O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VII | Volume 23 | Nº 69 | Boa Vista | 2025

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.17345052

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

REGULAÇÃO EMOCIONAL E COMPORTAMENTOS SOCIAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: O PAPEL MEDIADOR DO ENVOLVIMENTO ACADÊMICO

Ana Victória de Carvalho Lima[1]

Washington Allysson Dantas Silva[2]

Shirley de Souza Silva Simeão[3]

Emerson do Bú[4]

Felipe Alckmin-Carvalho[5]

Resumo

O presente estudo investigou a relação entre regulação emocional, comportamentos sociais acadêmicos e envolvimento acadêmico de estudantes universitários. Participaram 292 estudantes, com idades entre 18 e 59 anos (M = 24,13; DP = 6,94), que responderam online ao Questionário de Regulação Emocional (QRE), ao Inventário de Comportamentos Sociais Acadêmicos (ICSA) e à Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA). Foram realizadas análises descritivas, correlações de Pearson e Spearman, análises de variância (ANOVA) e modelos de mediação por meio da extensão PROCESS para SPSS (5.000 reamostragens via *bootstrap*). Os resultados evidenciaram que níveis mais elevados de regulação emocional associaram-se a maior envolvimento acadêmico e maior emissão de comportamentos sociais positivos, especialmente eficácia acadêmica e comportamentos adequados em sala de aula. Verificou-se, ainda, que o envolvimento acadêmico exerceu papel mediador total na relação entre regulação emocional e comportamentos indisciplinados, de modo que estudantes com maior regulação emocional apresentaram menor indisciplina em sala quando mais engajados em atividades acadêmicas. Conclui-se que o envolvimento acadêmico constitui um mecanismo central pelo qual a regulação emocional impacta os comportamentos sociais no contexto universitário.

Palavras-chave: Comportamentos Sociais; Envolvimento Acadêmico; Estudantes Universitários; Regulação Emocional.

Abstract

This study investigated the relationship between emotion regulation, academic social behavior, and academic engagement among college students. A total of 292 students, aged 18 to 59 years (M = 24.13, SD = 6.94), completed an online survey including the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), the Inventory of Academic Social Behavior (ICSA), and the Academic Engagement Scale (EEA). Descriptive statistics, Pearson's and Spearman's correlations, ANOVA, and mediation models using PROCESS for SPSS (5,000 bootstrap resamples) were performed. Results showed that higher levels of emotion regulation were associated with greater academic engagement and more frequent positive social behaviors, particularly academic efficacy and appropriate classroom behavior. Furthermore, academic engagement fully mediated the relationship between emotion regulation and disruptive classroom behavior, indicating that students with higher emotion regulation reported less indiscipline when more engaged in academic activities. These findings suggest that academic engagement is a key mechanism through which emotion regulation influences social behavior in higher education.

Keywords: Emotion Regulation; Engagement; Social Behavior; Students.

[1] Mestranda em Psicologia Clínica pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: anavictoriadecarvalho@gmail.com

[2] Doutor em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: allysson_dantas@hotmail.com

[3] Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Psicologia. E-mail: shirleysimeao.ufpb@gmail.com

[4] Doutor em Psicologia pela Universidade de Lisboa (ULisboa). E-mail: emerson.bu@edu.ulisboa.pt

[5] Professor da Universidade da Beira Interior (UBI). Doutor em Psicologia. E-mail: felipealckminc@gmail.com

INTRODUÇÃO

A regulação emocional, os comportamentos sociais acadêmicos e o envolvimento acadêmico constituem dimensões centrais para compreender a adaptação e o desempenho de estudantes no contexto universitário. Esses elementos se relacionam diretamente à forma como os alunos lidam com os desafios acadêmicos, como interagem em sala de aula, assim como sobre como constroem trajetórias de aprendizagem mais significativas.

