

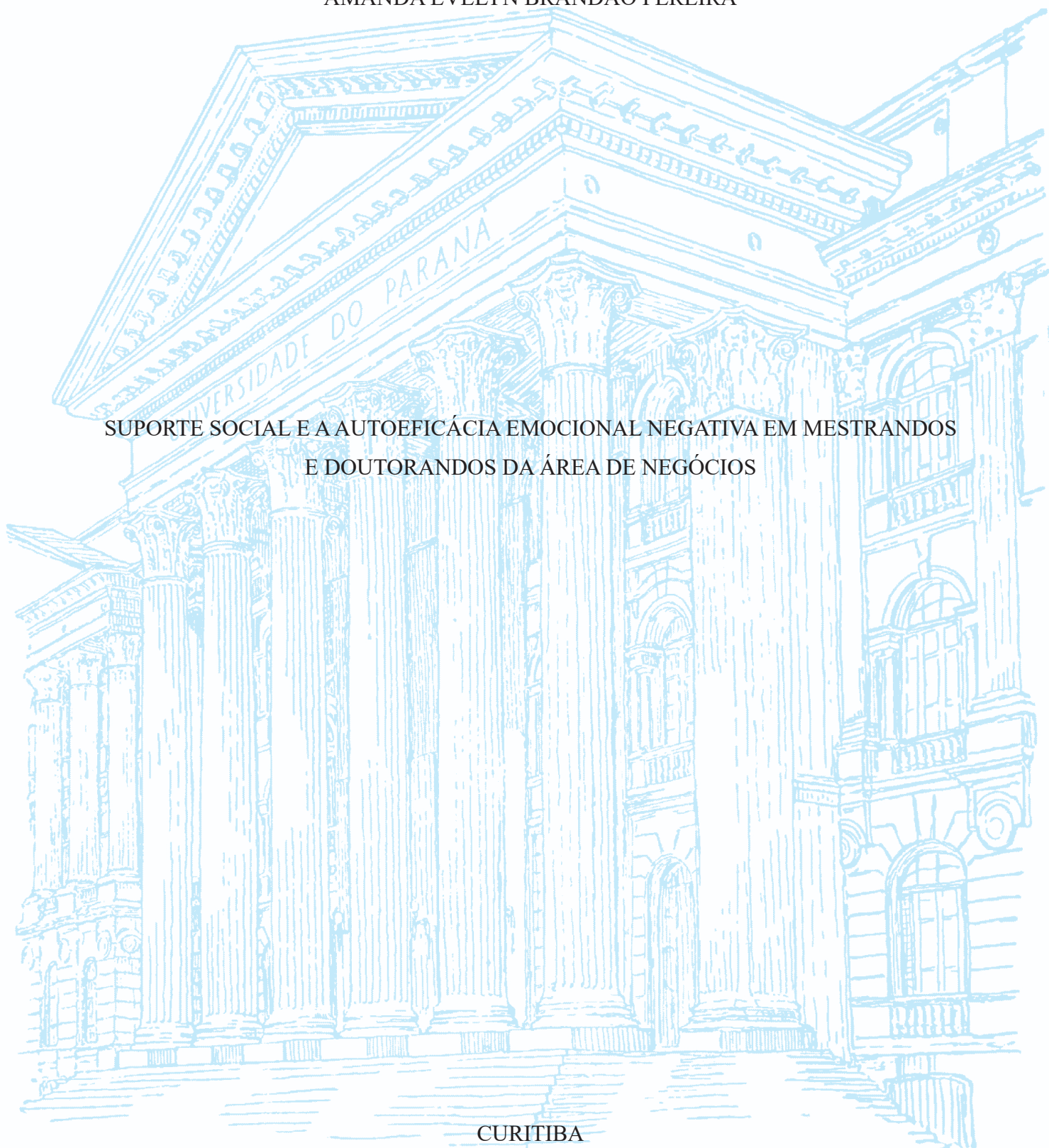
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMANDA EVELYN BRANDÃO PEREIRA

SUORTE SOCIAL E A AUTOEFICÁCIA EMOCIONAL NEGATIVA EM MESTRANDOS
E DOUTORANDOS DA ÁREA DE NEGÓCIOS

CURITIBA

2025



AMANDA EVELYN BRANDÃO PEREIRA

SUPORTE SOCIAL E A AUTOEFICÁCIA EMOCIONAL NEGATIVA EM MESTRANDOS
E DOUTORANDOS DA ÁREA DE NEGÓCIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Contabilidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nayane Thais Krespi Musial

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Pereira, Amanda Evelyn Brandão

Suporte social e a autoeficácia emocional negativa em mestrados e doutorandos da área de negócios / Amanda Evelyn Brandão Pereira. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade.

Orientadora: Nayane Thais Krespi Musial.

1. Contabilidade. 2. Estudantes de pós-graduação. 3. Negócios. 4. Saúde mental. I. Musial, Nayane Thais Krespi. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. III. Título.

Bibliotecária: Lívia Rezende Ladeia – CRB-9/2199

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação CONTABILIDADE da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **AMANDA EVELYN BRANDAO PEREIRA**, intitulada: **Suporte social e a autoeficácia emocional negativa em mestrandos e doutorandos da área de negócios**, sob orientação da Profa. Dra. NAYANE THAIS KRESPI MUSIAL, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Fevereiro de 2025.

Assinatura Eletrônica

26/02/2025 11:46:14.0

NAYANE THAIS KRESPI MUSIAL

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

25/02/2025 14:50:52.0

RAYANE CAMILA DA SILVA SOUSA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

26/02/2025 14:25:11.0

ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Espero que estas palavras consigam expressar minha mais profunda gratidão a todas as pessoas especiais que contribuíram para esta trajetória. A vida acadêmica na pós-graduação *stricto sensu* é tão peculiar, e tenho certeza de que, sem os encontros que tive ao longo do caminho, esse percurso teria sido ainda mais difícil.

O suporte que me permitiu chegar até aqui começou muito antes do mestrado. Meu avô Emídio, que saiu de Macau-RN em busca de uma vida melhor em São Paulo, deixando sua mãe e seus irmãos. Mesmo com todas as adversidades, tornou-se técnico em contabilidade e juiz de paz. Minha avó Nelita e minha tia-avó Marlene, professoras dedicadas da Secretaria de Estado do Paraná, sempre expressaram amor pela Educação. Minha outra avó, Derzina, com sua sabedoria simples, mas carregadas de ensinamentos, e meu avô Valdir, guarda municipal, também foram exemplos de força e resiliência. Cresci admirando essas histórias e, inspirada por elas, decidi abraçar a vida acadêmica. Depois disso, foi uma sucessão de professores incríveis de escolas públicas que me ensinaram muito além do currículo e ampliaram meus horizontes.

Hoje, no mestrado, eu agradeço imensamente aos meus avós, à minha mãe, Deilda, e aos meus tios Harlen, Helen, Helton e Hilton e ao meu pai Hamilton, que sempre fizeram o possível para que eu pudesse estudar - fosse com conselhos, aulas de reforço, passando a noite na fila para garantir uma vaga na escola pública “melhor” ou até mesmo pagando passagem do ônibus para que eu pudesse frequentá-la. Um agradecimento especial ao meu irmão, Daniel, meu maior fã, que literalmente abriu portas para mim ao me apresentar ao Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil (LEPEC), para que eu também tivesse uma oportunidade de cursar o mestrado.

Além desse suporte prévio, também tive apoio durante o curso de mestrado. Ao Danilo, meu amor, obrigada por acreditar nos meus sonhos e por toda a paciência nesse tempo. Aos meus amigos que viraram família - Carolina, Francielle e Alex - sou grata pela parceria e por sempre vibrarem comigo. À minha família Leal, Brandão, Pereira e agregados, obrigada por incentivarem meus objetivos e “perdoarem” minhas ausências. E até mesmo aos meus cachorrinhos, Marshmallow e Lola, que deixaram meus estudos menos solitário fisicamente.

Não posso deixar de mencionar as pessoas incríveis que conheci nesse percurso, e que me acolheram mesmo eu sendo um peixinho fora d'água (pedagoga fazendo mestrado em Contabilidade?). Professora Nayane, jamais imaginei que te procurar em 2022 para ver se

teria chance de entrar num programa de pós-graduação em Contabilidade, me faria acreditar que esse sonho distante viraria realidade. Muito obrigada pela oportunidade, por acreditar no meu esforço e me ensinar com paciência durante todas as etapas da dissertação. Professor Douglas, obrigada pelo acolhimento no curso, pelos ensinamentos e *feedbacks*, que foram importantes para a construção dessa pesquisa.

Aos amigos Lepecquianos: Alexandre, Andre, Camila, Cris, Elcídio, Gleisson, João, Paula, Pavel e Thais. Obrigada pelo incentivo, pelas trocas, pelas palavras de conforto e pela certeza de que “vai dar certo”. Aos demais integrantes do LEPEC - Amábile, Bruno, Cesiro, Juan, Felipe e aos professores Alison, Flaviano, Sayuri e Rayane - obrigada pelas discussões construtivas e pelo convívio. Em especial, professora Rayane, doutoranda iludida me iludiu para entrar no mestrado, que tive a sorte de ter como colega e depois como professora poder participar das minhas bancas de qualificação e defesa. Obrigada por me “iludir”, que você continue apaixonada pela educação e inspirando outros como fez comigo.

Agradeço também a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que tem sido meu lar desde 2009. Primeiro, como aluna do curso de Pedagogia; depois, como estagiária do Programa de Pós-graduação em Educação; como integrante do Projeto “Formação Continuada de Professores do Ensino Médio”; como servidora, fazendo parte do quadro de equipe; e, agora como mestranda. Viva a Educação Pública e de qualidade! Obrigada pelo apoio financeiro, pela possibilidade de afastamento e pelo acolhimento. Professora Juliana, obrigada pela parceria de trabalho e compreensão ao permitir que eu corresse atrás dos meus sonhos, mesmo que isso significasse trabalhar por mais de um ano e meio sozinha. Aos meus colegas de trabalho Patrícia, Sandra, Cintia, Fernando, Liana, Larissa, Michele, Andréa e demais colegas do Hospital Veterinário, obrigada pelo apoio e incentivo.

Ao Programa de Pós-graduação em Contabilidade (PPGCONT) da UFPR, sou grata pela oportunidade de fazer parte deste espaço. Aos professores que me ensinaram e me fizeram me apaixonar pela área da Contabilidade, um muito obrigada. Ao Márcio e à Camila, agradeço por facilitarem os processos da pós-graduação e por todo apoio. Aos colegas de turma e discentes do programa, obrigada pelas trocas e aprendizados. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), minha gratidão pelo investimento na Educação.

E por fim, o mais importante, DEUS, que esteve ao meu lado em cada etapa dessa caminhada. Sem Ele, nada seria possível. Como diz meu avô, Emídio, 96 anos: “*Ponha Deus na frente que tudo se encaminha*”.

Obrigada a todos pelos encontros, pelo suporte e por fazerem parte desta jornada.

O tamanho dos seus sonhos deve sempre exceder a sua capacidade de alcançá-los.

Se os seus sonhos não te assustam, eles não são grandes o suficiente.

(Ellen Johnson-Sirleaf)

RESUMO

A pós-graduação *stricto sensu* apresenta desafios que exigem dos estudantes transformações intelectuais, sociais e psicológicas. As pressões associadas às pesquisas, aos requisitos acadêmicos e à gestão de tempo, somadas à natureza solitária das atividades e à falta de apoio e de experiência prévia, podem gerar sentimentos de desamparo, frustração e impacto negativo na saúde mental. Nesse contexto, o suporte social percebido — definido como a percepção de interações sociais que o indivíduo acredita estar disponível quando necessário e capazes de promover a autorregulação e o bem-estar — torna-se relevante aos pós-graduandos ao enfrentar os desafios para alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre a percepção de suporte social e a autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil. Para isso, foi desenvolvido um instrumento para a mensuração do suporte social e adaptada uma escala para avaliar a autoeficácia emocional negativa. Com uma abordagem quantitativa, foram aplicados questionários aos pós-graduandos da área de negócios e utilizados testes estatísticos, como correlação de *Spearman* e testes de média *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*. Os resultados indicaram que há uma relação positiva significativa entre a percepção de suporte social e a autoeficácia emocional negativa, ou seja, quanto maior o suporte social percebido, maior é a crença dos mestrandos e doutorandos na sua capacidade de regular emoções negativas. O suporte emocional e o informativo/instrumental apresentaram moderada relação com a autoeficácia emocional negativa, enquanto o suporte financeiro apresentou correlação fraca nesse cenário. Como contribuição, a pesquisa validou um instrumento específico para mensurar suporte social no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, considerando suas três dimensões — emocional, informativo/instrumental e financeiro —, além de adaptar a escala de autoeficácia emocional negativa para esse público. Adicionalmente, o estudo aprofunda a literatura sobre suporte social percebido, a autoeficácia emocional negativa e o entendimento sobre a importância do suporte social na saúde mental e no bem-estar dos pós-graduandos no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Mestrandos e doutorandos; suporte social; autoeficácia emocional negativa; apoio; crença na regulação de emoções negativas

ABSTRACT

Graduate studies at the *stricto sensu* level pose significant challenges that require students to undergo intellectual, social, and psychological transformations. The pressures associated with research, academic requirements, and time management—combined with the solitary nature of academic activities and the lack of support and prior experience—can lead to feelings of helplessness, frustration, and adverse mental health outcomes. In this context, perceived social support—defined as an individual's perception of available social interactions that can foster self-regulation and well-being—becomes a crucial resource for graduate students in navigating the challenges of achieving their academic and professional goals. This study aims to analyze the relationship between perceived social support and negative emotional self-efficacy of master's and doctoral students in the field of business in Brazil. To this end, a specific instrument was developed to measure social support, and a scale was adapted to assess negative emotional self-efficacy. Through a quantitative approach, questionnaires were administered to business graduate students, and statistical tests, including Spearman's correlation and Mann-Whitney and Kruskal-Wallis tests, were applied. The results indicate a significant positive relationship between perceived social support and negative emotional self-efficacy, meaning that the higher the perceived social support, the greater the students' belief in their ability to regulate negative emotions. Emotional and informational/instrumental support showed a moderate correlation with negative emotional self-efficacy, while financial support exhibited a weaker association. As a contribution, this research validated a specific instrument for measuring social support in the *stricto sensu* graduate context, considering its three dimensions—emotional, informational/instrumental, and financial—while also adapting the negative emotional self-efficacy scale for this academic audience. Furthermore, the study expands the literature on perceived social support and negative emotional self-efficacy, providing deeper insights into the relevance of social support for mental health and well-being among graduate students in the Brazilian context.

Keywords: Master's and doctoral students; social support; negative emotional self-efficacy; support; belief in regulating negative emotions

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 <i>Modelo de efeito principal de suporte social na saúde</i>	22
Figura 2 <i>Dimensões de Suporte Social</i>	25
Figura 3 <i>Bloco 2: Definição constitutiva e operacional de suporte social percebido</i>	35
Figura 4 <i>Bloco 3: Definição constitutiva e operacional de autoeficácia para regulação emocional negativa</i>	37
Figura 5 <i>Bloco 4: Perfildos respondentes</i>	38
Figura 6 <i>Número de respostas por dia</i>	40
Figura 7 <i>Desenho de pesquisa</i>	41
Figura 8 <i>Hipóteses de Teste da Pesquisa</i>	41
Figura 9 <i>Etapas e critérios da análise de dados</i>	42
Figura 10 <i>Características sociodemográficas</i>	47
Figura 11 <i>Principais fontes de suporte social</i>	49
Figura 12 <i>Fatores da AFE - bloco 2</i>	51
Figura 13 <i>Fatores da AFE - bloco 3</i>	53
Figura 14 <i>Interpretação das hipóteses de teste</i>	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 <i>Programas de Pós-graduação stricto-sensu da Área de Negócios – CAPES 2023</i>	34
Tabela 2 <i>Perfil dos respondentes – Características pessoais</i>	45
Tabela 3 <i>Instituições de ensino analisadas</i>	46
Tabela 4 <i>Tipos de suporte social</i>	49
Tabela 5 <i>Dimensão suporte emocional</i>	54
Tabela 6 <i>Dimensão suporte informativo/instrumental</i>	55
Tabela 7 <i>Dimensão suporte financeiro</i>	56
Tabela 8 <i>Dimensão emoções negativas ativadoras</i>	58
Tabela 9 <i>Dimensão emoções negativas autoconscientes</i>	59
Tabela 10 <i>Correlação Suporte social e autoeficácia emocional negativa</i>	60
Tabela 11 <i>Teste de média entre as características sociodemográficas dos respondentes e a percepção de suporte social- I</i>	64
Tabela 12 <i>Teste de média entre as características sociodemográficas dos respondentes e a percepção de suporte social- II</i>	66
Tabela 13 <i>Teste de média entre as características sociodemográficas dos respondentes e a percepção de autoeficácia emocional negativa</i>	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFE - Análise Fatorial Exploratória

AERE - Escala de Autoeficácia da Regulação Emocional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CHS - Ciências Humanas e Sociais

LEPEC - Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil

MNESRES - *Multidimensional Negative Emotions Self-Regulatory Efficacy Scale*

NAP - Núcleo de Apoio Universitário

RESE - *Regulatory Emotional Self-Efficacy Beliefs Scale*

Sig - Significância

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

LISTA DE SÍMBOLOS

® - Marca Registrada

α - Alfa

ρ - Rho

χ^2 - Qui-quadrado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2 OBJETIVOS	18
1.2.1 Objetivo geral.....	18
1.2.2 Objetivos específicos	18
1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	18
1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	20
1.5 ESTRUTURA DA PESQUISA.....	20
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 SUPORTE SOCIAL: DEFINIÇÕES E DIMENSÕES.....	21
2.2 AUTOEFICÁCIA EMOCIONAL NEGATIVA.....	27
2.3 HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO.....	31
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	33
3.2 POPULAÇÃO.....	33
3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA	34
3.4 COLETA DE DADOS	39
3.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS	40
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	44
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	44
4.2 VALIDAÇÃO EMPÍRICA DO INSTRUMENTO.....	50
4.3 ANÁLISE DESCRITIVA DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	53
4.4 RELAÇÃO ENTRE SUPORTE SOCIAL E AUTOEFICÁCIA EMOCIONAL NEGATIVA.....	60
4.5 ANÁLISE DO SUPORTE SOCIAL E DA AUTOEFICÁCIA EMOCIONAL NEGATIVA E AS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	63
4.4.1 Percepção de suporte social e as características sociodemográficas	63
4.4.2 Percepção de autoeficácia emocional negativa e as características sociodemográficas ..	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE 1.....	84
APÊNDICE 2.....	89
ANEXO 1	102

ANEXO 2	107
----------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

A pós-graduação *stricto-sensu* é uma etapa acadêmica e profissional desafiadora que exige dos estudantes transformações profundas em termos intelectuais, sociais e psicológicos (Roslan et al., 2017; Sverdlik et al., 2018; Kachenski et al., 2021). Durante esse período, a pressão sobre os pós-graduandos pode ser significativa devido às atividades de pesquisa, aos requisitos acadêmicos, à gestão de tempo e muitas vezes, ao próprio ambiente de estudo (Gong et al., 2022; Costa & Nebel, 2018). As atividades acadêmicas mais frequentes incluem o cumprimento de créditos em disciplinas, a participação e apresentação de trabalhos em eventos científicos, a produção de artigos científicos, a organização de *workshops*, e a elaboração da própria dissertação ou tese (Meurer et al., 2023; Meurer et al., 2020; Santos et al., 2015).

Essas demandas requerem um nível elevado de dedicação por parte do estudante, o que, por sua vez, pode tornar o ambiente de estudo na pós-graduação solitário, devido à natureza individual das pesquisas, bem como à diversidade de temas de pesquisa desenvolvidos (Meurer et al., 2020, Kachenski et al., 2021). A falta de experiência prévia em pesquisa e a transição da formação acadêmica predominantemente técnica também podem intensificar sentimentos de desamparo e frustração (Nganga et al., 2016; Meurer et al., 2020).

Muitos mestrandos e doutorandos se deparam com a sensação de isolamento e com a falta de apoio, o que afeta negativamente sua saúde mental e bem-estar. Essas são questões que têm despertado interesse entre os pesquisadores (Silva et al., 2023; Meurer et al., 2020; Nielsen et al., 2016). Estudos anteriores identificaram a importância do suporte social em diversos contextos sociais, como por exemplo, nos ambientes educacionais, estando associado a melhores níveis de saúde física e psicológica (Worley et al., 2023; Zhao & Zhang, 2024). Dessa forma, o suporte social emerge como um fator essencial para o bem-estar e sucesso desses estudantes para enfrentar desafios e alcançar seus objetivos (Barry et al., 2018).

A conceituação de suporte social é complexa e ainda está em desenvolvimento, (Brugnoli et al., 2022; Kocalevent et al., 2018), pois o que um indivíduo percebe como apoio pode ser interpretado de maneira diferente por outros indivíduos ou grupos (Lakey & Cohen, 2000). Esse suporte social pode ser classificado por “recebido”, que destaca o apoio efetivamente fornecido e mensurado pela frequência com que é recebido e por “percebido”,

que constitui o foco da pesquisa e diz respeito às percepções cognitivas dos indivíduos sobre a qualidade ou disponibilidade de apoio fornecido por outros indivíduos, sejam eles amigos, família ou outros significativos (Vaux, 1988; Zimet, 1988).

Nessa perspectiva, o suporte social percebido é definido como qualquer interação social que o indivíduo acredita estar disponível quando necessário e, que ao ser percebido, promove a autoestima, a autorregulação e o bem-estar geral de um indivíduo, independentemente da presença de estresse (Thoits, 1982; Vaux, 1988; Lakey & Cohen, 2000). Em outras palavras, ele exerce efeitos direto sobre a saúde das pessoas e fortalece o senso de controle sobre a própria vida (Gonçalves et al., 2011).

Os indivíduos percebem vários tipos de suporte social, o que torna um conceito multidimensional, a saber: (i) o suporte emocional, envolve a expressão de cuidado e conforto; (ii) o suporte instrumental, refere-se a ajuda material e prática; e (iii) o suporte informativo, traduzido em conselhos e orientações para resolver problemas (Rodriguez & Cohen, 1998). Esses três tipos de suporte abordados podem ser observados no contexto da pós-graduação, onde mestrandos e doutorandos recorrem a elas para se perceberem assistidos e se adaptarem às demandas acadêmicas (Santos et al., 2015; Meurer et al., 2020). Por exemplo, o suporte dos colegas para desabafar, receber materiais de estudo e conselhos, melhoraram a saúde mental dos estudantes, principalmente devido à vivência em ambiente similar (Malecki & Demaray, 2003; Worley et al., 2023; Williamson, 2023).

A orientação técnica dos professores, que fornecem os suportes necessários ao longo do processo de orientação, que não apenas contribui para que os alunos se sintam mais competentes em suas atividades de pesquisa, mas também fortalece seu compromisso com a pesquisa científica (Sousa, 2023). E o suporte financeiro disponibilizado para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes pode afetar positivamente o bem-estar, que, por sua vez, influencia os comportamentos acadêmicos que eles exibem, como a dedicação aos estudos (Meurer et al., 2020).

Um dos efeitos que o suporte social proporciona é a autorregulação, que envolve o controle dos próprios comportamentos, pensamentos e emoções (Bandura, 1977). Ao fortalecer a confiança na sua capacidade de gerenciar suas emoções por meio do suporte social, promove a autoeficácia emocional (Cohen & Wills, 1985; Lakey & Cohen, 2000; Yasin & Dzulkifli, 2010; Utami & Sawitri, 2016; Nielsen et al., 2016). A autoeficácia emocional refere-se às crenças do indivíduo em sua capacidade de reconhecer, interpretar e regular suas próprias emoções de maneira eficaz (Bandura, 1997; Caprara et al., 2008).

Essas crenças de autoeficácia não são características fixas, mas sim construções dinâmicas que podem ser aprimoradas por meio de experiências de domínio, em resultado da capacidade dos indivíduos para refletir e aprender com a experiência, visto que eles têm a capacidade de refletir e aprender a partir de suas vivências (Bandura, 1997; Caprara et al., 2008; Iaochite et al., 2022). A autoeficácia emocional abrange tanto a capacidade de gerenciar estados emocionais positivos, como alegria, entusiasmo e orgulho, quanto negativos, como raiva, desânimo, medo, vergonha ou culpa (Torquato et al., 2021; Cattelino et al., 2021). Entretanto, os estudos tendem a enfatizar os estados emocionais negativos, devido às suas possíveis consequências para a saúde e às interações sociais (Caprara et al., 2013; Somerville et al., 2024).

Cabe destacar que estudantes com alta autoeficácia na regulação de emoções negativas, como raiva, desânimo, medo, vergonha ou culpa tendem a enfrentar desafios emocionais com maior resiliência e adaptabilidade, o que pode ser particularmente relevante para pós-graduandos (Torquato et al., 2021; Silva et al., 2023; Cattelino et al., 2021), dada a complexidade e pressão inerentes ao ambiente acadêmico e profissional (Anzilago et al., 2022).

Pesquisas anteriores demonstraram que os estados emocionais negativos como medo, tristeza e raiva limitam o potencial acadêmico na pós-graduação, prejudicando assim o desempenho dos estudantes (Torquato et al., 2021; Torquato et al., 2022; Toro et al., 2023). O sentimento de culpa pela preocupação da gestão do tempo também é desencadeado devido à alta demanda de estudos, pesquisas e atividades na pós-graduação (Kachenski et al., 2021).

Embora estudos prévios tenham mostrado que a percepção de suporte social associada a melhores níveis de bem-estar pode contribuir para o aumento da autoeficácia (Bandura, 1997; Lakey & Cohen, 2000; Laksmiwati & Tondok, 2023), não há uma investigação sobre como essa dinâmica se dá especificamente no contexto brasileiro em programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente na área de negócios. Essa área, representada nesta pesquisa pelos cursos de Administração Pública e de Empresas e Ciências Contábeis, é caracterizada por uma ampla gama de possibilidades profissionais, o que pode gerar maior incerteza e ansiedade na decisão de se dedicar à pós-graduação (Silva et al., 2023). Além disso, muitos desses profissionais ocupam cargos de liderança e são responsáveis pela produção de informações que orientam a tomada de decisão nas organizações, inserindo-os em um ambiente altamente competitivo e orientado para a eficiência (Toro et al., 2024; Meurer et al., 2021).

