



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

JAMILLE GABRIELA CUNHA DA SILVA

**A AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E ESTADOS AFETIVOS NO CONTEXTO
DA PÓS-GRADUAÇÃO**

BELÉM - PARÁ

2019

JAMILLE GABRIELA CUNHA DA SILVA

**A AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E ESTADOS AFETIVOS NO CONTEXTO
DA PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maély Ferreira Holanda Ramos

BELÉM - PARÁ

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S586a SILVA, Jamille Gabriela Cunha da
A autorregulação emocional e estados afetivos no contexto da pós-
graduação / Jamille Gabriela Cunha da SILVA. — 2019. ix,141 f. : il.
color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do
Pará, Belém, 2019.

1. Autorregulação emocional. 2. Estados Afetivos. 3. Pós-
graduação. I. Título.

CDD 016.37

JAMILLE GABRIELA CUNHA DA SILVA

**A AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E ESTADOS AFETIVOS NO CONTEXTO
DA PÓS-GRADUAÇÃO**

Texto apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como exigência para Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação/PPGED.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maély Ferreira Holanda Ramos
Orientadora – ICED/UFPA

Prof. Dr. José Aloyseo Bzunek
Examinador Externo – UEL

Prof. Dr. Edson Marcos Leal Soares Ramos
Examinador Externo – ICED/UFPA

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Examinador Interno – ICED/UFPA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, por ter me concedido a graça de servi-lhe na profissão que escolhi. À minha família e amigos que sempre me apoiam e me incentivam a ser melhor a cada dia. Dedico, também, aos profissionais da Educação que, apesar das condições, não desistem de investir em vidas.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me sustentado em todo o processo, por toda a sabedoria e força concedida para que eu chegasse até aqui.

A minha mãe Maria José por sempre me incentivar a continuar e ser melhor todos os dias.

Ao meu pai Mauro Barbosa (*in memoriam*) por ter sido o maior exemplo de fé e persistência em meio a tantas adversidades.

A minha Irmã Marille, por ter sido uma grande amiga e companheira em todo o processo.

Aos meus familiares e todos os meus amigos que torceram e intercederam por mim, sempre me auxiliando no que podiam.

A Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos, por ter acreditado em mim desde o primeiro momento na graduação e por ter me dado a chance de avançar na minha formação, além de ser meu grande exemplo de modelação no âmbito pessoal e profissional.

Agradeço a todos que participaram de forma direta ou indireta neste processo, me incentivaram e contribuíram para a realização deste sonho. Essa conquista é nossa. Muito Obrigada!

“Cristo é digno de todo o compromisso e todo o esforço que podemos fazer [...] Ele trabalha em nós para transformar toda a nossa vida. À medida que mudamos, nossos labores se tornam mais eficazes em trazer todas as áreas da vida para o serviço de Cristo.” (POYTHRESS, 2019)

SILVA, Jamille Gabriela Cunha da. A Autorregulação Emocional e Estados Afetivos no Contexto da Pós-Graduação. 2019. 160f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, Brasil.

RESUMO

O termo autorregulação foi utilizado por Albert Bandura (1986), precursor da Teoria Social Cognitiva, para definir um tipo de mecanismo desenvolvido pelo indivíduo, de maneira consciente e interna, com o intuito de alcançar metas previamente estabelecidas. Este conceito abrange muitos aspectos do comportamento humano, inclusive o estado emocional. A Autorregulação emocional consiste na forma como o indivíduo gerencia suas emoções, que podem ser de natureza positiva ou negativa. O gerenciamento eficaz das emoções tende a contribuir em outros aspectos como sentimento de satisfação com a vida, estados afetivos, humor e conseqüentemente no desempenho do indivíduo, promovendo o bem-estar físico e psíquico. Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo principal analisar as percepções de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) sobre suas experiências nos respectivos cursos, tendo como referência estados emocionais e de humor, bem como a autorregulação emocional e as estratégias utilizadas para o gerenciamento da tristeza, alegria e raiva. Para tal, a pesquisa divide-se em quatro estudos, dos quais os dois primeiros estão em conclusão e o restante encontra-se em andamento. O artigo 1 constitui-se como uma revisão integrativa da literatura sobre a autorregulação emocional na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, considerando o período de 2008 a 2019. Com uma abordagem quantitativa, o estudo realizou um levantamento da literatura nas bases CAPES, SCIELO, LILACS e ERIC, que após a aplicação dos critérios de inclusão, resultou em 5 artigos para análise. O artigo 2 caracterizou-se como uma pesquisa empírica, de natureza quantitativa, e contou com a participação de 58 alunos de dois programas de pós-graduação, a nível de mestrado e doutorado, da Universidade Federal do Pará; com o intuito de avaliar a percepção desses alunos sobre a autorregulação emocional e seus estados afetivos no contexto acadêmico. Para coletar os dados do referido artigo, utilizou-se os seguintes instrumentos: Questionário de caracterização; Escala Analógica de Humor; Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação Emocional de Adultos; Escala de Afeto Positivo; Escala de Satisfação com a vida. O artigo 3 caracterizou-se como uma pesquisa empírica de cunho quantitativo e utilizou a mesma amostra do estudo 2, com o objetivo de 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. Os resultados do estudo 1 indicaram cinco artigos que contemplaram todos os critérios pré-estabelecidos, além disso, os construtos que obtiveram maior importância, foram: *Emotional intelligence*; *Emotional competence*; *Emotion regulation*; *Coping*. Apesar do número reduzido de artigos selecionados, percebeu-se que o gerenciamento emocional eficaz é composto por habilidades como a capacidade de identificar e enfrentar o estado emocional vivido, estratégias de natureza metacognitivas que podem influenciar o desempenho do sujeito em diferentes contextos. Os resultados do estudo 2 indicaram, entre outros achados, que a variação do humor tem envolvido características de sintomas da ansiedade, visto que um grande grupo de alunos afirmou estar em um estado de preocupação (49,9%) e com fortes sentimentos de tensão (32,8%). Quanto às características de estados afetivos, os participantes demonstraram escores satisfatórios, visto que a maioria dos itens apresentou médias entre 4 a 5, ou seja, os alunos disseram estar determinados, entusiasmados, atentos, etc. A maioria dos participantes (70,7%) afirmou estar satisfeita com a própria vida, por outro lado alguns alunos (15,5%) expressaram certa insatisfação com a vida que possuem. Quanto a autorregulação das emoções, 65,5% dos alunos disseram que estar triste atrapalha na

concentração dos estudos, 79,3% afirmaram que procuram modificar seus pensamentos para controlar a raiva e 91,4% disseram que o estado emocional positivo, nesse caso a alegria, não prejudica os relacionamentos sociais. Os resultados do artigo 3 demonstraram que os discentes têm utilizado estratégias adaptativas, visto que todos os escores foram maiores que a pontuação mínima de cada subescala. Percebeu-se, ainda, que os alunos que acusaram baixos níveis de satisfação, não afirmaram ter afeto positivo para a realização de atividades do cotidiano, ou seja, não se engajam tanto para a concretização dessas tarefas. Os dados da presente pesquisa corroboraram com a literatura ainda incipiente sobre a autorregulação emocional no contexto acadêmico. Sugere-se novas pesquisas com essa temática e que acompanhem os alunos nos seus processos formativos, para que se tenha uma compreensão sólida sobre as implicações dos aspectos emocionais no desempenho dos sujeitos.

Palavras-chave: Estado emocional. Estados afetivos. Satisfação. Teoria social cognitiva.

SILVA. Jamille Gabriela Cunha da. A Autorregulação Emocional e Estados Afetivos no Contexto da Pós-Graduação. 2019. 160f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, Pará, Brasil.

ABSTRACT

The term self-regulation was used by Albert Bandura (1986), precursor of Cognitive Social Theory, to define a type of mechanism developed by the individual, consciously and internally, in order to achieve previously established goals. This concept covers many aspects of human behavior, including the emotional state. Emotional self-regulation is how an individual manages his emotions, which can be positive or negative in nature. Effective management of emotions tends to contribute in other aspects such as feeling of satisfaction with life, affective states, mood and consequently in the performance of the individual, promoting physical and mental well-being. Thus, this research aims to analyze the perceptions of graduate students (masters and doctorate) about their experiences in the respective courses, having as reference emotional and mood states, as well as emotional self-regulation and the strategies used for the management of sadness, joy and anger. To this end, the research is divided into four studies, of which the first two are being concluded and the remainder is in progress. Article 1 constitutes an integrative review of the literature on emotional self-regulation from the perspective of the Cognitive Social Theory, considering the period from 2008 to 2019. With a quantitative approach, the study conducted a literature review based on CAPES, SCIELO, LILACS and ERIC, which after applying the inclusion criteria resulted in 5 articles for analysis. Article 2 was characterized as an empirical research, of a quantitative nature, and was attended by 58 students from two postgraduate programs, at the master and doctorate level, of the Federal University of Pará; in order to evaluate the perception of these students about emotional self-regulation and its affective states in the academic context. To collect the data from this article, the following instruments were used: Characterization Questionnaire; Analog Humor Scale; Rating Scale for Adult Emotional Regulation Strategies; Positive Affect Scale; Satisfaction with life scale. Article 3 was characterized as a quantitative empirical research and used the same sample from study 2, with the objective of verifying the probabilities of association between the components of emotional self-regulation for sadness, joy and anger, affective and mood states. graduate students. The results of study 1 indicated five articles that met all the pre-established criteria. In addition, the most important constructs were: Emotional intelligence; Emotional competence; Emotion regulation; Coping Despite the small number of articles selected, it was found that effective emotional management consists of skills such as the ability to identify and cope with the emotional state experienced, metacognitive strategies that can influence the performance of the subject in different contexts. The results of study 2 indicated, among other findings, that mood swings have involved characteristics of anxiety symptoms, as a large group of students reported being in a state of concern (49.9%) and with strong feelings of tension. (32.8%). Regarding the characteristics of affective states, the participants showed satisfactory scores, since most items presented averages between 4 and 5, that is, the students said they were determined, enthusiastic, attentive, etc. Most participants (70.7%) stated that they were satisfied with their lives, while some students (15.5%) expressed some dissatisfaction with their lives. Regarding self-regulation of emotions, 65.5% of students said that being sad hinders the concentration of studies, 79.3% said they try to modify their thoughts to control their anger and 91.4% said that the positive emotional state, in this case. Joy does not harm social relationships. The results of article 3 showed that students have used adaptive strategies, since all scores were higher than the minimum score of each subscale. Still in the last study, article 3, it was noticed that students who reported low levels of satisfaction, did not claim to have positive affect for the performance of daily activities, that is, do not engage so much for

the accomplishment of these tasks. The data of the present research corroborated the still incipient literature on emotional self-regulation in the academic context. Further research on this subject is suggested and to accompany the students in their formative processes, so as to have a solid understanding of the implications of emotional aspects on the performance of the subjects.

Keywords: Emotional state. Affective states. Satisfaction. Cognitive social theory.

LISTA DE FIGURAS

SEÇÃO II

FIGURA 1 - Multigrafo das relações semânticas sobre Autorregulação Emocional a partir da medida “Eigenvector Centrality”, 2019.....	70
---	----

LISTA E GRÁFICOS

SEÇÃO II

GRÁFICO 1 - Número de dissertações e teses disponibilizadas pelo site do PPGED/UFPA, no período de 2005 a 2018.	45
--	----

GRÁFICO 2 - Número de dissertações publicadas no site do PPGSP/UFPA por turma, no período de 2011 a 2017.....	46
---	----

SEÇÃO III

GRÁFICO 1 - Percentual de alunos em relação a qualidade do relacionamento entre orientando e orientador, 2019.....	85
--	----

LISTA DE TABELAS

SEÇÃO II

TABELA 1 - Processo de seleção dos artigos sobre a autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva, considerando o período de 2009 a 2019, nos periódicos da CAPES, Scielo, Lilacs e ERIC.....	57
---	----

TABELA 2 - Total de artigos sobre a autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva, levantados nos sítios da CAPES, Scielo, Lilacs e ERIC, no período de 2009 a 2019.....	59
---	----

TABELA 3 - Título, autoria e ano de publicação dos artigos sobre a autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva, selecionados para análise em função do refinamento realizado, 2019... 58	58
---	----

TABELA 4 - Palavras-chave dos artigos sobre a autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva, levantados e medidas de centralidade do multigrafo sobre autorregulação emocional, 2019.	65
---	----

SEÇÃO III

TABELA 1 – Estatística Resultante de análise descritiva e exploratória sobre a Afeto positivo de alunos de pós-graduação em educação e segurança pública da Universidade Federal do Para, 2019.....	88
---	----

SEÇÃO IV

TABELA 1 – Classificação da Análise Fatorial pela Estatística KMO.....	107
TABELA 2 – Orientações sobre a pontuação da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação Emocional de Adultos, 2019.....	110
TABELA 3 – Pontuação adquirida nas subescalas de tristeza, alegria e raiva de alunos de pós-graduação em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, 2019.....	110
TABELA 4 – 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.....	111
TABELA 5 – 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.....	114
TABELA 6 – Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as variáveis: Afeto positivo, Satisfação com a Vida, Alegria, Tristeza e Raiva de alunos de pós-graduação em educação e segurança pública.....	114
TABELA 7 – 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.....	116
TABELA 8 – 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.....	117

LISTA DE SIGLAS

ANPG	Associação Nacional de Pós-graduandos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAPs	Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
GEITESC	Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Teoria Social Cognitiva
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
NEAC	Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento Humano
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPGDSMC	Programa de Pós-Graduação em Defesa Social e Mediação de Conflitos
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGSP	Programa de Pós-graduação em Segurança Pública
SBie	Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional
TSC	Teoria Social Cognitiva
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

SEÇÃO I	20
1. INTRODUÇÃO	20
1.1 O estudo das emoções e a sua influência no ser humano	27
1.2 O construto da Regulação Emocional	30
1.3 Formação de professores no Brasil	34
1.4 O contexto da Pós-graduação	37
1.5 Programas de Pós-graduação investigados pelo presente estudo	43
1.6 Justificativa do estudo	47
SEÇÃO II	49
2. ARTIGO 1	49
2.1 Introdução.....	50
2.2 Percurso Metodológico.....	54
2.3 Resultados e discussão	55
2.3.1 Processo de Refinamento do material selecionado	55
2.3.2 Caracterização do material colhido	60
2.3.2.1 Ano de Publicação.....	60
2.3.2.1 Metodologia dos estudos	60
2.3.3 Multigrafo com as palavras-chave	63
2.4 Considerações Finais	72
2.4 Referências	72
SEÇÃO III	75
3. ARTIGO 2	75
3.1 Introdução.....	76
3.2 Percurso Metodológico.....	80
3.2.1 Natureza da pesquisa	80
3.2.2 Lócus e participantes	80
3.2.3 Procedimentos e Instrumentos para coletas de dados.....	81
3.2.4 Questões éticas	82
3.2.6 Análise de dados	82
3.3 Resultados e discussão	83
3.3.1 Caracterização dos participantes	83
3.3.2 Humor	86
3.3.3 Afeto Positivo.....	87
3.3.4 Satisfação com a vida	89
3.3.3 Autorregulação emocional.....	91
3.4 Considerações Finais	93
3.5 Referências	94
SEÇÃO IV	99
4. ARTIGO 3	99
4.1 Introdução.....	100
4.2 Percurso Metodológico.....	104
4.2.1 Natureza da pesquisa	104
4.2.2 Lócus e participantes	104

4.2.3	Procedimentos e Instrumentos para coletas de dados.....	105
4.2.4	Questões éticas	106
4.2.5	Análise de dados	106
4.2.5.1	Análise de confiabilidade das escalas.....	106
4.2.5.2	Análise Fatorial	106
4.2.5.3	Análise de Correspondência	108
4.3	Resultados e Discussão.....	109
4.3.1	Resultado da Análise de confiabilidade das escalas.	109
4.3.2	Estratégias Adaptativas – Regulação emocional para tristeza, alegria e raiva de alunos da pós-graduação.....	110
4.3.3	Probabilidade de associação entre a autorregulação emocional para raiva, tristeza, alegria e satisfação com a vida e estados afetivos.	112
4.4	Considerações finais	117
4.5	Referências	118
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
6.	REFERÊNCIAS	124
7.	APÊNDICES	128
	APÊNDICE A	128
	APÊNDICE B.....	130
	APÊNDICE C.....	131
	APÊNDICE D	136
	APÊNDICE E.....	138
	APÊNDICE F.....	139
8.	ANEXOS	146
	ANEXO A	146
	ANEXO B	154
	ANEXO C	155
	ANEXO D	159
	ANEXO E.....	160

APRESENTAÇÃO¹

A presente pesquisa é proveniente de uma tentativa de compreender de que forma os indivíduos administram suas emoções e como isso pode interferir na vida dos mesmos, especialmente no contexto acadêmico. Ao adentrar na pós-graduação tive dificuldade em lidar com a larga demanda e exigências impostas por este segmento, e por muitas vezes me vi desestabilizada emocionalmente. Esse quadro chegou a interferir no meu rendimento em algumas disciplinas e nos meus relacionamentos interpessoais. Por esta razão, decidi estudar um pouco mais sobre esse processo e levei a proposta para a minha orientadora, professora Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos que não hesitou em me guiar e acompanhar nesta jornada.

A escolha da fundamentação teórica foi decorrente a participação em dois grupos de pesquisa que também me ajudaram neste processo. O primeiro refere-se ao Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Teoria Social Cognitiva (GEITESC) que, como o nome sugere, desenvolve estudos acerca de uma perspectiva social cognitiva que teve como precursor o psicólogo Albert Bandura. O GEITESC é uma iniciativa entre docentes da Universidade Federal do Pará e do Instituto Federal do Pará – ambos localizados na cidade de Belém/PA – que buscam compreender e contribuir para a literatura da teoria em destaque.

O segundo grupo, consiste no Núcleo de Estudos Aplicados ao Comportamento Humano (NEAC), que está vinculado a Universidade Federal do Pará e desenvolve estudos sobre a TSC (Teoria Social Cognitiva), entre outras vertentes teóricas da psicologia, nas áreas de Educação, Saúde e Segurança Pública. O NEAC é composto por alunos do curso de graduação em Pedagogia, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA) e do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública (PPGSP/UFPA).

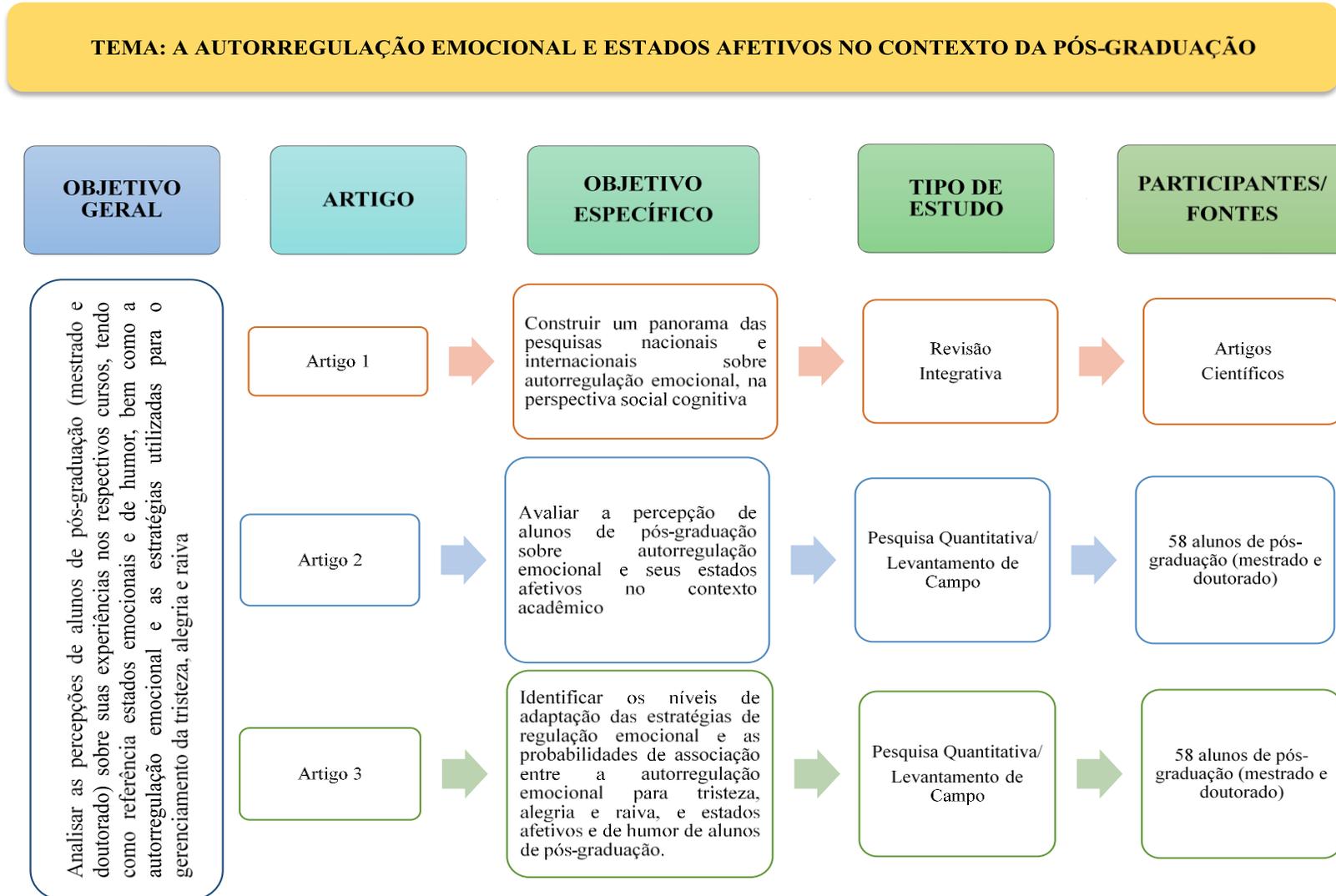
A referida teoria é indubitavelmente relevante para a compreensão do comportamento humano, visto que o compreende em sua totalidade, conforme a tríade: fatores pessoais, ambientais e o próprio comportamento. Bandura considera o indivíduo como um ser autônomo, capaz de influenciar o meio e não apenas ser influenciado por ele (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008). Essa compreensão me trouxe grande discernimento quanto a minha visão de mundo e por consequência, o meu comportamento.

¹ Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Deste modo, com o desenvolvimento desta pesquisa busca-se contribuir para expansão de estudos sobre a TSC, sobretudo no aspecto emocional. Além disso, explora-se os processos de autorregulação emocional e suas possíveis influências na vida acadêmica dos alunos de pós-graduação. Com isso, o objetivo do presente estudo consiste em analisar as percepções de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) sobre suas experiências nos respectivos cursos, tendo como referência estados emocionais e de humor, bem como a autorregulação emocional e as estratégias utilizadas para o gerenciamento da tristeza, alegria e raiva. Para alcançar o referido objetivo, adotou-se o seguinte percurso: (a) levantamento sobre a autorregulação emocional no contexto da pós-graduação considerando os últimos 10 anos; (b) avaliação da percepção dos alunos acerca da autorregulação emocional e seus estados afetivos no âmbito da pós-graduação; (c) comparação das médias de autorregulação emocional, estados afetivos e humor por grupos de alunos provenientes de dois programas de pós-graduação; (d) caracterização das estratégias de autorregulação emocional, quanto as emoções tristeza, alegria e raiva, dos referidos alunos.

Cada estudo foi organizado mediante seus objetivos específicos, ilustrados na Figura 1. Para tanto, a presente pesquisa está organizada em quatro estudos, além da primeira seção que introduz a temática, a saber: Estudo 1 – autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva: uma revisão integrativa; Estudo 2 – Caracterização da autorregulação emocional e estados afetivos em alunos da pós-graduação stricto sensu; Estudo 3 – A autorregulação emocional e estados afetivos de alunos de pós-graduação stricto sensu. A Figura 1 apresenta o mapa conceitual da estrutura geral da pesquisa, ilustrando todo o percurso adotado e o status de cada estudo.

FIGURA 1 – Mapa conceitual referente ao percurso adotado na pesquisa sobre autorregulação emocional e estados afetivos, 2019.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019)

SEÇÃO I

1. INTRODUÇÃO

Compreender de que modo é constituído o comportamento humano e quais são as influências sofridas pelo mesmo, não é uma tarefa fácil. Faz-se necessário levar em consideração as características de cada sujeito, o que o motivou a exercer determinado curso de ação e de que forma o ambiente pode ter influenciado em tal decisão. Com o intuito de compreender mais sobre esse processo, o psicólogo e professor Albert Bandura desenvolveu estudos revolucionários que envolveram áreas da psicologia cognitivista, comportamental e social.

Bandura nasceu em 4 de janeiro de 1925, na cidade de Alberta no Canadá. Escolarizou-se na sua cidade natal, onde só tinham dois professores responsáveis pela escola, onde os recursos eram escassos. Cursou psicologia na *University of British Columbia* – Vancouver, além de cursar o mestrado em 1951, na *University of Iowa* – Estados Unidos, e doutorado em psicologia clínica na mesma instituição em 1952 (AZZI, 2014, p. 16-17). Recebeu influência da Aprendizagem social e por imitação (*Social Learning and Imitation*) de Miller e Dollard's (1941) – esta compõe uma gama de teorias de condicionamento humano na qual considera que para ocorrer o processo de aprendizagem, faz-se necessário existir um sujeito motivado que, por apresentar respostas similares à de um modelo já exposto, é reforçado em várias respostas aleatórias (SCHUNK, 2012, p. 118; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 135).

Bandura desenvolveu um programa de pesquisa que tinha por objetivo identificar as principais influências sobre o comportamento social, pois acreditava que as teorias behavioristas que exploravam o condicionamento, naquela época, não apresentavam explicações completas sobre a aquisição de comportamentos e desempenho de comportamentos pró-sociais e desviantes (SCHUNK, 2012, p. 118).

O referido autor se contrapunha a visão behaviorista, pois reconhecia que o comportamento não se limitava ao condicionamento e/ou elementos externos que não poderiam ser influenciados pelo próprio indivíduo. Para Bandura, o comportamento é construído tanto por meio de elementos externos, quanto por elementos internos do sujeito, os quais podem sofrer alteração mediante a avaliação do mesmo (ALMEIDA *et al.*, 2013; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 11; BANDURA, 2005). A partir disso, desenvolveu estudos sobre o comportamento humano em meados da década de 1970, e constituiu uma teoria abrangente que a denominou de Teoria da Aprendizagem Social.

Suas primeiras publicações voltavam-se para os construtos da aprendizagem observacional e do desengajamento moral¹, destacando o papel da imitação no comportamento do indivíduo. A imitação foi um conceito central nos estudos iniciais da teoria de Bandura, pois a considerava um aspecto indispensável para a aprendizagem e aquisição de novos comportamentos, tanto normal como patológico. Nesta concepção, a exposição de um sujeito a um modelo pode apresentar três feitos, a saber: (1) modelar padrões de respostas nas quais não faziam parte do repertório do sujeito observador; (2) inibir ou desinibir respostas que não estavam sendo utilizadas pelo sujeito; (3) Instigar o desempenho do sujeito esperando respostas similares a dos modelos (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 128-129).

A exposição à modelos agressivos também podem influenciar o comportamento de determinado sujeito, principalmente se a exposição a estes modelos for contínua e se as consequências dos cursos de ação forem recompensadas. Estar em contato com modelos agressivos pode aumentar a probabilidade de imitação deste tipo de comportamento, pelo observador, mesmo sem qualquer tipo de reforçamento adicional, além de possibilitar a imitação de respostas verbais sendo elas não-agressivas (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 130).

Para ilustrar o papel da imitação na aprendizagem, faz-se necessário reportar-se ao famoso experimento realizado por Bandura (1961) utilizando do boneco “João Bobo” onde 72 duas crianças, formando 8 grupos, foram expostas à modelos adultos sendo metade da amostra submetida a modelos de agressividade e a outra parte fora exposta a modelos submissos e não agressivos. Posteriormente, foram subdivididos em grupos do mesmo sexo. As crianças eram expostas a um modelo que inicialmente realizava uma atividade de pintura e pouco tempo depois, interrompia esta atividade e iniciava uma série de comportamentos agressivos ao boneco “João Bobo”, com socos em diversas partes do boneco, além de discursos violentos.

Após a observação desse modelo, os participantes eram inseridos individualmente em uma nova sala com brinquedos diversos, inclusive o boneco citado. Então, percebeu-se que a maioria das crianças que participaram do estudo reproduziu o que lhe fora apresentado pelo modelo agressor. Além disso, alguns participantes ainda criaram novas formas de agressividade ao boneco demonstrando que a aprendizagem observacional pode ocorrer para além da imitação de modelos (BANDURA, 1999a, p. 2; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 125-127).

¹ O construto desengajamento moral foi instituído por Bandura (1977) para qualificar o desvio do comportamento moralmente aceitável. Nessas condições o indivíduo busca justificativas para os atos infracionais e antissociais que o mesmo cometeu, além de minimizar ou até mesmo desconsiderar os danos sofridos pelas vítimas (BANDURA, 1990; IGLESIAS, 2002; AZZI, 2011).

Com a ampliação dos estudos e a articulação das microteorias criadas por Bandura, a teoria passou a ser denominada de Teoria Social Cognitiva – TSC, em 1986, tendo como perspectiva fundamental a agência humana na qual considera os indivíduos como sujeitos que influenciam seu próprio funcionamento e agem intencionalmente, podendo alcançar objetivos desejados (AZZI, 2014, p. 35). Além disso, ser agente significa ser auto-organizado, proativo, autorreflexivo, autorregulado visando regular seus próprios cursos de ação. Ou seja, ser um indivíduo agêntico significa influenciar diretamente o meio em que vive (BANDURA, 1999b, p. 2; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p.15).

Nessa perspectiva, os processos cognitivos não se constituem-se como atividades cerebrais apenas, eles exercem determinada influência na formação do comportamento do indivíduo (BANDURA, 1999b). Essas características ajudam a compor uma estrutura causal denominada por Bandura de “determinismo recíproco” ou “causalidade recíproca” que busca explicar a composição dos comportamentos do indivíduo visto seu funcionamento psicossocial. O determinismo recíproco é composto por uma tríade, a saber: (1) Fatores pessoais – eventos cognitivos, afetivos e até biológicos, crenças pessoais; (2) Comportamento – ações físicas e verbais, escolhas; (3) Fatores ambientais – ambiente físico e sócio-estrutural que é naturalmente imposto, além do ambiente criado por meio de esforços generativos (BANDURA, 1999a, p. 23; AZZI, 2014, p. 28).

A interação entre esses três elementos pode influenciar de várias maneiras as formas como os indivíduos agem a determinada situação, visto que cada sujeito tende a ativar um modo de reação ambiental que pode independe do seu comportamento e dos seus fatores pessoais internos. Ou seja, o indivíduo agêntico não só influencia o meio em que vive, mas também sofre influência dele, interagindo de modo recíproco. É por meio do exercício da agência humana que o sujeito pode intervir de forma ativa e consciente neste processo, utilizando-se de um autodesenvolvimento para monitorar seu comportamento, julgá-lo mediante algum padrão pré-estabelecido e reagir autoavaliando-se (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p.26).

A agência humana possui quatro características básicas que norteiam e direcionam o comportamento humano, a saber: (1) Intencionalidade – na qual consiste na intenção de realizar determinado curso de ação futuro, estabelecendo compromisso na realização do mesmo; (2) Antecipação – através de pensamentos antecipatórios o ser agêntico projeta objetivos e possíveis resultados, assim motiva-se e regula-se para alcançá-los; (3) Autorreatividade – para alcançar os objetivos propostos, faz-se necessário executar o que fora planejado e monitorar-se regularmente; (4) Autorreflexão – esta consiste na autoavaliação, autoexame sobre o curso de

ação adotado que pode sofrer alteração ou não dependendo do resultado alcançado (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p.73-80).

