

## Caracterização da autorregulação emocional e estados afetivos em alunos da pós-graduação *stricto sensu*

Characterization of emotional self-regulation and affective states in postgraduate students *stricto sensu*

Caracterización de la autorregulación emocional y estados afectivos en estudiantes graduados *stricto sensu*

Jamille Gabriela Cunha da Silva\*

Luciana Amaral Garcia\*\*

Maély Ferreira Holanda Ramos\*\*\*

### Resumo

Os aspectos emocionais e afetivos podem influenciar diretamente nos cursos de ação adotados pelos indivíduos, além de interferir em vários âmbitos da vida, sejam eles sociais ou acadêmicos. A presente pesquisa tem como objetivo avaliar a percepção de alunos de pós-graduação sobre a autorregulação emocional e seus estados afetivos no contexto acadêmico. Para isso, o estudo caracterizou-se como uma pesquisa empírica, contando com 58 alunos de pós-graduação – mestrado e doutorado – de dois programas da Universidade Federal do Pará. Apropriando-se de uma abordagem quantitativa, a pesquisa se utilizou da análise estatística descritiva. Os resultados demonstraram que, apesar das exigências e das tarefas necessárias na pós-graduação, os alunos

Recebido em: 01/07/2020 – Aprovado em: 10/08/2021

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v28i2.11262>

\* Mestre em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA). Licenciada em Pedagogia na Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Social Cognitiva; autoeficácia docente; autorregulação; autorregulação emocional; redes sociais pessoais; ansiedade; pós-graduandos; formação de professores; educação básica; educação infantil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8666-6043>. E-mail: [jamillegabriela22@gmail.com](mailto:jamillegabriela22@gmail.com)

\*\* Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2013), graduação em Tecnologia em Saneamento Ambiental pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2010) e mestrado em Formação de Professores, Teorias e Práticas Docentes pela Universidade Federal do Pará (2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: outeiro, análise de conteúdo, educação infantil, professores e violência. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9095-7276>. E-mail: [luje2504@gmail.com](mailto:luje2504@gmail.com)

\*\*\* Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento – Psicologia (UFPA - 2015). Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento – Psicologia (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA - 2010). Atualmente é professora Adjunta da UFPA, vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública (PPGSP-UFPA) e professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-UFPA). Orienta nos níveis de mestrado e doutorado. Coordena o Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento (NEAC). Foi vice-diretora da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação (UFPA/2017-2019). Desenvolve pesquisas relacionadas as seguintes temáticas: Teoria Social Cognitiva; crenças individuais e coletivas de eficácia; satisfação no trabalho; satisfação com a vida; autorregulação; redes sociais e semânticas, adoecimento (estresse, *burnout*, ansiedade), desengajamento moral e violência escolar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6150-6345>. E-mail: [maelyramos@hotmail.com](mailto:maelyramos@hotmail.com)

conseguem administrar suas emoções e sua variação de humor, sem perder a percepção de determinação, animação e interesse no processo de formação em questão. Os participantes ainda informaram que se utilizam de estratégias, como o “envolvimento em atividades prazerosas”, para manter a alegria e modificar os estados emocionais negativos – no caso de tristeza e raiva – que tendem a afetar diretamente o desempenho acadêmico dos sujeitos. Sugere-se a realização de novas pesquisas sobre a temática, que consigam acompanhar o processo formativo dos alunos, a fim de perceber o gerenciamento emocional e as implicações do desempenho acadêmico.

*Palavras-chave:* gerenciamento emocional; contexto acadêmico; pós-graduandos; Teoria Social Cognitiva.

## Abstract

Emotional and affective aspects can directly influence the courses of action adopted by individuals, as well as inferring in various areas of life, whether social or academic. This research aims to evaluate the perception of postgraduate students about emotional self-regulation and its affective states in the academic context. For this, the study was characterized as an empirical research, with 58 postgraduate students – masters and doctorate – from two programs of the Federal University of Pará. Appropriating a quantitative approach, the research used statistical analysis. descriptive. The results showed that, despite the demands and tasks required in graduate school, students are able to manage their emotions, mood swings, without losing perception of determination, animation and interest in the training process in question. Participants also reported that they use strategies such as “engaging in pleasurable activities” to maintain joy and modify negative emotional states – in the case of sadness and anger – that attempt to directly affect subjects’ academic performance. Further research on the subject is suggested, which can follow the students’ training process in order to understand the emotional management and the implications of academic performance.

*Keywords:* emotional management; academic context; postgraduates; Cognitive Social Theory.

## Resumen

Los aspectos emocionales y afectivos pueden influir directamente en los cursos de acción adoptados por los individuos, además de inferir en diversos ámbitos de la vida, ya sean sociales o académicos. Esta investigación tiene como objetivo evaluar la percepción de los estudiantes de posgrado sobre la autorregulación emocional y sus estados afectivos en el contexto académico. Para ello, el estudio se caracterizó como una investigación empírica, con 58 estudiantes de posgrado – maestría y doctorado – de dos programas de la Universidad Federal de Pará Apropiciando un enfoque cuantitativo, la investigación utilizó análisis estadístico descriptivo. Los resultados mostraron que, a pesar de las demandas y tareas necesarias en la escuela de posgrado, los estudiantes logran manejar sus emociones, variaciones de humor, sin perder la percepción de determinación, animación e interés por el proceso de formación en cuestión. Los participantes también informaron que utilizan estrategias, como la “participación en actividades placenteras”, para mantener la alegría y modificar estados emocionales negativos – en el caso de la tristeza y la ira – que intentan afectar directamente el rendimiento académico de los sujetos. Se sugiere una mayor investigación sobre el tema, que sea capaz de seguir el proceso de formación de los estudiantes para comprender la gestión emocional y las implicaciones del rendimiento académico.

*Palabras clave:* manejo emocional; contexto académico; estudiantes de posgrado; Teoría Social Cognitiva.

## Introdução

O ser humano possui a capacidade de agir diretamente nas situações que o rodeiam, sejam elas no âmbito familiar ou no contexto acadêmico, traçando metas

para alcançar objetivos diversos nessas e em outras áreas. Esse é um processo contínuo que ocorre em todos os momentos da vida do indivíduo, desde uma simples meta de vencer uma partida de jogo, até concluir um curso superior (BANDURA, 1999). Bandura (1986) constituiu uma teoria que explica esse fenômeno por meio de construtos consistentes que envolvem tanto o cognitivo como o aspecto social do sujeito.

A Teoria Social Cognitiva, que teve como precursor o psicólogo Albert Bandura (1986), define o ser humano como um “ser agente”, o qual é capaz de agir mediante a uma perspectiva de futuro, ou seja, agir com intencionalidade visando a utilização de estratégias para realizar o esperado, demonstrar proatividade, auto-organização, autorreflexão, criando planos e prevendo possíveis resultados como forma de pensamento antecipatório (BANDURA, 2005).

Esse “ser agêntico” exerce uma função ativa dentro da construção do seu próprio comportamento, influenciando e sendo influenciado pelo meio no qual está inserido (AZZI, 2014). Bandura (1999) estabelece uma tríade que compõe a construção do comportamento humano, considerando elementos internos e externos ao indivíduo, a saber: (1) fatores ambientais – que consistem no próprio ambiente físico ou socioestrutural que está naturalmente constituído pela sociedade, ou ainda pode se tratar de um ambiente construído pelo próprio sujeito, por meio de suas relações; (2) fatores pessoais – são características de aspecto cognitivo, afetivo e biológico do indivíduo, além de suas crenças pessoais, ou seja, acreditar na sua capacidade e habilidade de alcançar determinado objetivo; (3) comportamento – esse elemento da tríade refere-se ao próprio curso de ação adotado, seja ele de natureza física, verbal ou a partir de escolhas.

