalência dos estados emocionais positivos em comparação com os negativos; professores com elevada centralidade do trabalho e uso prioritário da reavaliação, enquanto estratégia de Regulação das Emoções. Uma explicação possível é a prevalência de docentes com pouco tempo de experiência, o que resultaria em menor habilidade de manejo das estratégias de Regulação das Emoções e, assim, com menos efeitos visíveis das mesmas nas vivências emocionais (RIOS, 2015).

Identificou-se outros estudos sobre Regulação das Emoções que investigam docentes, no entanto, não do ensino superior. Com a intenção de buscar evidências da ocorrência e da relevância das emoções de professores de Ciências do ensino médio em seus procedimentos de ensino, a pesquisa de Wykrota (2007), com cinco professores voluntários se propôs a fazer visitas as escolas; entrevistas com seus coordenadores e colegas; acompanhamento informal no período de um ano; descrições da experiência subjetiva de estados emocionais; registro em vídeo e observação dos procedimentos de ensino, para captar expressões desses estados e registro da frequência cardíaca, para captar mudanças fisiológicas relacionadas a processos emocionais.

O estudo evidencia a diversidade e a relevância das emoções dos professores, a relação entre as emoções e a motivação dos professores, a influência sociocultural nas emoções dos professores, a influência dos estados emocionais nas decisões durante o curso das ações pedagógicas e a importância e a relevância do conhecimento sincrético dos professores a respeito de seus estados emocionais (WYKROTA, 2007).

Tendo em vista caracterizar o trabalho emocional do professor da educação profissional e tecnológica o estudo de Moraes (2019) examinou as demandas, as estratégias e seus desfechos e articulou em um modelo integrativo do trabalho emocional docente em uma Instituição Federal de Ensino. Primeiramente, foram identificadas as demandas emocionais contextuais e situacionais da educação profissional e tecnológica e posteriormente, foram examinadas as emoções e as estratégias de Regulação Emocional adotadas pelos professores e foi avaliado o desfecho da regulação docente, a partir da autopercepção do professor sobre o atendimento, ou não, da demanda emocional que ativou o processo regulatório.

A pesquisa apontou que algumas estratégias são consideradas prejudiciais pela literatura, como a supressão, podem ser funcionais para lidar com demandas específicas e em curto prazo, sugerindo que alguns tipos de estratégias podem ser melhor ajustados em uma situação do que em outra, proporcionando desfechos satisfatórios. Assim, o estudo conclui que o professor faz uso de estratégias de Regulação Emocional em sua prática profissional para

lidar com as demandas emocionais presentes na sala de aula e alcançar desfechos satisfatórios para o seu bem-estar pessoal e desempenho profissional (MORAIS, 2019).

Com propósito de compreender a relevância das competências socioemocionais na formação docente, na prática pedagógica e na relação com a criança, a pesquisa de Rabelo (2021) contou com a participação de 18 professoras da educação infantil. O estudo revela que no Brasil os fatores emocionais são ignorados na maioria dos trabalhos científicos analisados, negligenciando a história de vida dos sujeitos, de modo especial, dos professores pesquisados, a Regulação das Emoções compreende etapas cruciais para o desenvolvimento da competência socioemocional, além disso, a qualidade das emoções dos docentes estava interligada, principalmente, aos fatores ambientais da escola (RABELO, 2021).

A partir de uma amostra com professores de inglês em serviço, Santos Júnior (2021) buscou: verificar quais emoções são experienciadas; identificar quais estratégias de Regulação Emocional são empregadas; e, identificar a finalidade do uso dessas estratégias. A pesquisa aponta diversidade de emoções experienciadas por docentes em sala de aula, que essas emoções são interpessoais e intrapessoais, relacionada com o indivíduo, com a sala de aula, com a escola, com a secretaria de educação e com as políticas educacionais.

A Regulação Emocional mostrou-se como um processo motivador para alcançar diferentes finalidades, incluindo objetivos epistêmicos, instrumentais e, principalmente, hedônicos, uma vez que os professores parecem priorizar o seu bem-estar em detrimento de preocupações pedagógicas. Os resultados também mostram que os participantes desenvolvem um arsenal de estratégias de Regulação das Emoções e, implicações para a formação de professores são discutidas (SANTOS JUNIOR, 2021).

Depreende-se, a partir da seção 2.1, Teoria Psicoevolutiva das Emoções, que alguns estudos utilizam o Teste de Regulação das Emoções derivado da Teoria Psicoevolutiva das Emoções: Lira (2017), Correia (2018), Ricarte (2019) e Albuquerque (2020). Porém, apenas Ricarte (2019) associa à docentes (não do ensino superior), no qual entende-se oportuno analisar quais testes mensuram a Regulação das Emoções.

Ao investigar as evidências de validade, baseada na estrutura interna de um Inventário de Regulação de Emoções para situações de aprendizagem, com 365 alunos, do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, com idades entre 9 e 15 anos, Ricarte (2016) evidenciou que o instrumento elaborado por ele, voltado para situações de aprendizagem, pode ser recomendado para uso em pesquisas, contudo, faz-se necessária uma revisão, com vistas a aumentar a consistência interna dos fatores que avaliam a Regulação das Emoções. Para corrigir isso o autor sugere o

desenvolvimento de novas pesquisas que investiguem a validade entre medidas da Regulação das Emoções e medidas de desempenho escolar.

A partir de um Teste de Regulação das Emoções para adolescentes, acrescido a outros testes que avaliaram a Inteligência Emocional, Maisch (2019) analisou o desempenho nas provas de avaliação de situações-problema na Matemática de 242 alunos dos anos finais do ensino médio, com foco na contribuição das habilidades socioemocionais no processo de escolarização. O estudo traz indícios de que as habilidades socioemocionais podem ser promissoras para o desenvolvimento do desempenho acadêmico escolar em Matemática no Ensino Médio.

O Teste de Regulação das Emoções foi utilizado para verificar a relação entre Inteligência Emocional e suas facetas com o desempenho em estágio acadêmico, com 74 alunos matriculados em estágios específicos, obrigatórios da matriz curricular dos cursos de Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, no qual os resultados apontam para correlações significativas (PEREIRA, 2021).

Percebe-se que dentre os testes utilizados nas pesquisas analisadas, Lira (2017), Correia (2018) e Maisch (2019) utilizaram o questionário das oito emoções básicas propostas por Plutchik (2002) (alegria, medo, tristeza, aceitação, raiva, surpresa, aversão e ansiedade) com histórias que levam a mensuração do estado emocional do respondente. Albuquerque (2020) e Pereira (2021) utilizaram seis fotos, sendo que cada uma expressa uma emoção (alegria, medo, tristeza, raiva, surpresa e aversão), no qual possibilita ao respondente avaliar as emoções que as imagens provocam em si e que estão sendo vivenciadas pelos personagens das imagens.

Outros estudos utilizaram testes construídos e estruturados pelas próprias pesquisas, é o caso de Ricarte (2016), que elaborou o Inventário de Regulação de Emoções para Situações de Aprendizagem e Ricarte (2019) que desenvolveu um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Dessa forma, subentende-se que o teste mais completo para identificar a Regulação das Emoções foi utilizado nas pesquisas de Lira (2017), Correia (2018) e Maisch (2019), o qual também será utilizado nessa pesquisa.

Desse modo, observa-se a importância da Regulação das Emoções no ambiente escolar, bem como no docente do ensino superior. Nota-se também, o quanto o domínio das emoções, aliada ao conhecimento do conteúdo e a eficiência na escolha das Estratégias de Ensino são capazes de produzir resultados favoráveis para o ensino.

2.1.2 Inteligência Emocional

A Inteligência, na ótica tradicional, é considerada como uma capacidade inata do indivíduo, um atributo do qual o ser humano dispõe para responder a testes de discernimento, com finalidade de responder indagações sobre possibilidade de evidenciar o sucesso ou fracasso escolar (TRAVASSOS, 2001). A Inteligência de forma mais ampla é um grupo de processos mentais superiores que se desenvolvem ao longo do tempo, progredindo de forma simultânea e direcionando todos os aspectos da vida do homem (VIEIRA, 2009). Assim, a Inteligência implica na capacidade de resolver problemas importantes num determinado ambiente, e isso permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a solução adequada para esse objetivo (GARDNER, 1995).

Dentre os diversos tipos de Inteligência, essa pesquisa tem como foco a Inteligência Emocional, a qual emergiu a partir da Inteligência Social, definida como a habilidade de entender e administrar pessoas para agir sabiamente nas relações humanas (THORNDIKE, 1920). Salovey e Mayer (1990) são responsáveis por abordarem os primeiros conceitos da Inteligência Emocional e ponderam como o subconjunto de Inteligência Social, que envolve a habilidade de monitorar os sentimentos e emoções próprios e alheios, distingue-se e a partir desses, guiam pensamentos e ações.

Diante da unificação dos estudos referente a compreensão e a comunicação das emoções próprias e alheias, com propósito de resolver problemas nas relações humanas, passou a existir três subdivisões denominadas de processos mentais. A primeira consiste em avaliar corretamente as próprias emoções e fazer o uso adequado da comunicação, bem como o desenvolvimento da empatia, colocando-se no lugar do outro, a fim de interpretar o que ele sente. A segunda é a Regulação da Emoção por meio da autopercepção e modificação do humor próprio, bem como a importância da disseminação. A terceira é a Inteligência Emocional adaptada para resolução de problemas, tendo como base quatro componentes e estratégias que contribuem para a construção da Inteligência Emocional: planejamento flexível; pensamento criativo; redirecionamento da atenção do humor e uso do humor para motivação (SALOVEY; MAYER, 1990).

A Inteligência Emocional está relacionada como a capacidade de motivar-se e persistir diante de frustrações, controlar impulsos e adiar a satisfação, regular o próprio estado de espírito e impedir que a aflição invada a capacidade de pensar, além de criar empatia e esperar, tudo com o objetivo de garantir uma vida bem-sucedida em diversos campos (GARDNER, 1995). No entanto, é atribuída a Inteligência Emocional a habilidade de perceber, acessar e gerar

emoções de modo a auxiliar o pensamento, entender as emoções e o conhecimento emocional, a fim de promover o crescimento emocional e intelectual (MAYER; SALOVEY, 1997).

Pondera-se quatro habilidades básicas necessárias para se obter Inteligência Emocional, tais como: a) capacidade de perceber, avaliar e expressar corretamente uma emoção; b) capacidade de gerar ou ter acesso a sentimentos, quando puderem facilitar a compreensão de si mesmo ou de outrem; c) capacidade de compreender as emoções e o conhecimento derivado delas; d) capacidade de controlar as próprias emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (WEISINGER, 1997).

A Inteligência Emocional possibilita entender e gerenciar o humor e as emoções próprias e alheias, contribuindo para a liderança efetiva nas organizações (GEORGE, 2000), e, possui combinação das competências emocionais e interpessoais que influenciam no comportamento, pensamento e interação (MACALEER; SHANNO, 2002).

A Inteligência Emocional refere-se à autopercepção do indivíduo de suas habilidades emocionais (PETRIDES; PITA; KOKKINAKI, 2007). Também pode ser entendida como um construto que diz respeito à maneira como a pessoa percebe, compreende e utiliza as emoções (MIGUEL *et al.*, 2007). No entanto, a Inteligência Emocional também é relacionada com a capacidade de realizar um raciocínio preciso sobre emoções e a capacidade de usá-las acompanhadas de conhecimentos emocionais para melhorar o pensamento (MAYER; ROBERTS; BARSADE, 2008).

O primeiro contato social do indivíduo é através da família, no qual as primeiras emoções são vivenciadas, tão logo, tem-se os primeiros aprendizados emocionais (GOLEMAN, 2011; Mayer; SALOVEY, 1997). Estudos apontam que famílias com melhores níveis de Inteligência Emocional tendem a ser mais eficientes no controle de suas próprias emoções, já no âmbito cognitivo, possuem maior poder de concentração e aprendem com mais facilidade (GOLEMAN, 2011).

Goleman (2012) ao ampliar às habilidades cognitivas apontadas por Salovey e Mayer (1990) acrescenta fatores relacionados à personalidade do indivíduo. Sendo assim, a Inteligência Emocional passa a ser expandida, além da academia para o âmbito profissional. Dentre os assuntos abordados estão: a formação cerebral da emoção e Inteligência; a descrição das diversas emoções; o controle das emoções nas relações; a formação da Inteligência Emocional e a alfabetização emocional.

Tão logo, uma estrutura de cinco pilares como base nas relações da Inteligência Emocional é apresentada: autoconsciência emocional – capacidade de reconhecer as próprias emoções; controle de emoções – capacidade de lidar com as próprias emoções; canalizar

produtividade às emoções – capacidade de autocontrole, concentração e comunicação; empatia – capacidade de enxergar as situações pela perspectiva dos outros; lidar com relacionamentos – capacidades envolvidas na interação social (GOLEMAN, 2012).

A Inteligência Emocional é um fator determinante no sucesso da vida e no bem-estar psicológico, desempenha importante papel na tomada de decisão ética (AGARWAL; CHAUDHAR, 2013). Por isso, entende-se a Inteligência Emocional como responsável por monitorar emoções próprias e alheias, distinguir entre emoções diferentes, nomeá-las adequadamente e usar informações emocionais para guiar pensamento e comportamento (COLEMAN, 2015).

Sendo assim, a Inteligência Emocional é a capacidade de raciocinar com emoções e informações relacionadas à emoção, a fim de melhorar o pensamento (MAYER; CARUSO; SALOVEY, 2016). Entende-se que a Inteligência Emocional se baseia em competências inerentes ao ser humano e vem desenvolvendo-se ao longo dos anos, devido às diversas e crescentes necessidades com que nos deparamos enquanto sociedade (STEIN, 2017). Observa-se que a Inteligência Emocional enfatiza o controle emocional com intuito de propiciar melhor convivência em sociedade, “ninguém chega ao topo da árvore da Inteligência Emocional, mas poderá ter esperança de alcançar pequenos passos graduais ao longo do seu ramo” (JAMES, 2019, p. 137).

Diante disso, nota-se a relevância das emoções, da Inteligência Emocional e da educação emocional se fazerem presentes no âmbito escolar, no qual entende que cabe a escola e ao corpo docente se preocupar com a qualidade do ensino e a formação de cidadãos, mais do que se tornar uma escola quantificadora. Por vezes, “os docentes estão mais preocupados em desenvolver a forma como ensinam, quando deveriam estar mais empenhados em refletirem sobre como se aprende e em como os alunos se sentem” (SOUZA, 2020 p. 134).

Observa-se, por meio da pesquisa de Luzuriaga (2018), com docentes de Psicologia do ensino superior no México, que ao investigar os desafios envolvidos na promoção da Inteligência Emocional na sala de aula, com técnicas de ensino do modelo de Mayer e Salovey (1997), foi compreendido que é primordial a interação entre alunos, professores, diretores e familiares, a fim de formar a organização educacional. Com intuito de elucidar o que é Inteligência Emocional e a sua importância para os profissionais da educação, por meio de pesquisa bibliográfica, Bartelle (2020) concluiu que a Inteligência Emocional serve para uma boa liderança educacional do professor junto aos alunos e a Instituição de Ensino na qual trabalha.

Mapeou-se outros estudos sobre Inteligência Emocional que investigam docentes, porém não do ensino superior. Através de pesquisa bibliométrica em alguns anais apontou-se a validação da medição de Inteligência Emocional, porém a necessidade de mais pesquisas científicas sobre o tema no Brasil, principalmente estudos que visem avaliar a sua aplicação ou correlação com a educação (GONZAGA; MONTEIRO, 2011). Em entrevista com professores do ensino básico, Hilário (2012) percebeu pouco conhecimento sobre Inteligência Emocional, sendo apontada a necessidade de mais formação acerca deste tema. O autor evidenciou também que um professor emocionalmente competente, consegue construir uma imagem de si próprio, relativamente à sua autoconsciência emocional.

Ao investigar 110 professores da educação básica na Colômbia foi observado que a Inteligência Emocional do docente reconhece suas habilidades, limitações e sensibilidade para o ensino-aprendizagem (ISAZA-ZAPATA; CALLE-PIEDRAHÍTA, 2016). Nesse sentido, os resultados da pesquisa de Navegante (2016), com 17 professores, um gestor e um pedagogo, de uma escola pública municipal, apontaram para a necessidade de os professores utilizarem a Neurociência Cognitiva como aporte para fortalecer as suas práticas pedagógicas e pensar em cognição e aprendizagem de forma conjunta, a fim de tornar a aprendizagem significativa e efetiva.

Por meio de uma pesquisa de campo com 13 professores, em Minas Gerais, Souza (2018) evidenciou a relevância do uso do *coaching* na formação de professores, a fim de desenvolver o comportamento e o bem-estar em sala de aula. Percebe-se, por meio da pesquisa de Fernandes (2019), com 228 participantes, com idades compreendidas entre os 26 e os 61 anos, que docentes do sexo feminino demonstram maior tendência na compreensão das emoções e resiliência; os docentes com mais de 20 anos de serviço apresentam maior atenção às emoções; enquanto que, os professores com menos de 20 anos de serviço demonstram maior reparação das emoções e, conseqüentemente, maior resiliência; professores abaixo dos 45 anos de idade apresentam maior atenção às emoções, maior resiliência e a necessidade de reparação do seu estado emocional.

Tendo em vista que os professores compõem uma das classes trabalhadoras mais expostas a altos níveis de estresse e de pressão externa, foram avaliados por Fóz (2019) os efeitos do Programa Socioemocional para Professores (PEEP), no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, assim como o reconhecimento e manejo do estresse pelo professor. As constatações dessa pesquisa evidenciaram melhoria nos sintomas de depressão, a partir de seis meses após a realização do programa. A fim de indagar os professores do Colégio Sagrado Coração de Jesus (CSCJ), Marchiori (2020) investigou as estratégias pedagógicas que

relacionam aprendizagem criativa e audiovisual para competências socioemocionais, não foi verificado formação teórica entre os docentes, que possa ser associado às práticas que envolvem as três temáticas pesquisadas e evidencia-se a possibilidade de intervenções com capacitação no corpo docente.

Sendo assim, a fim de mensurar o nível de Inteligência Emocional nos docentes de Ciências Contábeis, que lecionam em universidades públicas e privadas, será utilizado o questionário *Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test* (SSEIT) de Schutte *et al.* (1998), adaptado para português por Toledo, Duca e Coury (2018). O questionário contém 33 assertivas em que o respondente deve assinalar uma nota de 1 a 5 onde 1 representa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente.” Esse conjunto de questões também foi utilizado em outras pesquisas científicas, tais como Coury (2019) e Costa (2020).

Ao comparar os níveis de Inteligência Emocional e os fatores influenciadores em estudantes do 1º, 3º e 6º ano do curso de Medicina de uma instituição privada de Belo Horizonte, Coury (2019) observou influência do distúrbio mental nos domínios Gerenciamento das Próprias Emoções e Gerenciamento das Emoções dos Outros, porém, não houve evidências a respeito dos níveis de Inteligência Emocional com o ano do curso médico. Costa (2020) analisou a relação entre Inteligência Emocional, aderência a Teoria das Metas de Realização e Desempenho Acadêmico em graduandos de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul, sendo encontrado relação significativa entre Inteligência Emocional e a aderência a Teoria das Metas de Realização, no entanto não houve evidências que alunos que possuem maiores níveis de Inteligência emocional e maior aderência a Teoria das Metas de Realização possuem maior Desempenho Acadêmico.

Diante do exposto, percebe-se os benefícios da Inteligência Emocional no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2019), bem como a relevância da capacitação profissional de docentes em Inteligência Emocional, e, as diferenças nos níveis de Inteligência Emocional entre os professores universitários de graduação e pós-graduação, no qual os docentes atuantes nas universidades privadas possuem maior nível de Inteligência Emocional do que os docentes do ensino superior público (DORNELLES; CRISPIM, 2021).

2.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

A função social da escola não está na transmissão de conhecimentos, mas na formação de cidadãos autônomos e dotados de condições para entenderem e transformarem o contexto histórico-social, cultural e econômico que se encontra inserido. Assim, cabe a escola

desenvolver e promover o ser humano, por meio de recursos intelectuais e históricos, porém, a escola necessita de métodos e recursos de ensino eficazes (SAVIANI, 2021).

Para o avanço do cognitivo, é importante que a educação promova problemas e conflitos para que os alunos sejam seres ativos sem esperar que o conhecimento lhe seja ofertado para começar a aprender (ELIAS, 1992). A educação é o desenvolvimento das potencialidades interiores do ser humano mediada pelo educador, tão logo, a educação é o conhecimento adquirido através da experiência (MARTINS, 2004). No entanto, uns receberam mais educação do que outros (GADOTTI, 2003).