O conceito de agência, para a Teoria Social Cognitiva, é amplo e se divide em três tipos: (1) Agência pessoal; (2) Agência delegada; (3) Agência coletiva. A agência pessoal, como descrita anteriormente, trata-se da autonomia do indivíduo em influenciar seu próprio funcionamento e o ambiente no qual está inserido. A agência delegada refere-se a uma agência socialmente mediada, ou seja, estabelece-se em uma relação de autoridade onde um delega funções a outrem, assim como as autoridades representam as necessidades dos cidadãos. No que tange a agência coletiva, faz-se necessário compreender o construto da eficácia coletiva que consiste na crença que o grupo possui em seu poder de alcançar determinado resultado juntos, empenhando-se para tal. Mediante a isto, a agência coletiva refere-se ao curso de ação do grupo para alcançar o resultado esperado (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 81-83; AZZI, 2014, p. 31).

Além do conceito de agência, Bandura destaca um outro construto importante para a compreensão do indivíduo na TSC, consiste no conceito de autoeficácia. A autoeficácia é um dos mecanismos principais e centrais pelos quais o conceito de agência é exercido. Além disso, a crença de autoeficácia serve como motivadora para o indivíduo atingir resultados esperados, visto que ela consiste na percepção que o mesmo tem em suas capacidades para alcançar certos objetivos propostos. Além disso, esta crença determina a forma como os indivíduos se sentem, pensam, motivam-se e comportam-se (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 101; BANDURA, 1999a).

Para que essa crença de nível pessoal seja fortalecida, ou não, Bandura estabelece quatro fontes nas quais os indivíduos analisam e interpretam informações, a saber: (a) Experiência direta – que consiste na interpretação de um comportamento do próprio indivíduo; (b) Experiência vicária - é a experiência por meio da observação de modelos relevantes; (c) Persuasão social – julgamento verbal de colegas, incentivos por pessoas que são significantes para o indivíduo; (d) Estados afetivos e fisiológicos – o nível de fadiga, ansiedade, estresse, estados de humor, dentre outras manifestações fisiológicas (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 104-105; BANDURA, 1998; NINA, 2015).

A crença de autoeficácia ocupa um papel central dentro da teoria de Bandura, visto que a mesma influencia tanto a ação direta do indivíduo como também causa impacto em outras pessoas por meio da aprendizagem vicária, ou seja, a observação de modelos que podem ser positivos ou negativos (BANDURA, 1998; BANDURA, 1999b). Além disso, motiva o indivíduo a autorregular-se para alcançar resultados satisfatórios.

Grande parte do comportamento humano é baseado em uma intencionalidade premeditada, na qual norteia o curso de ação de cada indivíduo. Por meio de um sistema autorregulador, o ser agêntico tem a possibilidade de mediar efeitos de influências externas que podem interferir diretamente nas crenças individuais. É por meio do exercício da premeditação que o ser humano se motiva a organizar-se, estabelecendo cursos de ação e prevendo possíveis consequências derivadas desses atos (BANDURA, 1991; BANDURA, 2005).

O conceito de autorregulação também foi utilizado por Bandura e constitui-se como um dos conceitos-chave da TSC. A autorregulação consiste em um mecanismo interno, consciente e voluntário pelo qual o indivíduo estabelece controle sobre suas ações, sentimentos e pensamentos a fim de alcançar metas e resultados previstos. O sucesso do fenômeno multifacetado da autorregulação é proveniente de um automonitoramento constante, ou seja, depende do esforço empregado pelo indivíduo a fim de alcançar metas previamente estabelecidas, julgando os resultados já alcançados e avaliando o progresso de todo esse processo (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 151; BANDURA, 1991; SCHUNK, 2012; POLYDORO, 2017; p. 13).

A autorregulação não é um construto exclusivo da TSC, outros pesquisadores se utilizaram deste conceito em perspectivas diferentes, a saber: a visão psicanalista que aborda a autorregulação como decorrente de necessidades emocionais desde os primeiros anos do indivíduo, além de promover uma aprendizagem independente e a desenvolver características do “ego²” (BRONSON, 2000; FREUD, 1965); já na visão behaviorista é dada ênfase na autorregulação como uma forma de controle resultante de fatores ambientais, ou seja, fatores externos nos quais possibilitam a aprendizagem por meio de reforços (PAVLOV, 1927; SKINNER, 1974).

O construto da autorregulação, segundo a Teoria Social Cognitiva, possui um sistema estruturado com sub-funções psicológicas, também conhecidos como subprocessos cognitivos subsidiários, que auxilia o seu desenvolvimento, a saber: auto-observação, processos de julgamento e autorreações. A auto-observação exerce ao menos duas funções relevantes: disponibiliza informações primordiais, que servem como guias e referências, para a definição dos objetivos e dá suporte para a avaliação do progresso do indivíduo quanto a conquista desses

² Instituído por Freud, o modelo dinâmico divide a mente humana em três segmentos psíquicos: id, ego e superego. O id consiste na instância mais pulsional que é inconsciente. Já o ego reflete parte da consciência mental, porém com resquícios da inconsciência, apesar de ser apto a fazer a diferenciação entre capacidades psíquicas e a realidade exterior. O superego se utiliza do segmento anterior, porém se estabelece como um senso de julgamento, constituindo-se uma “consciência” moral (LIMA, 2010).

objetivos. Além disso, a auto-observação se subdivide em duas dimensões fundamentais: dimensão de desempenho – visando a qualidade, produtividade, sociabilidade etc.; dimensão de monitoramento – que presa a regularidade, proximidade temporal e *feedback*. O referido subprocesso é de suma importância visto que fornece evidências quanto a realização das metas e do desempenho do ser agêntico, possibilitando a interferência direta no curso de ação adotado quando o mesmo não apresenta resultados satisfatórios (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 153; BANDURA, 1991).

Contudo, a auto-observação sozinha não é suficiente para abarcar todo o processo, com isso faz-se necessário estabelecer a segunda sub-função chamada de julgamento. Ao julgamento compete analisar se determinada conduta é positiva ou negativa, comparando padrões tanto pessoais como sociais. Para subsidiar esta sub-função são estabelecidas algumas dimensões, são elas: referências para o comportamento sejam elas sociais ou pessoais, o valor da atividade para o sujeito, lugar dos determinantes do referido comportamento (BANDURA, 1991; BANDURA, 1999b; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; AZZI, 2014).

No que tange às referências que compõem o julgamento, existem dois tipos: pessoal – na qual corresponde a comportamentos executados anteriormente pelo indivíduo que dependendo de seu desempenho, poderá ser novamente executado ou não; social – consiste na troca de experiências que ocorreu durante sua trajetória (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; BANDURA, 1999b). O valor dado a determinado curso de ação também é importante no processo de automonitoramento, visto que a partir da importância que o indivíduo atribui a este comportamento, é possível identificar o esforço empenhado pelo mesmo para progredir no processo (*ibidem*, 2008, p. 52; BANDURA, 1991). Além do exposto, o ambiente no qual o indivíduo está inserido também exerce papel de referência neste processo – similarmente com o que acontece no construto da reciprocidade triádica apresentado anteriormente.

A partir desses julgamentos, o sujeito passa a última sub-função que consiste na “autorreação”. Se o julgamento for favorável, é possível que as reações do indivíduo sejam gratificantes e satisfatórias, caso contrário seu desempenho pode ser negativo. No processo de autorregulação, existem três tipos de autorreação: avaliativa, tangíveis ou inexistentes. No que se refere a autorreação avaliativa, consiste na avaliação dos padrões de referência – pessoais ou sociais – que dependendo do resultado alcançado pode promover motivação, além de regularem os cursos de ação. A autorreação tangível pode promover consequências nas quais reforçam determinado comportamento, ou consequências punitivas por conta do mesmo. Como o próprio nome sugere, a autorreação inexistente é quando o indivíduo não exprime nenhum tipo de conduta (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; BANDURA, 1986).

Outro aspecto importante no processo de autorregulação é a recompensa. Esta não está descrita de forma explícita nos mecanismos acima, porém é de suma importância nesse processo por gerar motivação. Estabelecer auto recompensas promove uma constante satisfação no indivíduo além de proporcionar uma função motivadora constante, induzindo-o a progredir no processo de autorregulação a fim de alcançar resultados esperados (AZZI, 2014, p. 53; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 156).

O construto da autorregulação, como visto anteriormente, está estritamente relacionado com fatores ambientais, julgamento da autoeficácia, estabelecimento de metas e estratégias para alcançá-las, além do autorreforçamento com a utilização de recompensas. A autorregulação resume-se em um conceito utilizado pela TSC para explicar parte do funcionamento do ser humano, quanto ao gerenciamento dos cursos de ação adotados no qual se utiliza de aspectos da agência pessoal (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; BANDURA, 1999b). O referido construto possui uma vasta aplicabilidade, a saber: no comportamento, na aprendizagem, na motivação e na emoção.

A autorregulação do comportamento é um construto amplo, que pode ser relacionado a padrões morais nos quais estudam o desengajamento moral, ou seja, o estudo de comportamentos desviantes pelos quais o indivíduo não identifica a sua responsabilidade pelo ato desumano que o mesmo cometera e busca meios para “justificá-lo”. Além disso, esta autorregulação pode ser facilmente relacionada com comportamentos que influenciam a vida saudável do sujeito, e podem representar impedimentos ou benefícios para sua saúde (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 161; AZZI, 2014, p. 53; BANDURA, 1998). Existe ainda a autorregulação da aprendizagem, ou também chamada de acadêmica, que envolve estratégias que são utilizadas no contexto educativo a fim de alcançar resultados positivos na aprendizagem dos alunos (BORUCHOVITCH, 2014; SILVA, 2019). O estudo dessas estratégias faz-se necessário, visto que, se baseiam no conjunto de ações e processos que auxiliam na aquisição de informações ou habilidades do ser agêntico quanto aos seus objetivos acadêmicos (ZIMMERMAN, 1989).

A autorregulação da motivação está relacionada com a anterior, pois refere-se a um tipo de intervenção do aluno na autogestão dos seus processos motivacionais. Partindo do conhecimento do que o motiva a alcançar determinado objetivo, o indivíduo reflete sobre este processo e também sobre as condições e contextos nos quais precisa enfrentar. Nesse caso, vale ressaltar, que existem estratégias nas quais o aluno pode potencializar a autorregulação, estas estão relacionadas com: o interesse pela situação, significância pessoal, metas de realização, autorreforçamento, crenças de autoeficácia e a estruturação do contexto (WOLTERS, 2003;

BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016; NEVES; BORUCHOVITCH, 2007; PAULINO; SILVA, 2012).

Autorregulação da emoção, também conhecida como autorregulação do afeto, expressa a habilidade do ser agêntico de discernir e gerenciar suas emoções, identificando as consequências de cada comportamento afetivo adotado (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; BANDURA *et al.*, 2003). Kopp (1989) corrobora com a compreensão deste construto, quando afirma que a autorregulação emocional consiste na forma como o indivíduo lida com elevados níveis de emoções que podem ser positivas ou negativas.

Com o intuito de auxiliar no controle emocional do indivíduo, Boruchovitch (2004) estabelece um modelo que compõe cinco etapas: percepção da emoção e a identificação da necessidade de controlá-la, a percepção da causa; estabelecimento de metas para superação da mesma, se for essa a necessidade; realizar um levantamento de possíveis respostas para alcançar essas metas; avaliação dos resultados e a análise do desempenho nesse processo.

O enfoque do presente estudo está no construto da autorregulação, mais especificamente na autorregulação emocional. Por isso, tratar-se-á deste construto – de forma mais detalhada e abrangente – nas seções posteriores.

1.1. O ESTUDO DAS EMOÇÕES E A SUA INFLUÊNCIA NO SER HUMANO

O ser humano é composto por emoções que desde cedo são percebidas a partir dos primeiros meses de vida quando o bebê e a mãe compartilham sentimentos por meio de gestos e vocalizações que expressam dor, alegria ou tristeza (MAHONEY; ALMEIDA, 2010). A emoção, advinda do termo em latim “*ex movere*”, está ligada à aspectos sentimentais, comportamentais e regulatórios que facilitam as relações entre os seres em uma determinada sociedade (PEREIRA, 2014).

Tais emoções foram pautas de muitas discussões e pesquisas que tiveram origem na Grécia Antiga, quando os estudiosos acreditavam que elas deveriam ser extremamente controladas para que não afetassem a capacidade de pensar do homem. A partir do século XX, filósofos e psicólogos redirecionaram os estudos acerca da emoção e reconheceram que o fato de emocionar-se não implica na falta de consciência, mas pode influenciar na saúde e no bem estar do indivíduo (CASANOVA; SEQUEIRA; SILVA, 2009).

Apesar de ser um termo comumente utilizado, o estudo das emoções foi interpretado por diversos pesquisadores e perspectivas teóricas com suas respectivas definições. Damásio (1996) define a emoção como uma variação física e psíquica que pode ser resultante de um

estímulo externo e pode ocasionar uma interpretação e resposta subjetiva ao mesmo. Magalhães (2013) traz a contribuição de que as emoções partem de um estímulo e consistem em respostas rápidas e automáticas, as vezes inconscientes ou conscientes, visto ser um impulso neural que promove uma ação.

Os efeitos causados pelas emoções podem tanto trazer sensação de bem-estar como causar efeitos negativos que podem influenciar diretamente no comportamento do indivíduo fazendo-o agir por impulso, provocando mais tarde o arrependimento do ato (ARRUDA, 2014). É importante ressaltar que existem várias teorias que estudam o construto da emoção, porém tratar-se-á de apenas algumas mais citadas, a saber: psicoevolucionistas, cognitivistas e sociais.

A visão psico-evolucionista está baseada na teoria da evolução de Darwin (1872) e ressalta que os estados emocionais são adaptativos ao meio, ou seja, é mediante o contato com o meio que as emoções são fomentadas resultando em expressões de respostas. Esta perspectiva considera a emoção como sendo um fator inato ao ser humano, visto que bebês ou pessoas com algum tipo de deficiência – seja visual, auditiva, motora ou outra – que não tiveram contato com outras culturas ou contextos diferenciados, também conseguem emitir expressões emocionais. Entretanto, considera-se o fato de que o ambiente contribui diretamente para a aquisição de novos comportamentos e por isso, a resposta emocional também é decorrente desta interação entre sujeito e meio (MIGUEL, 2015).

As teorias cognitivistas dão ênfase na avaliação que o sujeito faz do evento, essa avaliação consiste na característica principal da emoção. A partir da situação, o indivíduo tem a capacidade cognitiva de avaliar de forma consciente ou não o ocorrido e partir para uma resposta emocional (MIGUEL, 2015; ANTHONY; ADOLPHS, 2005). Por exemplo, se uma pessoa não consegue aprovação em um concurso, ela pode perceber-se incapaz e apresentar um estado de tristeza, de outro modo, que essa mesma situação pode lhe trazer certo encorajamento e o anseio por uma nova conquista.

Nas perspectivas teóricas sociais, como o próprio nome sugere, destaca-se a influência das relações sociais na construção dos estados emocionais. Nesta visão, os aspectos biológicos têm grande importância, além dos fatores cognitivos já mencionados. Entretanto, o grande foco está no valor social que é dado a emoção, visto sua característica de papel social proveniente da cultura que também é moldada por ela. Além disso, nas expressões emocionais destaca-se o papel fundamental das emoções na construção e manutenção de laços afetivos (MIGUEL, 2015; GERGEN, 1985).

Apesar das diferenças teóricas, todas as perspectivas admitem que as emoções influenciam diretamente o ser humano. Além disso, a presença das diferentes emoções pode

promover diversos sistemas de resposta, como: comportamentos expressivos por meio da face, corpo e voz; indicadores fisiológicos como alteração dos batimentos cardíacos, da respiração, tensão muscular, dentre outros; indicadores neurológicos (ARRIAGA; ALMEIDA, 2010; ARRUDA, 2014).

O estudo dos estados emocionais é amplo e vasto, porém exige-se uma certa delimitação para melhor compreensão do construto. Apesar de ser bastante conhecido por fazer parte do cotidiano de cada ser humano, faz-se necessário a conceituação das emoções básicas e para tal, falar-se-á de algumas delas, a saber: alegria, raiva, tristeza e medo.

A alegria, geralmente, é proveniente de situações favoráveis, que podem afetar diretamente ou indiretamente o cotidiano no sujeito. Pode ser confundida com felicidade, prazer, satisfação, dentre outros termos que são utilizados como sinônimos. A alegria consiste em uma emoção positiva que promove experiências boas e a sensação de satisfação no sujeito (ARRUDA, 2014; MAGALHÃES, 2007). Ferraz, Tavares e Zilberman (2007) afirmam que estados positivos tendem a beneficiar a saúde do ser humano, protegendo seu sistema imunológico.

A raiva pode estar associada a alguma situação de frustração na qual o indivíduo esperava um resultado positivo, porém obteve o contrário. Irritabilidade, revolta, ódio são alguns dos sinônimos utilizados para esta emoção. Como resultado desse estado emocional negativo, o sujeito tende a se utilizar de respostas caracterizadas por: violência verbal – xingamentos, insultos, gritos; violência física – agressões, lutas. O excesso de fúria pode trazer danos para o indivíduo que geralmente age por impulso (MAGALHÃES, 2007; ARRUDA, 2014).

A tristeza é comumente relacionada ao pessimismo, porém ela pode estar ligada a eventos de perdas de pessoas ou algo significativo para o sujeito. Os sinônimos utilizados para a tristeza variam entre: desamparado, abatido, desanimado, etc. Como resposta a essa emoção, o indivíduo pode deixar de sentir prazer em atividades corriqueiras, pode ainda deixar de se relacionar com o seu meio social visando um mundo de isolamento, perda de motivação para o alcance objetivos traçados (MAGALHÃES, 2007). Desta feita, Ferraz, Tavares e Zilberman (2007) corroboram com a discussão quando afirmam que estados negativos podem afetar a saúde humana promovendo o adoecimento, físico e mental.

O medo também é classificado como um estado emocional negativo, visto que ele parte de um evento ameaçador e tende a promover sensação de perigo, preocupação, ansiedade, pavor, dentre outras. A principal reação do medo é a necessidade de autoproteção e tentativa de garantir um ambiente seguro. O medo pode influenciar diretamente as funções fisiológicas do

ser humano causando taquicardia, desmaio, sudorese e outros. (MAGALHÃES, 2007; ARRUDA, 2014).

Visto o grande impacto que as emoções podem causar no funcionamento das funções psíquicas, físicas e fisiológicas de todo ser humano, faz-se necessário que o sujeito consiga identificar o estado emocional que ele se encontra e se ele está apresentando mais de uma emoção. Manter um equilíbrio emocional é extremamente necessário para que se desfrute de uma sensação de bem-estar e satisfação (ARRUDA, 2014).

1.2. O CONSTRUTO DA REGULAÇÃO EMOCIONAL

Como visto no tópico anterior, em meados do século XX, o estudo das emoções foi realizado tradicionalmente por meio de duas perspectivas: (1) psicanálise; (2) enfrentamento e estresse – “*stresse and coping*” (GROSS, 1999). No que tange a tradição psicanalista, Freud (1965) considerava o conflito gerado entre impulsos biológicos e fatores internos e externos ao indivíduo. Além disso, utilizou-se do conceito de ansiedade para denominar todas as emoções de natureza negativa (ERDELYI, 1993). Em um esforço de construir uma teoria psicanalítica geral do afeto, Freud (1993) instituiu uma discussão acerca da regulação da ansiedade, termo este que buscava diminuir os impulsos do sujeito, mais especificamente do **ego**, que pudessem criar possíveis estados de ansiedades no futuro.

A tradição de enfrentamento e estresse, que teve como precursor Cannon (1914), ficou mais conhecida no período da Segunda Guerra Mundial, onde se tinha o objetivo de perceber a relação de cargas que impulsionam estruturas naturais ou artificiais do ser humano, nas quais podem sofrer deformação por conta do estresse (HINKLE, 1974). Selye (1956) auxiliou na propagação desta perspectiva e argumentou que eventos estressores podem causar estado de alarme, resistência e exaustão no organismo.

Apesar de contribuírem para a base do estudo e compreensão das emoções, essas duas perspectivas trouxeram certa confusão entre os autores. Somente no final do século XX, esse estudo foi sendo sistematizado e estruturado (GROSS, 1998). Damásio (1996) destaca que o ser humano está programado a reagir com emoções a cada situação da vida, ou seja, as emoções são inatas ao homem, seja ela alegria, raiva, tristeza, medo, dentre outras.

Essas emoções precisam estar em constante equilíbrio para que o indivíduo permaneça em um estado de bem-estar físico e psíquico. Para isso, faz-se necessário desenvolver estratégias que visem a regulação dessas emoções desenvolvendo processos que demonstrem a forma de trabalhar com vários níveis de emoções, tanto negativas quanto positivas (KOPP,

1989). A Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional (SBie, 2017) destaca a importância dessa regulação por meio a inteligência emocional afim de que se conquiste uma qualidade de vida e o indivíduo consiga estar saudável mesmo com as demandas do trabalho, da escola, da família etc.

A regulação emocional constitui-se como uma das habilidades fundamentais que compõe o conceito de inteligência emocional – capacidade de reconhecer emoções para o direcionamento da função cognitiva e também comportamental do ser humano – juntamente com a compreensão ou avaliação das emoções variáveis e a expressão da mesma no que tange o comportamento e expressões fisiológicas que consistem em alterações corporais características do sistema nervoso autônomo (MAYER; SALOVEY, 1997; FRIED, 2011; GONZAGA; MONTEIRO, 2011; MIGUEL, 2015).

Gross (2002) corrobora com esta concepção quando destaca que as emoções e suas devidas respostas podem fazer bem ou mal para o indivíduo, considerando sua natureza. Com isso, ressalta-se a necessidade de um gerenciamento periódico. Para Gross (2002) a regulação emocional envolve processos de regulação de aspectos expressivos ou fisiológicos da emoção, que proporcionam ao indivíduo a capacidade de controlar e gerenciar suas expressões emocionais.

O estudo de Planalp (1999) elenca cinco componentes que fazem parte do processo emocional: (1) evento precipitador; (2) avaliação da pessoa; (3) mudanças físicas; (4) expressão da emoção; (5) regulação emocional. O evento precipitador corresponde a situação que gera emoções positivas ou negativas. O segundo componente trata-se da avaliação do indivíduo sobre a situação vivenciada. Após este processo, o sujeito tende a vivenciar mudanças e alterações fisiológicas, tais como: dilatação da pupila, sudorese, alterações na respiração e nos batimentos cardíacos (MIGUEL, 2015). O quarto componente refere-se a expressão da emoção vivenciada pelo indivíduo que pode refletir por meio de seus cursos de ação. A autorregulação emocional pode ser iniciada desde o momento de avaliação do evento, visto que a partir disso o sujeito pode modificar e gerenciar suas respostas – comportamentais e fisiológicas.

Visando corroborar com este processo de autorregulação, Garber *et al.* (1991) institui um modelo dentro da Teoria do Processamento da Informação – baseada em uma perspectiva cognitiva - que auxilia o desenvolvimento de aspectos afetivos da autorregulação que promovem um controle emocional mais efetivo. Este modelo é constituído por seis etapas, a saber: (1) percepção ou identificação da emoção e o controle da mesma, caso seja necessário; (2) identificação do que ocasionou esta emoção e o que poderia ser feito; (3) criação de metas a fim de gerenciar este afeto; (4) perceber possíveis respostas que podem ser alcançadas; (5)

avaliação dos possíveis resultados alcançados; (6) avaliação do desempenho das respostas escolhidas.

Para auxiliar este processo de regular as emoções, instituiu-se algumas estratégias de regulação emocional, que também são conhecidas como estratégias de enfrentamento, que podem ser utilizadas de forma consciente ou inconsciente e ajudam a modificar, aumentar ou diminuir e até manter estados e respostas emocionais (GROSS, 1998; BORTOLETTO; BORUCHOVITCH, 2013).

As estratégias mais utilizadas são: supressão da expressão – tentativa de esconder ou diminuir as expressões decorrentes do estado emocional vivido; aceitação – aceitar a situação vivida e as emoções presentes; disfarce – tentativa de camuflar a emoção apresentada; externalização – externalizar sentimentos por meio de ações verbais e/ou físicas; auto-culpabilização – designar a culpa das consequências emocionais para si; reavaliação positiva da situação – tirar lições positivas do estado vivenciado pelo indivíduo; ruminação – pensamento exaustivo sobre a situação em que o sujeito se encontra; inibição – isenção da realização de determinada prática; afastamento do evento – distanciar-se do evento que ocasionou o estado emocional vigente; procura de apoio social – este apoio pode ser encontrado em familiares ou pessoas próximas que possibilitem uma sensação de suporte e segurança afetiva; responsabilização pelo outro – tornar-se responsável pela emoção que o outro está expressando; envolvimento com tarefas diversas como forma de distração, evitando assim pensar sobre o evento que causou determinada emoção; dentre outros (GARNEFSKI; KRAAIJ; SPINHOVEN, 2001). Essas estratégias podem ser utilizadas de forma isolada, porém existe a possibilidade de relacionarem-se entre si (BORTOLETTO; BORUCHOVITCH, 2013).

Fried (2010; 2011) indica em seus estudos que a utilização de estratégias regulatórias de emoção, auxiliam positivamente na competência pessoal do indivíduo, principalmente no que se refere ao seu desempenho educacional. Com a ausência dessa regulação, Leahy, Tirsch, Napolitano (2013) denominam esse processo de “desregulação emocional” e alertam para o perigo de intensificação extrema ou desativação das emoções, podem causar pânico, terror, fobias ou despersonalização, desrealização.

Além disso, o domínio e o gerenciamento dessas emoções não devem ser tratadas de forma igualitária em todas as etapas da vida, visto que estudos tem indicado que há uma variação na exposição e gerenciamento dessas emoções, tanto positivas quanto negativas, por exemplo em jovens que tendem a expressar com mais facilidade emoções positivas, como: alegria, felicidade, orgulho. Entretanto, os mesmos podem demonstrar mais preocupação com emoções de natureza negativa, como: tristeza, raiva, medo, etc. (CAPRARA *et al.*, 2013). Essas

características tendem a mudar quando o indivíduo está na fase adulta, visto que suas experiências pessoais, podem influenciar diretamente seus estados afetivos como aponta Bandura (1999b).

Vale ressaltar que aspectos sociais podem influenciar diretamente no gerenciamento das emoções. Estudos apontam que o desenvolvimento de competências socioemocionais contribuem significativamente para o crescimento pessoal e acadêmico do indivíduo, auxiliando no seu processo de aprendizagem (BERG *et al.*, 2017; DURLAK *et al.*, 2011; SANTOS; PRIMI, 2014). Essas competências consistem em habilidades que visam alcançar resultados esperados e estabelecer o controle das suas emoções. Elas podem ser desenvolvidas por meio de padrões do pensamento, sentimento e comportamento por meio de experiências de aprendizagem, proporcionando resultados válidos ao longo da vida humana (OCDE, 2015).

Além disso, o desenvolvimento dessas competências está relacionado aos processos emocionais que a envolvem, a saber: regulação emocional, sentimento de empatia, habilidades de competência social, regulação cognitiva, compreensão de aspectos interculturais e responsabilidade social. As referidas competências são administradas de forma diferente por cada indivíduo e podem ser mensuradas. A partir dos resultados pode-se pensar em possíveis intervenções (BERG *et al.*, 2017).

Existem diversas organizações e instituições que buscam investir no desenvolvimento socioemocional dos sujeitos, por meio de projetos sociais, a fim de potencializar a aprendizagem deles. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos - OCDE, uma organização mundial, possui um Centro para Pesquisa e Inovação Educacional que patrocina estudos referentes ao progresso educacional.

Algumas pesquisas desenvolvidas por esta instituição, apontam a importância de valorizar aspectos socioemocionais dos participantes, visto que promovem uma redução do comportamento antissocial, além de potencializar melhorias na saúde e bem-estar dos alunos. Corroborando com este dado, os estudos ainda indicam que o desenvolvimento de competências socioemocionais podem reduzir a probabilidade de indivíduos declararem experiências depressivas (OCDE, 2015).

Santos e Primi (2014) desenvolveram uma pesquisa, com o apoio da OCDE, em escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro sobre a relevância das competências mencionadas. O estudo destacou que as características socioemocionais são cruciais no desempenho escolar que foi identificado por meio de testes sobre conhecimentos de português e matemática. O gerenciamento de aspectos emocionais, a socialização e a organização foram primordiais nestes resultados.

Desta maneira, percebe-se o papel fundamental do gerenciamento emocional aliado as competências socioemocionais visando um estado de estabilidade, visto que esse conjunto de aspectos tem influência direta no comportamento e no desempenho do indivíduo, em todas as faixas etárias. Caprara *et al.* (2012) destaca que o manejo eficaz das emoções negativas pode evitar estados de depressão e ansiedade, evitando assim o comprometimento do desempenho social, acadêmico e profissional do sujeito. Manter estados emocionais positivos, também faz-se necessário a fim de assegurar um status de bem-estar e satisfação que são fatores fundamentais para o bom desenvolvimento de tarefas, principalmente no que tange ao processo de formação do indivíduo. Quanto ao processo de formação, especialmente a formação de professores, faz-se necessário compreender de que modo este processo tem ocorrido ao longo dos anos, visto que esses fatores externos também podem influenciar o controle emocional e o próprio comportamento humano.

1.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As emoções fazem parte da vida de todo ser humano, e auxiliam na construção de suas ações e escolhas (DAMÁSIO, 1996). No que se refere ao contexto docente, especialmente na formação do professor, os aspectos emocionais aparecem como componentes deste processo, que podem influenciá-lo de forma positiva ou negativa. A falta de reflexão sobre esses aspectos tende a fragilizar o aprendizado docente e, conseqüentemente, sua prática e relacionamentos sociais (FONSECA *et al.*, 2016).

Barbosa *et al.* (2018) apontam para algumas questões lacunares no que tange o referido processo formativo. Ao realizarem uma pesquisa com alguns professores do ensino fundamental da região pernambucana, os autores perceberam que pouco se discutia acerca dos aspectos emocionais, alguns dos participantes relataram ter tido pouco contato com a temática nas disciplinas de psicologia e educação, entretanto sem muito aprofundamento. Outros participantes afirmaram que o estudo das emoções ficou apenas na discussão teórica, sem ter a relação na prática promovendo certa dificuldade em trabalhar esses aspectos com os próprios alunos.

O campo de atuação docente é amplo e complexo assim como a formação desse profissional. Desde o início, a formação do professor foi voltada para aspectos disciplinares, ou seja, conteúdos específicos de cada disciplina lecionada deixando a margem conteúdos mais pedagógicos e ainda aspectos relacionados a emoção (GATTI, 2010). Para que se compreenda

melhor esse processo, faz-se necessário conhecer o percurso histórico formativo dos educadores.

O ato de lecionar é visto desde o início da história do Brasil, com o empenho dos Jesuítas em ensinar os nativos, com o advento das reformas pombalinas e implementação das aulas régias. Entretanto, não existia ainda uma preocupação com a estrutura formativa desses profissionais, o que veio salientar essa necessidade. A partir de século XIX, especificamente no dia 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras que exigia uma preparação mais metodológica do profissional (SAVIANI, 2009).

Inicialmente, os professores eram formados por meio de instituições conhecidas como Escolas Normais, que tinham como objetivo preparar o docente – em nível médio – para o ensino das “primeiras letras”. Para isso, os professores precisavam dominar os conteúdos específicos, levando em consideração um preparo didático-pedagógico. Apesar da proposta pioneira, poucos professores eram formados por essas instituições, que ao passar do tempo foram expandindo por todo o país (GATTI, 2010; SAVIANI, 2009).

Em meados do século XX uma nova tendência chegava ao Brasil. Conhecida como Escola Nova, essa perspectiva motivou muitos intelectuais, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, a pensarem em uma educação voltada para a formação multidimensional, considerando a personalidade e os saberes do indivíduo, exigindo uma preparação diferente do docente. Para este fim, em 1932 foi criado o Instituto de Educação em Brasília e no ano seguinte foi implantado o mesmo modelo em São Paulo (LEMME, 2004; SAVIANI, 2009).