É por meio dessa concepção de determinismo recíproco – outra nomenclatura utilizada por Bandura (1999) para denominar a construção do comportamento humano – que o indivíduo como um ser agêntico consegue exercer influência no meio, estabelecer objetivos e metas para cumpri-los, além de prever possíveis resultados. A Teoria Social Cognitiva se utilizou do construto da “autorregulação”, o ressignificando de maneira a explicar esse processo de realização até o alcançar dos resultados, sejam eles favoráveis ou não (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

De acordo com a perspectiva de Bandura (1991), a autorregulação consiste em um mecanismo interno do ser humano, que pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente/voluntário, que o sujeito controla e gerencia suas ações, seus sentimentos e pensamentos ou suas motivações, com o intuito de alcançar os objetivos propostos e os resultados esperados. Para garantir a eficácia desse processo au-

torregulatório, é necessário um automonitoramento periódico, no qual o próprio sujeito observa, julga e avalia os cursos de ação adotados e, caso haja necessidade, emprega as alterações necessárias (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 151; SCHUNK, 2012; POLYDORO, 2017, p. 13).

A autorregulação é um processo que se constitui por meio de um sistema estruturado em três subprocessos cognitivos, a saber: auto-observação, julgamento e autorreação. Na função auto-observação, o indivíduo tem acesso à sua real situação no processo regulatório, visto que monitora os comportamentos adotados e suas possibilidades de mudanças, dispondo assim de informações essenciais para os demais subprocessos (BANDURA, 2002).

O subprocesso julgamento consiste na análise do comportamento adotado, que apresenta um caráter positivo ou negativo, tendo em vista os padrões adotados para esse julgamento (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 52). Para nortear esse subprocesso, existem dois tipos de referências: pessoais e sociais (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 154). As referências pessoais consistem nas experiências adquiridas pelo próprio sujeito, que, dependendo do resultado, podem ser adotadas novamente, a fim de alcançar um desempenho satisfatório (BANDURA, 1999). Já as referências sociais estão fundamentadas nas relações com o outro, ou seja, com as experiências vividas em sociedade, que também poderão ser aplicadas no processo se trouxeram resultados eficazes durante a trajetória do sujeito (BANDURA, 1999).

O último subprocesso da autorregulação consiste na autorreação, que é a forma como o indivíduo vai reagir mediante ao julgamento realizado. Se o julgamento for positivo, é provável que o sujeito reaja de forma satisfatória, demonstrando que os cursos de ação adotados estão evidenciando eficácia em seu desempenho. Entretanto, se o julgamento for negativo, a reação do indivíduo demonstrará sua insatisfação no processo e poderá refletir em uma mudança de comportamento ou até em uma inatividade. Existem três tipos de autorreação, que são: avaliativa – está baseada na avaliação dos padrões adotados, que podem ser pessoais ou sociais; tangível – está relacionada às consequências do julgamento, que pode refletir na mudança dos cursos de ação adotados ou até mesmo em comportamentos punitivos; inexistente – na qual o sujeito não adota nenhum tipo de conduta, ou seja, ele fica em um estado de inatividade por tempo indeterminado (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 52, 155-156; BANDURA, 1986).

O construto da autorregulação, mesmo dentro da Teoria Social Cognitiva, é amplamente aplicável em vários aspectos da vida humana, por se tratar de um con-

ceito que norteia os cursos de ação do sujeito. A autorregulação pode ser aplicada no âmbito do próprio comportamento, da motivação, do processo de aprendizagem, do afeto ou do contexto emocional, dentre outros. Para este estudo, delimitar-se-á o construto da autorregulação no aspecto afetivo, também chamado de emocional (BANDURA, 1999; BANDURA; CAPRARA; BARBARANELLI, 2003).

A autorregulação emocional, ou do afeto, consiste na capacidade do sujeito de identificar e gerenciar suas emoções, reconhecendo as possíveis consequências derivadas de cada comportamento afetivo adotado (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 160; BANDURA; CAPRARA; BARBARANELLI, 2003). Além disso, o referido construto está relacionado ao controle de aspectos de natureza fisiológica e física – como a externalização da emoção apresentada – da emoção, que pode promover ao indivíduo a capacidade de regular-se quanto a suas próprias expressões emocionais (GROSS, 1999).

Vale ressaltar que existem dois tipos de aplicação da regulação no âmbito emocional, que são: intrínseca ou intrapessoal – consiste na regulação das emoções do próprio indivíduo, resume-se ao conceito de autorregulação emocional adotado neste estudo; extrínseca ou interpessoal – refere-se à regulação de emoções de outrem, ou seja, quando o indivíduo tenta gerenciar a emoção de outra pessoa (GROSS; JAZAIERI, 2014).

A autorregulação no contexto emocional tende a influenciar no humor e nos estados afetivos dos indivíduos, visto que esses conceitos se fundamentam na capacidade emocional e suas consequências, que, dependendo do seu gerenciamento, podem tanto promover o bem-estar físico e psíquico como também podem acarretar a alteração de humor do indivíduo, provocando o estabelecimento de um estado emocional negativo (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2011). Um sujeito que consegue autorregular suas emoções tem mais possibilidade de adquirir satisfação em suas experiências da vida cotidiana, promovendo eficácia e qualidade no funcionamento de suas funções básicas, inclusive nos relacionamentos sociais (BANDURA; CAPRARA; BARBARANELLI, 2003).

Garnefski, Kraaij e Spinhoven (2001) destacam que existem muitas estratégias de enfrentamento emocional, entretanto, algumas são utilizadas com mais frequência, são elas: supressão da emoção – consiste na tentativa de diminuir as expressões decorrentes da emoção apresentada; aceitação – quando o indivíduo aceita a situação e a emoção decorrente desta; disfarce – como o próprio nome sugere, é a tentativa de esconder a emoção apresentada; externalização – a expressão por meio de ações verbais ou físicas; autoculpabilização – na qual o sujeito atribui a

culpa do estado emocional a si mesmo; reavaliação positiva da situação – quando o indivíduo extrai lições do evento, a fim adquirir aprendizado; ruminação – consiste no pensamento exagerado no estado emocional no qual o indivíduo se encontra; apoio social – busca pelo apoio de amigos, familiares ou pessoas próximas, que tenham determinado grau de importância para o sujeito; distração – envolver-se em tarefas diversas como forma de “esquecer” o atual estado emocional; entre outras.

Para auxiliar no gerenciamento eficaz das emoções, a Teoria do Processamento da Informação de Garber, Walker e Zeman (1991) constituiu um modelo de seis etapas que corrobora o aperfeiçoamento da autorregulação emocional, a saber: (1) identificação da emoção e, se necessário, seu controle; (2) percepção do que motivou a emoção e do que deveria ter sido feito para evitar as consequências; (3) estabelecimento de metas com o intuito de gerenciar a emoção apresentada; (4) identificação de possíveis respostas que podem ser alcançadas mediante o curso de ação adotada; (5) avaliação dos resultados alcançados no processo; (6) avaliação do desempenho pessoal quanto ao que fora estipulado. A execução dessas etapas pode promover a eficácia do controle emocional, possibilitando uma estabilidade emocional que tende a favorecer aspectos da saúde emocional do indivíduo. Caso o sujeito não consiga administrar de forma satisfatória as suas emoções, é provável que surjam doenças de caráter psicossomático, como ansiedade excessiva, síndromes, estresse, depressão, que podem gerar até casos de suicídio, comprometendo seu desenvolvimento social e acadêmico (CAPRARA *et al.*, 2012).

O descontrole é visto com grande frequência no contexto acadêmico, que tem sido marcado pela presença de doenças psicossomáticas nos alunos que acabam por desfrutar de um insucesso acadêmico (STORRIE; AHERN; TUCKETT, 2010). As consequências disso são os recorrentes casos de esgotamento físico, emocional e mental, que comprometem a eficácia da socialização, da organização e das atividades acadêmicas do indivíduo (FRIED, 2010; SANTOS; PRIMI, 2014).