Entretanto, o ensino é um sistema de ação que transforma as pessoas, suas competências, atitudes, representações e gostos, no qual pretende instruir e exercer influência sobre o indivíduo (PERRENOUD, 2001). É responsabilidade do ensino estimular, dirigir, incentivar e impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2018). Nesse sentido, tem-se o professor como um estrategista, responsável por coordenar procedimentos, escolher Estratégias de Ensino diante de um painel de possibilidades, em razão de uma suposta eficiência e em função de uma dada finalidade (PERRAUDEAU, 2009).

Diante disso, é fundamental pensar na prática docente no ensino superior, para que o educador possa ter uma atuação mais consistente e desenvolva seu trabalho com êxito (ALBERTO; PLACIDO; PLACIDO, 2020). O trabalho docente é considerado multidimensional, pois incorpora na dinâmica da sala de aula outros elementos ademais dos saberes docentes, são eles: a combinação pessoal, a identidade profissional, a situação socioprofissional entre outros. Sendo assim, a prática docente requer além dos saberes essenciais, constituídos a partir do trabalho em sala de aula (TARDIF, 2002).

Porém, além do conhecimento técnico contábil, é fundamental que o docente possua formação acadêmica e conhecimento dos métodos de ensino (HERNANDES; PELEIAS; BARNALHO, 2006). Ensinar exige que o professor promova curiosidade, segurança e criatividade, no qual as Estratégias de Ensino contribuem para tornar as aulas mais atraentes e significativas (PETRUCCI; BATISTON, 2006). No entanto, cabe as Instituições de Ensino Superior reexaminar a herança cultural de saberes, ideias e valores históricos, bem como atualizar-se, transmitir e gerar novos conhecimentos (CHAUÍ, 2000).

Portanto, é responsabilidade do professor orientar e coordenar as atividades, propor situações de aprendizagens significativas, remover obstáculos à aprendizagem, localizar e trabalhar as dificuldades do aluno, ter conhecimento dos saberes, construir e dominar sua própria estrutura e trabalhar em conjunto com demais docentes (RODRIGUES *et al.*, 2011). “Além de pensar na elaboração de aulas diferentes, o professor deve contextualizá-las

incluindo-as em um planejamento de curso mais dinâmico e completo, fornecendo informação coerente e de forma clara e progressiva.” (p.5).

Assim, entende-se as Estratégias de Ensino como os meios adotados pelos docentes para promover o ensino, levando em conta a atividade proposta e os resultados esperados (MASETTO, 2012). A escolha das Estratégias de Ensino adotadas pelos docentes deve estar de acordo com os objetivos educacionais, com os conteúdos da matéria e com o perfil dos estudantes (BORDENAVE; PEREIRA, 2016). A utilização das Estratégias de Ensino adequadas pode influenciar e facilitar a relação do professor com o aluno e contribuir no conhecimento do discente (MAZZIONI, 2013).

Quando o currículo, os conteúdos, as disciplinas e as Estratégias de Ensino são integradas, facilitam o processo de ensino (PALMA; QUEIROZ, 2006). No entanto, é necessário que os docentes tenham domínio das Estratégias de Ensino escolhidas (MIRANDA *et al.*, 2012). Porém, é fundamental a adaptação e a diversificação das Estratégias de Ensino, pois pode favorecer alguns alunos e não ser aceito por outros (MASETTO, 2012).

As Estratégias de Ensino devem constarem no plano de ensino ou no plano de disciplina, no tópico das estratégias de aprendizagem (MALUSÁ, 2003). Cabe as Estratégias de Ensino serem pertinentes com a proposta pedagógica, pois é através desses procedimentos de ensino que haverá reprodução do conhecimento. Assim, os professores, ao estabelecerem o plano de ensino devem autoavaliarem suas Estratégias de Ensino, analisarem se são coerentes com a proposta pedagógica, preocuparem se elas são modernas, fáceis, se dão menos trabalho ou se as Estratégias de Ensino adotadas pelos docentes não são baseadas em nenhum critério (LUCKESI, 2017).

A partir da evolução do ensino percebe-se a inserção de novas figuras, como os próprios alunos, diante das interações humanas (LEÃO, 1999). A inclusão de atividades ativas, sala de aula organizada em círculo e a participação de professores e alunos no processo de ensino estimula a discussão sobre o ensino e possibilita pensar cientificamente e propor novas formas de intervenção (MASETTO, 2014). Observa-se também, que as atividades lúdicas favorecem a construção do conhecimento (ANTUNES *et al.*, 2009), desenvolvem o cognitivo, a socialização, a afeição, a motivação e a criatividade do aluno (MIRANDA, 2002).

Outro componente que configura parte dos desafios educacionais é a inclusão digital, n qual há reflexo social das práticas adquiridas, especialmente dos alunos que não possuem equipamento e/ou acesso digital (LIBÂNEO, 2021), visto que a era digital transforma os espaços educacionais, os lugares de saberes, campus, biblioteca, laboratório, entre outros, se

tornam virtuais. Assim, o acesso ao conhecimento disponível nas redes permeia a educação (KENSKI, 2003).

Percebe-se que os meios tecnológicos são cada vez mais explorados (PETRUCCI; BATISTON, 2006). O uso de ferramentas tecnológicas complementa, aperfeiçoa e modifica a qualidade do ensino (VALENTE, 1993). No entanto, os aparatos tecnológicos adotados como Estratégias de Ensino são essenciais para inserção do indivíduo nessa sociedade de base tecnológica (COSTA; SOUZA, 2017).

Por outro lado, o ensino remoto emergencial, oriundo a partir da pandemia da Covid-19 diferencia-se dos modelos planejados e desenhados para serem digitais (HODGES *et al.*, 2020). No qual o trabalho docente de construção do conhecimento e relacionamento interpessoal foi afetado pela falta da presença física (CARMO; FRANCO, 2019). Nesse contexto, salienta-se a relevância da distribuição da conexão digital e a preparação docente (HONORATO, 2020).

Diante do exposto, entende-se que cabe a escola a inserção e construção de novas formas para transmissão de conhecimentos (LIBÂNEO, 2021), pois as atividades tradicionais de ensino não são eficientes para promover o conhecimento (SILVA *et al.*, 2016). Porém, a tecnologia moderna não resolve os problemas educacionais, bem como nenhum método pode ser aplicado de forma generalizada pois a realidade sociocultural influencia no interesse do aluno e impacta no ensino (LACERDA; SANTOS, 2018). No entanto, “não há receitas prontas para se trabalhar em sala de aula, cada Instituição de Ensino deve procurar um caminho para possibilitar a aquisição dos conteúdos curriculares a seus alunos” (LEÃO, 1999, p. 18).

Sendo assim, pondera-se a proposta dessa pesquisa nas Estratégias de Ensino utilizadas pelos docentes de Ciências Contábeis diante dos seguintes aspectos: Metodologias de Ensino, Recursos Didáticos e Avaliações. O planejamento das práticas docentes requer cuidado quanto aos seguintes elementos didáticos: definição dos objetivos, seleção e organização dos conteúdos, definição do método, escolha das técnicas, escolha dos instrumentos e critérios de avaliações (MARTINS, 2012).

2.2.1 Metodologias de Ensino

O processo de ensino possui maior eficácia quando o docente utiliza métodos adequados para ensinar (MARION; MARION, 2006). É atribuído as Instituições de Ensino a manutenção da qualidade da educação superior, estando entre eles a adoção de Metodologias de Ensino que potencializem o processo de ensino-aprendizagem (CITTADIN *et al.*, 2015).

As Estratégias de Ensino que são aplicadas com maior frequência no curso de graduação em Ciências Contábeis, nas disciplinas oferecidas por um curso vinculado a uma Universidade

Catarinense, estão: exercícios, aulas expositivas, aulas expositivas dialogadas, estudo de texto, seminário, estudo de caso, discussão e debate, junto com os recursos didáticos, projetor multimídia e o quadro (MARQUES; BIAVATTI, 2019).

A partir das mudanças sofridas pela sociedade deve-se haver reorganização do currículo, das metodologias de ensino, do tempo e dos espaços destinados para aprendizagem, sendo que métodos tradicionais no qual caberia unicamente ao professor transmitir as informações, deixaram de fazer sentido a partir do acesso à informação, da era difícil (MORAN, 2015).

Diante do exposto, compreende-se que o ensino é dado através de um método, compreendido como um conjunto de normas metodológicas referente ao processo de ensino (PAIVA, 1981). Portanto, é necessário selecionar o conteúdo antes de trabalhar na sala de aula, baseado na estrutura proposta pela disciplina (TURRA *et al.*, 1991). Sendo assim, apresenta-se no Quadro 2 algumas Metodologias de Ensino, sem ter a pretensão de esgotar as estratégias existentes.

Quadro 2 – Metodologias de Ensino.

Aula Expositiva: O professor transmite conhecimento aos alunos por meio de comunicação verbal estruturada (LOPES, 2011). Esse método favorecer a aprendizagem receptiva (GODOY, 2003).	Aula Expositiva Dialogada: Contempla a participação ativa dos alunos, com questionamentos, interação, confrontando com a realidade (ANASTASIOU; ALVES, 2012).	Dramatização: Utiliza-se da apresentação teatral sob uma determinada temática para abordar explicitação, conceitos, argumentos e realizar um estudo de caso (ANASTASIOU; ALVES, 2012).
Debate: Permite que o aluno expresse sua opinião em público (MASETTO, 2012).	Painel: Analisa diversos aspectos de um tema ou problema (BORDENAVE; PEREIRA, 2016).	Palestra: Proporciona o contato do aluno com o mundo extra-acadêmico (PETRUCCI; BATISTON, 2006).
Aula Prática: Unifica a teoria com a prática, através dessa técnica há aproximação do aluno com a realidade profissional (MASETTO, 2012; MARION; MARION, 2006).	Discussão: O aluno faz uma reflexão acerca dos conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição (MARION; MARION, 2006).	Ensino Individualizado: Essa metodologia procura melhor adequar o processo de ensino com as características do aluno (PETRUCCI; BATISTON, 2006).
Portifólio: É propiciada a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas em relação a um objeto de estudo (ANASTASIOU; ALVES, 2012).	Simpósio: Consiste em várias palestras breves, apresentadas por mais de uma pessoa sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto (ANASTASIOU; ALVES, 2012).	Tempestade Cerebral: Propõe-se o levantamento e explicação natural referente a um tema, estimulando a geração de novas ideias e a imaginação do aluno (ANASTASIOU; ALVES, 2012).
Exercício: São mecanismos que servem para reforçar, fixar e facilitar a compreensão do conteúdo apresentado pelo professor (MARION; MARION, 2006).	Oficina e <i>Workshop</i>: São reuniões com um grupo pequeno de pessoas a fim de estudar um tema sob orientação de um especialista (ANASTASIOU; ALVES, 2012).	Problema: Buscam reflexão e senso crítico-criativo a partir das informações descritas referente a uma situação nova a ser resolvida (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

<p>Fórum: Os participantes discutem sobre o tema em questão, por vezes pode ocorrer após uma apresentação, exposição, entre outros (ANASTASIOU; ALVES, 2012).</p>	<p>Leitura: Há o entendimento do texto, após faz-se sua interpretação e, por fim, faz a aplicação com base em três objetivos: o formativo, o entretenimento e o informativo (RIOS, 2017).</p>	<p>Mapa Conceitual: Constrói-se um diagrama conceitual, mostrando as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo (ANASTASIOU; ALVES, 2012).</p>
<p>Laboratório: É uma atividade cuja “situação pode ser socializada, mas a tônica recai no esforço pessoal, e a atividade de cada um tem conotações próprias, que refletem características individuais diversificadas” (CARVALHO, 1978, p.193).</p>	<p>Projeto: Propicia aos alunos ao ingressarem no mercado de trabalho, melhor preparação e criatividade para solucionar problemas, ponderando acerca dos aspectos sociais, ambientais, éticos, econômicos e internacionalizados (MASSON <i>et al.</i>, 2012).</p>	<p>Simulado: A partir da apresentação de um problema, argumentos de defesa e acusação são formados, havendo uma simulação de um júri. Assim, auxilia na crítica construtiva de uma situação e o aprofundamento em um tema. (ANASTASIOU; ALVES, 2012).</p>
<p>Estudo de Caso: Possibilita que o aluno tenha contato com situações reais ou simuladas, preparando-o profissionalmente (MASETTO, 2012). Esse método conta com a participação ativa do aluno, no qual o discente é responsável por seu próprio aprendizado (WELTER <i>et al.</i>, 2019).</p>	<p>Grupo de Verbalização e de Observação: Método coordenado pelo professor onde são divididos os alunos em grupo de verbalização e de observação e propõe-se a análise de um tema por meio de leituras (ANASTASIOU; ALVES, 2012).</p>	<p>Pesquisa: Por meio dessa técnica o aluno toma iniciativa na busca de materiais para seu estudo, possui contato com diferentes formas de informações, seleciona, organiza, compara, analisa e correlaciona as informações (MASETTO, 2012).</p>
<p>Estudo de Texto: Explora-se criticamente um texto de um determinado autor (ANASTASIOU; ALVES, 2012). Estudar um texto é interpretá-lo criteriosamente, encontrar o objetivo e os recursos utilizados pelo autor no texto, assim, analisam-se as hipóteses do texto e testam-se a fim de confirmar ou refutar, após, cabe ao aluno externar seu entendimento aos demais colegas (AZAMBUJA; SOUZA, 2011).</p>	<p>Estudo Dirigido: No estudo dirigido o professor disponibiliza um roteiro de estudo e cabe aos alunos explorarem através de leitura, compreensão, interpretação e análise tal atividade (VEIGA, 2002). Nesse método, o professor aponta ao aluno os caminhos necessários para a obtenção do conhecimento (PETRUCCI; BATISTON, 2006). Sendo assim, cabe ao professor sanar dúvidas específicas relatadas pelos alunos (ANASTASIOU; ALVES, 2012)</p>	<p>Exposição e Visita Técnica: Essa técnica possui como método a vivência do aluno. No qual eles identificam as facilidades e dificuldades no aprendizado do conteúdo (MARION; MARION, p. 38). Essa técnica propicia novos conhecimentos aos alunos, permitem aperfeiçoar aptidões cognitivas, enriquecem suas experiências e ampliam seu senso crítico através do roteiro de observação proposto (MASETTO, 2012).</p>
<p>Jogos: Os jogos digitais são ambientes interativos que se caracterizam por regras, desafios, resultados quantificáveis e feedback imediato (MCGONIGAL, 2012). Os jogos de empresa tornam os alunos agentes do processo, desenvolvem habilidades, permite tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento empresarial, materiais e humanos (MARION; MARION e PETRUCCI; BATISTON, 2006).</p>	<p>Seminário: Os alunos individualmente ou em grupo investigam a respeito de uma temática, cabe ao professor conduzir, orientar e garantir que o assunto exposto pelo grupo esteja correto, assim, os alunos são os principais protagonistas de sua própria aprendizagem (VEIGA, 2002).</p>	

Fonte: Elaborado a partir da literatura citada.

Observa-se a partir do Quadro 2, algumas Metodologias de Ensino disponíveis aos docentes, a fim de apoiá-los no processo de ensino. As metodologias como palestra, painel e simpósio se relacionam ao possibilitar ao aluno absorção de conhecimentos formulados a partir de um conjunto de indivíduos que estudam sobre uma temática. Percebe-se também que o

debate e a discussão são métodos em que os alunos aprofundam seus conhecimentos sobre determinada temática e, posteriormente, apresentam suas considerações.

A aula expositiva é considerada o método mais tradicional (LOPES, 2011) e as críticas referentes a esse método, são devidas ao seu estilo tradicional e passivo (GODOY, 2003). Enquanto na aula expositiva e na visita técnica os alunos devem se envolver no plano de trabalho de campo, integrando diversas áreas de conhecimento (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

Por meio do estudo de caso o aluno desenvolve habilidades de pensar, analisar e tomar decisões (MARION; MARION, 2006). O método estudo de caso contribui para a integração da classe, além de promover maior compreensão sobre a realidade dos aspectos que envolvem o conteúdo (FARIA; FREITAS-REIS, 2016). Percebe-se que o estudo dirigido desenvolve no aluno a reflexão, a criatividade, a compreensão, a análise, favorecendo um aprendizado mais significativo (MARION; MARION, 2006).

A utilização da pesquisa introduz o aluno na iniciação científica (LAMPERT, 2008). A pesquisa é uma prática pedagógica universitária no qual a pesquisa é o conector da teoria, do ensino, com a prática e a extensão (BELHOT, 1997). Entende-se o método seminário como uma técnica de ensino socializado (VEIGA, 2002), no qual desenvolve inúmeras habilidades no discente: trabalho em equipe, coleta de informações, produção de conhecimento, organização das ideias, comunicação, argumentação e elaboração de relatórios de pesquisa (GIL, 2018).

Portanto, não há Metodologias de Ensino velhas ou novas, superadas ou atuais, todas são válidas, desde que propiciem reflexão e senso crítico aos alunos (NÉRICI, 1997). Os métodos conceituados, não são absolutos, ou seja, podem ser adaptados, modificados, ou combinados pelo professor, conforme necessidade ou conveniência (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

2.2.2 Recursos Didáticos

Recursos Didáticos são os materiais auxiliares utilizados pelos docentes a fim de darem suporte no processo de ensino, nos quais são escolhidos de acordo com a facilidade que propiciam na comunicação do conteúdo (DIAS, 2008). É de suma importância a atuação do profissional docente para que haja planejamento e melhor utilização dos Recursos Didáticos como ferramentas auxiliadoras no processo de ensino (CAVALCANTI, 2002).

Para cada metodologia de ensino, escolhe-se algum Recurso Didático auxiliar na execução da estratégia escolhida (MARION; MARION, 2006). Os Recursos Didáticos podem

ser audiovisuais ou tecnológicos, no qual os recursos audiovisuais são empregados como apoio as aulas expositivas, atividades individuais, em grupo ou com toda classe, podendo ainda complementar outro recurso didático, enquanto os recursos tecnológicos requerem o uso do computador e da informática (DIAS, 2008).

A tecnologia é cada vez mais utilizada pelos docentes como um recurso no processo de ensino (PETRUCCI; BATISTON, 2006), sendo uma ferramenta que proporciona avanço no processo de ensino, capacitando docentes, funcionários e alunos (MORAN, 2007). A tecnologia propicia alguns Recursos Didáticos que complementam, aperfeiçoam e modificam a qualidade do ensino (VICARI, 2018). No entanto, a efetivação do indivíduo na sociedade tecnológica só é possível a partir da utilização das tecnologias da informação e comunicação na escola (COSTA; SOUZA, 2017).

Por sua vez, no ensino a distância, os Recursos Didáticos utilizados vão dos mais simples, como o ensino por correspondência sem apoio ou tutoria, pela comunicação apenas entre educador e educando, até os métodos mais sofisticados, que incluem esquemas interativos de comunicação não presencial via satélite, ou por redes de computadores. (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

Diante do exposto, apresenta-se a seguir alguns Recursos Didáticos disponíveis para a educação.

Quadro 3 – Recursos Didáticos.

Apostila	Livro	Data Show	Laboratório de Informática	Ambiente Virtual de Aprendizagem	<i>Digital Versatile Disc (DVD)</i>
Artigos	Quadro	Flip Chart	Retroprojektor	Leituras complementares	<i>Google Apps for Education</i>
Filmes	Texto	Internet	Softwares	Projektor Multimídia Computador	<i>Google Classroom</i>

Fonte: Elaborado a partir de Mazzioni (2013), Luckin *et al.* (2016), Farias (2017), Marques e Biavatti (2019).

Percebe-se diante do Quadro 3, algumas possibilidades de Recursos Didáticos disponíveis para auxiliar o docente no processo de ensino, suas escolhas devem-se a partir da elaboração da aula e o formato de Estratégias de Ensino adotado pelo docente em sala de aula.

Entende que o quadro e o data show facilitam o ensino nas aulas expositivas e práticas (MASETTO, 2012). O *Google Apps for Education* é uma solução tecnológica que visa apoiar escolas e universidades com o objetivo de aperfeiçoar o ensino e envolver ainda mais os estudantes (FARIAS, 2017, p. 1259).

O *Google Classroom* foi lançado pelo *Google* em 2014, conhecido como *Learning Management System* (LMS), um Sistema de Gestão de Aprendizagem que concentra ferramentas de gerenciamento, armazenamento, expansão de recursos e envio de material, para auxiliar e promover atividades educacionais gratuitamente (FIORI; GOI, 2020).

Para criar uma sala de aula nessa plataforma se dá por meio de uma conta pessoal do *Google*, sendo possível adicionar participantes através de seus *e-mails*. Ainda de acordo com os autores, o *Google Classroom* é adotado como uma sala de aula online, *drive* para armazenamento de arquivos na nuvem, formulários de pesquisa e coleta de dados, mídia social através do *Google+* e documentos para composição de textos (FIORI; GOI, 2020).

Sendo assim, entende-se que os Recursos Didáticos devem ser motivacionais, incentivadores e facilitadores no processo de ensino, no qual o professor além das explicações utilize-os para ilustrar e concretizar suas abordagens (NÉRECI, 1986).

