

Autorregulação Emocional e Estados Afetivos de alunos de pós-graduação Stricto Sensu¹

ARTIGO

1

Jamille Gabriela da Silva Torquatoⁱ

Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil

Maria Roberta Miranda Furtadoⁱⁱ

Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil

Emmanuelle Pantoja Silvaⁱⁱⁱ

Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil

Edson Marcos Leal Soares Ramos^{iv}

Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil

Maély Ferreira Holanda Ramos^v

Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil

Resumo

Objetivou-se identificar os níveis de adaptação das estratégias de regulação emocional e as probabilidades de associação entre a autorregulação emocional para tristeza, alegria e raiva, e estados afetivos de alunos de pós-graduação. Para isto, participaram 58 alunos de pós-graduação, mestrado e doutorado, de dois programas de uma Universidade Federal, os quais preencheram um questionário de caracterização e as escalas de Satisfação com a vida, de Afeto Positivo e de Avaliação das Estratégias de Regulação Emocional de Adultos. Os dados foram analisados quantitativamente, por meio de estatística descritiva com medida de tendência central, com o auxílio do *software* SPSS 20. Os resultados apontam que, apesar da diferença entre o número de participantes por programa, os alunos têm utilizado estratégias satisfatórias, visto que não houve pontuação mínima em nenhuma das subescalas – tristeza, raiva e medo. Quando associadas às categorias de estudo, verificou-se que a Satisfação com a Vida apresenta correlação positiva alta com a Alegria e com o Afeto positivo. Além disso, percebe-se que os discentes que apresentaram baixo sentimento de satisfação com a vida, não demonstram animação e engajamento em atividades do cotidiano. A ausência de estratégias adaptativas para emoções negativas tende a afetar diretamente no afeto positivo e no sentimento de bem-estar dos sujeitos. Sugere-se o desenvolvimento de novos estudos, com amostra ampliada e que acompanhe o processo formativo dos alunos, a fim de compreender as influências das estratégias utilizadas no desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Aspectos emocionais. Estratégias adaptativas. Contexto acadêmico.

¹ Esta pesquisa é fruto da Dissertação de Mestrado da autora Jamille Gabriela da Silva Torquato, defendida 2019 no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa), Belém - PA.

Emotional self-regulation and affective states of *Stricto Sensu* graduate students

Abstract

The objective was to identify the levels of adaptation of emotion regulation strategies and the probabilities of association between emotional self-regulation for sadness, joy and anger, and affective states of graduate students. For this, 58 graduate, master and doctoral students from two programs at a Federal University participated, who filled out a characterization questionnaire and the Life Satisfaction, Positive Affect and Assessment of Emotional Regulation Strategies scales. of Adults. Data were analyzed quantitatively, using descriptive statistics with a measure of central tendency, with the help of SPSS 20 software. The results show that, despite the difference between the number of participants per program, students have used satisfactory strategies, since there was no minimum score on any of the subscales – sadness, anger and fear. When associated with the study categories, it was found that Life Satisfaction has a high positive correlation with Joy and positive Affect. In addition, it is clear that students who had a low feeling of satisfaction with life, do not show animation and engagement in everyday activities. The absence of adaptive strategies for negative emotions tends to directly affect the subjects' positive affect and feelings of well-being. It is suggested the development of new studies, with an enlarged sample and that accompany the formative process of the students, in order to understand the influences of the strategies used in the academic performance.

Keywords: Emotional aspects. Adaptive strategies. Academic context.

1 Introdução

O bem-estar do ser humano pode ser influenciado por diversos fatores, externos e internos, que englobam aspectos relacionais, cognitivos, emocionais, dentre outros. O fato de uma pessoa alcançar a aprovação em um processo seletivo, por exemplo, pode desencadear um estado emocional positivo favorecendo o seu bem-estar. Em contrapartida, situações de estresse no ambiente de trabalho tendem a causar estados de insatisfação, despertando emoções negativas como a raiva (Bandura, 2005).

Esses aspectos são fundamentais para a composição do comportamento humano. Bandura (1999), precursor da Teoria Social Cognitiva, afirma que o comportamento humano é composto por uma tríade, a saber: fatores pessoais – expectativas, crenças, conhecimentos; fatores ambientais – recursos, ambiente físico, ou ainda socioestrutural; comportamento – escolhas, declarações verbais, curso de ação.

Esses aspectos funcionam de forma recíproca, ou seja, influenciam e são influenciados entre si (Azzi, 2014).

Bandura (2005) destaca que o ser humano é responsável por seus cursos de ação, desempenhando um papel de agente, no qual apresenta características como proatividade, autorreflexão, autorregulação, auto-organização e outros. Nesse sentido, o indivíduo é capaz de agir em prol de uma intencionalidade, antecipando possíveis resultados, reagindo e refletindo sobre sua prática. Esses passos auxiliam outro construto utilizado pela Teoria Social Cognitiva, a Autorregulação (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

O termo autorregulação constitui-se como um processo de gerenciamento de ações, sentimentos, motivações ou até pensamentos próprios do indivíduo que deseja alcançar determinado objetivo. Esse mecanismo é interno e pode se dar de maneira consciente ou inconsciente. Esse fenômeno é composto por subprocessos cognitivos que garantem a eficácia, ou não, da autorregulação, são eles: auto-observação – que fornece importantes informações para subsidiar o estabelecimento de metas realizáveis; julgamento – identificação de determinada ação é benéfica ou não para o processo; autorreação – consiste na ação, ou não, mediante as consequências do desempenho adquirido, ou seja, o indivíduo pode desfrutar de autorrecompensas por ter alcançado o objetivo proposto ou ainda ficar inativo visto à frustração de um resultado negativo (Bandura, 1991; Bandura; Azzi; Polydoro, 2008; Schunk, 2012; Azzi, 2014).

A crença pessoal que o indivíduo tem sobre suas capacidades juntamente com suas habilidades para alcançar determinado resultado, pode potencializar o processo de autorregulação visto o impulso motivacional que a mesma pode gerar. Essa crença é denominada por Bandura (1999) como autoeficácia e é responsável por determinar de que forma as pessoas pensam, sentem-se, motivam-se e comportam-se (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

A autoeficácia pode ser desenvolvida por quatro fontes principais: experiência direta, que são as experiências vividas e interpretadas pelo próprio indivíduo; experiência vicária, que são experiências de pessoas próximas e significantes que motivam e

inspiram o sujeito; persuasão social, que se trata de incentivos ou críticas de pessoas próximas; e, estados afetivos e fisiológicos que são alterações de humor, de estado emocional, ansiedade, estresse e outros (Bandura, 1998; Nina, 2015). O nível da crença de autoeficácia pode influenciar o comportamento humano e potencializar o processo de autorregulação, motivando o indivíduo a empenhar-se para alcançar resultados exitosos.