Assim, o suporte social percebido pode fortalecer a confiança dos estudantes em sua capacidade de lidar com as emoções negativas que surgem nesse ambiente (Thoits, 1995; Utami & Sawitri, 2016; Gong et al. 2022). Portanto, este trabalho se propõe a investigar a seguinte questão de pesquisa: **qual a relação entre a percepção de suporte social e a autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil?**

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral da dissertação consiste em analisar a relação entre a percepção de suporte social e a autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil.

1.2.2 Objetivos específicos

- (i) Construir e validar um instrumento para mensurar a percepção de suporte social de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*;
- (ii) Verificar a percepção de suporte social de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil;
- (iii) Verificar a autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil;
- (iv) Analisar a percepção de suporte social e autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil de acordo com as características sociodemográficas.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O presente estudo oferece contribuições nas esferas: i) acadêmica, ii) profissional e iii) social. No âmbito **acadêmico**, sua relevância se justifica ao abordar uma lacuna teórica ainda pouco explorada, que envolve relacionar o suporte social com a autoeficácia emocional negativa no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, destacando sua importância para o desenvolvimento acadêmico e o bem-estar desses estudantes (Lakey & Cohen, 2000;

Gardner, 2010; Silva et al., 2023). A pressão para produzir pesquisas de alta qualidade, juntamente com a necessidade de cumprir prazos e atender a múltiplas expectativas, pode resultar em sofrimento psicológico (Sverdlik et al., 2018; Coelho et al., 2022). Nesse contexto, a percepção de suporte social pode atuar como um fator de proteção, evidenciando a necessidade de discutir essa temática para que os estudantes possam enfrentar esses desafios, melhorar seu desempenho acadêmico e garantir a permanência nos cursos (Yasin & Dzulkifli, 2010; Wilson & Pool, 2024).

O estudo também pode contribuir para esclarecer como a autoeficácia para regulação dos estados emocionais negativos, enquanto mecanismo psicossocial, influencia a associação de suporte social na promoção de bem-estar (Wilson et al., 2020; Laksmiwati & Tondok, 2023). Esses processos e interações psicológicos e sociais (mecanismo psicossocial) ajudam a explicar como fatores individuais e sociais se interconectam, influenciando a forma como as pessoas percebem, reagem e se adaptam às situações (Lakey & Cohen, 2000).

Ter autoeficácia emocional significa acreditar que se é capaz de reconhecer, compreender e lidar de maneira construtiva com as próprias emoções, mesmo em situações desafiadoras (Bandura et al., 2008). Portanto, fortalecer a autoeficácia na regulação de emoções negativas nos diferentes domínios sociais torna-se essencial, pois afeta tanto as relações sociais quanto o desempenho acadêmico (Torquato et al., 2021; Sharma & Rani, 2014). Além disso, a construção de um instrumento para mensurar o suporte social percebido e a adaptação de uma escala de autoeficácia para regulação de emoções negativas ao contexto da pós-graduação também representam avanços para o campo de estudo, viabilizando a realização de pesquisas futuras.

Na esfera **profissional**, o estudo promove discussões sobre a formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, com ênfase no fortalecimento das crenças em sua capacidade de gerenciar emoções e reconhecer a importância do suporte social. Especialmente para os programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de negócios, que se destacam na pesquisa científica ao capacitar indivíduos com as habilidades e conhecimentos necessários para compreender o funcionamento das organizações e tomar decisões estratégicas (Coelho & Nascimento, 2020).

Por fim, na esfera **social**, a compreensão do comportamento dos discentes de pós-graduação durante a pós-graduação colabora para a resolução de problemas sociais (Aronson et al., 2015), incluindo políticas educacionais e programas de suporte social que promovam um ambiente acadêmico mais saudável, com estratégias de prevenção e promoção da saúde mental (Vangelisti, 2009), como estimular a socialização entre pós-graduandos, promover o

compartilhamento de experiências e estratégias de enfrentamento, realizar avaliações periódicas de clima acadêmico e incentivar práticas de bem estar.

1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa se limita ao estudo da relação entre suporte social percebido e autoeficácia emocional negativa entre mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil, sem abranger outras categorias profissionais ou discussões clínicas. As dimensões de suporte social investigadas foram emocional, instrumental e informativo. A área de negócios é representada nessa pesquisa pelos cursos de Administração Pública e de Empresas e Ciências Contábeis, reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com mestrandos e doutorandos regularmente matriculados no ano de 2024.

1.5 ESTRUTURA DA PESQUISA

A dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo esse primeiro destinado a introdução da pesquisa. A seção seguinte, apresenta a revisão da literatura relevante sobre suporte social percebido e sua relação com a autoeficácia emocional negativa durante a pós-graduação. O capítulo 3 contém a descrição do método de pesquisa utilizado, incluindo amostra, instrumento de coleta de dados e técnica de análise dos dados coletados. Os resultados são analisados e discutidos no capítulo 4, e por fim, no capítulo 5 apresenta-se as conclusões e sugestões para pesquisas futuras.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 SUPORTE SOCIAL: DEFINIÇÕES E DIMENSÕES

O conceito de suporte social tem sido amplamente debatido ao longo das décadas (Brugnoli et al., 2022), especialmente, no campo da psicologia social, que explora como as experiências sociais dos indivíduos são moldadas por sua participação em diversos grupos sociais dos quais fazem parte (Stephan & Stephan, 1985). Segundo Ornelas (1994), os estudos de Caplan (1974), Cassel (1976) e Cobb (1976) são as principais bases para a conceituação do suporte social. Caplan (1974, p. 13) introduziu o conceito de “sistema de apoio”, que inclui a família, amigos e serviços comunitários informais, e destacou três conjuntos de atividades que esse sistema pode oferecer: apoio psicológico, compartilhamento de atividades e provisão de ajuda material.

Cassel (1976, p. 478) enfatizou os processos psicossociais na origem das doenças, especialmente relacionados ao estresse, identificando o suporte social percebido dos grupos mais próximos como um “fator protetor” em situações adversas. Cobb (1976), por sua vez, definiu o apoio social como uma forma de informação que transmite ao indivíduo que ele é amado, estimado e parte de uma rede social, além de considerá-lo um amortecedor do estresse, facilitando a adaptação em momentos de crise.

O termo suporte social é frequentemente empregado de forma abrangente, referindo-se a qualquer processo por meio do qual as relações sociais possam promover a saúde e o bem-estar (Cohen et al., 2000; Vangelisti, 2009). Alguns autores, como Cobb (1976) e Thoits (1982), destacam o suporte social como um recurso essencial para lidar com situações de estresse e crise, ao mesmo tempo que outros, como Kaplan (1977) e Dunst e Trivette (1990), o definem em termos da presença ou ausência de recursos psicossociais disponíveis. Diversos elementos do suporte social são delineados na literatura: Kahn e Antonucci (1980) mencionam afeto, afirmação e ajuda, enquanto House (1981) cita transações interpessoais que envolvem preocupações emocionais, ajuda instrumental, informação e reconhecimento.

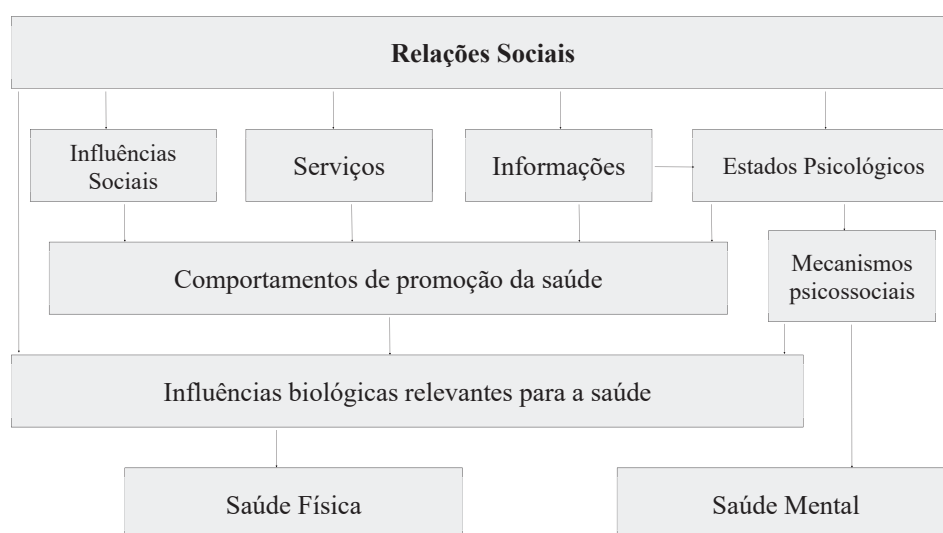
A percepção e a experiência pessoal do suporte social também são evidenciadas por Sarason et al. (1983) e Thoits (1982), que ressaltam a importância da confiança, carinho e valorização demonstrados pelas pessoas próximas. Lin et al. (1979), Lin (1986) e Dunst e Trivette (1990) exploram a origem e as fontes do suporte social, descrevendo-o como proveniente de laços sociais estabelecidos com outros indivíduos, grupos ou comunidades,

ampliando a definição para incluir os recursos disponíveis para indivíduos e unidades sociais em resposta a pedidos de ajuda e assistência.

Embora a maioria desses pesquisadores tenham concordado que há uma ligação importante entre o suporte social e o bem-estar das pessoas, eles continuam a defini-lo e a estudá-lo de maneiras diferentes (Vangelisti, 2009; Kocalevent et al., 2018). Nesse estudo, o suporte social é visto como um promotor direto de saúde, fortalecendo a autoestima e a autorregulação, independentemente da presença de estresse (Lakey & Cohen, 2000), conforme modelo apresentado na Figura 1:

Figura 1

Modelo de efeito principal de suporte social na saúde



Fonte: adaptado de Cohen et al. (2000).

A Figura 1 ilustra os mecanismos pelos quais os relacionamentos sociais afetam diretamente a saúde psicológica e física. Essa abordagem é referida por Cohen e Wills (1985) como o modelo do “efeito direto” ou “efeitos principais” e pode ser explicada pelas representações cognitivas e das interpretações individuais na compreensão dos efeitos do suporte social na saúde. Consequentemente, de acordo com Cohen et al. (2000), estar integrado em uma rede social pode resultar em sentimentos positivos, como felicidade e satisfação, além de proporcionar senso de ordem, propósito, pertencimento, segurança emocional e reconhecimento de habilidades e contribuições para o grupo.

Nessa perspectiva, a ênfase recai mais sobre como as pessoas percebem o apoio do que de fato recebem. Pesquisas anteriores (Vaux, 1988; Cramer et al., 1997) diferenciam suporte social percebido de suporte social recebido. O primeiro refere-se ao suporte social que o indivíduo acredita estar disponível quando necessário, enquanto o segundo descreve o suporte social que foi efetivamente recebido por alguém.

Assim, embora as características objetivas do mundo social, como a quantidade real de suporte recebido, tenham impacto, “a percepção de apoio é fortemente influenciada pela interpretação subjetiva que o beneficiário faz das personalidades daqueles que oferecem o suporte” (Lakey & Cohen, 2000, p. 37). Essa concepção se alinha à definição de Thoits (1982), que compreende o suporte social mais como uma experiência mais pessoal do que como um conjunto objetivo de interações ou trocas, ressaltando a importância de o indivíduo sentir-se desejado, respeitado e envolvido.

Dessa forma, o modo como as pessoas percebem o suporte social ao seu redor promove o bem-estar, tanto fisicamente quanto mentalmente (Cohen & Wills, 1985). Estudos indicam que indivíduos com baixos níveis de suporte social percebido apresentam maior mortalidade, especialmente por doenças cardiovasculares (Uchino et al., 2012, Barth et al., 2010; Orth-Gomér et al., 1993). Além disso, uma meta-análise conduzida por Holt-Lunstad et al. (2010) revelou que o suporte percebido está associado a um risco significativamente menor de mortalidade por todas as causas.

No campo da saúde mental, o suporte social percebido é frequentemente associado como um medidor de mecanismos psicológicos, tais como: estresse percebido, depressão, afeto positivo e na autoeficácia (Atienza et al., 2001; Cohen, 2004; Uchino, 2004), devido à sua influência na emoção, no humor e na percepção do bem-estar (Berkman et al., 2000). Por exemplo, Atienza et al. (2001) investigaram se o controle situacional mediava a relação entre o apoio social percebido e o humor dos cuidadores, especialmente no contexto do estresse vivenciado no ambiente natural. Os resultados indicaram que os cuidadores que percebiam um maior apoio social eram menos reativos emocionalmente ao estresse em seu ambiente natural, em parte devido ao aumento ou manutenção do senso de controle sobre a situação. Duncan e McAuley (1993) examinaram as relações entre suporte social, autoeficácia e comportamento de exercício contínuo de adultos sedentários e concluíram que suporte social pode afetar positivamente a autoeficácia de uma pessoa, levando-a a se sentir mais capaz e confiante para se envolver em atividades físicas regulares.

No âmbito acadêmico, alguns estudos (Wilcox et al., 2006; Bernardon et al., 2011; Hefner & Eisenberg, 2009; Silva et al., 2014; Taylor et al., 2014) estabeleceram uma relação entre a percepção de apoio social e questões como a solidão e o apego entre estudantes universitários, a adaptação no ensino superior, e saúde mental. A pesquisa de Hefner e Eisenberg (2009) avaliou a relação entre apoio social e saúde mental em estudantes universitários nos Estados Unidos e constataram que aqueles com percepção de apoio social de qualidade inferior tinham maior probabilidade de enfrentar problemas de saúde mental,

incluindo um risco seis vezes maior de sintomas depressivos em comparação com estudantes que percebiam um apoio social de alta qualidade.

Na adaptação ao ensino superior, a percepção do suporte social demonstrou ser essencial à vida universitária (Lamonthe et al., 1995): os estudantes que se sentem apoiados por suas redes de apoio tendem a sentir menos solidão (Bernardon et al., 2011). No entanto, os estudantes de menor idade que experimentam mais sintomas internalizantes (como depressão e ansiedade) tendem a perceber menos apoio social disponível e podem ter menor resiliência para lidar com os desafios (Taylor et al., 2014). Cabe esclarecer que a integração social está relacionada à maneira como uma pessoa está inserida em sua comunidade ou rede de contatos, e, por outro lado, o suporte social foca nos tipos de apoio que uma pessoa percebe ou realmente recebe de suas relações sociais (House & Kahn, 1985).

Com o intuito de investigar os mecanismos psicológicos que explicavam a relação entre o suporte social percebido e o bem-estar psicológico em estudantes universitários, Wilson et al. (2020) pesquisaram em que medida a atenção plena (consciência do momento presente sem julgamento), a autocompaixão e a apreciação (capacidade de antecipar experiências positivas) explicavam essa relação. Como resultado, elas constataram que o suporte social percebido estava significativamente associado a uma maior atenção plena, compaixão própria, apreciação e resultados de bem-estar psicológico positivos (ou seja, felicidade subjetiva), bem como a níveis mais baixos de resultados de bem-estar psicológico negativos (ou seja, depressão, estresse percebido).

É possível observar diferentes tipos de suportes social, o que torna esse conceito multifacetado e multidimensional (Zimet et al., 1988; Rodriguez & Cohen, 1998). As dimensões de suporte social referem-se às diversas formas de apoio que uma pessoa pode perceber ou receber de sua rede social (Rodriguez & Cohen, 1998). Segundo Leavy (1983, p. 4), esses elementos constituem partes interligadas do conceito complexo de “suporte social” e não devem ser vistas como entidades independentes. Caplan (1974) introduziu o conceito de suporte instrumental, relacionado à provisão de recursos tangíveis, como cuidados ou apoio financeiro. Cobb (1976) expandiu a compreensão de suporte social ao definir a dimensão informativo, que abrange três tipos de informações: aquelas que levam o sujeito a sentir-se que é amado e valorizado, aquelas que reforçam seu senso de pertencimento e aquelas que o fazem perceber-se parte de uma rede de comunicação e obrigações mútuas.

Posteriormente, House (1981) identificou quatro tipos de comportamentos de suporte social: emocional, instrumental, informativo e de avaliação. O suporte emocional envolve cuidado, confiança e empatia; o suporte instrumental se refere à ajuda em tarefas e à provisão

de recursos tangíveis; o suporte informativo consiste em fornecer orientações e informações para resolver problemas; e o suporte de avaliação inclui *feedback* positivo, validação e reconhecimento, contribuindo para a autoestima e a autoconfiança. Embora as definições das dimensões variem na literatura, as diferenças são frequentemente de terminologia e ênfase (Shakespeare-Finch & Obst, 2011).

Apesar dessa diversidade de abordagens, três dimensões de suporte social têm sido consistentemente reconhecidas como centrais (Rodriguez & Cohen, 1998) e são foco desse estudo: o suporte emocional, instrumental e informativo, sendo que este último inclui o suporte de avaliação, por considerarem as definições sobrepostas ao suporte informativo (Lakey & Cohen, 2000). Essas dimensões são definidas conforme a Figura 2:

Figura 2

Dimensões de Suporte Social

Dimensão	Definição
Emocional	Envolve a demonstração de cuidado, tranquilidade e confiança, proporcionando oportunidades para expressão emocional.
Instrumental	Envolve a provisão de ajuda material (necessidades tangíveis), como assistência financeira ou auxílio em tarefas diárias.
Informativo	Refere-se a conselhos e orientações para lidar com problemas específicos que possam ajudar em situações desafiadoras.

Fonte: adaptado de Rodriguez & Cohen, 1998.

No contexto acadêmico, o apoio emocional oferecido por amigos pode fortalecer o sentimento de pertencimento e autoconfiança, enquanto o apoio instrumental e informativo pode contribuir para a confiança no desempenho acadêmico (Wilcox et al., 2006). Inicialmente, o apoio emocional fornecido pela família e amigos em casa é importante para a adaptação desses estudantes, porém, à medida que se integram à vida universitária, suas redes de relacionamentos dentro da universidade tornam-se a principal fonte de suporte (Wilcox et al., 2006). Nesse cenário, o suporte de diferentes fontes, como da família, amigos, colegas e professores, desempenha papéis complementares e essenciais para o sucesso acadêmico e bem-estar emocional dos estudantes (Tao et al., 2000). Por exemplo, colegas podem oferecer suporte emocional e instrumental, tutores fornecem orientação acadêmica por meio do suporte instrumental, e a família continua a oferecer apoio financeiro e emocional (Worley et al., 2023; Nielsen et al., 2016; Malecki et al., 2003).

Considera-se “fonte” a identificação do relacionamento estabelecido com o provedor de suporte (Winemiller et al., 1993). O grupo de fontes de suporte social fazem parte do suporte informal, onde o informal é proveniente de fontes do ambiente cotidiano, como

familiares, amigos e outras pessoas significativas, enquanto o suporte social formal é proveniente de organizações e profissionais designados para fornecer assistência, como hospitais e assistentes sociais (Dunst & Trivette, 1990; Zimet et al., 1988). Tendo em vista a importância de compreender as dinâmicas relacionais distintas no contexto acadêmico da pós-graduação, essa pesquisa se concentra especificamente no suporte social informal. Estudos anteriores apontam a família, os amigos e a outras pessoas significativas, mas que não fazem parte desse grupo, como provedores desse suporte social informal (Santos et al., 2015; Dambi et al., 2018; Worley et al., 2023).

Na pós-graduação, especialmente para os estudantes de doutorado, os colegas podem representar uma fonte de apoio emocional e informativo expressiva, diante das transições para uma nova fase do curso, como uma forma de balizador de expectativas (Gardner, 2010). A experiência compartilhada em contextos similares possibilita uma compreensão mútua e colaborativa na resolução de problemas (Santos et al., 2015; Worley et al., 2023).

Sverdlik et al. (2018) identificaram na literatura diversos fatores que influenciam as experiências dos estudantes de doutorado, destacando a complexidade dessas vivências em termos de fatores externos e internos. Entre os fatores externos, foram incluídos a orientação, a vida pessoal e social, o suporte e socialização do programa de pós-graduação, além do apoio financeiro. Já os fatores internos abrangeram a motivação, as competências de escrita e a identidade acadêmica. Esses fatores refletem a presença de diferentes tipos de suporte — instrumental, emocional e informativo — nas experiências desses doutorandos.

Esses aspectos também foram observados nos estudos de Wilson e Poll (2024) que, ao explorar os facilitadores que afetam o sucesso dos estudantes de pós-graduação, identificaram o suporte instrumental e informativo dos grupos, no compartilhamento de ideias e dúvidas entre os colegas, o suporte instrumental do orientador em grupo com os demais colegas, e os suportes instrumental e financeiro dos programas de pós-graduação, por oferecer acesso à recursos de pesquisa e a treinamentos para acessos à essas plataformas e bolsas de estudo.

No contexto brasileiro, a dinâmica do suporte social na pós-graduação é influenciada por diversos fatores institucionais e interacionais. Canhada e Bulgacov (2011) compararam as práticas sociais estratégicas e os resultados acadêmicos de dois programas de pós-graduação bem avaliados pela CAPES. Os autores destacaram algumas características e atividades consideradas relevantes para o desempenho acadêmico, com ênfase na percepção de interação entre os diferentes atores organizacionais, como coordenadores de curso, professores, alunos etc., em todas as práticas.

Além disso, a relação com o orientador desempenha um papel fundamental no suporte instrumental e informativo dos estudantes. Conforme apontado por Sousa (2023), o suporte oferecido pelo orientador facilita a compreensão sobre as ocupações profissionais intrínsecas à carreira acadêmica, tornando-se essencial para que os alunos se sintam mais competentes em suas atividades de pesquisa e o comprometidos com a pesquisa científica. Entretanto, a falta de suporte emocional e instrumental pode representar um motivador para a desistência dos estudantes nos cursos de pós-graduação. A pesquisa de Pereira et al. (2021) indica que a ausência de integração social e o sentimento de solidão, aliados à dificuldade de adaptação ao ritmo do curso e à conciliação entre atividades acadêmicas e profissionais, são fatores que podem contribuir para a evasão. Nesse sentido, o suporte psicológico e emocional das instituições e orientadores auxiliam para que os pós-graduandos enfrentem os desafios acadêmicos, na adaptação dos estudantes (Silva et al, 2023).

Portanto, a partir dessas descobertas, nota-se que a percepção de suporte social nas relações sociais é fundamental para os estados psicológicos, o que implica no bem-estar e no desenvolvimento acadêmico dos estudantes de pós-graduação. Daí a necessidade de explorar a ligação do suporte social e bem-estar, bem como os mecanismos por qual ele opera. Assim, no próximo tópico, um desses mecanismos psicossociais será abordado com mais detalhes.

2.2 AUTOEFICÁCIA EMOCIONAL NEGATIVA

A autoeficácia emocional, conceito desenvolvido por Albert Bandura, refere-se à crença dos indivíduos na própria capacidade de gerenciar estados emocionais negativos em situações desafiadoras e de expressar emoções positivas em eventos agradáveis (Bandura, 1997). Esse conceito deriva da noção mais ampla de autoeficácia, que diz respeito à crença de uma pessoa em sua capacidade de planejar e executar as ações necessárias para alcançar determinados tipos de desempenhos (Bandura, 1977). Os indivíduos enquanto agentes ativos das circunstâncias que os cercam podem influenciar e moldar seu próprio desenvolvimento, adaptar-se às mudanças e promover transformações em suas vidas (Bandura et al., 2008).

Nesse contexto, a autoeficácia é um dos principais mecanismos de autorreflexão, pois envolve a avaliação e reflexão sobre as próprias escolhas e ações (Bandura, 2001). Essas crenças de autoeficácia, por sua vez, influenciam diretamente o modo como os indivíduos pensam, seja positivamente ou negativamente, e a autorregulação (capacidade de controlar o nosso próprio comportamento) de aspectos como a motivação, tomada de decisão e dos

domínios afetivos (Bandura et al., 2003). Um desses domínios é a própria autoeficácia para regulação emocional ou afetiva, objeto de estudo dessa pesquisa.

Entretanto, é importante destacar que a autoeficácia para regulação emocional, enquanto julgamento da própria capacidade, difere tanto da autoestima, que é um julgamento do valor pessoal, quanto do *locus* de controle, que diz respeito à crença de que os resultados são causados por ações próprias ou por forças externas (Bandura, 1997). Nesse sentido, quanto mais forte e persistente for a crença nas próprias capacidades, mais intensos e duradouros serão os esforços dedicados (Sharma & Rani, 2014). Além disso, quando uma ação resulta em fracasso, indivíduos com alto nível de autoeficácia tendem a atribuir o insucesso a métodos ou estratégias inadequadas, e não à própria incompetência.

As crenças de autoeficácia emocional são formadas e mantidas por meio de experiências pessoais, de observação do desempenho de outros indivíduos, de opiniões ou *feedback* de outros indivíduos e das reações fisiológicas dos próprios indivíduos (Bandura, 1997). As experiências vivenciadas (sucessos e fracassos) pelos estudantes no início da trajetória são fundamentais para a formação da autoeficácia, assim como a aprendizagem obtida por meio da observação de atividades realizadas por professores, colegas ou outros modelos; o *feedback* recebido sobre o próprio desempenho durante a trajetória acadêmica; e os estados fisiológicos e emocionais experimentados no contexto da realização dos trabalhos acadêmicos (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011).

Ao ingressar na pós-graduação, os estudantes carregam consigo valores, crenças e habilidades moldados ao longo de sua trajetória acadêmica (Fontes & Azzi, 2012), principalmente, a concentração de experiências de desempenho bem-sucedidas e a capacidade de adaptar suas atitudes diante das dificuldades (Gong et al., 2022). Da mesma forma, o relacionamento é um fator importante durante a pós-graduação (Nascimento & Beuren, 2011; Pyhältö, 2015; Santos et al., 2015). Os professores, com a vasta observação das atividades de pesquisa, e, os colegas mais experientes, tornam-se modelos de observação para os pós-graduandos (Gong et al., 2022).