Com isso, as Escolas Normais passaram a apresentar um outro caráter, chamada agora de Escola de Professores, essas instituições apresentavam um currículo ainda voltado para disciplinas específicas, porém com algumas disciplinas pedagógicas, o que demonstrava certa evolução nesse processo formativo. Disciplinas como biologia educacional, psicologia educacional, sociologia e história, faziam parte desse novo currículo (SAVIANI, 2009). Embora seja notório o avanço curricular, percebe-se ainda a ausência de conteúdos relacionados aos aspectos emocionais.

Em 1939, o curso de Pedagogia é devidamente regulamentado com o objetivo de formar bacharéis em educação, ele também possibilitava uma formação superior que serviria como complementar aos profissionais das Escolas Normais que eram de nível médio. O campo de atuação desses profissionais era limitado, poderiam ministrar apenas algumas disciplinas do ensino secundário – etapa que abarcava alunos de 10 a 18 anos. Entretanto, com a reformulação do curso de Pedagogia realizada pelo Conselho Federal de Educação, por meio do parecer nº

161, ampliou-se a atuação desses professores que passaram a ser formados para atuar de 1º a 4º série do ensino fundamental (GATTI, 2010).

Os dois modelos de formação – Escola Normal e curso de Pedagogia – funcionavam concomitantemente com suas devidas especificações, mas a partir da implantação do Regime Militar em 1964, esses dois modelos sofreram alterações em suas estruturas. O que era antes conhecido como ensino primário e ensino médio, passou a ser chamado de primeiro grau e segundo grau, respectivamente, deixando de lado as Escolas Normais que foram substituídas pela formação no Magistério. Os docentes que eram formados pela Escola normal, passaram a habilitar-se especificamente pelo Magistério, um tipo de curso profissionalizante para alunos do 2º grau (BERTOTTI; RIETOW, 2013).

Portando com um único currículo geral, a formação pelo magistério foi estruturada em duas modalidades: formação com duração de três anos (equivalente a 2.200 h) que possibilitava ao professor ministrar aulas para os primeiros anos do 1º grau até a 4º série; e a outra modalidade habilitava o docente a lecionar até a 6º série do 1º grau (igual a 2.900 h). Com o passar dos anos, percebeu-se uma fragilidade nesse modelo visto a sua formação precária e superficial. Houve ainda uma tentativa de reestruturação por parte do governo com a implementação de Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em 1982, porém, apesar de alguns resultados positivos o projeto sofreu com a descontinuidade de investimentos e restrição de participantes (BERTOTTI; RIETOW, 2013; SAVIANI, 2009).

Um marco no contexto educacional e por consequência na formação docente, foi a positivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, Lei n. 9.294/96, que propunha, dentre tantos outros aspectos, alterações nos cursos de formação docente. A partir da promulgação desta lei, exigia-se um nivelamento, ou seja, os professores deveriam ser formados por meio de instituições superiores, deixando a formação de nível médio. Essas exigências deveriam ser obedecidas até o ano de 2002. Percebeu-se um maior empenho em estruturar o processo formativo, a exemplo disso tem-se a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e por conseguinte a aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura pelo Conselho Nacional de Educação (GATTI, 2010; SAVIANI, 2009).

A partir deste momento, também verificou-se uma atenção maior para a formação continuada desses profissionais, visto que havia uma concepção de que a melhoria no ensino poderia estar fortemente relacionada a qualificação docente, além disso, eventuais fragilidades que poderiam surgir na formação inicial, poderiam ser corrigidas ou amenizadas por meio dos

processos de formação continuada. Resultando no aumento da articulação de políticas públicas que possibilitavam essa contituidade na formação do professorado (SANTOS, 2011).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº 9.294/96), esse tipo de formação foi requerido aos profissionais, de maneira contínua. A Lei trazia diferentes termos para este processo, como “capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I), “aperfeiçoamento profissional continuado” (Art. 67, Inciso II) e “treinamento em serviço” (Art. 87). Além disso, outras modalidades de ensino foram propostas, como no caso da educação a distância que abriu precedente para instituições privadas oferecerem pacotes de formação para Estados e municípios (SANTOS *et al.*, 2016). Com isso, cresce o número de cursos de capacitação, mas com características de treinamento padronizado, perdendo o caráter reflexivo sobre o contexto educacional e a prática docente (IMBERNÓN, 2010).

Para corroborar, o governo federal instituiu alguns programas, visando o aumento de políticas de formação, a exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que em colaboração com o Ministério da Educação (MEC), as secretarias de educação de estados e municípios e as instituições ensino superior públicas formam professores que já atuam mas sem formação a nível superior (SANTOS *et al.*, 2016). Outra política instituída foi o Plano Nacional de Educação, Lei Nº 13.005/14, que determinava como uma das metas de realização, a criação de uma política nacional de formação docente logo no primeiro ano de implantação, além de estipular que 50% dos professores deveriam formar-se a nível de pós-graduação, garantindo a esses profissionais uma formação continuada em suas devidas áreas de atuação (BRASIL, 2014).

O envolvimento em curso de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestrado e doutorado, tem se dado a muitos professores que sentem a necessidade de buscar uma formação mais crítica e reflexiva (GÓES; CORREIA, 2013). Entretanto, apesar de todos os avanços com legislações, diretrizes etc., percebe-se a fragilidade nas estruturas do processo de formação do professor, como a distância entre o que as políticas públicas tentam implementar e a real situação da formação docente. Ressalta-se a necessidade de uma formação reflexiva, sobre o contexto e a prática de cada professor, aprofundando o conhecimento acerca da educação e de saberes pedagógicos (GATTI, 2010; GÓES; CORREIA, 2013).

1.4. O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

As universidades foram instituídas no período medieval, durante os séculos XI e XII no contexto europeu. Conhecidas também como “escolas superiores”, buscavam ensinar sobre as

artes liberais e a teologia. Eram gerenciadas pela igreja católica e tinham por objetivo capacitar o clero para a execução de tarefas litúrgicas. Nessas instituições, a metodologia utilizava-se de leituras, comentários e interpretação dialética das Escrituras (SOUZA, 1996). Além disso predominava-se o sistema catedrático em que a orientação dos alunos deveria concentrar-se em um único professor/ ou tutor (NOBRE; FREITAS, 2017).

Esse modelo foi utilizado no Brasil por meio da implementação das primeiras universidades no país, que ocorreu por volta de 1808, com a chegada da família real portuguesa. Foram criadas diversas instituições de ensino superior, a saber: Escola de cirurgia e anatomia em Salvador – atualmente consiste na Faculdade de medicina da Universidade Federal da Bahia; Escola de anatomia e cirurgia do Rio de Janeiro – hoje é a Faculdade de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Academia da guarda marinha no Estado do Rio de Janeiro; dentre outros (MARTINS, 2002).

Apesar do empenho de alguns envolvidos nessas instituições de ensino, o crescimento das escolas superiores ocorreu a passos largos e por isso poucos tinham acesso a mesma. Somente a partir de 1931 com o governo provisório de Getúlio Vargas, com a reforma chamada de “Reforma Francisco de Campos” – homenagem ao primeiro Ministro da Educação do país – as universidades foram devidamente regulamentadas por meio do Estatuto das Universidades brasileiras, possibilitando uma organização didática e a expansão do sistema (MARTINS, 2002; NOBRE; FREITAS, 2017).

A partir deste documento, o número de instituições de nível superior cresceu de uma forma mais significativa, tanto de natureza pública como de iniciativa privada. Entretanto, havia a necessidade de preparar profissionais brasileiros para atuar no próprio ensino superior, visto que os “professores catedráticos” – responsáveis, unicamente, pelas atividades das suas disciplinas – que estavam realizando esta função eram originalmente de países europeus (NOBRE; FREITAS, 2017).

Investir na formação de profissionais capazes de gerenciar e apropriar-se de saberes consiste em uma preocupação de grandes países desenvolvidos. Para tal, a formação de professores e pesquisadores tem sido realizada dentro de programas de pós-graduação que assim como a institucionalização das universidades, com seus cursos de graduação, teve seu surgimento e desenvolvimento um tanto tardio quando comparado a países da Europa e o próprio Estados Unidos (MORITZ *et al.*, 2011).

A pós-graduação no Brasil teve seu início em 1930, apresentando um sistema de cátedra característico do contexto europeu. Neste sistema não existiam departamentos que organizavam didaticamente as áreas de estudo, mas cada professor tinha a responsabilidade de gerenciar sua

disciplina de uma forma a estabelecer uma relação de tutoria com um aluno ou um grupo de alunos, que exerciam uma função de discípulos deste docente. Neste contexto, os docentes eram majoritariamente estrangeiros advindos de missões acadêmicas que eram estabelecidas entre os governos brasileiro e europeu. Além disso, havia casos de pessoas que tentavam fugir do seu continente por conta de guerras instauradas e se firmavam no contexto universitário (BALBACHEVSKY, 2009).

Com este modelo, pouco se expandiu no âmbito da pós-graduação e poucas universidades tinham os cursos de mestrado e doutorado. Com isso, a pós-graduação não era tão desejada pelos alunos do ensino superior e consistia em uma das vastas possibilidades de atuação profissional. Entretanto, somente em 1965 a pós-graduação foi regulamentada e institucionalizada como uma nova etapa de ensino, além do bacharelado que já era reconhecido (BALBACHEVSKY, 2009).

Foi mediante o Parecer Sucupira – assim chamado para homenagear o primeiro Ministro da Educação – que o Conselho Federal de Educação formalizou o formato básico de pós-graduação “*stricto sensu*”, ou seja, cursos de mestrado e doutorado voltados para estudantes que queriam investir na carreira acadêmica e “*lato sensu*”, voltado para estudantes que exerciam outras atividades profissionais. Esses dois cursos pertencem a níveis de formação diferentes e na maioria dos programas o mestrado consiste em um pré-requisito para o doutorado (BALBACHEVSKY, 2009; NOBRE; FREITAS, 2017).

Uma importante instituição foi criada para auxiliar este segmento de ensino. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi criada em 1951, com o intuito de assegurar a formação de pessoal tanto quantitativamente como qualitativamente visando o atendimento dos empreendimentos, público e privado, envolvidos com o desenvolvimento do Brasil. No ano de 1953, a CAPES, juntamente com algumas universidades do país, criou o Programa Universitário que buscava incentivar atividades de intercâmbio, concessão de bolsas de estudos, apoios a eventos científicos e cooperação entre instituições (NOBRE; FREITAS, 2017).

Entretanto, foi a partir de 1968 com a chamada Reforma Universitária, no auge do regime militar, que a pós-graduação tomou um formato diferente como o que se tem atualmente. O modelo departamental, baseado no modelo norte-americano, revolucionou o modo como a pós-graduação estava organizada estabelecendo, assim, um colegiado de professores formados em uma mesma especialidade que deveriam responsabilizar-se pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão referentes a especialidades dos mesmos: educação, saúde, tecnologia, etc (NOBRE; FREITAS, 2017).

A partir desta reforma de 1968, a Capes expandiu sua liberdade de atuação, recebendo em 1974, um novo papel de autonomia administrativa na qual poderia avaliar e financiar a pós-graduação em geral. Mediante a esta conquista, criou-se o primeiro Plano Nacional de Pós-graduação – “*stricto sensu*”, ou seja, voltado para carreira acadêmica – que teria vigência no período de 1975 a 1979. O objetivo deste PNPG (Plano Nacional de Pós-graduação) seria definir estratégias para continuar os avanços nas políticas voltadas para o âmbito da pós-graduação, conseqüentemente da pesquisa do país (BALBACHEVSKY, 2009; NOBRE; FREITAS, 2017).

O primeiro PNPG estabeleceu metas para estruturar a pós-graduação do país, a saber: a institucionalização de um sistema nacional de pós-graduação com financiamento garantido; elevação do desempenho e utilização racional dos recursos ofertados para este nível de ensino; pensar em estratégias para a expansão desse sistema. Apesar da Capes ter sido responsável pela criação deste plano, visto o seu pioneirismo, o papel de gerenciamento do mesmo foi designado ao Ministério da Educação (BRASIL, 2010; NOBRE; FREITAS, 2017).

Para auxiliar o seu desempenho e expansão, a pós-graduação brasileira contou com a ajuda de algumas instituições de fomento, a saber: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (FAPs). Dentre essas organizações, o CNPq – agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) - atua desde então em parceria com a Capes visando fomentar pesquisas e formar recursos humanos para a área da pesquisa nacional (MORITZ *et al.*, 2011).

Os investimentos foram aplicados de maneira direta aos pesquisadores, como forma de desburocratizar os investimentos e garantir que os recursos chegassem aos devidos destinatários sem desperdícios. Desta feita, percebeu-se uma vasta expansão no âmbito da pesquisa, principalmente nas áreas de ciências e engenharias. Em contrapartida, o Ministério da Educação buscava impulsionar investimentos nas áreas de humanidades, visto que o objetivo principal era a formação de pessoal para atuar nas universidades (BALBACHEVSKY, 2009)

Outro fator que merece destaque é o processo de avaliação dos programas de pós-graduação que foi desenvolvido pela Capes em 1976, com o objetivo de garantir um padrão de qualidade nacional e o aprimoramento dos cursos de mestrado e doutorado, trazendo dados que auxiliassem nas políticas de fomentos. O primeiro modelo de avaliação instituído foi o de escala conceitual de “A” a “E”. Os cursos avaliados com conceito “A” apresentavam padrões internacionais por isso eram mais bem colocados e eram mais beneficiados com ações de

fomentos como bolsas de estudo e auxílios diversos (MORITZ *et al.*, 2011; NOBRE; FREITAS, 2017).

A partir de 1982 até o ano de 1985, foi executado o segundo Plano Nacional de Pós-graduação. Com algumas demandas do primeiro plano, como o intuito de formar recursos humanos, este plano visava a qualidade da pós-graduação do país e o aperfeiçoamento dos processos de avaliação. Além disso, a Capes por meio do terceiro PNPG buscava saciar as necessidades do momento e possíveis demandas futuras que o país pudesse apresentar. A preocupação com a capacidade produtiva e tecnológica também era vista nas metas deste plano (NOBRE; FREITAS, 2017).

Com o objetivo de buscar a autonomia nacional, o terceiro plano teve vigência no período de 1986 a 1989 e reconhecia a ausência de um número significativo de cientistas para atuarem na pós-graduação. A partir desta realidade a principal meta deste plano foi de investir na pesquisa pela própria universidade, além de procurar a integração dos estudos realizados na pós-graduação com o sistema de ciência e tecnologia nacional (BRASIL, 2010; NOBRE; FREITAS, 2017).

A institucionalização da pesquisa na pós-graduação foi uma das grandes metas do referido plano, visto que se fazia necessário firmar a perspectiva da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão dentro das universidades. A partir de 1992, com um novo cenário político, a Capes passa a ser registrada como uma Fundação Pública que proporcionou um maior envolvimento da mesma com a expansão da pós-graduação que neste período alcançou uma margem de 60 mil alunos de mestrado e doutorado (NOBRE; FREITAS, 2017).

Visto a necessidade da criação de um novo plano, a Diretoria-executiva da Capes organizou um Seminário Nacional, em 1996, que contou com a participação de reitores e representantes da comunidade acadêmica bem com a Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG). Neste evento, foram discutidas algumas insatisfações que geraram demandas para a melhoria da pós-graduação, a saber: a expansão do Sistema Nacional da Pós-graduação; viu-se a necessidade de diversificar o modelo de pós-graduação vigente abrangendo não só o setor acadêmico como o profissional; modificação do modelo de avaliação utilizado; incentivo de participação internacional dos programas (BRASIL, 2010; NOBRE; FREITAS, 2017).

A insatisfação era grande no que se refere ao modelo de avaliação utilizado na época, visto que considerava-se que o mesmo não estava avaliando com equidade e muitos programas estavam sendo recebendo mais benefícios em detrimento de outros, desconsiderando a assimetria regional. Por conta disso, o processo de avaliação foi modificado e passou a vigorar a classificação via escala numérica de “1” a “7”. Sendo 1 e 2 classificados como insuficientes,

3 corresponde a um desempenho médio, 4 e 5 equivalem a um desempenho bom e muito bom e 6 e 7 equivalem as notas máximas que apresentam padrões internacionais (MORITZ *et al.*, 2011; NOBRE; FREITAS, 2017).

Além disso, o novo sistema, ainda mais rígido que o primeiro, foi dividido em dois processos diferentes: entrada e permanência; tanto no que tange ao mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado. O objetivo era garantir a confiabilidade do processo trazendo indicativos seguros, preservar a ação dos comitês que exerciam a avaliação por pares, incentivar políticas governamentais com o intuito de diminuir as desigualdades regionais em todas as áreas de conhecimento (BRASIL, 2010; BALBACHEVSKY, 2009; NOBRE; FREITAS, 2017).

É a partir deste contexto que o quarto Plano Nacional de Pós-graduação é constituído, agora tendo vigência entre os anos de 2005 a 2010. Visando um crescimento estratégico para os programas, este plano ainda recomendava o aprimoramento da avaliação qualitativa, preocupava-se com o retorno social advindo das pesquisas, com a solidariedade entre os cursos tanto a nível nacional como internacional a fim de promover o crescimento mútuo e diminuir as desigualdades existentes. No âmbito da formação, a Capes, gozando do apoio das ações de fomento de algumas agências como o CNPq, se propôs a investir na formação de professores de vários níveis de ensino, além de capacitar o quadro técnico com o mestrado profissional (NOBRE; FREITAS, 2017).

Como uma das políticas estratégicas no âmbito da pesquisa, o CNPq criou em 1999 o Currículo Lattes, ferramenta utilizada para comportar produções científicas, participação e realização de eventos, dentre outras informações que estariam registradas em uma espécie de banco de dados. O uso dessa plataforma, possibilitaria informações suficientes para avaliação dos pesquisadores e suas respectivas pesquisas, além de fornecer dados para obtenção de possíveis bolsas e auxílios. Com o passar dos anos, a utilização deste currículo tornou-se cada vez mais primordial no meio da pós-graduação (NOBRE; FREITAS, 2017).

O quinto Plano Nacional de Pós-graduação teve seu início em 2011 e deverá encerrar-se em 2020. Com o objetivo central de realizar uma relação mais estreita entre a pós-graduação, a sociedade e o setor empresarial, este plano tem buscado organizar um cronograma de pesquisas com temáticas relevantes para diminuir e superar a assimetria regional e a formação de pessoal no âmbito nacional. A preocupação em capacitar professores da educação básica é o que difere o atual plano dos outros já executados (BRASIL, 2010; NOBRE; FREITAS, 2017).

Apesar da grande expansão pós-graduação no Brasil, as demandas deste segmento de ensino só têm aumentado com o passar do tempo. A preocupação em manter e superar padrões, de buscar exageradamente publicar em revistas científicas, participar de eventos, dentre outras

tarefas características dos cursos de mestrado e doutorado, tem gerado um outro tipo de resultado no que tange a saúde dos indivíduos que estão inseridos neste contexto.

De certa forma, todo esse contexto exige do pós-graduando um certo equilíbrio emocional. Caso isso não ocorra, a falta de estabilidade pode influenciar na saúde podendo trazer-lhe esgotamento físico, emocional e mental (CARLOTTO, 2002). Esse é um quadro que traz preocupação, visto o elevado número de afastamentos por conta de doenças psíquicas que podem ser geradas por conta das demandas exigidas resultando em: surgimento de depressão, síndrome de *burnout*, insatisfação no trabalho; visto a grande cobrança em desenvolver o trabalho com qualidade (BATISTA *et al.*, 2016).

1.5. PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO INVESTIGADOS PELO PRESENTE ESTUDO

A presente proposta de pesquisa envolve alunos de pós-graduação de dois programas da Universidade Federal do Pará (UFPA), a saber: Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), ligado ao Instituto de Ciências da Educação (<http://ppgedufpa.com.br/>); Programa de Pós-graduação em Segurança Pública (PPGSP), ligado ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (<http://www.ppgsp.propesp.ufpa.br/index.php/br/>). Ambos os programas têm grande influência no que tange a produção de conhecimento e envolvimento com a sociedade, demonstrando grande significação em suas áreas de atuação. Vale ressaltar que as informações a serem mencionadas, foram retiradas dos sites oficiais dos respectivos programas).

O Programa de Pós-graduação em Educação, também conhecido como PPGED, foi criado em 1970, por um grupo de docentes ligados ao então chamado Centro de Educação – que mais tarde, em 2008, se tornaria em Instituto de Ciências da Educação (ICED). Inicialmente, o PPGED comportou um órgão de assessoria técnico-científica para a expansão da pesquisa e do próprio programa. Por meio desse órgão, foi criado o curso de especialização sobre: Especialização em Educação e Problemas Regionais.

A partir de 1993, foi implantado o Mestrado em Educação que possuía como linha de estudo as Políticas Públicas. Com o crescimento e desenvolvimento do programa, viu-se a necessidade de expandir a formação neste seguimento. Com isso, em 2003 foi reconhecido pela Capes um novo modelo que possibilitava um maior envolvimento dos alunos com o meio acadêmico: o Mestrado Acadêmico em Educação. Neste mesmo projeto, aprovou-se mais uma linha de estudos para o programa: Currículo e Formação de professores.

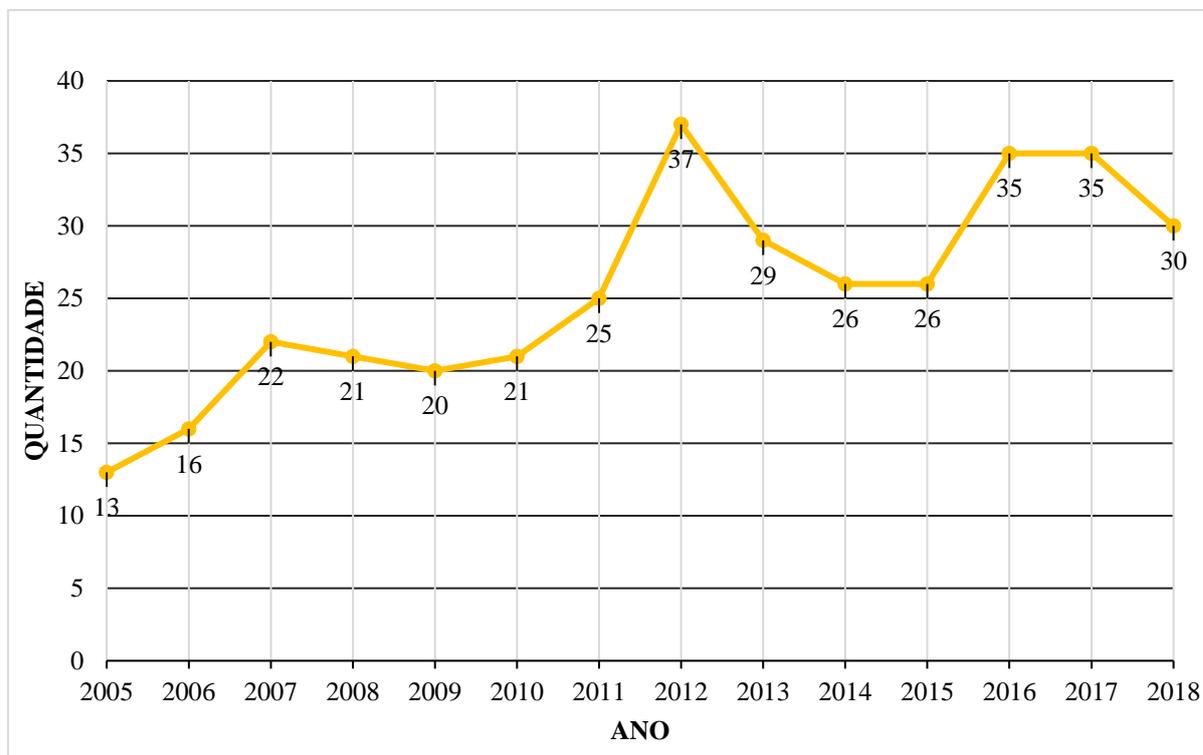
Em 2008, foi submetido o projeto para a inserção do curso de doutorado que obteve aprovação, garantindo uma grande conquista para o PPGED. No ano de 2011, a linha de

“Currículo e Formação de professores” foi desmembrada em duas novas linhas: linha “Educação, Cultura e Sociedade” e linha “Educação: Currículo, Epistemologia e História”.

Em 2014 o programa enfrentou uma grande dificuldade visto a saída voluntária de 11 professores. Este evento gerou a extinção de uma linha, por falta de preenchimento de docentes. Com o auxílio da Capes, o programa instituiu um plano de saída para esses docentes que foi concluído em 2018, além da redistribuição dos professores que ainda participavam do programa. Após esta reestruturação, houve um leque de conquistas alcançadas pelo PPGED, como: a criação da linha “Formação de professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas”; acordos com universidades exteriores – Universidade de Lisboa e Universidade do Porto; ampliação do número de bolsas de estudos; reforma no currículo tanto do curso de mestrado como também do doutorado; dentre outras.

Atualmente, o PPGED conta com mais de 120 alunos de doutorado e cerca de 66 alunos de mestrado, além disso, é reconhecido pela Capes com nota 5. Esses dados demonstram a grande proporção da atuação do programa na formação de professores e pesquisadores, concomitante com o que sua influência no meio acadêmico devido aos estudos relacionados a educação. Vale ressaltar, que as informações citadas acima foram retiradas do site do PPGED. O Gráfico 1 ilustra o número de dissertações e teses que foram publicados e disponibilizados no site do programa. É importante destacar que não há distinção entre dissertações e teses no site, por este motivo os dados foram ilustrados em conjunto.

GRÁFICO 1 - Número de dissertações e teses disponibilizadas pelo site do PPGED/UFPA, no período de 2005 a 2018.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Percebe-se o progresso na quantidade de dissertações e teses no PPGED, isso demonstra o potencial do programa e sua influência no contexto acadêmico e social. O destaque está no ano que 2012, no qual obteve-se um maior índice de depósitos. Apesar da queda dos índices, nota-se uma retomada crescente das defesas que pode explicar, inclusive, a atual nota satisfatória do programa obtida pela Capes visto o empenho do programa na continuidade desse desempenho.

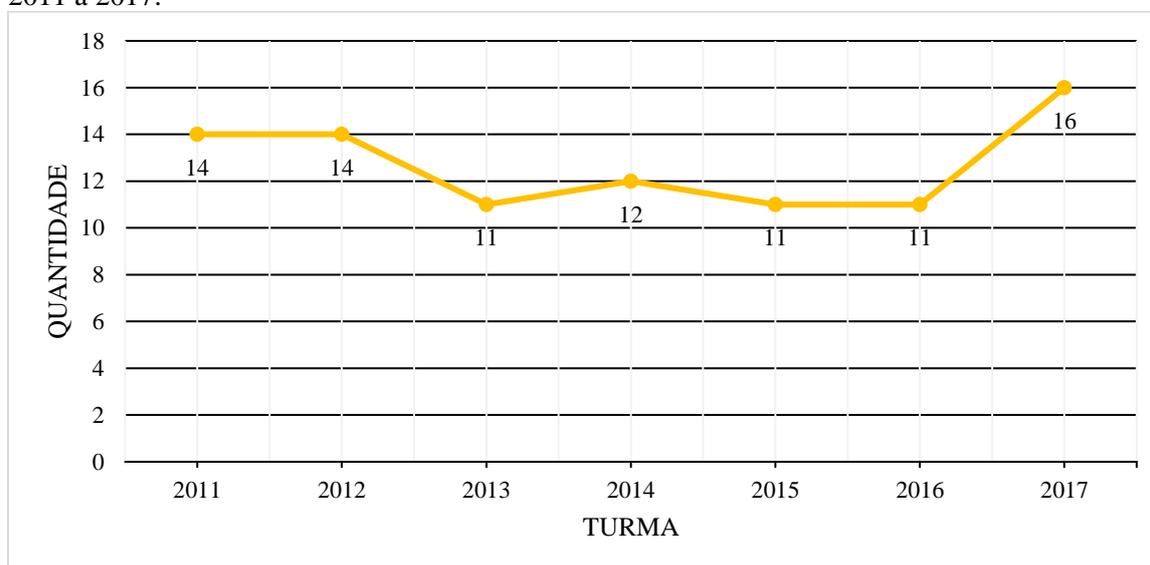
No que tange o Programa de Pós-graduação em Segurança Pública (PPGSP), o histórico de fundação e estruturação se deu de uma forma diferente e mais recentemente. Sua história foi iniciada em 2002 com um grupo de professores que pesquisavam sobre a violência. Inicialmente o programa era denominado de Programa de Pós-Graduação em Defesa Social e Mediação de Conflitos (PPGDSCM) e oferecia cursos de natureza “*latu senso*”, ou seja, 11 cursos de especialização e tinha parceria com a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Estado do Pará e, mais tarde, firmou contato com o Ministério da Justiça através da Rede Nacional de Altos Estudos em Segurança pública (SENASP/RENAESP), o qual possibilitou a especialização de agentes que trabalham nesta área de segurança pública.

Com o passar do tempo, viu-se a necessidade de expandir este segmento formativo e para isso foi construído um projeto de ampliação do programa criando o Mestrado Profissional

em Defesa Social e Mediação de Conflitos com base nas ciências sociais. O projeto foi submetido na Capes e aprovado em 2010. Entretanto, foi em 2014 que o programa ficou conhecido com a atual nomenclatura – Programa de Pós-graduação em Segurança Pública – e ampliou seu leque de pesquisas visto sua avaliação interdisciplinar. Atualmente o PPGSP conta com profissionais de diversas áreas, a saber: psicologia, estatística, sociologia, educação, etc.

Atualmente o referido programa, que apresenta nota 3 na avaliação da CAPES, possui cerca de 45 alunos ativos de mestrado e é reconhecido como o primeiro programa do Brasil que visa formar mestres na área de Segurança Pública, comportando uma abrangência que vai além do Estado do Pará, Amapá e consegue abarcar profissionais do nordeste brasileiro. O impacto social que o PPGSP apresenta fica mais evidente quando analisados os resultados alcançados mediante ao processo de formação dos alunos, visto que os mesmos já produziram livros, oficinas, desenvolveram projetos de extensão, dentre outros. Vale ressaltar que essas informações foram encontradas no site do programa. O Gráfico 2 apresenta a evolução das defesas de dissertações disponibilizadas pelo PPGSP.

GRÁFICO 2 - Número de dissertações publicadas no site do PPGSP/UFPA por turma, no período de 2011 a 2017.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Por se tratar de um programa que oferece apenas curso de mestrado, as informações disponibilizadas no Gráfico 2 apontam para as defesas de dissertações realizadas no período de 2011 a 2017 – período disponível no site do programa. Nota-se a evolução das defesas do programa sobretudo nos anos de 2016 e 2017 que obteve um crescimento importante. Esses

dados demonstram que há uma tendência positiva nos depósitos das dissertações que tendem a contribuir tanto para o contexto acadêmico, quanto social.

1.6. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Desenvolver uma pesquisa que envolve o construto da regulação emocional no meio acadêmico é de suma importância para os atores deste segmento, visto que o estudo sobre emoções viabiliza a expansão de conhecimentos sobre a necessidade de gerenciamento emocional com o intuito de proporcionar um maior desempenho acadêmica e profissional.

Apesar das demandas da pós-graduação – cumprimento de carga horária, com disciplinas optativas e obrigatórias, envolvimento em eventos científicos, construção de artigos para publicação de revistas e livros etc. – é imprescindível que os alunos consigam se autorregular no que tange ao fator emocional, visto a sua grande influência no comportamento. Como fora citado, o estado emocional positivo, como a alegria, promove a sensação de bem-estar e satisfação desenvolvendo uma motivação para a manutenção deste estado. Entretanto, o estado emocional negativo – raiva, medo, tristeza etc. - promove uma insatisfação no indivíduo e pode, inclusive, afetar sua saúde física, psíquica e mental comprometendo seu desempenho acadêmico.

Portanto, analisar o construto da autorregulação emocional e sua aplicabilidade no contexto institucional tende a favorecer o desempenho acadêmico dos alunos, pois a partir das informações adquiridas o próprio estudante pode analisar a forma como tem controlado suas emoções e, de certa forma, tentar potencializar esse gerenciamento a fim de conseguir um desenvolvimento eficaz dentro da pós-graduação, tanto no seu processo formativo quanto nas relações sociais estabelecidas.