O construto da autorregulação é amplo e aplicável a qualquer contexto, seja ele comportamental, acadêmico, motivacional, provedor de saúde, afetivo, dentre outros (Zimmerman, 1989; Bandura, 1998; Bandura; Caprara; Barbaranelli, 2003; Bzuneck; Boruchovitch, 2016). No que tange a autorregulação emocional ou afetiva – que representa o enfoque deste estudo – o sujeito administra e gerencia suas emoções, positivas ou negativas, refletindo sobre as possíveis consequências de cada curso de ação afetivo adotado e aplica estratégias para auxiliar neste processo, que podem ser adaptativas ou não (Bandura; Caprara; Barbaranelli, 2003; Kopp, 1989).

Neste sentido, vale ressaltar que as emoções são reações inatas e subjetivas de cada ser humano à determinada situação e relaciona-se a um estímulo que pode ser interno ou externo e tente a promover alterações fisiológicas, comportamentais e cognitivas (Damásio, 1996; Magalhães, 2013; Sroufe, 1982). Planalp (1999) discorre sobre cinco fatores que compõem as emoções e suas possíveis reações, são eles: eventos precipitadores – situações que avaliadas pelo sujeito, podem caracterizá-las como precursoras de determinada emoção; alterações fisiológicas – são as respostas do corpo decorrente de cada emoção apresentada; expressão da emoção – que consiste na externalização dessas respostas; regulação da emoção – que se baseia na administração dessas emoções podendo modificar o estado emocional apresentado e ainda controlar suas reações fisiológicas.

Cruvinel e Boruchovitch (2019) destacam que esse fluxo pode ser potencializado se o indivíduo refletir sobre suas próprias emoções, apresentando uma postura consciente ativa e crítica sobre os comportamentos afetivos adotados durante o processo. Garber, Walker e Zeman (1991) corroboram com o processo de autorregulação emocional quando propõe um modelo, decorrente da Teoria do

Processamento da Informação, uma perspectiva cognitiva para um gerenciamento emocional mais efetivo. Este modelo é composto por cinco etapas, são elas: (1) percepção da emoção, quando o sujeito percebe os sinais físicos e fisiológicos, e identifica a emoção vigente; (2) identificação da causa que motivou esta emoção apresentada; (3) estabelecimento de metas, o indivíduo cria metas e objetivos realizáveis para modificar esse estado emocional; (4) Identificação de possíveis respostas, para cada meta estipulada o sujeito deve levantar possíveis resultados com a finalidade de sanar o problema; (5) Avaliação dos resultados, nesta última etapa o indivíduo analisa os resultados adquiridos com a finalização do processo.

Compreender este processo e aplicá-lo de forma eficaz é salutar, no que se refere à saúde mental, tendo em vista que os indivíduos que apresentam melhores desempenhos afetivos conseguem lidar com suas emoções, obtendo êxito em seus relacionamentos sociais, sensação de satisfação e bem-estar com a vida. Entretanto, pessoas que têm dificuldades em autorregular-se emocionalmente podem adquirir transtornos mentais e doenças psicossomáticas (Cruvinel; Boruchovitch, 2019).

Existem algumas estratégias que são utilizadas a fim de potencializar, ou não, o processo de autorregulação emocional. Essas são conhecidas como estratégias de enfrentamento e podem ser conscientes ou inconscientes, interferindo no estado emocional apresentado de forma comportamental e cognitiva, são elas: ruminação – pensamento exaustivo sobre a emoção apresentada e o evento preceptor; atividades prazerosas – o envolvimento com atividades prazerosas, como assistir filmes, passear e ler, que podem trazer satisfação ao indivíduo melhorando a emoção negativa; externalização – externalizar por meio de agressões físicas ou verbais como xingamentos; apoio social – a procura por um suporte afetivo-social com amigos, familiares, pode promover sentimentos alegres; afastamento do evento – procurar afastar-se do evento que provocou emoções negativas ou até mesmo um isolamento; supressão da expressão – o indivíduo busca esconder o sentimento negativo; reavaliação positiva da situação – quando o sujeito ressignifica a situação motivadora, por meio de uma reavaliação cognitiva como pensar em coisas alegres, pensar que

poderia ter sido pior, ou apenas não pensar (Gross, 1998; Garnefski; Kraaij; Spinhoven, 2001; Bortoletto; Boruchovitch, 2013; Cruvinel; Boruchovitch, 2019).

Essas estratégias de enfrentamento podem ser vistas de forma isolada, cada indivíduo apresenta uma estratégia específica, ou podem relacionar-se entre si com o objetivo de alcançar eficácia no processo de autorregulação emocional e por consequência uma estabilidade emocional (Bortoletto; Boruchovitch, 2013). O fracasso no processo de gerenciamento emocional, também conhecido como “desregulação emocional”, pode estar relacionado à utilização de algumas estratégias não adaptativas, como: ruminação, isolamento ou ausência de reação, automutilação, compulsão alimentar, suicídio e outros (Cruvinel; Boruchovitch, 2019). O uso dessas estratégias pode ser extremamente prejudicial à saúde mental de qualquer sujeito, promovendo quadros de adoecimentos como depressão e ansiedade e, por consequência, o comprometimento no desempenho tanto no âmbito emocional, social e até acadêmico (Caprara *et al.*, 2012).

Também vale ressaltar que a eficácia no manejo das emoções pode ser maior com o passar dos anos, visto o acúmulo de experiências do indivíduo e o aumento da crença pessoal de cada um. Assim, pode ser que um adulto apresente uma maior facilidade em controlar e gerenciar suas emoções em comparação a um adolescente que se encontra em processo de formação e amadurecimento de ideias e posturas (Bandura, 1999).

Entretanto, em ambas as faixas etárias, faz-se necessário manter uma estabilidade emocional, visto que a autorregulação emocional eficaz pode gerar um status de satisfação e bem-estar com a vida, que são pressupostos basilares para um bom desempenho, principalmente nos aspectos formativo e acadêmico. No que tange a formação de profissionais, seja na educação ou áreas afins, o controle emocional representa um fator importante no aprendizado, favorecendo a expansão de conhecimentos (Santos; Primi, 2014).

No contexto da pós-graduação, esse gerenciamento das emoções é fundamental, visto a incidência de alunos com certa desestabilidade emocional, crise de

ansiedade, estresse, depressão, síndromes, e outros. Esse quadro de adoecimento pode promover desinteresse por parte dos alunos quanto a continuidade no curso, afetando o seu processo de aprendizado e comprometendo suas experiências profissionais (Brandtner; Bardagi, 2009; Batista *et al.*, 2016).