Além disso, os pós-graduandos são constantemente avaliados ao longo do curso, seja na elaboração da dissertação, tese e artigos, em disciplinas ou em reuniões de grupo, que são atividades previstas no currículo (Brasil, 1965). Os orientadores, ao comentar a escrita dos alunos, os introduzem às práticas discursivas da comunidade acadêmica com *feedbacks* positivos e negativos (East et al., 2012; Basturkmen et al. 2014). Os desafios, enquanto indicadores fisiológicos, apresentam aos pós-graduandos como uma excitação positiva e

como parte de um processo final, o que os impulsionam a buscar confiança e motivação para se superarem (Gong et al., 2022).

Essa percepção de autoeficácia também se transforma ao longo do tempo (Bandura et al., 2008). Em um estudo conduzido por Cruz e Arceo (2015) com mestrandos de uma universidade pública mexicana, os estudantes relataram possuir uma autoeficácia moderada ao concluir o curso. Contudo, alcançar esse nível de confiança foi um desafio, pois no início a maioria não tinha experiência prévia que lhes dessem maior confiança, e o *feedback* inicial recebido foi negativo, o que contribuiu para sentimentos negativos. Com o passar do tempo, vários elementos contribuíram para o fortalecimento desse sentido de autoeficácia, incluindo o acúmulo de experiência, o suporte positivo recebido, o desenho curricular do curso, os mecanismos criados pelo programa para promover a socialização, além de características pessoais e motivação intrínseca.

A autoeficácia tem sido amplamente estudada nas ciências educacionais, psicológicas e organizacionais (Sharma & Rani, 2014; Gong et al., 2022). No contexto acadêmico, a autoeficácia emocional mostrou ser um forte preditor do comprometimento acadêmico (Granado et al., 2017). Nessa linha, Pool e Qualter (2012) investigaram se era possível melhorar os níveis de inteligência emocional e autoeficácia emocional em estudantes universitários por meio de intervenção docente e como isso poderia impactar a empregabilidade dos graduados. As conclusões do estudo sugeriram que melhorar o funcionamento emocional e a autoeficácia emocional pode ser particularmente benéfico para os jovens que em breve entrarão no mercado de trabalho. E que, os graduados com maior inteligência emocional e autoeficácia emocional têm melhores chances de sucesso no ambiente de trabalho, pois podem lidar melhor com o estresse, trabalhar em equipe e tomar decisões eficazes.

A autoeficácia é constituída por dois estados emocionais: a regulação emocional positiva e a negativa, em respostas a situações de sucesso ou desafiadoras (Caprara et al. 2008; Bandura et al. 2003). A crença na regulação emocional positiva envolve a capacidade de demonstrar sentimentos como alegria, gratidão, contentamento ou amor, promovendo uma sensação de bem-estar e satisfação emocional (Iaochite et al., 2022). Por outro lado, a crença na capacidade de gerenciamento de emoções negativas implica a habilidade de lidar eficazmente com sentimentos como raiva, irritação, desânimo, tristeza, medo, vergonha, constrangimento ou culpa, de modo a minimizar seu impacto negativo e encontrar maneiras construtivas de enfrentá-los (Iaochite et al., 2022).

Grande parte das pesquisas sobre a autoeficácia na regulação emocional tem se concentrado em estados emocionais negativos, dada a ênfase nas consequências adversas da sua desregulação para a saúde e o funcionamento social (Caprara et al., 2013; Somerville et al., 2024). Assim, o foco deste estudo é nos estados emocionais negativos.

Ao explorar a relação entre a autoeficácia para regulação emocional e a saúde mental dos jovens, especialmente em relação à ansiedade e à depressão, Somerville et al. (2024) descobriram que jovens que acreditam na controlabilidade das emoções tendem a apresentar menos sintomas de ansiedade e depressão. De maneira semelhante, Cockerham et al. (2021) constaram que uma alta autoeficácia no controle do desânimo, inclina os jovens a pensar de forma mais adaptativa e a aplicar estratégias de enfrentamento positivas, reduzindo a probabilidade de manifestarem indicadores de sofrimento psicológico.

No contexto da pós-graduação, alguns estudos exploraram a relação entre autoeficácia, ansiedade e inteligência emocional em ambientes acadêmicos (Huerta et al., 2016; Torquato et al., 2022). Huerta et al. (2016) descobriram que a autoeficácia foi um preditor estatisticamente significativo da ansiedade na escrita em estudantes de pós-graduação nos Estados Unidos, enquanto a inteligência emocional não teve relação significativa nesse contexto.

Outro estudo, realizado por Rigg et al. (2013), examinou como o envolvimento dos estudantes, a autoeficácia e o apoio social influenciam o esgotamento emocional em pós-graduandos. Os resultados mostraram que estudantes mais engajados e com alta autoeficácia tendem a experimentar menos esgotamento emocional. Além disso, o suporte social, especialmente de orientadores, foi significativo na redução desse esgotamento. O envolvimento dos alunos também mediou parcialmente a relação entre o suporte do orientador e o esgotamento emocional, e totalmente a relação entre autoeficácia e esgotamento emocional.

Ao comparar o nível de autoeficácia de pós-graduandos em relação à diferentes universidades, Sharma e Rani (2014) observaram que a idade não é um fator determinante, mas gênero, localidade e área de estudo influenciaram os níveis de autoeficácia. Homens apresentaram crenças de autoeficácia mais elevadas que mulheres; estudantes de áreas rurais superaram seus pares urbanos; os estudantes de Ciências Sociais e Educação mostraram ter as maiores crenças de autoeficácia, enquanto de Ciências, Comércio e Administração tiveram as mais baixas.

Por outro lado, na pós-graduação *stricto-sensu* brasileira, Coelho et al. (2022) constataram que a percepção de autoeficácia influencia o desempenho dos estudantes,

independentemente do gênero, demonstrando que a autoeficácia não varia entre homens e mulheres. No entanto, foi identificado que a ansiedade dos estudantes está negativamente correlacionada com a autoeficácia, ou seja, quanto maior a ansiedade, menor a autoeficácia percebida. Além disso, as estudantes do gênero feminino apresentaram escores de ansiedade significativamente mais altos do que os estudantes do gênero masculino.

Torquato et al. (2022) investigaram como os alunos percebem e lidam com suas emoções no ambiente acadêmico. Elas observaram que, apesar das exigências da pós-graduação, os alunos conseguem gerenciar suas emoções, mantendo determinação, entusiasmo e interesse. Os participantes relataram usar estratégias como se envolver em atividades prazerosas para manter a alegria e lidar com estados emocionais negativos que poderiam impactar seu desempenho acadêmico. Além disso, quando os alunos estão tristes ou com raiva, a maioria dos participantes identificou que os estados emocionais negativos prejudicam o bom desenvolvimento acadêmico.

Esses resultados ressaltam a relevância da autoeficácia emocional na pós-graduação. A crença na incapacidade de controlar as emoções pode levar a comportamentos sociais prejudiciais (Caprara et al., 2002). Para compreender plenamente esse resultado, é essencial considerar a influência dos comportamentos incentivados, que estão intimamente ligados ao suporte social percebido. A seguir, será apresentada a hipótese teórica que exploram essa relação.

2.3 HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO

Pesquisas anteriores demonstram que o suporte social pode influenciar a crença de um indivíduo em sua capacidade de lidar com emoções negativas (Thoits, 1995; Lakey & Cohen, 2000; Gong et al., 2022). Quando os indivíduos percebem que têm suporte social adequado, eles tendem a se sentir mais seguros em suas habilidades de gerenciar emoções frente a situações desafiadoras (Adler-Constantinescu et al. 2013; Utami & Sawitri, 2016; Laksmiwati & Tondok, 2023). Nesse sentido, a percepção de suporte social pode proporcionar um senso de segurança e confiança (Lakey & Cohen, 2000), o que é particularmente relevante para os pós-graduandos, que podem se beneficiar desses recursos ao acreditar em sua capacidade de regular emoções negativas (Coelho et al., 2022).

A falta de suporte social afeta diretamente a saúde mental por meio de vários mecanismos, sendo a autoeficácia um dos caminhos psicossociais pelos quais esse suporte social exerce sua influência (Cohen et al., 2000; Berkman et al., 2000). Um estudo realizado

por Laksmiwati e Tondok (2023) com universitários do último ano, revelou que um maior suporte social está relacionado a uma maior autoeficácia, e que, por sua vez, contribui para a redução da ansiedade.

Esses recursos sociais, tanto percebidos quanto efetivamente oferecidos, ajudam a proteger os indivíduos contra problemas psicológicos, ao mesmo tempo em que promovem um senso de pertencimento e validação emocional (Yasin & Dzulkifli, 2010; Adler-Constantinescu et al., 2013). Os indivíduos que percebem maior suporte social em sua rede de contatos tendem a ter uma maior autoeficácia para regulação de emoções negativas (Gong et al., 2022; Laksmiwati & Tondok, 2023), ou seja, uma maior crença em sua capacidade de gerenciar suas emoções eficazmente em diferentes situações desafiadoras. Portanto, para examinar a associação entre suporte social percebido e autoeficácia para regulação de emoções negativas, a seguinte hipótese é proposta:

H1: Há relação positiva significativa entre o suporte social percebido e a autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois busca especificar as propriedades, características e traços importantes dos discentes, o que é útil para mostrar com precisão as dimensões investigadas em um determinado contexto (Sampieri et al., 2013). Assim, desenvolve-se a partir de uma abordagem quantitativa, utilizando a coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias (Sampieri et al., 2013).

Além disso, é utilizada a estratégia de levantamento, empregando um questionário para coletar os dados e conhecer a percepção dos envolvidos (Marconi & Lakatos, 2009). Nesse sentido, a pesquisa visa coletar, medir, descrever e interpretar os constructos relacionados à percepção de suporte social e à autoeficácia emocional negativa.

3.2 POPULAÇÃO

A população desta pesquisa é constituída por discentes matriculados em programas de pós-graduação *stricto-sensu* na área de negócios em todo o Brasil. Especificamente, incluem-se estudantes de mestrado e doutorado, tanto na modalidade acadêmico quanto profissional, cadastrados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 2023, órgão vinculado ao Ministério da Educação responsável pela avaliação desses programas.

De acordo com os dados mais recentes publicados nos relatórios CAPES (2024), a população investigada compreende discentes dos programas de Administração Pública e de Empresas, e Ciências Contábeis, pertencentes às áreas de avaliação 27. O curso de Turismo foi desconsiderado por não se enquadrar na delimitação de “área de negócios”. Em 2023, havia 172 programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de negócios em funcionamento, sendo 104 na modalidade acadêmico e 68 na modalidade profissional, totalizando 11.449 alunos matriculados, conforme detalhado na Tabela 1. A descrição completa dos Programas de Pós-graduação da área de negócios está disponível no Apêndice 1 desta dissertação.

Tabela 1*Programas de Pós-graduação stricto-sensu da Área de Negócios – CAPES 2023*

Áreas	Programas de Pós-graduação							Alunos Matriculados				
	Total	M/D	M	D	MP/DP	MP	DP	Total	M	D	MP	DP
<i>Administração Pública e de Empresa</i>	139	46	30	2	2	58	1	9.973	2.406	2.312	5.152	103
<i>Ciências Contábeis</i>	33	12	12	2	2	5	0	1.476	607	457	292	120
Total	172	58	42	4	4	63	1	11.449	3.013	2.769	5.444	223

Nota. M/D = Mestrado e Doutorado Acadêmico; M = Mestrado Acadêmico; D = Doutorado Acadêmico; MP/DP = Mestrado e Doutorado Profissional; MP = Mestrado Profissional; DP = Doutorado Profissional.

Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pela plataforma Sucupira - CAPES (2023).

3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento de pesquisa utilizado é dividido em quatro blocos: i) consentimento da pesquisa e perguntas filtro; ii) percepção do suporte social; iii) autoeficácia emocional negativa e iv) caracterização do respondente. O primeiro bloco identifica o respondente com perguntas filtros do nível educacional (por exemplo, pós-graduando nível mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico ou doutorado profissional) e da área do Programa de Pós-graduação vinculado (objeto de estudo área de negócios).

O segundo bloco investiga a percepção de suporte social de pós-graduandos da área de negócios. Para isso, foi realizada uma revisão focada da literatura sobre o constructo de suporte social percebido. No entanto, diante da ausência de um instrumento específico validado na literatura nacional para essa mensuração, optou-se pela construção e validação de um instrumento próprio, fundamentado nos estudos de Rodriguez e Cohen (1998) e seguindo o processo metodológico proposto por Sampieri et al. (2013) e Bryman (2008). Esse processo envolveu três etapas principais: (1) validação de conteúdo, (2) validação de critério e (3) validação de constructo.

A validação de conteúdo e de critério foi conduzida por meio da avaliação de diferentes especialistas e instâncias acadêmicas, incluindo: (i) membros do Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil (LEPEC) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), incluindo professores, doutorandos e mestrandos com experiência em pesquisas sobre ensino em Contabilidade, (ii) membros da banca de Qualificação de Dissertação, composta por dois professores doutores que desenvolvem trabalhos na área de educação contábil; (iii) análise do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CHS) da UFPR; e (iv) um pré-teste com quatro discentes de pós-graduação da área de negócios e dois professores doutores que atuam na área de educação contábil. A terceira etapa, referente à validação do constructo,

foi realizada por meio de testes estatísticos de consistência interna e estrutura fatorial com os dados coletados, conforme detalhado na seção adiante “4.2 VALIDAÇÃO EMPÍRICO DO INSTRUMENTO”.

Dessa forma, o instrumento foi desenvolvido considerando as especificidades do contexto brasileiro e da pós-graduação, alinhadas com as definições constitutivas apresentadas na Figura 3.

Figura 3

Bloco 2: Definição constitutiva e operacional de suporte social percebido

Dimensões	Definição constitutiva		Definição operacional
Suporte Emocional	Envolve a demonstração de cuidado, tranquilidade e confiança, proporcionando oportunidades para expressar emocionalmente.		Medido por meio dos itens:
		1	Se importam comigo em diferentes situações acadêmicas.
		2	Me tranquilizam sobre questões acadêmicas.
		3	Me encorajam em diferentes situações acadêmicas.
		4	Me permitem compartilhar minhas frustrações acadêmicas.
		5	Me fazem sentir à vontade para conversar sobre questões acadêmicas quando estou desanimado.
		6	Me permitem falar sobre minhas preocupações acadêmicas.
		7	São empáticas quando compartilho meus desafios acadêmicos.
		8	São compreensivas sobre minha ausência diante das demandas da pós-graduação.
		9	Me incentivam para concluir a pós-graduação.
Suporte Instrumental	Envolve a provisão de ajuda material, como assistência financeira ou auxílio em tarefas diárias. São necessidades tangíveis.		Medido por meio dos itens:
		10	Disponibilizariam acesso a recursos financeiros para participar de eventos científicos.
		11	Me auxiliariam com técnicas necessárias para atividades acadêmicas.
		12	Me auxiliariam a resolver questões burocráticas na pós-graduação.
		13	Compartilhariam materiais para estudos da pós-graduação.
		14	Compartilhariam equipamentos, acesso a softwares ou plataformas de dados.
		15	Me auxiliariam esporadicamente em caso de necessidade financeira da pós-graduação.
		16	Forneceriam auxílio financeiro para me manter durante toda a pós-graduação.
Suporte Informativo	Refere-se a ajuda na forma de conselhos, orientações para lidar com problemas específicos que possam ajudar em situações desafiadoras.		Medido por meio dos itens:
		17	Fornecem <i>feedback</i> construtivo sobre situações acadêmicas desafiadoras.
		18	Fornecem conselhos que ajudam a aprimorar minha convivência acadêmica.

		19	Me aconselham sobre o desenvolvimento acadêmico.
		20	Me aconselham sobre a adaptação no ambiente acadêmico.
		21	Compartilham informações sobre oportunidades acadêmicas.
		22	Fornecem direcionamentos que me ajudam na tomada de decisões acadêmicas mais acertadas.
		23	Me aconselham diante das situações acadêmicas desafiadoras.

Fonte: Elaborado pela autora, inspirado na revisão de literatura dos estudos de Rodriguez & Cohen (1998).

A escala elaborada de suporte social percebido desenvolvida é composta por 23 itens, distribuídos em três dimensões: Emocional (1 ao 9), Instrumental (10 a 16) e Informativo (17 a 23). Esses itens são mensurados por meio de escala de intensidade do tipo *Likert* de 11 pontos, com respostas que variam entre: nenhum suporte (0) e muito suporte (10).

Na sequência, o terceiro bloco consiste na avaliação da crença na capacidade de autoeficácia na regulação emocional de estados negativos dos pós-graduandos da área de negócios. Para esse intuito, após a revisão da literatura, a Escala Multidimensional de Autoeficácia para Regulação de Emoções Negativas (*Multidimensional Negative Emotions Self-Regulatory Efficacy Scale - MNESRES*), elaborada por Caprara et al. (2013), foi selecionada por abordar emoções negativas e ampliar a gama de diferentes emoções avaliadas em diferentes contextos culturais.

A referida escala foi traduzida e validada ao contexto brasileiro por Noronha et al., (2022), denominada Escala de Autoeficácia da Regulação Emocional – AERE, da junção dos instrumentos originais *Regulatory Emotional Self-Efficacy Beliefs Scale - RESE* e *Multidimensional Negative Emotions Self-Regulatory Efficacy Scale - MNESRES*, ambas elaboradas por Caprara et al. (2008; 2013). Para a construção da AERE, Noronha et al. (2022) incorporou os itens sobre a capacidade percebida para expressar afetos positivos (5 itens) da escala *RESE* com os afetos negativos (15 itens) da escala *MNESRES*.

A escala AERE é composta por 19 assertivas, com opções de resposta variando de 1 (nada bem) a 5 (muito bem), distribuídas em um fator para emoções positivas (quatro itens abordando alegria, satisfação e orgulho) e outro para emoções negativas (quinze itens abordando medo, raiva, vergonha, culpa e desânimo). Nesse estudo, para a adaptação ao ambiente da pós-graduação, os itens relacionados às emoções positivas foram removidos, pela discussão da literatura nesse contexto e por se tratar de um público mais experiente. Além disso, a intensidade da escala *Likert* foi padronizada para 11 pontos, com respostas

variando de nada bem (0) a muito bem (10). As definições constitutivas são apresentadas na Figura 4 a seguir:

Figura 4

Bloco 3: Definição constitutiva e operacional de autoeficácia para regulação emocional negativa

Dimensão	Definição constitutiva		Definição operacional
Autoeficácia Emoções negativas	Refere-se à crença na própria capacidade de gerenciar e melhorar os estados emocionais negativos que surgem em resposta a adversidades ou eventos frustrantes. Envolve a habilidade de controlar e reduzir a intensidade de emoções como raiva, irritação, desânimo, tristeza, medo, vergonha, constrangimento e culpa, evitando que essas emoções dominem o comportamento e o bem-estar.		Medido por meio dos itens:
		1	Evitar ficar furioso quando pessoas do meu convívio dificultam o meu desenvolvimento acadêmico.
		2	Superar a irritação decorrente de equívocos que cometi nas atividades acadêmicas.
		3	Me controlar quando fico irritado com uma pessoa do meu convívio acadêmico.
		4	Não desanimar diante de críticas sobre minhas atividades acadêmicas.
		5	Me manter fortalecido diante de dificuldades no ambiente acadêmico.
		6	Não desanimar quando me sinto solitário.
		7	Controlar o medo de não concluir a pós-graduação.
		8	Controlar a ansiedade frente a situações acadêmicas desafiadoras.
		9	Manter a calma em situações em que outras pessoas se sentiriam tensas.
		10	Administrar o desconforto por ter feito comentário infeliz para pessoas do meu convívio acadêmico.
		11	Encarar a vergonha após ter cometido erros na frente de colegas do meio acadêmico.
		12	Controlar a insegurança quando minhas limitações transparecem.
		13	Lidar com sentimento de culpa por não ter atendido uma demanda acadêmica.
		14	Lidar com sentimento de culpa por não ter atendido pessoas queridas quando elas mais precisavam de mim em função de atividades acadêmicas.
		15	Lidar com sentimento de culpa após prejudicar alguém do meu ambiente acadêmico.

Fonte: Adaptado de Noronha et al., (2022), Caprara et al., (2008) e Bandura et al., (2003).

Por fim, o último bloco contém outras questões sobre as características sociodemográficas, como identificação de gênero, faixa etária, situação conjugal, informações da fonte de apoio e do programa de pós-graduação (loais de socialização, tipo

de instituição, região do país, fase do curso, bolsa de estudos e atividade laboral remunerada) que são importantes para comparação de grupos. Essas informações são apresentadas na Figura 5.

Figura 5

Bloco 4: Perfil dos respondentes

Questão	Resposta	Tipo de questão
Com qual gênero você se identifica?	Feminino	Fechada
	Masculino	
	Prefiro não responder	
	Outro (especifique)	
Qual a sua idade? Por favor, considere apenas anos completos.	[____] anos completos	Aberta
Qual é a sua situação conjugal?	Com companheiro(a)	Fechada
	Sem companheiro(a)	
Com quem você mora?	Sozinho(a)	Fechada
	Com a família/companheiro(a)	
	Com amigo(a)	
	Com colega(s)	
	Outro (especifique)	
Quem é a sua principal fonte de apoio para cursar a pós-graduação?		Aberta
Qual o principal tipo de apoio (por exemplo emocional, financeiro, conselhos) essa fonte de apoio lhe fornece?		Aberta
Você possui filhos ou outras responsabilidades familiares que impactam sua rotina acadêmica?	Sim	Fechada
	Não	
	Se sim, compartilhe suas responsabilidades	
Você precisou mudar de cidade para cursar a pós-graduação?	Sim	Fechada
	Não	
Você já pensou em desistir da pós-graduação?	Sim	Fechada
	Não	
Na sua instituição existem espaços de convivência que são compartilhados entre os alunos?	Sim	Fechada
	Não	
	Se sim, quais espaços	
A instituição do curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> que você estuda é:	Pública	Fechada
	Particular	
	Comunitária	
Em qual região do Brasil está localizada sua instituição de pós-graduação?	Centro-Oeste	Fechada
	Nordeste	
	Norte	
	Sudeste	
	Sul	
Em qual etapa do curso você está?	Cumprimento de créditos	Fechada
	Elaboração da dissertação ou tese	
	Cumprimento de créditos e escrita da dissertação ou tese	
	Curso Concluído	
Você recebe bolsa de estudos?	Sim	Fechada
	Não	
Você exerce alguma atividade laboral	Sim	Fechada

remunerada?	Não	
-------------	-----	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O instrumento completo está disponível no Apêndice 2 desta dissertação.

3.4 COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR (CAAE 84184724.0.0000.0214), obtendo aprovação no mês de novembro de 2024, conforme parecer consubstanciado disponível no Anexo 1.

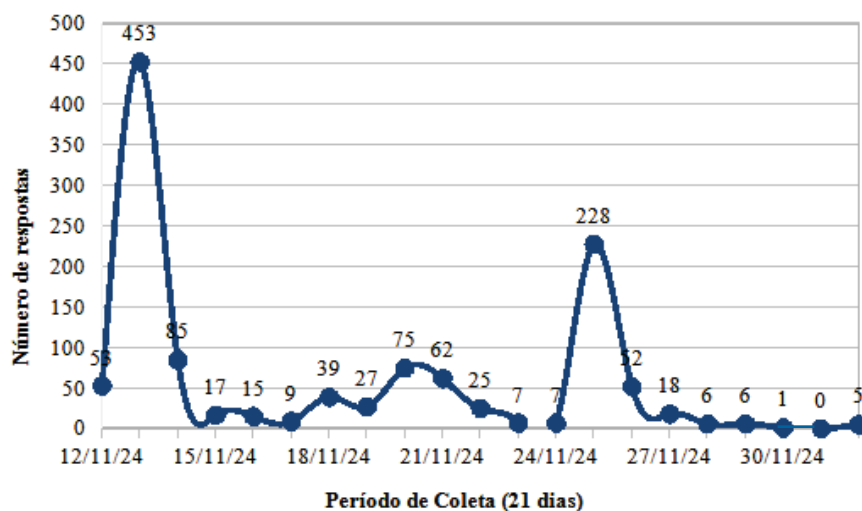
Após a aprovação, a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário eletrônico divulgado na plataforma online *SurveyMonkey*®. Previamente, foi conduzido um levantamento dos endereços de e-mail das coordenações e secretarias dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de negócios, bem como dos discentes listados nos relatórios do Coleta Capes (2023). Esse levantamento ocorreu entre julho e agosto de 2024, utilizando os sites das institucionais e os relatórios disponibilizados pela plataforma Sucupira (Coleta CAPES 2023).

O link do questionário foi enviado por e-mail diretamente aos discentes listados nos relatórios do Coleta Capes (2023) e às coordenações e secretarias dos programas, com o pedido de divulgação entre os alunos matriculados em 2024. Adicionalmente, o questionário foi compartilhado em grupos e perfis de redes sociais, como *WhatsApp* e *Instagram*, nas quais participam pesquisadores e alunos vinculados à CAPES.

A coleta de dados ocorreu entre os dias 12 de novembro e 02 de dezembro de 2024. Os e-mails direcionados aos discentes e às secretarias/coordenações dos programas foram enviados nos dias 12, 13 e 25 de novembro de 2024, coincidindo com os principais picos de respostas observados na figura 6. No dia 22 de novembro a pesquisa também foi divulgada nas redes sociais do Programa de Pós-graduação em Contabilidade (PPGCONT), vinculado a este estudo. Vale destacar que nove coordenações/secretarias responderam positivamente ao pedido de divulgação e 224 discentes interagiram via e-mail, seja para confirmar o envio das respostas ou para fornecer *feedbacks* positivos sobre a relevância da pesquisa. A partir do dia 28 de novembro o número de respostas começou a diminuir gradualmente, levando ao encerramento da coleta em 02 de dezembro de 2024 (Figura 6).