2.2.3 Avaliações

A Avaliação proporciona julgamento, estimativa, classificação e interpretação fundamentais ao cenário educacional (MATHEWS, 1980). A Avaliação também é vista por privilegiar alunos que se encontram em aula, valorizar formas e normas de excelência, definir um modelo aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (PERRENOUD, 1999).

Existem três tipos de Avaliações, sendo: a Diagnóstica, a Formativa e a Somativa. A Avaliação Diagnóstica identifica capacidades e *déficit* do indivíduo. A Avaliação Formativa indica o posicionamento do aluno diante de um conteúdo e caso seja identificada dificuldade propõe soluções. E, a Avaliação Somativa observa o resultado alcançado após ter ocorrido intervenção, sua função está em categorizar, quantificar, atribuir valores e notas (BLOOM *et al.*, 1983).

A Avaliação Diagnóstica verifica o conhecimento do aluno no início da disciplina, a fim de observar o que o aluno sabe sobre o conteúdo que será trabalhado em sala de aula. Já a Avaliação Formativa é aplicada no decorrer da disciplina, para verificar as dificuldades do aluno. Por fim, a Avaliação Somativa é aplicada no término do conteúdo com intuito de analisar o conhecimento alcançado (MARTINS, 1985).

A Avaliação Formativa regulariza as ações pedagógicas; cumulativa ou certificativa, no qual analisa e investiga os conhecimentos; prognóstica, no qual fundamenta uma orientação; iniciativa, preocupa-se com o trabalho (vida profissional) dos alunos, repressiva, previne excessos; e informativa, destinada aos pais dos discentes (PERRENOUD, 1999).

No entanto, a preocupação do ensino está no próprio ensino, no qual o professor em sala de aula transmite aos alunos informações e experiências, como consequência espera que o aluno absorva e reproduza nas Avaliações (CAVALCANTI, 2002). Assim, o ensino é o processo que visa a aquisição do conhecimento, no qual a Avaliação é elemento fundamental nesse ciclo, sendo possível por meio da mesma verificar o alcance dos resultados pretendidos (MARTINS, 2012).

Dessa forma, a Avaliação é o resultado do desempenho do aluno durante o período de execução, ou seja, é verificado se o aluno aprendeu o conteúdo dado pelo docente. Assim, a Avaliação, engloba cinco fases, sendo elas: determinação do que se pretende avaliar, indicação se o aluno alcançou o aprendizado, padronização de um tipo de Avaliação, recolhimento das informações e pronunciamento avaliativo. Dentre as formas que as Avaliações podem ser aplicadas, destaca-se as seguintes: avaliação individual ou em grupo, aplicação de avaliação direta ou indireta, autoavaliação e provas (NÉRECI, 1986).

Sendo assim, observa-se a partir do Quadro 4 algumas possibilidades de Avaliações existentes no cenário educacional.

Quadro 4 – Tipos de Avaliações.

Autoavaliação: Consiste no aluno refletir sobre si mesmo e avaliar seus resultados alcançados.	Prova Oral: Transcorrem por meio de ditado, no qual o professor pede para o aluno falar o que sabe sobre determinado assunto.	Teste-Exercício: Aplicação de exercícios com realização imediata.	Teste-Problema: Submete-se o aluno a uma situação problemática em que se tem algumas informações e busca-se encontrar outras, através da aplicação do raciocínio.
Prova Escrita Dissertativa: Avaliação por meio de verificação profunda com base na escrita de tudo que consta no livro e/ou foi falado pelo professor na abordagem dos conteúdos.	Prova Escrita Objetiva: Avaliação por meio de verificação extensiva com base em questões de múltiplas escolhas, no qual permitem avaliar o aprendizado do aluno com precisão, pois somente uma resposta é correta.	Prova Prática: O aluno é colocado diante de uma experiência (concreta ou fictícia), no qual para solucionar tal situação será necessário utilizar elementos concretos e teóricos.	

Fonte: Elaborado a partir de Néreci (1986).

É importante salientar, que as diversas Metodologias de Ensino apresentadas no Quadro 4, bem como a participação do aluno em sala de aula, sua assiduidade e pontualidade podem ser utilizadas como parte do processo de Avaliação do estudante.

As provas orais, escritas e práticas devem ser aplicadas após os docentes terem ensinados os conteúdos (NÉRECI, 1986). Sendo que as provas e exames são Avaliações indispensáveis para analisar a aprendizagem do aluno (NUNES, 2014). No entanto, provas, exames, chamadas orais e exercícios evidenciam a predominância educacional da necessidade

de exatidão da reprodução do conteúdo aplicado em sala de aula (MIZUKAMI, 1992). Porém, interrogatórios orais, provas e trabalhos escritos restringem-se à aplicação dos conhecimentos memorizados pelos alunos (MARTINS, 2012).

Diante disso, a proposta do estudo está em analisar a influência do dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino com respaldo da Teoria Psicoevolutiva das Emoções. Sendo assim, pretende-se esclarecer a influência emocional do docente diante da aplicabilidade do ensino de Contabilidade. A identificação das Estratégias de Ensino utilizadas pelos docentes se dá por meio do questionário adaptado de Dias (2008) e Silva (2014), no qual dentre o conjunto de Estratégias disponibilizado, cabe ao docente assinar as que utiliza em sala de aula.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Apresenta-se a seguir o delineamento metodológico do estudo, que abrange a classificação da pesquisa, a população e amostra de estudo, os instrumentos que serão utilizados para coleta de dados, as técnicas de análise de dados, a forma que serão operacionalizadas a pesquisa e os aspectos éticos da pesquisa.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa é classificada quanto aos objetivos como pesquisa descritiva, de acordo com Gil (2017) a pesquisa descritiva tem como finalidade descrever por meio de observação sistemática as características da população analisada sem interferência do pesquisador. Para Andrade (2008, p. 124) “nesse tipo de pesquisa, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles”.

A pesquisa apresenta uma abordagem quantitativa do problema proposto ao analisar a influência do dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino adotadas por docentes de Ciências Contábeis. Segundo Richardson (2017) a pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as análises obtidas, caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.

Quanto aos procedimentos é uma pesquisa *survey*, segundo Creswell (2021) esse tipo de pesquisa toma como base uma população de estudo e apresenta descrição quantitativa ou numérica de tendências, atitudes ou opiniões. Para Gil (2017) essa técnica indaga uma população de estudo, a fim de conhecer seu comportamento para posteriormente abstrair conclusões.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população desse estudo é composta por docentes das universidades brasileiras públicas e privadas, que lecionam no curso de Contabilidade, na modalidade presencial e a amostra conta com docentes cujas universidades forneceram em seus endereços eletrônicos contato de *e-mail* da coordenação e/ou secretaria.

No Relatório da Consulta Avançada por Curso, disponibilizado no portal do Ministério da Educação (MEC, 2022), existem 1408 instituições brasileiras, públicas e privadas, que ofertam o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial. Partindo desse total foram excluídas dessa relação: as instituições que se encontravam em duplicidade, as instituições que não estavam com o curso Ativo, as instituições que não disponibilizaram contato de *e-mail*, e

as instituições que em 2022 não ofertaram o curso na modalidade presencial. Sendo assim, a amostra dessa pesquisa foi de 298 instituições. Porém, responderam à pesquisa 135 docentes, sendo que 82 lecionam em escola pública e 55 em escola privada, desse total 2 docentes relatam lecionar em 2 instituições concomitantemente, localizadas em 21 estados brasileiros.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados foi construído na plataforma *Google Forms*, divulgado pela Carta Convite (Apêndice A), na qual o participante opta por participar ou não do estudo, caso aceite o formulário avança para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e, na sequência abre o questionário de pesquisa (Apêndice C), que foi dividido em quatro blocos de questões: Perfil dos Respondentes, Inteligência Emocional, Regulação das Emoções e Estratégias de Ensino.

No questionário de pesquisa primeiramente constam as questões voltadas para detalhar o perfil dos respondentes (Bloco 1). Após, para avaliar o nível de Inteligência Emocional são utilizadas as questões do *Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test* (SSEIT) de Schutte *et al.* (1998) (Bloco 2), adaptado para português por Toledo, Duca e Coury (2018). Na sequência, são dispostas as questões sobre Regulação das Emoções, desenvolvido por Lira (2017) (Bloco 3). Por fim, é perguntado acerca das Estratégias de Ensino utilizadas pelos docentes, através do conjunto de questões adaptado de Dias (2008) e Silva (2014) (Bloco 4).

Esse estudo segue os preceitos da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes da pesquisa. Assim, em 22/08/2022, após a aprovação do Comitê de Ética, pelo Parecer Consubstanciado nº 5.550.690, foi iniciada a coleta de dados, por meio do envio do instrumento para os *e-mails* dos docentes, coletados nos endereços eletrônicos das instituições. Também foi efetuada postagem no *Facebook*, *Instagram*, *LinkedIn* e compartilhado em grupos de *WhatsApp* docentes.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa descreve as características do perfil dos respondentes (Bloco 1). A seguir, a Inteligência Emocional (Bloco 2) foi estabelecida de acordo com métrica da escala *Likert*, através da soma das notas atribuídas as respostas das afirmativas, na qual as opções de respostas são de 1 a 5 e as notas de 1 a 5, respectivamente, exceto para as questões 5, 28 e 33 que as notas

são invertidas. Sendo assim, quanto maior a soma das respostas às afirmativas, mais elevado o nível de Inteligência Emocional (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

A Inteligência Emocional subdivide-se em quatro domínios individuais. O primeiro domínio se refere à Percepção das Emoções Próprias e inclui as questões: 5, 9, 15, 18, 19, 22, 25, 29, 32 e 33; o segundo domínio é a Utilização das Emoções Próprias, que compreende as questões: 6, 7, 8, 17, 20 e 27; o terceiro domínio é o Gerenciamento das Emoções Próprias que abrange as questões: 2, 3, 10, 12, 14, 21, 23, 28 e 31; e o quarto domínio é o Gerenciamento das Emoções dos Outros que abarca as questões: 1, 4, 11, 13, 16, 24, 26 e 30 (SCHUTTE; MALOUFF; BHULLAR, 2009). Os dados desse bloco serão analisados por meio de estatística descritiva (frequência absoluta, mínimo, média, desvio padrão, máximo e frequência relativa).

A Regulação das Emoções (Bloco 3) foi analisada pelo método de concordância com o consenso, sendo que a definição das notas foi proporcional à porcentagem de respondentes que escolheram a mesma alternativa, assim, se 60% dos docentes escolheram a mesma alternativa, a nota foi 60 pontos nesse item, logo a pontuação total do teste foi calculada pela soma de pontos recebida nos itens (MAISCH, 2019).

As Estratégias de Ensino (Bloco 4) foram analisadas por meio de estatística descritiva, na qual considerou cada Estratégia assinalada pelo docente respondente equivalente a 1 ponto, assim, as respostas foram somadas e cada respondente obteve um escore, que possibilitou identificar as Estratégias de Ensino utilizadas pelos docentes para o ensino de Contabilidade.

Dessa forma, as respostas dos questionários (escores) foram levadas a uma regressão linear múltipla no software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Segundo Fávero e Belfiore (2017) essa técnica possibilita estudar a relação entre mais de uma variável explicativa e uma variável dependente quantitativa, conforme fórmula a seguir.

Equação 1

$$EE_i = \alpha + \beta_1 \cdot IE_i + \beta_2 \cdot RE_i + u_i$$

Onde:

EE é o escore de Estratégias de Ensino (variável dependente quantitativa), composto por três métricas, sendo: Metodologias de Ensino, Recursos Didáticos e Avaliações;

α representa a constante ou coeficiente linear;

β_1 e β_2 são os coeficientes angulares de cada variável;

IE é o escore de Inteligência Emocional (variável explicativa), formado a partir de 4 domínios, sendo: Percepção das Emoções Próprias, Utilização das Emoções Próprias, Gerenciamento das Emoções Próprias e Gerenciamento das Emoções dos Outros;

RE é o escore de Regulação das Emoções (variável explicativa), dado a partir de oito emoções: alegria, medo, tristeza, aceitação, raiva, surpresa, aversão e ansiedade.

u é o termo de erro (diferença entre o valor real de **EE** e o valor previsto).

Dessa forma a análise dos dados para resposta ao objetivo geral deu-se pela resolução da Equação 1, estimada por meio de três regressões lineares múltiplas, tendo como variável dependente cada uma das medidas adotadas individualmente nas Estratégias de Ensino, e por fim, uma regressão com a soma das três métricas.

3.5 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

A seguir estão descritas (Quadro 5) as etapas de operacionalização da pesquisa.

Quadro 5 – Etapas de operacionalização da pesquisa.

Objetivos	Forma de operacionalização	Autores de base
a) Mensurar o nível de Inteligência Emocional dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis;	O escore obtido nas questões, que corresponde a soma dos 4 domínios: Percepção das Emoções Próprias, Utilização das Emoções Próprias, Gerenciamento das Emoções Próprias e Gerenciamento das Emoções dos Outros. (Variável explicativa)	Schutte <i>et al.</i> (1998); Coury (2019); Costa (2020).
b) Identificar o nível de Regulação das Emoções dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis;	O escore obtido nas questões, que resulta da soma das 8 emoções: alegria, medo, tristeza, aceitação, raiva, surpresa, aversão e ansiedade. (Variável explicativa)	Lira (2017); Maisch (2019); Lira e Bueno (2020).
c) Verificar quais as Estratégias de Ensino são utilizadas pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis;	O escore obtido nas questões, que abrange as 3 áreas das Estratégias de Ensino: Metodologias de Ensino, Recursos Didáticos e Avaliações. (Variável dependente)	Dias (2008); Silva (2014).
Objetivo Geral – Analisar a influência do dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino adotadas por docentes de Ciências Contábeis.	Regressão linear múltipla com a variável dependente Estratégias de Ensino e as variáveis explicativas Inteligência Emocional e Regulação das Emoções.	Contribuição do estudo.

Fonte: Elaborado a partir da literatura citada.

As etapas descritas no Quadro 5 demonstram todo caminho para consecução da pesquisa.

4 RESULTADOS

Apresenta-se nesse capítulo os resultados alcançados na pesquisa, tendo em vista os objetivos propostos. Sendo assim, distribui-se em cinco subseções, sendo: perfil dos respondentes da pesquisa; nível de Inteligência Emocional dos docentes; nível de Regulação das Emoções dos docentes; Estratégias de Ensino utilizadas pelos docentes; dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino adotadas por docentes.

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

A seguir é apresentado o perfil dos respondentes da pesquisa, como forma de descrever as características, especificamente a formação, o cenário de trabalho, as disciplinas ministradas e as regiões a que pertencem os docentes que contemplam a amostra desse estudo. Diante disso, observa-se na Figura 1 as características pessoais dos docentes que responderam essa pesquisa.

Figura 1 – Características Pessoais.

Gênero	Masculino		Feminino		Prefiro não responder		Total
	77		57		1		
Idade	Até 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 a 69 anos	Acima de 70 anos	135
	1	27	54	35	15	3	
Estado civil	Solteiro(a)	Casado(a)/União Estável		Separado(a)/Divorciado(a)		Viúvo(a)	135
	26	95		12		2	
Filhos / Enteados	Não	Sim, menores de 14 anos	Sim, maiores de 14 anos	Sim, menores e maiores de 14 anos			135
	40	36	49	10			

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, pelo exposto na Figura 1, que 57% da amostra é constituída por homens, e, há predominância de docentes com faixa etária dos 30 aos 59 anos, no qual destaca-se docentes com idade entre 40 e 49 anos, sendo 40% da amostra casados e com filhos.

Na Tabela 1 é apresentada a formação dos docentes que compõem a amostra da pesquisa.

Tabela 1 – Formação Docente.

Formação	Não possui	Área de Negócios	Área de Humanas	Área das Exatas	Área Militar	Área de Agrárias	Total
Graduação	0	126	11	6	1	0	144

Mestrado	8	95	7	18	1	6	135
Doutorado	42	57	15	9	0	12	135

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, conforme Tabela 1, que o total de graduações excede os 135 respondentes, pelo fato de 9 docentes possuírem duas graduações. A área de negócios, concentra a maior parte das formações dos docentes, sendo 88% na graduação, 70% no mestrado e 42% no doutorado. Cabe salientar que entre os cursos que compõe a área de negócios estão: Administração, Ciências Contábeis, Controladoria, Gestão, Estratégia em Negócios, Estratégia Empresarial, Finanças, Turismo, *Management*. Nota-se que 6% dos docentes do total de respondentes não possuem mestrado e 31% não possuem doutorado.

Demonstra-se a seguir, através da Figura 2, o cenário do trabalho em que os docentes que responderam à pesquisa encontram-se.

Figura 2 – Cenário do Trabalho Docente.

Instituição		Tempo de docência universitária		Atuação		Cargo de gestão		Formato de ensino no último semestre	
P Ú B L I C A	82	Até 4 anos	11	Graduação	64	Não	65	Presencial	92
		5 a 9 anos	18	Especialização	1	Sim, diretor(a)	2	Híbrido, com aulas presenciais e síncronas	22
		10 a 14 anos	33	Mestrado	1	Sim, coordenador(a)	44		
		15 a 19 anos	24	Graduação e Especialização	31	Sim, comissões	12	Híbrido, com aulas presenciais e assíncronas	6
P R I V A D A	55	20 a 24 anos	24	Graduação e Mestrado	17	Sim, chefe de departamento	3		
		25 a 29 anos	10	Mestrado e Doutorado	1	Sim, coordenador(a) e comissões	8	Remoto/on-line, com aulas síncronas	10
				Graduação, Especialização e Mestrado	10				
Acima de 30 anos	15	Graduação, Mestrado e Doutorado	4	Sim, coordenador(a), diretor(a) e comissões	1	Remoto/on-line, com aulas síncronas e assíncronas	5		
		Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado	6						
Total	137		135		135		135		135

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a Figura 2, nota-se que a maioria dos professores lecionam em instituições públicas, o equivalente a 60%, sendo que 2 docentes lecionam concomitantemente em 2

instituições. Porém, 24% dos docentes possuem de 10 a 14 anos de docência universitária, 8% possuem até 4 anos de docência e 11% possuem acima de 30 anos de experiência universitária. Entende-se que as tarefas da graduação se distinguem das demais (especialização, mestrado e doutorado), devido abranger pesquisa, orientação de alunos, entre outras atribuições que necessitam maior tempo de dedicação e preparo das atividades por parte dos docentes. Diante disso, Percebe-se que 47% dos docentes lecionam somente na graduação e apenas 4% dos docentes estão vinculados na graduação, especialização, mestrado e doutorado. Participam de cargos de gestão 52% da amostra e o formato de ensino que os docentes estão lecionando é em maioria presencial, 68%.

A partir da Tabela 2 é possível verificar as áreas que os docentes respondentes da pesquisa lecionam.

Tabela 2 – Área de Atuação dos Docentes.

Disciplina/Área de atuação	Quantidade
Contabilidade em Geral	111
Contabilidade Pública	13
Contabilidade Hoteleira	2
Contabilidade Societária	11
Contabilidade Rural, Ambiental e Sustentável	10
Contabilidade Hospitalar	2
História da Contabilidade	1
Finanças e Estatística	24
Direito	2
Recursos Humanos	6
Prática e Pesquisa	31
Total	213

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que o total da Tabela 2 excede os 135 docentes que responderam à pesquisa, isso é devido a 55 docentes atuarem em mais de uma área, assim, a média é de aproximadamente 1,5 áreas de atuação por docente. Salienta-se que cada disciplina contempla as nomenclaturas afins das áreas. Percebe-se que a maioria dos respondentes atuam na área de Contabilidade Geral, 52%, porém, menos de 1% dos docentes atuam nas áreas de História da Contabilidade, Contabilidade Hoteleira, Contabilidade Hospitalar e Direito.

A seguir são apresentadas, na Figura 3, as regiões que se localizam as universidades que os docentes respondentes da pesquisa lecionam.

Figura 3 – Região de Atuação dos Docentes.

Região									Total
Norte									
AM			PA						2
1			1						
Nordeste									
AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE	19
3	4	2	3	1	1	1	2	2	
Centro-Oeste									
DF		GO		MS		MT			22
1		5		12		4			
Sudeste									
MG		RJ			SP				38
17		5			16				
Sul									
PR		RS			SC				56
22		22			12				
Total									137

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se na Figura 3 que a maioria dos respondentes lecionam em universidades localizadas nas regiões Sul e Sudeste, 41% e 28%, respectivamente, salienta-se que 2 respondentes lecionam em 2 instituições concomitantemente. Nota-se também, que não houve respondentes em 6 estados brasileiros, sendo eles: Espírito Santo (região Sudeste); Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins (região Norte).