O interesse em investigar essas variáveis justifica-se pela necessidade de compreender mecanismos psicossociais que influenciam o bem-estar estudantil e a permanência no Ensino Superior. A compreensão desses fatores pode subsidiar ações preventivas e interventivas voltadas à melhoria da qualidade da experiência universitária, reduzindo riscos de evasão e favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Nesse sentido, o problema central que norteou o presente estudo volta-se para o questionamento sobre: de que maneira a regulação emocional se relaciona com os comportamentos sociais acadêmicos de estudantes universitários, considerando o papel mediador do envolvimento acadêmico?

Para responder ao problema de pesquisa, o presente estudo teve como objetivo avaliar a regulação emocional, os comportamentos sociais acadêmicos e o envolvimento acadêmico de estudantes universitários. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) relacionar o repertório de regulação emocional e o repertório de comportamentos sociais acadêmicos; (b) relacionar o repertório de regulação emocional e o envolvimento acadêmico; (c) comparar os repertórios de comportamentos sociais acadêmicos entre estudantes de diferentes áreas; (d) comparar o envolvimento acadêmico entre estudantes de distintos períodos; e (e) testar se o envolvimento em atividades acadêmicas medeia a relação entre regulação emocional e comportamento indisciplinado em sala de aula.

O estudo adotou um recorte metodológico de abordagem quantitativa, com aplicação de instrumentos padronizados de avaliação dos construtos, sendo os dados analisados por meio de estatísticas descritivas, inferenciais e modelos de mediação.

No plano conceitual, foram trabalhados com três construtos principais, nomeadamente a regulação emocional (estratégias utilizadas para lidar com experiências afetivas), os comportamentos sociais acadêmicos (condutas interpessoais e relacionais em sala de aula e no ambiente universitário) e o envolvimento acadêmico (nível de dedicação, participação e engajamento em atividades acadêmicas).

Em termos de sistematização, o artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, seguido do método adotado na pesquisa e a descrição integral dos

resultados. Na sequência, discute-se os achados à luz do contexto acadêmico, e, por fim, são apresentadas as considerações finais com implicações e limitações do estudo.

MODELOS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL

A regulação emocional é definida como o conjunto de processos por meio dos quais os indivíduos influenciam as emoções que têm, quando as têm e como as experienciam e expressam (GROSS, 1998). Trata-se de um construto central na psicologia, pois se refere à capacidade de ajustar respostas emocionais em função de objetivos pessoais e sociais. Esse processo envolve tanto aspectos conscientes quanto automáticos, variando em intensidade e duração. A compreensão dessa habilidade é fundamental para avaliar o ajustamento psicossocial em diferentes contextos, incluindo o acadêmico.

O modelo processual proposto por Gross (1998) é um dos mais reconhecidos internacionalmente e descreve cinco pontos de intervenção no ciclo emocional: seleção da situação, modificação da situação, direcionamento da atenção, mudança cognitiva e modulação da resposta. Cada uma dessas etapas representa oportunidades para que o indivíduo regule suas emoções. A centralidade desse modelo está em demonstrar que a regulação não ocorre apenas após a experiência emocional, mas também pode antecedê-la, configurando-se como um processo proativo.

Gross e John (2003) destacaram duas estratégias principais no estudo da regulação emocional: a reavaliação cognitiva e a supressão emocional. A primeira consiste em reinterpretar cognitivamente uma situação para modificar seu impacto emocional, sendo considerada adaptativa e associada a maior bem-estar e ajustamento interpessoal. Já a supressão consiste em inibir a expressão das emoções após sua ativação, o que frequentemente se relaciona a maior estresse fisiológico e a custos relacionais.

Esses modelos clássicos serviram de base para uma vasta literatura que passou a relacionar a regulação emocional a fenômenos de saúde mental, desempenho acadêmico e qualidade das relações sociais. Estudos atuais demonstram que a habilidade de regular emoções não pode ser vista como traço fixo, mas como competência desenvolvível ao longo da vida (PETROVA; GROSS, 2023). Tal compreensão tem estimulado programas de intervenção em ambientes educacionais voltados ao fortalecimento dessas estratégias.