Figura 6

Número de respostas por dia

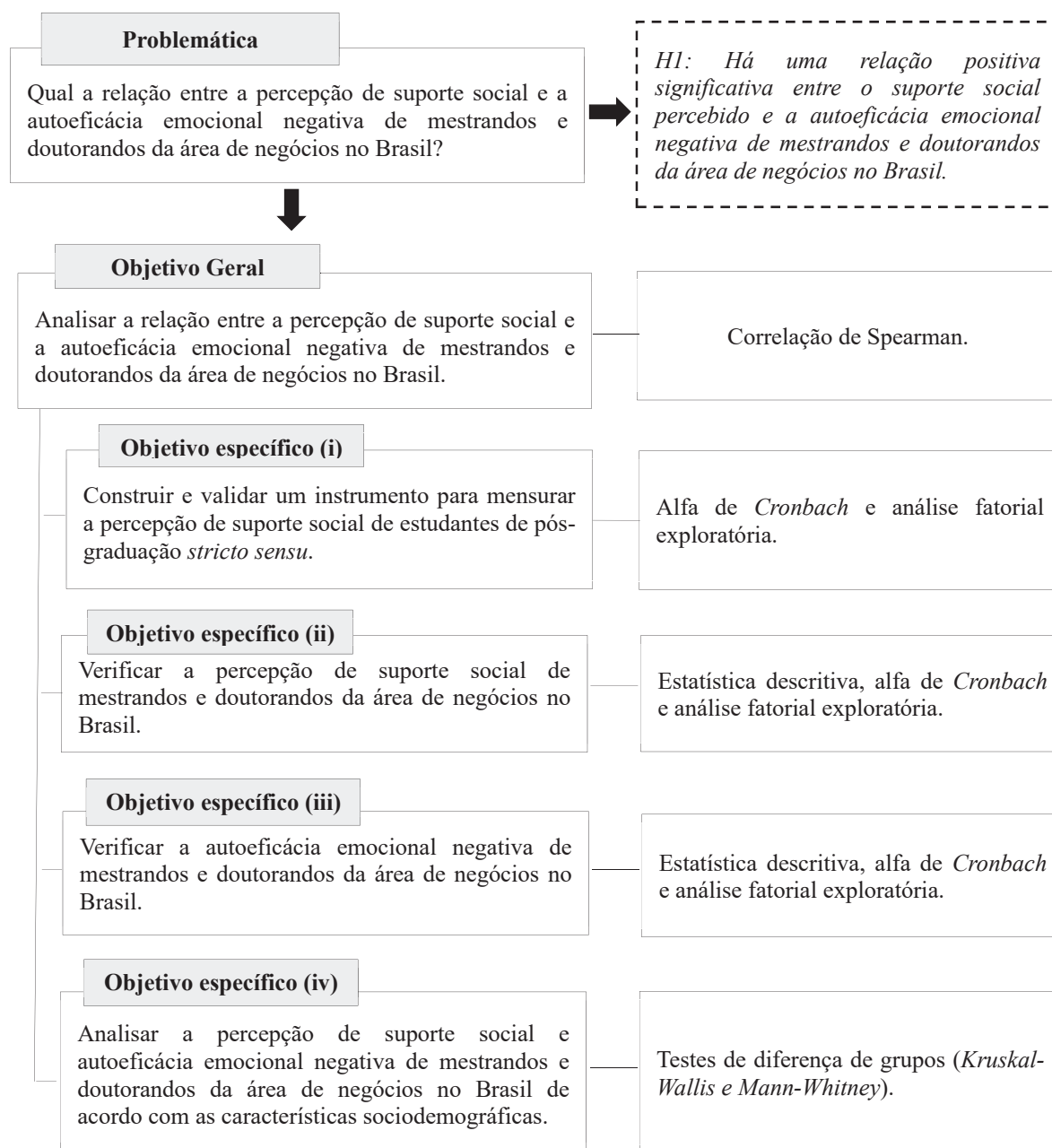


Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

3.5 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram inicialmente extraídos em planilhas eletrônicas no Microsoft Excel® e posteriormente tratado com o software *Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics)*. As técnicas estatísticas aplicadas incluíram (i) estatística descritiva, para organizar os dados e conhecer o perfil dos respondentes; (ii) alfa de *Cronbach*, para avaliar a confiabilidade interna dos instrumentos; (iii) análise fatorial exploratória (AFE), para identificar a estrutura subjacente dos construtos; (v) correlação de *Spearman*, para analisar relações entre variáveis; e (vi) testes de diferenças entre grupos, como *Kruskal-Wallis* e *Mann-Whitney*, para verificar possíveis variações estatisticamente significativas entre subgrupos da amostra. A Figura 7 apresenta o desenho de pesquisa e os procedimentos de análise de dados.

Figura 7
Desenho de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos desdobramentos da hipótese teórica, as hipóteses de teste foram formuladas conforme ilustrado na Figura 8:

Figura 8
Hipóteses de Teste da Pesquisa

Hipótese Teórica	Hipóteses de teste
H1: Há uma relação positiva significativa entre o suporte social percebido e a autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil.	H1a: Há relação positiva significativa entre o suporte social emocional e a autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil.
	H1b: Há relação positiva significativa entre o suporte social instrumental e a autoeficácia emocional

	negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil.
	H1c: Há relação positiva significativa entre o suporte social informativo e a autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para garantir a consistência e transparência do processo de análise, foi elaborado um protocolo de análise de dados, detalhando as etapas seguidas e os testes estatísticos aplicados, bem como os critérios para cada indicador (Figura 9).

Figura 9

Etapas e critérios da análise de dados

	Procedimento	Medidas	Objetivo	Crítérios
1	Estatística descritiva	Frequências	Descrever o conjunto de dados.	-
2	Análise da Confiabilidade da escala	Alfa de <i>Cronbach</i>	Verificar a consistência interna da escala.	0,70 é o limite inferior aceito
3	Análise Fatorial Exploratória	<i>Kaiser Meyer Olkin - KMO</i>	Verificar a adequação global para a extração dos fatores.	Entre 0,5 e 0,7 são medíocres Entre 0,7 e 0,8 são bons Entre 0,8 e 0,9 são ótimos Acima de 0,9 são excelentes
		Teste de esfericidade de <i>Barlett</i>	Verificar a significância geral das correlações em uma matriz de correlação.	Significância < 0,05
		Comunalidades	Verificar a quantia da variância que uma variável original compartilha com todas as outras variáveis da análise.	Aceitáveis acima de 0,5
		Cargas Fatoriais	Verificar a carga fatorial de cada variável em cada fator.	Aceitáveis acima de 0,4
		Retenção dos fatores	Verificar o percentual da variância explicada pelos fatores retidos	Acima de 50%
4	Normalidade	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>	Verificar a normalidade do conjunto de dados para amostras maiores que 50.	$p\text{-value} < 0,05$
5	Correlação de <i>Spearman</i>	ρ de <i>Spearman</i>	Verificar a correlação existente entre duas variáveis e se essas são significativas.	$p\text{-valor} < 0,05$ $\rho = 0,10$: correlação fraca. $\rho = 0,30$: correlação moderada. $\rho = 0,50$: correlação forte
6	Testes de diferenças de grupos	<i>Kruskal-Wallis</i>	Verificar se há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos formados pela AFE e variáveis sociodemográficas.	Sig < 0,05
		<i>Mann-Whitney</i>		

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Hair et al. (2009), Field (2009), Fávero & Belfiore (2017) e Rogers (2022).

As questões abertas foram analisadas por meio de uma análise de conteúdo, utilizando a planilha eletrônica do *Microsoft Excel*® e a ferramenta de inteligência artificial *ChatGPT*. O Excel foi empregado para classificar os quartis de grupos etários, organizar os agrupamentos das responsabilidades e espaços de convivência, além de categorizar os tipos de auxílio com base nas definições de suporte social propostas por Rodriguez e Cohen (1998) e identificadas na análise fatorial exploratória (Figura 12 adiante). Já o *ChatGPT* foi utilizado para gerar uma nuvem de palavras com as fontes de suporte social, a partir do seguinte comando: “Analise as respostas abaixo e gere uma nuvem de palavras destacando os termos mais frequentes relacionados às fontes de suporte mencionadas pelos participantes. Ignore palavras comuns (artigos, preposições) e agrupe sinônimos quando apropriado”.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A primeira etapa do processo de análise consistiu na aplicação de técnicas de estatística descritiva, que possibilitaram a organização e descrição das principais características do conjunto de dados quantitativos, facilitando uma compreensão mais clara e precisa do perfil da amostra estudada (Fávero & Belfiore, 2017).

A amostra inicial foi composta por 1.488 respondentes. Desses, 298 forneceram respostas incompletas e, portanto, foram desconsideradas, resultando em 1.190 respostas completas. No Bloco 1, foram excluídos três respondentes que não aceitaram participar da pesquisa, quatro que não atendiam ao critério de nível educacional (indicando graduação, especialização e pós-doutorado) e dezenove que pertenciam a áreas distintas da pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios, como engenharias, psicologia, direito, economia, tecnologia de informação.

Além disso, no Bloco 4, foram removidos 232 respondentes que indicaram ter concluído o curso ao responderem sobre a fase atual de seus estudos. Também foram excluídos oito casos identificados como *outliers*, em que os participantes atribuíram a mesma pontuação na escala *Likert* a todas as afirmações dos diferentes constructos do instrumento. Após esses ajustes, a amostra final foi composta por 924 respostas válidas, garantindo maior consistência e qualidade aos dados analisados (Rogers, 2022).

A Tabela 2 apresenta a caracterização sociodemográfica dos respondentes, contemplando aspectos como gênero, idade, nível educacional, área de conhecimento e etapa do curso.

Tabela 2*Perfil dos respondentes – Características pessoais*

		<i>f_i</i>	%			<i>f_i</i>	%
Gênero	Feminino	478	51,73%	Nível Educacional	Mestrado Acadêmico	228	24,68%
	Masculino	442	47,84%		Doutorado Acadêmico	295	31,93%
	Prefiro não responder	3	0,32%		Mestrado Profissional	373	40,37%
	Outro	1	0,11%		Doutorado Profissional	28	3,03%
		<i>f_i</i>	%			<i>f_i</i>	%
Área de Conhecimento	Administração Pública e de Empresas	754	81,60%	Etapas do Curso	Cumprimento de créditos	87	9,42%
	Ciências Contábeis	122	13,20%		Elaboração da dissertação ou tese	648	70,13%
	Administração Pública e de Empresas e Ciências Contábeis	48	5,19%		Cumprimento de créditos e escrita da dissertação ou tese	189	20,45%
		<i>f_i</i>	%	Desvio Padrão	Média		
Idade	22 a 33 anos	260	28,14%	9,077	39,46		
	34 a 39 anos	236	25,54%	Mínima	Máxima		
	40 a 46 anos	217	23,48%	22	66		
	47 a 66 anos	211	22,84%				

Nota. *f_i* = frequência absoluta; % = percentual.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Em relação ao gênero, 51,73% dos respondentes se identificaram como feminino, enquanto 47,84% como masculino. Apenas 0,32% (3 participantes) optaram por não responder, e 0,11% (1 participante) se identificou como pessoa não-binária. Esses dados confirmam pesquisas recentes que apontam para uma crescente participação feminina na pós-graduação (Meurer et al., 2021; Anzilago et al., 2022; Nganga et al., 2023), o que pode ser interpretado como reflexo de mudanças socioculturais e políticas públicas voltadas à equidade de gênero no ensino superior.

Quanto ao nível educacional, a maior parcela dos participantes está matriculada no Mestrado Profissional (40,37%), seguida pelo Doutorado Acadêmico (31,93%), Mestrado Acadêmico (24,68%) e, por fim, Doutorado Profissional (3,03%). Esses valores representam, respectivamente, 6,85%, 10,65%, 7,57%, e 12,55% da população total de discentes em 2023.

Na área de conhecimento da pós-graduação *stricto sensu*, verifica-se que a maioria dos participantes pertence à área de Administração Pública e de Empresas (81,60%), seguida por Ciências Contábeis (13,20%). Uma parcela menor (5,19%) considera estar vinculada a ambas as áreas, Administração Pública e de Empresas e Ciências Contábeis. Em comparação com a população total, esses participantes correspondem a 7,56% dos alunos matriculados nos cursos de Administração Pública e de Empresas, 8,26% em Ciências Contábeis e 0,42% em ambas as áreas simultaneamente.

Em relação à etapa do curso, uma parte significativa dos respondentes encontra-se na fase de Elaboração da dissertação ou tese (70,13%). Outros 20,45% estão simultaneamente cumprindo créditos e escrevendo suas dissertações ou teses, enquanto apenas 9,42% estão exclusivamente na fase de Cumprimento de créditos.

Por fim, a distribuição etária, calculadas com base em quartis, revela que a maior proporção de respondentes se encontra na faixa de 22 a 33 anos (28,14%), seguida pelas faixas de 34 a 39 anos (25,54%), 40 a 46 anos (23,48%) e 47 a 66 anos (22,84%). A média de idade dos participantes é de aproximadamente 39 anos, com uma idade mínima de 22 anos e máxima de 66 anos. A expressiva participação de pessoas com idades entre 34 e 66 anos (71,86% no total) demonstra a busca pela educação continuada e pela atualização profissional em diferentes estágios da vida.

Os dados referentes às instituições de ensino dos respondentes, apresentados na Tabela 3, foram analisados com base no tipo de instituição, região geográfica e espaços de convivência dos discentes. Observa-se que 59,96% dos participantes (554 respondentes) estão vinculados a instituições públicas, seguidas por instituições particulares (35,28%; 326 respondentes) e, em menor proporção, pelas instituições comunitárias (4,76%; 44 respondentes). Essa distribuição reforça a relevância das instituições públicas na pós-graduação brasileira, que continuam a atrair a maior parte dos estudantes.

Tabela 3
Instituições de ensino analisadas

		<i>f_i</i>	%			F_i	%
Tipo de Instituição	Pública	554	59,96%	Espaços de Convivência	Sim	650	70,35%
	Particular	326	35,28%		Não	274	29,65%
	Comunitária	44	4,76%				
		<i>f_i</i>	%				
Região	Centro-Oeste	100	10,82%				
	Nordeste	131	14,18%				
	Norte	35	3,79%				
	Sudeste	394	42,64%				
	Sul	264	28,57%				

Nota. *f_i* = frequência absoluta; % = percentual.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

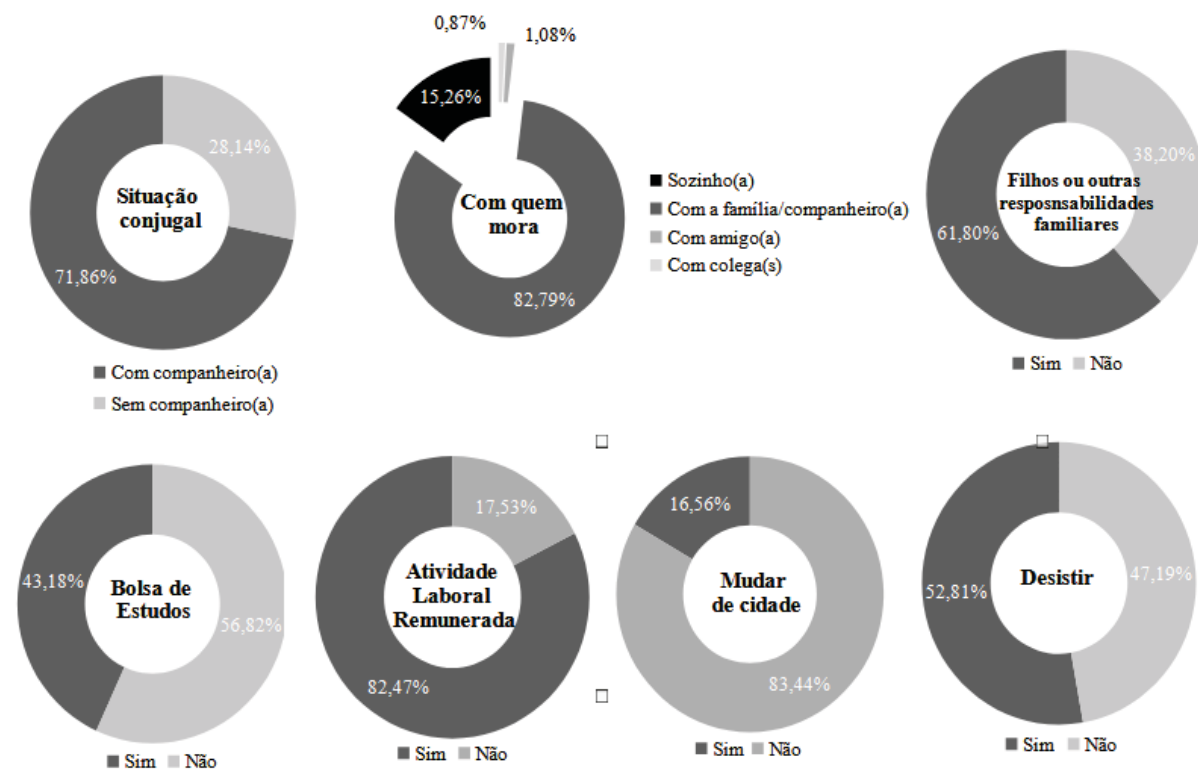
No que se refere à distribuição regional, a maior concentração de respondentes está na Região Sudeste (42,64%; 394 respondentes), seguida pela Região Sul (28,57%; 264 respondentes). A Região Nordeste representa 14,18% (131 respondentes), enquanto a Região Centro-Oeste corresponde a 10,82% (100 respondentes). A menor participação foi observada

na Região Norte, com apenas 3,79% (35 respondentes). Essa distribuição reflete o cenário dos dados divulgados pela CAPES (2023), evidenciando a concentração dos Programas de Pós-Graduação nas regiões Sudeste e Sul.

Dos participantes da pesquisa, 70,35% (650 respondentes) afirmaram que há espaços de convivência disponíveis nos programas de pós-graduação, enquanto 29,65% (274 indivíduos) relataram a ausência desses espaços. Entre os espaços citados por 324 respondentes, pode-se agrupar em: sala de estudo e pesquisa (laboratórios, sala dos bolsistas, mestrandos ou doutorandos), espaços de convivência (área de convivência em comum, *lounge*, sala de café, espaços com mesa e cadeira), espaço de alimentação (restaurante universitário, lanchonetes e cantinas, refeitórios), bibliotecas, ambientes virtuais (grupos de *WhatsApp*, fórum virtual), núcleos psicológicos e mentoria (apoio psicológico, grupos de conversa, Núcleo de Apoio Universitário (NAP), encontros com a coordenação) e outros espaços diversificados (diretório estudantil, sala de informática, capela, auditório, teatro, quadra de esportes).

Além destes aspectos, também foram realizadas perguntas para mapear as atividades extras e as fontes de suporte social dos pós-graduandos, conforme apresentado nas Figuras 10 e 11 e na Tabela 4 a seguir.

Figura 10
Características sociodemográficas



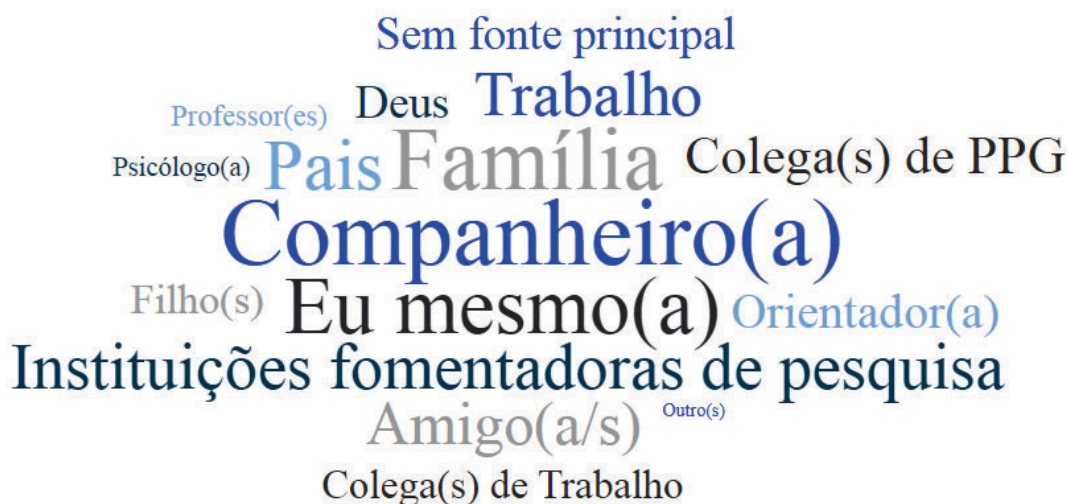
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A Figura 10 demonstra que a maioria dos participantes (71,86%) se encontra em um relacionamento conjugal, enquanto 28,14% não possuem companheiro(a). Em relação ao arranjo de moradia, grande parte reside com a família ou companheiro(a) (82,79%). Uma parcela menor mora sozinho (15,26%) e uma minoria reside com amigos (1,08%) ou colegas (0,87%). No que diz respeito às responsabilidades familiares, 61,80% dos respondentes relataram possuir filhos ou outras demandas, como cuidado com familiares, animais, atividades domésticas, profissionais e sociais, enquanto 38,20% dizem não possuir tais responsabilidades. Essa realidade evidencia que a conciliação entre estudos e outras obrigações é uma constante na vida dos pós-graduandos.

Quanto ao sustento financeiro, apenas 43,18% dos participantes recebem bolsa de estudos, enquanto 56,82% não possuem esse auxílio. Além disso, 82,47% estão envolvidos em atividades laborais remuneradas, e apenas 17,53% dizem não ter essa responsabilidade adicional. Esse cenário refletiu outros estudos, onde um número expressivo de alunos da área de negócios tem algum outro tipo de atividade laboral ou vínculo empregatício (Sabino, 2023; Santos et al., 2024). Tal realidade pode ser ampliada pela recente possibilidade de acumular de bolsas de estudo com atividades remuneradas (CAPES, 2023).

A necessidade de mudança de cidade também foi analisada, revelando que 16,56% dos participantes precisaram se mudar para cursar a pós-graduação, enquanto 83,44% permaneceram em suas cidades de origem. Embora haja algum movimento migratório em busca de qualificação, grande parte dos respondentes opta por programas de pós-graduação próximos de suas residências. Por fim, em relação à intenção de desistência, 52,81% dos respondentes admitiram já ter considerado abandonar o curso, enquanto 47,19% afirmaram nunca ter cogitado essa possibilidade.

Os principais destaques das fontes de suporte social citadas pelos discentes para cursar a pós-graduação incluem o companheiro(a), a família e o próprio pós-graduando(a) (Figura 11). Outras fontes mencionadas foram: trabalho, instituições fomentadoras de pesquisa, amigos, colegas de pós-graduação (PPG) e de trabalho, orientadores e professores, psicólogo(a), intervenção divina e, em alguns casos, a ausência de uma fonte principal de suporte social. Essas fontes também são citadas em outros estudos anteriores (Meurer et al., 2020; Worley et al., 2023; Williamson, 2023).

Figura 11*Principais fontes de suporte social*

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Quando questionados sobre o tipo de suporte fornecido por essas fontes, o suporte emocional foi o mais citado, correspondendo a 41,23% das respostas. Além disso, 18,07% dos participantes relataram receber suporte emocional em combinação com o suporte informativo/instrumental ou financeiro (Tabela 4). O suporte informativo/instrumental foi mencionado por 10,39% dos respondentes, enquanto 1,19% indicaram recebê-lo junto ao suporte financeiro. Já o suporte financeiro, isoladamente, foi apontado por 14,94% dos participantes. Em contraste, um pequeno grupo (3,46%) declarou não receber nenhum tipo de suporte, enquanto 10,71% afirmaram contar com todos os tipos de suporte oferecidos.

Tabela 4*Tipo de suporte social*

		<i>f_i</i>	%
Suporte Social	Emocional	381	41,23%
	Emocional e informativo/instrumental	97	10,50%
	Emocional e financeiro	70	7,58%
	Informativo/Instrumental	96	10,39%
	Informativo/instrumental e financeiro	11	1,19%
	Financeiro	138	14,94%
	Sem tipo de suporte	32	3,46%
	Todos os suportes	99	10,71%

Nota. *f_i* = frequência absoluta; % = percentual.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A caracterização da amostra permitiu traçar um perfil detalhado dos respondentes, fornecendo uma base para a análise subsequente: a maioria dos participantes se identifica como feminino, com uma proporção masculina próxima, com diversidade etária entre 22 a 66

anos, vinculados a programas de mestrado profissional e doutorando acadêmicos na área de Administração Pública e de Empresas, de instituições públicas de ensino localizadas principalmente na região Sudeste e Sul, e encontram-se em elaborando a dissertação ou tese. No âmbito pessoal, esses pós-graduandos estão em um relacionamento conjugal, tem responsabilidades familiares, estão envolvidos em atividades laborais remuneradas e recebem, principalmente, suporte emocional de companheiro(a), família ou do próprio estudante. A seguir, são apresentadas a validação do instrumento e as percepções dos participantes em relação às dimensões avaliadas pelas escalas de suporte social percebido e de autoeficácia na regulação de emoções negativas.