Bortoletto e Boruchovitch (2013) demonstram esse fato quando trazem informações de um estudo com 298 estudantes de um curso de Pedagogia de uma instituição pública e de uma privada do estado de Minas Gerais, que teve como objetivo investigar as relações entre as estratégias de aprendizagem e a regulação emocional desses alunos. O referido estudo demonstrou uma correlação positiva, significativa e moderada entre os construtos: estratégias de aprendizagem e estratégias de regulação emocional. Esses dados possibilitaram a afirmação de que, quanto mais os universitários mostravam-se estratégicos no desempenho de suas

atividades acadêmicas, mais capazes eles se mostravam em controlar as emoções tristeza e raiva e manter a alegria.

No âmbito da pós-graduação, esse quadro não é diferente. A falta da autorregulação emocional tem afetado o desempenho de estudantes pós-graduando, visto que, além das atividades e exigências desse segmento de ensino, muitos desses alunos trabalham e trazem consigo insatisfações desses ambientes. Essa insatisfação no trabalho, atrelada ao desempenho precário no processo de aprendizagem, tem acarretado um número elevado de afastamento por motivos de depressão, síndrome de *burnout*, estresse, dentre outras doenças psicossomáticas, promovendo o desinteresse na continuidade do processo de formação (BRANDTNER; BARDAGI, 2009; BATISTA *et al.*, 2016).

A partir desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo avaliar a percepção de alunos de pós-graduação sobre a autorregulação emocional e seus estados afetivos no contexto acadêmico.

## Percurso metodológico

### Natureza da pesquisa

A presente pesquisa caracterizou-se como um estudo empírico, que possibilita ao pesquisador aproximar-se do lócus da pesquisa, oferecendo maior solidez no levantamento e na identificação dos dados do fenômeno (DEMO, 1996). A pesquisa ainda apresenta um caráter quantitativo, descritivo e exploratório que abarca uma gama de procedimentos e técnicas para quantificar os dados obtidos, descrevendo as principais características do objeto estudado, com o intuito de obter maior familiaridade (GATTI, 2004; KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

### Lócus e participantes

A amostra deste estudo foi selecionada por conveniência, ou seja, aqueles que demonstraram interesse em participar foram selecionados, podendo romper com a decisão sem trazer prejuízo para o estudo ou para si mesmo. Com isso, participaram da pesquisa 58 alunos de dois programas de pós-graduação – nos níveis de mestrado e doutorado –, sendo um na área da Educação (acadêmico) e outro na área de Segurança Pública (profissional), da Universidade Federal do Pará (UFPA), no *Campus* Guamá, na Cidade Universitária Prof. José da Silveira Netto, em Belém.

## Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados foram: (1) questionário de caracterização – elaborado pelas autoras deste estudo; (2) Escala Analógica de Humor (ZUARDI; KARNIOL, 1981); (3) Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação Emocional de Adultos (BORUCHOVITCH; BORTOLETTO, 2010); (4) Escala de Afeto Positivo (LENT *et al.*, 2011); (5) Escala de Satisfação com a vida (DIENER *et al.*, 1985).

O questionário de caracterização – elaborado pelas autoras – constitui-se em um instrumento de questões fechadas, utilizado com o intuito de coletar dados sociodemográficos, características profissionais, acadêmicas e pessoais dos participantes envolvidos (Apêndice A).

A Escala Analógica de Humor, proposta por Norris (1971) e traduzida por Zuardi e Karniol (1981), é caracterizada como um instrumento de 16 itens que analisa estados subjetivos do sujeito por meio de um traço no sentido horizontal, que deve ser marcado em uma linha reta de 10 cm que liga dois estados de humor opostos, como “alerta” e “sonolento”, por exemplo. Para melhor compreensão dos resultados, a escala teve seus itens agrupados em quatro fatores: ansiedade, sedação mental, sedação física e outros sentimentos (SANCHEZ; GOUVEIA JR., 2011; GUIMARÃES, 2000; GRAEFF *et al.*, 2003). Vale ressaltar que, para este estudo, foram utilizados apenas dados do primeiro fator, ou seja, dados de ansiedade (Anexo B).

A Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação Emocional de Adultos foi elaborada pelas autoras Boruchovitch e Bortoletto (2010), com o objetivo de conhecer as estratégias de regulação emocional dos participantes. O referido instrumento consiste em uma escala do tipo *likert* com 4 pontos e é subdividida em 3 subescalas – tristeza, alegria e raiva – totalizando 92 itens. Na subescala de alegria, há 22 itens e o escore pode variar entre: no mínimo 22 e no máximo 88. Nas subescalas de tristeza e raiva, existem 35 itens em cada, que podem variar de 35 a 140 pontos. Como resultado das análises realizadas, encontrou-se coeficiente Alpha de Cronbach da escala geral  $\alpha = 0,82$ , assim como os escores respectivos de cada subescala: tristeza ( $\alpha = 0,58$ ), alegria ( $\alpha = 0,61$ ) e raiva ( $\alpha = 0,69$ ). Vale ressaltar que, quanto maior o escore obtido, mais adaptativas são as estratégias utilizadas pelo participante (Anexo C).

A Escala de Afeto Positivo foi construída por Lent *et al.* (2011), mediante a um Modelo Social Cognitivo de Satisfação do trabalho, que é constituído por um conjunto de subescalas e tem como objetivo avaliar aspectos sobre metas de apoio, condições de trabalho, progresso de objetivos, afeto positivo e autoeficácia

docente (RAMOS, 2015). Além disso, a referida escala foi validada em um estudo nacional por Azzi, Ferreira e Casanova (2016). Apesar do contexto diferenciado, a escala é facilmente aplicável em outros seguimentos como a pós-graduação. A referida escala é do tipo *likert* e apresenta 9 itens com intervalos de 1 (muito raramente ou nunca) a 5 (muito frequentemente). Em estudo desenvolvido por Duffy e Lent (2009), essa escala alcançou um coeficiente Alpha de Cronbach de  $\alpha = 0,92$  (Anexo D).

A Escala de Satisfação com a vida foi construída por Diener *et al.* (1985) e validada por Azzi, Ferreira e Casanova (2016). Ela é do tipo *likert* e possui 5 itens, apresentando intervalos entre 1 (discordo fortemente) e 7 (concordo fortemente). No estudo de Lent *et al.* (2011), o coeficiente de Alpha de Cronbach nesta escala é equivalente a  $\alpha = 0,88$  (Anexo E).

Inicialmente, os participantes foram esclarecidos sobre a temática e os objetivos do estudo. Logo após esse momento, os participantes receberam orientações gerais quanto ao preenchimento dos instrumentos. A aplicação dos instrumentos deu-se de forma coletiva, primeiramente com os alunos do programa de pós-graduação da Educação e posteriormente com os alunos do programa da área de Segurança Pública. Os alunos foram acompanhados e receberam auxílio sempre que solicitado.

## Questões éticas

A fim de garantir a segurança e o anonimato dos participantes e dos dados obtidos, foi aplicado o termo de consentimento livre e esclarecido, que certifica a disposição do sujeito em participar da pesquisa. Além disso, a presente investigação está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Estresse, *Burnout* e Regulação emocional: Implicações para Professores e Alunos”, que foi submetido e aprovado pela Plataforma Brasil com o seguinte número do parecer 3.026.005 (Anexo A).

## Análise de dados

Para analisar os dados, utilizou-se o *software* SPSS 24.0, aplicando estatística do tipo descritivo e exploratório, que visa descrever as características dos participantes e/ou do fenômeno em destaque, além de estabelecer maior familiaridade com o evento analisado (BUSSAB; MORETTIN, 2013).