Muitos dos alunos pós-graduandos estudam, trabalham e desenvolvem papéis importantes dentro dos seus lares. Esse quadro pode desestabilizar emocionalmente os alunos, caso não consigam se autorregular, causando insatisfação com a vida, comprometendo funções básicas, fragilidade no bem-estar e em seus relacionamentos interpessoais (Bandura; Caprara; Barbaranelli, 2003). Ou seja, se a pessoa consegue administrar e controlar suas emoções tende a alcançar um estado de estabilidade emocional e desfrutar de bons resultados na área profissional, formativa/acadêmica, relacional e também pessoal (Caprara *et al.*, 2012). Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo identificar os níveis de adaptação das estratégias de regulação emocional e as probabilidades de associação entre a autorregulação emocional para tristeza, alegria e raiva, e estados afetivos de alunos de pós-graduação.

2 Método

O referido artigo caracteriza-se como uma pesquisa empírica de natureza quantitativa, descritiva e exploratória, que promove uma aproximação da realidade por parte do pesquisador. Além disso, dados quantitativos podem possibilitar a compreensão do fenômeno por meio de um contexto maior, elencando características comuns e descrevendo-as para assim analisar e relacionar ao objetivo da pesquisa (Andrade, 2009; Gatti, 2004).

2.1 Lócus e participantes

Participaram da pesquisa 58 alunos de dois programas de pós-graduação – em nível de mestrado e doutorado de uma Universidade Federal. Do total, 41 (69%) participantes são alunos regulares de um programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado acadêmico) e 17 (31%) são alunos de mestrado no Programa de Pós-

graduação em Segurança Pública (profissional). A amostra foi caracterizada por conveniência, ou seja, aqueles que aceitaram participar da pesquisa compuseram o grupo.

A maior parte da amostra é composta por mulheres (69%), o restante (31%) compõe o sexo masculino. A faixa etária variou entre 22 anos a 57 anos. Sobre o estado civil, a maioria (36,2%) dos participantes relatou serem casados, 27,6% afirmou serem solteiros, 19% em união estável, 15,5% de divorciados e o restante (1,7%) informou viuvez. Quanto à ocupação, 82,8% dos alunos trabalham com a média de carga horária $\pm 34,9$ h/s. O número de participantes que receberam licença para cursar a pós-graduação (41,4%) não diferiu significativamente do montante que afirmou não receber licença (43,1%), e 17,2% afirmou não trabalhar no momento. Vale ressaltar que a maioria dos participantes (82,8%) não recebe nenhum tipo de bolsa de incentivo e precisam custear suas próprias pesquisas e despesas acadêmicas.

2.2 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de dados

Os alunos foram informados sobre a temática e os objetivos da pesquisa, bem como as devidas orientações sobre os instrumentos de coleta. Aqueles que se dispuseram a participar receberam os referidos instrumentos e auxílio assim que solicitaram. Inicialmente, a coleta foi realizada com os alunos do Programa de Pós-graduação em Educação e, por conseguinte, com os alunos do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram:

- i. Questionário de caracterização:* Elaborado pelos autores, composto por questões fechadas com o objetivo de adquirir dados sociodemográficos, acadêmicos, profissionais e pessoais dos alunos.
- ii. Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação Emocional de Adultos* (Boruchovitch; Bortoletto, 2010): composta por 92 itens, do tipo likert com 4 pontos, e subdividida em três subescalas: alegria, com 22 itens e o escore variando entre 22 min a 88 máx; tristeza e raiva, com 35 itens cada e escore variando entre 35 a 140 pontos. Ressalta-se que quanto maior o escore, mais adaptativas são as estratégias que os participantes utilizaram. Identificou-se que o coeficiente Alpha de Cronbach da escala geral foi $\alpha = 0,82$, e os

escores das subescalas foram tristeza ($\alpha = 0,58$), alegria ($\alpha = 0,61$) e raiva ($\alpha = 0,69$);

iii. **Escala de Afeto Positivo** (Lent *et al.*, 2011): elaborada por meio de um Modelo Social Cognitivo de Satisfação do Trabalho, constitui-se por um conjunto de subescalas que tem como intuito avaliar fatores específicos como metas de apoio, condições de trabalho, afeto positivo, dentre outros (Ramos, 2015). A subescala utilizada que se refere ao afeto positivo dos participantes foi traduzida por Azzi, Ferreira e Casanova (2016), é do tipo likert e mensura por meio de 9 itens com intervalos que variam entre 1 (muito raramente ou nunca) a 5 (muito frequentemente). Duffy e Lent (2009) desenvolveram um estudo que a referida escala alcançou um coeficiente Alpha de Cronbach de $\alpha = 0,92$;

iv. **Escala de Satisfação com a vida** (Diener *et al.*, 1985): Validada por Azzi, Ferreira e Casanova (2016), esta escala também é do tipo *likert* e é composta por 5 itens de intervalos entre 1 (discordo fortemente) a 7 (concordo fortemente), apresentando coeficiente de Alpha de Cronbach de $\alpha = 0,88$, segundo Lent *et al.* (2011).

2.3 Aspectos Éticos

Com o objetivo de assegurar a confiabilidade, o anonimato e os dados obtidos, os participantes foram submetidos ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que certifica o interesse dos indivíduos em participarem da pesquisa. Vale ressaltar que o presente estudo foi apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, sob CAEE Nº 97278718.5.0000.0018.

2.4 Análise de dados

Para analisar os dados obtidos, utilizaram-se três técnicas, sendo uma para testar a confiabilidade da escala na amostra deste estudo e duas técnicas para testar as associações entre as variáveis que foram: Análise Fatorial e Análise de Correspondência.

2.4.1 Análise de Confiabilidade de Escalas

Atestar a confiabilidade é fundamental para conferir se a escala é consistente e consegue refletir a variável que está sendo medida. O Alfa de Cronbach (Cronbach,

1951) é a medida comum para avaliar a confiabilidade de uma escala. Em geral, uma escala é confiável quando o valor α de Cronbach é maior ou igual a 0,70, valores substancialmente menores indicam uma escala não confiável.

2.4.2 Análise Fatorial

10

A técnica de Análise Fatorial (AF) é uma técnica estatística multivariada de interdependência que busca compactar as relações observadas entre um conjunto de variáveis inter-relacionadas, na busca de fatores comuns (Fávero *et al.*, 2009). A ideia é representar um conjunto de variáveis originais observadas em um número menor de fatores intrínsecos, cujo objetivo principal é definir a estrutura subjacente de uma matriz de dados (Maroco, 2007).

De forma resumida, pode-se dizer que a Análise Fatorial é uma técnica estatística usada para identificar um número relativamente pequeno de fatores (índices) que podem ser usados para identificar relacionamentos entre um conjunto de muitas variáveis inter-relacionadas entre si.