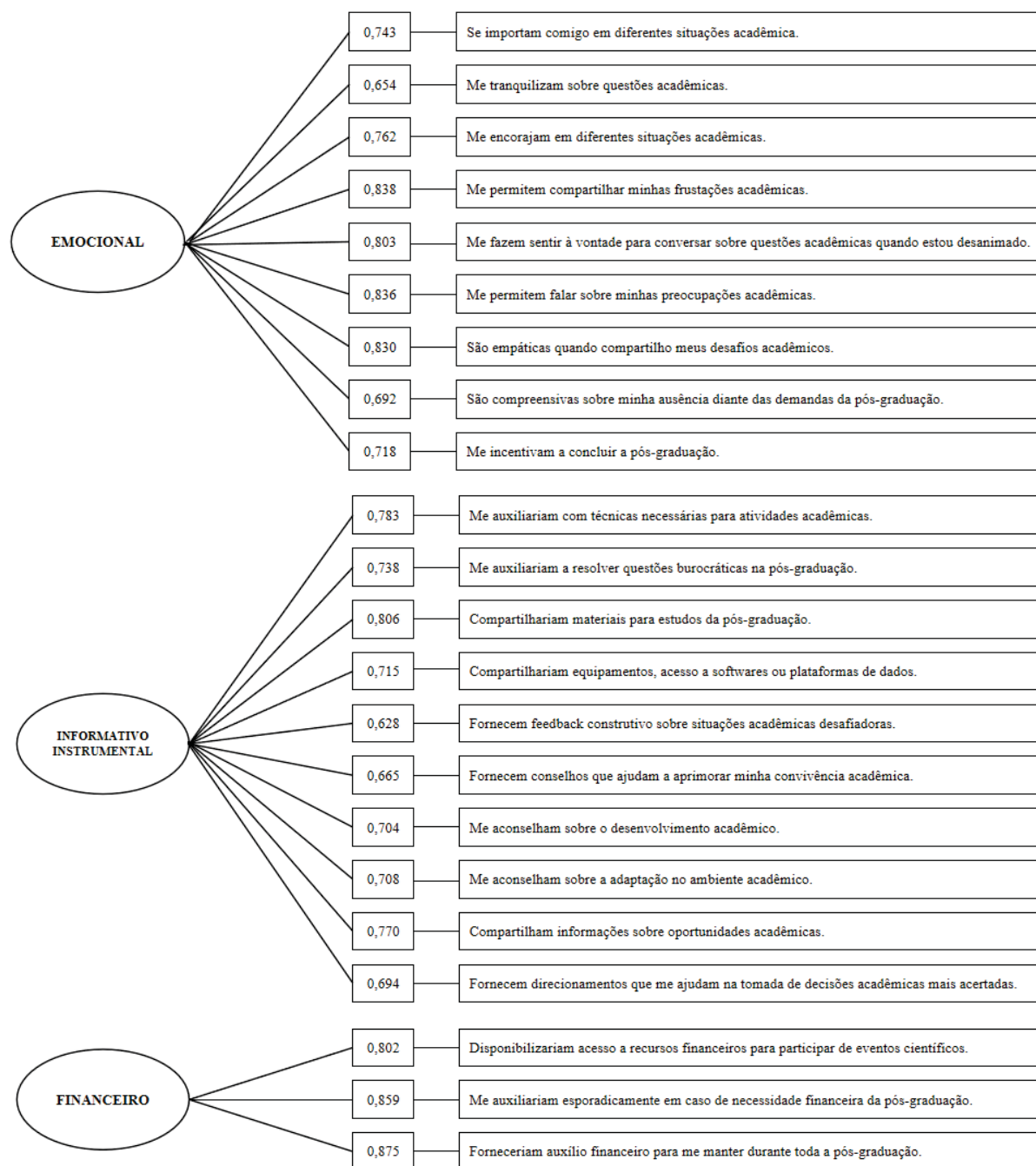
4.2 VALIDAÇÃO EMPÍRICO DO INSTRUMENTO

Inicialmente, procedeu-se à análise de confiabilidade das duas escalas do instrumento. Os resultados indicaram valores de alfa de *Cronbach* de 0,969 para o Bloco 2 e 0,944 para o Bloco 3, sugerindo alta consistência interna (critérios de indicadores na Figura 9). Para otimizar esses valores e evitar redundâncias, foram excluídas as assertivas “23” do Bloco 2 (me aconselham diante das situações acadêmicas desafiadoras) e “8” e “12” do Bloco 3 (controlar a ansiedade frente a situações acadêmicas desafiadoras; controlar a insegurança quando minhas limitações transparecem). Após essas exclusões, os novos valores de Alfa de *Cronbach* foram ajustados para 0,967 no Bloco 2 e 0,931 no Bloco 3. Esses resultados preliminares reforçam a consistência interna do instrumento utilizado na pesquisa (Fávero & Belfiore, 2017).

Na sequência, foi feita a análise fatorial exploratória do Bloco 2 de suporte social, com o objetivo de agrupar e melhorar a estrutura das assertivas. Os valores de teste de KMO (0,975) e *Barlett* (Sig= 0,00) indicaram padrões compactos e significativos nas correlações da matriz de correlação (Field, 2009). Todas as assertivas apresentaram comunalidades e cargas fatoriais $> 0,4$, indicando boa contribuição nos fatores extraídos, com uma variância explicada percentual de 74,559 % dos fatores retidos.

A estrutura revelou três fatores distintos: suporte social emocional, suporte informativo-instrumental e suporte financeiro (Figura 12). Observou-se que os elementos informacionais e instrumentais foram agrupados em um único fator, indicando que, a orientação acadêmica e o fornecimento de recursos práticos são percebidos como formas complementares de suporte.

Figura 12
Fatores da AFE - bloco 2



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Embora a literatura sobre suporte social costume distinguir as dimensões emocional, instrumental e informativo, no contexto específico dos pós-graduandos no Brasil, as percepções desses suportes se organizam de maneira distinta. O suporte informativo e o instrumental foram integrados, uma vez que conselhos e direcionamentos na pós-graduação são percebidos como uma necessidade tangível de auxílio das atividades diárias. Além disso,

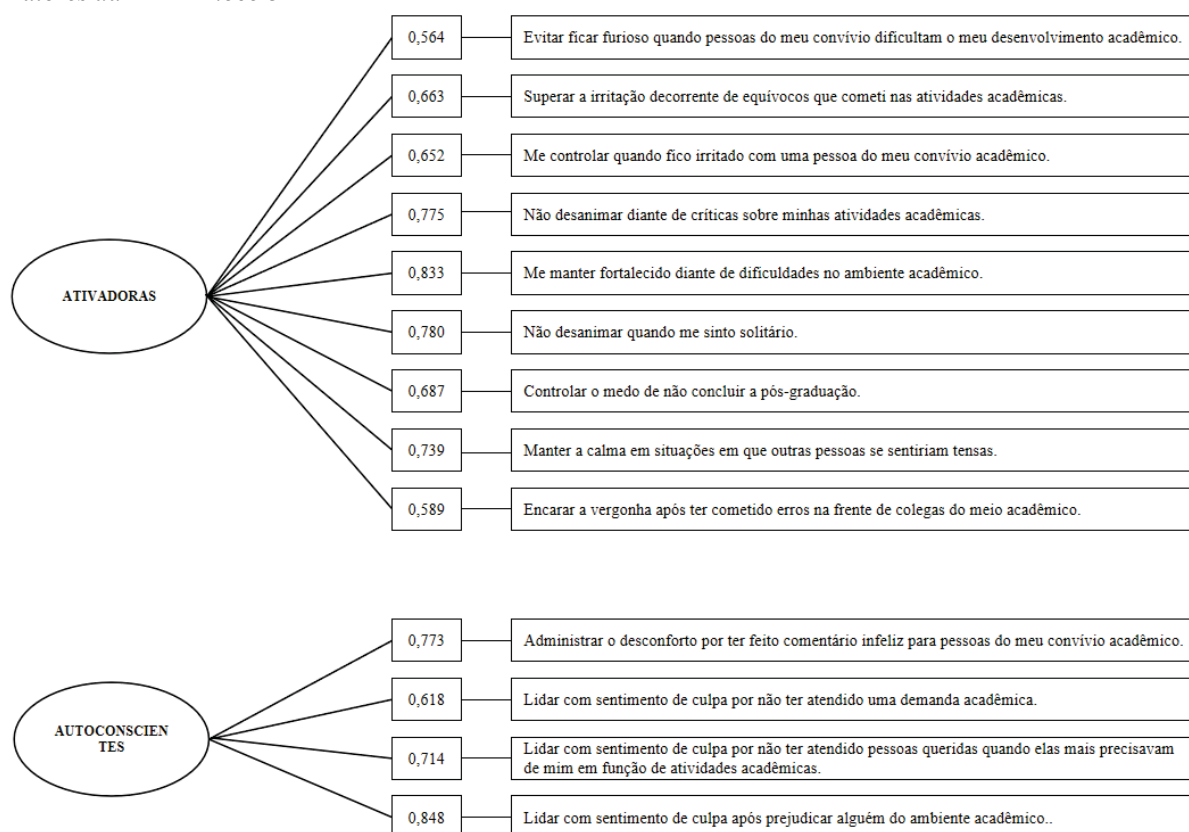
a presença do suporte financeiro como um fator independente evidencia sua importância para continuidade da pós-graduação e subsistência durante o período acadêmico.

Esse achado reforça a relevância do suporte financeiro como um fator crítico para a permanência e o desempenho acadêmico dos pós-graduandos no Brasil. A ausência desse suporte financeiro pode comprometer a dedicação aos estudos, uma vez que muitos alunos precisam conciliar a pós-graduação com atividades profissionais para garantir sua subsistência (Maldonado et al., 2022). Essa sobrecarga afeta não apenas a disponibilidade de tempo para a pesquisa e os estudos, mas também a satisfação com o curso e o desempenho acadêmico.

De acordo com Pereira et al. (2021) mestrandos e doutorandos cuja renda familiar não ultrapassa cinco salários-mínimos consideram a falta de recursos financeiros como um dos motivos que contribuiriam para abandonar a pós-graduação. Silva et al. (2023) destacam que preocupações financeiras, seja pela necessidade de dividir o tempo entre estudo e trabalho, seja pela instabilidade associada à falta de financiamento, representam uma fonte de estresse considerável para os pós-graduandos.

Em seguida foi realizada a análise fatorial exploratória do Bloco 3, uma vez que a escala utilizada, embora já existente, foi adaptada ao contexto da pós-graduação. Como resultado, o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* ($KMO = 0,946$) e *Barlett* ($Sig. = 0,000$) apresentaram excelente adequação para extração de fatores e significância para as correlações em uma matriz de correlação; comunalidades e cargas fatoriais superiores a 0,4, explicando 63,137% da variância total, conforme demonstrado na Figura 13.

Figura 13
Fatores da AFE - Bloco 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os dois fatores identificados podem ser explicados com base nas características emocionais predominantes nos itens de cada fator. O primeiro fator, nomeado nessa pesquisa pela regulação de emoções negativas “ativadoras”, está associado à capacidade de lidar com emoções negativas intensas e ativadoras, como raiva, tristeza e medo, que geralmente exigem ações rápidas de regulação emocional para evitar impactos negativos. Já os itens do segundo fator, da regulação de emoções “autoconscientes”, abrangem emoções negativas introspectivas, como culpa e vergonha, que envolvem uma avaliação interna das ações passadas e um esforço para processar e lidar com esses sentimentos. Essa dimensão de emoções autoconscientes também foi encontrada por Noronha et al. (2022).

4.3 ANÁLISE DESCRITIVA DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A avaliação do instrumento de pesquisa foi conduzida com base na análise das frequências relativas (%), considerando assim as dimensões de suporte emocional, informativo/instrumental e financeiro da primeira escala, bem como as dimensões de regulação de emoções negativas ativadoras e autoconscientes da segunda escala. As Tabelas

5, 6 e 7 apresentadas a seguir, detalham as avaliações dos respondentes para cada assertiva da escala de suporte social.

Tabela 5

Dimensão suporte emocional

Suporte emocional												
ID	Item ESS	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	8 (%)	9 (%)	10 (%)
SS1	Se importam comigo em diferentes situações acadêmicas.	6,49	4,11	5,19	5,41	6,28	9,63	9,09	12,01	17,21	10,06	14,5
SS2	Me tranquilizam sobre questões acadêmicas.	5,95	6,28	6,06	6,28	6,06	9,63	8,44	14,07	14,83	8,55	13,85
SS3	Me encorajam em diferentes situações acadêmicas.	4,87	5,3	4,33	3,68	6,6	9,63	8,23	11,8	17,32	11,04	17,21
SS4	Me permitem compartilhar minhas frustrações acadêmicas.	4,33	5,95	4,87	5,63	5,95	9,31	8,12	10,71	14,39	12,55	18,18
SS5	Me fazem sentir à vontade para conversar sobre questões acadêmicas quando estou desanimado.	5,52	5,52	6,6	6,17	5,74	9,31	8,33	10,61	15,48	10,71	16,02
SS6	Me permitem falar sobre minhas preocupações acadêmicas.	3,9	5,19	5,09	4,76	4,19	8,66	8,01	12,01	16,88	13,53	16,77
SS7	São empáticas quando compartilho meus desafios acadêmicos.	2,71	4,22	5,41	5,63	4,55	9,85	8,44	12,55	16,77	13,42	16,45
SS8	São compreensivas sobre minha ausência diante das demandas da pós-graduação.	5,19	5,3	5,84	5,41	6,49	9,31	7,25	13,96	14,07	12,12	15,04
SS9	Me incentivam a concluir a pós-graduação.	2,38	2,06	2,92	2,38	2,71	5,19	4,44	9,31	12,88	17,86	37,88

Nota. ID= indicador de assertiva; %= percentual.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Na Tabela 5, que aborda o suporte emocional, as respostas variaram de 0 ("nenhum suporte") a 10 ("muito suporte"). Observou-se que a maioria das respostas está concentrada nas faixas superiores da escala (valores entre 7 e 10), indicando que os respondentes percebem, em sua maioria, um suporte emocional significativo. Em contraste, pontuações entre 0 e 3 apresentaram menor frequência, sugerindo que a percepção de ausência ou baixa intensidade de suporte emocional é incomum.

Dentre os itens avaliados, o SS9 ("me incentivam a concluir a pós-graduação") apresentou o maior percentual de pontuações elevadas (77,93% nas faixas de 7 a 10), destacando-se como um aspecto amplamente valorizado e percebido. Outros itens, como SS6 ("me permitem falar sobre minhas preocupações acadêmicas") e SS7 ("são empáticas quando compartilho meus desafios acadêmicos"), também receberam maior nível de concordância nas faixas 8 a 10.

Os dados mostram que a percepção desse suporte emocional significativa é atribuída pelos respondentes principalmente à família, ao companheiro(a), aos amigos e à própria motivação dos pós-graduandos. Esses resultados estão em consonância com estudos anteriores (Santos et al., 2015; Dambi et al., 2018; Worley et al., 2023), que destacaram as

fontes de apoio emocional diante da adaptação nesse contexto. Cabe destacar que a motivação para o sucesso acadêmico na pós-graduação não se restringe apenas ao suporte percebido diretamente no ambiente acadêmico, mas também é influenciada por fatores externos e relações já estabelecidas antes do ingresso nesse nível de formação (Sverdlik et al., 2018). Ainda que novos relacionamentos sejam desenvolvidos durante a pós-graduação, essenciais para a adaptação e integração do estudante, os pós-graduandos frequentemente recorrem a figuras significativas fora desse contexto em busca de suporte emocional (Santos et al., 2015).

A Tabela 6, referente ao suporte informativo/instrumental, revelou uma maior dispersão das respostas ao longo da escala, com maior nível de concordância para valores intermediários (5 a 8). Alguns respondentes indicaram maior concordância em não perceber nenhum suporte para as assertivas SS11 e SS12 ("me auxiliariam com técnicas necessárias para atividades acadêmicas"; "me auxiliariam a resolver questões burocráticas na pós-graduação"). Por outro lado, itens como SS13 ("compartilhariam materiais para estudos da pós-graduação"), SS14 ("compartilhariam equipamentos, acesso a softwares ou plataformas de dados") e SS18 ("fornecem conselhos que ajudam a aprimorar minha convivência acadêmica") tiveram melhor avaliação, com concentrações maiores nas faixas superiores (8 a 10). Ou seja, percebem maior apoio relacionado a recursos acadêmicos (materiais, plataformas e equipamentos) do que o apoio ligado a questões administrativas ou técnicas específicas.

Tabela 6
Dimensão suporte informativo/instrumental

Suporte informativo/instrumental												
Id	Item ESS	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	8 (%)	9 (%)	10 (%)
SS11	Me auxiliariam com técnicas necessárias para atividades acadêmicas.	12,23	7,47	7,79	7,36	6,6	8,33	8,66	11,26	13,2	8,44	8,66
SS12	Me auxiliariam a resolver questões burocráticas na pós-graduação.	14,5	6,93	8,33	6,6	6,82	8,44	7,9	9,31	13,1	8,12	9,96
SS13	Compartilhariam materiais para estudos da pós-graduação.	9,85	6,28	6,28	6,06	4,65	8,12	7,36	10,39	13,2	10,93	16,88
SS14	Compartilhariam equipamentos, acesso a softwares ou plataformas de dados.	11,47	6,6	6,17	7,36	6,06	7,58	7,36	10,17	15,26	10,17	11,8
SS17	Fornecem <i>feedback</i> construtivo sobre situações acadêmicas desafiadoras.	8,77	5,41	7,03	5,19	8,23	10,61	8,44	12,45	15,37	8,66	9,85

SS18	Fornecem conselhos que ajudam a aprimorar minha convivência acadêmica.	7,58	6,28	7,79	6,28	6,93	9,31	8,44	10,5	17,1	8,33	11,47
SS19	Me aconselham sobre o desenvolvimento acadêmico.	7,58	6,82	7,9	7,47	6,49	8,44	9,96	10,61	14,07	9,52	11,15
SS20	Me aconselham sobre a adaptação no ambiente acadêmico.	10,82	8,44	6,82	5,52	9,09	9,96	8,33	11,69	12,34	7,68	9,31
SS21	Compartilham informações sobre oportunidades acadêmicas.	11,47	6,06	6,82	7,03	6,17	8,12	8,12	10,61	14,94	8,23	12,45
SS22	Fornecem direcionamentos que me ajudam na tomada de decisões acadêmicas mais acertadas.	8,55	5,63	8,77	5,84	7,25	10,28	8,55	12,88	14,61	8,23	9,42

Nota. ID= indicador de assertiva; %= percentual.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Também é possível observar que o item SS17 ("fornecem *feedback* construtivo sobre situações acadêmicas desafiadoras") figura um padrão de dispersão, com concentrações relevantes em notas intermediária (7) e superior (8). Embora muitos discentes percebam apoio nesse aspecto, ainda há uma parte dos participantes que percebe o *feedback* como não construtivo ou insuficiente, mesmo cenário encontrado por Santos et al. (2015). A análise sugere que o suporte informativo/instrumental relacionado diretamente a recursos acadêmicos e práticas (materiais, plataformas, decisões acadêmicas) é mais percebido pelos participantes do que o apoio ligado a questões administrativas ou técnicas específicas.

Por fim, a Tabela 7, que analisa o suporte financeiro, mostrou uma predominância de respostas nas categorias mais baixas (0, 1 e 2), sugerindo baixa percepção de suporte nessa dimensão. Por exemplo, 38,31% dos respondentes atribuíram "0" ao item SS16 ("forneceram auxílio financeiro para me manter durante toda a pós-graduação"), enquanto os itens SS10 ("disponibilizaram acesso a recursos financeiros para participar de eventos científicos") e SS15 ("me auxiliariam esporadicamente em caso de necessidade financeira na pós-graduação") apresentaram percentuais semelhantes, com 33,33% e 32,9%, respectivamente. As categorias superiores (9 e 10) registraram frequências reduzidas em todos os itens, reforçando menores níveis de concordância de suporte financeiro.

Tabela 7

Dimensão suporte financeiro

Suporte financeiro

Id	Item ESS	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	8 (%)	9 (%)	10 (%)
SS10	Disponibilizariam acesso a recursos financeiros para participar de eventos científicos.	33,33	10,06	7,68	5,41	4,22	8,66	4,76	7,14	7,68	3,68	7,36
SS15	Me auxiliariam esporadicamente em caso de necessidade financeira da pós-graduação.	32,9	9,52	7,03	4,65	5,63	7,47	5,3	6,82	7,14	4,33	9,2
SS16	Forneceriam auxílio financeiro para me manter durante toda a pós-graduação.	38,31	9,42	7,36	3,79	5,84	7,47	4,98	5,52	4,87	4,22	8,23

Nota. ID= indicador de assertiva; %= percentual.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Essa percepção de menor concordância em relação ao suporte financeiro pode estar associada a diversos fatores, como o baixo investimento em recursos destinados à participação em eventos científicos e à pós-graduação, bem como à necessidade de planejamento financeiro para se dedicar aos estudos. Outro aspecto significativo é a necessidade de conciliar estudo e trabalho, uma realidade vivenciada por 82,47% dos respondentes. Entre aqueles que trabalham e frequentam instituições particulares, 88,96% desses estudantes também precisam arcar com as mensalidades do curso. As principais fontes de suporte financeiro relatadas pelos participantes foram, em ordem de relevância, a própria pessoa e seu trabalho, instituições fomentadoras de pesquisa e, por fim, o(a) companheiro(a) ou a família.

Ao relacionar os resultados com a literatura, observa-se que a percepção de suporte emocional é a mais expressiva positivamente, especialmente no incentivo à conclusão da pós-graduação (Pereira et al., 2021; Meurer et al., 2020). Em contraste, o suporte financeiro tem menor nível de concordância e essa insegurança financeira justifica-se por ser um dos principais elementos que podem comprometer o progresso da pós-graduação (Meurer et al., 2020; Sverdlik et al., 2018). Quanto ao suporte instrumental/informativo, os resultados indicam que há espaço para melhorias, especialmente em relação ao auxílio com técnicas necessárias para as atividades acadêmicas, ao recebimento de *feedback* construtivo diante de desafios acadêmicos e à orientação para tomada de decisões acadêmicas mais assertivas, que fazem parte da adaptação e do direcionamento acadêmico, confirmando outros estudos anteriores (Barry et al., 2018; Silva et al., 2023; Wilson & Pool, 2024).

Na segunda etapa desta análise, são apresentados os resultados descritivos da escala *Multidimensional Negative Emotions Self-Regulatory Efficacy Scale (MNESRES)* adaptada ao contexto da pós-graduação *stricto sensu*, visando atender ao objetivo específico de verificar a

autoeficácia para regulação de emoções negativas entre mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil. A Tabela 8 detalha as respostas relativas à dimensão de autoeficácia para regulação de emoções negativas ativadoras, como raiva, tristeza e medo.

Tabela 8

Dimensão emoções negativas ativadoras

Emoções negativas ativadoras												
Id	Item AERE	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	8 (%)	9 (%)	10 (%)
AEN1	Evitar ficar furioso quando pessoas do meu convívio dificultam o meu desenvolvimento acadêmico.	6,06	3,46	5,63	6,17	8,01	10,93	11,47	14,94	13,31	10,06	9,96
AEN2	Superar a irritação decorrente de equívocos que cometi nas atividades acadêmicas.	4,65	4,33	5,95	7,47	8,77	12,66	9,85	14,5	15,37	8,87	7,58
AEN3	Me controlar quando fico irritado com uma pessoa do meu convívio acadêmico.	2,38	2,38	3,68	4,87	6,71	9,85	9,85	13,42	20,02	14,5	12,34
AEN4	Não desanimar diante de críticas sobre minhas atividades acadêmicas.	3,9	3,03	6,39	6,06	7,58	10,39	11,69	15,04	14,29	11,69	9,96
AEN5	Me manter fortalecido diante de dificuldades no ambiente acadêmico.	2,92	3,14	5,3	4,98	6,6	11,36	8,66	16,13	18,61	12,01	10,28
AEN6	Não desanimar quando me sinto solitário.	4,87	4,22	5,74	6,39	8,01	11,04	9,63	12,99	13,96	11,04	12,12
AEN7	Controlar o medo de não concluir a pós-graduação.	9,96	3,79	6,28	5,3	6,49	9,09	8,44	10,71	13,53	10,71	15,69
AEN9	Manter a calma em situações em que outras pessoas se sentiriam tensas.	2,92	2,06	5,3	4,33	8,23	9,52	9,63	14,07	19,05	12,88	12,01
AEN11	Encarar a vergonha após ter cometido erros na frente de colegas do meio acadêmico.	7,03	4,87	5,95	6,82	8,23	12,01	9,09	12,34	14,39	9,42	9,85

Nota. ID= indicador de assertiva; %= percentual.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

É possível observar uma maior concordância nas faixas intermediárias da escala, refletindo uma autoeficácia dos estudantes para regular essas emoções ativadoras, como “evitar ficar furioso quando pessoas do meu convívio dificultam o meu desenvolvimento acadêmico” (AEN1) e “me controlar quando fico irritado com uma pessoa do meu convívio acadêmico” (AEN3). No item AEN5 (“me manter fortalecido diante de dificuldades no ambiente acadêmico”), as respostas de 5 a 8 somam 54,76%, mostrando que muitos participantes se sentem relativamente confiantes, mas não completamente seguros, mesmo resultado encontrado por Coelho e Nascimento (2020).

Embora presentes, as categorias mais altas (9 e 10) apresentaram baixa frequência em quase todos os itens avaliados. O item AEN2 (“superar a irritação decorrente de equívocos

que cometi nas atividades acadêmicas”) obteve apenas 16% de respostas nessas categorias, sugerindo que poucos participantes têm plena confiança na sua capacidade de gerenciar esse tipo de emoção negativa. Por outro lado, as assertivas AEN5 (“me controlar quando fico irritado com uma pessoa do meu convívio acadêmico”) e AEN9 (“manter a calma em situações em que outras pessoas se sentiriam tensas”) registraram menor frequência de respostas nas categorias mais baixas (0 a 3), indicando que alguns mestrandos e doutorandos não experimentam dificuldades nessas áreas. Quanto maior a crença em sua capacidade de interação afetiva, maior é a habilidade percebida para regular emoções negativas, como raiva, tristeza e medo, o que contribui para melhorar as relações interpessoais, tornando as interações mais saudáveis e significativas em se expressar ou resolver problemas (Iaochite et al., 2022).

A Tabela 9 apresenta a análise descritiva da dimensão de autoeficácia para regulação de emoções negativas autoconscientes, como desconforto ou culpa. Essa dimensão avalia a crença dos estudantes na habilidade de lidar com sentimentos autocríticos.