## Resultados e discussão

### Caracterização dos participantes

Ao analisar os dados levantados, percebeu-se que 69% dos participantes eram do sexo feminino e 31% são do sexo masculino, demonstrando que a maioria da amostra é composta por mulheres. Sobre a prevalência de mulheres na pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) divulgou uma notícia, em março de 2020, apontando para o alto índice de mulheres matriculadas e tituladas em mestrado e doutorado (CAPES, 2020).

No ano de 2016, o doutorado obteve 57.380 matrículas femininas e 11.190 mulheres foram tituladas; quanto aos homens, 50.260 foram matriculados e 9.415 foram titulados. O número é ainda maior no mestrado acadêmico, que contou com 69.211 matrículas e 27.662 titulações femininas, enquanto o gênero masculino obteve 57.238 matrículas e 21.393 titulações. Esse quadro só é invertido no contexto do mestrado profissional, que apresentou 15.811 mulheres matriculadas e 5.290 tituladas, e 16.935 homens matriculados e 5.328 titulados. Percebe-se uma participação significativa feminina nesse segmento de ensino, modificando uma cultura patriarcal de relação de gênero, em que a mulher não poderia ter outra função, além do lar. A participação feminina nas universidades, sobretudo na pós-graduação, é um marco na história das conquistas femininas, que deve ser difundida e ampliada (GUEDES, 2008).

A idade dos alunos variou entre 22 (mínimo) e 57 anos (máximo). Os agrupamentos por faixa etária foram compostos da seguinte forma: (i) 22 a 29 anos (23%); (ii) 30 a 39 anos (47,7%); e (iii) 40 a 57 anos (29,3%). Quanto ao estado civil, contatou-se o seguinte: 36,2% casados, 27,6% solteiros, 19,0% com união estável, 15,5% divorciados e 1,70% em estado de viuvez. Além disso, 51,7% dos participantes relataram ter filhos e 48,3% disseram não ter filhos.

Da amostra analisada, 31% dos alunos eram do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública e 69% do Programa de Pós-graduação em Educação. Dos 58 envolvidos, somente 30 alunos relataram ter cursado especialização. Vale ressaltar que os participantes estavam cursando diferentes semestres, tanto no mestrado quanto no doutorado.

Sobre a variável trabalho, 82,8% dos participantes afirmaram trabalhar – e por isso não recebem bolsa de estudos –, e a média de carga horária trabalhada foi de  $\pm$  34,9 h/semana. Dentre os participantes, 41,4% indicaram que receberam

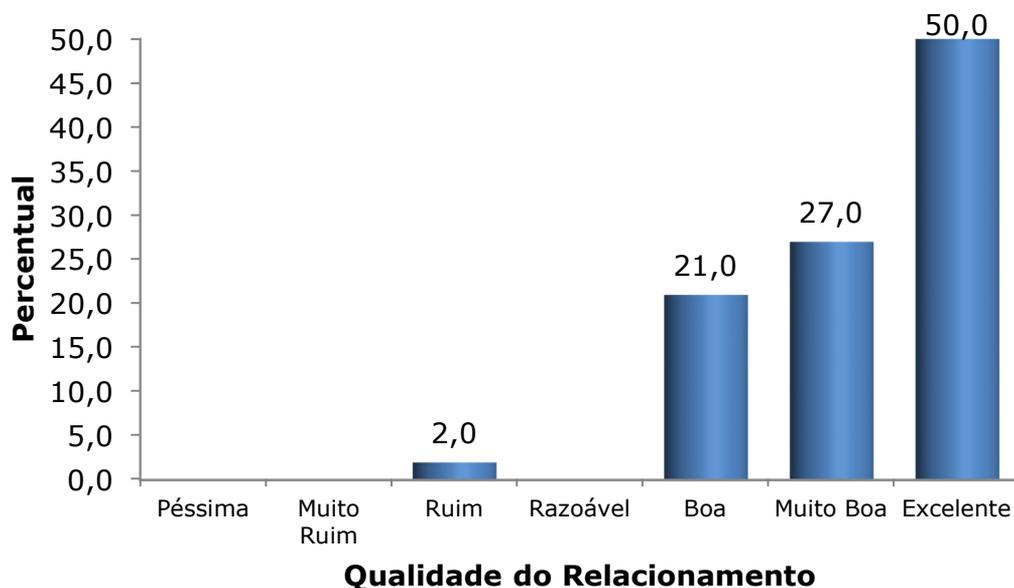
licença para cursar a pós-graduação, porém, 25 alunos (43,1%) disseram não ter recebido liberação do trabalho para dedicar-se somente ao curso; 15,5% não responderam a essa questão. Destaca-se que 17,2% dos participantes afirmaram não ter trabalho formal e, por isso, receber bolsas de incentivo. Esse quadro pode ser explicado pelo fato de apenas um dos dois programas analisados ser acadêmico, ou seja, programas acadêmicos tendem a garantir incentivos para pesquisas e produções acadêmicas, além da exigência de dedicação exclusiva por parte do aluno; diferentemente de programas profissionais, que buscam oferecer um produto material a serviço da comunidade (BRASIL, 2009).

No que diz respeito a apoio – material, emocional, social, dentre outros aspectos – para a realização do curso, 42,9% afirmaram receber forte apoio, 26,8% disseram receber apoio razoável, 12,5% disseram receber pouco apoio e 17,9% afirmaram não receber nenhum tipo de apoio, demonstrando grande vulnerabilidade nesse processo formativo. Estudos indicam que a falta de apoio psicológico, financeiro e emocional pode influenciar negativamente na adaptação do aluno na pós-graduação (SANTOS; ALVES JUNIOR, 2007; SANTOS; PERRONE; DIAS, 2015), podendo gerar um estado de esgotamento mental e estresse, prejudicando a saúde dos mestrandos e doutorandos. Quanto à participação em grupos de pesquisa, 52,6% dos alunos afirmaram participar frequentemente dessas atividades, 33,3% disseram participar de grupos de pesquisa, mas com pouca frequência, e 14% afirmaram não participar de grupos. Esses dados podem estar ligados à exigência feita pelos programas de pós-graduação, os quais requerem do aluno um envolvimento com grupos de pesquisa que tendem a contribuir com o estudo realizado. No Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), por exemplo, essa participação é requisito obrigatório na produção acadêmica, de acordo com a Resolução n. 01 (UFPA, 2017), caso contrário, o aluno poderá ser impedido de realizar o exame de qualificação. Já no Programa de Pós-graduação em Segurança Pública da UFPA, segundo a Resolução n. 4.800 (UFPA, 2016), a participação em grupos de pesquisa faz parte de uma recomendação do próprio orientador ao seu orientando.

Os participantes ainda relataram informações sobre a qualidade da sua relação com o orientador: 50% avaliaram a relação como excelente, 27,6% como muito boa, 20,7% como boa e 1,7% como ruim (Gráfico 1). Quanto à regularidade das orientações, 38,6% indicaram ter orientação semanalmente, 19,3% quinzenalmente e 29,8% mensalmente; além disso, 7% dos alunos apontaram que dificilmente recebem orientação, enquanto 5,3% dos pós-graduandos disseram que, até o mo-

mento da pesquisa, não haviam recebido orientação alguma. Isso pode ser explicado, mas não justificado, por conta do período acadêmico desses alunos, que variam entre 1º e 2º semestres.

Gráfico 1 – Percentual de alunos em relação à qualidade do relacionamento entre orientando e orientador, 2019



Nota: refere-se ao item “Como você avalia sua relação com o orientador”, do questionário de caracterização.

Fonte: elaboração da autora, 2019.

Essa relação entre orientador e orientando (Gráfico 1) é fundamental no desenvolvimento da pesquisa e no desempenho do aluno. Viana (2008) afirma que essa relação é composta por aspectos afetivos, profissionais, teórico-metodológicos e institucionais. Leite Filho e Martins (2006) destacam que os orientadores são personagens de suma importância nesse processo, visto que devem manter relações intersubjetivas, complexas e enriquecedoras com seus orientandos; se assim for, os resultados poderão ser amplamente satisfatórios. Caso a relação seja conturbada e problemática, há maior probabilidade de resultados negativos, podendo comprometer o desempenho e a qualidade dos trabalhos (LEITE FILHO; MARTINS, 2006).