Contudo, para a aplicação da técnica é necessário que sejam atendidos alguns pressupostos, sendo estes: teste de normalidade; análise da matriz de correlação - valores iguais ou maiores que 0,30; ajuste da Análise Fatorial - analisar a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos valores variam de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 o seu valor, mais adequada é a utilização da técnica. Quanto a classificação do valor de KMO, têm-se uma recomendação Excelente com valor 0,90 – 1,00; Boa com 0,80 – 0,90; Média com 0,70 – 0,80; Razoável 0,60 – 0,70; Mau mas ainda aceitável com 0,50 – 0,60 e Inaceitável com 0,00 – 0,50 (Pestana; Gageiro, 2005; Fávero *et al.*, 2009).

Os dados foram adequados e aplicados à técnica multivariada, posteriormente realizou-se o teste de esfericidade de Barlett que verifica se a matriz de correlação é igual à matriz identidade e a análise da matriz anti-imagem que aponta, por intermédio da Medida de Adequação da Amostra (MAA), se a variável estudada é adequada para a aplicação da técnica. Isso significa que quanto mais próximo de 1 for o coeficiente dessa medida (MAA), mais válido será a aplicação da referida técnica. Para compreender se a

variável é significativa para a construção dos índices (fatores) é necessário que a mesma obtenha valor igual ou superior a 0,5 de MAA.

Para que se determine a quantidade de equações necessárias para a construção dos índices, utilizou-se o critério de Kaiser que possibilita a determinação de fatores que apresentam autovalores maiores que 1. Valores que não apresentam esse coeficiente são descartados da análise. Por conseguinte, os fatores extraídos são rotacionados pelo método Varimax, para que todo fator consiga maximizar a informação das variáveis na constituição dos índices.

Quanto aos escores fatoriais (índices) de cada pós-graduando, o cálculo se constitui na multiplicação dos valores individuais atribuídos a cada pergunta realizada, que contém pesos fatoriais. Isso pode ser mais bem compreendido após a padronização dos valores obtidos, que puderam ser melhor avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%. A realização da Análise Fatorial se deu com a utilização do software SPSS, versão 24.0.

2.4.3 Análise de Correspondência

A Análise de Correspondência consiste em uma técnica de interdependência com o intuito de representar, de maneira eficaz, a estrutura dos dados obtidos. Apresenta como característica principal a redução de dados analisados sem perder informações significativas. Além disso, consegue transformar linhas e colunas das tabelas em unidades em unidades de correspondência promovendo melhor representação dos dados, facilitando a construção de gráficos. Essa análise utiliza-se de uma estatística exploratória na qual verifica as associações ou similaridades entre variáveis do estudo, sejam elas do tipo qualitativas ou contínuas categorizadas (Fávero *et al.*, 2009).

Existem dois tipos de Análise de Correspondência, a saber: a simples – que consiste na aplicação de tabelas de contingência de dupla entrada; a múltipla – que refere-se a tabelas de contingências de múltiplas entradas. Para que a análise seja validada, faz-se necessário seguir alguns critérios básicos. O primeiro seria o teste qui-

quadrado (χ^2) que verifica a existência de dependência entre as variáveis do estudo (Pestana; Gageiro, 2005). Neste caso, as hipóteses submetidas ao teste são: H_0 : as variáveis são independentes; H_1 : as variáveis são dependentes.

Após a rejeição da hipótese H_0 no teste acima, teste qui-quadrado (χ^2), deve-se calcular o critério β que verifica a dependência entre as variáveis do estudo, testando as hipóteses: H_0 - as categorias das variáveis são independentes e H_1 - as categorias das variáveis são dependentes. Se o valor obtido por β for ≥ 30 , presume-se que a hipótese H_0 foi rejeitada, isso significa que as categorias das variáveis associam-se entre si.

O segundo critério básico para a validação da análise, corresponde ao cálculo do percentual de inércia que trata-se da variação explicada por cada dimensão. Ramos *et al.* (2008), afirmam que quando utiliza-se a análise de correspondência do tipo simples, as associações entre as variáveis são difundidas em um plano bidirecional e para que os resultados sejam válidos, a soma do percentual de inércia das dimensões analisadas, 1 e 2, deve ser $\geq 70\%$. Outro pressuposto importante para esse tipo de análise, consiste no coeficiente de confiança que refere-se a probabilidade de uma variável estar associada a outra. Para isso, utiliza-se um procedimento baseado na diferença entre as frequências observadas e esperadas, conhecido como resíduo que é dado por (Ramos *et al.*, 2008),

Para saber qual é a probabilidade de uma categoria de variável estar associada com outra é necessário calcular o coeficiente de confiança, utilizando um procedimento baseado nos resíduos no qual é definido pela diferença entre as frequências esperadas e as observadas.

Com o resultado dos resíduos, calcula-se o coeficiente de confiança (γ), que possibilita a verificação da significância dos resíduos. Para que as associações entre as variáveis sejam consideradas significativas, o valor do coeficiente de confiança precisa indicar probabilidade moderadamente significativa – $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$ (1) – ou ainda probabilidade fortemente significativa – ($\gamma \geq 700,00\%$). Para a realização da análise de correspondência utilizou-se o aplicativo “Statistica”, versão 6.0. Em todos os testes, o valor para a rejeição da hipótese nula foi de fixou-se $\alpha = 5\%$ ($p \leq 00,05$).

3 Resultados e Discussão

Análise de Confiabilidade de Escalas

Kline (1986) mostra que para testes cognitivos, por exemplo, teste de inteligência um valor comumente aceito é 0,80, para testes de habilidade um ponto de corte mais adequado é 0,70, quando se tratar de constructos psicológicos, valores abaixo de 0,70 podem ser esperados, em função da diversidade de constructos que estão sendo medidos.

No caso das Escala para avaliar o Afeto Positivo, a Satisfação com a vida, a Alegria, a Tristeza e a Raiva em Alunos de pós-graduação os valores α de Cronbach encontrado foram: 0,86 (Afeto Positivo), 0,81 (Satisfação com a vida), 0,62 (Alegria), 0,66 (Tristeza) e 0,73 (Raiva). Esses construtos, quando estudados em outros contextos, podem apresentar valores de α de Cronbach diferentes, como no estudo de Duffy e Lent (2009) o qual o coeficiente alcançado foi de igual $\alpha = 0,92$. Nos estudos de Boruchovitch e Bortoletto (2010) sobre a avaliação das estratégias de regulação emocional na fase adulta, estudo realizado com alunos de graduação, o valor do alfa geral foi de $\alpha = 0,82$, e nas subescalas: tristeza ($\alpha = 0,58$), alegria ($\alpha = 0,61$) e raiva ($\alpha = 0,69$). Quanto ao construto de satisfação, a escala de Lent *et al.* (2011) que fora validada por Azzi, Ferreira e Casanova (2016), alcançou $\alpha = 0,88$. Os valores α de Cronbach encontrados na presente pesquisa, não apresentam grande disparidade quando relacionados aos estudos acima. Esses dados são fundamentais para garantir a consistência da fiabilidade das informações, que pode ser construída por meio da aplicação de testes ou instrumentos de medida de forma convergente ou paralela, atestando a consistência da escala sobre o construto estudado (Ramos, 2015).