Diante do exposto, o presente projeto de qualificação tem as seguintes questões de pesquisa: Como os alunos de pós-graduação, níveis mestrado e doutorado, avaliam seus estados afetivos, de humor e suas capacidades autorregulatórias aplicadas à fatores emocionais, em contexto acadêmico? Quais estratégias de autorregulação emocional são utilizadas por alunos de pós-graduação, em contexto acadêmico, para gerenciar a tristeza, a alegria e a raiva? Visando responder a esta questão, o objetivo geral consiste em analisar as percepções de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) sobre suas experiências nos respectivos cursos, tendo como referência a autorregulação emocional e as estratégias utilizadas para o gerenciamento da tristeza, alegria e raiva. Os objetivos específicos consistem em: (1) construir um panorama das pesquisas nacionais e internacionais sobre autorregulação emocional, na perspectiva social

cognitiva; (2) avaliar a percepção de alunos de pós-graduação sobre a autorregulação emocional e seus estados afetivos no contexto acadêmico; (3) Comparar as médias de autorregulação emocional, estados afetivos e de humor por grupos de alunos que constituem os dois programas de pós-graduação (PPGED e PPGSP).

SEÇÃO II

ARTIGO 1

AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL NA PERSPECTIVA SOCIAL COGNITIVA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

RESUMO

O homem constitui-se como um sujeito autônomo que, segundo a Teoria Social Cognitiva, é capaz de autorregular seu comportamento, motivações, emoções, dentre outros aspectos. A presente pesquisa tem como objetivo construir um panorama das pesquisas nacionais e internacionais sobre autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva, por meio de uma revisão integrativa da literatura, considerando o período de 2008 a 2019; identificando o que os autores têm abordado sobre esta temática e apontando possíveis lacunas. Com uma abordagem quantitativa, o referido estudo apropriou-se de uma análise de frequência mediante a utilização do software NodeXL, que gerou um Grafo com dados de medidas de centralidades adotadas a fim de destacar os construtos mais relevantes. Os resultados apontaram para cinco artigos analisados que apresentaram a relevância de quatro construtos: *Emotional intelligence*; *Emotional competence*; *Emotion regulation*; *Coping*. Esses dados demonstram que a literatura tem afirmado que o sujeito que é capaz de autorregular-se emocionalmente apresenta uma inteligência emocional satisfatória, além de torna-se competente para enfrentar situações que podem gerar um estado emocional negativo. Além disso, faz-se necessário investir em programas que estimulem a competência emocional nos indivíduos a fim de garantir a eficácia no gerenciamento das emoções.

Palavras-chave: Autorregulação emocional. Emoções. Alunos. Teoria social cognitiva.

ABSTRACT

Man is constituted as an autonomous subject who, according to the Cognitive Social Theory, is able to self-regulate his behavior, motivations, emotions, among other aspects. This research aims to build an overview of national and international research on emotional self-regulation in the cognitive social perspective, through an integrative literature review, considering the period from 2008 to 2019; identifying what the authors have approached about this theme and pointing out possible gaps. With a quantitative, this study appropriated a frequency analysis using the NodeXL software, which generated a graph with data of centrality measures adopted in order to highlight the most relevant constructs. The results pointed to five analyzed articles that presented the relevance of four constructs: *Emotional intelligence*; *Emotional competence*; *Emotion regulation*; *Coping*. These data demonstrate that the literature has stated that the subject who is capable of self-regulating emotionally has satisfactory emotional intelligence, and is competent to face situations that can generate a negative emotional state. In addition, it is necessary to invest in programs that stimulate emotional competence in individuals to ensure effective management of emotions.

Keywords: Emotional self-regulation. Emotions Students. Cognitive social theory.

2.1. INTRODUÇÃO

O ato de estabelecer metas é recorrente no cotidiano de cada sujeito, visto que o desejo de alcançar objetivos é comum entre os indivíduos de uma sociedade ativa. Propor objetivos e criar meios para alcançá-los fazem parte de um construto amplo e que é utilizada em diversas perspectivas, a regulação (BANDURA, 1991). Quando o sujeito regula seu próprio comportamento a fim de conquistar resultados positivos, este conceito passa a ser denominado como “autorregulação”. Ou seja, regulação consiste no ato de controlar comportamentos por meio de estratégias que podem ser coletivas; entretanto, quando esse controle é efetuado por um indivíduo que busca gerenciar o seu próprio comportamento, este se denomina de “autorregulação”. Ambos os processos, apesar dessa pequena distinção, fazem parte de uma consciência funcional que norteia os cursos de ação adotados pelo ser humano (BANDURA, 2005).

Algumas teorias que estudam o comportamento humano, utilizam-se do construto da autorregulação com o intuito de explicar condutas básicas do homem. Na perspectiva sociocognitivista, por exemplo, na qual este estudo está baseado, a autorregulação é utilizada como um mecanismo consciente, voluntário e interno do indivíduo que possibilita ao mesmo a capacidade de estabelecer o controle sobre suas ações, sentimentos e pensamentos com o intuito de alcançar resultados esperados. É por meio deste processo multifacetado que o sujeito frequentemente se automonitora, esforçando-se para alcançar os objetivos pré-estabelecidos, sem esquecer-se de julgar e avaliar seu desempenho neste processo (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 151; BANDURA, 1991; SCHUNK, 2012; POLYDORO, 2017; p. 13).

A Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura reconhece que o ser humano baseia grande parte das suas escolhas, e conseqüentemente seu comportamento, na intencionalidade que exerce a função de norteadora dos cursos de ação adotados. Nessa visão, o comportamento é constituído por uma estrutura causal que é conhecida como “causalidade recíproca” ou ainda “determinismo recíproco”. De acordo com essa estrutura o comportamento humano é constituído por uma tríade composta por: (1) fatores pessoais – que consistem nas características cognitivas do sujeito, além de seus aspectos afetivos, biológicos e suas crenças pessoais; (2) fatores ambientais – nos quais envolvem o ambiente físico, social e estrutural, ou seja, o externo ao indivíduo; (3) comportamento – que consiste nos próprios cursos de ação do sujeito, sejam ações físicas, verbais ou tomadas de decisão (BANDURA, 1999; AZZI, 2014, p. 28).

Nesta perspectiva, os indivíduos são ser agêntico que apresentam a capacidade de proatividade, autorreflexão, pensamento antecipatório, além de poder mediar os efeitos diretos causados pelas influências externas que podem afetar sua crença individual (BANDURA, 1991; BANDURA, 2005). Na Teoria Social Cognitiva a agência humana possui quatro categorias básicas: (1) intencionalidade – refere-se a intenção de executar um comportamento futuro, comprometendo-se a realiza-lo; (2) antecipação – materializa-se no pensamento antecipatório projetando objetivos e possíveis resultados; (3) autorreatividade – consiste na prática do que fora projetado, regulando-se para alcançar os resultados esperados; (4) autorreflexão – que constitui-se na avaliação de todo o processo, e se necessário for, estabelece novos cursos de ação para conseguir êxito no que fora almejado (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

O construto da agência humana está estritamente ligado a autorregulação, visto que é por meio desse primeiro processo que o sujeito estabelece objetivos nos quais ele deve regular seu próprio comportamento com vista ao alcance de resultados positivos em diversos segmentos. Dentro da autorregulação, existem alguns processos subcognitivos que direcionam o ser agêntico no seu processo autorregulatório: auto-observação, processos de julgamento e autorreações.

O sub-processo da auto-observação é fundamental para disponibilizar informações significativas que norteiam a definição dos objetivos, além de dar suporte na avaliação de todo o percurso de alcance desses objetivos (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; BANDURA, 1991). O segundo sub-processo conhecido como julgamento exerce a função de analisar as condutas adotadas, refletindo se as mesmas são positivas ou negativas para o êxito nos resultados esperados. Para tanto, algumas dimensões são estabelecidas dentro desse subprocesso, a saber: referências sociais que estão contidas nas trocas de experiências ou referências pessoais que consistem nas experiências do próprio ser agêntico; o valor dado à referida atividade visto que demonstra o esforço a ser empenhado na mesma demonstra o quão significativo é a progressão para o alcance dos resultados propostos; e o lugar no qual o comportamento é executado que demonstra certa influência na construção dos cursos de ação do indivíduo (BANDURA, 1991; BANDURA, 1999; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; AZZI, 2014).

O último sub-processo consiste na autorreação que é decorrente dos anteriores. A partir do julgamento são definidas as próximas ações do indivíduo, ou seja, se o parecer for favorável significa que as reações adotadas pelo mesmo foram satisfatórias e devem ser mantidas, caso contrário se o julgamento for negativo o sujeito precisa alterar seus cursos de ação adotados. Dentro deste sub-processo, existem três tipos de autorreação: a avaliativa – nessa o sujeito

avalia a partir dos padrões de referências pessoais ou sociais supracitados que a partir dos resultados obtidos podem promover motivação na regulação dos atos; tangível – nesse tipo de autorreação existe a possibilidade de reforçar o comportamento adotado ou a punição pelo mesmo decorrente das consequências das escolhas do sujeito; inexistentes – nessa, como o próprio nome sugere, o indivíduo não efetua nenhum tipo de conduta estabelecendo um estado de inércia (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; BANDURA, 1986).

Como fora mencionado, o construto da autorregulação é amplamente aplicável e existem estudos que o relacionam com vários aspectos do comportamento humano, inclusive com fatores emocionais como é caso da autorregulação emocional. Também chamada de autorregulação do afeto, esta categoria aborda a possibilidade de o sujeito identificar e gerenciar suas emoções, além de identificar as prováveis consequências de cada emoção adotada (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; BANDURA; CAPRARA; BARBARANELLI, 2003).

A autorregulação emocional, na qual consiste no foco do presente estudo, está relacionada a processos de gerenciamento e controle de aspectos fisiológicos e expressivos da emoção que podem proporcionar ao sujeito a capacidade de regular suas próprias expressões emocionais. As emoções são inatas ao ser humano – sejam elas de natureza positiva como a alegria, ou negativa a exemplo a tristeza – e a necessidade de um autogerenciamento periódico dessas emoções faz-se necessário visto que, na ausência do mesmo, o bem estar físico e psíquico do ser humano pode ficar comprometido (GROSS, 1999; 2002; DAMÁSIO, 1996).

Também em uma perspectiva cognitivista, Garber, Walker e Zeman (1991) dentro da Teoria do Processamento da Informação, construiu um modelo visando o aperfeiçoamento da autorregulação emocional, corroborando com aspectos afetivos possibilitando um controle mais efetivo das emoções. O referido modelo é constituído por seis etapas: (1) percepção da emoção apresentada e, se for necessário, o controle da mesma; (2) identificação do que motivou esta emoção e do que poderia ter sido feito para evitar a mesma; (3) estabelecimento de metas a fim de gerenciar o afeto apresentado; (4) identificar possíveis respostas que podem ser alcançadas mediante do comportamento adotado; (5) avaliação deste processo; (6) avaliação do desempenho pessoal quanto ao que fora planejado.

Mediante o modelo apresentado, constituíram-se algumas estratégias que ajudam na autorregulação emocional do sujeito, essas estratégias de enfrentamento podem ser utilizadas de maneira consciente ou inconsciente e proporcionam amparo para modificação ou manutenção dos estados emocionais (GROSS, 1998; BORTOLETTO; BORUCHOVITCH,

2013). Vale ressaltar que elas podem ser desempenhadas de forma isolada, mas também de forma a relacionarem-se entre si (BORTOLETTO; BORUCHOVITCH, 2013).

Existe uma gama de estratégias de enfrentamento emocional, entretanto, segundo os autores Garnefski, Kraaij e Spinhoven (2001) as mais utilizadas são: aceitação da situação e emoções vividas; supressão da expressão, ou seja, uma tentativa de diminuir as expressões emocionais; disfarce como forma de camuflar a emoção presente; externalização de sentimentos via ações verbais e/ou físicas; reavaliação positiva da situação a fim de extrair lições de aprendizado do ocorrido; autculpabilização que refere-se a atribuição de culpa exclusivamente para si quanto ao estado emocional vivido; ruminação, ou seja, o pensamento exagerado sobre o estado afetivo que o mesmo se encontra; afastamento do referido evento; busca pelo apoio social com entes queridos; distração através do envolvimento com tarefas diferenciadas; etc.

A aplicação dessas estratégias visando a autorregulação das emoções apresentadas, tem a capacidade de influenciar diretamente o comportamento humano, a motivação, além do desempenho profissional e acadêmico. Realizar um gerenciamento emocional eficaz pode evitar o surgimento de doenças psicossomáticas, como depressão e crises de ansiedade, podendo causar o comprometimento no desempenho social e no processo de aprendizagem (CAPRARA *et al.*, 2013).

Estudos indicam que a falta de gerenciamento emocional pode provocar esgotamento físico, emocional e mental no indivíduo afetando diretamente no desenvolvimento de atividades acadêmicas, na socialização e na organização (FRIED, 2010; 2011; SANTOS; PRIMI, 2014). Para evitar o adoecimento do indivíduo, faz-se necessário investir na autorregulação das emoções com vista ao alcance do equilíbrio e bem-estar emocional (CARLOTTO, 2002). A ausência desse gerenciamento tem afetado o desempenho de estudantes da pós-graduação, por exemplo, trazendo prejuízos para as suas relações sociais, além de influenciar no seu processo de aprendizado visto que o mesmo pode perder o interesse em continuar a investir no seu processo de formação diminuindo seu rendimento acadêmico (BRANDTNER; BARDAGI, 2009).

Segundo Storrie, Ahern e Tuckett (2010), os maiores problemas encontrados nas universidades estão relacionados à ansiedade, sintomas de estresse, depressão que acarretam o insucesso acadêmico. A partir deste contexto a presente pesquisa tem como objetivo principal construir um panorama das pesquisas nacionais e internacionais sobre autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva por meio de uma revisão integrativa da literatura, delimitando-se ao período de 2008 a 2019. A referida pesquisa buscou identificar estudos

referentes ao construto da autorregulação emocional – considerando também o termo “regulação emocional” – a fim de perceber o que os autores têm produzido de forma a levantar possíveis questões não abordadas pelos mesmos.

2.2. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura na qual consiste em um tipo de abordagem que consegue tratar de um fenômeno relevante possibilitando a utilização de estudos com diversos métodos, seja ele experimental ou não (WHITTEMORE; KNAF, 2005). Para tal, foram estabelecidas sete etapas para a realização da referida revisão, a saber: a) formulação da pergunta problema; b) localização e seleção dos estudos; c) avaliação crítica dos estudos; d) coleta dos dados; e) análise e apresentação dos dados; f) interpretação dos dados; (g) aprimoramento e atualização da revisão (RAMOS, 2015; RAMOS *et al.*, 2018).

A primeira etapa da pesquisa (etapa A) constituiu-se pela construção da pergunta problema utilizando-se da técnica “PVO” – onde “P” significa participantes, contexto ou ainda situação problema; “V” consiste na variável de estudo; “O” significa os resultados esperados (RAMOS, 2015). Portanto, no presente estudo: P – significou os alunos de pós-graduação; V – deu-se mediante o construto da autorregulação emocional, mas também foi aceitado o termo regulação emocional; O – foi a construção do próprio panorama dos estudos sobre o tema sugerido. Este processo resultou na seguinte questão: “Qual o panorama das pesquisas sobre a autorregulação emocional em alunos de pós-graduação considerando o período de 2008 a 2019?” Ressalta-se que após as buscas não foram encontrados estudos aplicados ao contexto da pós-graduação, sendo assim redimensionou-se a pergunta excluindo o P (alunos de pós-graduação), resultando no seguinte problema: “Qual o panorama das pesquisas sobre a autorregulação emocional no período de 2008 a 2019?”.

Na etapa B – localização e seleção dos estudos – caracterizou-se pela definição dos descritores, a saber: Autorregulação emocional; regulação emocional; pós-graduação. Além disso, foram definidas as plataformas digitais nas quais estas buscas deveriam ser realizadas: Periódicos da Capes – plataforma com uma biblioteca virtual de referência nacional e internacional; Scielo – periódico de grande reconhecimento no meio acadêmico; Lilacs – conhecido por divulgar amplos estudos na América Latina; ERIC – periódico com biblioteca exclusivamente na língua inglesa, entretanto reconhecido internacionalmente pelos estudos disponibilizados.

Na terceira etapa – etapa C – foram construídos alguns critérios de inclusão para a avaliação crítica e seleção dos estudos, foram eles: (1) publicados nos últimos 10 anos; (2) Somente artigos científicos; (3) artigos em Português ou em Inglês ou em Espanhol; (4) com descritores no título ou palavras-chave; (5) disponível gratuitamente; (6) artigos na íntegra; (7) revisado por pares; (8) a luz da Teoria Social Cognitiva. Os estudos que não atenderam a todos os critérios estabelecidos, foram descartados.

A quarta etapa (etapa D) caracterizou-se pelo processo de coleta de dados que se deu pela identificação das seguintes variáveis: (1) Ano de publicação; (2) Metodologia adotada; (3) Qualis das revistas em que os estudos foram publicados; (4) Palavras-chave. Na etapa E, para a análise e apresentação dos dados, foi utilizado uma abordagem quantitativa, na qual utilizou-se uma análise de frequência e para corroborar com os dados obtidos, aplicou-se a análise de dados através do software *NodeXL* gerando Grafos e medidas de centralidade.

A etapa F constituiu-se pela interpretação dos resultados obtidos que deu-se por meio da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986). Para finalizar a pesquisa, a etapa G se referiu ao aprimoramento do texto final da revisão sistemática concluindo o estudo proposto.

2.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.3.1. Processo de refinamento do material selecionado

Para realizar o levantamento inicial foram utilizados alguns cruzamentos com os descritores principais, a saber: “Autorregulação emocional AND pós-graduação”; “*Emotional self-regulation AND postgraduate*”; “Autorregulação emocional”; “*Emotional self-regulation*”; “Regulação emocional AND pós-graduação”; “*Emotional regulation AND postgraduate*”; “Regulação emocional”; “*Emotional Regulation*”.

O resultado das buscas, após a aplicação de todos os critérios, indicou ausência de artigos aplicados à pós-graduação, interesse primário deste estudo. Tal dado evidencia a importante lacuna que se tem neste campo de pesquisa quando se trata de autorregulação emocional, conceito situado na Teoria Social Cognitiva (TSC). Sabe-se que os estudos com TCS no Brasil ainda estão em crescimento e, portanto, determinados construtos aplicados a contextos específicos ainda são insipientes. Este resultado apenas ressalta a necessidade de se ampliar o número de pesquisas sobre a autorregulação emocional na Pós-graduação, levando em consideração que este contexto é vulnerável à instabilidades emocionais, estresse, adoecimento mental, dentre outros aspectos que podem resultar em doenças psicossomáticas

despertando um sentimento de desinteresse no prosseguimento desse processo formativo (BRANDTNER; BARDAGI, 2009; BATISTA *et al.*, 2016). A Tabela 1 apresenta o levantamento do material e o resultado após a aplicação dos critérios pré-estabelecidos.

TABELA 1 – Processo de seleção dos artigos sobre a autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva, considerando o período de 2009 a 2019, nos periódicos da CAPES, Scielo, Lilacs e ERIC.

(Continua)

Cruzamento 1: Autorregulação emocional X pós-graduação											
Diretórios	Levantamento Inicial	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6	Critério 7	Critério 8	Critério 9	Total
Capas	34	29	24	24	0	0	0	0	0	0	0
Scielo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lilacs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cruzamento 2: Emotional self-regulation X postgraduate											
Diretórios	Levantamento Inicial	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6	Critério 7	Critério 8	Critério 9	Total
Capas	2.574	880	853	844	0	0	0	0	0	0	0
Scielo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lilacs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Eric	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Nota: Critérios de inclusão utilizados: (1) publicados nos últimos 10 anos; (2) Somente artigos científicos; (3) artigos em Português ou em Inglês ou em Espanhol; (4) com descritores no título ou palavras-chave; (5) disponível gratuitamente; (6) artigos na íntegra; (7) revisado por pares; (8) a luz da Teoria Social Cognitiva.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

TABELA 1 – Processo de seleção dos artigos sobre a autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva, considerando o período de 2009 a 2019, nos periódicos da CAPES, Scielo, Lilacs e ERIC.

(Conclusão)

Cruzamento 3: Regulação emocional X pós-graduação											
Diretórios De busca	Levantamento Inicial	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6	Critério 7	Critério 8	Critério 9	Total
Capes	134	120	91	91	0	0	0	0	0	0	0
Scielo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lilacs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cruzamento 4: Emotional regulation X postgraduate											
Diretórios	Levantamento Inicial	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6	Critério 7	Critério 8	Critério 9	Total
Capes	9.916	2.665	2.590	2.562	0	0	0	0	0	0	0
Scielo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lilacs	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ERIC	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0

Nota: Critérios de inclusão utilizados: (1) publicados nos últimos 10 anos; (2) Somente artigos científicos; (3) artigos em Português ou em Inglês ou em Espanhol; (4) com descritores no título ou palavras-chave; (5) disponível gratuitamente; (6) artigos na íntegra; (7) revisado por pares; (8) a luz da Teoria Social Cognitiva. Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Após a realização desse levantamento inicial e a ausência de materiais que contemplassem todos os critérios pré-estabelecidos, decidiu-se refazer as buscas utilizando apenas os descritores “autorregulação emocional” e “regulação emocional”, ampliando as possibilidades de investigação do construto. Nesta nova busca, na base de dados CAPES periódicos foram encontrados inicialmente 98.358 que após a aplicação de todos os critérios de inclusão resultaram em 5 artigos. Nas bases Scielo e Lilacs não foram encontrados resultados dos cruzamentos citados. Enquanto na biblioteca ERIC foi levantado inicialmente 359.399 arquivos, porém, após a aplicação dos critérios todos os arquivos foram descartados. A Tabela 2 apresenta o total de artigos levantados após a aplicação dos critérios de inclusão e a exclusão de materiais repetidos.

TABELA 2 – Total de artigos sobre a autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva, levantados nos sítios da CAPES, Scielo, Lilacs e ERIC, no período de 2009 a 2019.

Diretórios	Total de artigos levantados	Total após a aplicação dos critérios de inclusão	Total excluindo os repetidos
Capes	98.358	8	5
Scielo	0	0	0
Lilacs	0	0	0
ERIC	359.399	0	0
TOTAL	457.757	8	5

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

No total, 457,765 objetos foram excluídos por não contemplarem os critérios pré-estabelecidos. Deste montante, cerca de 74% foram excluídos por não estarem de acordo com os critérios 1 e 4 – (1) publicados nos últimos 10 anos; (4) com descritores no título ou palavras-chave. O restante, 26%, foi descartado por não tratar-se de artigos científicos – correspondendo ao critério 2 –, ou seja, a maior parte dos objetos levantados foram excluídos nos primeiros critérios estabelecidos. Após a aplicação dos critérios de inclusão, apenas 5 artigos foram selecionados para análise. Esta análise foi organizada em dois segmentos que serão abordados nos próximos subtópicos, a saber: (1) Caracterização dos estudos selecionados; (2) Rede semântica com as palavras-chave.

2.3.2. Caracterização do material colhido

2.3.2.1 Ano de publicação

Os estudos selecionados foram publicados recentemente, a considerar o recorte temporal estabelecido no primeiro critério de inclusão – os artigos deveriam ter data de publicação nos últimos dez anos. Os estudos apresentados foram publicados em 2010 (1 artigo), 2013 (1 estudo), dois artigos tiveram publicação em 2015 e um foi publicado em 2017. Esses dados podem significar que o estudo sobre a temática em questão ainda é lacunar sendo necessário maior incremento, principalmente no que tange a pesquisas empíricas realizadas na América Latina, sobretudo no Brasil. Notou-se que mesmo ampliando o contexto os achados ainda são poucos. Na Tabela 3 é possível identificar os cinco estudos selecionados, com algumas informações básicas, a saber: título, autoria e ano de publicação.

TABELA 3 – Título, autoria e ano de publicação dos artigos sobre a autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva, selecionados para análise em função do refinamento realizado, 2019.

Título	Ano	Autores
Emotional Intelligence, Emotional Self-regulation and Dispositional Mindfulness in High School Gifted Students	2017	Heshmati, R; Ahmadkhanloo, E.
Learning Strategies and Emotional Regulation of Pedagogy Students	2013	Bortoletto, D; Boruchovitch, E.
Regulação Emocional: A Construção De Um Instrumento E Resultados Iniciais	2010	Cruvinel, M; Boruchovitch, E.
Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention	2015	Barros, L; Goes, A. R; Pereira, A. I.
Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: ameta-analysis	2015	Peña-Sarrionandia A; Mikolajczak, M; Gross, J. J

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

2.3.2.2 Metodologia dos estudos

As metodologias adotadas pelos estudos envolveram perspectivas teóricas e empíricas. Do total de cinco artigos, dois foram de natureza teórica, com isso faz-se necessário destacar que estudos teóricos são necessários para a construção de novas ideologias, ou aprimoramento de conceitos e teorias já preestabelecidas promovendo condições para possíveis intervenções na realidade (DEMO, 2000). Os três estudos restantes, apresentaram natureza empírica, dois

consideraram o contexto escolar no Brasil e no Irã e o outro foi realizado no contexto acadêmico da graduação no Estado de Minas Gerais/Brasil. Destaca-se que estudos empíricos são de grande valia para a construção de novas percepções, possibilitando maior apropriação e concretude da realidade, visto que os pesquisadores foram diretamente no *lócus* da pesquisa analisar o construto explorado (DEMO, 2000; 1994).

Dos estudos teóricos, a pesquisa de Barros, Goes e Pereira (2015), que teve como objetivo compreender o que a literatura tem indicado sobre os processos da autorregulação e do ajustamento emocional dos pais na criação dos filhos e as principais estratégias dessa autorregulação; foi caracterizada como revisão integrativa que consiste em um método que sistematiza os estudos significativos sobre o tema utilizando-se de uma síntese dos mesmos (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Neste estudo, as autoras levantaram artigos que abordassem temáticas acerca da parentalidade, os processos de autorregulação e regulação emocional dos mesmos e suas influências no desenvolvimento da criança.

O outro estudo teórico consiste em uma revisão da literatura que se constitui através de materiais já publicados e disponíveis na internet, principalmente artigos científicos e livros (GIL, 1991). Nesta pesquisa, que teve como objetivo realizar uma revisão da literatura sobre inteligência emocional x regulação emocional, Peña-Sarrionandia, Mikolajczak e Gross (2015) levantaram estudos até outubro do ano de 2014 utilizando as seguintes bases de dados: Scopus; PsycINFO; Pubmed online. Os autores utilizaram o cruzamento dos seguintes construtos: Inteligência emocional, regulação de emoções, seleção de situações, modificação de situação, desenvolvimento de atenção, mudança cognitiva, modulação de resposta, prevenção, previsão, enfrentamento, resolução de conflitos, solução de problemas, apoio ao rei, distração, concentração, ruminação, mente plena, mente vagando avaliação de ameaça, avaliação de desafio, auto-eficácia, reavaliação, aceitação, reação de superaquecimento, supressão, uso de substâncias, auto-agressão. Um total de 90 estudos foram analisados utilizando análise estatística de associação entre os construtos Inteligência Emocional a Regulação Emocional.

Os autores Heshmati e Ahmadkhanloo (2017) realizaram uma pesquisa com o intuito de estudar a relação entre inteligência emocional, "*mindfulness*" – em tradução livre: “atenção plena” ou “plena mentalidade” – e autorregulação emocional em estudantes superdotados que cursam o ensino médio. O estudo empírico de caráter quantitativo – no qual possibilita mensurar, quantificar, classificar e analisar informações de um todo (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010) – teve como amostra 144 alunos superdotados de escolas do Irã, país no qual a pesquisa foi desenvolvida. Vale ressaltar que o contexto dos alunos que participaram da pesquisa nesse país, equivale ao ensino fundamental adotado pela conjuntura educacional

brasileira. Para tal, foi utilizado alguns questionários para a coleta: Bar-On EQ-i, FFMQ e Questionário de autregulação (*Self-Regulation Questionnaire – SRQ*).

Bortoletto e Boruchovitch (2013) desenvolveram um estudo de natureza empírica com 298 estudantes de um curso de Pedagogia de uma instituição pública e uma privada do estado de Minas Gerais/BR, com o objetivo de investigar as relações entre as estratégias de aprendizagem e a regulação emocional desses alunos. Com uma abordagem quantitativa e utilizando-se de análise estatística descritiva e inferencial, as autoras aplicaram os seguintes instrumentos: Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U) e Escala de Estratégias de Regulação Emocional para Adultos.

O estudo de Cruvinel e Boruchovitch (2010) foi caracterizado como uma pesquisa empírica de natureza mista, ou seja, utilizou-se de análises quantitativas e qualitativas. A referida pesquisa teve como objetivo principal descrever os passos da construção de um instrumento qualitativo de modo a investigar as estratégias de regulação emocional de estudantes brasileiros. A amostra foi composta por 54 alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Campinas/SP. Os participantes foram submetidos a uma entrevista e pranchas de avaliação sobre a regulação emocional de alunos do ensino fundamental (EPRE). Este instrumento é composto por 24 questões que visam investigar a percepção, monitoramento e estratégias de regulação emocional das crianças.

Embora diferentes, os estudos selecionados demonstraram grande propriedade na discussão do gerenciamento emocional. Nos estudos teóricos, a literatura, apesar de ainda ser considerada escassa, apresenta a relevância do construto de autorregulação emocional e seus derivados, como: regulação emocional, inteligência emocional, etc. Os estudos empíricos apresentaram a aplicabilidade do construto principal em diversas faixas etárias e etapas de ensino. Com isso, foi possível aferir a gama de possibilidades e conceitos que o estudo das emoções pode ser desenvolvido e analisado.

Outro fator que merece destaque consiste no “qualis” das revistas, ou seja, a avaliação dada às revistas pela plataforma Sucupira disponibilizada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – órgão responsável pela formação pessoal a nível acadêmico do setor público e privado. O sistema de avaliação é formado por estratos que indicam a qualidade do periódico que pode variar entre: A1 – sendo o mais elevado com pontuação equivalente a 100; A2 – com peso 85; B1 – valendo 70 pontos; B2 – equivalente a 55 pontos; B3 – 40 pontos; B4 – com peso de 25 pontos; B5 – valendo 10 pontos; C – que corresponde ao peso zero. A avaliação mais recente consiste no quadriênio de 2013 a 2016, e a

partir deste parâmetro foi possível identificar o qualis das revistas em que os artigos selecionados foram publicados.

O estudo de Barros, Goes e Pereira (2015) intitulado “*Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention*” foi submetido e publicado na revista Estudos de Psicologia, a qual tem avaliação A2 na área de Educação, A1 na área de Psicologia e A2 na área interdisciplinar. O artigo de Peña-Sarrionandia, Mikolajczak e Gross (2015) com o título “*Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: ameta-analysis*” publicado no periódico Frontiers in Psychology, não obteve registro na plataforma sucupira. De igual modo, o estudo de Heshmati e Ahmadvanloo (2017) intitulado “*Emotional Intelligence, Emotional Self-regulation and Dispositional Mindfulness in High School Gifted Students*” submetido na revista Mediterranean Journal of Clinical Psychology - MJCP, não apresentou avaliação na plataforma.

No entanto, o artigo das autoras Bortoletto e Boruchovitch (2013) com o título “*Learning Strategies and Emotional Regulation of Pedagogy Students*” que fora submetido e publicado na revista Paidéia da Universidade de São Paulo, obteve avaliação A1 tanto na área de Educação, como também na área de Psicologia e Interdisciplinar. O estudo intitulado “Regulação Emocional: A Construção de um Instrumento e Resultados Iniciais” das autoras Cruvinel e Boruchovitch (2010), foi publicado na revista Psicologia em Estudo obtendo nota A2 em Educação, A1 em Psicologia e A2 na área Interdisciplinar. Com isso, apesar de da falta de registro de duas revistas mencionadas, percebe-se a relevância dos estudos analisados, visto a avaliação satisfatória a qual obtiveram na plataforma Sucupira.