Da amostra utilizada, 12,1% afirmaram, ainda, possuir alguma doença crônica e 87,9% declararam ser saudáveis. Além disso, 6,9% dos alunos disseram ter alguma doença psicossomática já diagnosticada, sendo dois casos no Programa de

Pós-graduação em Educação e dois casos no Programa de Pós-graduação em Segurança Pública; 93,1% afirmaram não apresentar nenhuma doença dessa natureza de forma diagnosticada por especialista. Vale ressaltar que não foram levantados, neste estudo, as tipologias e o grau das doenças.

Fatores pessoais, como saúde física e psicológica, fazem parte da boa adaptação dos alunos na pós-graduação, podendo influenciar no desempenho e no desenvolvimento da pesquisa. O adoecimento mental tem se tornado recorrente nesse segmento de ensino e casos de ansiedade e estresse têm sido frequentes entre esses alunos (SANTOS, 2015). Apesar disso, os participantes parecem não demonstrar um quadro de adoecimento, afirmando disporem de saúde física e psíquica.

## Humor

Estudos sobre variação e transtornos de humor são desenvolvidos tanto pela perspectiva da medicina e outras áreas da saúde como pela filosofia e sociologia, desde o período da Grécia antiga (CAMPOS; CAMPOS; SANCHES, 2010). O humor pode ser proveniente de experiências pessoais e interpessoais com o meio, que, dependendo do estado estável ou não, pode gerar um funcionamento psicológico positivo e mais saudável, ou um quadro negativo de ansiedade (HORTA, 2013; ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004).

A presença dos sintomas de ansiedade pode ser marcada pela variação de humor, gerando características como: preocupação, agitação e alto índice de tensão (CASTILLO *et al.*, 2000). Sobre essa temática, os alunos investigados deveriam responder o quanto determinado humor o representava, as opções variavam de 1 a 10, por exemplo: o aluno deveria marcar qual opção o representava naquele momento “sonolento” ou “alerta”. Nesse caso, as opções de resposta variavam de “significa muitíssimo sonolento” a “muitíssimo alerta”. A partir desse instrumento, características de ansiedade também são identificadas e aferidas, visto a sensibilidade da escala utilizada (SANCHEZ; GOUVEIA JR., 2011).

Os resultados indicaram que uma grande parte dos alunos (31,1%) estava calma, porém outra parte significativa da amostra demonstrou um estado de agitação (22,4%). Os demais (46,5%) oscilaram em baixos índices entre os dois estados de humor mencionados. A tranquilidade no contexto acadêmico tem sido cada vez mais escassa, visto as exigências requeridas no âmbito universitário, sobretudo na pós-graduação, a qual exige certo equilíbrio. Caso o aluno não consiga manter-se

em um estado de calma, as chances de esgotamento aumentam, acarretando riscos à saúde física, emocional e mental (PADOVANI *et al.*, 2014; CARLOTTO, 2002).

Apesar de afirmarem sentir-se calmos, a maioria dos alunos (49,9%) indicou estar preocupada e apenas um pequeno grupo (13,8%) disse estar tranquilo. Os outros participantes (36,3%) optaram por marcar baixos índices dos dois estados de humor. A preocupação, quando vivenciada de forma recorrente e excessiva, é uma das características da ansiedade que tem acometido a muitos, principalmente no contexto universitário. Aspectos como a manutenção dentro do curso, tarefas, carga horária, disciplinas e a conclusão do curso têm se tornado motivos para o comprometimento da saúde mental de estudantes universitários, tornando-se motivos de comprometimentos e até afastamentos das atividades acadêmicas (PADAVANI *et al.*, 2014; BATISTA *et al.*, 2016).

Além disso, parte significativa dos participantes (32,8%) afirmou estar em um estado de tensão, um grupo menor (19,0%) afirmou estar mais relaxado e o restante (48,2%) oscilou entre um estado de humor e outro. A tensão tende a interferir no bem-estar pessoal, podendo promover doenças de caráter psicossomático nos alunos, influenciando de forma negativa o desempenho acadêmico (STORRIE; AHERN; TUCKETT, 2010). Além das demandas do curso já mencionadas, outro aspecto que merece destaque está nas relações interpessoais que o aluno estabelece no contexto acadêmico. A relação com o outro, principalmente com o orientador, pode contribuir para essa variação de humor e até acometimento de ansiedade, visto que relações conturbadas tendem a gerar sentimentos de tensão (SANTOS, 2015).

Percebe-se, a partir das respostas dos alunos, a falta de estabilidade no humor na maioria dos itens relacionados à dimensão “ansiedade”, que podem interferir no desempenho desses alunos quanto a suas tarefas acadêmicas, como também na qualidade de vida e na saúde mental. Parte significativa dos participantes apresentou algumas características da ansiedade, tais como preocupação e sensação de tensão, que devem ser aferidas com mais detalhamento, a fim de evitar um quadro de adoecimento, que infelizmente tem sido tão recorrente em universitários (HORTA, 2013; PADAVANI *et al.*, 2014; SANTOS, 2015).

## Afeto positivo

O sentimento de bem-estar está diretamente ligado a aspectos de avaliação cognitiva e afetiva. O afeto positivo está relacionado ao quanto o sujeito sente-se entusiasmado, ativo, alerta e com engajamento prazeroso nas atividades do

cotidiano (GIACOMONI; HUTZ, 2006; WATSON; CLARK; TELLEGEN, 1988; GALINHA; PAIS-RIBEIRO, 2005; RAMOS, 2015). Autores como Storrie, Ahern e Tuckett (2010), Castro (2017) e Louzada e Silva Filho (2005) demonstram, em suas pesquisas, a vulnerabilidade dos alunos na pós-graduação, indicando casos de depressão, ansiedade e elevados níveis de estresse, que tendem a afetar o desenvolvimento dos pós-graduandos em suas atividades.

Apesar da gama de atividades da pós-graduação e da intensidade da vida acadêmica e pessoal, percebeu-se que os alunos da presente pesquisa apresentaram boas características de estados afetivos, visto que a maioria das respostas apontou para aspectos positivos; nos escores dessa escala, a maioria das médias aproximou-se de 4 ou 5, ou seja, frequentemente e muito frequentemente, como mostra a Tabela 1. Essas informações indicam que os alunos, apesar das dificuldades do contexto da pós-graduação, continuam apresentando características de afeto positivo, sendo assim, sentem-se frequentemente interessados, animados, fortes, entusiasmados, orgulhosos, atentos, inspirados, determinados e ativos.

Tabela 1 – Estatística resultante de análise descritiva e exploratória sobre afeto positivo de alunos de pós-graduação em educação e segurança pública da UFPA, 2019

	N. de participantes	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Você geralmente se sente interessado	58	3	5	4,12	,677
Você geralmente se sente animado	58	2	5	4,00	,649
Você geralmente se sente forte	58	3	5	3,86	,760
Você geralmente se sente entusiasmado	58	2	5	3,78	,750
Você geralmente se sente orgulhoso	58	1	5	3,64	,831
Você geralmente se sente atento	58	3	5	3,91	,601
Você geralmente se sente inspirado	58	3	5	3,62	,644
Você geralmente se sente determinado	58	3	5	4,14	,712
Você geralmente se sente ativo	58	2	5	4,02	,713

Nota: a Tabela 1 informa os valores mínimo e máximo que os participantes marcaram na escala de afeto positivo, além das médias alcançadas em cada resposta dos alunos.

Fonte: elaboração das autoras, 2019.