4.2 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL DOS DOCENTES

Nessa seção mensura-se o nível de Inteligência Emocional dos docentes respondentes da pesquisa a partir dos quatro domínios: Percepção das Emoções Próprias, Utilização das Emoções Próprias, Gerenciamento das Emoções Próprias e Gerenciamento das Emoções dos Outros (SCHUTTE; MALOUFF; BHULLAR, 2009).

Diante disso, apresenta-se a compilação dos resultados a partir das perguntas relacionadas com cada um dos domínios da Inteligência Emocional. Assim, a Tabela 3 demonstra as respostas dos docentes nas questões relacionadas ao domínio Percepção das Emoções Próprias.

Tabela 3 – Domínio Percepção das Emoções Próprias.

Questão	DT	DP	NCND	CP	CT	Total
---------	----	----	------	----	----	-------

5. Eu acho difícil entender as mensagens não verbais de outras pessoas.	10	40	32	41	12	135
9. Eu tenho consciência de minhas emoções quando eu as sinto.	1	3	18	66	47	135
15. Eu tenho consciência das mensagens não verbais que transmito aos outros.	4	15	43	51	22	135
18. Ao olhar a expressão facial das pessoas, eu consigo reconhecer as emoções que elas estão experimentando.	2	8	30	66	29	135
19. Eu sei por que minhas emoções mudam.	1	8	29	64	33	135
22. Eu reconheço facilmente minhas emoções quando as vivencio.	0	7	39	66	23	135
25. Eu identifico as mensagens não verbais que as outras pessoas enviam.	0	12	36	70	17	135
29. Eu sei o que outras pessoas estão sentindo só de olhar para elas.	7	19	53	43	13	135
32. Eu posso dizer como as pessoas estão se sentindo ao ouvir o tom de sua voz.	7	20	42	53	13	135
33. É difícil para mim entender o porquê das pessoas se sentirem como elas se sentem.	6	39	42	34	14	135
Total	38	171	364	554	223	1350
%	3%	13%	27%	41%	16%	100%

Legenda: DT - Discordo Totalmente; DP - Discordo Parcialmente; NCND - Não Discordo nem Concordo; CP - Concordo Parcialmente; CT - Concordo Totalmente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, de acordo com a Tabela 3, que 4 e 9 docentes discordam totalmente ou parcialmente e a grande maioria, 113 e 97, respectivamente, concordam totalmente ou parcialmente, referente a consciência de suas emoções ao senti-las e sabem por que suas emoções alteram. Diante disso, é possível depreender que os docentes compreendem suas emoções próprias e sabem interpretar as causas que modificam suas emoções, favorecendo para a compreensão do seu íntimo.

Verifica-se ainda, que nesse conjunto de perguntas a maioria dos docentes, 57%, concordam com as afirmações (16% totalmente e 41% parcialmente), no entanto, 16% discordam (3% totalmente e 13% parcialmente). Os restantes, ou seja, aqueles que não discordam nem concordam, foi de 27%.

Sendo assim, apresenta-se a seguir, na Tabela 4, os dados da amostra relacionados com a Inteligência Emocional a partir do domínio Percepção das Emoções Próprias.

Tabela 4 – Domínio Percepção das Emoções Próprias.

Questão	Min.	Máx.	Média	DP	Obs.
5. Eu acho difícil entender as mensagens não verbais de outras pessoas.	1	5	3,037	1,12241	135
9. Eu tenho consciência de minhas emoções quando eu as sinto.	1	5	4,1481	0,7872	135
15. Eu tenho consciência das mensagens não verbais que transmito aos outros.	1	5	3,5333	0,991	135
18. Ao olhar a expressão facial das pessoas, eu consigo reconhecer as emoções que elas estão experimentando.	1	5	3,8296	0,88555	135
19. Eu sei por que minhas emoções mudam.	1	5	3,8889	0,86961	135
22. Eu reconheço facilmente minhas emoções quando as vivencio.	2	5	3,7778	0,7886	135
25. Eu identifico as mensagens não verbais que as outras pessoas enviam.	2	5	3,6815	0,80717	135
29. Eu sei o que outras pessoas estão sentindo só de olhar para elas.	1	5	3,2667	0,99401	135
32. Eu posso dizer como as pessoas estão se sentindo ao ouvir o tom de sua voz.	1	5	3,3333	1,01482	135
33. É difícil para mim entender o porquê das pessoas se sentirem como elas se sentem.	1	5	3,0815	1,06541	135

Legenda: Min. - Nota Mínima; Máx. - Nota Máxima; Média - Nota Média; DP - Desvio Padrão; Obs. - Número de Respondentes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se na Tabela 4 que a maior média é 4,1481 e está voltada para a consciência das emoções a partir dos sentimentos próprios, em conformidade com o desvio padrão de 0,7872, que aponta baixa dispersão dos dados em torno da média. Porém, a menor média é de 3,037 com desvio padrão de 1,12241 que consiste em entender as mensagens não verbais.

As opções de respostas do questionário de Inteligência Emocional e as notas variam de 1 a 5, a depender das respostas dos docentes, porém em duas questões a mínima foi 2, sendo: 22: Eu reconheço facilmente minhas emoções quando as vivencio, e, 25: Eu identifico as mensagens não verbais que as outras pessoas enviam. Cabe salientar, que dentre o conjunto de questões, duas tiveram a valorização de nota invertida, sendo que a valorização já foi adequada na tabela, sendo 5: Eu acho difícil entender as mensagens não verbais de outras pessoas, e, 33: É difícil para mim entender o porquê das pessoas se sentirem como elas se sentem.

Referente ao domínio Utilização das Emoções Próprias apresenta-se na Tabela 5 as respostas que emergiram dos docentes respondentes.

Tabela 5 – Domínio Utilização das Emoções Próprias.

Questão	DT	DP	NCND	CP	CT	Total
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	3	13	45	73	135
7. Quando meu humor muda, eu percebo novas possibilidades.	10	26	45	42	12	135
8. Emoções são uma das coisas que fazem minha vida valer a pena.	2	5	30	55	43	135
17. Quando estou de bom humor, acho fácil resolver problemas.	3	6	17	65	44	135
20. Quando eu estou de bom humor, eu sou capaz de ter novas ideias.	2	3	21	56	53	135
27. Quando sinto uma mudança nas minhas emoções, eu tenho a tendência de ter novas ideias.	4	10	49	58	14	135
Total	22	53	175	321	239	810
%	3%	6%	22%	40%	29%	100%

Legenda: DT - Discordo Totalmente; DP - Discordo Parcialmente; NCND - Não Discordo nem Concordo; CP - Concordo Parcialmente; CT - Concordo Totalmente

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 5 nota-se que 4 docentes discordam totalmente ou parcialmente que alguns eventos fizeram-lhes avaliar o que é importante em sua vida, no entanto, 118 docentes concordam totalmente ou parcialmente com essa afirmação. Quando os docentes são questionados sobre ao estar de bom humor se acham fácil resolver problemas e se são capazes de ter novas ideias, 9 e 5 docentes, respectivamente, discordam totalmente ou parcialmente, porém, 109 docentes concordam totalmente ou parcialmente com essas afirmações. Sendo assim, percebe-se que há tendência dos docentes se preocuparem em avaliar episódios de sua vida e a partir dessas avaliações traçarem novos rumos, e que o bom humor propicia ao docente ponderação ao resolver problemas e capacidade de ter novas ideias.

Observa-se que nesse domínio, o percentual de respostas as afirmativas se mantêm com a maioria concordam, 69% (29% totalmente e 40% parcialmente) e a minoria discordam com as afirmações, 9% (3% totalmente e 6% parcialmente), no entanto, 22% da amostra não discordam e nem concordam com as afirmações.

Diante disso, observa-se na Tabela 6, os resultados da Inteligência Emocional a partir do domínio Utilização das Emoções Próprias.

Tabela 6 – Domínio Utilização das Emoções Próprias.

Questão	Min.	Máx.	Média	DP	Obs.
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	5	4,3778	0,80915	135
7. Quando meu humor muda, eu percebo novas possibilidades.	1	5	3,1481	1,06868	135
8. Emoções são uma das coisas que fazem minha vida valer a pena.	1	5	3,9778	0,90987	135
17. Quando estou de bom humor, acho fácil resolver problemas.	1	5	4,0444	0,91314	135
20. Quando eu estou de bom humor, eu sou capaz de ter novas ideias.	1	5	4,1481	0,86834	135
27. Quando sinto uma mudança nas minhas emoções, eu tenho a tendência de ter novas ideias.	1	5	3,5037	0,88835	135

Legenda: Min. - Nota Mínima; Máx. - Nota Máxima; Média - Nota Média; DP - Desvio Padrão; Obs. - Número de Respondentes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, de acordo com a Tabela 6, que a maior média é 4,3778, sendo apontada a partir de alguns eventos acontecidos na vida dos docentes que levaram eles a reavaliarem o que é importante e o que não é importante para si. No entanto, a menor média é 3,1481 e está na percepção dos docentes referente a novas possibilidades a partir da mudança de seu humor.

O desvio padrão das médias citadas, são de 0,80915 e 1,06868, respectivamente, o que aponta primeiramente a baixa dispersão dos dados em torno da média e na sequência o aumento da dispersão. Nesse conjunto de afirmações, a mínima foi de 1 e a máxima de 5.

Na sequência, observa-se a Inteligência Emocional a partir do domínio Gerenciamento das Emoções Próprias, conforme exposto na Tabela 7.

Tabela 7 – Domínio Gerenciamento das Emoções Próprias.

Questão	DT	DP	NCND	CP	CT	Total
2. Quando eu enfrento um problema, lembro-me das ocasiões em que enfrentei problemas semelhantes e consegui resolvê-los.	0	3	13	70	49	135
3. Eu espero me sair bem na maioria das coisas que tento fazer.	0	0	8	43	84	135
10. Eu espero que coisas boas aconteçam.	1	2	11	31	90	135
12. Quando eu experimento uma emoção positiva, eu sei como fazê-la durar mais.	3	13	47	55	17	135

14. Eu procuro atividades que me fazem feliz.	1	6	10	62	56	135
21. Eu tenho controle sobre minhas emoções.	10	13	47	56	9	135
23. Eu me motivo quando imagino os bons resultados nas tarefas que assumo.	0	4	8	56	67	135
28. Quando enfrento um desafio, eu desisto porque acho que vou falhar.	2	10	11	35	77	135
31. Eu uso o bom humor para me ajudar a continuar enfrentando os obstáculos.	2	4	23	56	50	135
Total	19	55	178	464	499	1206
%	2%	4%	15%	38%	41%	100%

Legenda: DT - Discordo Totalmente; DP - Discordo Parcialmente; NCND - Não Discordo nem Concordo; CP - Concordo Parcialmente; CT - Concordo Totalmente.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da Tabela 7, percebe-se que 0, 4, 3 e 3 docentes discordam totalmente ou parcialmente e 127, 123, 121 e 119 docentes concordam totalmente ou parcialmente, respectivamente, referente as seguintes afirmações: busca constante por se sair bem em suas demandas; motivação oriunda de tarefas assumidas e concluídas com sucesso; esperança por coisas boas; e, forma de enfrentamento dos problemas, no qual comparam com situações anteriores que foram resolvidas com êxito. Sendo assim, é possível afirmar que os docentes buscam assertividades em suas atitudes, são esperançosos e voltam-se a situações anteriores, que tiveram bons resultados, para motivar-se e fazerem suas escolhas.

Observa-se que nesse conjunto de perguntas 79% dos docentes concordam com as afirmações (41% totalmente e 38% parcialmente), 6% discordam (2% totalmente e 4% parcialmente) e 15% não discordam nem concordam com as afirmações.

Sendo assim, expõe-se na Tabela 8 os resultados da pesquisa sobre a Inteligência Emocional diante do domínio Gerenciamento das Emoções Próprias.

Tabela 8 – Domínio Gerenciamento das Emoções Próprias.

Questão	Min.	Máx.	Média	DP	Obs.
2. Quando eu enfrento um problema, lembro-me das ocasiões em que enfrentei problemas semelhantes e consegui resolvê-los.	2	5	4,2222	0,70886	135
3. Eu espero me sair bem na maioria das coisas que tento fazer.	3	5	4,563	0,60603	135
10. Eu espero que coisas boas aconteçam.	1	5	4,5333	0,77073	135

12. Quando eu experimento uma emoção positiva, eu sei como fazê-la durar mais.	1	5	3,5185	0,91302	135
14. Eu procuro atividades que me fazem feliz.	1	5	4,2296	0,82806	135
21. Eu tenho controle sobre minhas emoções.	1	5	3,3037	0,99457	135
23. Eu me motivo quando imagino os bons resultados nas tarefas que assumo.	2	5	4,3778	0,73166	135
28. Quando enfrento um desafio, eu desisto porque acho que vou falhar.	1	5	4,2963	1,00055	135
31. Eu uso o bom humor para me ajudar a continuar enfrentando os obstáculos.	1	5	4,0963	0,88835	135

Legenda: Min. - Nota Mínima; Máx. - Nota Máxima; Média - Nota Média; DP - Desvio Padrão; Obs. - Número de Respondentes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme apresenta-se na Tabela 8, a maior média é 4,563 em conformidade com o desvio padrão de 0,60603, no qual consiste na busca por se sair bem nas demandas realizadas. Porém, o desvio padrão de 0,99457 indica maior distanciamento da média referente ao controle das emoções docentes, estando essa afirmação com média de 3,3037.

Nesse conjunto de questões a máxima prevaleceu 5, no entanto a mínima em algumas questões ficou 2 e 3, sendo 2 nas questões: 2- Quando eu enfrento um problema, lembro-me das ocasiões em que enfrentei problemas semelhantes e consegui resolvê-los, e, 23- Eu me motivo quando imagino os bons resultados nas tarefas que assumo.

A mínima ficou 3 na questão 3. Eu espero me sair bem na maioria das coisas que tento fazer. A valorização de nota foi invertida e adequada na tabela na questão 28. Quando enfrento um desafio, eu desisto porque acho que vou falhar.

Posteriormente, compreende-se a Inteligência Emocional na perspectiva do domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros, no qual na Tabela 9 apresenta-se a conciliação das respostas dos docentes respondentes.

Tabela 9 – Domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros.

Questão	DT	DP	NCND	CP	CT	Total
1. Eu sei quando falar sobre meus problemas pessoais com outras pessoas.	3	11	14	49	58	135
4. As pessoas acham fácil confiar em mim.	3	0	12	63	57	135
11. Eu gosto de compartilhar minhas emoções com outras pessoas.	10	24	32	38	31	135

13. Eu organizo eventos que outras pessoas gostam.	6	15	42	48	24	135
16. Eu me apresento de maneira que cause boa impressão aos outros.	2	4	21	68	40	135
24. Eu elogio os outros quando fazem algo bem-feito.	0	3	7	44	81	135
26. Quando outra pessoa me fala sobre um evento importante em sua vida, eu quase me sinto como se eu tivesse vivido aquilo.	4	15	43	49	24	135
30. Eu ajudo as pessoas a se sentirem melhor quando elas estão tristes.	0	1	27	68	39	135
Total	28	73	198	427	354	1080
%	3%	7%	18%	39%	33%	100%

Legenda: DT - Discordo Totalmente; DP - Discordo Parcialmente; NCND - Não Discordo nem Concordo; CP - Concordo Parcialmente; CT - Concordo Totalmente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se na Tabela 9, que 3, 3 e 1 docentes, discordam totalmente ou parcialmente e 125, 120 e 107 concordam totalmente ou parcialmente, respectivamente, sobre elogiar as pessoas quando fazem algo bem-feito, receber confiança das outras pessoas e ajudar as outras pessoas a se sentirem melhores quando estão tristes. Sendo assim, é possível deduzir que a amostra possui entrosamento em suas convivências, o qual favorece seus relacionamentos.

Nesse conjunto de perguntas, nota-se que 72% dos docentes concordam com as afirmações (33% totalmente e 39% parcialmente), 10% discordam (3% totalmente e 7% parcialmente), porém, 18% não discordam nem concordam.

Sendo assim, apresenta-se na Tabela 10 os resultados encontrados nesse domínio.

Tabela 10 – Domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros.

Questão	Min.	Máx.	Média	DP	Obs.
1. Eu sei quando falar sobre meus problemas pessoais com outras pessoas.	1	5	4,0963	1,0285	135
4. As pessoas acham fácil confiar em mim.	1	5	4,2667	0,80298	135
11. Eu gosto de compartilhar minhas emoções com outras pessoas.	1	5	3,4148	1,23013	135
13. Eu organizo eventos que outras pessoas gostam.	1	5	3,5111	1,04999	135
16. Eu me apresento de maneira que cause boa impressão aos outros.	1	5	4,037	0,84117	135
24. Eu elogio os outros quando fazem algo bem-feito.	2	5	4,5037	0,70047	135

26. Quando outra pessoa me fala sobre um evento importante em sua vida, eu quase me sinto como se eu tivesse vivido aquilo.	1	5	3,5481	1,00535	135
30. Eu ajudo as pessoas a se sentirem melhor quando elas estão tristes.	2	5	4,0741	0,71893	135

Legenda: Min. - Nota Mínima; Máx. - Nota Máxima; Média - Nota Média; DP - Desvio Padrão; Obs. - Número de Respondentes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, de acordo com a Tabela 10, em conformidade com o desvio padrão de 0,70047, que a maior média de 4,5037 está no ato de elogiar as atitudes alheias quando bem realizadas. A menor média é de 3,4148 e apresenta o desvio padrão de 1,23013, sendo atrelada ao compartilhamento das emoções próprias com outras pessoas. Observa-se que em duas questões a mínima foi 2, sendo: 24- Eu elogio os outros quando fazem algo bem-feito, e, 30- Eu ajudo as pessoas a se sentirem melhor quando elas estão tristes. As máximas permaneceram 5.

Para melhor analisar o nível de Inteligência Emocional nos docentes respondentes dessa pesquisa, apresenta-se a seguir a compilação dos 4 domínios, representados na Tabela 11.

Tabela 11 – Os 4 Domínios da Inteligência Emocional.

Questões	Soma	Máx.	%
Domínio Percepção das Emoções Próprias	4.803	6750	71%
Domínio Utilização das Emoções Próprias	3.132	4050	77%
Domínio Gerenciamento das Emoções Próprias	5.014	6075	83%
Domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros	4.246	5400	79%
Total	17.195	22275	77%

Legenda: Soma - Soma das Notas dos Respondentes; Máx. - Nota Máxima Possível; % - Percentual atingido pela amostra.

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do exposto é possível observar na Tabela 11, que o nível de Inteligência Emocional dos docentes respondentes da pesquisa é de 77% do total máximo possível. Sendo que o domínio que mais se aproxima do total máximo é o Gerenciamento das Emoções Próprias, que equivalente a 83% da amostra, seguido de 79% do domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros, posteriormente aparece 77% referente ao domínio Utilização das Emoções Próprias, e por fim, 71% está o domínio Percepção das Emoções Próprias.

Sendo assim, os resultados dessa pesquisa corroboram, mesmo que em público diferente, com os achados do estudo de Costa (2019), no qual o nível de Inteligência Emocional

foi de 73%, o domínio Gerenciamento das Emoções Próprias foi o maior nível (77,67%) e o domínio Percepção das Emoções Próprias concentrou o menor nível (67,38%).

Contudo, os resultados da pesquisa, também se assemelham com as considerações apontadas no estudo de Coury (2019), no qual os domínios tiveram níveis de aproximadamente 75%, sendo que também foi enfatizado o Gerenciamento das Emoções Próprias como o nível emocional de maior percepção entre os investigados (74,26%).

Estudos constatam que professores enfrentam as questões relacionadas à Inteligência Emocional em sala de aula, sendo mediadores dos conflitos, porém, sua preparação diante de tal situação são frágeis, sendo necessário treinamento para tal atividade (MARCHIORI, 2020).

Assim como no estudo de Souza (2018) e Oliveira (2019) essa pesquisa reforça a contribuição da Inteligência Emocional no âmbito escolar. Contudo, é necessário capacitar o corpo docente para lidar com os sentimentos e as emoções dos outros e de si próprio, num quadro de fortalecimento pessoal de todos.

4.3 REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES DOS DOCENTES

Nessa seção é abordado os resultados para a Regulação das Emoções dos docentes respondentes da pesquisa, tendo em vista as oito emoções propostas por Plutchik (2002) alegria, medo, tristeza, aceitação, raiva, surpresa, aversão e ansiedade.

Sendo assim, observa-se na Tabela 12 os resultados obtidos na pesquisa para a emoção Alegria.

Tabela 12 – Questão sobre a emoção Alegria.

João teve um ótimo dia no trabalho e estava voltando para casa radiante. No entanto, ele pegou um engarrafamento demorado. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para que João possa lidar com suas emoções.