ESTADO DA ARTE SOBRE REGULAÇÃO EMOCIONAL

Nos últimos anos, a literatura sobre regulação emocional avançou para além do modelo processual clássico, incorporando uma visão mais ampla e contextualizada do fenômeno. Petrova e Gross (2023)

destacam que a regulação deve ser analisada não apenas como habilidade individual, mas também em função das demandas ambientais e sociais. Assim, o que é considerado adaptativo em um contexto pode ser desadaptativo em outro, o que reforça a importância de uma compreensão situacional. Esse deslocamento amplia o campo de investigação e favorece a criação de modelos mais complexos e integrativos.

Por conseguinte, Oliveira *et al*. (2024) identificaram diferentes perfis de estudantes universitários quanto ao uso de estratégias regulatórias. Aqueles que priorizam a reavaliação cognitiva tendem a apresentar maior bem-estar subjetivo e menor tendência a pensamentos repetitivos negativos, enquanto os que recorrem predominantemente à supressão emocional exibem mais sintomas de dependência digital e vulnerabilidade psicológica. Esse achado mostra que a regulação não é homogênea entre os estudantes e que estratégias distintas têm implicações divergentes. Estudos desse tipo ajudam a compreender a diversidade de respostas emocionais no ensino superior.

Nesse sentido, Brass *et al*. (2024) reforçam essa perspectiva ao demonstrar que comportamentos pró-sociais em sala de aula estão fortemente associados a estratégias regulatórias adaptativas. Estudantes que se engajam em interações colaborativas apresentam maior tendência a utilizar a reavaliação cognitiva, enquanto aqueles com padrões relacionais conflituosos recorrem mais frequentemente à supressão. Essa relação evidencia como a dinâmica interpessoal influencia a forma como as emoções são manejadas no contexto acadêmico. O estudo ressalta que a regulação deve ser vista como fenômeno relacional, não apenas intrapsíquico.

Além disso, pesquisas recentes têm destacado a relevância das diferenças culturais na escolha e eficácia das estratégias de regulação. Puiu *et al*. (2024) apontam que fatores socioculturais modulam a forma como estudantes regulam emoções, afetando sua adaptação acadêmica e seu bem-estar. Isso significa que práticas regulatórias podem variar significativamente entre diferentes países e contextos educacionais. No caso da América Latina, ainda há lacunas importantes na literatura, o que reforça a necessidade de investigações localmente situadas.

REGULAÇÃO EMOCIONAL E SAÚDE MENTAL NO ENSINO SUPERIOR

O ingresso na universidade é amplamente reconhecido como um período de transição marcado por desafios emocionais, acadêmicos e sociais. Nesse contexto, a regulação emocional exerce papel fundamental, uma vez que os estudantes precisam lidar com novas responsabilidades e pressões constantes. Pesquisas mostram que a forma como os universitários regulam suas emoções está diretamente associada à sua adaptação acadêmica, à satisfação com o curso e à saúde mental (COBO-RENDÓN *et al*.,

2023). Assim, compreender esses processos é essencial para prevenir dificuldades e favorecer o ajustamento.

Quando as estratégias de regulação são ineficazes, os estudantes tendem a apresentar níveis elevados de estresse, ansiedade e sintomas depressivos. Cludius, Mennin e Ehring (2020) argumentam que a regulação emocional atua como processo transdiagnóstico, ou seja, sua falha contribui para o desenvolvimento de diversos transtornos psicológicos. Isso significa que estudantes com déficits regulatórios não apenas enfrentam maiores dificuldades acadêmicas, mas também apresentam risco aumentado para adoecimento mental. Nesse sentido, a regulação atua como fator protetivo crucial.

Evidências mais recentes confirmam essa relação. Keskiner *et al*. (2025), em um estudo com universitários turcos, observaram que aqueles que empregavam estratégias adaptativas, como busca de apoio social e reavaliação cognitiva, reportaram menor sofrimento psicológico. Em contrapartida, estudantes que recorriam a estratégias desadaptativas, como ruminação e esquiva, apresentaram níveis mais elevados de estresse e sintomas internalizantes. Esses achados reforçam a necessidade de programas institucionais que estimulem o uso de táticas regulatórias funcionais.