Tabela 9

Dimensão emoções negativas autoconscientes

Emoções negativas autoconscientes												
Id	Item AERE	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	8 (%)	9 (%)	10 (%)
AEN10	Administrar o desconforto por ter feito comentário infeliz para pessoas do meu convívio acadêmico.	8,33	5,74	8,33	8,44	10,5	16,13	10,61	11,58	9,63	4,98	5,74
AEN13	Lidar com sentimento de culpa por não ter atendido uma demanda acadêmica.	10,82	6,71	8,33	10,93	9,42	11,04	9,09	11,8	9,09	4,98	7,79
AEN14	Lidar com sentimento de culpa por não ter atendido pessoas queridas quando elas mais precisavam de mim em função de atividades acadêmicas.	10,28	5,63	7,03	8,98	9,96	13,1	8,66	10,71	11,69	7,36	6,6
AEN15	Lidar com sentimento de culpa após prejudicar alguém do ambiente acadêmico.	20,02	8,87	8,33	7,79	8,23	14,07	7,58	8,55	6,17	4,33	6,06

Nota. ID= indicador de assertiva; %= percentual.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

As respostas para esta dimensão mostram concentrações nas categorias mais baixas da escala (0 a 4), especialmente no item AEN15 ("lidar com sentimento de culpa após prejudicar alguém do ambiente acadêmico"), onde 20,02% dos participantes atribuem a menor pontuação (0). Esse resultado evidencia uma vulnerabilidade emocional importante, indicando que muitos estudantes têm baixa confiança em sua capacidade de lidar com culpa

ou desconforto quando envolve prejudicar alguém. Além disso, as categorias mais altas (9 e 10) também são menos frequentes nesta dimensão.

A baixa confiança dos respondentes na capacidade de lidar com sentimento de culpa identificada (AEN13 e AEN14) também reflete a dificuldade em gerenciar o tempo, dado o caráter de altas demandas da pós-graduação *stricto sensu*, que exige dedicação intensa a estudos, pesquisas e outras atividades, conforme apontado por Kachenski et al. (2021).

De modo geral, a análise revela que a maioria dos mestrandos e doutorandos apresenta uma autoeficácia moderada para regulação das emoções negativas, onde poucos alcançam níveis altos (9 ou 10). A crença na regulação de emoções negativas autoconscientes (culpa e vergonha) parece ser mais desafiadora do que a regulação de emoções ativadoras. Esses achados estão alinhados com os estudos de Coelho et al. (2022) e Torquato et al. (2022), que também identificaram que, apesar das demandas e exigências inerentes à pós-graduação, os mestrandos e doutorandos demonstram confiança em sua capacidade de gerenciar emoções negativas.

4.3 RELAÇÃO ENTRE SUPORTE SOCIAL E AUTOEFICÁCIA EMOCIONAL NEGATIVA

Com o propósito de atingir o objetivo geral da pesquisa, analisar a relação entre a percepção de suporte social e a autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil, foi avaliada a normalidade dos dados, onde o teste *Kolmogorov-Smirnov* apresentou Sig de 0,000, revelando uma distribuição não paramétrica. Na sequência, foi calculado o coeficiente de correlação de *Spearman* (ρ de *Spearman*) com o auxílio do software SPSS e, os dados organizados previamente por frequência relativa total do constructo e por fatores. Para isso, as pontuações individuais foram normalizadas ao dividir os escores obtidos pelos participantes pelo valor máximo de pontos de cada constructo total/fator avaliado. Os resultados dessa análise são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10
Correlação Suporte social e autoeficácia emocional negativa

		Autoeficácia Emocional Negativa		
		Ativadoras	Autoconscientes	AENT
Suporte	Emocional	,270**	,222**	,271**
	Informativo/instrumental	,254**	,235**	,271**
	Financeiro	,109**	,169**	,136**
	SST	,267**	,248**	,278**

Nota. SST= suporte social total, AENT= autoeficácia emocional negativa total, ** p-value (Sig.) < 0,05.
Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os resultados revelaram correlações positivas e significativas entre o suporte social, considerado em sua totalidade e desagregado por fatores (emocional, informativo/instrumental e financeiro), e a autoeficácia emocional negativa, em ambas as dimensões: ativadoras e autoconscientes. As correlações, significativas ao nível de 5% (Fávero e Belfiore, 2017), foram classificadas de acordo com os critérios de análise de dados apresentados anteriormente na Figura 9 desta pesquisa. Esses achados confirmam a hipótese teórica geral (H1), que postula uma relação positiva significativa entre o suporte social percebido e a autoeficácia emocional negativa.

Além disso, as hipóteses específicas (H1a, H1b e H1c) foram ajustadas com base nas novas dimensões identificadas por meio da análise fatorial. Os resultados também confirmam correlações significativas entre diferentes tipos de suporte social e a autoeficácia emocional negativa (Figura 14). Em outras palavras, quanto maior a percepção de suporte social, maior é a crença na capacidade dos pós-graduandos para regular emoções negativas em situações acadêmicas desafiadoras. No entanto, é importante destacar que, apesar da significância estatística, a magnitude da correlação não é forte. Isso indica que, embora exista uma associação entre as variáveis, outros fatores também influenciam a percepção do suporte social, além da autoeficácia emocional negativa.

Figura 14

Interpretação das hipóteses de teste

Hipótese Teórica	Hipóteses de teste	Interpretação
H1: Há relação positiva significativa entre o suporte social percebido e a autoeficácia emocional negativa dos mestrands e doutorandos da área de negócios no Brasil.	H1a: Há relação positiva significativa entre o suporte social emocional e a autoeficácia emocional negativa dos mestrands e doutorandos da área de negócios no Brasil.	Aceita
	H1b: Há relação positiva significativa entre o suporte social informativo/instrumental e a autoeficácia emocional negativa dos mestrands e doutorandos da área de negócios no Brasil.	Aceita
	H1c: Há relação positiva significativa entre o suporte social financeiro e a autoeficácia emocional negativa dos mestrands e doutorandos da área de negócios no Brasil.	Aceita

Fonte: Elaborado pela autora.

O suporte emocional apresentou as maiores correlações entre as dimensões da autoeficácia emocional negativa. Especificamente, as correlações foram moderadas tanto para a dimensão ativadora ($\rho = 0,270$, $p < 0,01$) quanto para a dimensão autoconsciente ($\rho = 0,222$, $p < 0,01$). A correlação entre suporte emocional e autoeficácia emocional negativa total foi de $\rho = 0,271$ ($p < 0,01$). Elementos do bem-estar psicológico, como encorajamento, a

compreensão, a empatia e a motivação intrínseca contribuem fortalecer a confiança dos mestrands e doutorandos na regulação de emoções negativas frente às adversidades acadêmicas da pós-graduação (Gong et al., 2022; Won et al., 2024). Portanto, a hipótese H1a é confirmada.

Quanto ao suporte informativo/instrumental, que envolve a orientações práticas e o auxílio para necessidades tangíveis, as correlações também foram positivas e significativas. Na dimensão ativadora, o coeficiente foi de $\rho = 0,254$ ($p < 0,01$), enquanto na dimensão autoconsciente, foi de $\rho = 0,235$ ($p < 0,01$). A correlação entre suporte informativo/instrumental e autoeficácia emocional negativa total alcançou $\rho = 0,271$ ($p < 0,01$). O apoio em tarefas cotidianas, atividades de pesquisa, fornecimento de técnicas, materiais de estudo, equipamentos, softwares, *feedbacks* construtivos, orientações e conselhos - provenientes de diferentes fontes, como família, amigos e a comunidade acadêmica - contribui para aumentar a crença na capacidade dos pós-graduandos de lidar com situações que demandam regulação emocional negativa (Cruz & Arceo, 2015; Sverdlik et al., 2018; Gong et al., 2022). Esses resultados confirmam a hipótese H1b.

No caso do suporte financeiro, embora tenha exibido correlações positivas e significativas, apresentou os menores coeficientes entre os tipos de suporte analisados. Para a dimensão ativadora, o coeficiente foi de $\rho = 0,109$ ($p < 0,01$), para a dimensão autoconsciente, $\rho = 0,169$ ($p < 0,01$) e para a autoeficácia emocional negativa total, $\rho = 0,136$ ($p < 0,01$). Não necessariamente ter suporte financeiro vai aumentar significativamente a autoeficácia emocional negativa, sendo menos impactante do que os outros tipos de suporte (Sverdlik et al., 2018).

A combinação de todos os tipos de suporte social, representada pelo constructo global, apresentou uma correlação significativa e moderada com a autoeficácia emocional negativa ($\rho = 0,278$, $p < 0,01$). As correlações foram levemente mais elevadas na dimensão ativadora ($\rho = 0,267$, $p < 0,01$) em comparação à dimensão autoconsciente ($\rho = 0,248$, $p < 0,01$). Com essas informações interpreta-se que o suporte social exerce maior efeito em situações que exigem enfrentamento emocional direto, como lidar com críticas ou desafios, do que em situações que envolvem sentimentos mais introspectivos, como culpa ou vergonha.

Assim, a correlação positiva entre a percepção de suporte social e autoeficácia emocional negativa valida o resultado de estudos anteriores, na qual a percepção de suporte social afeta diretamente a autoeficácia emocional negativa, enquanto mecanismo psicossocial da saúde mental (Cohen et al., 2000; Berkman et al., 2000; Utami & Sawitri, 2016; Nielsen et al., 2016). Na pós-graduação, isso representa a ideia de que, quanto mais os mestrands e

doutorandos percebem receber suporte social, maior é a sua crença na capacidade de regular suas emoções negativas em contextos acadêmicos desafiadores, como o enfrentamento de pressões relacionadas à gestão de tempo, ao cumprimento de prazos e à exigência de desempenho acadêmico elevado. Essa relação positiva reforça a importância de criar ambientes acadêmicos que incentivem o suporte social, tanto formal quanto informal, para melhorar a saúde emocional dos estudantes.

4.4 ANÁLISE DO SUPORTE SOCIAL E DA AUTOEFICÁCIA EMOCIONAL NEGATIVA E AS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

A análise da percepção de suporte social e de autoeficácia emocional negativa entre mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil, considerando as características sociodemográficas dos respondentes, foi conduzida utilizando os testes de média *Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*. Esses testes foram aplicados com base nos resultados do teste de normalidade previamente conduzido.

4.4.1 Percepção de suporte social e as características sociodemográficas

As Tabelas 11 e 12 apresentam a análise da percepção de suporte social em relação às características sociodemográficas dos respondentes. O teste de *Mann-Whitney* foi utilizado para comparações entre 2 grupos, enquanto o teste de *Kruskal-Wallis* foi aplicado para variáveis com mais de dois grupos. Em especial, a análise de gênero foi realizada por meio do teste de *Mann-Whitney*, considerando apenas os grupos feminino e masculino, uma vez que os demais grupos (“prefiro não responder” com 3 respondentes e “outro” com 1 respondente) não apresentaram amostra suficiente para suportar comparações estatísticas.

Tabela 11*Teste de média entre as características sociodemográficas dos respondentes e a percepção de suporte social- I*

Teste Utilizado		Relações	Suporte Social			
			Emocional	Informativo/Instrumental	Financeiro	Total
Mann-Whitney	U	Gênero	102138,5	104038,5	104347,5	10312
	Sig	Feminino ou masculino	,385	,691	,747	,533
Kruskal-Wallis	Qui-quadrado	Nível educacional	4,548	5,482	10,607	6,257
	Sig	Mestrado ou Doutorado				
		Acadêmico ou Profissional	,208	,140	,014*	,100
	Qui-quadrado	Área de conhecimento	,458	,445	1,711	,200
	Sig	Administração pública e de empresas				
		Ciências contábeis	,795	,801	,425	,905
		Ambos				
	Qui-quadrado	Etapas do curso	8,478	2,581	,750	4,691
	Sig	Cumprimento de créditos				
		Elaboração da dissertação ou tese	,014*	,275	,687	,096
		Ambos				
	Qui-quadrado	Idade	2,084	,139	13,641	1,460
	Sig	22 a 33 anos				
		34 a 39 anos				
		40 a 46 anos	,555	,987	,003*	,691
		47 a 66 anos				
Mann-Whitney	Qui-quadrado	Tipo de instituição	,924	,806	,690	,855
	Sig	Pública				
		Particular	,630	,668	,708	,652
		Comunitária				
	Qui-quadrado	Região	1,639	1,962	6,477	1,268
	Sig	Centro-Oeste				
Mann-Whitney	U	Espaços de convivência	72797	70414	72037,5	69852,5
	Sig	Sim	,000*	,000*	,000*	,000*
		Não				

Nota. * existe diferença estatística (Sig. < 0,05).

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

A Tabela 11 revela que, em relação ao gênero, área de conhecimento, tipo de instituição e região, não houve diferenças significativas na percepção do suporte social (emocional, informativo/instrumental, financeiro ou total), com valores de significância (Sig.) superiores a 0,05. Ou seja, a percepção de suporte social é consistente independentemente do gênero do pós-graduando, da área de estudo (Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis ou ambas); do tipo de instituição (pública, particular ou comunitária); e da região do Brasil (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul).

Por outro lado, algumas variáveis apresentaram diferenças estatisticamente significativas. O nível educacional, a etapa do curso, a idade e se existem espaços de convivência na instituição mostraram efeitos significativos na percepção de suporte social. O

teste de *Kruskal-Wallis* indicou que o nível educacional (mestrado ou doutorado, acadêmico ou profissional) estava relacionado a diferenças significativas na percepção de suporte financeiro, com uma significância de 0,014. Esse dado sugere que a percepção de suporte financeiro não é uniforme entre os respondentes, experimentando diferentes níveis de suporte financeiro durante sua pós-graduação, que pode ser explicado por fatores como: diferentes políticas institucionais para mestrandos e doutorandos (nível acadêmico e profissional), maior ou menor acesso a bolsas de pesquisa ou financiamento em cada nível educacional, diferentes demandas/oportunidades financeiras enfrentadas durante a pós-graduação para o mestrando e doutorando.

A etapa do curso (cumprimento de créditos, elaboração de dissertação ou tese ou ambos) também apresentou diferenças significativas na dimensão de suporte social emocional (Sig. = 0,014). Mestrandos, em especial, podem sentir uma maior insegurança no início de sua trajetória acadêmica, valorizando mais o suporte emocional, enquanto doutorandos enfrentam maiores pressões para produzir publicações e concluir suas teses, o que também pode aumentar a necessidade de suporte emocional (Cruz & Arceo, 2015; Vincent et al., 2021).

A variável idade também foi significativa em relação ao suporte financeiro (Sig. = 0,014). Pós-graduandos de menor idade, que dependem mais frequentemente de bolsas de estudo ou apoio financeiro familiar, podem perceber mais intensamente a presença (ou ausência) desse tipo de suporte, enquanto pós-graduandos de maior idade, que podem possuir outras fontes de renda ou maiores responsabilidades financeiras, afetando como percebem ou valorizam o suporte financeiro.

Adicionalmente, a presença de espaços de convivência nas instituições apresentou efeito significativo em todas as dimensões de suporte social, com valores de significância de 0,000. Nesse contexto, esses ambientes promovem interações sociais, possibilitam o compartilhamento de experiências e informações úteis e até favorecem discussões sobre oportunidades financeiras, como bolsas e auxílios, contribuindo para o suporte emocional, informativo/instrumental e até financeiro.

Esses espaços de convivência têm um impacto positivo nas relações sociais e na adaptação dos estudantes, elementos-chave para o desenvolvimento acadêmico e o bem-estar (Maldonado et al., 2022; Worley et al., 2023). O apoio emocional de outros colegas, professores e amigos podem proporcionar oportunidades para a construção de laços afetivos ao compartilhar desafios, sentimento de empatia do grupo (Silva et al., 2023; Williamson, 2023; Wilson & Pool, 2024). Além disso, o compartilhamento de informações e estratégias

úteis da comunidade acadêmica para lidar com as demandas acadêmicas pode reforçar o suporte instrumental (Santos et al., 2015). E apesar de menos óbvia, a dimensão financeira pode ser impactada por oportunidades de *networking* ou por discussões sobre recursos financeiros, bolsas e oportunidades econômicas.

A Tabela 12 apresenta a segunda parte dos resultados de teste de média entre as características sociodemográficas dos respondentes e a percepção de suporte social. As variáveis relacionadas à situação conjugal (se tem cônjuge ou não), com quem mora (sozinho, com a família/companheiro, amigo ou colega) e a necessidade de mudança de cidade para cursar a pós-graduação não apresentaram diferenças significativas na percepção de suporte social (Sig. > 0,05). Esse resultado pode refletir uma experiência mais uniforme de suporte social entre os respondentes, independente dessas características.

Tabela 12

Teste de média entre as características sociodemográficas dos respondentes e a percepção de suporte social- II

Teste Utilizado		Relações	Suporte Social			
			Emocional	Informativo/ Instrumental	Financeiro	Total
<i>Mann-Whitney</i>	<i>U</i>	Situação Conjugal Sim ou Não	81925,5	85241,5	85625	83393
	<i>Sig</i>		,228	,767	,848	,422
<i>Kruskal-Wallis</i>	<i>Qui-quadrado</i>	Com quem mora Sozinho(a) Com família/companheiro(a) Com amigo(a) Com colega(s)	2,155	,198	,056	,866
	<i>Sig</i>		,541	,978	,996	,834
<i>Mann-Whitney</i>	<i>U</i>	Filhos e/ou responsabilidades familiares Sim ou Não	90729	93452	89751	91108
	<i>Sig</i>		,011*	,063	,005*	,014*
	<i>U</i>	Bolsa de estudos Sim ou Não	99033,5	98214,5	87887,5	96242
	<i>Sig</i>		,156	,104	,000*	,034*
	<i>U</i>	Atividade laboral remunerada Sim ou Não	57747,5	60030,5	50749,5	56998,5
	<i>Sig</i>		,198	,583	,000*	,840
	<i>U</i>	Mudar de cidade Sim ou Não	54833	57166	54080,5	57319
	<i>Sig</i>		,169	,547	,102	,581
	<i>U</i>	Desistir do curso Sim ou Não	93399,5	95247	98032,5	93511
	<i>Sig</i>		,001*	,006*	,038*	,001*

Nota. * existe diferença estatística (Sig. < 0,05).

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Contudo, a variável ter filhos ou outras responsabilidades familiares mostrou um efeito significativo sobre a percepção de suporte social total e sobre as dimensões emocional e financeiro, com valores de significância de 0,014, 0,011 e 0,005, respectivamente. Tais responsabilidades familiares exigem maior percepção de suporte emocional e financeiro, possivelmente por dependerem de redes de apoio mais ativas para lidar com suas demandas

(Santos et al., 2015; Nielsen et al., 2016). Demandas familiares podem gerar maior necessidade de apoio emocional e financeiras, o que acabam sendo mais reconhecidos e valorizados.

A variável "bolsa de estudos" também influenciou a percepção de suporte social total (Sig = 0,014) e a dimensão financeira (Sig = 0,000), indicando diferenças estatisticamente significativas na percepção de suporte social entre os estudantes que possuem bolsa de estudos e aqueles que não possuem. A bolsa de estudos é vista como uma forma concreta de apoio, que não apenas alivia pressões financeiras, mas também permitindo que os estudantes foquem mais em suas atividades acadêmicas (Coelho et al., 2020; Maldonado et al., 2022; Meurer et al., 2023).

Além disso, estudantes que exercem atividades laborais remuneradas apresentaram diferenças significativas na percepção de suporte financeiro (Sig. = 0,000), indicando que a renda adicional trazida pelo trabalho influencia positivamente essa percepção. No entanto, a carga de trabalho associada pode afetar negativamente outros aspectos, dependendo do equilíbrio entre as responsabilidades acadêmicas e profissionais (Silva et al., 2023; Wilson & Pool, 2024).

Por fim, os resultados revelaram que a variável "já ter pensado em desistir da pós-graduação" tem um efeito significativo na percepção de suporte social total e em suas dimensões (emocional, informativo/instrumental e financeiro), com valores de significância de 0,001 (total), 0,001 (emocional), 0,006 (informativo/instrumental) e 0,038 (financeiro). Pereira et al. (2021) identificaram que o principal motivo que contribuiu para a evasão de estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, foram as dificuldades para acompanhar o curso devido ao tempo necessário para os estudos e as dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com as atividades profissionais. Portanto, a falta de suporte social parece ser especialmente relevante para sentimentos de sobrecarga ou desmotivação.

4.4.2 Percepção de autoeficácia emocional negativa e as características sociodemográficas

A última etapa do estudo foi a análise da percepção da autoeficácia emocional negativa de acordo com as características sociodemográficas. De acordo com os resultados (Tabela 13), a percepção de autoeficácia emocional negativa não apresentou diferenças significativas em função de variáveis como etapa do curso, região, com quem mora, bolsa de estudos ou atividade laboral remunerada (Sig > 0,05). Ou seja, a crença na capacidade de regulação emocional permanece semelhante, independentemente de o pós-graduando estar

cumprindo créditos, elaborando a dissertação ou tese, ou ambas as etapas; ou ainda em que região do Brasil está localizado o curso de pós-graduação. Fatores como morar sozinho ou acompanhado, ter incentivo financeiro por meio de bolsa de estudos ou equilibrar trabalho e estudos não demonstraram efeito direto na percepção de capacidade de regular emoções negativas.

Tabela 13

Teste de média entre as características sociodemográficas dos respondentes e a percepção de autoeficácia emocional negativa

Teste Utilizado		Relações	AEN Total	Teste Utilizado		Relações	AEN Total
Mann-Whitney	U	Gênero	77452,5	Mann-Whitney	U	Situação Conjugal	74085
	Sig	Feminino ou Masculino	,000*		Sig	Sim ou Não	,001*
Kruskal-Wallis	Qui-quadrado	Nível educacional Mestrado ou Doutorado Acadêmico ou Profissional	13,439	Kruskal-Wallis	Qui-quadrado	Com quem mora Sozinho(a) Com família/ companheiro(a) Com amigo(a) Com colega(s)	5,399
	Sig		,004*		Sig		,145
	Qui-quadrado	Área de conhecimento Administração pública e de empresas Ciências contábeis Ambos	6,079	Mann-Whitney	U	Filhos e/ou responsabilidades familiares Sim ou Não	92968,5
	Sig		,048*		Sig		,047*
	Qui-quadrado	Etapas do curso Cumprimento de créditos Elaboração da dissertação ou tese Ambos	2,593		U	Bolsa de estudos Sim ou Não	100709 5
	Sig		,273		Sig		,316
	Qui-quadrado	Idade 22 a 33 anos 34 a 39 anos 40 a 46 anos 47 a 66 anos	24,203		U	Atividade laboral remunerada Sim ou Não	56355,5
	Sig		,000*		Sig		,082
	Qui-quadrado	Tipo de instituição Pública Particular Comunitária	14,019		U	Mudar de cidade Sim ou Não	51737,5
	Sig		,001*		Sig		,016*
	Qui-quadrado	Região Centro-Oeste Nordeste Norte Sudeste Sul	3,758		U	Desistir do curso Sim ou Não	68635,5
	Sig		,440		Sig		,000*
Mann-Whitney	U	Espaços de convivência	76774				
	Sig	Sim Não	,001*				

Nota. AENTotal= autoeficácia emocional negativa total, * existe diferença estatística (Sig. < 0,05).

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Entretanto, diferenças estatisticamente significativas foram observadas em outros aspectos. Nesse contexto da pesquisa, a percepção de autoeficácia emocional negativa variou

significativamente com o gênero (*Mann-Whitney*, Sig = 0,00). Os respondentes que se identificam como feminino ou masculino apresentaram percepções distintas sobre sua crença na capacidade de regulação de emocional negativa, o que pode ser explicado por fatores como socialização de gênero, normas culturais e expectativas sociais que influenciam a maneira como cada gênero lida com emoções negativas (Coelho et al., 2020; Nganga et al., 2022). Especificamente, os pós-graduandos que se identificaram como do gênero masculino demonstraram maior autoeficácia emocional negativa em comparação às mulheres, com pontuações de frequência relativa de 0,51 para o gênero feminino e 0,62 para o masculino, reforçando os estudos de Sharma e Rani (2014), mas contrapõe os resultados de Coelho et al. (2022).

O nível educacional também apresentou efeito significativo sobre a percepção de autoeficácia emocional negativa (*Kruskal-Wallis*, Sig = 0,04). Estudantes de doutorado, que enfrentam maiores pressões acadêmicas e de pesquisa, podem relatar menor autoeficácia em comparação aos de mestrado, ou vice-versa, dependendo dos contextos específicos. Assim como há diferenças na forma como os pós-graduandos vinculados às áreas de conhecimento Administração Pública e de Empresas ou Ciências Contábeis, ou ambos, percebem sua capacidade de regular emoções negativas, pois exerce um efeito estatisticamente significativo sobre a percepção de autoeficácia emocional negativa (Sig = 0,048). Esse resultado pode ser explicado pelas características específicas de cada área, como carga horária, pressão acadêmica ou tipo de demandas cognitivas e emocionais.

A idade também foi um fator significativo, com mestrandos e doutorandos de diferentes faixas etárias demonstrando percepções distintas (Sig = 0,05), contrapondo os resultados de Sharma e Rani (2014). Os pós-graduandos de menor idade podem apresentar maior vulnerabilidade emocional devido à falta de experiência prática, enquanto pós-graduandos de maior idade podem enfrentar desafios emocionais relacionados à conciliação entre estudos, trabalho e responsabilidades familiares (Cruz & Arceo, 2015; Sverdlik et al., 2018; Vincent et al., 2021).

O tipo de instituição de ensino superior (pública, privada ou comunitária) teve efeito significativo sobre a percepção de autoeficácia emocional negativa, com valores de significância de 0,001. Esses resultados sugerem que os fatores específicos associados a cada tipo de instituição (como ambiente acadêmico, infraestrutura, recursos de apoio e cultura organizacional) podem ter um impacto importante na autoeficácia emocional dos pós-graduandos.

Variáveis como estar em um relacionamento (Sig = 0,001) e ter filhos ou responsabilidades familiares (Sig = 0,047) também impactaram a percepção de autoeficácia emocional negativa, sugerindo que esses fatores podem influenciar a forma como os pós-graduandos lidam com desafios emocionais. Os pós-graduandos também precisam conciliar seus estudos com outras responsabilidades, como trabalho ou família, o que, por sua vez, torna a gestão do tempo desafiadora (Costa & Nebel, 2018; Torquato et al., 2021; Nganga et al., 2022).