Os resultados apresentados na Tabela 1 vêm de encontro com a literatura acerca dos principais fatores de descontrole no ambiente universitário. Tal como Santos (2015) ressalta que os alunos da pós-graduação estão vulneráveis a quadros de estresse por conta da necessidade de administrar as demandas acadêmicas, com as demandas da vida pessoal, como do trabalho, do lar, entre outras. Ramos (2015) desenvolveu um estudo com docentes sobre a temática em questão e reconheceu

que o estado emocional positivo pode corroborar o melhor cumprimento de atividades acadêmicas, demonstrando a importância de se manter um estado de afeto positivo. Apesar desses aspectos positivos, vale aferir a qualidade do gerenciamento dos estados afetivos, para que se acompanhe se de fato os participantes deste estudo conseguem controlar-se no cotidiano acadêmico, além de observar a eficácia quanto ao desempenho desses alunos.

## Satisfação com a vida

Outra importante variável investigada é a satisfação com a vida, que consiste em um conceito subjetivo, pessoal, que está relacionado à sensação de bem-estar do indivíduo. Além disso, a satisfação constitui-se como um construto dinâmico e multidimensional, visto seu envolvimento com aspectos relativos ao humor, às emoções e ao autojulgamento, que tendem a mudar com o passar do tempo (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004; SILVEIRA *et al.*, 2015). Nesse aspecto, os alunos foram questionados sobre a própria vida, identificando de que maneira têm percebido algumas características do seu bem-estar social e pessoal.

A maioria dos participantes (67,3%) informou que a vida que possuem pode ser considerada como vida real, correspondente ao que haviam planejado. O sentimento de estar satisfeito com a própria vida foi percebido em um percentual significativo da amostra (70,7%), que afirmou sentir-se satisfeito com a vida que possui. Entretanto, apesar de ser a maioria, um grupo de alunos disse não ter certeza sobre esse sentimento (13,8%) e outro grupo afirmou (15,5%) não estar satisfeito com a própria vida. Esses dados preocupam, tendo em vista que a ausência do sentimento de bem-estar pode acarretar sérios riscos à saúde do indivíduo (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004). A percepção de satisfação, além de estar relacionada ao estado emocional, também pode ser compreendida a partir do contexto que permeia o indivíduo (HORTA, 2013).

No que tange às condições de vida, parte importante dos alunos (56,9%) disse ser excelente, porém, outros (43,1%) discordaram que as condições sejam completamente favoráveis. Esse resultado pode estar atrelado a condições fisiológicas ou a condições acadêmicas e de trabalho do sujeito. Quando as condições fisiológicas são supridas – alimentação, sono, lazer –, o sujeito tende a sentir-se mais satisfeito, visto que suas necessidades básicas foram contempladas (KUPPENS; REALO; DIENER, 2008). Quanto ao trabalho, um ambiente que apresente boas condições, tanto no âmbito estrutural como no afetivo, pode promover o sentimento de bem-es-

tar, acarretando o bom desempenho do indivíduo naquele contexto (RAMOS, 2015; KLASSEN, 2010). A condição acadêmica também tende a influenciar no bem-estar do sujeito, visto que a falta de estrutura financeira e orientação acadêmica pode trazer estados de estresse e adoecimento ao aluno (SANTOS; PERRONE; DIAS, 2015). Entretanto, quando essas condições básicas não estão sendo supridas de forma satisfatória, o estado de satisfação pode ser afetado, trazendo impactos negativos para a vida do sujeito.

As conquistas adquiridas podem corroborar com este sentimento de satisfação. Quanto a isso, os participantes (86,2%) demonstraram que têm conseguido adquirir coisas que desejavam obter para a vida. Essas conquistas estão relacionadas a aspectos materiais, sentimentais, formativos, etc. Nessa perspectiva, Albuquerque e Tróccoli (2004) destacam que o julgamento do sentimento de satisfação do indivíduo é dependente da comparação feita por ele acerca das circunstâncias de vida e do padrão almejado. Quando o sujeito alcança algo que almejava, o sentimento de felicidade corrobora o estado de satisfação.

Quando questionados sobre a possibilidade de mudar algo ou alguma experiência que já viveram, a maioria dos participantes (69%) afirmou não estar interessado nessa mudança e, se pudesse, dificilmente mudaria algum comportamento já vivido. Apesar da ausência do sentimento de mudança em mais da metade dos alunos, parte dos participantes (20,7%) afirmou que não tem certeza se desejaria mudar algo ou não, e outro grupo de alunos (31%) demonstrou o interesse em mudar algum curso de ação já efetuado. Estar consciente e satisfeito com os comportamentos realizados pode proporcionar aos sujeitos um estado de felicidade, visto que as experiências tanto positivas quanto negativas tendem a influenciar a sensação de bem-estar (ALBUQUERQUE; TRÓCCOLI, 2004).

Os resultados obtidos demonstram que a maioria dos participantes apresentou opiniões satisfatórias acerca da vida e das condições as quais estão submetidos. Entretanto, alguns alunos demonstraram certa insatisfação com a própria vida. Quando os sujeitos se demonstram satisfeitos, é comum que se sintam felizes em diversos âmbitos da vida, como nos aspectos pessoais, familiares, acadêmicos, profissionais, relacionais, etc. (RAMOS, 2015). Além disso, essas informações podem corroborar os dados de humor e de afeto positivo, visto que a satisfação possibilita a sensação de bem-estar mental e emocional, podendo promover o controle efetivo do humor e um gerenciamento positivo nos seus estados afetivos, contribuindo inclusive para o desempenho acadêmico e a eficácia na socialização, organização e no cumprimento das atividades acadêmicas (FRIED, 2010; SANTOS; PRIMI, 2014).

## Autorregulação emocional

Aspectos emocionais são de suma importância para compreender a satisfação com a vida, além da variação do humor de um indivíduo, tendo em vista que a estabilidade emocional tende a influenciar no comportamento, na motivação e no desempenho do sujeito (CAPRARA *et al.*, 2012). Portanto, os participantes responderam afirmativas referentes a três emoções –tristeza, alegria e raiva – e às principais estratégias de autorregulação emocional utilizadas para gerenciar essas emoções. Nas subescalas de tristeza e raiva, os itens são subdivididos em estratégias funcionais para controlar as referidas emoções, estratégias menos favorecedoras da regulação dessas emoções e estratégias ambivalentes, que podem ser boas ou ruins para o gerenciamento emocional. No caso da subescala de alegria, os itens são subdivididos em estratégias de apoio à manutenção dessa emoção, estratégias menos favorecedoras da autorregulação emocional e estratégias ambivalentes (BORUCHOVITCH; BORTOLETTO, 2010). Vale ressaltar que o presente estudo não contemplou todas as questões relativas a cada dimensão, porém, fez-se destaque apenas a alguns itens entendidos como mais relevantes após a análise dos dados.

No que se refere à subescala de tristeza, a maioria dos alunos (93,1%) afirmou perceber quando está triste. Além disso, os escores mais significativos, nessa escala, estão relacionados a estratégias funcionais de controle da emoção, como realizar atividades prazerosas, que foi apontada por 75,9% dos alunos, e pensar em experiências agradáveis, que também foi identificada pelos participantes (62,1%). Estratégias que não favorecem o gerenciamento emocional de forma satisfatória também obtiveram índices significativos, visto que a maioria dos participantes (65,5%) disse que estar triste atrapalha na concentração para o desenvolvimento dos estudos.

Arruda (2014) destaca que a tristeza pode afetar diretamente a inibição do interesse do sujeito em praticar atividades prazerosas e pode ajudar a fixar o pensamento excessivo no evento que proporcionou esse estado emocional. Entretanto, os resultados obtidos demonstraram que os participantes da presente pesquisa parecem não se abater pelos efeitos da tristeza que sentem, mas buscam engajar-se em modificar essa emoção, a fim de conseguir uma estabilidade emocional.