No Brasil, Vieira-Santos e Silva (2022) identificaram, em uma revisão da literatura, que muitos universitários recorrem a formas desadaptativas de enfrentamento, como o uso abusivo de álcool, alimentação compulsiva e procrastinação. Tais estratégias, embora aliviem momentaneamente o desconforto, produzem efeitos negativos a médio e longo prazo, comprometendo tanto a saúde mental quanto o desempenho acadêmico. Isso reforça a urgência de investir em intervenções psicoeducativas que promovam repertórios regulatórios mais eficazes.

Portanto, a regulação emocional não deve ser vista apenas como um recurso pessoal, mas como uma competência que pode ser ensinada e fortalecida. Universidades que investem em programas de apoio psicológico, oficinas de habilidades socioemocionais e acompanhamento sistemático dos alunos tendem a favorecer maior bem-estar estudantil. Esses esforços se traduzem não apenas em menores índices de sofrimento psíquico, mas também em maior engajamento acadêmico e permanência no curso (PETROVA; GROSS, 2023).

ENVOLVIMENTO ACADÊMICO: DEFINIÇÕES E DIMENSÕES

O conceito de envolvimento acadêmico tem raízes nos estudos clássicos de Astin (1984), que o definiu como a quantidade de energia física e psicológica que o estudante investe em sua experiência universitária. Essa perspectiva considera que o sucesso acadêmico não depende apenas de habilidades cognitivas, mas também do grau de dedicação e esforço aplicado às atividades de estudo e interação.

Assim, quanto maior o nível de envolvimento, maiores são as chances de aprendizagem significativa, persistência no curso e desenvolvimento pessoal. O modelo de Astin tornou-se referência mundial na área de Educação Superior.

Posteriormente, Tinto (1997) ampliou essa compreensão ao introduzir a ideia de integração acadêmica e social como fatores determinantes para a permanência dos estudantes no ensino superior. Segundo o autor, além do esforço individual, a interação com colegas e professores e a participação em atividades extracurriculares são fundamentais para a decisão de permanecer ou abandonar o curso. Essa visão destacou a importância de políticas institucionais que favoreçam o engajamento, tornando a universidade um espaço de pertencimento.

No Brasil, Fior e Mercuri (2018) adaptaram e validaram uma escala de envolvimento acadêmico específica para o contexto universitário, contemplando tanto atividades obrigatórias (como aulas, provas e trabalhos) quanto atividades não obrigatórias (como pesquisa, extensão e monitoria). Esse instrumento evidenciou que o engajamento não é um fenômeno unidimensional, mas multifacetado, abrangendo componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. A distinção entre envolvimento em atividades obrigatórias e não obrigatórias é especialmente relevante, pois reflete diferentes níveis de investimento estudantil.

Pesquisas mais recentes apontam que o envolvimento acadêmico deve ser entendido como um construto dinâmico, que varia em função do contexto, das condições institucionais e das características individuais dos alunos. Collie (2024) demonstrou que a satisfação de necessidades socioemocionais está diretamente relacionada a maiores níveis de engajamento e desenvolvimento de habilidades sociais. Essa perspectiva reforça a noção de que o engajamento não pode ser reduzido apenas a indicadores quantitativos, como horas de estudo, mas deve ser compreendido como experiência complexa que integra fatores motivacionais, emocionais e sociais.

Loyola-Carrillo *et al*. (2025), em uma revisão sistemática, mostraram que os estudos mais influentes sobre engajamento acadêmico adotam diferentes definições e metodologias, o que evidencia a heterogeneidade conceitual do campo. Apesar disso, há consenso de que o engajamento é um dos principais preditores de permanência e sucesso acadêmico, influenciando a motivação, a autoeficácia e a resiliência estudantil. Essa diversidade teórica e metodológica indica a necessidade de maior padronização conceitual, mas também abre espaço para investigações inovadoras que considerem as particularidades culturais e institucionais.