2.3.3 Multigrafo com as palavras-chave.

A partir do levantamento e caracterização dos estudos selecionados, foi possível desenvolver um multigrafo, que neste estudo consiste na associação entre os principais descritores dos artigos utilizando-se das palavras-chave dos artigos (RAMOS, 2015). O multigrafo, por meio de medidas de centralidade, oferece uma visualização sistematizada da interação entre os construtos analisados a partir do material colhido. O grafo (G) – ou “sociograma” como também é conhecido – consiste em um conjunto de vértices (V) atrelados a um determinado número de arestas (A) que podem ser simétricos e valorados, ou seja, os vértices são os pontos de encontro e as arestas consistem nas linhas que ligam um vértice ao outro. Este breve conceito pode ser representado pela expressão “ $G = (V, A)$ ” (FREITAS, 2010;

RAMOS, 2015). O objetivo deste tipo de análise consiste em mensurar a interação entre os atores ou objetos da rede por meio de medidas de centralidade.

Para este estudo, foram utilizadas cinco medidas de centralidade: (1) Grau de centralidade *In-Degree* – identifica os principais atores da rede e o grau de conexões que ele recebe ; (2) Grau de centralidade *Out-Degree* – também apresenta os principais construtos da rede, porém aponta as conexões que ele realiza a partir dos vértices; (3) *Betweenness Centrality* – refere-se a centralidade de intermediação, ou seja, mostra a importância de uma variável que está mediando o controle de informações entre os vértices; (4) *Closeness Centrality* – esta medida informa a distância entre os elementos, ou seja, a quantos “passos” um vértice está do outro; (5) *Eigenvector Centrality* – responsável por identificar o número de conexões realizadas por um vértice, além de apontar o grau de centralidade dos outros nós aos quais está ligado (RAMOS, 2015; RIGGINS; RIBEIRO, 2018)

Na Tabela 4 é possível identificar as palavras-chave que apresentaram maior significância dentro da análise estabelecida. A partir do coeficiente de cada medida de centralidade apresentada pode-se perceber a interação e a influência desses construtos. Vale ressaltar que a medida adotada para a construção do Grafo de análise (FIGURA 1) foi a “*Eigenvector Centrality*”, sendo as outras complementares a esta.

TABELA 4 - Palavras-chave dos artigos sobre a autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva, levantados e medidas de centralidade do multigrafo sobre autorregulação emocional, 2019.

Palavras-chave	Tradução	<i>In-Degree</i>	<i>Out-Degree</i>	<i>Betweenness Centrality</i>	<i>Closeness Centrality</i>	(Continua)
						<i>Eigenvector Centrality</i>
Emotional Self-Regulation	Autorregulação emocional	2	1	1,000	0,333	0,000
Gifted Students	Alunos superdotados	3	0	1,000	0,333	0,000
Mindfulness	Plena mentalidade*	0	2	0,000	0,250	0,000
Learning	Aprendizagem	0	3	0,000	0,333	0,000
Metacognition	Metacognição	1	2	0,000	0,333	0,000
Self-control	Autocontrole	2	1	0,000	0,333	0,000
Teacher education	Formação de professores	3	0	0,000	0,333	0,000
Estratégias de regulação emocional	-	0	2	0,000	0,500	0,000
Instrumento qualitativo	-	1	1	0,000	0,500	0,000
Ensino Fundamental	-	2	0	0,000	0,500	0,000
Emotional regulation;	Regulação emocional	0	3	0,000	0,333	0,000
Parenting	Parental	1	2	0,000	0,333	0,000
Self regulation	Autorregulação	2	1	0,000	0,333	0,000

Nota: As palavras-chave marcadas (*) foram traduzidas no seu sentido literal para melhor compreensão, apesar de serem expressões utilizadas cotidianamente na sua língua original.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

TABELA 4 - Palavras-chave dos artigos sobre a autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva, levantados e medidas de centralidade do multigrafo sobre autorregulação emocional, 2019.

Palavras-chave	Tradução	<i>In-Degree</i>	<i>Out-Degree</i>	<i>Betweenness Centrality</i>	<i>Closeness Centrality</i>	(Conclusão)
						<i>Eigenvector Centrality</i>
Temperament	Temperamento	3	0	0,000	0,333	0,000
Emotional intelligence	Inteligência emocional	0	7	0,500	0,450	0,175
Emotional competence	Competência emocional	1	4	0,500	0,200	0,175
Emotion regulation	Regulação emocional	2	3	0,500	0,200	0,175
Coping	Lidar*	3	2	0,500	0,200	0,175
Review	Revisão	4	0	0,000	0,167	0,149
Meta-analysis	Metaanálise	4	0	0,000	0,167	0,149

Nota: As palavras-chave marcadas (*) foram traduzidas no seu sentido literal para melhor compreensão, apesar de serem expressões utilizadas cotidianamente na sua língua original.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A partir da Tabela 4, é possível identificar que os construtos “*Emotional intelligence*, *Emotional competence*, *Emotion regulation e Coping*” apresentaram os mais altos escores na maioria das medidas apresentadas, seguidas de “*Review e Meta-analysis*” que apresentaram menores escores. Estes construtos foram destacados pelo número de vezes que eles apareceram nos estudos selecionados, apontando para a relevância desses conceitos nas discussões realizadas.

A variável “*Emotional intelligence*” – traduzida como inteligência emocional – foi conectada à 5 palavras chave (*in-degree* = 0; *out-degree* = 7) diferentes do multigrafo, quais sejam: *Review*, *Emotional competence*, *Coping*, *Emotion regulation*, *Meta-analysis*, *Emotional Self-Regulation*, *Gifted Students*. Na medida *Betweenness Centrality*, a referida variável apresentou um coeficiente de 0,500, isso significa que a mesma é a que mais está intermediando a conexão entre outras variáveis na rede, ou seja, o estudo do construto Inteligência emocional é fundamental para compreender a relação entre Regulação Emocional e Competência Emocional. Já a medida *Closeness Centrality*, o coeficiente foi 0,450, apontando para a breve distância entre os vértices. Na principal medida, *Eigenvector Centrality*, a variável “*Emotional intelligence*” apresentou o escore de 0,175, isso significa que esta palavra-chave é a mais central na rede e está relacionada às demais variáveis que constituem o multigrafo.

Esse fato pode ser explicado mediante os resultados, que envolvem a investigação conjunta das categorias inteligência emocional X regulação emocional X competência emocional, dos autores Heshmati e Ahmadkhanloo (2017) e Peña-Sarrionandia, Mikolajczak e Gross (2015) que demonstraram a eficácia no gerenciamento das emoções quando o indivíduo possui habilidades que evidenciam certa inteligência emocional. Os autores sugerem que aqueles que apresentam um grau elevado de inteligência emocional, conseguem regular suas próprias emoções, mantendo um estado emocional positivo, além de ter mais competência para lidar com emoções negativas. Esse quadro é invertido quando o indivíduo não desenvolve traços dessa inteligência emocional.

A segunda variável que apresentou maior escore foi a “*Emotional competence*” – traduzida como competência emocional – estabelecendo relação com 4 palavras-chave (*in-degree* = 1; *out-degree* = 4), a saber: *Emotion regulation*, *Coping*, *Review*, *Meta-analysis*. Assim como o construto anterior, a Competência emocional obteve um escore de 0,500 na medida *Betweenness Centrality*, afirmando que esta variável está mediando as informações de outras palavras-chave, como *Emotion regulation* e *Review*. Na medida *Closeness Centrality* o coeficiente foi de 0,200, atestando que há pouca distância desta variável às outras, ou seja, a referida variável apresenta um papel importante na rede visto que consegue agrupar outras

palavras-chave como *Coping* e *Emotion regulation*. Na medida *Eigenvector Centrality*, a variável em questão apresentou escore de 0,175 na mesma proporção da anterior.

A relevância dessa palavra-chave pode ser compreendida no estudo de Peña-Sarrionandia, Mikolajczak e Gross (2015). Os resultados indicaram que os sujeitos que possuem uma alta inteligência emocional - capacidade consciente de identificar, compreender, expressar e regular suas – conseguem moldar suas emoções desde os primeiros momentos percebidos, além de disporem de uma gama de estratégias de gerenciamento maior que os outros indivíduos. Para corroborar com os achados dos autores, destaca-se a pesquisa de Cruvinel e Boruchovitch (2010) que sugerem programas que visem a conscientização das emoções e das estratégias emocionais em crianças – que, com as devidas adaptações, poderia estender-se a adultos – para assim aumentar a sensação de competência emocional delas.

A variável “*Emotion regulation*” – traduzida com Regulação emocional – obteve influência na rede (*in-degree* = 2; *out-degree* = 3), estabelecendo relação com três variáveis distintas, são elas: *Emotional competence*, *Coping*, *Review*, *Meta-analysis*. Na medida *Betweenness Centrality*, a variável em questão apresentou escore de 0,500, assim como as anteriores, apontando que esta variável está mediando a relação de outras palavras-chave da rede como *Review* e *Meta-analysis*. Da mesma maneira, o coeficiente da medida *Closeness Centrality* foi de 0,200 com o mesmo valor dos construtos supracitados. O quadro se repetiu na medida *Eigenvector Centrality*, onde a Regulação emocional apresentou escore de 0,175 correspondendo a uma posição central na rede.

Os autores Heshmati e Ahmadkhanloo (2017) ressaltam que a inteligência emocional, a partir de habilidades como solução de problemas e otimismo, exerce grande influência no processo de autorregulação emocional promovendo maior grau de eficácia. A ausência dessa regulação pode trazer malefícios tanto para o próprio indivíduo como para aqueles que o cercam (BARROS; GOES; PEREIRA, 2015). É importante ressaltar que quanto maior o engajamento do indivíduo no seu processo de se regular emocionalmente, maior poderá ser a sua competência emocional e sua habilidade em lidar com tarefas cotidianas como, planejamento, monitoramento e desempenho acadêmico, ou seja, estratégias de natureza metacognitiva (BORTOLETTO; BORUCHOVITCH, 2013).

O construto “*Coping*” – que seria a maneira de lidar com algo ou alguma coisa – apresentou associação (*in-degree* =3; *out-degree*=2) com duas palavras-chave, a saber: *Review*, *Meta-analysis*. O coeficiente *Betweenness Centrality* foi igual a 0,500, assim como as anteriores, apontou a função de intermediação entre essas duas variáveis associadas. O escore

alcançado na medida *Eigenvector Centrality* também foi de 0,175 apontando para a centralidade do conceito *Coping* no multigrafo.

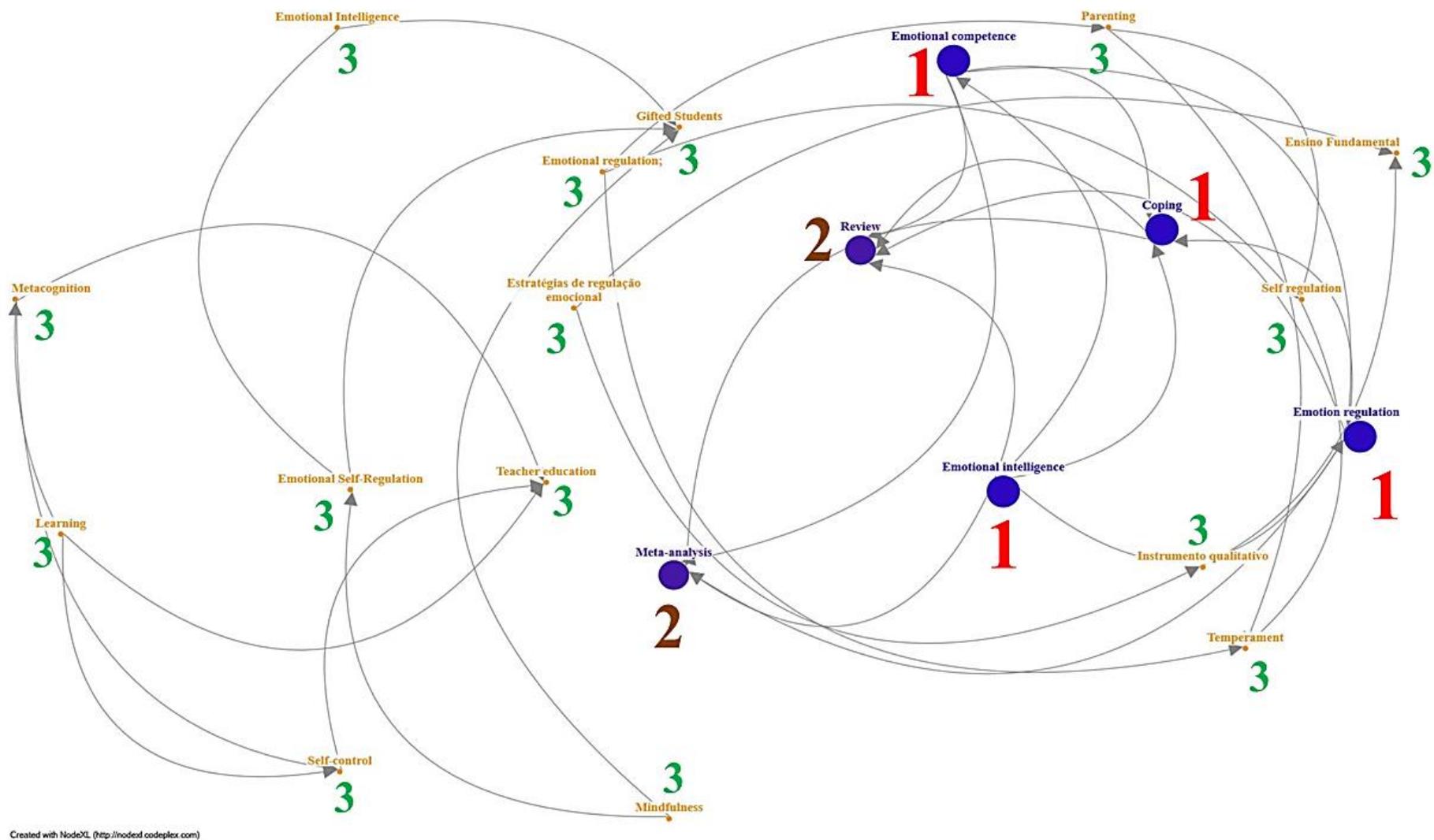
A palavra “*Review*” – traduzida como “revisão”, fazendo referência a revisão de literatura – apresentou menores escores em todas as medidas de centralidade adotadas. Na medida *in-degree* o coeficiente alcançado foi igual a 4, já na medida *out-degree* não foi encontrado coeficiente, isso indica a direção da conexão entre as variáveis, sendo assim os construtos X e Y se associam à palavra “*Review*”. Na medida *Eigenvector Centrality*, a palavra *Review* apresentou o coeficiente igual a 0,149, atestando baixa centralidade na rede, baixa capacidade de conexão com outros termos.

A variável “*Meta-analysis*” – ou meta-análise no português – apresentou um quadro similar a palavra-chave anterior. Com um escore igual a 4 na medida *in-degree* e escore igual a 0 na medida *out-degree*, apontando que a mesma não estabeleceu conexão com outras palavras-chave, mas sofreu influência relacional de outros construtos da rede. . Na medida *Eigenvector Centrality* apresentou escore igual a 0,149, apontando para uma baixa influência dessa palavra-chave no multigrafo.

A compreensão da relevância dessas três últimas palavras-chave em destaque pode ser explicada por meio do estudo de Peña-Sarrionandia, Mikolajczak e Gross (2015), o qual obteve grande destaque durante a análise mediante os resultados obtidos pelos autores que conseguiram envolver diversos construtos significantes, como: *Coping*, *Review*, *Meta-analysis* e a relação desses com *Emotional intelligence* (inteligência emocional). Neste estudo, que fora mencionado, os autores relacionaram o construto da competência emocional como uma habilidade administrada pela inteligência emocional, além de destacarem sua influência no processo de regulação visto que os indivíduos que percebem e identificam suas emoções tentem a pensar na autorregulação com mais facilidade, conseqüentemente conseguem lidar com estratégias para tal. Os construtos *Coping*, *Review* e *Meta-analysis* estavam relacionados com a Competência emocional, pois participavam do mesmo estudo dos autores citados.

Esses dados ficam mais visíveis quando se visualiza o grafo gerado (FIGURA 1) a partir da métrica *Eigenvector Centrality*. Vale ressaltar que a pesquisa considerou, inicialmente, todas as palavras-chave contidas nos estudos selecionados. Entretanto, após a aplicação das medidas de centralidade pelo *software NodeXL*, apenas seis variáveis foram destacadas visto o resultado nas análises efetuadas, principalmente no que tange a medida *Eigenvector Centrality* (TABELA 4), pois foi a partir dos resultados dessa perspectiva que as outras foram geradas. O grafo ilustrado na Figura 1 foi gerado em consideração apenas a medida *Eigenvector Centrality* e pode-se identificar o comportamento de cada palavra-chave no multigrafo.

FIGURA 1 – Multigrafo das relações semânticas sobre Autorregulação Emocional a partir da medida “Eigenvector Centrality”, 2019.



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A partir da Figura 1 é possível perceber o conjunto de variáveis que resultaram do levantamento realizado, além das palavras-chave que ganharam destaque por conta dos escores na métrica utilizada: *Eigenvector Centrality*. Observa-se que na Figura 1 existe uma diferença no tamanho e na cor das esferas do grafo, isso significa que quanto maior e mais azul é o vértice, maior é o número de conexões estabelecidas dessa palavra-chave na rede. Além disso, a orientação das setas demonstra a direção das relações estabelecidas entre os vértices (*in-degree* - entrada; *out-degree* - saída).

Mediante essas orientações, percebe-se o destaque de quatro palavras-chave que apresentaram o mesmo peso na rede – com o escore de 0,175 – e estão representadas pelo número “1”, são elas: (1) *Emotional intelligence*; (2) *Emotional competence*; (3) *Emotion regulation*; e (4) *Coping*. Essas variáveis apresentaram maior capacidade de conexão e influência nos estudos analisados, norteados as discussões dos autores acerca da autorregulação emocional. Marcados com o número “2” estão as variáveis que atestaram escores que indicam baixa capacidade de conexão – igual a 0,149, portanto acima de zero – que, apesar de menores coeficientes, foram importantes nas discussões dos artigos levantados. As palavras-chave marcadas com o número “3” e com cor e tamanhos diferenciados, não apresentaram escores, mas foram citadas na literatura levantada e podem ser evidenciadas em estudos posteriores, indicando ser este um campo ainda insipiente, tendo em vista que estes construtos ainda não são investigados com maior ocorrência por pesquisadores que estudam a autorregulação emocional no recorte temático e temporal analisado nesta revisão.

A partir dos resultados, infere-se a relevância da temática tanto no que tange a estudos teóricos com o objetivo de compartilhar fundamentos sobre aspectos emocionais, como também em estudos empíricos que proporcionam a visibilidade desses aspectos na prática. Entretanto, apesar de sua importância, faz-se necessário um maior desenvolvimento de pesquisas nesta área, principalmente sobre autorregulação emocional.

A ênfase dos estudos no construto da inteligência emocional possibilitou uma maior compreensão sobre a aplicação do gerenciamento das emoções, porém o principal conceito da pesquisa – autorregulação emocional – obteve pouco destaque nos resultados. A ausência de estudos aprofundados sobre a aplicabilidade da autorregulação emocional é lacunar e evidencia a necessidade do aumento de estudos sobre a temática em todos os contextos educacionais, seja na educação básica ou no ambiente acadêmico.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o construto da autorregulação emocional faz-se necessário para compreender cursos de ação, desempenho e as prováveis consequências. O objetivo deste artigo consistiu em realizar uma revisão integrativa sobre a autorregulação emocional na perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986) considerando o período de 2008 a 2019. A partir dos estudos selecionados, verificou-se a existência de uma rede identificada a partir das palavras principais do estudo de autorregulação emocional comprovando a importância do referido tema, além de sua extensa aplicação da vida do sujeito.

Apesar do pequeno número de estudos selecionados, percebeu-se que a autorregulação emocional envolve várias habilidades como a capacidade de identificar e lidar com as emoções tanto negativas quanto positivas, além de estratégias metacognitivas que influenciam diretamente o desempenho do sujeito – planejamento, monitoramento, autoavaliação e regulação.

Outro construto que foi bastante relacionado com a autorregulação emocional foi a inteligência emocional que consiste no gerenciamento efetivo das emoções mantendo emoções positivas como a alegria e modificando emoções negativas a exemplo da raiva, tristeza, medo, dentre outras. Utilizar a inteligência emocional no processo de regulação, tende a dinamizar e efetivar os resultados desse gerenciamento. Além disso, a literatura ainda apontou que a falta da autorregulação emocional pode afetar não só a vida de quem está realizando esse processo, mas pode influenciar o comportamento de outras pessoas que o cercam.

Apesar da relevância deste estudo, conhece-se algumas limitações como a abertura a outras perspectivas teóricas para além da Teoria Social Cognitiva, além da utilização de outros tipos de materiais como dissertações e teses. Para novas pesquisas, considera-se as limitações já citadas e pesquisas de natureza empírica tanto de caráter quantitativo quanto qualitativo para que seja possível analisar a autorregulação emocional em outros contextos, principalmente na pós-graduação.

2.5. REFERÊNCIAS

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

BANDURA, A. Evolução da teoria cognitiva social. Em KG Smith e MA Hitt (Eds.), *Grandes mentes na gestão*. Oxford: Oxford University Press, p. 9-35, 2005.

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

BANDURA, A. *Social cognitive theory: Na agentic perspective*. 1999.

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Cognitive Social Theory*. Englewood Cliffs: New Jersey, 1986.

BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C. Role of affective selfregulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, v. 74, n. 3, p. 769–782, 2003.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BORTOLETTO, D.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e de Regulação Emocional de Estudantes de Pedagogia. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online], v.23, n.55, p.235-242, 2013.

BRANDTNER, M.; BARDAGI, M. Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. *Gerais, Rev. Interinst. Psicol.* [online], v.2, n.2, p. 81-91, 2009.

CAPRARA, G.; VECCHIONE, M.; 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*, 2013.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicol. estud.* [online], v.7, n.1, p.21-29, 2002.

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

FRIED, L. J. Professores do ensino sobre regulação da emoção na sala de aula. *Jornal Australiano de formação de professores*, 2011.

FRIED, L. J. *Uso de estratégias de regulação de emoções e motivação na sala de aula do ensino médio*. Tese de doutorado. Universidade da Austrália Ocidental, 2010.

GARBER, J.; WALKER, L. S.; ZEMAN, J. 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, N.; KRAAIJ, V.; SPINHOVEN, P. Negative Life Events, Cognitive Emotion Regulation, and Emotional Problems. *Personality and Individual Differences*, v. 30, p. 1311-1327, 2001.

GROSS, JAMES J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*: Cambridge University Press. Printed in the USA, p. 281–291. 2002

GROSS, JAMES J. Emotion Regulation: Past, Present, Future. Stanford University, California, USA: *Cognition and emotion*, n. 13, p. 551-573, 1999.

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

POLYDORO, S. A. J. Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: Letra, 2017.

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

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

STORRIE K.; AHERN K; TUCKETT A. A systematic review: Students with mental health problems--a growing problem. *Int J Nurs Pract*, n. 16, v. 1, p.1-6, 2010.

SEÇÃO III

ARTIGO 2

CARACTERIZAÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E ESTADOS AFETIVOS EM ALUNOS DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

RESUMO

Os aspectos emocionais e afetivos podem influenciar diretamente nos cursos de ação adotados pelos indivíduos, além de inferir 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 tarefas necessárias na pós-graduação, os alunos conseguem administrar suas emoções, variação de humor, sem perder percepção de determinação, animação e interesse no processo de formação em questão. Os participantes ainda informaram que se utilizam de estratégias, como por exemplo, o “envolvimento em atividades prazerosas”, para manter a alegria e modificar os estados emocionais negativos – no caso da tristeza e raiva – que tentem a afetar diretamente o desempenho acadêmico dos sujeitos. Sugere-se 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.

3.1. 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, como 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” no 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 consiste no próprio ambiente físico, ou sócioestrutural que está naturalmente constituído ela 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 cumprí-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, sentimentos, pensamentos ou motivações com o intuito de alcançar os objetivos propostos e os resultados esperados. Para garantir a eficácia desse processo autorregulatório é necessário um automonitoramento periódico no qual o próprio sujeito observa, julga e avalia os cursos de ação adotados e, caso haja necessidade, empregue 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 a real situação do mesmo no processo regulatório, visto que o mesmo 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 apresentar um caráter positivo ou negativo visto os padrões adotados para esse julgamento (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 52). Para nortear esse subprocesso, existem dois tipos de referências: pessoais e sociais (Ibidem, 2008, p. 154). As referências pessoais consistem nas experiências adquiridas pelo próprio sujeito, que dependendo do resultado pode ser adotado 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 as mesmas trouxeram resultados eficazes durante a trajetória do sujeito (Ibidem, 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 demonstrando eficácia em seu desempenho. Entretanto, se o julgamento for negativo, a reação desse indivíduo demonstrará sua insatisfação no processo e poderá refletir em uma mudança de comportamento ou até em uma inatividade. Existem três tipos de autorreação, são elas: avaliativa – que está baseada na avaliação dos padrões adotados que podem ser pessoais ou sociais como fora mencionado; tangível – que 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, o mesmo 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 conceito 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 contexto emocional, dentre outros. Para esse estudo, delimitar-se-á o construto da autorregulação no aspecto afetivo ou também chamado de emocional (BANDURA, 1999; BANDURA *et al.*, 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 *et al.*, 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 suas próprias expressões emocionais (GROSS, 1999).

Vale ressaltar que existem dois tipos de aplicação da regulação no âmbito emocional, são elas: intrínseca ou intrapessoal – que consiste na regulação das emoções do próprio indivíduo, que se resume ao conceito de autorregulação emocional adotado neste estudo; extrínseco ou interpessoal – no qual refere-se a 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 promover tanto o bem-estar físico e psíquico, como também podem acarretar na 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 *et al.*, 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 da mesma; 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 o qual o indivíduo se encontra; apoio social – busca pelo apoio de amigos, familiares ou pessoas próximas que tem determinado grau de importância para o sujeito; distração – envolver-se em tarefas diversas como forma de “esquecer” o atual estado emocional; dentre outros.

Para auxiliar no gerenciamento eficaz das emoções, a Teoria do Processamento da Informação de Garber *et al.* (1991) constituiu um modelo de seis etapas que corrobora o aperfeiçoamento da autorregulação emocional, a saber: (1) identificação da emoção e, se necessário, o controle da mesma apresentada; (2) percepção do que motivou esta 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) identificar possíveis respostas que podem ser alcançadas mediante do curso de ação adotado; (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 mesmo 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 casos de suicídio, comprometendo o desenvolvimento social e acadêmico do sujeito (CAPRARA *et al.*, 2012).

Esse descontrole é visto com grande frequência no contexto acadêmico que tem sido marcado pela presença dessas 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 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 uma privada do estado de Minas Gerais/BR, 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 de controlar as emoções tristeza e raiva e de manter a alegria.

No âmbito da pós-graduação esse quadro não é diferente. A falta da autorregulação emocional tem afetado o desempenho de estudantes da pós-graduação 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 já mencionadas, promovendo o desinteresse na continuidade do seu processo de formação (BRANDTNER; BARDAGI, 2009; BATISTA *et al.*, 2016).

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

3.2. PERCURSO METODOLÓGICO

3.2.1. 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, 1994/2000; ANDRADE, 2009). 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 com o mesmo (GATTI, 2004; KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

3.2.2. 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 pós-graduação – em nível de mestrado e doutorado – de dois programas de pós-graduação sendo um na área da Educação (acadêmico) e o outro da Segurança Pública (profissional) da Universidade Federal do Pará (UFPA), no Campus Guamá, na Cidade Universitária Prof. José da Silveira Netto, em Belém.

3.2.3. 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 um instrumento de questões fechadas e foi 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”. 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., 2008; GUIMARÃES, 2000; GRAEFF *et al.*, 2003). Vale ressaltar que para esse 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 (EREM) 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 três 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 entre 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 subescalas: 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 pelas autoras validada por Azzi, Ferreira e Casanova (2016). Apesar do contexto diferenciado, a Escala de afeto positivo é facilmente aplicável em outros seguimentos como a pós-graduação. A referida escala é do tipo *likert*, apresenta 9 itens com intervalos de 1 (muito raramente ou nunca) a 5 (muito frequentemente). Num estudo desenvolvido por Duffy e Lent (2009) esta escala alcançou um coeficiente Alpha de Cronbach de $\alpha = 0,92$ (Anexo D).

A Escala de Satisfação com a vida, construída pelos autores Diener *et al.* (1985) e validada por Azzi, Ferreira e Casanova (2016). A referida escala é do tipo *likert* e possui 5 itens, apresentando intervalos entre 1 (discordo fortemente) a 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 em Educação (PPGED) e posteriormente com os alunos do Programa de pós-graduação em Segurança Pública (PPGSP). Os alunos foram acompanhados e receberam auxílio sempre que solicitado.

3.2.4. Questões Éticas

A fim de garantir a segurança e 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 pesquisa 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).

3.2.5. Análise de dados

Para analisar os dados, utilizou-se o software SPSS 24.0, aplicando estatística do tipo descritiva e exploratória que visa descrever as características dos participantes e/ou do fenômeno em destaque, além de estabelecer maior familiaridade com o evento analisado (BUSSAB; MORETTIN, 2010).

3.3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.3.1. Caracterização dos Participantes

Ao analisar os dados levantados, percebeu-se que 69% dos participantes são 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 Capes divulgou uma notícia em março de 2018 apontando para o alto índices de mulheres matriculadas e tituladas no mestrado e doutorado (CAPES, 2018).

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, diferentemente, no gênero masculino que 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, contra 16.935 homens matriculados e 5.328 titulados. Percebe-se uma participação significativa feminina neste segmento de ensino, modificando uma cultura patriarcal de relação de gênero onde 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, 2018).

A idade dos alunos variou entre 22 anos (mínimo) a 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, 36,2% disseram ser casados, 27,6% solteiros, 19,0% com união estável, 15,5% relataram divórcio e 1,70% declararam 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 fazem parte do Programa de Pós-graduação em Segurança Pública e 69% correspondem ao 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 em nível de mestrado, quanto no doutorado.

Sobre a variável trabalho, 82,8% dos participantes afirmaram que trabalham – e por isso não recebem bolsa de estudos – e a média de carga horária trabalhada foi de $\pm 34,9$ h/semana. 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, no entanto, 15,5% não responderam a esta questão. Destaca-se que 17,2% dos participantes disseram não ter trabalho formal e por isso recebem 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 em programas profissionais que buscam oferecer um produto material a serviço da comunidade (BRASIL, 2009).

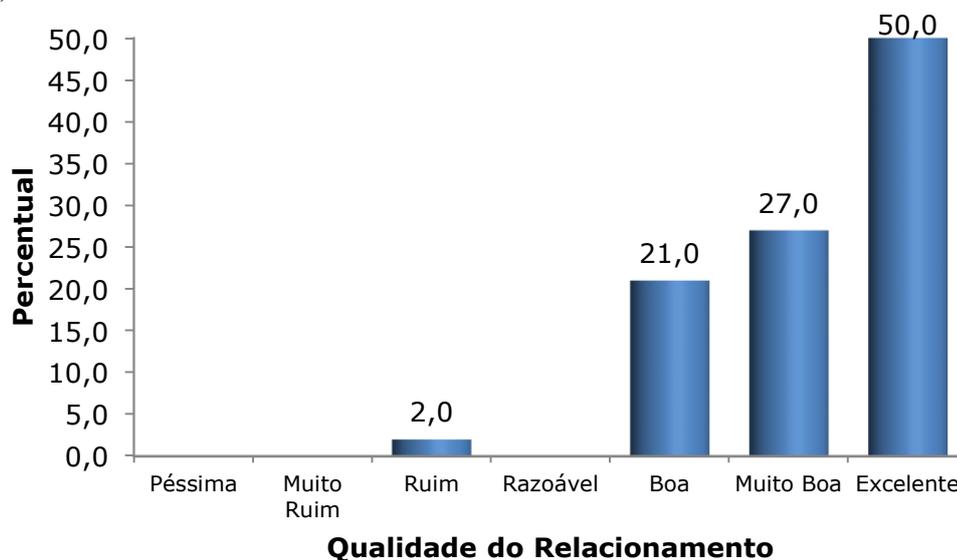
No que diz respeito a apoio – material, emocional, social, dentre outros aspectos – para a realização do curso, 42,9% afirmaram receber forte apoio, 26,8% disseram receber apoio razoável, 12,5% disseram que recebem pouco apoio e 17,9% afirmaram que não recebem nenhum tipo de apoio, demonstrando grande vulnerabilidade neste processo formativo. Estudos indicam (SANTOS; ALVES JÚNIOR, 2007; SANTOS; PERRONE; DIAS, 2015) que a falta de apoio psicológico, financeiro e emocional pode influenciar negativamente na adaptação do aluno na pós-graduação, podendo gerar um estado de esgotamento mental e estresse, prejudicando a saúde dos mestrandos e doutorandos. Quanto a participação em grupos de pesquisa, 52,6% dos alunos afirmaram participar frequentemente das atividades referentes ao grupo, 33,3% disseram participar de grupos de pesquisa, mas com pouca frequência, e 14% não participam de grupos.