Ação	Muito Ineficaz	Ineficaz	Nem Ineficaz e Nem Eficaz	Eficaz	Muito Eficaz	Total
1. Lamentar não ter ido por outro caminho.	70	31	20	12	2	135
	52%	23%	15%	9%	1%	100%
2. Ficar buzinando.	117	13	4	0	1	135
	87%	9%	3%	0%	1%	100%
3. Ligar o som e tentar relaxar.	2	1	13	56	63	135
	1%	1%	10%	41%	47%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante das ações existentes observa-se na Tabela 12 que lamentar não ter ido por outro caminho é considerado por 75% dos docentes como ineficaz (52% muito ineficaz e 23%

ineficaz), 10% consideram eficaz (1% muito eficaz e 9% eficaz) e 15% dos docentes entendem não ser eficaz e nem ineficaz essa ação. Ficar buzinando é ação que mais concentra docentes que entendem ser ineficaz, 96% (87% muito ineficaz e 9% ineficaz), sendo que 1% considera eficaz e 3% consideram não ser eficaz e nem ineficaz essa ação. A ação que é considerada mais eficaz, conforme assinalado pelos respondentes, é ligar o som e tentar relaxar, 88% (47% muito eficaz e 41% eficaz), no entanto, 2% consideram ineficaz (1% muito ineficaz e 1% ineficaz) e 10% compreendem não ser eficaz e nem ineficaz essa ação.

A seguir, na Tabela 13, apresenta-se os resultados encontrados na pesquisa para a emoção Medo.

Tabela 13 – Questão sobre a emoção Medo.

Ana está voltando para casa mais tarde do que de costume. Ela está andando sozinha e sabe que na rua à sua frente já houve vários assaltos. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Ana lidar com o que está sentindo.

Ação	Muito Ineficaz	Ineficaz	Nem Ineficaz e Nem Eficaz	Eficaz	Muito Eficaz	Total
1. Tomar outro caminho considerado mais seguro, porém mais longo.	1	6	7	43	78	135
	1%	4%	5%	32%	58%	100%
2. Ficar parada à espera de que alguém a ajude.	81	26	20	5	3	135
	60%	19%	15%	4%	2%	100%
3. Pensar positivo e confiar que mesmo seguindo por esta rua chegará em casa segura.	27	26	40	20	22	135
	20%	19%	30%	15%	16%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se na Tabela 13 que a ação considerada pelos docentes como sendo a mais eficaz é ir por um caminho mais seguro, no entanto mais longo, no qual apresenta 90% das respostas (58% muito eficaz e 32% eficaz), 5% consideram ineficaz (1% muito ineficaz e 4% ineficaz) e, 5% dos docentes entendem não ser eficaz e nem ineficaz essa ação. Ficar parada à espera de ajuda é ação que mais concentra docentes que entendem ser ineficaz, 79% (60% muito ineficaz e 19% ineficaz), no entanto, 6% consideram eficaz (2% muito eficaz e 4% eficaz) e 15% consideram não ser eficaz e nem ineficaz essa ação. A ação pensar positivo e confiar que mesmo seguindo por esta rua chegará em casa segura possui é a ação que mais dividiu os docentes entre as alternativas, 39% dos consideram ser ineficaz (20% muito ineficaz e 19% ineficaz), no entanto, 31% consideram eficaz (15% muito eficaz e 16% eficaz) e 30% compreendem não ser eficaz e nem ineficaz essa ação.

Aborda-se na Tabela 14 os resultados alcançados na pesquisa para a emoção Tristeza.

Tabela 14 – Questão sobre a emoção Tristeza.

O filho mais velho de Mônica faleceu em um acidente. Após algumas semanas ela continua sem vontade de fazer as coisas que antes gostava. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Mônica lidar com esta situação.

Ação	Muito Ineficaz	Ineficaz	Nem Ineficaz e Nem Eficaz	Eficaz	Muito Eficaz	Total
1. Pensar que tem outros filhos e se dedicar a eles.	11	8	26	46	44	135
	8%	6%	19%	34%	33%	100%
2. Chorar, dando-se conta de que se sentirá muito sozinha.	50	37	31	12	5	135
	37%	27%	23%	9%	4%	100%
3. Dormir (ou comer), evitando pensar em seus sentimentos.	77	32	21	3	2	135
	57%	24%	16%	2%	1%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 14 a ação pensar que tem outros filhos e se dedicar a eles é a mais eficaz com 67% das respostas dos docentes (33% muito eficaz e 34% eficaz), 14% consideram ineficaz (8% muito ineficaz e 6% ineficaz) e, 19% da amostra entendem não ser eficaz e nem ineficaz essa ação. A ação chorar, dando-se conta de que se sentirá muito sozinha apresenta 64% das respostas como sendo ineficaz, (37% muito ineficaz e 27% ineficaz), 13% consideram eficaz (4% muito eficaz e 9% eficaz) e 23% consideram não ser eficaz e nem ineficaz essa ação. A ação dormir (ou comer), evitando pensar em seus sentimentos é a considerada mais ineficaz com 81% (57% muito ineficaz e 24% ineficaz), no entanto, 3% consideram eficaz (1% muito eficaz e 2% eficaz) e 16% compreendem não ser eficaz e nem ineficaz essa ação.

A partir da Tabela 15 demonstra-se os resultados achados na pesquisa para a emoção Aceitação.

Tabela 15 – Questão sobre a emoção Aceitação.

Uma mãe vai levar seu filho para o primeiro dia de aula. Ele chora quando vai entrar. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para essa mãe lidar com a situação.

Ação	Muito Ineficaz	Ineficaz	Nem Ineficaz e Nem Eficaz	Eficaz	Muito Eficaz	Total
1. Sair sem olhar para trás, para não sofrer com o choro do filho.	41	28	26	30	10	135
	31%	21%	19%	22%	7%	100%
2. Abraçar o filho e o levar de volta para casa.	109	11	7	5	3	135
	81%	8%	5%	4%	2%	100%
3. Pensar no quanto esse enfrentamento é importante para a autonomia do filho e combinar de conversar com ele sobre o seu dia na escola.	3	0	7	26	99	135
	2%	0%	5%	20%	73%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 15 aponta que a ação sair sem olhar para trás, para não sofrer com o choro do filho possui 52% das respostas considerada ineficaz (31% muito ineficaz e 21% ineficaz), 29% consideram eficaz (7 muito eficaz e 22% eficaz) e 19% entendem não ser eficaz e nem ineficaz essa ação. Abraçar o filho e levá-lo de volta para casa é ação que mais concentra docentes que entendem ser ineficaz, 89% (81% muito ineficaz e 8% ineficaz), no entanto, 6% consideram eficaz (2% muito eficaz e 4% eficaz) e 5% consideram não ser eficaz e nem ineficaz essa ação. Pensar no quanto esse enfrentamento é importante para a autonomia do filho e combinar de conversar com ele sobre o seu dia na escola é a ação que concentra mais docentes que consideram eficaz, 93% (73% muito eficaz e 20% eficaz), 2% consideram muito ineficaz e 5% consideram não ser eficaz e nem ineficaz essa ação.

A Tabela 16 esboça os resultados encontrados na pesquisa para a emoção Raiva.

Tabela 16 – Questão sobre a emoção Raiva.

Ivaldo assistiu ao jogo de vôlei da seleção do seu país. O jogo foi bastante equilibrado, mas sua seleção perdeu e os torcedores adversários (estrangeiros) estão comemorando de forma provocativa. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Ivaldo lidar com esta situação.

Ação	Muito Ineficaz	Ineficaz	Nem Ineficaz e Nem Eficaz	Eficaz	Muito Eficaz	Total
1. Sair logo desse ambiente.	7	5	17	39	67	135
	5%	4%	12%	29%	50%	100%
2. Pensar em algum aspecto positivo do jogo e aplaudir os jogadores de sua seleção pelo empenho.	3	8	19	48	57	135
	2%	6%	14%	36%	42%	100%
3. Responder às provocações adversárias.	115	8	6	1	5	135
	85%	6%	4%	1%	4%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que na Tabela 16 as ações que são consideradas as mais eficazes são sair logo desse ambiente, e pensar em algum aspecto positivo do jogo e aplaudir os jogadores de sua seleção pelo empenho, no qual apresentam, respectivamente, 79% (50% muito eficaz e 29% eficaz) e 78% (42% muito eficaz e 36% eficaz), consideram ineficaz, respectivamente, 9% (5% muito ineficaz e 4% ineficaz) e 8% (2% muito ineficaz e 6% ineficaz), porém, 12% e 14% dos docentes respondentes, respectivamente, não consideram eficazes e nem ineficazes essas ações.

A ação considerada mais ineficaz é responder às provocações adversárias, 91% (85% muito ineficaz e 6% ineficaz), no entanto, 5% consideram eficaz (4% muito eficaz e 1% eficaz) e 4% consideram não ser eficaz e nem ineficaz essa ação.

Diante da Tabela 17 coloca-se os resultados encontrados na pesquisa para a emoção Surpresa.

Tabela 17 – Questão sobre a emoção Surpresa.

Ricardo está andando no centro da cidade quando se depara com uma pessoa nua, se comportando de forma estranha. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Ricardo lidar com esta situação.						
Ação	Muito Ineficaz	Ineficaz	Nem Ineficaz e Nem Eficaz	Eficaz	Muito Eficaz	Total
1. Repreender a pessoa por seu comportamento inadequado.	75	28	25	6	1	135
	56%	21%	18%	4%	1%	100%
2. Se perguntar se aquela pessoa está bem e procurar ajuda entre os passantes.	5	6	29	44	51	135
	4%	4%	21%	33%	38%	100%
3. Desviar seu caminho para não se aproximar da pessoa.	37	30	34	12	22	135
	28%	22%	25%	9%	16%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se na Tabela 17 que a ação considerada pelos docentes como sendo a mais ineficaz é repreender a pessoa por seu comportamento inadequado, com 77% das respostas (56% muito ineficaz e 21% ineficaz), 5% consideram eficaz (1% muito eficaz e 4% eficaz) e, 18% dos docentes entendem não ser eficaz e nem ineficaz essa ação. Se perguntar se aquela pessoa está bem e procurar ajuda entre os passantes é a ação considerada mais eficaz, 71% (38% muito eficaz e 33% eficaz), 8% dos docentes consideram ineficaz (4% muito eficaz e 4% eficaz) e 21% consideram não ser eficaz e nem ineficaz essa ação. Desviar seu caminho para não se aproximar da pessoa é considerada por 50% dos docentes como ineficaz (28% muito ineficaz e 22% ineficaz), 25% consideram eficaz (16% muito eficaz e 9% eficaz) e, 25% compreendem não ser eficaz e nem ineficaz essa ação.

Na Tabela 18 apresenta-se os resultados atingidos na pesquisa para a emoção Aversão.

Tabela 18 – Questão sobre a emoção Aversão.

Joana foi jantar na casa de uma amiga. Quando o prato principal foi servido, seu aspecto e cheiro a deixaram enjoada. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Joana lidar com esta situação.						
Ação	Muito Ineficaz	Ineficaz	Nem Ineficaz e Nem Eficaz	Eficaz	Muito Eficaz	Total
1. Dizer de uma forma gentil que a comida não lhe agrada.	16	19	22	36	42	135
	12%	14%	16%	27%	31%	100%
2. Experimentar mesmo assim.	38	21	36	28	12	135
	28%	15%	27%	21%	9%	100%
3. Dar uma desculpa e ir embora.	67	27	25	13	3	135
	50%	20%	18%	10%	2%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se na Tabela 18 que a ação considerada pelos docentes como sendo a mais eficaz é dizer de uma forma gentil que a comida não lhe agrada, no qual apresenta 58% das

respostas (31% muito eficaz e 27% eficaz), 26% consideram ineficaz (12% muito ineficaz e 14% ineficaz) e, 16% dos docentes entendem não ser eficaz e nem ineficaz essa ação. Experimentar mesmo assim possui 43% das respostas consideradas ineficaz (28% muito ineficaz e 15% ineficaz), 30% consideram eficaz (9% muito eficaz e 21% eficaz) e 27% consideram não ser eficaz e nem ineficaz essa ação. A ação entendida como a mais ineficaz é dar uma desculpa e ir embora, 70% (50% muito ineficaz e 20% ineficaz), no entanto, 12% consideram eficaz (2% muito eficaz e 10% eficaz) e 18% compreendem não ser eficaz e nem ineficaz essa ação.

Assim, a Tabela 19 retrata os resultados encontrados na pesquisa para a emoção Ansiedade.

Tabela 19 – Questão sobre a emoção Ansiedade.

Jonas foi convocado para participar de um processo seletivo para um cargo que já almejava há muito tempo. Na hora da entrevista, ele está muito ansioso e com receio de que isso estrague tudo. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Jonas lidar com esta situação.

Ação	Muito Ineficaz	Ineficaz	Nem Ineficaz e Nem Eficaz	Eficaz	Muito Eficaz	Total
1. Controlar a expressão do comportamento, dando a impressão de tranquilidade.	4	5	12	70	44	135
	3%	4%	9%	52%	32%	100%
2. Ver alguma coisa no celular para distrair.	33	21	36	34	11	135
	24%	16%	27%	25%	8%	100%
3. Pensar em características a respeito de si mesmo, que são compatíveis com o cargo.	2	3	12	32	86	135
	1%	2%	9%	24%	64%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Tendo em vista a Tabela 19 constata-se que as ações consideradas pelos docentes como sendo as mais eficazes são controlar a expressão do comportamento, dando a impressão de tranquilidade e pensar em características a respeito de si mesmo, que são compatíveis com o cargo, no qual apresentam, respectivamente, 84% (32% muito eficaz e 52% eficaz) e 88% (64% muito eficaz e 24% eficaz), consideram ineficaz, respectivamente, 7% (3% muito ineficaz e 4% ineficaz) e 3% (1% muito ineficaz e 2% ineficaz), no entanto, 9% dos docentes entendem não ser eficaz e nem ineficaz essas duas ações. Porém, a ação ver alguma coisa no celular para distrair é considerada a mais ineficaz, 40% (24% muito ineficaz e 16% ineficaz), 33% consideram eficaz (8% muito eficaz e 25% eficaz) e 27% consideram não ser eficaz e nem ineficaz essa ação.

Por fim, apresenta-se no Quadro 6 a compilação dos resultados da pesquisa com docentes do curso de Ciências Contábeis, no qual é apontado as 8 emoções básicas de Plutchik

(2002), o comportamento desencadeado, o efeito provocado e percentual de docentes associados aos níveis de Regulação das Emoções.

Quadro 6 – As 8 Emoções da Regulação das Emoções.

Estado Emocional	Comportamento	Efeito	% Docente
Alegria	Relaxamento	Busca por uma técnica de relaxamento, que propicie paciência.	88%
Medo	Segurança	Preservação da vida.	90%
Tristeza	Dedicação	Dedicar-se, no sentido de voltar-se para algo prazeroso.	67%
Aceitação	Enfrentamento	Coragem, perseverança.	93%
Raiva	Pensamento positivo	Concentrar-se em coisas boas.	79%
Surpresa	Empatia	Colocar-se no lugar do outro.	71%
Aversão	Afastamento	Retirar-se de tal situação.	70%
Ansiedade	Autocontrole comportamental	Busca por uma técnica para acalmar-se.	84%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se no Quadro 6 que é possível relacionar os estados emocionais a um comportamento, semelhantemente ao estudo de Correia (2018). Considera-se que cada indivíduo desencadeia, diante de uma determinada situação, um estado emocional variado, seguido de um impulso para a ação, essa ação é dada por expressão, comportamento ou o ato de resolver tal situação. Assim, a emoção que surge diante de um evento, certamente produzirá um comportamento (PLUTCHIK, 2003).

Assim, é possível perceber que 88% dos docentes da área contábil associam a emoção Alegria ao comportamento Relaxamento, o ato de paciência. A emoção Medo é associada por 90% dos docentes à Segurança, preservação da vida. Já a emoção Tristeza é associada por 67% dos docentes à Dedicação, voltar-se para algo prazeroso. A emoção Aceitação é associada por 93% dos docentes ao Enfrentamento, encorajamento. Enquanto a emoção Raiva é associada à Positividade por 79% dos docentes. 71% dos docentes associam a emoção Surpresa à Empatia, ato de colocar-se no lugar do outro. A emoção Aversão é associada por 70% dos docentes ao Afastamento. E, a emoção Ansiedade é associada ao Autocontrole Comportamental, por 84% dos docentes.

Nota-se que a Regulação Emocional está associada aos sentimentos e envolve a capacidade das emoções serem desagregadas de um determinado comportamento (LIRA, 2017). No entanto, o Teste da Regulação das Emoções relaciona as emoções com a inteligência,

sendo possível perceber que os aspectos emocionais do indivíduo corroboram nas mais diferentes áreas (MAISCH, 2019).

Dessa forma, é possível perceber que os níveis de Regulação das Emoções superam 67% do total possível nos docentes do curso de Ciências Contábeis, sendo que o nível mais elevado está na emoção Aceitação (93%) e o mais baixo está na emoção Tristeza (67%).

As emoções influenciam as rotinas profissionais docentes, mesmo que esse profissional possua sólidos conhecimentos técnicos para lecionar, por isso o equilíbrio emocional para controlar as próprias emoções, lidar com elas e com os sentimentos das demais pessoas, torna-se fundamental para que todo conhecimento teórico não seja depreciado (BARTELLE, 2020).

A Regulação Emocional está inserida na prática docente, ações como lidar com as demandas emocionais presentes na sala de aula e alcançar bom desempenho profissional constituem o trabalho docente (MORAIS, 2019). No entanto, são as emoções que determinam boa parte das decisões na ação de planejar, executar e avaliar o ensino (WYKROTA, 2007).

Nota-se que entre os estudos sobre os impactos das emoções na saúde física e mental, poucas pesquisas são no âmbito educacional, o que pode explicar o fato desse assunto não ser abordado nos cursos de formação docente (FÓZ, 2019).

Diante desse cenário, percebe-se que a Regulação das Emoções compõe as atitudes docentes da sala de aula (WYKROTA, 2007), e, são associadas na satisfação e desempenho profissional docente (MORAIS, 2019). Sendo assim, o resultado da pesquisa vai ao encontro do estudo de Rios (2015), que demonstra prevalência de estados emocional positivo nos docentes investigados.

4.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELOS DOCENTES

Essa seção abrange as Estratégias de Ensino utilizadas pelos docentes do curso de Ciências Contábeis, respondentes dessa pesquisa, sendo possível observar, de acordo com a Tabela 20, as Metodologias de Ensino adotadas para o ensino de Contabilidade.

Tabela 20 – Metodologias de Ensino.

Metodologias de Ensino	Docentes	%
Aula Expositiva	97	9,98%
Aula Expositiva Dialogada	99	10,19%
Aula Prática	83	8,54%
Debate	51	5,25%
Discussão	58	5,97%
Dramatização	4	0,41%
Estudo de Caso	79	8,13%
Estudo de Texto	31	3,19%

Estudo Dirigido	27	2,78%
Estudo Individualizado	5	0,51%
Exercício	112	11,52%
Exposição e Visita Técnica	8	0,82%
Fórum	12	1,23%
Grupo de Verbalização e de Observação	3	0,31%
Jogos	29	2,98%
Laboratório	25	2,57%
Leitura	34	3,50%
Mapa Conceitual	22	2,26%
Oficina e <i>Workshop</i>	6	0,62%
Painel	7	0,72%
Palestra	32	3,29%
Pesquisa	41	4,22%
Portifólio	3	0,31%
Problema	24	2,47%
Projeto	14	1,44%
Seminário	57	5,86%
Simpósio	0	0,00%
Tempestade Cerebral	5	0,51%
Criação de Vídeos com Entrevistas	1	0,10%
Vídeos	1	0,10%
<i>Podcasts</i>	1	0,10%
Mapas Mentais	1	0,10%
Total	972	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se que 112 docentes (11,52%) utilizam a aplicação de Exercício como Metodologia de Ensino em suas aulas, no entanto, 99 docentes (10,19%) servem-se de Aula Expositiva Dialoga, enquanto, 97 docentes (9,98%) adotam a Aula Expositiva básica e 83 docentes (8,54%) recorrem a Aula Prática. Porém, essa questão foi deixada livre para que o docente pudesse apontar outras Metodologias de Ensino que não estivesse relacionada nas opções do estudo, sendo que apenas 1 docente (0,10%) relatou utilizar como Metodologias de Ensino a Criação de Vídeos com Entrevistas, Vídeos, *Podcasts* e Mapas Mentais. Percebe-se ainda, que as Metodologias de Ensino Portifólio, Grupo de Verbalização e de Observação foram apontados por 3 docentes, (0,31%), seguido de 4 docentes (0,41%) que relatam utilizarem a Dramatização.

A seguir, apresenta-se a Tabela 21 contendo os Recursos Didáticos utilizados pelos docentes respondentes da pesquisa.

Tabela 21 – Recursos Didáticos.