ENGAJAMENTO ACADÊMICO E PERMANÊNCIA

O engajamento acadêmico tem sido amplamente reconhecido como um dos fatores mais importantes para explicar a permanência dos estudantes no ensino superior. Pesquisas indicam que alunos mais engajados apresentam maior satisfação com o curso, melhor desempenho acadêmico e menor propensão à evasão (FIOR, 2021). Esse achado reforça a noção de que a permanência não depende apenas de condições socioeconômicas, mas também da qualidade da experiência vivida no ambiente universitário. Portanto, compreender e fomentar o engajamento é essencial para políticas institucionais voltadas à redução da evasão.

Estudos internacionais recentes têm aprofundado essa relação. Bergdahl, Nouri e Bond (2024), em uma revisão de pesquisas sobre estruturas institucionais, apontaram que práticas pedagógicas que favorecem a cooperação, o diálogo e a participação ativa dos estudantes estão fortemente associadas à redução de comportamentos disruptivos e ao aumento da motivação. Isso significa que o engajamento é construído não apenas pelo esforço individual, mas pela forma como o contexto acadêmico é organizado. O estudo sugere que o desenho das práticas educacionais é determinante para manter os estudantes motivados e presentes.

Além disso, Guo *et al*. (2025) demonstraram que o apoio emocional dos professores tem impacto direto sobre o engajamento e a resiliência acadêmica. Os resultados mostraram que docentes que validam as dificuldades dos alunos, oferecem feedback formativo e mantêm um clima de apoio contribuem para maior autoeficácia e perseverança dos estudantes. Esse achado confirma que o engajamento é, em parte, relacional, sendo mediado por interações de qualidade no ambiente universitário. Assim, estratégias docentes são fundamentais para consolidar vínculos e fortalecer a permanência.

Pesquisas brasileiras também evidenciam essa relação entre engajamento e permanência. Fior (2021) demonstrou que o envolvimento em atividades extracurriculares, como projetos de pesquisa e extensão, atua como fator protetivo contra a evasão. Tais práticas ampliam o repertório de competências socioemocionais e reforçam o sentimento de pertencimento, o que se traduz em maior persistência no curso. Portanto, estimular a participação em experiências não obrigatórias é tão relevante quanto garantir o cumprimento das atividades curriculares formais.

Finalmente, estudos longitudinais, como o de Korhonen, Ketonen e Toom (2024), indicam que o engajamento apresenta flutuações ao longo do tempo, variando conforme as fases da formação acadêmica. Ainda assim, os autores destacam que, quando as universidades oferecem suporte consistente, os níveis de engajamento tendem a se manter estáveis, reduzindo a probabilidade de abandono. Essa constatação

reforça a importância de políticas institucionais contínuas, e não apenas pontuais, para garantir a permanência estudantil.

COMPORTAMENTOS SOCIAIS ACADÊMICOS E AJUSTAMENTO UNIVERSITÁRIO

O processo de adaptação à vida universitária não envolve apenas competências cognitivas e acadêmicas, mas também repertórios de comportamento social. Del Prette e Del Prette (2015) destacam que as habilidades sociais acadêmicas incluem comportamentos como participação adequada em sala de aula, assertividade, cordialidade e respeito às normas institucionais. Esses comportamentos são fundamentais para a construção de vínculos interpessoais e para a manutenção de um ambiente favorável à aprendizagem. Nesse sentido, ajustamento acadêmico e social estão intimamente relacionados.

Soares, Mourão e Mello (2011) desenvolveram um instrumento específico para avaliar os comportamentos sociais acadêmicos, identificando fatores como cordialidade, assertividade e desrespeito a normas. Os autores mostraram que a presença de déficits nessas habilidades compromete tanto o desempenho acadêmico quanto a adaptação psicossocial. Assim, o estudo reforça que as competências socioemocionais são centrais para a qualidade da experiência universitária. Esse tipo de avaliação fornece subsídios para intervenções institucionais de apoio aos estudantes.

Estudos recentes reforçam essa relação. Audèt *et al*. (2025) observaram que estudantes com maior suporte à autonomia e estratégias de regulação emocional adaptativas tendem a expressar comportamentos sociais mais funcionais, o que favorece o bem-estar e a integração acadêmica. Esses resultados indicam que o ajustamento social depende tanto da regulação emocional quanto do contexto institucional. Ou seja, quando as universidades oferecem condições favoráveis, os estudantes tendem a expressar comportamentos sociais mais adequados.