Esses dados podem estar ligados a exigência feita pelos programas de pós-graduação, nos quais requerem do aluno um envolvimento com grupos de pesquisa que tendem a contribuir com o estudo realizado pelo pós-graduando. No Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) 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 (PPGSP) também na 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(a) orientador(a), 50% afirmaram ter uma excelente relação, 27,6% avaliaram como muito boa, 20,7% disseram ter uma boa relação e 1,7% disseram ter uma relação ruim (Gráfico 1). Quanto a regularidade das orientações, 38,6% indicaram ter orientação semanalmente, 19,3% afirmaram receber orientação quinzenalmente e 29,8% recebem orientações mensais; além disso, 7% dos alunos apontaram que dificilmente recebem orientação, enquanto 5,3% dos pós-

graduandos disseram que até o momento não haviam recebido orientação alguma. Isso pode ser explicado, mas não justificado, por conta do período acadêmico desses alunos, que variam entre 1º e o 2º semestre.

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



Nota: O gráfico 1 refere-se ao item “Como você avalia sua relação com o(a) orientador(a)” do Questionário de Caracterização.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Essa relação entre orientador e orientando (GRÁFICO 1) é fundamental no desenvolvimento da pesquisa e no desempenho do aluno. Viana (2008) destaca que essa relação é composta por aspectos afetivos, profissionais, teórico-metodológico e institucional. 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 PPGED e dois casos no PPGSP; 93,1% afirmaram não apresentar alguma 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 dos mesmos. O adoecimento mental tem se tornado recorrente neste segmento de ensino e casos de ansiedade e estresse tem sido frequente entre esses alunos (SANTOS, 2015). Apesar disso, os participantes parecem não demonstrar um quadro de adoecimento, afirmando disporem de saúde física e psíquica.

3.3.2. Humor

Estudos sobre variação e transtornos de humor são desenvolvidos tanto pela perspectiva da medicina e outras áreas da saúde, como também pela filosofia e sociologia desde o período da Grécia antiga (CAMPOS *et al.*, 2009). 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; BORGATTO *et al.*, 2015).

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”. Neste caso, as opções de resposta variavam de “significa muitíssimo sonolento” a “muitíssimo alerta”. A partir deste instrumento, características de ansiedade também são identificadas e aferidas, visto a sensibilidade da escala utilizada (SANCHEZ; GOUVEIA JR., 2008).

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, na 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 (PADAVANI *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 motivo o comprometimento e até afastamentos das atividades acadêmicas (PADAVANI *et al.*, 2014; BATISTA *et al.*, 2006).

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 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 suas tarefas acadêmicas, como também na qualidade de vida e saúde mental. Parte significativa dos participantes apresentaram algumas características da ansiedade, tais como: preocupação e a 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).

3.3.3. 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, 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 a 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 escore desta 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 a Afeto positivo de alunos de pós-graduação em educação e segurança pública da Universidade Federal do Para, 2019.

	Nº 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 o valor mínimo e máximo que os participantes marcaram na escala de Afeto Positivo, além das médias alcançadas em cada resposta dos alunos.

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Este resultado (Tabela 1) vem de encontro ao que alguns autores apontam quanto a fatores de descontrole no ambiente universitário. 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 demandas da vida pessoal como do trabalho, do lar, dentre outros. Ramos (2015) desenvolveu um estudo com docentes sobre a temática em questão, e reconheceu

que o estado emocional positivo pode corroborar com 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.

3.3.4. Satisfação com a vida

Outra importante variável que foi investigada trata-se da satisfação com a vida que consiste em um conceito subjetivo, pessoal, que está relacionado a 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, emoções e autojulgamentos 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 possuem. 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 as 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 as 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 e como também afetivo, pode promover o sentimento de bem-estar 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 podem 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, progressão no trabalho 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 ele almejava, o sentimento de felicidade corrobora com 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 pudessem, dificilmente mudariam 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 desejariam 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 apresentaram opiniões satisfatórias acerca da vida e das condições as quais estão submetidos. Entretanto, embora não sejam a minoria, alguns alunos demonstraram certa insatisfação com a própria vida. Quando os sujeitos demonstram-se satisfeitos é comum que sintam-se felizes em diversos âmbitos da vida, como nos aspectos pessoais, familiar, acadêmico, ambiente de trabalho, relacional, 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 eficácia na socialização, organização e no cumprimento das atividades acadêmicas (FRIED, 2010; SANTOS; PRIMI, 2014).

3.3.5. 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 as principais estratégias de autorregulação emocional utilizadas pelos pós-graduandos 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 a 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 os quais entendeu-se como mais relevantes após a análise dos dados.

No que se refere a subescala de tristeza, a maioria dos alunos (93,1%) afirmou perceber quando estão tristes. Além disso, os escores mais significativos, nesta 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 podem 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 conseguem identificar quando estão alegres. 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 estratégias ambivalentes que apresentaram índices significativos nesta 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) destaca que a manutenção da emoção positiva tende a facilitar e impulsionar o desempenho do indivíduo, inclusive no âmbito acadêmico.

No que tange a subescala de raiva, 94,8% dos participantes afirmaram que conseguem perceber quando estão com raiva. As estratégias para gerenciar esta emoção que obtiveram maiores escores foram as funcionais, que visam o controle da emoção, e as estratégias menos favorecedoras. Quanto as estratégias funcionais, a maioria dos alunos (79,3%) afirmou que modificam seus pensamentos para tentar controlar a raiva que sentem. 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. Esta emoção é caracterizada pela tomada de decisão impulsiva que muitas vezes o indivíduo só se arrepende quando a ação já fora 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 os mesmos demonstraram em suas respostas. Monteiro *et al.* (2007) ilustram isso quando apontam que raiva, irritabilidade, dificuldade de concentração podem acarretar um quadro de estresse que é comum no contexto acadêmico visto as pressões e cobranças deste segmento.

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). Padavani *et al.* (2014) ressaltam a importância de políticas públicas que auxiliem os alunos neste processo dando suporte emocional e psicológico como forma de prevenção a possíveis doenças.

3.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A variação de humor somada ao sentimento ou não de satisfação com a vida, afeto positivo e o 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 declararem ter pouca agilidade, a maioria dos participantes afirmou sentir-se muito competente e satisfeito, expressando um sentimento de alegria moderado. Por outro lado, vale ressaltar que apesar de não ser a maioria, um grupo menor de alunos demonstrou uma percepção negativa 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 o qual se encontram e o expressam 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 identificaram que os estados emocionais negativos prejudicam o bom desenvolvimento acadêmico bem como a literatura têm apontado.

O presente estudo relevou a importância dos aspectos emocionais e afetivos na vida dos sujeitos, porém limitou-se a aplicação de instrumentos apenas para um levantamento inicial. Sugere-se que para novas pesquisas nessa área, deem continuidade nesta perspectiva, com uma amostra mais robusta, acompanhando o processo formativo dos alunos para assim ter maiores

informações sobre a influência dessas características emocionais no desempenho acadêmico da amostra.

3.5. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Anelise Salazar; TROCCOLI, Bartholomeu Tôrres. Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 153-164, 2004.

ARRUDA, M.J.F.C. 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. Série Teoria Social Cognitiva em contexto educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology*, v. 51, p.269-290, 2002.

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

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

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

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Cognitive Social Theory*. Englewood Cliffs: New Jersey, 1986.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C. Role of affective selfregulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, v. 74, n. 3, p. 769-782, 2003.

BATISTA, C. A. Estudo da prevalência do transtorno de ansiedade social em estudantes universitários. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2006.

BATISTA, J. B. V. et al. *Transtornos mentais em professores universitários: estudo em um serviço de perícia médica*, 2016.

BORTOLETTO, D.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e de Regulação Emocional de Estudantes de Pedagogia. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. v.23, n.55, p.235-242, 2013.

BORUCHOVITCH, E.; BORTOLETTO, D. 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, p. 271-291, 2010.

BRANDTNER, M.; BARDAGI, M. Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. *Geraios, Rev. Interinst. Psicol.* [online], v.2, n.2, p. 81-91, 2009

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.

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. *Rev. psiquiatr. clín.*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 162-166, 2010.

CAPRARA, G.; VECCHIONE, M.; 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*, 2012.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicol. estud.* [online], v.7, n.1, p.21-29, 2002.

CASTILLO ARGLE, RECONDO R, ASBAHRC FR, MANFRO GG. Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 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. *Natal: Estud. Psicol.*, v. 16, n. 3, p. 219-226, 2011.

DIENER, E. ; EMMONS, R. A. ; LARSEN, R. J. ; GRIFFIN, S. The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, v. 49, n.1, p. 71-75, 1985.

DEMO, P. *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 4ª ed, 1996.

DUFFY, R. D.; LENT, R. 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 de 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 afecto. *Aná. Lisboa: Psicológica*, v. 23, n. 2, p. 209-218, 2005.

GARBER, J.; WALKER, L. S.; ZEMAN, J. 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, N.; KRAAIJ, V.; SPINHOVEN, P. 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. São Paulo: Educ. Pesqui., 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. *Campinas: Psicol. esc. educ.*, v. 10, n. 2, p. 235-245, 2006.

GRAEFF, FG et al. Farmacologia da ansiedade experimental humana. *Ribeirão Preto: Braz J Med Biol Res*, v. 36, n. 4, p. 421-432, 2003.

GROSS, J.J.; JOHN, O.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. *Stanford University, California, USA: Cognition and emotion*, n.13, p. 551-573, 1999.

GROSS, JJ; JAZAIERI, H. 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. *Rio de Janeiro: Hist. cienc. saude-Manguinhos*, v.15, p. 117-132, 2008.

GUIMARÃES, FS. Escalas analógicas visuais na avaliação de estados subjetivos. *In: GORENSTEIN; C. ANDRADE, LHS; ZUARDI, AW. Editors. Escalas de Avaliação Clínica em Psiquiatria e Psicofarmacologia. São Paulo: Lemos Editorial*, p. 71 – 87, 2000.

HORTA, J. A. A Satisfação com a Vida dos Estudantes Universitários. *Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Escola de Psicologia e Ciências da Vida*, 2013.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. Metodologia da pesquisa: um guia prático. *Itabuna, BA: Via Litterarum*, 2010.

KLASSEN, R. 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*, 2008.

LEITE FILHO, Geraldo Alemandro; MARTINS, Gilberto de Andrade. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *São Paulo: Rev. adm. empres.*, v. 46, p. 99-109, 2006.

LENT, R. W., NOTA, L., SORESI, S., GINEVRA, M. C., DUFFY, R. D., & BROWN, S. 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. *Maringá: Psicol. estud*, v. 10, n. 3, p. 451-461, 2005.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Revista Psico-USF*, n 20, p.153-162, 2015.

MONTEIRO CFS, FREITAS JFM, RIBEIRO AAP. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. *Esc Anna Nery Rev Enferm*, v.11, n.1, p.66-72, 2007.

PADOVANI, Ricardo da Costa *et al.* Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. *Rio de Janeiro: Rev. bras.ter. cogn.*, v. 10, n. 1, p. 02-10, 2014 .

POLYDORO, S. A. J. Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva. *Porto Alegre: Letra*, 2017.

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

SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; GOUVEIA JUNIOR, Amauri. O teste da simulação do falar em público não gera ansiedade em adolescentes surdos ou ouvintes. *São Paulo: Rev. bras. ter. comport. Cogn.*, 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 *Porto Alegre: Psicol. Reflex. Crit.*, v. 20, n. 1, p. 104-113, 2007.

SANTOS, Anelise Schaurich dos. The Entrance In Master Degree And The Adjustment To Graduate. 2015. 82 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

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

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

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

STORRIE K.; AHERN K; TUCKETT A. A systematic review: Students with mental health problems--a growing problem. Int J Nurs Pract, 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.

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.

VIANA, C. M. Q. Q. A Relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu. Brasília: Linhas Críticas, v. 14, n. 26, p. 93-109, 2008.

WATSON, D.; CLARK, L. A.; TELLEGEN, A. 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, A. W.; COSME, R. A; GUIMARÃES, F. S. Effects of ipsapirone and cannabidiol on human experimental anxiety. Journal of Psychopharmacology, v.7, p.82-88, 1993.

SEÇÃO IV

ARTIGO 3

A AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E ESTADOS AFETIVOS DE ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU.

RESUMO

Estudar os aspectos emocionais e suas implicações no comportamento do sujeito, faz-se fundamental para compreender fatores de bem-estar e satisfação. Nesta perspectiva, a presente pesquisa teve 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. Além disso, a referida pesquisa de caráter empírico, contou com 58 alunos de pós-graduação, mestrado e doutorado, de dois programas da Universidade Federal do Pará, sendo um na área de Educação e o outro de Segurança Pública. Adotando uma abordagem quantitativa, este estudo utilizou-se de uma estatística descritiva com medida de tendência central, com o auxílio do software SPSS 20. Os resultados apontaram que, apesar da diferença entre o número de participantes por programa, os alunos têm se utilizado de estratégias satisfatórias, visto que não houve pontuação mínima em nenhuma das subescalas – tristeza, raiva e medo. Quando associados as 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, percebeu-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. A fim de ampliar os conhecimentos acerca da autorregulação emocional no contexto acadêmico, sugere-se novos estudos que ampliem a amostra e acompanhem o processo formativo dos alunos, para que se compreenda as influências das estratégias utilizadas no desempenho dos mesmos.

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

ABSTRACT

Studying the emotional aspects and their implications on the behavior of the subject is essential to understand factors of well-being and satisfaction. In this perspective, this research aimed to identify the levels of adaptation of emotional regulation strategies and the probabilities of association between emotional self-regulation for sadness, joy and anger, and affective states of graduate students. In addition, this empirical research included 58 postgraduate, master's and doctoral students from two programs at the Federal University of Pará, one in the area of Education and the other in Public Security. Adopting a quantitative approach, this study used descriptive statistics with central tendency measurement, with the aid of the SPSS 20 software. The results showed that, despite the difference in the number of participants per program, the 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 Satisfaction with Life has a high positive correlation with Joy and Positive Affect. In addition, it was noticed that students who had low feelings of satisfaction with life, did not show animation and engagement in daily activities. The absence of adaptive strategies for negative

emotions tends to directly affect the subjects' positive affect and sense of well-being. In order to broaden the knowledge about emotional self-regulation in the academic context, we suggest further studies that broaden the sample and accompany the students' formative process, so as to understand the influences of the strategies used in their performance.

Keywords: Emotional aspects. Adaptive strategies. Academic context.

4.1 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 contra partida, 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 sócioestrutural; 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) ainda 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 etc. 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 um outro construto utilizado pela Teoria Social Cognitiva, que é 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 a frustração de um resultado negativo (BANDURA, 1991; BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 151; 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 – são as experiências vividas e interpretadas pelo próprio indivíduo; experiência vicária – são as experiências de pessoas próximas e significantes que motivam e inspiram o sujeito; persuasão social – incentivos ou críticas de pessoas próximas; estados afetivos e fisiológicos – alterações de humor, de estado emocional, ansiedade, estresse etc. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008; 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 (BANDURA, 1998; BANDURA et al., 2003; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016; ZIMMERMAN, 1989). 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 et al., 2003; KOPP, 1989).

Neste sentido, vale ressaltar que as emoções são reações inatas e subjetivas de cada ser humano a 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, 1996). 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 baseia-se 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 et al. (1991) corrobora 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 – nessa 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 a saúde mental, tendo em vista que os indivíduos que apresentam melhores desempenhos afetivos conseguem lidar com suas emoções podem ter 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, pode 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 um 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 (GARNEFSKI;

KRAAIJ; SPINHOVEN, 2001; GROSS, 1998; 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 a utilização de algumas estratégias não adaptativas, como: ruminação, isolamento ou ausência de reação, automutilação, compulsão alimentar, suicídio etc (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019). O uso dessas estratégias pode ser extremamente prejudicial a 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 mais eficaz com o passar dos anos, visto o acúmulo de experiências de cada pessoa e o aumento da crença pessoal de cada indivíduo. Portanto, pode ser que um adulto apresente uma maior facilidade em controlar e gerenciar suas emoções em comparação a um adolescente que encontra-se em um 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, etc. Esse quadro de adoecimento pode promover desinteresse por parte dos alunos quanto a sua 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 se os mesmos não conseguem autorregular-se, causando insatisfação com a vida, comprometendo funções básicas, fragilidade no bem-estar e em seus relacionamentos

interpessoais (BANDURA et al., 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.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO

4.2.1 Natureza da pesquisa

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).

4.2.2 Lócus e participantes

Participaram da pesquisa 58 alunos de dois programas de pós-graduação – a nível de mestrado e doutorado – da Universidade Federal do Pará, do Campus Guamá, na Cidade Universitária Prof. José da Silveira Netto, em Belém. Do total, 41 participantes são alunos regulares do programa de Pós-graduação em Educação (de perfil acadêmico) e 17 são alunos do 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 disseram ser casados, 27,6% afirmaram ser solteiros, 19% estão em uma união estável, 15,5% disseram ser divorciados e o restante (1,7%) afirmou viuvez.

A maioria dos alunos (69%) faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação e o excedente (31%) está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Segurança Pública. Ainda, 82,8% dos alunos disseram trabalhar, com a média de carga horária \pm 34,9 h/s. O número de

participantes que recebem licença (41,4%) não diferiu significativamente do montante que afirmou não receber licença (43,1%) para cursar a pós-graduação. O restante (17,2%) afirmou não trabalhar no momento. Vale ressaltar que a maioria dos participantes (82,8%) disse não receber nenhum tipo de bolsa de incentivo e precisam custear suas próprias pesquisas e despesas acadêmicas.

4.2.3 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de dados

Os alunos foram informados sobre a temática e os objetivos da pesquisa, obtiveram 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 PPGED/UFGA (Programa de Pós-graduação em Educação) e, por conseguinte, com os alunos do PPGSP/UFGA (Programa de Pós-graduação em Segurança Pública).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram:

- (1) *Questionário de caracterização* – Foi elaborado pelas autoras deste estudo, composto por questões fechadas com o objetivo de adquirir dados sociodemográficos, acadêmicos, profissionais e pessoais dos alunos (Apêndice B).
- (2) *Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação Emocional de Adultos* (BORUCHOVITCH; BORTOLETTO, 2010) – É 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 ($\alpha = 0,69$) (Anexo C);
- (3) *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 refere-se 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 $\alpha = 0,92$ (Anexo D);

- (4) *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) (Anexo E);

4.2.4 Questões Éticas

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 vincula-se a um projeto guarda-chuva aprovado pela Plataforma Brasil – com o parecer de nº “3.026.005” – intitulado como “Estresse, Burnout e Regulação emocional: Implicações para Professores e Alunos” (Anexo A).

4.2.5 Análise de dados

Para analisar os dados obtidos, utilizou-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.

4.2.5.1 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.

4.2.5.2 Análise Fatorial

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;

A classificação do valor de KMO é apresentado na Tabela 3.4 (PESTANA; GAGEIRO, 2005; FÁVERO et al., 2009).

Tabela 1 – Classificação da Análise Fatorial pela Estatística KMO.

Valor de KMO	Recomendação à AF
0,90 1,00	Excelente
0,80 0,90	Boa
0,70 0,80	Média
0,60 0,70	Razoável
0,50 0,60	Mau mas ainda aceitável
0,00 0,50	Inaceitável

Fonte: PESTANA; GAGEIRO (2005); FÁVERO et al. (2009)

Os dados foram adequados e aplicados a técnica multivariada, posteriormente realizou-se o teste de esfericidade de Barlett que verifica se a matriz de correlação é igual a 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 apresentem

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.

4.2.5.3 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 – $50\% \leq \gamma \times 100 < 70\%$ – 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 $\alpha = 5\%$ ($p \leq 00,05$).

4.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.3.1 Resultado da 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 $\alpha = 88$. 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).

4.3.2 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 2 apresenta algumas orientações sobre a pontuação da escala utilizada, como o valor mínimo exigido e máximo para cada subescala.

Tabela 2 – 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 Tabela 3 apresenta a somatória dos pontos adquiridos nas três subescalas.

Tabela 3 – Pontuação adquirida nas subescalas de tristeza, alegria e raiva de alunos de pós-graduação em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, 2019.

Subescala	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Nº Total De Participantes Abaixo Da Média	Nº Total De Participantes Acima Da Média
Tristeza	63	114	86,4	9,3	29	29
Alegria	36	62	50,3	6	29	29
Raiva	56	112	86,1	10,1	30	28

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A partir da Tabela 3 percebe-se que as médias alcançadas pelos participantes foram diferentes nas subescalas de tristeza (86,4), alegria (50,3) e raiva (86,1). Além disso, é possível identificar 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 a adoção das estratégias.

Quando comparada as 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 4). 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 4 demonstra essa diferença e possibilita uma leitura mais detalhada sobre a pontuação dos discentes dos dois programas.

Tabela 4 – 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 pela Autora (2019).

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 aponta 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).

4.3.3 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 obteve-se 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%) (APÊNDICE G).

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 escore 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 (APÊNDICE H). 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% (APÊNDICE J).

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 5).

Tabela 5 – 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 pela autora (2019)

4.3.4 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 que 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 6.

Tabela 6 – Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as 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	135,54	65,77	100,0	0,000
Afeto Positivo versus Alegria	120,19	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	121,73	58,87	100,0	0,000
Alegria versus Raiva	141,24	68,62	100,0	0,000
Tristeza versus Raiva	121,42	58,71	100,0	0,000

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

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Na tabela acima (Tabela 6) 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 a Moderada Satisfação com a vida, a Baixa Tristeza e a Alta Raiva. Os pós-graduandos com Afeto positivo Alto estão relacionados a Alta Satisfação com a vida e a Alegria Alta.

Dos resultados encontrados faz-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 7 apresenta a probabilidade de associação entre os constrututos analisados.

Tabela 7 – 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 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 pela autora (2019)

Na Tabela 7, 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 a 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 8) corrobora essas informações apontando as possíveis associações entre as categorias de estudo.

Tabela 8 – 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 pela autora (2019)

Mediante os dados da Tabela 8 verifica-se que os participantes afirmam ter um controle eficaz no que tange as 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 um 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 a 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).

4.4 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 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 o 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.

4.5 REFERÊNCIAS

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

BANDURA, A. Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology*, v. 51, p.269-290, 2002.

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

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

BANDURA, A. Social cognitive theory: na agentic perspective. 1999

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Cognitive Social Theory*. Englewood Cliffs: New Jersey, 1986.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

- BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C. Role of affective selfregulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, v. 74, n. 3, p. 769-782, 2003.
- BORTOLETTO, D.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e de Regulação Emocional de Estudantes de Pedagogia. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. v.23, n.55, p.235-242, 2013.
- BUSSAB, W.O.; MORETTIN, P.A. *Estatística Básica*. 8.ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2013.
- BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. *Psicologia: Ensino & Formação*, v.7, n.2, p.73-84, 2016.
- CAPRARA, G.; VECCHIONE, M.; 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*, 2012.
- CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Natal: Estud. Psicol.*, v. 16, n. 3, p. 219-226, 2011.
- CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional. *IN: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A.M. (org). Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Petrópolis, Rio de Janeiro:Voze,2019.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia de Letras, 1996.
- DIENER, E. ; EMMONS, R. A. ; LARSEN, R. J. ; GRIFFIN, S. The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, v. 49, n.1, p. 71-75, 1985.
- DUFFY, R. D.; LENT, R. 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; BELFIORE, Patrícia; SILVA, Fabiana; CHAN0, Betty. *Análise dos Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsever, 2009.
- FRIED, L. J. *Uso de estratégias de regulação de emoções e motivação na sala de aula do ensino médio*. Tese de doutorado. Universidade da Austrália Ocidental, 2010.
- GARBER, J.; WALKER, L. S.; ZEMAN, J. 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, N.; KRAAIJ, V.; SPINHOVEN, P. 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*. São Paulo: Educ. Pesqui., v.30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GRAEFF, FG et al. Farmacologia da ansiedade experimental humana. Ribeirão Preto: Braz J Med Biol Res, v. 36, n. 4, p. 421-432, 2003.

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

GROSS, JAMES J. Emotion Regulation. *IN: LEWIS, J; BARRETT, L. F. Handbook of Emotions*. Nova York: Guildford, p. 497-512, 2008.

GUIMARÃES, FS. Escalas analógicas visuais na avaliação de estados subjetivos. *In: GORENSTEIN; C. ANDRADE, LHS; ZUARDI, AW. Editors. Escalas de Avaliação Clínica em Psiquiatria e Psicofarmacologia*. São Paulo: Lemos Editorial, p. 71 – 87, 2000.

KOPP, C. B. Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, v.25, n.3, p.343-354, 1989.

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

LENT, R. W., NOTA, L., SORESI, S., GINEVRA, M. C., DUFFY, R. D., & BROWN, S. 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. *O código de Ekman o cérebro, a face e a emoção*. Porto: Feelab Science Books, 2013.

MAROCO, J. *Análise Estatística com a Utilização do SPSS*. 3.ed., Lisboa: Lisboa. 822 p, 2007.

NINA, Karla Cristina Furtado. **Fontes de autoeficácia docente**: Um estudo exploratório com professores de educação básica. 2015. Dissertação de mestrado em Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Brasil.

PESTANA, M.H.; GAGEIRO, J.N. *Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. 4.ed., Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

PLANALP, S. *Communicating Emotion: Social, Moral and Cultural Process*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RAMOS, E.M.L.S; ALMEIDA, S.S.; ARAÚJO, A.R. (Orgs.). *Segurança Pública: Uma abordagem Estatística e Computacional*. Belém: Editora Universitária EDUFPA, v.10, p.1010, 2008.

RAMOS, M. F. H. *Modelo Social Cognitivo de Satisfação no Trabalho e Eficácia Coletiva: Percepções sobre a docência*. Belém, 2015. 239 p. Tese. Universidade Federal do Pará, Núcleo

de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; GOUVEIA JUNIOR, Amauri. O teste da simulação do falar em público não gera ansiedade em adolescentes surdos ou ouvintes. São Paulo: Rev. bras. ter. comport. Cogn., v. 13, n. 2, p. 21-32, 2011.

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

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

SROUFE, L. Alan. The organization of emotional development. Psychoanalytic Inquiry, Minneapolis: University of Minnesota, 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.

ZUARDI, A. W.; COSME, R. A; GUIMARÃES, F. S. Effects of ipsapirone and cannabidiol on human experimental anxiety. Journal of Psychopharmacology, v.7, p.82-88, 1993.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das emoções faz-se fundamental para compreender suas possíveis implicações no comportamento humano e no desempenho acadêmico dos sujeitos. A autorregulação emocional é basilar, visto sua função de controle e administração das emoções a fim de alcançar uma estabilidade e, por consequência, a promoção do seu bem-estar em diversos contextos inclusive na rotina intensa da pós-graduação. Para compreender melhor este processo, objetivou-se analisar as percepções de alunos de pós-graduação, mestrado e doutorado, sobre suas experiências nos respectivos cursos, tendo como referência os estados emocionais e de humor, bem como a autorregulação emocional e as estratégias utilizadas para o gerenciamento da tristeza, raiva e alegria.

O primeiro estudo, artigo 1, teve como proposição construir um panorama das pesquisas nacionais e internacionais sobre a autorregulação emocional, considerando a perspectiva social cognitiva, destacando o período de 2008 a 2019. Após esse levantamento, percebeu-se que a temática ainda é incipiente, visto o baixo número de publicações acerca da autorregulação emocional. Foram selecionados cinco estudos, nos quais contemplaram todos os critérios estabelecidos. Esses estudos apresentaram quatro construtos principais que nortavam as discussões, são eles: Inteligência emocional; Competência emocional; Regulação emocional e *Coping*. Por meio dos dados fornecidos, pode-se sugerir que o indivíduo que apresenta uma inteligência emocional, também consegue autorregular-se emocionalmente, além de se tornar competente para lidar com emoções negativas, utilizando estratégias de enfrentamento. Os resultados deste estudo foram basilares para a compreensão da administração e controle das emoções. Ressalta-se a necessidade de ampliação de pesquisas e publicações sobre essa temática, principalmente no âmbito nacional.

O segundo estudo, artigo 2, teve o intuito de avaliar a percepção de alunos de pós-graduação sobre seus estados afetivos no contexto acadêmico. Participaram deste estudo, 58 alunos de pós-graduação – a nível de mestrado e doutorado. Verificou-se que os alunos têm conseguido administrar e controlar suas emoções, mesmo com a rotina intensa e as diversas exigências da pós-graduação. Essas informações podem ser facilmente relacionados com os dados do estudo 1, pois por meio da inteligência emocional os indivíduos conseguem gerenciar suas emoções de forma eficaz. Para isso, os alunos ainda afirmaram a utilização de algumas estratégias de enfrentamento como por exemplo o “envolvimento em atividades prazerosas” com o intuito de modificar os estados emocionais negativos e manter uma estabilidade emocional.

O artigo 3, teve 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. Participaram desta pesquisa, os mesmos discentes do estudo anterior. Os resultados deste artigo, corroboram com os estudos anteriores, pois demonstram que os alunos têm adotado estratégias adaptativas, ou seja, satisfatórias para a manutenção da alegria e para o controle da tristeza e da raiva. Além disso, os resultados indicaram uma correlação positiva entre a alegria, o afeto positivo e a satisfação com a vida, revelando que os discentes que apresentaram baixos níveis de satisfação não apresentaram tanta animação e engajamento para a realização de tarefas do cotidiano acadêmico. Entretanto, apesar das demandas intensas da pós-graduação, os alunos mantiveram níveis satisfatórios autorregulação emocional e de afeto positivo, caracterizando-se com um ativo engajamento na realização das tarefas acadêmicas, o que vem de encontro com a literatura ao afirmar que fatores externos podem afetar diretamente no bem-estar do indivíduo.

Considera-se que os objetivos da presente pesquisa foram alcançados de modo satisfatório, apontando para a necessidade de continuar e ampliar os estudos sobre a autorregulação emocional, juntamente ao afeto positivo. Percebeu-se certa limitação na composição da amostra, visto a diferença entre o número de participante dos dois programas de pós-graduação – 17 alunos de Segurança Pública e 41 de Educação. Para novas pesquisas, sugere-se a ampliação desta amostra considerando outros níveis acadêmicos como a graduação e cursos de caráter *lato sensu*. Além disso, também recomenda-se a realização de estudos de caráter longitudinal com o intuito de acompanhar os alunos quanto ao seu desempenho e comparar as informações disponibilizadas pelos instrumentos. A utilização de uma abordagem qualitativa é fundamental neste processo, para que se obtenha informações mais próximas dos participantes.

6 REFERÊNCIAS - SEÇÃO 1

BANDURA, A. Social Cognitive Theory of Self-Regulation. 2º ed. Organizational behavior and human decision processes, v. 50, p. 248-287, 1991.

ALMEIDA, Alana P. de. Et al. Comparação entre teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura. Maceió, Brasil: Cadernos de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde, v. 1, n.3, p. 81-90, 2013.

AZZI, Roberta Gurgel. Desengajamento moral na perspectiva da teoria social cognitiva. Brasília: Psicologia: Ciência e Profissão, v. 31, n.2, 2011.

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

BANDURA, A. Mechanisms of moral disengagement. In W. Reich (Ed.), *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 161-191, 1990.