A necessidade de mudança de cidade para cursar a pós-graduação também foi avaliada e demonstrou impacto sobre a percepção de autoeficácia emocional negativa (Sig = 0,016, possivelmente devido aos desafios de adaptação e à distância das redes de apoio social, afetando a capacidade de regular emoções negativas. Um dos fatores externos desafiadores apontados pelos doutorandos foi a necessidade de realocação para cursar a pós-graduação, conforme destacado por Barry et al. (2018).

E por fim, a variável “já ter pensado em desistir do curso” apresentou valor de significância 0,000 na percepção de autoeficácia emocional negativa. Estudos anteriores (Bandura, 1997; Coelho et al., 2022; Silva et al., 2023) demonstraram que indivíduos com baixa percepção de autoeficácia tendem a se ver como incapazes de superar desafios, focando mais nas dificuldades do que nas soluções, o que os torna mais propensos a desistir facilmente diante das adversidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além dos fatores relacionais (interações sociais) e institucionais, a adaptação acadêmica também é influenciada por aspectos pessoais, como o bem-estar físico e o equilíbrio psicológico. Na pós-graduação *stricto sensu*, os desafios enfrentados tornam a saúde mental e o bem-estar temas centrais de estudos e pesquisas. Nesse contexto, sentir-se socialmente apoiado torna relevante para lidar com as dificuldades e alcançar o tão almejado título de mestre ou doutor.

Apesar de sua importância, ainda há poucos estudos que investigam o papel do suporte social nesse cenário. Por isso, esta pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre a percepção de suporte social e a autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios no Brasil. A partir da revisão de literatura, foi possível construir um instrumento de pesquisa adaptado ao contexto da pós-graduação *stricto sensu*, considerando as três dimensões do suporte social, emocional, instrumental e informativo.

O estudo validou um instrumento que avalia as dimensões de suporte emocional, informativo-instrumental e financeiro. No suporte emocional, que envolve cuidado e compreensão, os mestrandos e doutorandos relataram sentir-se apoiados, especialmente ao compartilhar desafios e concluir o curso. Esse suporte foi identificado como essencial para reduzir sentimentos de isolamento, uma condição comum na pós-graduação *stricto sensu*.

O suporte informativo-instrumental, que combina orientações e assistência prática nas demandas acadêmicas, também foi percebido pelos respondentes, indicando a necessidade de melhorias no apoio à adaptação acadêmica e na orientação de eventuais problemas ou desafios durante o curso. Quanto ao suporte financeiro, identificado como uma dimensão singular do suporte instrumental, os mestrandos e doutorandos consideraram não contar com apoio financeiro significativo. Essa limitação demonstrou que impacta negativamente a experiência acadêmica, o bem-estar e até mesmo a continuidade no curso, devido às demandas financeiras, necessidade de trabalho ou dependência de bolsas de estudo.

A pesquisa também explorou a autoeficácia emocional negativa, revelando duas dimensões de emoções negativas: ativadoras e autoconscientes. A capacidade de lidar com emoções negativas intensas, como raiva, tristeza e medo, e emoções autoconscientes, que abrange emoções negativas introspectivas, como culpa e vergonha. Apesar dos desafios da pós-graduação, os mestrandos e doutorandos demonstram confiança em sua habilidade de lidar com emoções negativas.

Em seguida, a análise revelou uma relação positiva significativa entre suporte social e autoeficácia emocional negativa. Esse resultado reforça a literatura existente, que aponta o suporte social como substancial para o bem-estar e a resiliência emocional em contextos desafiadores. O suporte social influencia diretamente a crença dos pós-graduandos em sua capacidade de gerenciar emoções negativas, contribuindo para um melhor enfrentamento das adversidades acadêmicas.

Essa relação é consistente com o modelo teórico proposto por Bandura (1997), que enfatiza o papel das interações sociais na promoção da autoeficácia. Ao analisar os fatores específicos, observou-se que essa relação foi mais significativa nas dimensões de suporte emocional e informativo/instrumental, enquanto a dimensão de suporte financeiro apresentou menor impacto.

A percepção de suporte social e autoeficácia emocional negativa de mestrands e doutorandos da área de negócios em função de características sociodemográficas, não são uniformes e que podem variar de acordo com as circunstâncias pessoais e acadêmicas. Aspectos como nível educacional, etapa do curso, idade, espaços de convivência na instituição, responsabilidades familiares, bolsa de estudos, atividade laboral remunerada e se já pensou em desistir do curso mostraram variações significativas na percepção de suporte social. E gênero, nível educacional, área de conhecimento do curso, idade, tipo de instituição, espaços de convivência na instituição, relacionamento pessoal, responsabilidades familiares, mudança de cidade e intenção de desistir do curso, foram associadas a diferenças importantes na autoeficácia emocional negativa.

Como elemento complementar dos dados sociodemográficos, os mestrands e doutorandos também informaram sua principal fonte de apoio para cursar a pós-graduação. Apesar de muitos pós-graduandos citarem companheiro(a) e a família, chamou a atenção as indicações “eu mesmo”, do próprio respondente ou a inexistência de fonte principal.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa contribui para a literatura ao propor e validar um instrumento de pesquisa para mensurar a percepção de suporte social e autoeficácia emocional negativa na pós-graduação, permitindo estudos futuros. As dimensões de suporte social e autoeficácia emocional negativa apresentam particularidades no contexto brasileiro, diferenciando-se de estudos anteriores e ampliando a compreensão sobre o tema com novas dimensões. No âmbito social, esse estudo aprofunda a relação entre suporte social percebido e autoeficácia emocional negativa de mestrands e doutorandos da área de negócios, reforçando a importância do suporte social para o bem-estar desses estudantes, especialmente diante das dificuldades de adaptação na pós-graduação.

Como implicação prática, a pesquisa traz reflexões sobre a necessidade de fortalecer o suporte aos pós-graduandos, sobretudo por meio das interações sociais. Nesse sentido, qual a relevância dos espaços de convivência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*? Eles contribuem para a construção de uma identidade coletiva desses programas? O próprio mestrando ou doutorando é a sua fonte principal de suporte social?

Dessa forma, é necessário discutir sobre a implementação de ações acadêmicas que ampliem a percepção de suporte social, reduzam a solidão e promovam, principalmente trocas, compartilhamentos e interações sociais entre a comunidade acadêmica. Isso implica a criação de políticas e programas institucionais voltados para o suporte aos estudantes de pós-graduação, como espaços de socialização, grupo de estudos, ambientes virtuais e incentivo à cultura de frequentar espaços de apoio psicológico formal, sejam institucionais ou não. A pós-graduação *stricto sensu* não pode se limitar à exigência de resultados; é preciso oferecer auxílio para que esses estudantes consigam desenvolver e concluir seu trabalho, e que essa experiência se torne mais leve.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a escassez de pesquisas sobre suporte social, principalmente brasileiras em ambientes acadêmicos e da pós-graduação, o que dificulta comparações diretas com outros estudos. Cabe ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa subclínica, a pesquisa não considerou variáveis como saúde mental, personalidade e outras características que influenciam a experiência acadêmica de mestrandos e doutorandos e a abordagem quantitativa limitou a profundidade da análise. Apesar da correlação significativa, existem outros fatores que também influenciam a percepção de suporte social.

Pesquisas futuras podem investigar o impacto das dimensões de suporte social, e explorar outros aspectos que influenciam a percepção de suporte social e a autoeficácia emocional negativa, como por exemplo o desempenho acadêmico, a motivação e o comprometimento. Além disso, ampliar a amostra para incluir pós-graduandos de diferentes países, realizar estudos longitudinais que capturem as transformações na percepção de suporte social e na autoeficácia emocional ao longo do curso e a adoção de diferentes abordagens metodológicas, como a combinação da abordagem quantitativa e qualitativa para ampliar as análises.

Essas iniciativas poderiam aprofundar a compreensão sobre os mecanismos que conectam o suporte social à regulação emocional e, consequentemente, à experiência acadêmica dos pós-graduandos.

REFERÊNCIAS

- Adler-Constantinescu, C., Beșu, E. C., & Negovan, V. (2013). Perceived social support and perceived self-efficacy during adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 82, 275–279. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.294>
- Anzilago, M., Daciê, F. P., & Sanches, S. L. R. (2022). Influência dos traços de personalidade, autoestima e senso de coerência sobre a motivação para a carreira profissional de pós-graduandos em ciências contábeis. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(155). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7240>
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2015). *Psicologia social* (8ª ed.). Grupo GE. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/978-85-216-2946-7>
- Atienza, A. A., Collins, R., & King, A. C. (2001). The mediating effects of situational control on social support and mood following a stressor: A prospective study of dementia caregivers in their natural environments. *The Journals of Gerontology: Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 56(3), S129–S139. <https://doi.org/10.1093/geronb/56.3.s129>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*. ArtMed.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769–782. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567>
- Barry, K. M., Woods, M., Warnecke, E., Stirling, C., & Martin, A. (2018). Psychological health of doctoral candidates, study-related challenges and perceived performance. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 468–483. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1425979>
- Barth, J., Schneider, S., & von Kanel, R. (2010). Lack of social support in the etiology and prognosis of coronary heart disease: A systematic review and meta-analysis. *Psychosomatic Medicine*, 72(3), 229–238. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3181d01611>
- Basturkmen, H., East, M., & Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: Socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432–445. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>

- Berkman, L. F., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. E. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51(6), 843–857. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00065-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00065-4)
- Bernardon, S., Babb, K., Hakim-Larson, J., & Gragg, M. (2011). Loneliness, attachment, and the perception and use of social support in university students. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(1), 40–51. <https://doi.org/10.1037/a0021199>
- Brasil, & Ministério da Educação (MEC). (1965). *Parecer nº 977/65*. Aprovado em 03 de dezembro de 1965.
- Brugnoli, A. V. M., Gonçalves, T. R., Silva, R. C. D. da, & Pattussi, M. P. (2022). Evidências de validade da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (EMSSP) em universitários. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27(11), 4223–4232. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022711.08592022>
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Canhada, D. I. D., & Bulgacov, S. (2011). Práticas sociais estratégicas e resultados acadêmicos: O doutorado em administração na USP e na UFRGS. *Revista de Administração Pública*, 45(1), 7–32. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122011000100002>
- Caplan, G. (1974). *Social systems and community mental health*. Basic Books.
- Caprara, G. V., Di Giunta, L., Pastorelli, C., & Eisenberg, N. (2013). Mastery of negative affect: A hierarchical model of emotional self-efficacy beliefs. *Psychological Assessment*, 25(1), 105–116. <https://doi.org/10.1037/a0029136>
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525–534.
- Caprara, G. V., Regalia, C., & Bandura, A. (2002). Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct. *European Psychologist*, 7(1), 63–69. <https://doi.org/10.1027//1016-9040.7.1.63>
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107–123. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.aje.a112281>
- Cattelino, E., Testa, S., Calandri, E., Fedi, A., Gattino, S., Graziano, F., Rollero, C., & Begotti, T. (2021). Self-efficacy, subjective well-being and positive coping in adolescents with regard to Covid-19 lockdown. *Current Psychology*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01965-4>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300–314. <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>

- Cockerham, D., Lin, L., & Ndolo, S. (2021). Voices of the students: Adolescent well-being and social interactions during the emergent shift to online learning environments. *Education and Information Technologies*, 26, 7523–7541. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10601-4>
- Coelho, W. E., & Nascimento, E. M. (2020). A ansiedade dos mestrandos e doutorandos em contabilidade. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 14, e172020. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2020.172020>
- Coelho, W. E., Nascimento, E. M., da Cunha, J. V. A., & Junior, E. B. C. (2022). Olhar sobre a pós-graduação: Ansiedade e autoeficácia nos cursos Stricto Sensu de ciências contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *The American Psychologist*, 59(8), 676-684. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Cohen, S., & Wills, T. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Cohen, S., Gottlieb, B. H., & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). Oxford University Press.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2023). *Portaria CAPES nº 133, de 10 de julho de 2023, alterada pela Portaria nº 187, de 28 de setembro de 2023*.
- Costa, E. G. D., & Nebel, L. (2018). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis Revista Latino-Americana*, 17(50), 1-19.
- Cramer, D., Henderson, S., & Scott, R. (1997). Mental health and desired social support: A four-wave panel study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(6), 761-775. <https://doi.org/10.1177/0265407597146003>
- Cruz, M. del R. R., & Arceo, J. M. G. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 45. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/467>
- Dambi, J. M., Corten, L., Chiwaridzo, M., Jack, H., Mlambo, T., & Jelsma, J. (2018). A systematic review of the psychometric properties of the cross-cultural translations and adaptations of the Multidimensional Perceived Social Support Scale (MSPSS). *Health Qual Life Outcomes*, 16(80). <https://doi.org/10.1186/s12955-018-0912-0>
- Duncan, T. E., & McAuley, E. (1993). Social support and efficacy cognitions in exercise adherence: A latent growth curve analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 16(2), 199-218. <https://doi.org/10.1007/BF00844893>
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (1990). Assessment of social support in early intervention programs. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 326-349). Cambridge University Press.

- East, M., Bitchener, J., & Basturkmen, H. (2012). What constitutes positive feedback to postgraduate research students? The student's perspective. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(2), 1-17. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss2/3>
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de análise de dados: Estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®* (1. ed.). Elsevier.
- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística usando o SPSS* (2. ed.). Artmed.
- Fontes, A. P., & Azzi, R. G. (2012). Crenças de autoeficácia e resiliência: Apontamentos da literatura sociocognitiva. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(1), 105-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000100012>
- Gardner, S. K. (2010). Contrasting the socialization experiences of doctoral students in high- and low-completing departments: A qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution. *The Journal of Higher Education*, 81(1), 61-81. <https://doi.org/10.1080/00221546.2010.11778970>
- Gonçalves, T. R., Pawlowski, J., Bandeira, D. R., & Piccinini, C. A. (2011). Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: Aspectos conceituais e instrumentos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(3), 1755-1769. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232011000300018>
- Gong, J., Chen, M., & Li, Q. (2022). The sources of research self-efficacy in postgraduate nursing students: A qualitative study. *Healthcare (Basel)*, 10(9), 1712. <https://doi.org/10.3390/healthcare10091712>
- Granado, X. O., Lira, M. M., Apablaza, C. G. C., & López, V. M. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: El papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: Percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 31(1), 50-65. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman.
- Hefner, J., & Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491-499. <https://doi.org/10.1037/a0016918>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., & Layton, B. (2010). Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review. *PloS Medicine*, 7(7), e1000316. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- House, J. S. (1981). *Work, stress and social support*. Addison-Wesley.
- House, J. S., & Kahn, R. L. (1985). Measures and concepts of social support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 83-108). Academic Press.

- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., & Chlup, D. (2017). Graduate students as academic writers: Writing anxiety, self-efficacy, and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>
- Iaochite, R. T., Noronha, A. P. P., Guerreiro-Casanova, D. C., Santos, A. A. A. dos, & Azzi, R. G. (2022). Autoeficácia para regulação emocional e autoeficácia social: Busca de evidências de validade de construtos relacionados. *Psico-USF*, 27(1), 31-43. <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270104>
- Kachenski, R. B., Sousa, R. C. S., Toro, P. E. Z., Costa, F., & Colauto, R. D. (2021). Sentimientos de culpa experimentados en la posgraduación. *Revista Ambiente Contábil*, 13, 275-298. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2021v13n2ID25732>
- Kahn, R. L., & Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life-course: Attachment, roles, and social support. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.), *Lifespan development and behavior* (pp. 253-286). Academic Press.
- Kaplan, A. (1977). Social support: Construct and its measurement. [Bachelor's thesis, Brown University].
- Kocalevent, R. D., Berg, L., Beutel, M. E., Hinz, A., Zenger, M., Harter, M., Nater, U., & Brahler, E. (2018). Social support in the general population: Standardization of the Oslo social support scale (OSSS-3). *BMC Psychology*, 6(31). <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0249-9>
- Lakey, B., & Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 29-52). Oxford University Press.
- Laksmiwati, E. D., & Tondok, M. S. (2023). Perceived social support, academic self-efficacy, and anxiety among final year undergraduate students: A mediation analysis. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 5(2). <https://doi.org/10.51214/00202305514000>
- Lamonthe, D., Currie, F., Alisat, S., Sullivan, T., Pratt, M., Pancer, S., & Hunsberger, B. (1995). Impact of a social support intervention on the transition to university. *Journal of Community Mental Health*, 14, 167-180.
- Leavy, R. L. (1983). Social support and psychological disorder: A review. *Journal of Community Psychology*, 11(1), 3-21. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198301\)11:1](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198301)11:1)
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. In N. Lin, A. Dean, & W. M. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 17-48). Academic Press.
- Lin, N., Simeone, R. S., Ensel, W. M., & Kuo, W. (1979). Social support, stressful life events, and illness: A model and an empirical test. *Journal of Health and Social Behavior*, 20(2), 108-119. <https://doi.org/10.2307/2136431>
- Maldonado, T. V., Meurer, A. M., Musial, N. T. K., & Colauto, R. D. (2022). Desempenho acadêmico e bem-estar pessoal subjetivo dos pós-graduandos stricto sensu. *Contabilidade y Negocios*, 17, 33, 241-262. <https://doi.org/10.18800/contabilidad.202201.010>

- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2009). *Fundamentos de metodologia científica* (6ª ed.). Atlas.
- Meurer, A. M., & Costa, F. (2021). Eu quero, eu posso, mas será que eu consigo? Fenômeno Impostor em pós-graduandos stricto sensu da área de negócios. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 15(4). <https://doi.org/10.17524/repec.v15i4.2818>
- Meurer, A. M., Lopes, I. F., Antonelli, R. A., & Coulato, R. D. (2020). Experiências na pós-graduação, comportamento nas redes sociais e bem-estar. *Educação & Realidade*, 45(1), e86158. <https://doi.org/10.1590/2175-623686158>
- Meurer, A. M., Lopes, I. F., Costa, F., & Coulato, R. D. (2023). Satisfação dos estudantes brasileiros com a pós-graduação e emoções autodeclaradas nas redes sociais. *Suma de Negocios*, 14(31), 154-163.
- Nascimento, S., & Beuren, I. M. (2011). Redes sociais na produção científica dos programas de pós-graduação de ciências contábeis do Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(1), 47-66. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000100004>
- Nganga, C. S. N., Alves Botinha, R., Miranda, G. J., & Araujo Leal, E. (2016). Mestres e Doutores em Contabilidade no Brasil: Uma Análise dos Componentes Pedagógicos de sua Formação Inicial. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia y Cambio En Educación*, 14.1. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.005>
- Nganga, C. S. N., Casa Nova, S. P. de C., Silva, S. M. C. da, & Lima, J. P. R. de. (2022). There's so much life out there! Work-life conflict, women, and accounting graduate programs. *Journal of Contemporary Administration*, 27(2), e210318. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2023210318.en>
- Nganga, C. S. N., Casa Nova, S. P. C., Lima, J. P. R. de, & Silva, S. M. C. Da (2023). Publicar ou pesquisar? Reproduzir ou ensinar? Reflexões sobre as experiências de mulheres doutorandas em ciências contábeis. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(45). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7377>
- Nielsen, I., Newman, A., Smyth, R., Hirst, G., & Heilemann, B. (2016). The influence of instructor support, family support, and psychological capital on the well-being of postgraduate students: A moderated mediation model. *Studies in Higher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1135116>
- Noronha, A. P. P., Maciel, A. C., dos Santos, M. de S., & Azzi, R. G. (2022). Validity evidence studies of the regulatory emotional self-efficacy scale in Brazil. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), e2395. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2395>
- Ornelas, J. (1994). Suporte social: Origens, conceitos e áreas de investigação. *Análise Psicológica*, 333-339.

- Orth-Gomér, K., Rosengren, A., & Wilhelmsen, L. (1993). Lack of social support and incidence of coronary heart disease in middle-aged Swedish men. *Psychosomatic Medicine*, 55(1), 37-43.
- Pereira, V. H., Cunha, J. V. A. da, Avelino, B. C., & Cornacchione Junior, E. B. (2021). Percepção de pós-graduandos sobre os motivos que contribuiriam para a evasão de estudantes dos cursos stricto sensu em Contabilidade. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 15, e182882. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2021.182882>
- Pool, L. D., & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 306-312. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.010>
- Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors' perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981836>
- Rigg, J., Day, J., & Adler, H. (2013). Emotional exhaustion in graduate students: The role of engagement, self-efficacy, and social support. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 138-149.
- Rodriguez, M., & Cohen, S. (1998). Social support. In *Encyclopedia of Mental Health* (Vol. 3, pp. 535-544).
- Rogers, P. (2022). Melhores práticas para sua análise fatorial exploratória: Tutorial no Factor. *Revista de Administração Contemporânea*, 26(6), e210085. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2022210085.por>
- Roslan, S., Ahmad, N., Nabilla, N., & Ghiami, Z. (2017). Psychological well-being among postgraduate students. *Annual Meeting of the British*, 35-41. <https://doi.org/10.1515/amb-2017-0006>
- Sabino, K. L. C. (2023). Justiça e comprometimento acadêmico de alunos de pós-graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior Brasileiras [Doutorado em Controladoria e Contabilidade, Universidade Federal de Minas Gerais].
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. D. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). Penso. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788565848367>
- Santos, A. S. dos, Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação à pós-graduação stricto sensu: Uma revisão sistemática de literatura. *Psico-USF*, 20(1), 141-152. <https://doi.org/10.1590/1413-82712015200113>
- Santos, L. S. Z., Nadone, C. L., dos Santos, C. J., & da Cunha, J. V. A. (2024). Autorregulação da aprendizagem em Contabilidade: Uma análise do Ensino Remoto Emergencial. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 18(2).
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.

- Shakespeare-Finch, J., & Obst, P. (2011). The development of the 2-Way Social Support Scale: A measure of giving and receiving emotional and instrumental support. *Journal of Personality Assessment*, 93(5), 483–490.
- Sharma, H. L., & Rani, R. (2014). Self-efficacy – A comparison among university postgraduates in demographic profiles. *Research Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-7.
- Silva, A. G., Cerqueira, A. T. de A. R., & Lima, M. C. P. (2014). Social support and common mental disorder among medical students. *Revista Brasileira De Epidemiologia*, 17(1), 229–242. <https://doi.org/10.1590/1415-790X201400010018EN>
- Silva, T. D., Leal, E. A., & Faro, A. (2023). Variáveis explicativas do bem-estar psicológico: Um estudo com pós-graduandos em Ciências Contábeis. *Revista De Contabilidade E Organizações*, 17, e202536. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2023.202536>
- Somerville, M. P., MacIntyre, H., & Harrison, A. (2024). Emotion controllability beliefs and young people's anxiety and depression symptoms: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 9, 33–51. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00213-z>
- Sousa, R. C. da S. (2023). Suporte do orientador, valores do trabalho, e compromisso com a pesquisa científica de doutorandos da área de negócios. [Doutorado em Ciências Contábeis, Universidade Federal do Paraná].
- Stephan, C. W., & Stephan, W. G. (1985). *Two social psychologies: An integrative approach*. Dorsey.
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). PhD completion: An integrative framework for understanding progress and its implications. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388. <https://doi.org/10.28945/4113>
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M., Hunsberger, B., & Pancer, S. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123-144.
- Taylor, Z. E., Doane, L. D., & Eisenberg, N. (2014). Transitioning from high school to college: Relations of social support, ego-resiliency, and maladjustment during emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 2(2), 105–115. <https://doi.org/10.1177/2167696813506885>
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 23(2), 145-159.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, 36(1), 53-79.
- Toro, P. E. Z., & Costa, F. (2024). Narcisismo evidenciado en redes sociales en estudiantes de posgraduación del área de negocios de Brasil. *Contabilidade Vista & Revista*, v. 35, n. 1, p. 128-157, <https://doi.org/10.22561/cvr.v35i1.7848>

- Toro, P. E. Z., Sousa, R. C. da S., Costa, F., & Colauto, R. D. (2023). Miedo al éxito y miedo al fracaso: Intensidad de los motivos de procrastinación en la elaboración de la disertación y tesis. *Calidad en la Educación*, 1, 5-34. <https://doi.org/10.31619/caledu.n58.1253>
- Torquato, J. G. da S., Garcia, L. A., & Ramos, M. F. H. (2021). Autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva: Uma revisão integrativa. *Comunicações*, 28(2), 21-41. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v28n2p21-41>
- Torquato, J. G. da S., Garcia, L. A., & Ramos, M. F. H. (2022). Caracterização da autorregulação emocional e estados afetivos em alunos da pós-graduação stricto sensu. *Revista Espaço Pedagógico*, 28(2), 791-815. <https://doi.org/10.5335/rep.v28i2.11262>
- Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. Yale University Press.
- Uchino, B. N., Bowen, K., Carlisle, M., & Birmingham, W. (2012). Psychological pathways linking social support to health outcomes: A visit with the "ghosts" of research past, present, and future. *Social Science & Medicine*, 74(7), 949–957. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.023>
- Utami, D. L., & Sawitri, D. R. (2016). Lecturer and peer support with academic self-efficacy in first year students majoring in civil engineering, faculty of engineering, Diponegoro University. *Jurnal Empati*, 5(1), 14–18. <https://doi.org/10.14710/empati.2016.14939>
- Vangelisti, A. L. (2009). Challenges in conceptualizing social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/0265407509105520>
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention*. Praeger Publishers.
- Vincent, C., Tremblay-Wragg, É., Déri, C., Plante, I., & Mathieu Chartier, S. (2021). How writing retreats represent an ideal opportunity to enhance PhD candidates' writing self-efficacy and self-regulation. *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1600–1619. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1918661>
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2006). "It was nothing to do with the university, it was just the people": The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722. <https://doi.org/10.1080/03075070500340036>
- Williamson, J. A. (2024). The effects of relationship history on social support perceived from friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 41(1), 137-158. <https://doi.org/10.1177/02654075231211356>
- Wilson, J. M., Weiss, A., & Shook, N. J. (2020). Mindfulness, self-compassion, and savoring: Factors that explain the relation between perceived social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, 152, Article 109568. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109568>
- Wilson, L., & Pool, J. (2024). Barriers to and enablers for the success of postgraduate students in social work. *Social Work Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2336102>