Além disso, Brass *et al*. (2024) identificaram que o comportamento pró-social dos colegas influencia diretamente o nível de engajamento dos estudantes. Em turmas em que há maior cooperação e solidariedade, os indivíduos relatam mais entusiasmo e persistência nas atividades acadêmicas. Esse achado sugere que os comportamentos sociais não devem ser vistos apenas em nível individual, mas também em termos de clima relacional coletivo. Um ambiente colaborativo contribui para reduzir o risco de isolamento e evasão.

No contexto brasileiro, Vieira-Santos e Silva (2022) ressaltam que déficits nas habilidades sociais estão entre os fatores de risco para sofrimento psíquico em universitários. Estudantes que recorrem a estratégias desadaptativas de enfrentamento, como esquiva e isolamento, tendem a ter maiores dificuldades em estabelecer relações acadêmicas positivas. Isso reforça que o desenvolvimento de

habilidades sociais deve ser parte integrante das políticas de apoio estudantil, visando favorecer não apenas o desempenho acadêmico, mas também a saúde mental e o bem-estar geral.

PROCESSOS DE MEDIAÇÃO: AVANÇOS E LACUNAS

A literatura contemporânea em Psicologia da Educação tem destacado cada vez mais o papel dos processos mediacionais na compreensão do comportamento estudantil. Em vez de associações lineares diretas, modelos mais complexos têm demonstrado que variáveis como engajamento acadêmico, autoeficácia e resiliência podem atuar como mediadores na relação entre características individuais e resultados acadêmicos. Hayes (2013) formalizou metodologias estatísticas para o teste desses modelos, tornando-os acessíveis a pesquisadores interessados em investigar mecanismos subjacentes às relações entre variáveis.

No campo da regulação emocional, evidências apontam que o engajamento acadêmico pode funcionar como elo processual entre as competências socioemocionais e os comportamentos sociais acadêmicos. Wang e Zhang (2024), em estudo com universitários chineses, mostraram que a autoeficácia acadêmica medeia a relação entre engajamento e desempenho. Esses resultados reforçam a relevância dos modelos mediacionais, já que a regulação emocional pode aumentar o engajamento, que por sua vez diminui comportamentos indisciplinados ou desadaptativos em sala de aula.

Estudos também evidenciam que o apoio institucional atua como variável de contexto que potencializa ou inibe os efeitos da regulação emocional sobre os resultados acadêmicos. Guo *et al*. (2025) demonstraram que o suporte emocional dos professores fortalece o impacto da autoeficácia sobre o engajamento, indicando que a mediação ocorre em redes de relações, e não apenas em variáveis isoladas. Esse tipo de achado é consistente com a ideia de que a adaptação estudantil resulta de interações complexas entre recursos pessoais e ambientais.

Em uma perspectiva aplicada, Brass *et al*. (2024) encontraram que comportamentos pró-sociais dos colegas estão associados a maior engajamento, o que pode funcionar como mediador para o desenvolvimento de atitudes cooperativas e redução da evasão. Essa evidência amplia a compreensão sobre a mediação, indicando que não apenas fatores individuais, mas também coletivos, contribuem para moldar a experiência acadêmica. Nesse sentido, o clima relacional pode ser visto como mediador que conecta a regulação emocional às condutas sociais no espaço universitário.

Apesar dos avanços teóricos e metodológicos, ainda existem importantes lacunas na investigação sobre regulação emocional, engajamento e comportamentos sociais no contexto universitário. A maior parte das pesquisas foi desenvolvida em países da América do Norte, Europa e Ásia, o que limita a

generalização dos achados para realidades educacionais de outras regiões. Revisões recentes destacam que a investigação de processos mediacionais ainda é limitada em países da América Latina. No Brasil, ainda são escassos os estudos que adotam modelos explicativos complexos, como mediações e moderações, para compreender os mecanismos que ligam a regulação emocional aos desfechos acadêmicos. Pesquisas frequentemente se restringem a análises correlacionais bivariadas, o que dificulta a formulação de intervenções mais precisas (LOYOLA-CARRILLO *et al.*, 2025). Essa lacuna metodológica reforça a importância de expandir o uso de técnicas estatísticas mais robustas, como análises de equações estruturais e delineamentos longitudinais.