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

BANDURA, A. A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality*. 2ed. New York: Guilford Publications, p. 154-196, 1999a.

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

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

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought and Action: A Cognitive Social Theory*. Englewood Cliffs: New Jersey, 1986

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BORTOLETTO, D.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e de Regulação Emocional de Estudantes de Pedagogia. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. v.23, n.55, p.235-242, 2013.

BORUCHOVITCH, E.; BORTOLETTO, D. 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, p. 271-291, 2010.

BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). *Aprendizagem: Processos Psicológicos e o contexto social na escola*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 55-88, 2004.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 282 p., 2004.

BORUCHOVITCH, Evely. *Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores*. São Paulo: Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.18, n.3, p.401-409, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei 9.394, de 1996. *Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRONSON, MB. *Auto-regulação na primeira infância: natureza e criação*. Nova York, EUA: Guilford Press. 2000.

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

CASANOVA, Nuno; SEQUEIRA, Sara; SILVA, Vítor Matos. *Emoções*. Recuperado em, v. 31, 2009.

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

FATOR, T. *A Teoria Psicodramática e o Desenvolvimento do Papel Profissional*. Rio Grande do Sul: Repositório USCS, 2010.

FRIED, L. J. *Uso de estratégias de regulação de emoções e motivação na sala de aula do ensino médio*. Tese de doutorado. Universidade da Austrália Ocidental, 2010.

FRIED, L. J. *Professores do ensino sobre regulação da emoção na sala de aula*. *Jornal Australiano de formação de professores*. 2011.

GARNEFSKI, N.; KRAAIJ, V.; SPINHOVEN, P. *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*. São Paulo: Educ. Pesqui., v.30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GÓES, N. M.; CORREIA, L. C. *O stricto sensu e a formação do professor do ensino superior*. *IN: Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD*. Londrina, 2013.

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

GROSS, JAMES J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*: Cambridge University Press. Printed in the USA, p.281–291, 2002.

GROSS, J.J.; THOMPSON, Ross. Emotion Regulation: Conceptual Foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, p.3-27, 2007.

GROSS, J.J. Regulação da emoção na idade adulta: o tempo é tudo. *Direções atuais na ciência psicológica*, v.10, n.6, p. 214-219, 2001.

GROSS, J.J.; JOHN, O.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.

HINKLE, L.E. O Conceito de “Estresse” nas Ciências Biológicas e Sociais. *O Jornal Internacional de Psiquiatria em Medicina*, v.5, n.4, p. 335-357, 1974.

IGLESIAS, Fábio. Desengajamento moral: um estudo com infrações de trânsito. Dissertação de mestrado em Programa de Pós graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. SP: Cortez, 2011.

KOPP, C. B. Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, v.25, n.3, p.343-354, 1989.

LEAHY, R.; TIRCH, D.; NAPOLITANO, L. A. Regulação emocional em psicoterapia: um guia para terapeuta cognitivo-comportamental. São Paulo: Artmed, 2013.

LEMME, Paschoal. Memórias de um educador. 2. ed. Brasília: Inep, 2004.

MAGALHÃES, A. A Psicologia das emoções: o Fascínio do Rosto Humano. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2007.

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

MAYER, J.D.; SALOVEY, P. O que é inteligência emocional? *In*: SALOVEY, P.; SLUYTER, DJ (Eds.), *Desenvolvimento emocional e inteligência emocional: Implicações educacionais*. Nova Iorque: Harper Collins, p. 3-34, 1997.

NEVES, Edna R. C.; BORUCHOVITCH, Evely. Escala de avaliação da aprendizagem para alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicol Reflexo. Crit. [conectados]*, v.20, n.3, p.406-413, 2007.

NINA, Karla Cristina Furtado. Fontes de autoeficácia docente: Um estudo exploratório com professores de educação básica. 2015. Dissertação de mestrado em Universidade Federal do

Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Brasil.

PAULINO, Paula; SILVA, Adelina Lopes. Promover a regulação da motivação na aprendizagem. Universidade Federal de Pelotas. Cadernos de Educação. 2012. n.42. p.96-118

PAVLOV, I. P. Conditioned reflexes. London: Oxford University Press, 1927.

PEREIRA, J. S. C. Dificuldades de regulação emocional e estratégias de resolução de conflitos com indivíduos num relacionamento íntimo. 2014. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto, Universidade do Porto, São Paulo.

POLYDORO, S. A. J. Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva. Porto Alegre: Letra, 2017.

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

SANTOS, E. O. dos, Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. IN: 2º Congresso Ibero-Americano DE Políticas E Adiministração Da Educação. Anais. São Paulo: ANPAE, 2011.

SANTOS, J. R. R. dos. *Et al.* Políticas de formação continuada de professores e professoras. IN: III Congresso Nacional De Educação. Realize Eventos e Editora, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rio de Janeiro: Rev. Bras. Educ., v. 14, n.40, p. 143-155, 2009.

SBie. Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional. Entenda o conceito de regulação emocional e a sua importância. São Paulo, 2017.

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

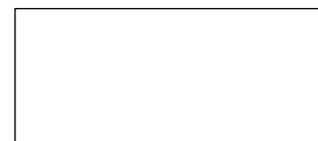
SELYE, H. O estresse da vida. *In:* MCGRAW-HILL. SELYE, H. Estresse sem sofrimento (1974). Filadélfia, PA: Lippincott, 1956.

SILVA, Emmanuelle Pantoja. Construção e Validação da Escala de Autorregulação Acadêmica. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil, 2019.

SKINNER, B. F. About behaviourism. New York: Knopf. 1974.

WOLTERS, C. Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. Educational Psychologist, v.38, p.189-205, 2003.

ZIMMERMAN, Barry J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. Journal of Educational Psychology, v.81, n.3, p.0022-0663, 1989.

7. APÊNDICES**APÊNDICE A**

(Para uso do pesquisador)

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

(Elaborado pela autora, 2019)

1) Idade: _____ anos.**2) Sexo:** () Feminino () Masculino**3) Estado Civil:**

() Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () União Estável () Viúvo(a)

4) Possui Filhos?

() Sim, _____ filhos () Não

5) Quanto a sua moradia:

() Possui casa própria e mora sozinho(a) () Possui casa própria e mora com os pais

() Mora com os pais () Mora em casa alugada e sozinho(a)

() Mora em casa alugada e com os pais ()
outros _____**6) Qual sua renda aproximadamente?**

() Menos de 1 salário min () 1 a 2 salários min () 2 a 3 salários min () Mais de 3 salários min

7) Sobre sua formação (insira no espaço o curso e a instituição):

() Graduação em _____ () Cursando () Concluído

() Especialização em _____ () Cursando () Concluído

() Mestrado em _____ () Cursando ()
Concluído() Doutorado em _____ () Cursando ()
Concluído**8) Qual o período que está cursando?** _____

9) Atualmente trabalha?

Sim Não

10) Trabalha na área da Educação?

Sim Não

11) Duração da jornada de trabalho semanal?

_____ horas por semana

12) Possui licença para cursar a pós-graduação?

Sim Não

13) Possui bolsa para cursar a pós-graduação?

Sim Não

14) Recebe apoio para a realização do curso (material, emocional, social, etc)?

Recebo forte apoio Razoavelmente Recebo pouco não recebo

15) Participa de algum grupo de pesquisa? Como qualifica essa participação?

Sim, ativamente Sim, mas com pouca frequência Não participo

16) Recebe orientação do seu professor regularmente?

Sim, semanalmente Sim, quinzenalmente Sim, mensalmente

Dificilmente recebo orientação Ainda não recebi orientação

17) Como você avalia sua relação com o(a) orientador(a)?

Excelente Muito boa Boa Ruim Muito ruim

18) Possui alguma doença crônica?

Sim Não

19) Possui alguma doença psicossomática diagnosticada?

Sim Não

20) Tem disponibilidade para dar uma entrevista em outro dia, com horário agendado?

Sim Não

20.1) Se sim, por favor, indique um telefone ou um e-mail para entrarmos em contato com você:

APÊNDICE B**TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Projeto: *Regulação emocional de alunos de pós-graduação.***

Caro (a) participante,

Estamos convidando você a participar da pesquisa intitulada “Regulação emocional de alunos de pós-graduação”, realizada pela Universidade Federal do Pará. A pesquisa em questão tem como objetivo investigar a regulação emocional de alunos de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, através da construção de redes sociais pessoais de alunos com alto e baixos níveis de regulação emocional.

Sua participação é voluntária, ou seja, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você passará por momentos de preenchimento de questionários, com perguntas a respeito do seu dia-a-dia como pós-graduando, e perguntas a respeito dos seus dados sócio-demográficos, com duração, em média de 15 a 25 minutos, para tanto serão utilizados instrumentos como: (a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE; (b) Questionário de caracterização; (c) Escala Analógica de Humor; (d) Escala de Regulação emocional; (e) Escala de Estados Afetivos; (f) Escala de Satisfação com a vida. Além disso, informamos que o tempo estimado para realização da pesquisa é de 24 meses, sendo que o tempo de sua participação é restrito ao período de aplicação dos instrumentos.

Esperamos que a pesquisa forneça dados importantes sobre aspectos das dificuldades e demandas da rotina de pós-graduação e de aspectos psicológicos envolvidos para fundamentar os programas de intervenção e apoio ao estudante de pós-graduação.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seus nomes não serão identificados em nenhum momento além deste documento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar os pesquisadores envolvidos neste estudo pelo telefone (91) 992848764 - Profa Dra Maély Ferreira Holanda Ramos.

Convido você a tomar parte da pesquisa apresentada. Ressalto que em qualquer momento da pesquisa, será possível interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação, solicita-se apenas que seja avisada sua desistência.

Coordenador da Pesquisa: Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos

Fone: (91) 992848764

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Belém, ____/____/____

Eu, _____, declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente, consentindo que as entrevistas sejam registradas e os dados utilizados para análise e discussões científicas.

Assinatura do (a) Participante

Nº de contato do (a) Participante

APÊNDICE C

Resultados referentes à análise fatorial – construção de índice.

Assim, a partir dos escores fatoriais (Tabela 1), o Índice de Afeto Positivo (Y_1), é dado por

$$Y_1 = 0,208 \times P_1 + 0,206 \times P_2 + 0,308 \times P_3 + 0,314 \times P_4 + 0,303 \times P_5 + 0,102 \times P_6 + 0,162 \times P_7 + 0,205 \times P_8 + 0,178 \times P_9. \quad (1)$$

Onde:

P1 - Você geralmente se sente interessado?

P2 - Você geralmente se sente animado?

P3 - Você geralmente se sente forte?

P4 - Você geralmente se sente entusiasmado?

P5 - Você geralmente se sente orgulhoso?

P6 - Você geralmente se sente atento?

P7 - Você geralmente se sente inspirado?

P8 - Você geralmente se sente determinado?

P9 - Você geralmente se sente ativo?

A partir dos escores fatoriais (Tabela 2), o Índice de Satisfação com a vida (Y_2), é dado por

$$Y_2 = 0,289 \times P_1 + 0,289 \times P_2 + 0,342 \times P_3 + 0,171 \times P_4 + 0,765 \times P_5. \quad (2)$$

Onde:

P1 - Na maioria dos aspectos a minha vida é bem similar ao que eu considero como vida ideal?

P2 - Minhas condições de vida são excelentes?

P3 - Estou satisfeito com a minha vida?

P4 - Até agora eu tenho conseguido as coisas mais importantes que quero da vida?

P5 - Se eu tivesse a oportunidade de viver novamente dificilmente mudaria algo?

A partir dos escores fatoriais (Tabela 3), o Índice de Alegria (Y_3), é dado por

$$Y_3 = -0,030 \times P_1 + 0,413 \times P_2 + 0,661 \times P_3 + 0,224 \times P_4 + 0,205 \times P_5 + 0,068 \times P_6 - 0,490 \times P_7 + 0,391 \times P_8 + 0,073 \times P_9 - 0,015 \times P_{10} - 0,168 \times P_{11} + 0,008 \times P_{12} + 0,290 \times P_{13} + 0,892 \times P_{14} + 0,259 \times P_{15} + 0,379 \times P_{16} +$$

$$1,028 \times P_{17} + 0,068 \times P_{18} + 0,670 \times P_{19} + 0,457 \times P_{20} + 0,080 \times P_{21} + 0,366 \times P_{22}.$$

Onde:

P1 - Consigo perceber quando estou alegre?

P2 - Controlo minha alegria para não demonstrá-la às outras pessoas?

P3 - Penso que as outras pessoas são responsáveis pela alegria que sinto?

P4 - Quando estou alegre não consigo fazer nada para manter minha alegria?

P5 - Mudo minha fisionomia para que as pessoas não percebam que estou alegre?

P6 - Quando estou alegre realizo atividades agradáveis para manter minha alegria?

P7 - Consigo falar da alegria que sinto para outras pessoas?

P8 - Controlo minha alegria para guardá-la somente para mim?

P9 - Estar alegre me atrapalha na concentração para os estudos?

P10 - A alegria me prejudica nos relacionamentos sociais?

P11 - Acredito que eu sou responsável pela alegria que sinto?

P12 - Sou capaz de perceber quando outras pessoas estão alegres?

P13 - Disfarço minha alegria para que outras pessoas não percebam?

P14 - Não consigo falar da alegria que sinto?

P15 - As pessoas conseguem perceber pela minha fisionomia quando estou alegre?

P16 - Estudo melhor quando estou alegre?

P17 - Modifico meu pensamento para manter minha alegria?

P18 - Prefiro ficar sozinho quando estou alegre?

P19 - Rezo e peço ajuda a deus para manter minha alegria?

P20 - Quando estou alegre não consigo parar de pensar no motivo que gerou a alegria?

P21 - Bebo excessivamente para manter minha alegria?

P22 - Alimento-me exageradamente para manter minha alegria?

A partir dos escores fatoriais (Tabela 4), o Índice de Tristeza (Y_4), é dado por

$$Y_4 = 0,133 \times P_1 + 0,221 \times P_2 + 0,660 \times P_3 + 0,073 \times P_4 - 0,185 \times P_5 + 0,736 \times P_6 + 0,330 \times P_7 - 0,100 \times P_8 - 0,030 \times P_9 + 0,807 \times P_{10} + 0,209 \times P_{11} - 0,111 \times P_{12} + 0,281 \times P_{13} + 0,442 \times P_{14} + 0,365 \times P_{15} + 0,434 \times P_{16} + 0,123 \times P_{17} + 0,310 \times P_{18} + 0,341 \times P_{19} + 0,394 \times P_{20} + 0,524 \times P_{21} +$$

$$0,502 \times P_{22} + 0,378 \times P_{23} + 0,277 \times P_{24} - 0,064 \times P_{25} + 0,199 \times P_{26} + \\ 0,452 \times P_{27} - 0,082 \times P_{28} + 0,052 \times P_{29} + 0,603 \times P_{30} + 0,729 \times P_{31} + \\ 0,522 \times P_{32} - 0,182 \times P_{33} - 0,101 \times P_{34} - 0,241 \times P_{35}.$$

Onde:

P1 - Percebo quando estou triste?

P2 - Controlo minha tristeza para não demonstrá-la às outras pessoas?

P3 - Acredito que tenho que aceitar a tristeza que sinto?

P4 - Quando estou triste não consigo fazer nada para que minha tristeza diminua?

P5 - Mudo minha fisionomia para que as pessoas não percebam que estou triste?

P6 - Quando estou triste consigo parar de pensar na situação que causou tristeza?

P7 - Agrido alguém verbalmente quando estou triste?

P8 - Quando estou triste procuro pensar em experiências agradáveis?

P9 - Consigo falar da tristeza que sinto para outras pessoas?

P10 - Guardo minha tristeza somente para mim?

P11 - Quando estou triste agrido fisicamente alguém?

P12 - Estar triste me atrapalha na concentração para os estudos?

P13 - Estar triste me prejudica nos relacionamentos sociais?

P14 - Acredito que sou responsável pela tristeza que sinto?

P15 - Sou capaz de perceber quando outras pessoas estão tristes?

P16 - Disfarço minha tristeza para que outras pessoas não percebam?

P17 - Quando estou triste sinto vontade de agredir alguém mas me acalmo e não agrido?

P18 - As pessoas conseguem perceber pela minha fisionomia quando estou triste?

P19 - Não consigo estudar quando estou triste?

P20 - Penso em maneiras para me acalmar quando estou triste?

P21 - Modifico meu pensamento para controlar minha tristeza?

P22 - Quando estou triste realizo atividades agradáveis para a tristeza passar?

P23 - Prefiro ficar sozinho quando estou triste?

P24 - Quando estou triste não consigo parar de pensar no motivo que gerou a tristeza?

P25 - Penso que as outras pessoas são culpadas pela tristeza que eu sinto

P26 - Não consigo falar da tristeza que sinto?

P27 - Procuro me afastar da situação que me causou tristeza?

- P28 - Quando estou triste peço ajuda as pessoas?
 P29 - Bebo excessivamente para diminuir minha tristeza?
 P30 - Quando estou triste penso e concluo que tudo poderia ser pior?
 P31 - Alimento-me exageradamente para diminuir minha tristeza?
 P32 - Rezo e peço ajuda a deus para minha tristeza passar?
 P33 - Desabafo com alguém quando estou triste?
 P34 - Quando estou triste tento relaxar?
 P35 - Perco o sono quando estou triste?

A partir dos escores fatoriais (Tabela 5), o Índice de Raiva (Y_5), é dado por

$$\begin{aligned}
 Y_5 = & 0,140 \times P_1 - 0,251 \times P_2 + 0,019 \times P_3 - 0,260 \times P_4 + 0,120 \times P_5 + 0,685 \quad (5) \\
 & \times P_6 + 0,172 \times P_7 + 0,682 \times P_8 - 0,137 \times P_9 + 0,286 \times P_{10} + 0,036 \times P_{11} \\
 & - 0,572 \times P_{12} - 0,032 \times P_{13} + 0,704 \times P_{14} + 0,393 \times P_{15} + 0,101 \times P_{16} + \\
 & 0,902 \times P_{17} + 0,935 \times P_{18} + 0,506 \times P_{19} + 0,341 \times P_{20} + 0,170 \times P_{21} + \\
 & 0,483 \times P_{22} + 0,388 \times P_{23} - 0,214 \times P_{24} + 0,692 \times P_{25} + 0,338 \times P_{26} - \\
 & 0,298 \times P_{27} - 0,040 \times P_{28} + 0,083 \times P_{29} - 0,501 \times P_{30} + 0,409 \times P_{31} + \\
 & 0,352 \times P_{32} - 0,042 \times P_{33} + 0,184 \times P_{34} - 0,347 \times P_{35}.
 \end{aligned}$$

Onde:

- P1 - Percebo quando estou com raiva?
 P2 - Controlo minha raiva para não demonstrá-la às outras pessoas?
 P3 - Acredito que tenho que aceitar a raiva que sinto?
 P4 - Quando estou com raiva não consigo fazer nada para que ela diminua?
 P5 - Mudo minha fisionomia para que as pessoas não percebam que estou com raiva?
 P6 - Quando sinto raiva consigo parar de pensar na situação que a causou?
 P7 - Agrido alguém verbalmente quando estou com raiva?
 P8 - Quando sinto raiva procuro pensar em experiências agradáveis?
 P9 - Consigo falar da raiva que sinto para outras pessoas?
 P10 - Guardo minha raiva somente para mim?
 P11 - Quando estou com raiva agrido fisicamente alguém?
 P12 - Sentir raiva me atrapalha na concentração para os estudos?
 P13 - Sentir raiva me prejudica nos relacionamentos sociais?
 P14 - Acredito que sou responsável pela raiva que sinto?

P15 - Sou capaz de perceber quando outras pessoas estão com raiva?

P16 - Disfarço minha raiva para que outras pessoas não percebam?

P17 - Quando estou com raiva sinto vontade de agredir alguém mas me acalmo e não agrido?

P18 - As pessoas conseguem perceber pela minha fisionomia quando estou com raiva?

P19 - Não consigo estudar quando estou com raiva?

P20 - Penso em maneiras para me acalmar quando estou com raiva?

P21 - Modifico meu pensamento para controlar minha raiva?

P22 - Quando estou com raiva realizo atividades agradáveis para ela passar?

P23 - Prefiro ficar sozinho quando estou com raiva?

P24 - Quando estou com raiva não consigo parar de pensar no motivo que a gerou?

P25 - Penso que as outras pessoas são culpadas pela raiva que eu sinto?

P26 - Não consigo falar da raiva que sinto?

P27 - Procuro me afastar da situação que me causou raiva?

P28 - Quando estou com raiva peço ajuda as pessoas?

P29 - Bebo excessivamente para diminuir minha raiva?

P30 - Quando estou com raiva penso e concluo que tudo poderia ser pior?

P31 - Alimento-me exageradamente para diminuir minha raiva?

P32 - Rezo e peço ajuda a deus para minha raiva passar?

P33 - Desabafo com alguém quando estou com raiva?

P34 - Quando estou com raiva tento relaxar?

P35 - Perco o sono quando estou com raiva?

APÊNDICE D

Cálculo de escores fatoriais por participantes

$$Y_1 = 0,208 \times 4 + 0,206 \times 4 + 0,308 \times 4 + 0,314 \times 4 + 0,303 \times 3 + 0,102 \times 4 + 0,162 \times 4 + 0,205 \times 4 + 0,178 \times 4 = 7,65;$$

$$Y_2 = 0,289 \times 6 + 0,289 \times 6 + 0,342 \times 6 + 0,171 \times 6 + 0,765 \times 1 = 7,31;$$

$$Y_3 = -0,030 \times 4 + 0,413 \times 2 + 0,661 \times 3 + 0,224 \times 1 + 0,205 \times 1 + 0,068 \times 2 - 0,490 \times 2 + 0,391 \times 1 + 0,073 \times 2 - 0,015 \times 1 - 0,168 \times 2 + 0,008 \times 3 + 0,290 \times 2 + 0,892 \times 2 + 0,259 \times 3 + 0,379 \times 3 + 1,028 \times 2 + 0,068 \times 1 + 0,670 \times 4 + 0,457 \times 3 + 0,080 \times 1 + 0,366 \times 1 = 13,39;$$

$$Y_4 = 0,133 \times 3 + 0,221 \times 3 + 0,660 \times 4 + 0,073 \times 2 - 0,185 \times 2 + 0,736 \times 2 + 0,330 \times 2 - 0,100 \times 2 - 0,030 \times 3 + 0,807 \times 2 + 0,209 \times 1 - 0,111 \times 2 + 0,281 \times 2 + 0,442 \times 2 + 0,365 \times 3 + 0,434 \times 3 + 0,123 \times 1 + 0,310 \times 3 + 0,341 \times 2 + 0,394 \times 4 + 0,524 \times 3 + 0,502 \times 3 + 0,378 \times 3 + 0,277 \times 2 - 0,064 \times 1 + 0,199 \times 2 + 0,452 \times 3 - 0,082 \times 1 + 0,052 \times 1 + 0,603 \times 1 + 0,729 \times 1 + 0,522 \times 4 - 0,182 \times 3 - 0,101 \times 3 - 0,241 \times 1 = 22,83$$

e

$$Y_5 = 0,140 \times 4 - 0,251 \times 2 + 0,019 \times 1 - 0,260 \times 1 + 0,120 \times 2 + 0,685 \times 2 + 0,172 \times 3 + 0,682 \times 3 - 0,137 \times 2 + 0,286 \times 2 + 0,036 \times 1 - 0,572 \times 3 - 0,032 \times 3 + 0,704 \times 2 + 0,393 \times 3 + 0,101 \times 2 + 0,902 \times 1 + 0,935 \times 2 + 0,506 \times 3 + 0,341 \times 3 + 0,170 \times 3 + 0,483 \times 3 + 0,388 \times 3 - 0,214 \quad (5)$$

$$\begin{aligned} & \times 2 + 0,692 \times 2 + 0,338 \times 2 - 0,298 \times 4 - \\ & 0,040 \times 2 + 0,083 \times 1 - 0,501 \times 1 + 0,409 \times \\ & 1 + 0,352 \times 4 - 0,042 \times 2 + 0,184 \times 4 - \\ & 0,347 \times 1 = 15,80. \end{aligned}$$

APÊNDICE E

Título – Escore fatorial padronizado exemplo PARTICIPANTE 1

Para o primeiro pós-graduando da base de dados, os seguintes escores padronizados foram obtidos,

(i) Escore Padronizado do Índice de Afeto Positivo (EPIAP), para o primeiro professor da base de dados,

$$EPIAP_1 = \left(\frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) x 100 = \left(\frac{7,65 - 5,96}{9,94 - 5,96} \right) x 100 = 42,37\%;$$

(ii) Escore Padronizado do Índice de Satisfação com a vida (EPISV), para o primeiro professor da base de dados,

$$EPISV_1 = \left(\frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) x 100 = \left(\frac{7,31 - 2,71}{12,41 - 2,71} \right) x 100 = 47,39\%;$$

(iii) Escore Padronizado do Índice de Alegria (EPIA), para o primeiro professor da base de dados,

$$EPIA_1 = \left(\frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) x 100 = \left(\frac{13,39 - 6,73}{19,07 - 6,73} \right) x 100 = 53,96;$$

(iv) Escore Padronizado do Índice de Tristeza (EPIT), para o primeiro professor da base de dados,

$$EPIT_1 = \left(\frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) x 100 = \left(\frac{22,83 - 15,48}{28,89 - 15,48} \right) x 100 = 54,81;$$

(v) Escore Padronizado do Índice de Raiva (EPIR), para o primeiro professor da base de dados,

$$EPIR_1 = \left(\frac{F_i - F_{min}}{F_{max} - F_{min}} \right) x 100 = \left(\frac{15,80 - 7,89}{20,13 - 7,89} \right) x 100 = 64,60.$$

APÊNDICE F

Tabela 1: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Afeto Positivo de pós-graduandos em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, 2019.

Variável		KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (r)	Escores Fatoriais
Você geralmente se sente interessado?	P1	0,871	$\chi^2 = 206,83$ $p = 0,000$	64,48	0,880 ^a	0,526	0,574	0,208
Você geralmente se sente animado?	P2				0,920 ^a	0,593	0,571	0,206
Você geralmente se sente forte?	P3				0,903 ^a	0,687	0,620	0,308
Você geralmente se sente entusiasmado?	P4				0,863 ^a	0,748	0,695	0,314
Você geralmente se sente orgulhoso?	P5				0,777 ^a	0,888	0,938	0,303
Você geralmente se sente atento?	P6				0,878 ^a	0,359	0,592	0,102
Você geralmente se sente inspirado?	P7				0,836 ^a	0,442	0,589	0,162
Você geralmente se sente determinado?	P8				0,893 ^a	0,607	0,751	0,205
Você geralmente se sente ativo?	P9				0,843 ^a	0,710	0,842	0,178
Você geralmente se sente interessado?	P10				0,880 ^a	0,526	0,574	0,208
Você geralmente se sente animado?	P11				0,920 ^a	0,593	0,571	0,206
Você geralmente se sente forte?	P12				0,903 ^a	0,687	0,620	0,308
Você geralmente se sente entusiasmado?	P13				0,863 ^a	0,748	0,695	0,314
Você geralmente se sente orgulhoso?	P14				0,777 ^a	0,888	0,938	0,303
Você geralmente se sente atento?	P15				0,878 ^a	0,359	0,592	0,102
Você geralmente se sente inspirado?	P16				0,836 ^a	0,442	0,589	0,162

Nota: KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 - Valor do Qui-quadrado; p - Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. - Comunalidade.

Tabela 2: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Satisfação com a vida de pós-graduandos em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, 2019.

Variável		KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (r)	Escores Fatoriais
Na maioria dos aspectos a minha vida é bem similar ao que eu considero como vida ideal?	P1	0,724	$\chi^2 = 120,28$ $p = 0,000$	80,05	0,811 ^a	0,738	0,795	0,289
Minhas condições de vida são excelentes?	P2				0,661 ^a	0,875	0,858	0,289
Estou satisfeito com a minha vida?	P3				0,733 ^a	0,776	0,876	0,342
Até agora eu tenho conseguido as coisas mais importantes que quero da vida?	P4				0,810 ^a	0,372	0,608	0,171
Se eu tivesse a oportunidade de viver novamente dificilmente mudaria algo?	P5				0,636 ^a	0,987	0,763	0,765

Nota: KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 - Valor do Qui-quadrado; p - Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. - Comunalidade.

Tabela 3: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Alegria de pós-graduandos em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, 2019.

(Continua)

Variável		KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (r)	Escores Fatoriais
Consigo perceber quando estou alegre?	P1	0,528	$\chi^2 = 323,34$ $p = 0,000$	73,21	0,495 ^a	0,300	0,212	-0,030
Controlo minha alegria para não demonstrá-la às outras pessoas?	P2				0,658 ^a	0,852	0,864	0,413
Penso que as outras pessoas são responsáveis pela alegria que sinto?	P3				0,549 ^a	0,914	0,939	0,661
Quando estou alegre não consigo fazer nada para manter minha alegria?	P4				0,540 ^a	0,714	0,726	0,224
Mudo minha fisionomia para que as pessoas não percebam que estou alegre?	P5				0,457 ^a	0,374	0,316	0,205
Quando estou alegre realizo atividades agradáveis para manter minha alegria?	P6				0,589 ^a	0,635	0,654	0,068
Consigo falar da alegria que sinto para outras pessoas?	P7				0,625 ^a	0,845	0,231	-0,490
Controlo minha alegria para guardá-la somente para mim?	P8				0,501 ^a	0,635	0,675	0,391
Estar alegre me atrapalha na concentração para os estudos?	P9				0,453 ^a	0,565	0,366	0,073
A alegria me prejudica nos relacionamentos sociais?	P10				0,466 ^a	0,191	0,185	-0,015

Tabela 3: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Alegria de pós-graduandos em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, 2019.

		(Conclusão)						
Variável		KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (<i>r</i>)	Escores Fatoriais
Acredito que eu sou responsável pela alegria que sinto?	P11				0,498 ^a	0,616	0,572	-0,168
Sou capaz de perceber quando outras pessoas estão alegres?	P12				0,462 ^a	0,247	0,298	0,008
Disfarço minha alegria para que outras pessoas não percebam?	P13				0,519 ^a	0,512	0,521	0,290
Não consigo falar da alegria que sinto?	P14				0,388 ^a	0,961	0,932	0,892
As pessoas conseguem perceber pela minha fisionomia quando estou alegre?	P15				0,498 ^a	0,750	0,812	0,259
Estudo melhor quando estou alegre?	P16				0,607 ^a	0,663	0,658	0,379
Modifico meu pensamento para manter minha alegria?	P17				0,683 ^a	0,745	0,538	1,028
Prefiro ficar sozinho quando estou alegre?	P18				0,356 ^a	0,225	0,407	0,068
Rezo e peço ajuda a deu para manter minha alegria?	P19				0,621 ^a	0,909	0,904	0,670
Quando estou alegre não consigo parar de pensar no motivo que gerou a alegria?	P20				0,587 ^a	0,924	0,864	0,457
Bebo excessivamente para manter minha alegria?	P21				0,408 ^a	0,237	0,357	0,080
Alimento-me exageradamente para manter minha alegria?	P22				0,534 ^a	0,646	0,741	0,366

Nota: KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 - Valor do Qui-quadrado; *p* - Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. - Comunalidade.

Tabela 4: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Tristeza de pós-graduandos em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, 2019.