Estratégias Adaptativas – Regulação emocional para tristeza, alegria e raiva de alunos de Pós-Graduação.

A pesquisa de validação utilizada para verificar os níveis de adaptação das estratégias de regulação emocional apresenta informações básicas que nortearam a

compreensão dos resultados obtidos. A Tabela 1 apresenta algumas orientações sobre a pontuação da escala utilizada, como o valor mínimo exigido e máximo para cada subescala.

Tabela 1 – Orientações sobre a pontuação da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação Emocional de Adultos, 2019.

Subescala	Total de itens por escala	Mínimo estimado pela escala	Máximo estimado pela escala
Tristeza	35	35	140
Alegria	22	22	88
Raiva	35	35	140
Total	92	92	378

Fonte: Boruchovitch e Bortoletto (2010).

Para identificar os níveis de adaptação das estratégias de regulação emocional, deve-se somar a pontuação dos participantes em cada subescala: tristeza, alegria e raiva. Ressalta-se que quanto maior o escore obtido, mais adaptativas são as estratégias utilizadas pelos alunos.

A partir da somatória dos pontos adquiridos nas três subescalas percebeu-se que as médias alcançadas pelos participantes foram diferentes: tristeza (86,4), alegria (50,3) e raiva (86,1). Além disso, identificou-se que 29 alunos (50%) ficaram abaixo da média – levando em consideração a somatória de todos os pontos adquiridos – no que tange a subescala de tristeza e alegria. Esse quadro diferencia-se na subescala de raiva quando 30 alunos (51,7%) apresentaram pontuação abaixo da média e 28 alunos (48,3%) ficaram acima da média. No geral, os participantes apresentaram resultados equiparados, ou seja, houve certo equilíbrio nos resultados quanto à adoção das estratégias.

Quando comparada às médias dos alunos por programa de pós-graduação, verificou-se que não há grande disparidade. Os alunos de segurança pública conseguiram alcançar pontuação acima da média em todas as três subescalas. Diferente

dos discentes de educação, visto que os mesmos apresentaram escores abaixo da média em todas as subescalas (Tabela 2). Vale ressaltar que a comparação entre os alunos dos diferentes programas é inviável, visto que há grande diferença no número de participantes de um programa e outro – 17 alunos do programa de Segurança Pública e 41 alunos do programa de Educação. A Tabela 2 demonstra essa diferença e possibilita uma leitura mais detalhada sobre a pontuação dos discentes dos dois programas.

Tabela 2 – Quantidade de alunos pós-graduandos em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, por classificação de estratégias para o controle de tristeza, alegria e raiva, 2019.

Participantes	Tristeza		Alegria		Raiva	
	Abaixo da média	Acima da média	Abaixo da média	Acima da média	Abaixo da média	Acima da média
Segurança Pública	6	11	7	10	8	9
Educação	23	18	21	20	22	19

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Diante dos dados, percebe-se que na subescala de tristeza todos os discentes dos dois programas de pós-graduação obtiveram escores maiores do que o mínimo indicado (35 pontos), isso aponta para uma reflexão positiva, visto que pode indicar uma boa utilização nas estratégias de enfrentamento da tristeza. Comportamentos como “pensar em coisas agradáveis” e “rezar para que a tristeza passe” foram mais utilizadas pelos participantes, o que revela que os mesmos se utilizaram de estratégias eficientes e adaptativas para o controle da tristeza como aponta a literatura (Cruvinel; Boruchovitch, 2019; Gross, 2008).

Na subescala de alegria, todos os alunos dos dois programas de pós-graduação alcançaram escores positivos – escores acima da pontuação mínima de 22 pontos –, apesar de nenhum participante ter alcançado o nível máximo. Para manter a alegria os pós-graduandos afirmaram que costumam realizar atividades agradáveis, além disso, eles relataram que conseguem estudar melhor quando estão alegres, ou seja, a alegria tem influenciado positivamente no processo de aprendizagem desses alunos. A manutenção dessa emoção deve ser estimulada, pois a mesma tende a gerar um

prolongamento do sentimento de satisfação e bem-estar, tanto no âmbito físico, como também psicológico, como apontam as autoras Cruvinel e Boruchovitch (2010) em um estudo realizado com crianças em estado de depressão.

No que tange a subescala de raiva, que assim como nas subescalas anteriores, os alunos apresentaram boa utilização nas estratégias adaptativas – pontuação maior que a mínima de 35 pontos –, apesar de não ter tido pontuação máxima. Os participantes afirmaram que procuram afastar-se da situação que os causou raiva e ainda para reverter esse estado emocional, procuram meios para relaxar e controlar a emoção apresentada. Os mesmos se utilizaram, com mais frequência, de estratégias funcionais para o controle da raiva, com isso pode-se refletir que os participantes reconhecem a emoção e apresentam a intenção de modificar esse estado emocional negativo adotando estratégias eficientes para esse fim (Cruvinel; Boruchovitch, 2019).

Probabilidade de associação entre a autorregulação emocional para raiva, tristeza, alegria e satisfação com a vida e estados afetivos.

Inicialmente aplicou-se a AF com a qual se obteve um considerável número de correlações com valores do nível descritivo inferiores a 0,05 (5%) para as variáveis (perguntas) utilizadas na construção do Índice de Autoeficácia, indicando que todas são adequadas à aplicação da técnica de Análise Fatorial.

Observou-se que os valores da estatística KMO para Afeto Positivo (KMO = 0,871), Satisfação com a vida (KMO = 0,724), Alegria (KMO = 0,528), Tristeza (KMO = 0,508) e Raiva (KMO = 0,526) são superiores a 0,50, indicando que há adequação da Análise Fatorial ao conjunto de variáveis (perguntas). Além disso, percebeu-se um nível descritivo do teste de esfericidade de Bartlett ($p = 0,000$), acarretando na rejeição da hipótese de a matriz de correlações ser a uma matriz identidade. Estes resultados respaldam o emprego da Análise Fatorial para a extração de fatores e a estimação dos escores fatoriais e posteriormente na construção dos índices de Afeto Positivo, Satisfação com a vida, Alegria, Tristeza e Raiva.

A maioria dos valores do MAA para as variáveis (perguntas) necessárias para a construção dos índices de Afeto Positivo, Satisfação com a vida, Alegria, Tristeza e Raiva, individualmente encontram-se em domínio aceitável para a aplicação da técnica de Análise Fatorial, isto é, a maioria dos valores de MAA são superiores a 0,50.