Recursos Didáticos	Docentes	%
Ambiente Virtual de Aprendizagem	90	9,75%
Apostila	43	4,66%

Artigos	84	9,10%
Computador	94	10,18%
<i>Data Show</i>	98	10,62%
<i>Digital Versatile Disc (DVD)</i>	1	0,11%
Filmes	29	3,14%
<i>Flip Chart</i>	1	0,11%
<i>Google Apps for Education</i>	7	0,76%
<i>Google Classroom</i>	35	3,79%
Internet	77	8,34%
Laboratório de Informática	33	3,58%
Leituras Complementares	56	6,07%
Livro	58	6,28%
Projektor Multimídia	59	6,39%
Quadro	74	8,02%
Retroprojektor	10	1,08%
<i>Softwares</i>	33	3,58%
Texto	37	4,01%
<i>Podcasts</i>	1	0,11%
<i>Kahoot</i>	1	0,11%
<i>Mentimeter</i>	1	0,11%
<i>Thinglink</i>	1	0,11%
Total	923	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, a partir da Tabela 21, que 98 docentes (10,62%) utilizam como Recursos Didáticos o *Data Show*, seguido de 94 docentes (10,18%) que recorrem ao Computador de forma geral e 90 docentes (9,75%) relatam a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Dentre outras possibilidades, foi apontado por 1 docente (0,11%) o *Podcasts*, *Kahoot*, *Mentimeter* e *Thinglink*. Ainda em menor nível de utilização, apenas 1 (0,10%) docente, respondeu utilizar o *Flip Chart* e *Digital Versatile Disc (DVD)*.

A partir da Tabela 22 apresenta-se as Avaliações utilizados pelos docentes respondentes da pesquisa.

Tabela 22 – Avaliações.

Avaliações	Docentes	%
Assiduidade e Pontualidade	66	7,43%
Aula Expositiva	42	4,73%
Aula Expositiva Dialogada	38	4,28%
Aula Prática	43	4,84%
Debate	29	3,27%
Discussão	36	4,05%
Dramatização	1	0,11%
Estudo de Caso	65	7,32%
Estudo de Texto	14	1,58%
Estudo Dirigido	20	2,25%
Estudo Individualizado	8	0,90%

Exercício	98	11,04%
Exposição e Visita Técnica	1	0,11%
Fórum	5	0,56%
Grupo de Verbalização e de Observação	1	0,11%
Jogos	12	1,35%
Laboratório	8	0,90%
Leitura	11	1,24%
Mapa Conceitual	13	1,46%
Oficina e <i>Workshop</i>	1	0,11%
Painel	2	0,23%
Palestra	11	1,24%
Participação em Aula	43	4,84%
Pesquisa	24	2,70%
Portifólio	1	0,11%
Problema	15	1,69%
Projeto	13	1,46%
Prova Prática	58	6,53%
Prova Teórica	84	9,46%
Relatório	18	2,03%
Seminário	47	5,29%
Simpósio	1	0,11%
Simulado	9	1,01%
Tempestade Cerebral	2	0,23%
Trabalho Escrito	45	5,07%
<i>Quiz</i>	2	0,23%
Gravação de <i>Podcast</i>	1	0,11%
Total	888	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, por meio da Tabela 22, que 98 docentes (11,04%) utilizam como Avaliação os Exercícios, já 84 docentes (9,46%) adotam a Prova Teórica, enquanto, 66 docentes (7,43%) avaliam a Assiduidade e Pontualidade e 65 docentes (7,32%) recorrem para o Estudo de Caso. Dentre outras possibilidades de Avaliações, 1 docente (0,10%) afirmou utilizar Gravação de *Podcast* e *Quiz*. No entanto, apenas 1 docente (0,10%) também adota as seguintes Avaliações: Dramatização, Exposição e Visita Técnica, Grupo de Verbalização e de Observação, Oficina e *Workshop*, Portifólio e Simpósio, seguido de 2 docentes (0,23%) que utilizam Painel e Tempestade Cerebral.

Desse modo, percebe-se que as Metodologias de Ensino mais utilizadas pelos docentes respondentes dessa pesquisa (Exercício, Aula Expositiva Dialoga e Aula Expositiva básica) também são as mais utilizadas em um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade Catarinense (MARQUES; BIAVATTI, 2019).

A pesquisa aponta que os Recursos Didáticos tecnológicos são os mais utilizados pelos docentes respondentes da pesquisa (*Data Show*, Computador de forma geral e Ambiente Virtual de Aprendizagem), o que reforça que a utilização da tecnologia está cada vez mais colaborativa

à educação (PETRUCCI; BATISTON, 2006), sendo que o *Data Show* é visto como facilitador do ensino nas Aulas Expositivas (MASETTO, 2012).

Também é possível observar que as Avaliações apontadas como as mais utilizadas pelos docentes respondentes da pesquisa (Exercícios e Prova Teórica) caracterizam a necessidade do aluno em reproduzir o conteúdo aplicado em sala de aula (MIZUKAMI, 1992), no qual a Prova é restrita a memorização do aluno (MARTINS, 2012).

Percebe-se que as atividades docentes exigem planejar e executar uma boa aula, coordenar as ações educativas, bem como, corresponder aos desejos e as necessidades de todos os envolvidos, por isso requer do docente, além de cuidados com sua saúde mental “ter afeição pelo cargo, pela profissão, pela disciplina que preside e conquistar seus ouvintes.” (BARTELLE, 2020, p. 38).

4.5 DIMENSIONAMENTO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E DA REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES NO USO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Nessa seção expõe-se a análise do dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino adotadas pelos docentes de Ciências Contábeis respondentes dessa pesquisa. Primeiramente, foi realizado o teste de correlação entre as variáveis, conforme demonstrado na Tabela 23, a fim de verificar se as variáveis estão correlacionadas, isto é, se há aumento ou diminuição entre as variáveis dessa pesquisa, no qual compreende-se haver correlação quando os resultados se aproximam de 0,7.

Tabela 23 – Correlação de Spearman Entre as Variáveis.

Descrição	EE_ MetEns	EE_ RecDid	EE_ Aval	EE_ Total	IE_ PEP	IE_ UEP	IE_ GEP	IE_ GEO	RE_ Alegria	RE_ Medo	RE_ Tristeza	RE_ Aceitação	RE_ Raiva	RE_ Surpresa	RE_ Aversão	RE_ Ansiedade
EE_ MetEns																
EE_ RecDid	0,3326															
EE_ Aval	0,4837	0,3682														
EE_ Total	0,8003	0,6872	0,8244													
IE_ PEP	-0,0254	-0,0343	-0,0472	- 0,0462												
IE_ UEP	0,0337	0,0101	0,0208	0,0287	0,3907											
IE_ GEP	0,0350	0,0162	0,1015	0,0696	0,4376	0,5117										
IE_ GEO	0,1450	-0,0008	0,1327	0,1282	0,5087	0,6168	0,6856									
RE_ Alegria	0,0076	-0,1109	-0,1195	- 0,0933	0,1538	0,1577	- 0,0008	0,1667								
RE_ Medo	0,1294	0,0777	0,1018	0,1347	0,1240	0,4511	0,2030	0,3202	0,2758							
RE_ Tristeza	-0,1314	-0,0726	-0,0052	- 0,0881	0,0092	0,2737	0,0667	0,1609	0,2147	0,2875						
RE_ Aceitação	0,0653	0,0758	0,0647	0,0875	0,0732	0,2001	0,0492	0,0760	0,0674	0,1829	0,0553					
RE_ Raiva	0,1288	0,1406	0,1626	0,1860	0,0822	0,3654	0,2553	0,2683	0,0405	0,3458	0,2361	0,1363				
RE_ Surpresa	0,0581	-0,0401	0,0253	0,0236	- 0,0277	0,2960	0,0982	0,2544	0,1397	0,2189	0,240	0,2930	0,2584			
RE_ Aversão	-0,0290	-0,0500	-0,0314	- 0,0461	- 0,0485	0,0861	- 0,0438	0,0808	0,1024	0,1656	0,2212	-0,0359	0,2547	0,3106		
RE_ Ansiedade	0,1686	0,0748	0,1574	0,1232	0,1993	0,3105	0,1765	0,2897	-0,1032	0,2176	0,1151	0,0360	0,2917	0,1961	0,1988	

Legenda: EE - Estratégias de Ensino; MetEns - Metodologias de Ensino; RecDid - Recursos Didáticos; Aval - Avaliações; IE - Inteligência Emocional; PEP - Percepção das Emoções Próprias; UEP - Utilização das Emoções Próprias; GEP - Gerenciamento das Emoções Próprias; GEO - Gerenciamento das Emoções dos Outros; RE - Regulação das Emoções.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se pela Tabela 23 que há correlação entre duas variáveis da Inteligência Emocional, sendo no domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros (IE_GEO) e no domínio Gerenciamento das Emoções Próprias (IE_GEP), de 0,6856. Devido haver correlação entre essas variáveis, foi necessário excluir uma delas, no qual optou-se por excluir Gerenciamento das Emoções Próprias (IE_GEP).

Na sequência, são apresentados os modelos de regressão linear múltipla com as variáveis dependentes das Estratégias de Ensino (Metodologias de Ensino, Recursos Didáticos e Avaliações). O R^2 expressa quanto o conjunto de variáveis independentes explicam a variável dependente. O coeficiente indica quanto cada ponto, de acordo com as respostas obtidas na pesquisa, das variáveis independentes, influenciam positivamente ou negativamente a variável dependente. O erro padrão aponta a precisão da amostra, no qual quanto maior a amostra mais precisa será o cálculo, devido a compensação dos erros aleatórios (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

O teste t compara as médias entre as variáveis. A significância da relação entre as variáveis comprovada estatisticamente é dada pelo $P > |t|$, no qual, rejeita-se a hipótese nula e possibilita afirmar que há associação entre as variáveis nas seguintes situações: $P > |t| < 0,01$ a significância é de 1%, $P > |t| < 0,05$ a significância é de 5% e $P > |t| < 0,1$ a significância é de 10% (FÁVERO; BELFIORE, 2017).

Sendo assim, a Tabela 24, aponta a estimativa reproduzida através da variável Metodologias de Ensino.

Tabela 24 – Estimativa com a Variável Dependente Metodologias de Ensino.

EE_MetEns	Coeficiente	Erro-Padrão	Teste t	$P > t $
IE_PEP	-0,0988401	0,6796970	-1,45	0,148
IE_UEP	-0,1341869	0,1131646	-1,19	0,238
IE_GEO	0,1836004	0,0973533	1,89	0,062
RE_Alegria	0,1004084	0,2184139	0,46	0,647
RE_Medo	0,2379039	0,2052366	1,16	0,249
RE_Tristeza	-0,3719501	0,1737283	-2,14	0,034
RE_Aceitação	0,1076697	0,1987678	0,54	0,589
RE_Raiva	0,2120848	0,2025684	1,05	0,297
RE_Surpresa	0,0136818	0,1835375	0,07	0,941
RE_Aversão	-0,1315124	0,1535367	-0,86	0,393
RE_Ansiedade	0,2535403	0,1486091	1,71	0,091

$R^2 = 0,1202$ R^2 ajustado = 0,0415

Legenda: EE - Estratégias de Ensino; MetEns - Metodologias de Ensino; IE - Inteligência Emocional; PEP - Percepção das Emoções Próprias; UEP - Utilização das Emoções Próprias; GEO - Gerenciamento das

Emoções dos Outros; RE - Regulação das Emoções; R² - R quadrado; R² ajustado - R quadrado ajustado; P> | t | - Significância.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se na Tabela 24 que o R² é 0,1202, o qual demonstra que o conjunto de variáveis independentes explicam 12% da variável dependente de Metodologias de Ensino. Percebe-se que três variáveis independentes influenciam a variável dependente de Metodologias de Ensino, sendo a Regulação das Emoções Tristeza (RE_ Tristeza) a qual influencia negativamente -0,3719501, com erro-padrão de 0,1737283, teste t de -2,14 e significância de 0,034, assim essa relação é estatisticamente significativa a nível de 5%.

A Regulação das Emoções Ansiedade (RE_Ansiedade) influencia positivamente 0,2535403 as Metodologias de Ensino, com erro-padrão de 0,1486091, teste t de 1,71 e significância de 0,091, essa relação é estatisticamente significativa a nível de 10%; e, Inteligência Emocional, domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros (IE_GEO), no qual influencia positivamente 0,1836004 as Metodologias de Ensino, com erro-padrão de 0,0973533, teste t de 1,89 e significância de 0,062, sendo uma relação estatisticamente significativa também a nível de 10%.

Sendo assim, percebe-se que quanto maior o nível de Regulação das Emoções Tristeza (RE_ Tristeza) menor o número de Metodologias de Ensino utilizadas pelos docentes e quanto maiores os níveis de Regulação das Emoções Ansiedade (RE_Ansiedade) e Inteligência Emocional, domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros (IE_GEO), maiores são os números de Metodologias de Ensino utilizadas pelos docentes. No entanto, não existe Metodologia de Ensino melhor ou mais eficaz, cabe ao docente, ao preparar suas aulas, analisar qual Metodologia de Ensino é mais adequada (NÉRICI, 1997).

Na sequência, na Tabela 25 é estimada a variável dependente de Recursos Didáticos.

Tabela 25 – Estimativa com a Variável Dependente Recursos Didáticos.

EE_ RecDid	Coefficiente	Erro-Padrão	Teste t	P> t
IE_PEP	-0,0155091	0,0560782	-0,28	0,783
IE_UEP	-0,0172524	0,0933661	-0,18	0,854
IE_GEO	0,0198933	0,0803210	0,25	0,805
RE_Alegria	-0,2581358	0,1802016	-1,43	0,155
RE_Medo	0,1883984	0,1693297	1,11	0,268
RE_Tristeza	-0,1267255	0,1433339	-0,88	0,378
RE_Aceitação	0,1186488	0,1639926	0,72	0,471
RE_Raiva	0,3066747	0,1671283	1,83	0,069
RE_Surpresa	-0,0827825	0,1514270	-0,55	0,586

RE_Aversão	-0,0506559	0,1266749	-0,40	0,690
RE_Ansiedade	-0,1730663	0,1226094	-1,41	0,161

R² = 0,0765 R² ajustado = -0,0060

Legenda: EE - Estratégias de Ensino; RecDid - Recursos Didáticos; IE - Inteligência Emocional; PEP - Percepção das Emoções Próprias; UEP - Utilização das Emoções Próprias; GEO - Gerenciamento das Emoções dos Outros; RE - Regulação das Emoções; R² - R quadrado; R² ajustado - R quadrado ajustado; P> | t | - Significância.

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 25, o R² é 0,0765, o qual demonstra que o conjunto de variáveis independentes explicam 8% da variável dependente de Recursos Didáticos. No entanto, a variável independente que influencia a variável dependente de Recursos Didáticos é a Regulação das Emoções Raiva (RE_Raiva), a qual influencia positivamente 0,3066747, com erro-padrão de 0,1671283, teste t de 1,83 e significância de 0,069, sendo assim, uma relação estatisticamente significativa a nível de 10%.

Desse modo, percebe-se que quanto maior o nível de Regulação das Emoções Raiva (RE_Raiva), maior o número de Recursos Didáticos utilizados pelos docentes, sendo função dos Recursos Didáticos motivar, incentivar e facilitar o ensino (NÉRECI, 1986), bem como, sua escolha se dá pela afinidade do docente e por compreender seu auxílio (DIAS, 2008).

Posteriormente, a Tabela 26 apresenta a estimativa com a variável dependente de Avaliações.

Tabela 26 – Estimativa com a Variável Dependente Avaliações.

EE_Aval	Coefficiente	Erro-Padrão	Teste t	P> t
IE_PEP	-0,0984084	0,0717455	-1,37	0,173
IE_UEP	-0,1709904	0,1194509	-1,43	0,155
IE_GEO	0,2107547	0,1027613	2,05	0,042
RE_Alegria	-0,2852635	0,2305469	-1,24	0,218
RE_Medo	0,1977592	0,2166375	0,91	0,363
RE_Tristeza	-0,0367740	0,1833790	-0,20	0,841
RE_Aceitação	0,1578219	0,2098094	0,75	0,453
RE_Raiva	0,2969609	0,2138211	1,39	0,167
RE_Surpresa	-0,0804520	0,1937331	-0,42	0,679
RE_Aversão	-0,1470848	0,1620657	-0,91	0,366
RE_Ansiedade	0,1983712	0,1568643	1,26	0,208

R² = 0,1067 R² ajustado = 0,0268

Legenda: EE - Estratégias de Ensino; Aval - Avaliações; IE - Inteligência Emocional; PEP - Percepção das Emoções Próprias; UEP - Utilização das Emoções Próprias; GEO - Gerenciamento das Emoções dos Outros; RE - Regulação das Emoções; R² - R quadrado; R² ajustado - R quadrado ajustado; P> | t | - Significância.

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se na Tabela 26 que o R^2 é 0,1067, o qual demonstra que o conjunto de variáveis independentes explicam 11% da variável dependente de Avaliações. A variável independente que influencia a variável dependente de Avaliações é de Inteligência Emocional, domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros (IE_GEO), no qual apresenta influência positiva de 0,2107547, com erro-padrão de 0,1027613, teste t de 2,05 e significância de 0,042, assim essa relação é estatisticamente significativa a nível de 5%.

Diante disso, observa-se que quanto maior o nível de Inteligência Emocional, domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros (IE_GEO), maior o número de Avaliações utilizadas pelos docentes. No entanto, através das Avaliações é possível medir a compreensão do aluno sobre determina área do ensino aplicado pelo docente (NÉRECI, 1986, MARTINS, 2012).

Por fim, a Tabela 27 apresenta a estimativa com a variável dependente de todas as Estratégias de Ensino que concentra essa pesquisa (Metodologias de Ensino, Recursos Didáticos e Avaliações).

Tabela 27 – Estimativa com a Variável Dependente Estratégias de Ensino.

EE_Total	Coefficiente	Erro-Padrão	Teste t	P> t
IE_PEP	-0,2127576	0,1504623	-1,41	0,160
IE_UEP	-0,3224296	0,2505088	-1,29	0,200
IE_GEO	0,4142483	0,2155077	1,92	0,057
RE_Alegria	-0,4429909	0,4834957	-0,92	0,361
RE_Medo	0,6240615	0,4543255	1,37	0,172
RE_Tristeza	-0,5354495	0,3845767	-1,39	0,166
RE_Aceitação	0,3841404	0,4400057	0,87	0,384
RE_Raiva	0,8157203	0,4484189	1,82	0,071
RE_Surpresa	-0,1495526	0,4062909	-0,37	0,713
RE_Aversão	-0,3292531	0,3398791	-0,97	0,335
RE_Ansiedade	0,2788453	0,3289710	0,85	0,398

$R^2 = 0,1230$ R^2 ajustado = 0,0446

Legenda: EE - Estratégias de Ensino; IE - Inteligência Emocional; PEP - Percepção das Emoções Próprias; UEP - Utilização das Emoções Próprias; GEO - Gerenciamento das Emoções dos Outros; RE - Regulação das Emoções; R^2 - R quadrado; R^2 ajustado - R quadrado ajustado; P> | t | - Significância.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se na Tabela 27 que o R^2 é 0,1230, no qual demonstra que o conjunto de variáveis independentes explicam 12% da variável dependente de Estratégias de Ensino, sendo que as variáveis independentes que influenciam a variável dependente de Estratégias de Ensino são de Inteligência Emocional, domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros (IE_GEO), a qual apresenta influência positiva de 0,4142483, com erro-padrão de 0,2155077, teste t de 1,92 e significância de 0,057, e, de Regulação das Emoções Raiva (RE_Raiva), a qual influencia

positivamente 0,8157203, com erro-padrão de 0,4484189, teste t de 1,82 e significância de 0,071, ambas apresentam uma relação estatisticamente significativa a nível de 10%.

Sendo assim, observa-se que quanto maiores os níveis de Inteligência Emocional, domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros (IE_GEO) e Regulação das Emoções Raiva (RE_Raiva), maiores os números de Estratégias de Ensino (Metodologias de Ensino, Recursos Didáticos e Avaliações) utilizadas pelos docentes.

Mesmo não sendo possível comparar resultados de estudos anteriores com a mesma relação investigada, devido os estudos encontrarem-se escassos sobre essa temática, percebe-se que os resultados referentes ao dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino adotados por docentes de Ciências Contábeis são similares com os achados em outras pesquisas.

Em concordância com a literatura pregressa nota-se que os achados da pesquisa demonstram satisfação nos níveis emocionais docentes (RIOS, 2015), no qual percebe-se que as emoções influenciam as ações docentes, também no âmbito pedagógico (WYKROTA, 2007; BARTELLE, 2020), bem como, comprova que os níveis emocionais devem ser amplamente debatidos na formação docente, tendo em vista os benefícios propiciados para a prática profissional (HILÁRIO, 2012; MORAIS, 2019), sendo necessário e desafiador implementar programas de educação emocional nas escolas (LUZURIAGA, 2018).