Sobre a emoção alegria, a maioria dos participantes (89,7%) afirmou que consegue identificar quando está alegre. As estratégias mais utilizadas foram as ambivalentes e de manutenção do estado emocional vivido. Os alunos (62,1%), em sua maioria, disseram que, quando estão alegres, conseguem executar tarefas ou

efetuar escolhas que visam manter a alegria, demonstrando que comportamentos dessa maneira podem ser bons para a manutenção do estado emocional positivo. Essas estratégias são chamadas ambivalentes, que apresentaram índices significativos nessa escala. Além disso, a maioria dos alunos (74,1%) afirmou que estar alegre não atrapalha no desempenho acadêmico, nem prejudica os relacionamentos sociais estabelecidos (91,4%). Esses dados apontam para a influência positiva da alegria no desempenho pessoal e interpessoal desses estudantes, além da possível sensação de bem-estar (PADAVANI *et al.*, 2014).

Miguel (2015) destaca que a emoção alegria é vivida após um evento satisfatório que exprime valor ao indivíduo, causando uma expressão positiva. Garantir a manutenção dessa emoção é importante para o bem-estar do indivíduo e, por meio dos resultados aferidos, identificou-se o empenho dos alunos em manter esse estado emocional positivo. Além disso, percebeu-se que os alunos conseguem identificar e expressar a alegria vivida e ainda ressaltam que essa emoção positiva não interfere nos estudos. Caprara *et al.* (2012) destacam que a manutenção da emoção positiva tende a facilitar e impulsionar o desempenho do indivíduo, inclusive no âmbito acadêmico.

No que tange à subescala de raiva, 94,8% dos participantes afirmaram que conseguem perceber quando estão com raiva. As estratégias para gerenciar essa emoção que obtiveram maiores escores foram as funcionais, que visam o controle da emoção, e as estratégias menos favorecedoras. Quanto às estratégias funcionais, a maioria dos alunos (79,3%) afirmou que modifica seus pensamentos para tentar controlar a raiva que sente. Além disso, como forma de exemplo de estratégias que não favorecem o gerenciamento emocional, os estudantes (67,2%) indicaram que a raiva atrapalha a concentração nos estudos.

A raiva é fruto de uma frustração que pode desencadear sensação de irritabilidade, indignação, além de comportamentos violentos com tendência ao ataque. Essa emoção é caracterizada pela tomada de decisão impulsiva, em que muitas vezes o indivíduo só se arrepende quando a ação já foi executada (ARRUDA, 2014). De acordo com os resultados, os participantes identificam facilmente a raiva apresentada. Além de afetar no curso de ação adotado, a raiva também pode atrapalhar o desempenho acadêmico dos alunos, como eles demonstraram em suas respostas. Monteiro, Freitas e Ribeiro (2007) ilustram isso quando apontam que raiva, irritabilidade e dificuldade de concentração podem acarretar um quadro de estresse, que é comum no contexto acadêmico em vista das pressões e cobranças desse segmento.

A estabilidade emocional é necessária para a garantia do bem-estar, do sentimento de satisfação e do desempenho em diversos contextos (CAPRARA *et al.*, 2012). Pessoas que alcançam essa estabilidade por meio do gerenciamento eficaz das emoções tendem a estabelecer melhores relacionamentos interpessoais, aumentando os níveis de afeto positivo e sentimento de felicidade (GROSS; JOHN, 2003). Padavani *et al.* (2014) ressaltam a importância de políticas públicas que auxiliem os alunos nesse processo, dando suporte emocional e psicológico como forma de prevenção a possíveis doenças.

## Considerações finais

A variação de humor, somada ao sentimento de satisfação ou insatisfação com a vida, ao afeto positivo e ao gerenciamento das emoções, pode influenciar diretamente nos aspectos fisiológicos, cognitivos e de desempenho social e acadêmico. O objetivo deste estudo foi avaliar a percepção de alunos de pós-graduação sobre a autorregulação emocional e seus estados afetivos no contexto acadêmico. Considera-se que os participantes conseguem lidar fortemente com seus aspectos afetivos, além do gerenciamento emocional.

A maioria da amostra disse sentir-se interessada, animada, determinada e ativa, resultando em um nível de satisfação positivo, que tende a influenciar nos cursos de ação adotados. Além disso, apesar de declarar ter pouca agilidade, a maioria dos participantes afirmou sentir-se muito competente e satisfeita, expressando um sentimento de alegria moderado. Porém, vale ressaltar que, apesar de não ser a maioria, um grupo menor de alunos demonstrou uma percepção negativa de alguns aspectos fundamentais, como humor e satisfação com a vida. Isso demonstra que as demandas requeridas pelo contexto da pós-graduação parecem não afetar, na totalidade, o humor e o sentimento de satisfação com a vida da amostra analisada.

Quanto ao aspecto emocional dos participantes, identificou-se que a maioria dos sujeitos consegue identificar o estado emocional no qual se encontra e o expressa por meio da fisionomia. Percebeu-se que o envolvimento com atividades prazerosas foi uma estratégia utilizada com bastante frequência, tanto para a manutenção da alegria quanto para a modificação de emoções negativas – nesse caso, a tristeza e a raiva. Outro fator importante foi a percepção da influência negativa nos estudos, quando os alunos estão tristes ou com raiva, a maioria dos participantes iden-

tificou que os estados emocionais negativos prejudicam o bom desenvolvimento acadêmico, confirmando o que a literatura tem apontado.

O presente estudo relevou a importância dos aspectos emocionais e afetivos na vida dos sujeitos, porém, limitou-se à aplicação de instrumentos apenas para um levantamento inicial. Sugere-se, para novas pesquisas nessa área, a continuidade nessa perspectiva, mas com uma amostra mais robusta, acompanhando o processo formativo dos alunos, para assim ter maiores informações sobre a influência das características emocionais no desempenho acadêmico da amostra.

## Referências

ALBUQUERQUE, Anelise Salazar; TRÓCCOLI, Bartholomeu Tórres. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 153-164, 2004.

ARRUDA, Marlene de Jesus Ferreira Carvalho. *O ABC das emoções básicas: implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário. Relatório Final de Estágio (Mestrado em Psicologia da Educação) – Especialidade em Contextos Comunitários*, Universidade dos Açores, 2014.

AZZI, Roberta Gurgel. *Introdução à teoria social cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. (Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo).

AZZI, Roberta Gurgel; FERREIRA, Luiza Cristina Mauad; CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro. Burnout docente: desafios ao PNE na construção de condições que favoreçam sua superação. In: AGUIAR, Marcia Angela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). *Valorização dos profissionais da educação: formação e condições de trabalho*. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 169-194.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, v. 51, p. 269-290, 2002.

BANDURA, Albert. Evolução da teoria cognitiva social. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. (ed.). *Grandes mentes na gestão*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 9-35.

BANDURA, Albert. *Social cognitive theory of self-regulation*. 2. ed. Stanford: Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1991.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, v. 2, n. 1, p. 21-41, 1999.

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a cognitive social theory*. New Jersey: Englewood Cliffs, 1986.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, Albert; CAPRARA, Gian Vittorio; BARBARANELLI, Claudio. Role of affective selfregulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, v. 74, n. 3, p. 769-782, 2003.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal *et al.* Transtornos mentais em professores universitários: estudo em um serviço de perícia médica. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 4538-4548, 2016. Disponível em: <http://seer.unirio.br/cuidadofundamental/article/view/5009>. Acesso em: 20 maio 2019.

BORTOLETTO, Denise; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de estudantes de pedagogia. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 55, p. 235-242, 2013.

BORUCHOVITCH, Evely; BORTOLETTO, Denise. Estratégias de regulação emocional: conceituação e instrumentos de medida. In: SANTOS, A.A. A.; BORUCHOVITCH, E.; SISTO, F. F.; NASCIMENTO, E. (org.). *Perspectivas em avaliação psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 271-291.