Os fatores obtidos conseguem restituir: (i) Afeto Positivo (64,48%), (ii) Satisfação com a vida (80,05%), (iii) Alegria (73,21%), (iv) Tristeza (74,28%) e (v) Raiva (64,48%) da informação do conjunto de variáveis. Porém, vale lembrar que o critério utilizado para retenção dos fatores não foi o %Var restituído e sim o critério de Kaiser.

Todas as variáveis (perguntas) utilizadas na construção dos índices de Afeto Positivo, Satisfação com a vida, Alegria, Tristeza e Raiva têm sua informação restituída de forma satisfatória pelo fator retido, já que apresentam maioria dos valores de comunalidade igual ou superior a 0,30 (30%).

Todas as variáveis (perguntas) utilizadas na construção dos índices de Afeto Positivo, Satisfação com a vida, Alegria, Tristeza e Raiva apresentam maioria das correlações moderada ($r \geq 0,50$) com o fator (índice) retido. Nos índices obtidos, os valores positivos dos coeficientes das variáveis (perguntas), indicam que quanto maior for o valor score obtido para um determinado participante, maiores são: o Afeto Positivo, a Satisfação com a vida, a Alegria, a Tristeza e a Raiva.

Após a obtenção dos índices de Afeto Positivo (Y_1), Satisfação com a vida (Y_2), Alegria (Y_3), Tristeza (Y_4) e Raiva (Y_5) foi possível calcular os escores fatoriais para cada pós-graduando. A partir dos escores fatoriais de cada professor foi realizada a padronização dos valores obtidos, para que os mesmos pudessem ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%.

Mediante a obtenção dos escores fatoriais padronizados de cada aluno, foi realizada uma classificação dos mesmos em três grupos distintos. A classificação foi baseada na teoria dos percentis amostrais (Bussab; Morettin, 2013). Logo, o conjunto de valores dos escores padronizados, foi dividido da seguinte forma: Grupo 1 – grupo de pós-graduandos com os menores escores (Baixo Afeto Positivo, Baixa Satisfação com a vida, Baixa Alegria, Baixa Tristeza e Baixa Raiva); Grupo 2 – Pós-graduandos com os

moderados escores (Moderado Afeto Positivo, Moderada Satisfação com a vida, Moderada Alegria, Moderada Tristeza e Moderada Raiva); Grupo 3 – Pós-graduandos com os maiores escores (Alto Afeto Positivo, Alta Satisfação com a vida, Alta Alegria, Alta Tristeza e Alta Raiva) (Tabela 3).

18

Tabela 3 – Valores dos Quartis Amostrais para Classificação dos pós-graduandos em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, a partir dos escores padronizados dos índices de afeto positivo, satisfação com a vida, alegria, tristeza e raiva.

Variável	Classificação por Grupo		
	Baixo(a)	Moderado(a)	Alta(o)
Afeto Positivo	0 a 22,53%	22,54% a 65,90%	65,91% a 100%
Satisfação com a vida	0 a 47,20%	47,21% a 77,44%	77,45% a 100%
Alegria	0 a 33,64%	33,65% a 71,64%	71,65% a 100%
Tristeza	0 a 33,64%	33,65% a 71,64%	71,65% a 100%
Raiva	0 a 39,55%	39,56% a 76,24%	76,25% a 100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2019).

Resultado da Aplicação da Análise de Correspondência

Os valores do nível descritivo (p) menores que o nível de significância de 00,05 (5%) e do Critério Beta (β) maior ou igual que 30, indicam que tanto as variáveis como suas categorias são dependentes (Tabela 3). Além disso, pode-se observar que a soma dos percentuais de inércia indica que mais de 70% da informação foi restituída pela AC. Desta forma todos os pressupostos para utilização da técnica de Análise de Correspondência são satisfeitos. Isso pode ser verificado por meio dos dados apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência às variáveis: Afeto positivo, Satisfação com a Vida, Alegria, Tristeza e Raiva de alunos de pós-graduação em educação e segurança pública.

Variáveis	χ^2	β	% Inércia	p
Afeto Positivo versus Satisfação com a Vida	135,5	65,77	100,0	0,000

	4			
Afeto Positivo versus Alegria	120,1 9	58,10	100,0	0,000
Afeto Positivo versus Tristeza	58,98	27,49	100,0	0,000
Afeto Positivo versus Raiva	11,99	3,99	100,0	0,018
Satisfação com a Vida versus Alegria	14,22	5,11	100,0	0,003
Satisfação com a Vida versus Tristeza	29,17	12,59	100,0	0,000
Satisfação com a Vida versus Raiva	29,17	12,59	100,0	0,000
Alegria versus Tristeza	121,7 3	58,87	100,0	0,000
Alegria versus Raiva	141,2 4	68,62	100,0	0,000
Tristeza versus Raiva	121,4 2	58,71	100,0	0,000

Nota: χ^2 - Valor do Qui-quadrado; p – Nível Descritivo e β – Valor do Critério Beta.

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

Na Tabela 4 pode-se observar que os alunos pós-graduandos com Afeto positivo Baixo estão relacionados a Baixa Satisfação com a vida, a Alegria Moderada e a Tristeza Moderada. Os pós-graduandos com Afeto positivo Moderado estão relacionados à Moderada Satisfação com a vida, a Baixa Tristeza e a Alta Raiva. Os pós-graduandos com Afeto positivo Alto estão relacionados à Alta Satisfação com a vida e a Alegria Alta.

Dos resultados encontrados fazem-se os seguintes destaques: (i) alunos com baixa satisfação com a vida também apresentaram baixa percepção de afeto positivo, ou seja, não demonstraram tanta animação e engajamento ativo em atividades do cotidiano; o inverso também é verdadeiro; (ii) alunos com estratégias mais adaptativas para a regulação da alegria apresentaram alta percepção de afeto positivo e moderada satisfação com a vida; (iii) alunos com estratégias menos adaptativas para controle da tristeza indicaram escores alto e moderado no afeto positivo e satisfação com a vida (respectivamente); (iv) discentes que possuíam estratégias mais adaptativas para controle da raiva manifestaram moderado afeto positivo; (v) alunos com estratégias menos adaptativas para regulação da raiva apresentaram moderada satisfação com a vida.

A partir desses dados, pode-se destacar que as emoções negativas, tristeza e raiva, parecem não afetar o sentimento de satisfação com a vida e bem-estar desses participantes. Mesmo apresentando um estado emocional negativo, os alunos afirmam que conseguem desempenhar de forma ativa as atividades cotidianas, incluindo tarefas de cunho acadêmico. Esse quadro pode ser mais bem compreendido quando outros fatores, externos e relacionais, são considerados os quais podem mediar o controle eficaz das emoções e influenciar no comportamento do indivíduo, a saber: ambiente de trabalho, apoio de amigos e familiares, dentre outros (Bandura, 1999). Estes dados vêm de encontro com o que a literatura indica, quando afirma que a presença de um estado emocional negativo pode afetar diretamente no desempenho do indivíduo, tanto em tarefas cotidianas quanto acadêmicas (Caprara *et al.*, 2012; Fried, 2010; Santos; Primi, 2014). A Tabela 5 apresenta a probabilidade de associação entre os construtos analisados.