5 CONCLUSÃO

A pesquisa apurou alguns resultados diante dos objetivos propostos. No primeiro objetivo específico, mensurar o nível de Inteligência Emocional dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, constatou-se que o nível de Inteligência Emocional dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis respondentes da pesquisa é de 77% do total máximo possível, sendo considerado um resultado satisfatório, pois os docentes investigados possuem capacidade de reconhecer, entender e gerenciar as próprias emoções e as emoções dos outros, possuem empatia, habilidades sociais e capacidade de desenvolver relacionamento saudáveis e positivos com os estudantes.

No segundo objetivo específico, identificar o nível de Regulação das Emoções dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, foi evidenciado que o nível da Regulação das Emoções dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis respondentes da pesquisa supera 67% do total possível e representa que os docentes analisados possuem capacidade de gerenciar e controlar as suas emoções em resposta a diferentes situações e estímulos emocionais, também que conseguem lidar com as emoções de forma saudável e adaptativa, gerando bem-estar emocional, se expressam e comunicam suas emoções de forma adequada e construtiva.

No terceiro objetivo específico, verificar quais as Estratégias de Ensino são utilizadas pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, os resultados indicam que as Estratégias de Ensino mais utilizadas pelos docentes dos cursos de Ciências Contábeis respondentes da pesquisa são: Metodologia de Ensino – Exercício (11,52%), Aula Expositiva Dialogada (10,19%), Aula Expositiva básica (9,98%), Aula Prática (8,54%), Recursos Didáticos – *Data Show* (10,62%), Computador (10,18%), Ambiente Virtual de Aprendizagem (9,75%), Avaliação – Exercícios (11,04%), Prova Teórica (9,46%), Assiduidade e Pontualidade (7,43%) e Estudo de Caso (7,32%).

No objetivo geral, analisar a influência do dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino adotadas por docentes de Ciências Contábeis, os resultados apontam que há influência do dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino adotadas por docentes de Ciências Contábeis respondentes da pesquisa.

Constatou-se que as variáveis independentes Regulação das Emoções Tristeza, Regulação das Emoções Ansiedade e a Inteligência Emocional - domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros influenciam 12% da variável dependente Metodologia de Ensino, no qual demonstra que, quanto maior o nível de Regulação das Emoções Tristeza (RE_ Tristeza) menor o número de Metodologias de Ensino utilizadas pelos docentes e quanto maiores os níveis de

Regulação das Emoções Ansiedade (RE_Ansiedade) e Inteligência Emocional - domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros (IE_GEO), maiores são os números de Metodologias de Ensino utilizadas pelos docentes.

Verificou-se que a variável independente Regulação das Emoções Raiva influencia 8% da variável dependente Recursos Didáticos, sendo que quanto maior o nível de Regulação das Emoções Raiva (RE_Raiva), maior o número de Recursos Didáticos utilizados pelos docentes.

Averiguou-se que a variável independente Inteligência Emocional - domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros influencia 11% da variável dependente Avaliação, apontando que, quanto maior o nível de Inteligência Emocional domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros (IE_GEO), maior o número de Avaliações utilizadas pelos docentes.

Apurou-se que as variáveis independentes Inteligência Emocional - domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros e da Regulação das Emoções Raiva influenciam 12% da variável dependente Estratégias de Ensino, demonstrando que, quanto maiores os níveis de Inteligência Emocional domínio Gerenciamento das Emoções dos Outros (IE_GEO) e Regulação das Emoções Raiva (RE_Raiva), maiores os números de Estratégias de Ensino (Metodologias de Ensino, Recursos Didáticos e Avaliações) utilizadas pelos docentes.

Os resultados do estudo contribuem com a investigação emocional dos docentes de Ciências Contábeis, com a análise das Estratégias de Ensino que estão sendo utilizadas nas universidades públicas para o ensino de Ciências Contábeis e provocam reflexão referente a formação docente no âmbito emocional. Porém, o estudo limita-se na dificuldade de localizar os professores em suas instituições de ensino, bem como na adesão e colaboração para participação da pesquisa. Também se pondera como limitação dessa pesquisa, a abordagem de temas distintos, pouco explorados e, sobretudo depender que os respondentes compreendam essas temáticas para que haja melhor interação nas respostas.

Desse modo, sugere-se como estudos futuros a replicação dessa pesquisa em universidades individuais, por região ou por estado. Essa pesquisa pode ser replicada em outros cursos, bem como, abrangendo outras emoções e/ou demais relações com a área de ensino. Acredita-se que como a pesquisa foi realizada de forma parcial no período pandêmico da Covid-19, a continuidade desse estudo poderá apontar outros saberes pertinentes para as áreas investigadas.

REFERÊNCIAS

- AGARWAL, N.; CHAUDHAR, N. Role of emotional intelligence in ethical decision making a study of Western UP. **International Journal of Management & Business Studies**, v. 3, n. 1, p. 28 - 30, jan./ma.2013.
- ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 1652-1668, ago., 2020. Doi: 10.21723/riaee.v15iesp2.13837
- ALBUQUERQUE, E. S. G. **Teste de percepção de dimensões emocionais do medo (TPDE-M): um estudo de construção e evidências de validade**. 2020. 163 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 7. ed., Joinville: Univille, 2012, p. 67-100.
- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 7. ed., São Paulo: Atlas, 2008.
- ANTUNES, A. M.; MORAIS, C. M. O.; SILVA, E. F.; DUTRA, M. F.; MARINELI, P. F. S.; SOUZA FILHO, J.; SANTOS, A. P. R.; MORAIS, S. M. T. S. A utilização de metodologias lúdicas no ensino de Biologia: estudo do valor educativo de jogos em escola urbana e rural. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 3, Anápolis, 2009. **Anais [...]** EDIPE: Anápolis, 2009.
- AVERILL, J. R. A constructivist view of emotion. In: PLUTCHIK, R.; KELLERMAN, H. (orgs.). **Emotion: theory, research, and experience**. 3. ed., New York: Academic Press, 1986, p. 305-339. Doi: 10.1016/b978-0-12-558701-3.50018-1
- AZAMBUJA, J. Q.; SOUZA, M. L. R. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 23. ed., Campinas: Papyrus, 2011, p. 49-66.
- BARTELLE, L. B. Inteligência emocional nos educadores do ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 32, p. 26-43, jan./abr., 2020. Doi: 10.20500/rce.v15i32.31005
- BELHOT, R. V. Estratégias de ensino e de aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 25, Salvador, 1997. **Anais [...]** COBENGE: Salvador, 1997.
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). **Repositório**. Brasília. 2021. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 07 jan. 2022.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; Madaus, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed., Petrópolis: Vozes, 2016.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Plenário do Conselho Nacional de Saúde

- (CNS), Brasília, DF, abril 2016. Disponível em:
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 25 out. 2021.
- BUENO, J. M. H. **Construção de um instrumento para avaliação da inteligência emocional em crianças**. 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.
- BUOSI, R. B. Os processos de aprendizagem e desenvolvimento: abordagem histórico-cultural. In: CAMARGO, J. S.; ROSIN, S. M. (orgs.). **Psicologia da educação e os processos de aprendizagem e do desenvolvimento**. 2. ed., Maringá: Eduem, 2009, p. 11-26.
- CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, p. 1-29, ago., 2019. Doi: 10.1590/0102-4698210399
- CARVALHO, I. M. **O processo didático**. 2., ed., Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1978.
- CARVALHO, J. M. A. A inteligência socioemocional no 1º ano do ensino fundamental na perspectiva de professores. **Revista Caparaó**, Dores do Rio Preto, v. 2, n. 2, p. 1-31, jul./dez., 2020.
- CAVALCANTI, L.S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2., ed., Petrópolis: Vozes, 2000, 211-222.
- CITTADIN, A.; SANTOS, A. P.; GUIMARÃES, M. L. F.; GIASSI, D. O uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, Foz do Iguaçu, 2015. **Anais [...]** ABC: Foz do Iguaçu, 2015.
- COLEMAN, A. M. **A dictionary of psychology**. 4. ed., Oxford: Oxford University Press, 2015.
- CONGRESSO UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Anais**. São Paulo. 2021. Disponível em: <https://congressosp.fipecafi.org/> Acesso em: 05 jan. 2021.
- CORREIA, F. M. L. **Estudos de validação de uma bateria de testes de inteligência emocional**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- COSTA, M. C.; SOUZA, M. A. S. O uso das tics no processo ensino e aprendizagem na escola alternativa “Iago dos Cisnes”. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 2, n. 2, p. 220-235, ago./dez., 2017. Doi: 10.22408/rev22201770220-235
- 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. 66 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Saúde) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Saúde, Universidade José do Rosário Vellano, Belo Horizonte, 2019.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativos e misto**. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 2021.
- DIAS, R. B. **Estratégias de ensino utilizadas pelos professores do curso de administração de empresas da UNIVILLE: contribuições na aprendizagem dos alunos**. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

- DORNELLES, M.; CRISPIM, S. F. Inteligência emocional de professores universitários: um estudo comparativo entre ensino público e privado no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, p. 1-16, 2021. Doi: 10.20396/riesup.v7i0.8657189
- EKMAN, P. Facial expression and emotion. **The American Psychologist**, Washington, v. 48, n. 4, p. 384–392, abr., 1993. Doi: 10.1037/0003-066X.48.4.384
- ELIAS, M. C. As ideias construtivistas mudam os caminhos da prática da alfabetização. **Revista da Ande**, São Paulo, v.11, n.18, p. 49-56, 1992.
- ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE (EnEPQ). **Anais**. Maringá. 2021. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/index.php>
Acesso em: 07 jan. 2022.
- FARIA, F. L.; FREITAS-REIS, I. A percepção de professores e alunos do ensino médio sobre a atividade estudo de caso. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 319–333, abr./jun., 2016. Doi: 10.1590/1516-731320160020004
- FARIAS, P. H. F. Informática educacional: aplicativos Google Apps for Education como ferramenta de apoio ao professor. In: Semana de Educação Universidade Estadual de Londrina "Educação e Dilemas Contemporâneos", 17, Londrina, 2017. **Anais [...]** SEDU: Londrina, 2017.
- FÁVERO, L. P. L.; BELFIORE, P. P. Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com excel, SPSS e STATA. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.
- FERNANDES, M. C. S. **Emoções e resiliência em docentes do 2º e 3º ciclo do ensino básico**. 2019. 71 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Universidade da Madeira, Funchal, 2019.
- FIORI, R.; GOI, M. E. J. O Ensino de Química na plataforma digital em tempos de Coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, p. 218-242, 2020. Doi: 10.15536/thema.V18.Especial.2020.218-242.1807
- FÓZ, A. Q. B. Impacto de um programa para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no estresse do professor. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.
- FRADE, H. G. **Efeitos do desenvolvimento da inteligência emocional nos servidores da UFPE participantes do curso de capacitação do Programa Cultivating Emotional Balance (CEB®)**. 2018. 78 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- FREITAS–MAGALHÃES, A. **A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano**. 3. ed., Fernando Pessoa: Edições Universidade Fernando de Pessoa, 2011.
- GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. 8. ed., São Paulo: Ática, 2003.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GEORGE, J. M. Emotions and leadership: the role of emotional intelligence. **Human Relations**, London v. 53, n. 8, p. 1027-1055, 2000. Doi:10.1177/0018726700538001
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2017.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2018.
- GODOY, A. S. Revendo a aula expositiva. In: MOREIRA, D. A. (org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. 2. ed., São Paulo: Pioneira, 2003, p. 75-82.

- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Kairós, 2011.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- GONDIM, S. M. G.; Pereira, C. R.; Hirschle, A. L. T.; Palma, E. M. S.; Alberton, G. D.; Paranhos, J.; Santana, V.; Ribeiro, W. R. B. Evidências de validação de uma medida de características pessoais de regulação das emoções. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 659-667, out./dez., 2015. Doi: 10.1590/1678-7153.201528403
- GONZAGA, A. R.; MONTEIRO, J. K. Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 225-232, abr./jun., 2011. Doi: 10.1590/S0102-37722011000200013
- GROSS, J. J. Antecedent and response focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 74, n. 1, p. 224-237, jan., 1998. Doi: 10.1037/0022-3514.74.1.224
- GROSS, J. J. The emerging field of emotion regulation: an integration review. **Review of General Psychology**, v. 2, n. 3, p. 271-299, 1998. Doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271
- GROSS, J. J. Emotion regulation: current status and future prospects. **Psychological Inquiry**, v. 26, n. 1, p. 1-26, mar., 2015. Doi: 10.1080/1047840X.2014.940781
- GROSS, J.; THOMPSON, R. Emotion regulation: conceptual foundations. In: GROSS, J. J. **Handbook of emotion regulation**. 2. ed., New York: Guilford Publications, 2015, p. 3-24.
- HERNANDES, D. C. R.; PELEIAS, I. R.; BARNALHO, V. F. O professor de contabilidade: habilidades e competências. In: PELEIAS, I. R. (org.). **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 61-119.
- HILÁRIO, A. R. L. **Práticas de educação emocional no 1.º ciclo do ensino básico**. 2012. 58 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Beja, 2012.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 11 maio 2022.
- HONORATO, H. G. (no prelo). A educação brasileira e a pandemia covid-19: alinhavos entre o ensino remoto e a aprendizagem dos estudantes. 2020.
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 02, p. 121-133, jul./dez. 2004.
- ISAZA-ZAPATA, G. M.; CALLE-PIEDRAHÍTA, J. S. Un acercamiento a la comprensión del perfil de la inteligencia emocional. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 1, p. 331-345, 2016. Doi: 10.11600/1692715x.14122220814
- JAMES, O. **Como desenvolver inteligência emocional**. Londres: The School of Life, 2019.
- KENSKI, V. M. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papiros, 2003.
- LACERDA, F. C. B.; SANTOS, L. M. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 23, p. 611-627, nov. 2018. Doi: 10.1590/S1414-40772018000300003

- LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131–150, jan./jun., 2008.
- LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 107, p. 187-206, jul., 1999. Doi: 10.1590/S0100-15741999000200008
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 6. ed., Goiânia: Alternativa, 2021.
- LIMA, J. C. P.; SOUZA, L. L.; LIMA, M. L. T.; OLIVEIRA, M. M. G. T.; OLIVEIRA, H. R.; COUTINHO, D. J. G. Relação interpessoal, inteligência emocional: impacto ou influência no processo ensino aprendizagem na visão docente. **Revista ESPACIOS**, Venezuela, v. 41, n. 11, 2020.
- LIRA, C. L. O. B. **Construção e busca de evidências de validade para um instrumento de avaliação da regulação emocional**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- LIRA, C. L. O. B.; BUENO, J. M. H. Evidências de Validade para o Teste de Regulação de Emoções. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 25, n. 4, p. 613-624, out./dez., 2020. Doi: 10.1590/1413/82712020250402
- LOPES, A. O. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 23. ed., Campinas: Papirus, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2017.
- LUCKIN, R.; HOLMES, W.; GRIFFITHS, M.; FORCIER, L. B. **Intelligence unleashed: na argument for ai in education**. Londres: Pearson, 2016.
- LUZURIAGA, R. F. Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. **Praxis Educativa**, Argentina, v. 22, n. 3, p. 47-56, set./dez., 2018. Doi: 10.19137/praxiseducativa-2018-220305
- MACALEER, W. D.; SHANNON, J. B. Emotional intelligence: how does it affect leadership? **Employment relations today**, v. 29, n. 3, p. 9, 2002. Doi: 10.1002/ert.10047
- MACHADO, T. S.; REVERENDO, I. M. (2012). Regulação emocional em adolescentes (ERICA): estudo da relação com a percepção da aceitação-rejeição materna. In: MATA, M. L. E. N.; PEIXOTO, F. J. B.; MORGADO, J. A. M.; SILVA, J. M. C.; MONTEIRO, V. (orgs.). **12º Colóquio psicologia e educação - educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhares contemporâneos através da Investigação e da prática**. Lisboa: ISPA, 2012, p.1596-1610.
- MAISCH, R. N. **Processos cognitivos e habilidades socioemocionais na resolução de situações-problema em matemática no ensino médio**. 2019. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- MALUSÁ, S. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. (orgs.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003, p. 137-174.
- MARCHIORO, A. C. **Audiovisual e aprendizagem criativa para o desenvolvimento de competências socioemocionais no Colégio Sagrado Coração de Jesus**. 2020. 125 f.

- Dissertação (Mestrado em Comunicação e Indústria Criativa) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Indústria Criativa, Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2020.
- MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios:** para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARQUES, L.; BIAVATTI, V. T. Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 24-47, maio/ago., 2019. Doi: 10.5007/1983-4535.2019v12n2p24
- MARTINS, J. P. **Didática geral:** fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação. São Paulo: Atlas, 1985.
- MARTINS, P. L. O. **Didática.** Curitiba: InterSaberes, 2012.
- MARTINS, R. M. S. F. **Direito à Educação:** aspectos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2. ed., São Paulo: Summus Editorial, 2012.
- MASETTO, M.T. **Docência na universidade.** Campinas: Papyrus, 2014.
- MASSON, T. J. MIRANDA, L. F.; MUNHOZ JUNIOR A. H.; CASTANHEIRA A. M. P. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 40, Belém, 2012. **Anais [...]** COBENGE: Belém, 2012.
- MATHEWS, D. K. **Medida e avaliação em Educação Física.** 5. ed., Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- MAYER, J. D.; CARUSO, D. R.; SALOVEY, P. The ability model of emotional intelligence: principles and updates. **Emotion Review**, v. 8, n. 4, p. 1-11, 2016. Doi: 10.1177/1754073916639667
- MAYER, J. D.; ROBERTS, D. R.; BARSADE, S. G. Human abilities: emotional intelligence. **Annual Review of Psychology**, v. 59, p. 507-536, 2008. Doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In: SLUYTER, D. J.; SALOVEY, P. **Emotional Development and Emotional Intelligence.** New York: BasicBooks, 1997, p. 3-35.
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional Intelligence. In. STENBERG, R. J. **Handbook of intelligence.** New York: Cambridge University Press, 2000, p. 396-420. Doi: 10.1017/CBO9780511807947.019
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. Emotional intelligence: new ability or eclectic traits? **American psychologist**, Washington, v. 63, n. 6, p. 503-517, 2008. Doi: 10.1037/0003-066X.63.6.503
- MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 2013.
- MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo:** por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

- MEJIAL, A. M. P.; MEDINA, C. B.; de SOUZA, E. C.; CARVALHO, M. L. C.; ABUD, P. C. O. Inteligência emocional como competência essencial para a formação em pedagogia. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas**, Pindamonhagaba, v. 4, n. 1, p. 7-23, 2021.
- MIGUEL, F. K.; COUTO, G.; MUNIZ, M.; PRIMI, R.; NORONHA, A. P. P. Análise multidimensional da percepção de emoções primárias. **Encontro Revista de Psicologia**, São Paulo, v. 11, n. 15. p. 101-114, 2007.
- MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr., 2015. Doi: 10.1590/1413-82712015200114
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação**. Brasília. 2017. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 01 ago. 2022.
- MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; CASA NOVA, S. P. de C. Técnicas de ensino aplicadas à contabilidade: existe uma receita? In: COIMBRA, C. L. (org). **Didática para o ensino nas áreas de administração e ciências contábeis**. São Paulo: Atlas, 2012.
- MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8 n. 14, p. 21-34, jan./jun., 2002. Doi: 10.26512/lc.v8i14.2989
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora E. P. U., 1992.
- MORAIS, F. A. **Emoções no contexto da educação profissional e tecnológica**: contribuições para a compreensão do trabalho emocional docente. 2019. 65 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: nossos desafios e como chegar lá. 2. ed., São Paulo: Papirus Editora, 2007.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015, p. 15 – 33.
- MOREIRA, D. A. Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição. **Revista IMES**, São Caetano do Sul, v.3, n. 9, p. 28-32, maio/ago., 1986.
- MOREIRA, D. Z.; RODRIGUES, M. B. Saúde mental e trabalho docente. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 23, n. 3, p. 236-247, jul./set., 2018. Doi: 10.22491/1678-4669.20180023
- MORRIS, C. G.; MAISTO A. A. **Psychology**: an introduction. 12.ed., Londres: Pearson, 2004.
- NADAL, B. G.; PAPI, S. O. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, B. G. (org.): **Práticas pedagógicas nos anos iniciais**: concepção e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007, p. 15-33.
- NAVEGANTE, P. M. B. **Neurociência e os processos cognitivos**: práticas pedagógicas e perspectivas da aprendizagem no ensino de ciências nos anos iniciais. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado de Ensino em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2016.
- NÉRICI, I. G. **Didática**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1986.