- Winemiller, D. R., Mitchell, E., Sutliff, J., & Cline, D. J. (1993). Measurement strategies in social support: A descriptive review of the literature. *Clinical Psychology, 49*(5), 638-648.
- Won, S., Kapil, M. E., Drake, B. J., & Paular, R. A. (2024). Investigating the role of academic, social, and emotional self-efficacy in online learning. *The Journal of Experimental Education, 92*(3), 485–501. <https://doi.org/10.1080/00220973.2023.2183375>
- Worley, J., Meter, D. J., Hall, A. R., Nishina, A., & Medina, M. A. (2023). Prospective associations between peer support, academic competence, and anxiety in college students. *Social Psychology of Education, 26*, 1017–1035. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09781-3>
- Yasin, A. S., & Dzulkifli, M. A. (2010). The relationship between social supports and psychological problems among students. *Journal of Health and Social Behavior, 36*(1), 53-79.
- Zhao, Y., & Zhang, L. (2024). Getting better? Examining the effects of social support in OHCs on users' emotional improvement. *Information Processing & Management, 61*(4). <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2024.103754>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Gordon, K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

APÊNDICE 1
Programas de Pós-graduação da área de negócios

ÁREA DE CONHECIMENTO		
ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS E CIÊNCIAS CONTÁBEIS		
SIGLA IES	NOME DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	GRAU ACADÊMICO / MODALIDADE
ANDIFES	Administração pública em rede nacional	Mestrado profissional
ATITUS	Administração	Mestrado
CEFET/MG	Administração	Mestrado
ESPM	Administração	Doutorado
ESPM	Administração: Gestão internacional	Mestrado
ESPM	Comportamento do consumidor	Mestrado profissional
FDC	Gestão contemporânea das organizações	Mestrado profissional
FEEVALE	Administração	Mestrado
FEI	Administração de empresas	Mestrado e doutorado
FGV/RJ	Administração	Mestrado e doutorado
FGV/RJ	Gestão empresarial	Mestrado profissional
FGV/RJ	Administração pública	Mestrado profissional
FGV/SP	Administração de empresas	Mestrado e doutorado
FGV/SP	Administração pública e governo	Mestrado e doutorado
FGV/SP	Administração	Doutorado profissional
FGV/SP	Administração de empresas	Mestrado profissional
FGV/SP	Gestão internacional	Mestrado profissional
FGV/SP	Gestão para competitividade	Mestrado profissional
FGV/SP - EAESP	Gestão e políticas públicas	Mestrado profissional
FIA	Gestão de negócios	Mestrado profissional
FIPECAFI	Controladoria e finanças	Mestrado profissional
FJP	Administração pública	Mestrado
FPL	Administração	Mestrado profissional
FUCAPE	Ciências contábeis e administração	Doutorado
FUCAPE	Ciências contábeis e administração	Mestrado e doutorado profissional
FUCAPE	Administração e ciências contábeis	Mestrado
FUCAPE/MA	Contabilidade e administração	Mestrado
FUCAPE/MG	Contabilidade e administração	Mestrado profissional
FUCAPE/RJ	Ciências contábeis e administração	Mestrado profissional
FUMEC	Administração	Mestrado e doutorado
FUPF	Administração	Mestrado
FURB	Administração	Mestrado
FURB	Ciências contábeis e administração	Doutorado
FURB	Ciências contábeis	Mestrado
FURG	Administração	Mestrado
FURG	Contabilidade	Mestrado

IBMEC	Administração	Mestrado profissional
IDP	Administração pública	Mestrado profissional
IESB	Gestão estratégica de organizações	Mestrado profissional
IFMG	Mestrado profissional em administração	Mestrado profissional
INSPER	Administração	Mestrado profissional
INSPER	Políticas públicas	Mestrado profissional
PUC/MG	Administração	Mestrado e doutorado
PUC/PR	Administração	Mestrado e doutorado
PUC/PR	Gestão de cooperativas e organizações complexas e plurais	Mestrado profissional
PUC/RIO	Administração de empresas	Mestrado e doutorado
PUC/RIO	Administração de empresas	Mestrado profissional
PUC/RS	Administração	Mestrado e doutorado
PUC/SP	Administração	Mestrado
PUC/SP	Ciências contábeis, controladoria e finanças	Mestrado profissional
UCS	Administração	Mestrado e doutorado
UDESC	Administração	Mestrado e doutorado
UDESC	Administração	Mestrado profissional
UECE	Administração	Mestrado e doutorado
UEL	Administração	Mestrado
UEM	Administração	Mestrado e doutorado
UEM	Ciências contábeis	Mestrado
UERJ	Ciências contábeis	Mestrado
UERJ	Controladoria e gestão pública	Mestrado profissional
UFAL	Profnit - propriedade intelectual e transferência de tecnologia para inovação	Mestrado profissional
UFBA	Administração	Mestrado e doutorado
UFBA	Administração	Mestrado profissional
UFBA	Ciências contábeis	Mestrado
UFC	Administração e controladoria	Mestrado e doutorado
UFC	Administração e controladoria	Mestrado profissional
UFCG	Administração	Mestrado
UFERSA	Administração	Mestrado
UFES	Administração	Mestrado e doutorado
UFES	Gestão pública	Mestrado profissional
UFES	Ciências contábeis	Mestrado e doutorado
UFF	Administração	Mestrado
UFF	Administração	Mestrado profissional
UFG	Administração	Mestrado e doutorado
UFJF	Administração	Mestrado
UFLA	Administração	Mestrado e doutorado
UFLA	Administração pública	Mestrado profissional
UFMG	Administração	Mestrado e doutorado

UFMG	Controladoria e contabilidade	Mestrado e doutorado
UFMS	Administração	Mestrado e doutorado
UFMS	Ciências contábeis	Mestrado
UFPA	Administração	Mestrado
UFPB/JP	Administração	Mestrado e doutorado
UFPB/JP	Ciências contábeis	Mestrado e doutorado
UFPB/JP	Gestão em organizações aprendentes	Mestrado profissional
UFPB/JP	Gestão pública e cooperação internacional	Mestrado
UFPE	Administração	Mestrado e doutorado
UFPE	Gestão, inovação e consumo	Mestrado
UFPE	Ciências contábeis	Mestrado e doutorado
UFPEL	Desenvolvimento territorial e sistemas agroindustriais	Mestrado
UFPR	Administração	Mestrado e doutorado
UFPR	Gestão de organizações, liderança e decisão	Mestrado profissional
UFPR	Contabilidade	Mestrado e doutorado
UFRGS	Administração	Mestrado e doutorado
UFRGS	Controladoria e contabilidade	Mestrado
UFRJ	Administração	Mestrado e doutorado
UFRJ	Ciências contábeis	Mestrado e doutorado
UFRN	Administração	Mestrado e doutorado
UFRN	Gestão pública	Mestrado profissional
UFRPE	Administração e desenvolvimento rural	Mestrado
UFRPE	Controladoria	Mestrado
UFRRJ	Gestão e estratégia	Mestrado profissional
UFS	Administração	Mestrado
UFSC	Administração	Mestrado e doutorado
UFSC	Administração universitária	Mestrado profissional
UFSC	Planejamento e controle de gestão	Mestrado profissional
UFSC	Contabilidade	Mestrado e doutorado
UFSCAR	Administração	Mestrado
UFSCAR	Administração e sociedade	Mestrado profissional
UFSM	Administração	Mestrado e doutorado
UFSM	Gestão de organizações públicas	Mestrado profissional
UFSM	Ciências contábeis	Mestrado
UFU	Administração	Mestrado e doutorado
UFU	Gestão organizacional	Mestrado profissional
UFU	Ciências contábeis	Mestrado e doutorado
UFV	Administração	Mestrado e doutorado
UFVJM	Administração pública em rede nacional	Mestrado profissional
UNAMA	Administração	Mestrado e doutorado
UNB	Administração	Mestrado e doutorado
UNB	Administração	Mestrado profissional

UNB	Gestão pública	Mestrado profissional
UNB	Ciências contábeis	Mestrado e doutorado
UNC	Administração	Mestrado profissional
UNESA	Administração e desenvolvimento empresarial	Mestrado profissional
UNESP/JAB	Administração	Mestrado profissional
UNIALFA	Administração	Mestrado profissional
UNICAMP/Li	Administração	Mestrado e doutorado
UNICENTRO	Administração	Mestrado profissional
UNIFACCAMP	Administração das micro e pequenas empresas	Mestrado profissional
UNIFACS	Administração	Mestrado
UNIFBV	Gestão empresarial	Mestrado profissional
UNIFECAP	Administração	Mestrado profissional
UNIFECAP	Ciências contábeis	Mestrado
UNIFEI	Administração	Mestrado profissional
UNIFOR	Administração	Mestrado e doutorado
UNIFOR	Administração	Mestrado profissional
UNIGRANRIO	Administração	Mestrado e doutorado
UNIHORIZONTES	Administração	Mestrado
UNINOVE	Administração	Mestrado e doutorado
UNINOVE	Gestão de projetos	Mestrado e doutorado profissional
UNIOESTE	Administração	Mestrado profissional
UNIOESTE	Contabilidade	Mestrado
UNIP	Administração	Mestrado e doutorado
UNIPAMPA	Administração	Mestrado
UNIR	Administração	Mestrado
UNISC	Administração	Mestrado profissional
UNISINOS	Administração	Mestrado e doutorado
UNISINOS	Gestão e negócios	Mestrado e doutorado profissional
UNISINOS	Ciências contábeis	Mestrado e doutorado
UNISUL	Administração	Mestrado e doutorado
UNIVALI	Administração	Mestrado e doutorado
UNIVALI	Administração - gestão, internacionalização e logística	Mestrado profissional
UNOCHAPECÓ	Ciências contábeis e administração	Mestrado
UNOESC	Administração	Doutorado
UNOESC	Administração	Mestrado profissional
UNP	Administração	Mestrado e doutorado
UNP	Administração	Mestrado profissional
UP	Administração	Mestrado e doutorado
UPE	Gestão do desenvolvimento local sustentável	Mestrado profissional
UPM	Administração de empresas	Mestrado e doutorado
UPM	Administração do desenvolvimento de negócios	Mestrado profissional
UPM	Controladoria, finanças e tecnologias de gestão	Mestrado e doutorado profissional

URI	Gestão estratégica das organizações	Mestrado profissional
USCS	Administração	Mestrado e doutorado
USP	Administração	Mestrado e doutorado
USP	Controladoria e contabilidade	Mestrado e doutorado
USP	Gestão de políticas públicas	Mestrado
USP	Gestão e inovação na indústria animal	Mestrado profissional
USP	Empreendedorismo	Mestrado profissional
USP - ESALQ	Administração	Mestrado
USP RP	Administração de organizações	Mestrado e doutorado
USP RP	Controladoria e contabilidade	Mestrado e doutorado
UTFPR	Administração	Mestrado

APÊNDICE 2

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Suporte social e a autoeficácia emocional negativa em pós-graduandos stricto sensu da área de negócios

Estimado(a) pós-graduando(a), posso contar com a sua ajuda?

Me chamo Amanda Evelyn Brandão Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Nayane Thais Krespi Musial. Estou realizando uma pesquisa para a minha dissertação de mestrado e gostaria de convidá-lo(a) a participar!

O objetivo do estudo é analisar a relação entre a percepção de suporte social e a autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios durante a pós-graduação. **O público-alvo são estudantes de pós-graduação stricto sensu regularmente matriculados em 2024.** Sua participação é voluntária e consiste em responder a um questionário online, que leva em média 10 minutos para ser preenchido. Ressalto que todas as suas respostas serão tratadas de forma confidencial e analisadas de maneira consolidada, garantindo total anonimato.

Caso se sinta desconfortável em algum momento, você pode interromper a participação sem qualquer prejuízo. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o parecer registrado sob o número 84184724.0.0000.0214. Ao prosseguir, você concordará com o **Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI)**, disponível neste link: <https://drive.google.com/file/d/1t3S5Y00mMPUVe-ALDVr1rfcVLlwQ7dxU/view?usp=sharing>.

Em caso de dúvidas ou necessidade de mais informações, sinta-se à vontade para entrar em contato pelo e-mail: amandaevelynb@gmail.com.

Sua contribuição será de grande valor para a compreensão das experiências dos pós-graduandos. Muito obrigada por considerar participar!

Atenciosamente,

Amanda Evelyn Brandão Pereira
Mestranda em Contabilidade - PPGCONT
Universidade Federal do Paraná

*** 1. Aceita participar da pesquisa?**

☐ Sim

☐ Não

Suporte social e a autoeficácia emocional negativa em pós-graduandos stricto sensu da área de negócios

* 2. Qual nível educacional você está cursando de pós-graduação stricto sensu?

- ☐ Mestrado acadêmico
- ☐ Doutorado acadêmico
- ☐ Mestrado profissional
- ☐ Doutorado profissional
- ☐ Outro (especifique)

* 3. Qual a área de conhecimento da pós-graduação stricto sensu?

- ☐ Administração Pública e de Empresas
- ☐ Ciências Contábeis
- ☐ Administração Pública e de Empresas e Ciências Contábeis
- ☐ Outro (especifique)

[illegible]

sentimento de culpa após prejudicar alguém do ambiente acadêmico.

Suporte social e a autoeficácia emocional negativa em pós-graduandos stricto sensu da área de negócios

E por fim, gostaríamos de saber um pouco mais sobre você para traçarmos um perfil geral sociodemográfico dos respondentes.

* 6. Com qual gênero você se identifica?

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não responder

☐ Outro (especifique)

* 7. Qual a sua idade? Por favor, considere apenas anos completos.

* 8. Qual é a sua situação conjugal?

☐ Com companheiro(a)

☐ Sem companheiro(a)

* 9. Com quem você mora?

☐ Sozinho(a)

☐ Com a família/companheiro(a)

☐ Com amigo(a)

☐ Com colega(s)

☐ Outro (especifique)

* 10. Quem é a sua principal fonte de apoio para cursar a pós-graduação?

* 11. Qual o principal tipo de apoio (por exemplo emocional, financeiro, conselhos) que essa fonte lhe fornece?

* 12. Você possui filhos ou outras responsabilidades familiares que impactam sua rotina acadêmica?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, compartilhe quais responsabilidades.

* 13. Você precisou mudar de cidade para cursar a pós-graduação?

☐ Sim

☐ Não

* 14. Você já pensou em desistir da pós-graduação?

☐ Sim

☐ Não

* 15. Na sua instituição existem espaços de convivência que são compartilhados entre os alunos?

☐ Sim

☐ Não

☐ Se sim, quais espaços?

* 16. A instituição do curso de pós-graduação stricto sensu que você estuda é:

- ☐ Pública
- ☐ Particular
- ☐ Comunitária

* 17. Em qual região do Brasil está localizada sua instituição de pós-graduação?

- ☐ Centro-Oeste
- ☐ Nordeste
- ☐ Norte
- ☐ Sudeste
- ☐ Sul

* 18. Em qual etapa do curso você está?

- ☐ Cumprimento de créditos
- ☐ Elaboração da dissertação ou tese
- ☐ Cumprimento de créditos e escrita da dissertação ou tese
- ☐ Curso concluído

* 19. Você recebe bolsa de estudos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

* 20. Você exerce alguma atividade laboral remunerada?

- ☐ Sim
- ☐ Não

21. Você deseja receber os resultados dessa pesquisa? Se sim, informe seu e-mail.

Endereço de email

Suporte social e a autoeficácia emocional negativa em pós-graduandos stricto sensu da área de negócios

Obrigada por colaborar com a pesquisa.

ANEXO 1

Parecer de aprovação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Suporte social e a autoeficácia emocional em mestrandos e doutorandos da área de negócios

Pesquisador: Nayane Thais Krespi Musial

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84184724.0.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Contabilidade da UFPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.215.403

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Suporte social e a autoeficácia emocional em mestrandos e doutorandos da área de negócios" explora os desafios enfrentados na pós-graduação stricto sensu, como a intensa demanda de pesquisa, gestão de tempo e um ambiente muitas vezes solitário, fatores que podem impactar qualidades o bem-estar dos estudantes. Este estudo investiga a importância do suporte social, incluindo apoio emocional, instrumental e informacional, como elemento essencial para o bem-estar e para a autoeficácia emocional, entendida como a capacidade de regular emoções negativas, como tristeza e desânimo. A pesquisa visa analisar a relação entre a percepção de suporte social e a autoeficácia emocional em pós-graduandos brasileiros da área de negócios, utilizando escalas adaptadas e análise estatística. O objetivo é desenvolver estratégias que promovam um ambiente acadêmico mais saudável, incentivando políticas educacionais que reforcem o suporte social e o bem-estar dos estudantes.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal da pesquisa é examinar a relação entre a percepção de suporte social e a autoeficácia emocional de mestrandos e doutorandos brasileiros na área de negócios. Os objetivos secundários incluem: desenvolver e validar um instrumento para medir a percepção de suporte social desses estudantes; avaliar a autoeficácia emocional dos mestrandos e doutorandos; e analisar como características sociodemográficas podem influenciar a percepção de suporte social e a autoeficácia emocional durante a pós-graduação.

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 7.215.403

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa apresenta baixo risco de desconforto aos participantes, que podem interromper sua participação emocional a qualquer momento. A proteção de dados é garantida, e a equipe está disponível para esclarecimentos. Conduzida on-line, a pesquisa não terá custos para os entrevistados, e quaisquer incidentes serão devidamente tratados.

Quanto aos benefícios, ao examinar a relação entre suporte social e autoeficácia emocional em estudantes de pós-graduação, a pesquisa contribui para o avanço científico e para o desenvolvimento de políticas educacionais que promovam o bem-estar emocional e o desempenho acadêmico. Ao destacar a importância do suporte social, o estudo fornece subsídios para criar estratégias que aprimorem a qualidade de vida dos estudantes, incentivando a socialização e o compartilhamento de estratégias de enfrentamento. Assim, a pesquisa beneficia não apenas os participantes, mas também a comunidade acadêmica e a sociedade, ao contribuir para a formação de profissionais mais bem preparados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é altamente relevante no contexto atual, pois busca avaliar o suporte emocional de pós-graduandos na área de negócios. Sua relevância se manifesta nas esferas acadêmica, profissional e social. O estudo abrange discentes matriculados em programas de pós-graduação stricto sensu na área de negócios no Brasil, incluindo mestrado e doutorado em Administração Pública, Empresas e Contabilidade, conforme a avaliação da CAPES (2022). O curso de Turismo foi excluído por não se enquadrar na área de negócios. A coleta de dados será realizada por meio de um questionário eletrônico, desenvolvido na plataforma online Survey Monkey, que será divulgado por e-mail aos coordenadores e secretarias dos programas de pós-graduação, direcionado aos discentes matriculados em 2024, incluindo o envio aos discentes com e-mails coletados por meio dos relatórios CAPES (Plataforma Sucupira). A lista de e-mails dos coordenadores foi obtida a partir de informações disponíveis no site da CAPES. A análise dos dados ocorrerá no Laboratório de Educação e Pesquisas Contábeis do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, situado no Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná. O projeto apresenta informações detalhadas (4 blocos) e uma redação clara, assim como o RCLI, que contém todas as informações obrigatórias de forma objetiva, em consonância com os requisitos necessários.

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 7.215.403

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta os seguintes documentos:

- Informações Básicas do Projeto
- Projeto de Pesquisa e suas alterações
- Folha de Rosto
- RCLI
- Ata de Aprovação

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise das alterações implementadas, o presente projeto atende aos requisitos estabelecidos. As adequações realizadas cobriram os principais pontos de melhoria indicados:

A responsabilidade pela pesquisa foi formalmente transferida para a professora Nayane Thais Kress Musial, enquanto a discente Amanda Evelyn Brandão Pereira assume o papel de pesquisadora assistente. Os benefícios da pesquisa foram revisados e ajustados no projeto e no RCLI, passando por ajustes para uma leitura mais fluida e acessível.

Foi incluída uma menção explícita ao ressarcimento no projeto e no RCLI. Outras modificações relevantes incluem a atualização do título do projeto para „Suporte social e a autoeficácia emocional em mestrands e doutorandos da área de negócios“, e a mudança da plataforma de coleta de dados para Survey Monkey*.

Obs.: *contudo o mesmo não foi atualizado no RCLI, somente no projeto, o mesmo deve ser alterado.

Em vista de todas as modificações efetuadas, o projeto atende aos padrões de qualidade e conformidade exigidos, e sua aprovação é recomendada para a execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento,

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 7.215.403

devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2435807.pdf	11/10/2024 19:10:47		Aceito
Outros	Alteracoesprojeto.pdf	11/10/2024 19:04:57	AMANDA EVELYN BRANDAO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinado.pdf	11/10/2024 19:04:28	AMANDA EVELYN BRANDAO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLI_Amanda.docx	11/10/2024 19:02:06	AMANDA EVELYN BRANDAO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Amanda.docx	11/10/2024 19:01:53	AMANDA EVELYN BRANDAO PEREIRA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7120905.pdf	09/10/2024 11:11:38	AMANDA EVELYN BRANDAO PEREIRA	Aceito
Outros	SEI_7005194_Extrato_Atta_22.pdf	09/10/2024 10:36:41	AMANDA EVELYN BRANDAO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 7.215.403

CURITIBA, 08 de Novembro de 2024

Assinado por:
ANDREA BARBOSA GOUVEIA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, nº 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

ANEXO 2

Termo de consentimento livre e esclarecido



REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Título do Projeto: Suporte social e a autoeficácia emocional negativa em pós graduandos *stricto sensu* da área de negócios

Pesquisador/a responsável: Nayane Thais Krespi Musial

Pesquisador/a assistente: Amanda Evelyn Brandão Pereira

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Registro de Consentimento Livre e Informado” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisa. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Suporte social e a autoeficácia emocional negativa em pós graduandos *stricto sensu* da área de negócios”, tem como objetivo analisar a relação entre a percepção de suporte social e a autoeficácia emocional negativa de mestrandos e doutorandos da área de negócios durante a pós-graduação.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a:

- i) Preencher um questionário *on-line* por meio da plataforma *SurveyMonkey*®;
- ii) O instrumento de pesquisa utilizado é composto por quatro blocos. O primeiro apresenta perguntas para identificar seu nível educacional e área do programa de pós-graduação. O segundo e terceiro blocos visam captar sua percepção sobre suporte social e autoeficácia emocional durante a pós-graduação. E por fim, o quarto bloco contém questões com o intuito de identificar a caracterização dos respondentes, como gênero, idade, entre outros;
- iii) O tempo estimado para responder o questionário é de 10 a 15 minutos.

Desconfortos e riscos:

- i) Desconfortos e riscos: é possível que você experimente algum desconforto emocional ao refletir sobre suas experiências, como mal-estar, constrangimento, insegurança, porém a probabilidade de ocorrência é baixa.
- ii) Providências e cautelas: para minimizar os possíveis riscos da pesquisa, a participação é voluntária, e você pode interromper a qualquer momento. Além disso, garantimos a proteção de suas informações, preservando sigilo e confidencialidade. Seus dados não serão identificados e permanecerão protegidos.
- iii) Forma de assistência e acompanhamento: caso você experimente algum desconforto ao longo do preenchimento do questionário, você pode parar de responder a pesquisa a qualquer momento. Além disso, as pesquisadoras se colocam à disposição de esclarecer toda e qualquer dúvida que se apresentar.
- iv) Benefícios: conhecer e avaliar a relação entre suporte social e autoeficácia emocional em estudantes de pós-graduação pode contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais que promovam o bem-estar emocional e fortaleçam o desempenho acadêmico ao longo desse período desafiador. Ao destacar a importância do suporte social no enfrentamento dos desafios acadêmicos, esta pesquisa oferece subsídios para a criação de estratégias que melhorem a qualidade de vida dos estudantes, como o incentivo à socialização, ao compartilhamento de experiências e às estratégias de enfrentamento, beneficiando tanto você e os demais estudantes quanto a comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

Forma de armazenamento dos dados: as respostas e os registros de consentimentos ficarão sob a guarda da pesquisadora principal, Nayane Thais Krespi Musial, em arquivo digital, pelo período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após seu término, sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) responsável (Resol. 510/2016).



Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

Ressarcimento e indenização: as despesas relacionadas à realização da pesquisa não são de sua responsabilidade, sendo custeadas pelas próprias pesquisadoras. Como o estudo será conduzido de forma online, não há necessidade de deslocamento, garantindo que você não tenha nenhum custo para participar. Caso ocorra algum dos riscos mencionados, a equipe de pesquisa estará disponível para esclarecer quaisquer dúvidas. Você tem o direito de interromper a sua participação ou solicitar o cancelamento a qualquer momento, sem prejuízo. Se optar por desistir, pode solicitar a exclusão do seu consentimento pelo e-mail: amandaevelyn@ufpr.br. Diante de eventual despesa, você será ressarcido pela equipe de pesquisa. Diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, você terá a garantia ao direito à indenização

Resultados da pesquisa: Você tem direito de conhecer os resultados desta pesquisa. Após a finalização e publicação do estudo, os resultados serão enviados por *e-mail* aos respondentes que manifestaram interesse em receber os resultados da pesquisa ao responder o questionário. Além disso, a presente pesquisa estará disponível no acervo digital da Biblioteca da Universidade Federal do Paraná e nas publicações advindas da presente pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa:

Pesquisadora responsável: Nayane Thais Krespi Musial

Endereço: Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Jardim Botânico, Curitiba, Estado do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, 1º andar, Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil, em horário comercial

Telefone: (41) 3360-4193

E-mail: nayanethais@ufpr.br

O Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná é um órgão que avalia e acompanha os aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas deste estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do CEP/CHS. Nossos contatos: Rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094, e-mail cep_chs@ufpr.br.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Basta solicitar seu RCLI pelos e-mails nayanethais@ufpr.br ou amandaevelynb@gmail.com.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR sob o número CAAE nº 84184724.0.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 7.215.403 emitido em 08/11/2024.