Tabela 5 – Probabilidade de associação: (i) entre as categorias de Afeto Positivo e as categorias de Satisfação com a vida, Alegria, Tristeza e Raiva e, também, (ii) entre as categorias de Satisfação com a vida e as categorias de Alegria, Tristeza e Raiva, resultantes da aplicação da técnica estatística multivariada Análise de Correspondência.

Variável	Categoria	Afeto Positivo			Satisfação com a Vida		
		Baixo	Moderado	Alto	Baixa	Moderada	Alta
Alegria	Baixa	↑	↑	↑	↑	↑	↑
	Moderada	100,00*	↑	↑	95,96*	↑	↑
	Alta	↑	↑	100,00*	↑	79,35*	↑
Tristeza	Baixa	↑	98,55*	↑	↑	70,85*	↑
	Moderada	99,99*	↑	↑	98,55*	↑	↑
	Alta	↑	↑	↑	↑	↑	↑
Raiva	Baixa	↑	↑	↑	↑	98,55*	↑
	Moderada	↑	↑	↑	70,85*	↑	↑
	Alta	↑	70,85*	↑	↑	↑	↑

Nota: *Probabilidades fortemente significativas, pois, $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

**Probabilidades moderadamente significativas, pois, $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$.

↑ – Não houve relação estatística entre essas categorias

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Na Tabela 5, pode-se observar que discentes que indicaram estratégias mais adaptativas para controle da raiva também utilizaram boas estratégias para manutenção da alegria e controle da tristeza. Alunos que adotaram estratégias menos adaptativas para controle da raiva também apresentaram a mesma dificuldade em relação à regulação da tristeza.

A estabilidade emocional é necessária para a garantia do bem-estar, sentimento de satisfação e 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). A tabela abaixo (Tabela 6) corrobora essas informações apontando as possíveis associações entre as categorias de estudo.

Tabela 6 – Probabilidade de associação: (i) entre as categorias de Alegria e as categorias de Tristeza e Raiva e, também, (ii) entre as categorias de Tristeza e Raiva, resultantes da aplicação da técnica estatística multivariada Análise de Correspondência.

Variável	Categoria	Alegria			Tristeza		
		Baixa	Moderada	Alta	Baixa	Moderada	Alta
Tristeza	Moderada	†	68,27*	†			
	Alta	†	†	99,91*			
Raiva	Baixa	99,97*	†	†	100,00*	†	†
	Moderada	†	95,45*	†	†	86,87*	†
	Alta	†	†	100,00*	†	†	100,00*

Nota: **Probabilidades moderadamente significativas, pois $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$.

*Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

† – Não houve relação estatística entre essas categorias

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A partir dos dados da Tabela 6 verifica-se que os participantes afirmam ter um controle eficaz no que tange às emoções negativas, tristeza e raiva, além de conseguirem adotar estratégias positivas para a manutenção da alegria, apontando para um quadro favorável de estabilidade emocional. Essa estabilidade é fundamental para garantir a sensação de bem-estar físico e psíquico dos sujeitos, e em decorrência a esse

quadro pode-se alcançar bom desempenho em diversos contextos como foi apontado pelos alunos (Caprara *et al.*, 2012). O contrário pode acontecer se o sujeito apresenta “desregulação emocional”, ou seja, uma dificuldade em controlar emoções negativas e se utiliza de estratégias não adaptativas, como isolamento, ruminação, dentre outras.

Com isso, pôde-se observar que os discentes que indicaram estratégias mais adaptativas para controle da raiva também utilizaram boas estratégias para manutenção da alegria e controle da tristeza. Alunos que adotaram estratégias menos adaptativas para controle da raiva também apresentaram a mesma dificuldade em relação à regulação da tristeza (Cruvinel; Boruchovitch, 2019). Faz-se fundamental alcançar um controle eficaz das emoções, para que seja garantido o sentimento de bem-estar e os níveis de afeto positivo que norteiam as ações e o desempenho desses sujeitos (Gross; John, 2003).

4 Considerações finais

Estudar o construto da autorregulação emocional é fundamental para compreender aspectos do comportamento humano, como o desempenho e o sentimento de satisfação. A presente pesquisa buscou identificar os níveis de adaptação das estratégias de regulação emocional e as probabilidades de entre as variáveis: autorregulação emocional para tristeza, raiva, alegria, estados afetivos de alunos de dois programas de pós-graduação.

Apesar de nenhum participante ter alcançado uma pontuação máxima com relação à escala de regulação emocional, percebeu-se que os alunos alcançaram altos escores dividindo-se em parte acima das médias estabelecidas e outra abaixo das médias adquiridas. Esse quadro reforça que os discentes da presente pesquisa apresentam estratégias adaptativas, ou seja, eficazes para a manutenção de um estado emocional positivo e para o controle e modificação de um estado emocional negativo que pode ser prejudicial para a saúde psíquica.

Percebeu-se ainda que as emoções negativas parecem não afetar o desempenho desses estudantes, nem o afeto positivo do mesmo, como o engajamento em tarefas da pós-graduação. Informação contrária ao que a literatura tem apontado. O número reduzido e a disparidade entre a quantidade de participantes, foram limitações apontadas neste estudo. Para pesquisas futuras, sugere-se que a amostra seja ampliada, considerando outros programas de pós-graduação, além da realização de uma pesquisa longitudinal a fim de acompanhar de perto o desempenho acadêmico dos participantes.

Referências

AZZI, Roberta G. **Introdução à teoria social cognitiva**. Série Teoria Social Cognitiva em contexto educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, Albert. Health promotion from the perspective of social cognitive theory. **Psychology and Health**, v.13, 623-649, 1998.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, Albert; CAPRARA, Gian V.; BARBARANELLI, Claudio; GERBINO, Maria; PASTORELLI, Concetta. Role of affective self regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. **Child Development**, v.74, n.3, 769-782, 2003.

BANDURA, Albert. Evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. (Eds.). **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 9-35, 2005.

BANDURA, Albert. **Social Cognitive Theory of Self-Regulation**. 2 ed. Organizational behavior and human decision processes. 50, 248-287, 1991.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Asian journal of social psychology**, v. 2, n. 1, p. 21-41, 1999.

BATISTA, Jaqueline B. V.; CARLOTTO, Mary S.; OLIVEIRA, Malu N. de; ZACCARA, Ana A. L.; BARROS, Eveline de O.; DUARTE, Marcella C. S. Transtornos mentais em professores universitários: estudo em um serviço de perícia médica. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, v. 8, n. 2, p. 4538-4548, 2016.