- NUNES, O. C. **Avaliação escolar no contexto das transições educacionais**: conservação e mudança. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- OLIVEIRA, S. M. N. M. **Percepção de educadores sobre inteligência emocional**: como práxis do conhecimento no ambiente escolar. 2019. 52 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2019.
- PAIVA, J. M. **O método pedagógico Jesuítico**: uma análise “Ratio Studiorum”. Minas Gerais: Imprensa Universitária da Universidade Federal de Viçosa, 1981.
- PALMA, D. A.; QUEIROZ, M. R. B. A gestão do currículo do curso superior de Ciências Contábeis. In: PELEIAS, I. R. (org.) **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 179-223.
- PEÑA-SARRIONANDIA, A.; MIKOLAJCZAK, M.; GROSS, J. J. Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. **Frontiers in psychology**, v. 6, p. 160, fev., 2015. Doi: 10.3389/fpsyg.2015.00160
- PEREIRA, F. E. **Inteligência emocional e avaliação de desempenho em estágio acadêmico de cursos da área da saúde**. 2021. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- PERIÓDICOS COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Anais**. Brasília. 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 07 jan. 2022.
- PERRAUDEAU, M. **Estratégias de Aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PERRENOUD, F. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociedade do fracasso. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PETRIDES, K. V.; PITA, R.; KOKKINAKI, F. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. **British Journal of Psychology**, v. 98, p. 273 - 289, 2007. Doi: <https://doi.org/10.1348/000712606X120618>
- PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, I. R. (org.). **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- PLUTCHIK, R. **Emotion**: a psychoevolutionary synthesis. New York: Harper & Row, 1980.
- PLUTCHIK, R. **Emotions and life**: perspectives from Psychology, Biology and Evolution. Washington: American Psychological Association, 2002.
- RABELO, J. S. **Competências socioemocionais na formação e na prática docente**: percepções de professoras da educação infantil. 2021. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.
- REGO, A.; FERNANDES, C. Inteligência emocional: Contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. **Psicologia: Revista da Associação Portuguesa Psicologia**, Lisboa, v. 19, n. 1/2, p. 139-167, 2005. Doi: 10.17575/rpsicol.v19i1/2.401

- REIS, C. C. Profissão docente: a inteligência emocional como aporte na redução de conflitos no ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 8, p. 353-369, ago., 2021. Doi: 10.51891/rease.v7i8.1923
- RENZ, C. L. S.; EUZEBIO, L. D. C.; BOHN, J. M. E. A criação de um software didático como ferramenta complementar no processo de ensino/aprendizagem de Contabilidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 4, p. 18185-18191, 2020. Doi: 10.34117/bjdv6n4-113
- RICARTE, M. D. **Construção de um instrumento para avaliação da regulação emocional em crianças e adolescentes**. 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- RICARTE, M. D. **Estudo exploratório sobre a implantação de um programa de desenvolvimento de habilidades socioemocionais**. 2019, 108 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2017.
- RIOS, M. C. **Contratos psicológicos, centralidade do trabalho, autorregulação e estados emocionais: um estudo com docentes do ensino superior**. 2015. 129 f. Projeto de Doutorado (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- RIOS, T. A. **Ética e competência**. 20. ed., São Paulo: Cortez, 2017.
- RODRIGUES, A. P. G.; GONDIM, S. G. Expressão e regulação emocional no contexto de trabalho: um estudo com servidores públicos. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 38-65, mar./abr., 2014.
- RODRIGUES, L. P.; MOURA, L. S.; TESTA, E. O tradicional e o moderno quanto a didática no ensino superior. **Revista científica do ITPAC**, Araguaína, v. 4, n. 3, p. 1-9, jul., 2011.
- RHODEN, J. L. M.; RHODEN, V. Formação de professores: um espaço que possibilita trabalhar a educação emocional e compreender o estresse do professor. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 118-135, 2014.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personalit**, v. 9, p. 185- 211, 1990. Doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed., Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS JUNIOR, E. C. **Sinto, logo existo: regulação emocional de professores de inglês em serviço**. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2021.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed., Campinas: Autores Associados, 2021.
- SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; BHULLAR, N. The assessing emotions scale. In: STOUGH, C.; SAKLOFSKE, D.; PARKER, J. (orgs.). **Assessing emotional intelligence**. New York: Springer Publishing, 2009. p. 119-134.
- 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. Doi: 10.1016/S0191-8869(98)00001-4

- SILVA, A. A.; SILVA FILHA, R. T.; FREITAS, S. R. S. Utilização de modelo didático como metodologia complementar ao ensino da anatomia celular. **Biota Amazônia**, Macapá, v. 6, n. 3, p. 17-21, 2016. Doi:10.18561/2179-5746
- SILVA, L. C. **Estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação do estudante nos cursos de graduação na área de reabilitação da faculdade de medicina de Ribeirão Preto (Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Fonoaudiologia):** percepções de estudantes e de docentes. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Clínica Médica) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.
- SILVEIRA, M. M. A natureza evolutiva das emoções sociais básicas: uma investigação do orgulho e da vergonha. **Veritas**, Porto Alegre, v. 64, n. 3, p. 1-37, jul./set., 2019. Doi: 10.15448/1984-6746.2019.3.33986
- SOUSA, J. P. R. **Stôr ou Professor, eis a questão:** a importância das emoções na sala de aula. 2020. 138 f. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2020.
- SOUZA, H. D. S. C. **Potencialidades e limites do coaching na formação continuada de professores.** 2018. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- STEIN, S. J. **The EQ leader:** instilling passion, creating shared goals, and building meaningful organizations through emotional intelligence. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2017.
- SUZART, N. S.; EVANGELISTA, A. L.O.; SOUSA, M. G. S.; FREITAS, V. S.; ALVES, C. Q. Regulação emocional e trabalho do professor: um relato de experiência no projeto universidade para todos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, Bahia, 2019. **Anais [...]** CONEDU: Bahia, 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- THORNDIKE, E. L. Intelligence and its uses. **Harper's Magazine**, New York, v. 140, p. 227-235, 1920.
- TOLEDO JÚNIOR, A.; DUCA, J. G. M.; COURRY, M. I. F. Tradução e adaptação transcultural da versão brasileira do Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 4, p. 109-114, out./dez., 2018. Doi: 10.1590/1981-52712015v42n4RB20180102
- TRAVASSOS, L. P. Inteligências múltiplas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, Paraíba, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2001.
- TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, L. C. **Planejamento de ensino e avaliação.** 11. ed., Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1991.
- VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento:** repensando a educação. 2. ed., Campinas: NIED/UNICAMP, 1998.
- VALENTE, S. Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno (s). **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Vila Real, v. 6, n. 2, p. 101-113, 2019. Doi: 10.17979/reipe.2019.6.2.5786
- VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino:** por que não? 13. ed., Campinas: Papyrus, 2002.
- VERNAL, J. As explicações da psicologia evolutiva. **Investigação Filosófica**, Macapá, v. 1, n.4, p. 1-11, 2011.

- VICARI, R. M. **Tendências em inteligência artificial na educação no período de 2017 a 2030**: sumário executivo. Porto Alegre: SENAI/RS, 2018. Disponível em: https://acervodigital.sistemaindustria.org.br/bitstream/uniepro/259/1/Sumario_tendencias_web.pdf Acesso em: 11 maio 2022.
- VIEIRA, D. R. G. **Desenvolvimento psicomotor**: a importância da maternação no primeiro ano de vida. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2009.
- VIGOTSKY, L. S. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute, 1997.
- ZINS, J. E.; WEISSBERG, R. P.; WANG, M. C.; WALBERG, H. J. **Building academic success on social and emotional learning**: what does the research say? New York: Teachers College Press, 2004.
- WEISINGER, H. **Inteligência emocional no trabalho**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- WELTER, L.; BRAIBANTE, M. E. F.; KRAISIG, A. R. Estudo de caso no Ensino de Química relacionado à Temática Sementes. **Revista Debates em Ensino de Química**, Recife, v. 4, n. 2, p. 222-236, 2019.
- WYKROTA, J. L. M. **Aspectos emocionais de procedimentos de ensino de professores de ciências do ensino médio**. 2007. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

APÊNDICE 1 – CARTA CONVITE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS
MESTRADO EM CONTABILIDADE

_____, ____ de _____ de 2022.

Prezado(a) Docente,

Eu, Rosana Vieira Manke, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Contabilidade, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), convido você a participar da pesquisa realizada para a dissertação de mestrado intitulada “Influência do dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino: um estudo com docentes de Ciências Contábeis”, orientada pela professora Dra. Débora Gomes de Gomes.

Destaca-se que essa pesquisa foi Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e possui o Parecer Consubstanciado sob nº 60015322.9.0000.5324.

Para alcançar os objetivos do estudo será necessário responder o questionário estruturado:<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdNunJ2rk1TvZuQcZC-BKueoR961wwXRRJOIKReicGemA5g4g/viewform>.

A sua participação é fundamental para consecução dos objetivos do estudo.

Agradecemos a sua participação!

Respeitosamente,

Rosana Vieira Manke
Mestranda – PPGCont – FURG

Prof^a. Dra. Débora Gomes de Gomes
Orientadora – PPGCont – FURG

Registro do Consentimento pós-informação

() Tenho interesse em participar da pesquisa.

() Não tenho interesse em participar da pesquisa.

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS, ADMINISTRATIVAS E CONTÁBEIS
MESTRADO EM CONTABILIDADE

Eu, Rosana Vieira Manke, aluna do Programa de Pós-graduação em Contabilidade – Mestrado em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, pesquisador principal da pesquisa “Influência do Dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no Uso das Estratégias de Ensino: Um Estudo com Docentes de Ciências Contábeis” tendo como orientadora e pesquisadora responsável a Profa. Dra. Débora Gomes de Gomes.

Tal estudo tem como objetivo analisar a influência do dimensionamento da Inteligência Emocional e da Regulação das Emoções no uso das Estratégias de Ensino adotadas por docentes de Ciências Contábeis. Assim, gostaria de convidá-lo a participar dessa investigação, por meio do preenchimento do questionário, que leva em média 15 minutos para o completo preenchimento.

Os riscos da pesquisa aos participantes são mínimos, como no caso de desconforto emocional, caso em que os pesquisadores garantirão assistência imediata, integral e gratuita. Os benefícios da pesquisa estão voltados na possibilidade de os participantes refletirem e ampliarem seus conhecimentos sobre questões próprias, tais como: nível de Inteligência Emocional, Regulação das Emoções e escolhas de Estratégias de Ensino utilizadas em sala de aula. Ao final, você oportunizará que conheçamos diferentes aspectos e percepções do ponto de vista do docente acerca de suas emoções e o uso de suas Estratégias de Ensino.

Em observância ao estabelecido pelas normas éticas nacionais que regulam as pesquisas envolvendo seres humanos, posso garantir-lhe: liberdade de adesão ou recusa da participação na pesquisa; liberdade para retirar seu consentimento em qualquer momento, sem causar-lhe nenhum prejuízo, bastando contatar as pesquisadoras da equipe pelos telefones a seguir indicados; não haverá nenhuma despesa nem compensação financeira para você; direito a ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa; direito a indenização pelo dano decorrido da pesquisa nos termos da lei; direito a não responder alguma das perguntas elencadas; sigilo das informações que forem dadas durante a pesquisa, e sigilo quanto a sua identidade.

Este estudo não acarreta riscos sobre a sua saúde e, em caso de algum desconforto ao responder alguma pergunta, a sua participação pode ser interrompida e finalizada. Cabe, ainda, esclarecer, que as informações levantadas nessa investigação serão guardadas em local de acesso somente aos pesquisadores e serão utilizadas para os fins desse estudo. Informamos, ainda, que as publicações que resultarem dessa pesquisa, manterão a garantia de sigilo e, portanto, preservarão a identidade e a privacidade dos participantes, garantindo assim seu anonimato, confidencialidade dos dados, privacidade e sigilo.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FURG.

- Pesquisadora responsável: Débora Gomes de Gomes, Avenida Itália, km 8, prédio do Curso de Ciências Contábeis, bairro carreiros. Telefone para contato: (53) 981449000. E-mail para contato: debora_furg@yahoo.com.br

- Pesquisador principal e coletador dos dados: Rosana Vieira Manke, Avenida Itália, km 8, prédio do curso de Ciências Contábeis, bairro carreiros. Telefone para contato: (53) 981117387. E-mail para contato: rosanamvieira@hotmail.com.

- CEP/FURG: segundo andar do prédio das Pró-reitorias, Avenida Itália, km 8, bairro carreiros. Telefone para contato: (53) 3237-3013. E-mail para contato: cep@furg.br O CEP/FURG é um comitê responsável pela análise e aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social.

Você pode imprimir uma via desse TCLE na sua tela de visualização e as pesquisadoras irão guardar uma via nos documentos da pesquisa, garantimos-lhe o acesso ao registro sempre que solicitado.

Mestranda Rosana Vieira Manke

Profa. Dra. Débora Gomes de Gomes

Registro do Consentimento pós-informação

() Eu fui esclarecido (a) sobre a pesquisa e aceito participar.

_____, ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

BLOCO 1 – PERFIL DOS RESPONDENTES

Como você se identifica: () Masculino () Feminino () Prefiro não responder () Outro _____
Idade (em anos completos): _____
Estado civil: () Casado(a)/União Estável () Solteiro(a) () Separado(a)/Divorciado(a) () Viúvo(a) () Outro _____
Possui filhos/enteados: () Não () Sim, menores de 14 anos () Sim, maiores de 14 anos
Qual curso você é formado na graduação: _____ instituição _____ ano de conclusão _____
Você possui mestrado: () Não () Sim () Em andamento – Curso _____ Instituição _____ Ano de conclusão _____
Você possui doutorado: () Não () Sim () Em andamento – Curso _____ Instituição _____ Ano de conclusão _____
Tempo de docência universitária (em anos completos): _____
Você é vinculado a uma instituição: () Pública () Privada
Qual a sigla da instituição do seu vínculo empregatício: _____
Qual a modalidade de ensino do curso de Ciências Contábeis na instituição que você possui vínculo empregatício: () Presencial () Semipresencial () Ensino a Distância (EaD)
Você atua como docente no(a): () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado
Você atua em cargos de gestão: () Não () Sim, coordenador(a) () Sim, diretor(a) () Sim, comissões () Sim, pró-reitor(a) () Outro _____
Quantas disciplinas você ministra concomitantemente (graduação e pós-graduação): _____
Quais são as disciplinas que você ministra na graduação: _____
Assinale o cenário educacional, da graduação, tendo em vista o cotidiano de suas aulas no último semestre fechado: () Presencial () Remoto/ <i>on-line</i> , com aulas síncronas () Remoto/ <i>on-line</i> , com aulas assíncronas () Remoto/ <i>on-line</i> , com aulas síncronas e assíncronas () Híbrido, com aulas presenciais e síncronas () Híbrido, com aulas presenciais e assíncronas () Outro _____

Fonte: Elaborado pelos autores.

BLOCO 2 – INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Assinale o número que melhor reflete o grau de aplicabilidade a si em cada afirmação, sendo: 1 – se você discorda totalmente, 2 – se você discorda parcialmente, 3 – se você não discorda nem concorda, 4 – se você concorda parcialmente, e 5 – se você concorda totalmente.	
Questões	
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

Fonte: Adaptado de Schutte *et al.* (1998); Toledo, Duca e Coury (2018).

BLOCO 3 – REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES

Responda o questionário atribuindo 1 para estratégias muito ineficazes ou 5 para estratégias muito eficazes, sendo que as pontuações 2, 3 ou 4 representam efetividades intermediárias aos valores extremos:	
Alegria	
João teve um ótimo dia no trabalho e estava voltando para casa radiante. No entanto, ele pegou um engarrafamento demorado. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para que João possa lidar com suas emoções.	
1. Lamentar não ter ido por outro caminho.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
2. Ficar buzinando.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
3. Ligar o som e tentar relaxar.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
Medo	
Ana está voltando para casa mais tarde do que de costume. Ela está andando sozinha e sabe que na rua à sua frente já houve vários assaltos. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Ana lidar com o que está sentindo.	
1. Tomar outro caminho considerado mais seguro, porém mais longo.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
2. Ficar parada à espera de que alguém a ajude.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
3. Pensar positivo e confiar que mesmo seguindo por esta rua chegará em casa segura.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
Tristeza	
O filho mais velho de Mônica faleceu em um acidente. Após algumas semanas ela continua sem vontade de fazer as coisas que antes gostava. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Mônica lidar com esta situação.	
1. Pensar que tem outros filhos e se dedicar a eles.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
2. Chorar, dando-se conta de que se sentirá muito sozinha.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
3. Dormir (ou comer), evitando pensar em seus sentimentos.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
Aceitação	
Uma mãe vai levar seu filho para o primeiro dia de aula. Ele chora quando vai entrar. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para essa mãe lidar com a situação.	
1. Sair sem olhar para trás, para não sofrer com o choro do filho.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
2. Abraçar o filho e o levar de volta para casa.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
3. Pensar no quanto esse enfrentamento é importante para a autonomia do filho e combinar de conversar com ele sobre o seu dia na escola.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
Raiva	
Ivaldo assistiu ao jogo de vôlei da seleção do seu país. O jogo foi bastante equilibrado, mas sua seleção perdeu e os torcedores adversários (estrangeiros) estão comemorando de forma provocativa. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Ivaldo lidar com esta situação.	

1. Sair logo desse ambiente.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
2. Pensar em algum aspecto positivo do jogo e aplaudir os jogadores de sua seleção pelo empenho.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
3. Responder às provocações adversárias.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
Surpresa	
Ricardo está andando no centro da cidade quando se depara com uma pessoa nua, se comportando de forma estranha. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Ricardo lidar com esta situação.	
1. Repreender a pessoa por seu comportamento inadequado.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
2. Se perguntar se aquela pessoa está bem e procurar ajuda entre os passantes.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
3. Desviar seu caminho para não se aproximar da pessoa.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
Aversão	
Joana foi jantar na casa de uma amiga. Quando o prato principal foi servido, seu aspecto e cheiro a deixaram enjoada. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Joana lidar com esta situação.	
1. Dizer de uma forma gentil que a comida não lhe agrada.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
2. Experimentar mesmo assim.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
3. Dar uma desculpa e ir embora.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
Ansiedade	
Jonas foi convocado para participar de um processo seletivo para um cargo que já almejava há muito tempo. Na hora da entrevista, ele está muito ansioso e com receio de que isso estrague tudo. Avalie o quão eficaz é cada uma das ações abaixo para Jonas lidar com esta situação.	
1. Controlar a expressão do comportamento, dando a impressão de tranquilidade.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
2. Ver alguma coisa no celular para distrair.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz
3. Pensar em características a respeito de si mesmo, que são compatíveis com o cargo.	Muito ineficaz 1() 2() 3() 4() 5() Muito eficaz

Fonte: Adaptado de Lira (2017).

BLOCO 4 – ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Metodologias de Ensino
Dentre as Metodologias de Ensino listados, assinale as que você mais utilizou no cotidiano de suas aulas no último semestre fechado: () Aula Expositiva () Aula Expositiva Dialogada () Aula Prática () Debate () Discussão () Dramatização () Estudo de Caso () Estudo de Texto () Estudo Dirigido () Estudo Individualizado () Exercício () Exposição e Visita Técnica () Fórum () Grupo de Verbalização e de Observação () Jogos () Laboratório () Leitura () Mapa Conceitual () Oficina e <i>Workshop</i> () Pannel () Palestra () Pesquisa () Portifólio () Problema () Projeto () Seminário () Simpósio () Tempestade Cerebral () Outro _____
Recursos Didáticos
Dentre os Recursos Didáticos listados, assinale os que você mais utilizou no cotidiano de suas aulas no último semestre fechado: () Ambiente Virtual de Aprendizagem () Apostila () Artigos () Computador () <i>Data Show</i> () <i>Digital Versatile Disc</i> (DVD) () Filmes () <i>Flip Chart</i> () <i>Google Apps for Education</i> () <i>Google Classroom</i> () Internet () Laboratório de Informática () Leituras Complementares () Livro () Projetor Multimídia () Quadro () Retroprojetor () Softwares () Texto () Outro _____
Avaliações
Dentre as Avaliações listadas, assinale as que você mais utilizou no cotidiano de suas aulas no último semestre fechado: () Assiduidade e Pontualidade () Aula Expositiva () Aula Expositiva Dialogada () Aula Prática () Debate () Discussão () Dramatização () Estudo de Caso () Estudo de Texto () Estudo Dirigido () Estudo Individualizado () Exercício () Exposição e Visita Técnica () Fórum () Grupo de Verbalização e de Observação () Jogos () Laboratório () Leitura () Mapa Conceitual () Oficina e <i>Workshop</i> () Pannel () Palestra () Participação em Aula () Pesquisa () Portifólio () Problema () Projeto () Prova Prática () Prova Teórica () Relatório () Seminário () Simpósio () Simulado () Tempestade Cerebral () Trabalho Escrito () Outro _____

Fonte: Adaptado de Dias (2008) e Silva (2014).