BRANDTNER, Maríndia; BARDAGI, Marucia. Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, Juiz de fora, v. 2, n. 2, p. 81-91, dez. 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202009000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202009000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 jun. 2019.

BRASIL. Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009, dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 248, p. 20-21, 29 dez. 2009.

BUSSAB, Wilton O.; MORETTIN, Pedro Alberto. *Estatística básica*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CAMPOS, Rodolfo Nunes; CAMPOS, João Alberto de Oliveira; SANCHES, Marsal. A evolução histórica dos conceitos de transtorno de humor e transtorno de personalidade: problemas no diagnóstico diferencial. *Revista de Psiquiatria Clínica*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 162-166, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Mulheres são maioria entre bolsistas de mestrado e doutorado no Brasil*. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/225-noticias/sistemas-1375504326/86161-mulheres-sao-maioria-entre-bolsistas-de-mestrado-e-doutorado-no-brasil?Itemid=164>. Acesso em: 15 out. 2022.

CAPRARA, Gianvittorio; VECCHIONE, Michele; BARBARANELLI, C.; ALESSANDRI, G. Emotional Stability and Affective Self-regulatory. Efficacy Beliefs: Proofs of Integration between Trait Theory and Social Cognitive Theory. *European Journal of Personality*, England, v. 27, p. 145-154, 2012.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002.

CASTILLO, Ana Regina G. L.; RECONDO, Rogéria; ASBAHRC, Fernando; MANFRO, Gisele G. Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, Porto Alegre, v. 22, p. 20-23, 2000.

- CASTRO, Vinicius Rennó. Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. *Revista Gestão*, em 9 ed. foco, p. 380-481, 2017.
- CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 16, n. 3, p. 219-226, 2011.
- DIENER, Ed; EMMONS, Roberta A.; LARSEN, Randy J.; GRIFFIN, Sharon. The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, v. 49, n. 1, p. 71-75, 1985.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- DUFFY, Ryan D.; LENT, Robert W. Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, v. 75, n. 2, p. 212-223, 2009.
- FRIED, L. J. *Uso de estratégias de regulação de emoções e motivação na sala de aula do ensino médio*. Tese (Doutorado) – Universidade da Austrália Ocidental, 2010.
- GALINHA, Iolanda Costa; PAIS-RIBEIRO, Luis. Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I - Abordagem teórica ao conceito de afeto. *Revista Psicológica*, v. 23, n. 2, p. 209-218, 2005.
- GARBER, Judy; WALKER, Lynn S.; ZEMAN, Janice. Somatization symptoms in a community sample of children and adolescents: Further validation of the Children's Somatization Inventory. *Psychological Assessment*, v. 3, p. 588-595, 1991.
- GARNEFSKI, Nadia; KRAAIJ, Vivian; SPINHOVEN, Philip. Negative life events, cognitive emotion regulation, and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, v. 30, p. 1311-1327, 2001.
- GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.
- GIACOMONI, Claudia Hofheinz; HUTZ, Cláudio Simon. Escala de afeto positivo e negativo para crianças: estudos de construção e validação. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 235-245, 2006.
- GRAEFF, Frederico Guilherme *et al.* Farmacologia da ansiedade experimental humana. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, Ribeirão Preto, v. 36, n. 4, p. 421-432, 2003.
- GROSS, James J.; JOHN, Oliver P. Diferenças individuais em dois processos de regulação emocional: implicações para afeto, relacionamentos e bem-estar. *Jornal da Personalidade e Psicologia Social*, v. 85, n. 2, p. 348-362, 2003.
- GROSS, James J. *Emotion Regulation: past, present, future*. *Cognition and Emotion Research*, California, n. 13, p. 551-573, 1999.
- GROSS, James J.; JAZAIERI, Hooria. Emoção, regulação emocional e psicopatologia: uma perspectiva da ciência afetiva. *Clinical Psychological Science*, v. 2, n. 4, p. 387-401, 2014.
- GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências e Saúde*, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, p. 117-132, 2008.

- GUIMARÃES, Francisco Silveira. Escalas analógicas visuais na avaliação de estados subjetivos. In: GORENSTEIN, Clarice; ANDRADE, Laura H. S. G.; ZUARDI, Antonio Waldo (ed.). *Escalas de avaliação clínica em psiquiatria e psicofarmacologia*. São Paulo: Lemos Editorial, 2000. p. 71-87.
- HORTA, J. A. *A satisfação com a vida dos estudantes universitários*. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.
- KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.
- KLASSEN, Robert M. Teacher stress: the mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, v. 103, n. 5, p. 342-350, 2010.
- KUPPENS, Peter; REALO, Anu; DIENER, Ed. The Role of Positive and Negative Emotions in Life Satisfaction Judgment Across Nations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 95, p. 66-75, 2008.
- LEITE FILHO, Geraldo Alemandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 46, p. 99-109, 2006.
- LENT, Robert W.; NOTA, Laura; SORESI, Salvatore; GINEVRA, Maria C.; DUFFY, Ryan D.; BROWN, Steven D. Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, v. 79, n. 1, p. 91-97, 2011.
- LOUZADA, Rita de Cássia Ramos; SILVA FILHO, João Ferreira da. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, 2005.
- MIGUEL, Fabiano Koich. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Revista Psico-USF*, n. 20, p. 153-162, 2015.
- MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza; FREITAS, Jairo Francisco de Medeiros; RIBEIRO, Artur Assunção Pereira. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. *Revista de Enfermagem*, v. 11, n. 1, p. 66-72, 2007.
- NORRIS, Hugh. The action of sedatives on brain stem oculomotor systems in man. *Neuropharmacology*, v. 10, p. 181-191, 1971.
- PADOVANI, Ricardo da Costa *et al.* Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 02-10, 2014.
- POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra, 2017.
- RAMOS, Maély Ferreira Holanda. *Modelo Social cognitivo de satisfação no trabalho e eficácia coletiva: percepções sobre a docência*. 2015. 239 f. Tese (Doutorado) – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; GOUVEIA JR., Amauri. O teste da simulação do falar em público não gera ansiedade em adolescentes surdos ou ouvintes. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 21-32, 2011.

SANTOS, André Faro; ALVES JUNIOR, Antônio. Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 104-113, 2007.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. *Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, Analise Schaurich dos; PERRONE, Cláudia Maria; DIAS, Ana Cristina Garcia. Adaptação à pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática de literatura. *Psico-USF*, v. 20, n. 1, p. 141-152, 2015.

SCHUNK, Dale H. *Learning theories: an educational perspective*. 6. ed. Boston, MA: Pearson, 2012.

SILVEIRA, Pablo Magno da *et al.* Criação de uma escala de satisfação com a vida por meio da Teoria da Resposta ao Item. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 64, n. 4, p. 272-278, 2015.

STORRIE, Kim; AHERN, Kathy; TUCKETT, Anthony. A systematic review: students with mental health problems – a growing problem. *International Journal of Nursing Practice*, v. 16, n. 1, p. 1-6, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n. 4.800, de 27 de abril de 2016*. Altera o nome do Programa de Pós-Graduação em Defesa Social e Mediação de Conflitos para Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, em nível de Mestrado Profissional, e aprova o seu Regimento. UFPA, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Programa de Pós-graduação em Educação. *Resolução n. 01/2017*. Dispõe sobre a concessão de créditos na Atividade Produção Acadêmica para os cursos de Mestrado e de Doutorado. UFPA, 2017.

VIANA, Cleide Maria. A Relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 14, n. 26, p. 93-109, 2008.

WATSON, David; CLARK, Lee Ana; TELLEGEN, Auke. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 6, n. 54, 1988.

ZUARDI, Antonio Waldo; KARNIOL, Isac Germano. Estudo transcultural de uma escala de auto-avaliação para estados subjetivos. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 31, p. 403-496, 1981.