(Continua)

Variável		KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (r)	Escores Fatoriais
Percebo quando estou triste?	P1	0,508	$\chi^2 = 969,28$ $p = 0,000$	74,28	0,438 ^a	0,310	0,421	0,133
Controlo minha tristeza para não demonstrá-la às outras pessoas?	P2				0,283 ^a	0,735	0,558	0,221
Acredito que tenho que aceitar a tristeza que sinto?	P3				0,531 ^a	0,846	0,821	0,660
Quando estou triste não consigo fazer nada para que minha tristeza diminua?	P4				0,444 ^a	0,483	0,343	0,073
Mudo minha fisionomia para que as pessoas não percebam que estou triste?	P5				0,300 ^a	0,835	0,878	-0,185
Quando estou triste consigo parar de pensar na situação que causou tristeza?	P6				0,288 ^a	0,805	0,796	0,736
Agrido alguém verbalmente quando estou triste?	P7				0,462 ^a	0,456	0,459	0,330
Quando estou triste procuro pensar em experiências agradáveis?	P8				0,724 ^a	0,685	0,720	-0,100
Consigno falar da tristeza que sinto para outras pessoas?	P9				0,533 ^a	0,854	0,287	-0,030
Guardo minha tristeza somente para mim?	P10				0,319 ^a	0,656	0,477	0,807
Quando estou triste agrido fisicamente alguém?	P11				0,336 ^a	0,625	0,397	0,209
Estar triste me atrapalha na concentração para os estudos?	P12				0,610 ^a	0,848	0,861	-0,111
Estar triste me prejudica nos relacionamentos sociais?	P13				0,501 ^a	0,752	0,536	0,281
Acredito que sou responsável pela tristeza que sinto?	P14				0,432 ^a	0,870	0,886	0,442
Sou capaz de perceber quando outras pessoas estão tristes?	P15				0,335 ^a	0,684	0,652	0,365
Disfarço minha tristeza para que outras pessoas não percebam?	P16				0,663 ^a	0,682	0,764	0,434
Quando estou triste sinto vontade de agredir alguém mas me acalmo e não agrido?	P17				0,616 ^a	0,453	0,310	0,123
As pessoas conseguem perceber pela minha fisionomia quando estou triste?	P18				0,334 ^a	0,811	0,818	0,310
Não consigo estudar quando estou triste?	P19				0,587 ^a	0,882	0,852	0,341
Penso em maneiras para me acalmar quando estou triste?	P20				0,560 ^a	0,819	0,629	0,394
Modifico meu pensamento para controlar minha tristeza?	P21				0,620 ^a	0,661	0,681	0,524
Quando estou triste realizo atividades agradáveis para a tristeza passar?	P22				0,351 ^a	0,737	0,734	0,502
Prefiro ficar sozinho quando estou triste?	P23				0,400 ^a	0,727	0,410	0,378
Quando estou triste não consigo parar de pensar no motivo que gerou a tristeza?	P24				0,436 ^a	0,779	0,632	0,277
Penso que as outras pessoas são culpadas pela tristeza que eu sinto	P25				0,224 ^a	0,358	0,291	-0,064

Tabela 4: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Tristeza de pós-graduandos em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, 2019.

		(Conclusão)						
Variável		KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (r)	Escores Fatoriais
Não consigo falar da tristeza que sinto?	P26	0,508		74,28	0,649 ^a	0,761	0,640	0,199
Procuo me afastar da situação que me causou tristeza?	P27				0,270 ^a	0,657	0,693	0,452
Quando estou triste peço ajuda as pessoas?	P28				0,651 ^a	0,667	0,289	-0,082
Bebo excessivamente para diminuir minha tristeza?	P29				0,154 ^a	0,195	0,262	0,052
Quando estou triste penso e concluo que tudo poderia ser pior?	P30				0,133 ^a	0,891	0,899	0,603
Alimento-me exageradamente para diminuir minha tristeza?	P31				0,328 ^a	0,823	0,822	0,729
Rezo e peço ajuda a deus para minha tristeza passar?	P32				0,326 ^a	0,792	0,717	0,522
Desabafo com alguém quando estou triste?	P33				0,427 ^a	0,839	0,437	-0,182
Quando estou triste tento relaxar?	P34				0,300 ^a	0,546	0,626	-0,101
Perco o sono quando estou triste?	P35				0,376 ^a	0,903	0,645	-0,241

Nota: KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 - Valor do Qui-quadrado; p - Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. - Comunalidade.

Tabela 5: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Raiva de pós-graduandos em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, 2019.

		(Continua)						
Variável		KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (r)	Escores Fatoriais
Percebo quando estou com raiva?	P1	0,508	$\chi^2 = 969,28$ $p = 0,000$	74,28	0,383 ^a	0,520	0,370	0,140
Controlo minha raiva para não demonstrá-la às outras pessoas?	P2				0,397 ^a	0,779	0,453	-0,251
Acredito que tenho que aceitar a raiva que sinto?	P3				0,438 ^a	0,694	0,490	0,019
Quando estou com raiva não consigo fazer nada para que ela diminua?	P4				0,388 ^a	0,657	0,354	-0,260
Mudo minha fisionomia para que as pessoas não percebam que estou com raiva?	P5				0,409 ^a	0,846	0,477	0,120
Quando sinto raiva consigo parar de pensar na situação que a causou?	P6				0,535 ^a	0,869	0,537	0,685
Agrido alguém verbalmente quando estou com raiva?	P7				0,217 ^a	0,526	0,628	0,172
Quando sinto raiva procuro pensar em experiências agradáveis?	P8				0,590 ^a	0,764	0,638	0,682

Tabela 5: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Raiva de pós-graduandos em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, 2019.

(Continuação)

Variável	KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (<i>r</i>)	Escores Fatoriais
Consigo falar da raiva que sinto para outras pessoas?	P9			0,398 ^a	0,797	0,286	-0,137
Guardo minha raiva somente para mim?	P10			0,501 ^a	0,537	0,463	0,286
Quando estou com raiva agrido fisicamente alguém?	P11			0,372 ^a	0,544	0,530	0,036
Sentir raiva me atrapalha na concentração para os estudos?	P12			0,329 ^a	0,870	0,560	-0,572
Sentir raiva me prejudica nos relacionamentos sociais?	P13			0,313 ^a	0,844	0,475	-0,032
Acredito que sou responsável pela raiva que sinto?	P14			0,493 ^a	0,684	0,443	0,704
Sou capaz de perceber quando outras pessoas estão com raiva?	P15			0,568 ^a	0,736	0,541	0,393
Disfarço minha raiva para que outras pessoas não percebam?	P16			0,329 ^a	0,637	0,487	0,101
Quando estou com raiva sinto vontade de agredir alguém mas me acalmo e não agrido?	P17			0,198 ^a	0,744	0,636	0,902
As pessoas conseguem perceber pela minha fisionomia quando estou com raiva?	P18			0,482 ^a	0,793	0,517	0,935
Não consigo estudar quando estou com raiva?	P19			0,447 ^a	0,838	0,572	0,506
Penso em maneiras para me acalmar quando estou com raiva?	P20			0,595 ^a	0,822	0,606	0,341
Modifico meu pensamento para controlar minha raiva?	P21			0,606 ^a	0,645	0,516	0,170
Quando estou com raiva realizo atividades agradáveis para ela passar?	P22			0,449 ^a	0,819	0,662	0,483
Prefiro ficar sozinho quando estou com raiva?	P23			0,477 ^a	0,821	0,530	0,388
Quando estou com raiva não consigo parar de pensar no motivo que a gerou?	P24			0,453 ^a	0,706	0,339	-0,214
Penso que as outras pessoas são culpadas pela raiva que eu sinto?	P25			0,342 ^a	0,784	0,488	0,692
Não consigo falar da raiva que sinto?	P26			0,450 ^a	0,831	0,608	0,338
Procuo me afastar da situação que me causou raiva?	P27			0,440 ^a	0,587	0,534	-0,298
Quando estou com raiva peço ajuda as pessoas?	P28			0,485 ^a	0,817	0,398	-0,040
Bebo excessivamente para diminuir minha raiva?	P29			0,393 ^a	0,487	0,476	0,083
Quando estou com raiva penso e conluo que tudo poderia ser pior?	P30			0,389 ^a	0,844	0,391	-0,501

Nota: KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 - Valor do Qui-quadrado; *p* - Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. - Comunalidade.

Tabela 5: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice de Raiva de pós-graduandos em educação e segurança pública da Universidade Federal do Pará, 2019.

								(Conclusão)
Alimento-me exageradamente para diminuir minha raiva?	P31				0,496 ^a	0,668	0,364	0,409
Rezo e peço ajuda a deus para minha raiva passar?	P32				0,327 ^a	0,824	0,502	0,352
Desabafo com alguém quando estou com raiva?	P33				0,517 ^a	0,755	0,581	-0,042
Quando estou com raiva tento relaxar?	P34				0,495 ^a	0,759	0,551	0,184
Perco o sono quando estou com raiva?	P35				0,404 ^a	0,832	0,584	-0,347

Nota: KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 - Valor do Qui-quadrado; p - Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. - Comunalidade.

8. ANEXOS

ANEXO A

UFPA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estresse, Burnout e Regulação emocional: Implicações para Professores e Alunos.

Pesquisador: MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 97278718.5.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.026.005

Apresentação do Projeto:

A Educação possui um papel potencialmente transformador na vida do indivíduo e da sociedade. Em detrimento da natureza do seu trabalho o educador experimenta diferentes exigências no contexto escolar em função de determinações sociais estabelecidas frente às transformações emergentes na sociedade.

As dificuldades e exigências podem ser percebidas de diferentes formas, tais como: a) na falta de reconhecimento e valorização do profissional; b) nos problemas de identidade do educador ; c) nas

limitações da formação, tanto inicial quanto continuada; d) na sobrecarga de trabalho, entre outros. O acúmulo desses e outros eventuais fatores pode contribuir para que o professor sinta-se insatisfeito com a profissão, abalando sua motivação.

Nos últimos anos, estudos pautados na Teoria Social Cognitiva (TSC) (BUTT, 2005; CAPRARA et al., 2003, 2006; KLASSEN; USHER et al., 2010; SHEN et al., 2011) têm evidenciado que professores que estão satisfeitos com seus trabalhos, normalmente, apresentam comportamento mais motivado e melhor desempenho da função, bem como menores níveis de estresse, ansiedade e esgotamento. Preconizada por Albert Bandura (1986), a TSC defende que as pessoas, em parte, são produtos de seus ambientes, tendo, no entanto, capacidade para selecionar, criar e transformar as diversas circunstâncias ambientais as quais são expostas. Essa capacidade lhes permite influenciar cursos de acontecimentos, de motivar, orientar e reorientar suas ações (BANDURA, 1982, 1989; BANDURA; LINDZEI; RUNYAN, 2007). Bandura (1986) explica o funcionamento humano, a partir de processos cognitivos os quais são autorregulados e auto reflexivos, gerando adaptações e mudanças.

Esses processos cognitivos são atividades cerebrais emergentes que exercem uma influência determinante no comportamento das pessoas. Isto porque a mente humana é geradora, criativa e reflexiva, não é apenas reativa. A TSC adota a perspectiva do indivíduo agêntico, onde o sujeito agente é capaz de influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias da sua vida, intervindo no ambiente, por meio de um movimento dinâmico, bidirecional entre a pessoa e o meio social (AZZI, 2012).

Nesta perspectiva teórica, considera-se que o funcionamento humano se fundamenta em sistemas sociais. Desta forma, a agência pessoal se desenvolve mediante uma ampla rede de influências socioestruturais, criando sistemas sociais para organizar, guiar e regular as atividades humanas. Estes sistemas, por sua vez, implicam em limitações, mas também em recursos e estruturas de oportunidades para o funcionamento da agência pessoal (BANDURA, 1997). Concebe-se que a agência humana se desenvolve por meio de sistemas de crenças individuais nas quais o indivíduo precisa acreditar que é competente para exercer sua função, que é capaz de alcançar os objetivos, metas institucionais e pessoais relacionados à sua profissão, e desenvolva uma crença positiva em sua própria capacidade de realizar com sucesso sua prática docente, desenvolvendo um perfil resiliente que consegue progredir de maneira positiva à situações adversas, visando a superação dos obstáculos

(NINA, 2015). Esta crença é fundamental para que o sujeito consiga superar determinadas situações que podem trazer situações estressoras. Devido a diversas situações vivenciadas no cotidiano, o indivíduo tenta adaptar-se as mudanças que podem exigir esforço do organismo, resultando em fadiga crônica ou no mais comumente conhecido estresse. Apesar de ser relacionado a algo prejudicial, passar por desgastes na vida e reagir a eles, ou seja, a situações de estresse, é compreendido por Meleiro (2012, p.11) como “uma reação perfeitamente normal do organismo e indispensável para a sobrevivência humana”, pois ao se defrontar com fortes emoções o indivíduo busca reações psicofisiológicas para reagir e enfrentar as mais variadas adversidades. No entanto, o tempo prolongado vivenciando situações de estresse ou em contato com fatores estressores torna-se a abertura para doenças que influenciam diretamente na qualidade de vida do sujeito (MEIRA, 2012, p. 31).

Meleiro (2012) discute que os primeiros estudos sobre Estresse foram feitos por Hans Selye, que o denominou como Síndrome da Adaptação Geral (SAG), e concluiu que o stress apresenta três estágios: 1) Reação de alarme, compreendida como a fase positiva do estresse na qual o ser humano busca energia para sobreviver às situações e ao alcança-la enfrenta uma sensação de plenitude; 2) Fase resistência, na qual o indivíduo tenta lidar com os estressores de modo a tentar manter o equilíbrio (homeostase); e 3) Fase de esgotamento, quando os estressores são mantidos e não há procura para o enfrentamento do estresse, atingindo órgãos vulneráveis geneticamente a doenças graves. Contudo, recentemente Marilda Lipp em suas pesquisas no Laboratório de Estudos Psicofisiológicos do Stress da PUC de Campinas identificou uma quarta fase denominada fase de 4) Quase-exaustão, que ocorre entre as fases de resistência e esgotamento, e nela os fatores estressantes permanecem com frequência e intensidade, quebrando sua resistência e iniciando o processo de deterioração desses órgãos.

Sadir e Lipp (2009) perceberam em seus estudos realizados com adultos, que as fontes de stress são oriundas do stress ocupacional, que está relacionado ao trabalho, constatado nos diversos cargos exercidos. O Trabalho exige crescente necessidade de adaptação às mudanças e ao ritmoda rotina que as pessoas estão sujeitas na atualidade, o que explica a incidência de estresse em variados níveis da população em geral. Em decorrência das diversas alterações e da nova configuração organizacional no mundo do trabalho, surgem novas enfermidades relacionadas às atividades ocupacionais, sendo, nas últimas décadas, os problemas de saúde mental os de maior expressão, dentre eles, a Síndrome de

Burnout (SB), termo de origem inglesa (Burn = queimar; Out = fora) que designa algo que deixou de funcionar por exaustão de energia (MINISTÉRIO DA SAÚDE DO BRASIL, 2001). No Brasil, o Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde, que descreve as doenças relacionadas ao trabalho, utiliza a expressão Síndrome do Esgotamento Profissional ou Sensação de Estar Acabado com o mesmo significado de Burnout. O Burnout afeta, na maioria das vezes, trabalhadores que lidam diretamente com o cuidado de pessoas, como médicos, enfermeiros, psicólogos, policiais, bombeiros, etc. E atualmente é a doença mais frequente entre os profissionais da educação, tendo o professor maior notoriedade. (CARLOTTO, 2002). Este fato está diretamente relacionado às características do trabalho docente, marcado pelo contato direto e diário com alunos, pais, administração escolar e sociedade em geral, que muitas vezes vê o professor e sua prática pedagógica como aquela que dará conta de solucionar os problemas sociais, econômicos e até pessoais dos indivíduos; uma vez que, há um discurso generalizado a respeito da importância da educação para o desenvolvimento da nação. Dificuldades como estas também são discutidas no momento de formação desses professores que mesmo com essas demandas e com os problemas encontrados no processo de formação – acúmulo de trabalhos, carência de recursos para o desenvolvimento de pesquisas, algumas vezes o deslocamento para de outras regiões – precisam encontrar uma forma de manter o equilíbrio para progredir em suas atividades.

Isso vem impactar diretamente nas emoções e no bem-estar dos profissionais e também dos professores em formação visto que a falta de equilíbrio emocional pode gerar problemas físicos e psíquicos. A emoção, advinda do termo em latim “ex movere”, está ligada à aspectos sentimentais, comportamentais e regulatórios que facilitam as relações entre os seres em uma determinada sociedade (PEREIRA, 2014). Tais emoções foram pautas de muitas discussões e pesquisas que tiveram origem na Grécia Antiga quando os estudiosos acreditavam que elas eram deveriam ser extremamente controladas para que não afetassem a capacidade de pensar do homem. A partir do séc. XX, filósofos e psicólogos redirecionaram os estudos acerca da emoção e reconheceram que o fato de emocionar-se não implica na falta de consciência, mas pode influenciar na saúde e no bem estar do indivíduo (CASANOVA et al., 2009).

Damásio (1996) destaca que o ser humano está programado a reagir com emoções a cada situação da vida, ou seja, as emoções são inatas ao homem, seja ela alegria, raiva, tristeza, medo, dentre outras. Essas emoções precisam estar em constante equilíbrio para que o indivíduo permaneça

em um estado de bem-estar físico e psíquico. Para isso, faz-se necessário desenvolver estratégias que visem a regulação dessas emoções desenvolvendo processos que demonstrem a forma de trabalhar com vários níveis de emoções, tanto negativas quanto positivas (KOPP, 1989).

A Sociedade Brasileira de Inteligência Emocional (SBIE) destaca a importância dessa regulação por meio a inteligência emocional afim de que se conquiste uma qualidade de vida e o indivíduo consiga estar saudável mesmo com as demandas do trabalho, da escola, da família, etc. Sendo assim, este projeto de pesquisa visa responder as seguintes questões: a) quais as percepções docentes sobre o Estresse, Burnout, a autorregulação, às crenças de eficácia e sua satisfação com o trabalho e com a vida? b) Que fatores estão associados aos estados afetivos e à saúde emocional docente? c) Quais as implicações dos estados afetivos e da saúde emocional para a satisfação no trabalho docente e para o desempenho dos professores? Os estudos que compõem este projeto serão desenvolvidos com professores das redes Municipais de Educação de Belém e Ananindeua, e alunos de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a prevalência do Estresse e do Burnout em professores da Educação Básica e sua relação com as redes sociais pessoais, a autoeficácia e a regulação emocional.

Objetivo Secundário:

Ampliar os estudos sobre a prática docente na Educação Básica na perspectiva da Teoria Social Cognitiva; Levantar a prevalência do estresse e do Burnout;

Identificar os níveis de estresse e de Burnout;

Construir as redes sociais pessoais com auto e baixo nível de estresse;

Associar os índices de estresse na constituição das redes sociais pessoais;

Analisar quais os principais fatores de influência para incidência da Síndrome de Burnout em professores;

Verificar as dimensões da Síndrome de Burnout nos professores de Educação física e relacionar com as variáveis sociodemográficas e suas condições de trabalho;

Analisar a percepção de autoeficácia, satisfação no trabalho e com a vida nos professores e verificar

se funcionam como variáveis mediadoras entre as condições sociodemográficas e de trabalho e o desenvolvimento do Burnout;

Investigar o papel da formação inicial para o desenvolvimento de uma autoeficácia elevada e para prevenção da SB nos professores de Educação Física;

Identificar os níveis de regulação emocional referente à alegria, raiva e tristeza utilizadas por alunos de pós- graduação;

Medir o nível de satisfação desses alunos;

Apontar os níveis de afeto positivo apresentados por estes alunos;

Identificar os níveis de humor dos alunos;

Construir Redes sociais pessoais de alunos com maior e menor regulação emocional; Associar os índices da regulação emocional com a composição das Redes sociais pessoais e o desempenho desses alunos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Todos os cuidados serão tomados a fim de garantir qualquer tipo de dano aos participantes, pois, entende-se que existem riscos, ainda que mínimos, decorrentes de pesquisas que envolvem seres humanos. Nesta pesquisa, os possíveis riscos são constrangimentos aos participantes ou quebra de sigilo dos dados da pesquisa. No caso do risco envolvendo constrangimento, os participantes terão suporte psicológico. Para evitar a quebra de sigilo, os arquivos contendo os dados da pesquisa serão de acesso exclusivo do pesquisador e serão protegidos com senha.

Benefícios:

Entende-se que este estudo oferecerá à comunidade educacional, representada nas categorias dos professores, diretores de escolas, alunos e pais, conhecimentos importantes para o melhoramento dos desempenhos de docentes e alunos e para o aprimoramento das relações desenvolvidas no ambiente escolar, potencializando os resultados de ensino. Desta forma, o diferencial desta pesquisa reside na ampliação dos estudos sobre Estresse, Burnout e a Regulação emocional de professores e alunos pós- graduandos, em nível individual e coletivo e clima organizacional escolar, bem como entrega à comunidade científica e educacional de dados que poderão ser utilizados em

futuras pesquisas e no aperfeiçoamento das instituições de ensino

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa de relevância científica, educacional e social. Traz contribuições para o Sistema Único de Saúde haja vista que o estudo refere-se ao Estresse, Burnout e a Regulação emocional de professores e alunos pós-graduandos, em nível individual e coletivo os quais estão relacionados com a saúde do trabalhador da Educação .

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios estão de acordo com a Resolução CNS Nº 466/2012

Recomendações:

Não aplica-se

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1194820.pdf	30/08/2018 19:01:12		Aceito
Outros	CARTEDEACEITEORIENTADOR.pdf	30/08/2018 18:59:52	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Outros	consentimentoufpa.pdf	30/08/2018 18:56:48	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Outros	TERMOISENCAO.pdf	30/08/2018 18:56:11	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Outros	encaminhamentoscan.pdf	30/08/2018 18:50:40	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromissopesquisador.pdf	30/08/2018 18:48:50	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMITEatualizado.docx	30/08/2018 18:48:06	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostook.docx	06/08/2018 16:26:22	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Outros	ESCALASEQUESTIONARIOSPROJETOCOMITE.docx	06/08/2018 16:02:25	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL Eok.docx	06/08/2018 15:55:15	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	06/08/2018 15:54:07	MAELY FERREIRA HOLANDA RAMOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 19 de Novembro de 2018

Assinado por:**Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

ANEXO B



(Para uso do pesquisador)

Escala Analógica de Humor

Visual Analogue Mood Scale (NORRIS, 1971), traduzida por Zuardi e Karniol (1981)

INSTRUÇÕES: Avalie como você se sente agora em relação aos itens abaixo. Considere cada linha como representando a variedade completa de cada dimensão, isto é, as extremidades indicam o máximo de cada condição. Marque claramente cada linha com um **TRAÇO VERTICAL** (----|----)

Alerta	_____	Sonolento
Calmo	_____	Agitado
Forte	_____	Fraco
Confuso	_____	Com Idéias Claras
Ágil	_____	Desajeitado
Apático	_____	Dinâmico
Satisfeito	_____	Insatisfeito
Preocupado	_____	Tranquilo
Raciocínio Difícil	_____	Perspícaz
Tenso	_____	Relaxado
Atento	_____	Distraído
Incompetente	_____	Competente
Alegre	_____	Triste
Hostil	_____	Amistoso
Interessado	_____	Desinteressado
Retraído	_____	Sociável

ANEXO C

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO
EMOCIONAL PARA ADULTOS – EREM-A**

(BORUCHOVITCH; BORTOLETTO, 2010)

Aluno: _____ Semestre: ____ Data: ____/____/____
 Instituição: _____ Curso: _____
 Período: () noturno () diurno Sexo: M () F () Idade: _____

Ao longo da vida experimentamos diferentes emoções. Algumas vezes encontramos formas para lidar bem com elas, mas, em outras, não sabemos como agir. Essa escala lida com a tristeza, a alegria e a raiva, separadamente. As perguntas dizem respeito às estratégias que, comumente, utilizamos para lidar com elas.

Orientações gerais para respondê-la:

-Para cada uma dessas emoções (tristeza, alegria e raiva), você deve pensar em uma situação que tenha sentido essa emoção, recentemente (no período das duas últimas semanas) e responder às perguntas relativas a ela.

-Leia, com atenção, cada uma das sentenças e assinale apenas uma alternativa. Quanto mais próxima ao número 1 for a sua opção de resposta, isso significará que a situação tem pouco haver com o que você faz para lidar com sua emoção. Quanto mais próxima ao número 4 for a sua opção, mais a situação descreve o que você faz para lidar com aquela emoção.

-Lembre-se que não existem respostas certas ou erradas. O importante é o que você realmente faz. Suas respostas são confidenciais. Por favor, seja o mais sincero possível.

Não tem nada a ver comigo (1) (2) (3) (4) Me descreve muito bem

TRISTEZA

Procure pensar numa situação na qual você tenha sentido tristeza recentemente e
 responda às perguntas a seguir

Não tem nada a ver comigo (1) (2) (3) (4) Me descreve muito bem

		(1)	(2)	(3)	(4)
1.	Percebo quando estou triste				
2.	Controlo minha tristeza para não demonstrá-la às outras pessoas				
3.	Acredito que tenho que aceitar a tristeza que sinto				
4.	Quando estou triste, não consigo fazer nada para que minha tristeza diminua				
5.	Mudo minha fisionomia para que as pessoas não percebam que estou triste				
6.	Quando estou triste, consigo parar de pensar na situação que causou a tristeza				
7.	Agrido alguém, verbalmente, quando estou triste				

8.	Quando estou triste procuro pensar em experiências agradáveis				
9.	Conseguo falar da tristeza que sinto para outras pessoas				

Não tem nada a ver comigo (1) (2) (3) (4) Me descreve muito bem

		(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Guardo minha tristeza somente para mim				
11.	Quando estou triste agrido, fisicamente, alguém				
12.	Estar triste me atrapalha na concentração para os estudos				
13.	Estar triste me prejudica nos relacionamentos sociais				
14.	Acredito que eu sou o responsável pela tristeza que sinto				
15.	Sou capaz de perceber quando outras pessoas estão tristes				
16.	Disfarço minha tristeza para que outras pessoas não percebam				
17.	Quando estou triste sinto vontade de agredir alguém, mas me acalmo e não agrido				
18.	As pessoas conseguem perceber pela minha fisionomia quando estou triste				
19.	Não consigo estudar quando estou triste				
20.	Penso em maneiras para me acalmar quando estou triste				
21.	Modifico meu pensamento para controlar minha tristeza				
22.	Quando estou triste realizo atividades agradáveis para a tristeza Passar				
23.	Prefiro ficar sozinho quando estou triste				
24.	Quando estou triste não consigo parar de pensar no motivo que gerou a tristeza				
25.	Penso que as outras pessoas são culpadas pela tristeza que sinto				
26.	Não consigo falar da tristeza que sinto				
27.	Procuro me afastar da situação que me causou tristeza				
28.	Quando estou triste, peço ajuda às pessoas				
29.	Bebo excessivamente para diminuir minha tristeza				
30.	Quando estou triste penso e concluo que tudo poderia ser pior				
31.	Alimento-me exageradamente para diminuir minha tristeza				
32.	Rezo e peço ajuda à Deus para minha tristeza passar				
33.	Desabafo com alguém quando estou triste				
34.	Quando estou triste tento relaxar				
35.	Perco o sono quando estou triste				

1. Você acha que você tem boas estratégias para lidar com sua tristeza? () Sim () Não.
Por favor, justifique sua resposta.
2. Existem outras estratégias utilizadas por você para controlar sua tristeza que não foram contempladas na escala? () Sim () Não. Em caso afirmativo, Quais?

ALEGRIA

157

Procure pensar numa situação na qual você tenha sentido alegria recentemente e responda às perguntas a seguir

Não tem nada a ver comigo (1) (2) (3) (4) Me descreve muito bem

		(1)	(2)	(3)	(4)
1.	Consigo perceber quando estou alegre				
2.	Controlo minha alegria para não demonstrá-la às outras pessoas				
3.	Penso que as outras pessoas são responsáveis pela alegria que sinto				
4.	Quando estou alegre não consigo fazer nada para manter minha Alegria				
5.	Mudo minha fisionomia para que as pessoas não percebam que estou alegre				
6.	Quando estou alegre realizo atividades agradáveis para manter minha alegria.				
7.	Consigo falar da alegria que sinto para outras pessoas				
8.	Controlo minha alegria para guardá-la somente para mim				
9.	Estar alegre me atrapalha na concentração para os estudos				
10.	A alegria me prejudica nos relacionamentos sociais				
11.	Acredito que eu sou responsável pela alegria que sinto				
12.	Sou capaz de perceber quando outras pessoas estão alegres				
13.	Disfarço minha alegria para que outras pessoas não a percebam				
14.	Não consigo falar da alegria que sinto				
15.	As pessoas conseguem perceber pela minha fisionomia quando estou alegre				
16.	Estudo melhor quando estou alegre				
17.	Modifico meu pensamento para manter minha alegria				
18.	Prefiro ficar sozinho quando estou alegre				
19.	Rezo e peço ajuda à Deus para manter minha alegria				
20.	Quando estou alegre não consigo parar de pensar no motivo que gerou a alegria.				
21.	Bebo excessivamente para manter minha alegria				
22.	Alimento-me exageradamente para manter minha alegria				

1. Você acha que você tem boas estratégias para manter sua alegria? () Sim () Não. Por favor, justifique sua resposta.

2. Existem outras estratégias utilizadas por você para manter sua alegria que não foram contempladas na escala? () Sim () Não. Em caso afirmativo, Quais?

RAIVA

Procure pensar numa situação na qual você tenha sentido raiva recentemente e responda às perguntas a seguir

Não tem nada a ver comigo (1) (2) (3) (4) Me descreve muito bem

		(1)	(2)	(3)	(4)
1.	Percebo quando estou com raiva				
2.	Controlo minha raiva para não demonstrá-la às outras pessoas				
3.	Acredito que tenho que aceitar a raiva que sinto				
4.	Quando estou com raiva, não consigo fazer nada para que ela diminua				
5.	Mudo minha fisionomia para que as pessoas não percebam que estou com raiva				
6.	Quando sinto raiva, consigo parar de pensar na situação que a causou				
7.	Agrido alguém, verbalmente, quando estou com raiva				
8.	Quando sinto raiva procuro pensar em experiências agradáveis				
9.	Conseguo falar da raiva que sinto para outras pessoas				
10.	Guardo minha raiva somente para mim				
11.	Quando estou com raiva agrido, fisicamente, alguém				
12.	Sentir raiva me atrapalha na concentração para os estudos				
13.	Sentir raiva me prejudica nos relacionamentos sociais				
14.	Acredito que eu sou o responsável pela raiva que sinto				
15.	Sou capaz de perceber quando outras pessoas estão com raiva				
16.	Disfarço minha raiva para que outras pessoas não percebam				
17.	Quando estou com raiva sinto vontade de agredir alguém, mas me controlo e não agrido				
18.	As pessoas conseguem perceber pela minha fisionomia quando estou com raiva				
19.	Não consigo estudar quando sinto raiva				
20.	Penso em maneiras para me acalmar quando estou com raiva				
21.	Modifico meu pensamento para controlar minha raiva.				
22.	Quando estou com raiva realizo atividades agradáveis para ela passar				
23.	Prefiro ficar sozinho quando estou com raiva				
24.	Quando estou com raiva não consigo parar de pensar no motivo que a Gerou				
25.	Penso que as outras pessoas são culpadas pela raiva que sinto				
26.	Não consigo falar da raiva que sinto				
27.	Procuro me afastar da situação que me causa raiva				
28.	Quando estou com raiva, peço ajuda às pessoas				
29.	Bebo excessivamente para diminuir minha raiva				
30.	Quando estou com raiva penso e concluo que tudo poderia ser pior				
31.	Alimento-me exageradamente para diminuir minha raiva				
32.	Rezo e peço ajuda à Deus para minha raiva passar				
33.	Desabafo com alguém quando estou com raiva				
34.	Quando estou com raiva tento relaxar				
35.	Perco o sono quando estou triste				

1. Você acha que você tem boas estratégias para lidar com sua raiva? () Sim () Não. Por favor, justifique sua resposta.

2. Existem outras estratégias utilizadas por você para controlar sua tristeza que não foram contempladas na escala? () Sim () Não. Em caso afirmativo, Quais?

ANEXO D

ESCALA DE AFETO POSITIVO

(LENT *et al*, 2011)*AfetoPositivo**Instruções*

A escala abaixo lista um conjunto de palavras que expressam diferentes sentimentos e emoções. Leia cada uma e indique em qual extensão você costuma sentir-se na maioria das situações.

Você geralmente se sente...	Muito raramente ou nunca	Muito pouco	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
	1	2	3	4	5
1. Interessado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Animado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Forte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Entusiasmado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Orgulhoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Atento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Inspirado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Determinado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