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, E.; BORTOLETTO, D. Regulação emocional: Conceituação e instrumentos de medida. In: SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; NASCIMENTO, E. (orgs.). **Perspectivas em Avaliação Psicológica**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 271 – 292, 2010.

BRANDTNER, Maríndia; BARDAGI, Marucia. Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 81-91, 2009.

BUSSAB, Wilson O.; MORETTIN, Pedro A. **Estatística Básica**. 8.ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

BZUNECK, José A.; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicologia: Ensino & Formação**, 7, 2, 73-84, 2016.

CAPRARA, Gianvittorio; VECCHIONE, Michele; BARBARANELLI, Claudio; Alessandri, Guido. Emotional stability and affective self-regulatory efficacy beliefs: proofs of integration between trait Theory and Social Cognitive Theory. **European Journal of Personality**, v. 27, n. 2, p. 145-154, 2012.

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A.M. (orgs.). **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Regulação Emocional de Estudantes: A construção de um instrumento qualitativo. Maringá: **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 2, p. 537-545, 2010.

DAMÁSIO, Antônio R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia de Letras, 1996.

DIENER, Ed; EMMONS, Robert A.; LARSEN, Randy J.; GRIFFIN, Sharon. The satisfaction with life scale. **Journal of personality assessment**, v. 49, n. 1, p. 71-75, 1985.

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.

FÁVERO, Luiz P. L.; BELFIORE, Patrícia P.; SILVA, Fabiana L. da; CHAN, Betty L.

Análise dos Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FRIED, Leanne. Understanding and Enhancing Emotion and Motivation Regulation Strategy use in the Classroom. **International Journal of Learning**, v. 17, n. 6, 2010.

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: A Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 3, n. 4, p. 588, 1991.

GARNEFSKI, Nadia; KRAAIJ, Vivian; SPINHOVEN, Philip. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. **Personality and Individual Differences**, v. 30, n. 8, p. 1311-1327, 2001.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004.

GROSS, James J. Emotion Regulation. In: LEWIS, J. Haviland-Jones; BARRETT, L. F. **Handbook of Emotions**. Nova York: Guildford, 497-512, 2008.

GROSS, James J. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. **Review of General Psychology**, v. 2, n. 5, 271-299, 1998.

GROSS, James J.; JOHN, Oliver P. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. **Journal of personality and social psychology**, v. 85, n. 2, p. 348, 2003.

KLINE, Paul. **The Handbook of Psychological Testing**. London: Routledge, 2.ed., 1986.

KOPP, Claire B. Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. **Developmental psychology**, v. 25, n. 3, p. 343, 1989.

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.

MAGALHÃES, A. Freitas. **O código de Ekman o cérebro, a face e a emoção**. Porto: Feelab Science Books, 2013.

MAROCO, João. **Análise Estatística com a Utilização do SPSS**. 3.ed., Lisboa: Lisboa, 2007.

NINA, Karla Cristina Furtado. **Fontes de autoeficácia docente:** Um estudo exploratório com professores de educação básica. 2015. 102f. Orientador: Fernando Augusto Ramos Pontes. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. **Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS.** 4.ed., Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

PLANALP, Sally. **Communicating emotion:** Social, moral, and cultural processes. Cambridge University Press, 1999.

RAMOS, Edson Marcos Leal Soares; ALMEIDA, Silvia dos Santos de; ARAÚJO, Adilayne dos Reis (orgs.). **Segurança pública:** uma abordagem estatística e computacional. Editora Universitária UFPA, 2008.

RAMOS, Maély F. H. **Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva:** Percepções sobre a docência. Belém. 239f. Teses. Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, 2015.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro.** São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SCHUNK, Dale H. **Learning theories an educational perspective.** 6° ed. Boston, MA: Pearson, 117 – 163, 2012.

SROUFE, L. Alan. The organization of emotional development. **Psychoanalytic Inquiry**, v. 1, n. 4, p. 575-599, 1982.

ZIMMERMAN, Barry J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, 1989.

ⁱ **Jamille Gabriela da Silva Torquato**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8666-6043>

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)

Instituto de Ciências da Educação (ICED)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Doutoranda e mestre em Educação na linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais (PPGED/UFPA). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Metodologia do Ensino de História e Geografia, graduada em Pedagogia (UFPA) e História (UniBTA).
Contribuição de autoria: responsável pela escrita do trabalho, oriundo de sua dissertação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1362238212023416>

E-mail: jamillegtorquato@gmail.com

ii **Maria Roberta Miranda Furtado**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7395-5957>

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)

Instituto de Ciências da Educação (ICED)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Doutoranda e Mestra em Educação pelo PPGED-UFPA, na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais. E graduação em Pedagogia também pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2012).

Contribuição de autoria: responsável pela submissão e adequação do trabalho às normas da revista.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3053441150905969>

E-mail: mariamiranda@ufpa.br

iii **Emmanuelle Pantoja Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0134-4350>

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)

Instituto de Ciências da Educação (ICED)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Doutora em Educação (Universidade Federal do Pará/ UFPA); Mestre em Educação (Universidade Federal do Pará/ UFPA); Licenciada em Ciências Naturais com Habilitação em Química (Universidade Estadual do Pará/ UEPA).

Contribuição de autoria: responsável por toda a formatação e normalização do trabalho.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5491607329137702>

E-mail: emmanuellepantojas@gmail.com

iv **Edson Marcos Leal Soares Ramos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5425-8531>

Programa de Pós-graduação em Segurança Pública (PPGSP)

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Bacharel em Estatística pela Universidade Federal do Pará (1994), mestre em Estatística pela Universidade Federal de Pernambuco (1999) e Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003).

Contribuição de autoria: foi o responsável pela análise estatística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8324947891255931>

E-mail: ramosedson@gmail.com

v **Maély Ferreira Holanda Ramos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6150-6345>

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)

Instituto de Ciências da Educação (ICED)

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Realizou pós-doutorado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento - Psicologia (UFPA). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/2010), com graduação em Pedagogia (IDEPA).

Contribuição de autoria: foi a professora orientadora de todo o trabalho.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8174411008021957>

E-mail: maelyramos@hotmail.com

Editora responsável: Lia Fialho

Especialista Ad hoc: Alboni Marisa Dudeque Pianovsk Vieira e Janssen Felipe da Silva

Como citar este artigo com mais de três autores (ABNT):

TORQUATO, Jamille Gabriela da Silva et al. Autorregulação Emocional e Estados Afetivos de alunos de pós-graduação Stricto Sensu. **Rev. Pemo**, v. 5, e10621, 2023.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10621>

28

Recebido em 03 de maio de 2023.

Aceito em 10 de setembro de 2023.

Publicado em 22 de setembro de 2023.