Outra limitação recorrente é a falta de investigações que considerem a diversidade de perfis estudantis brasileiros. Aspectos como desigualdades regionais, diferenças socioeconômicas, pertencimento étnico-racial e diversidade sexual e de gênero ainda são pouco explorados nas pesquisas sobre regulação emocional e engajamento. Esse cenário contrasta com as recomendações internacionais, que apontam a necessidade de compreender como fatores contextuais moldam a experiência acadêmica (PUIU *et al*., 2024).

Diante disso, torna-se imprescindível ampliar os estudos empíricos no cenário brasileiro, com foco em diferentes realidades regionais e institucionais. Investigações longitudinais e experimentais podem contribuir para identificar mecanismos causais e validar modelos de mediação que articulem regulação emocional, engajamento e comportamentos sociais acadêmicos. Ao mesmo tempo, tais pesquisas podem subsidiar a formulação de políticas educacionais mais contextualizadas, capazes de reduzir desigualdades e favorecer a permanência estudantil no ensino superior.

MÉTODO

Delineamento do estudo

O presente estudo utilizou um delineamento quantitativo (FONSECA *et al.*, 2024), de caráter descritivo-correlacional, com foco em identificar relações entre regulação emocional, comportamentos sociais acadêmicos e envolvimento acadêmico. Pesquisas com esse formato são amplamente recomendadas na literatura internacional para explorar mecanismos psicológicos em populações universitárias, especialmente quando se busca compreender associações entre variáveis psicossociais (BERGDAHL; NOURI; BOND, 2024; WANG; ZHANG, 2024). Esse delineamento permite examinar padrões de covariação sem a imposição de manipulações experimentais, assegurando validade ecológica dos resultados em contextos naturais de aprendizagem.

Participantes

A amostra foi composta por conveniência, reunindo 292 estudantes universitários brasileiros, com idades entre 18 e 59 anos (M = 24,13; DP = 6,94). Do total, 72,6% eram mulheres e 27,4% homens, com predominância de estudantes oriundos de instituições públicas (71,2%) em comparação às privadas (28,8%). Houve representação das três grandes áreas do conhecimento, nomeadamente humanas (61%), biológicas (22,6%) e exatas (16,4%). Esse perfil demográfico é consistente com estudos recentes que utilizam amostras heterogêneas de universitários para investigar variáveis de adaptação acadêmica e bem-estar (COBO-RENDÓN *et al.*, 2023; GUO *et al.*, 2025).

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos psicométricos padronizados, a saber:

(1) **Escala de Envolvimento Acadêmico (EEA)**. Construída e validada para o contexto brasileiro por Fior, Mercuri e Silva (2013), possui 23 itens, distribuídos em duas subescalas: envolvimento em atividades obrigatórias (14 itens, α = 0,85) e envolvimento em atividades não obrigatórias (9 itens, α = 0,73), respondidos em uma escala Likert de cinco pontos (1 = Discordo totalmente a 5 = Concordo totalmente).

(2) **O Inventário de Comportamentos Sociais Acadêmicos (ICSA)**. Construído e validado para avaliar as habilidades e os comportamentos sociais no contexto universitário (SOARES; MOURÃO; MELLO, 2011). É um instrumento avaliativo de autorrelato na forma de questionário contendo 34 itens e 6 fatores: comportamento adequado em sala de aula (6 itens, α = 0,73), comportamento indisciplinado em sala de aula (6 itens, α = 0,81), cordialidade no relacionamento interpessoal (6 itens, α = 0,77), desrespeito a professores e colegas (5 itens, α = 0,59), autoexposição e assertividade (6 itens, α = 0,66), comportamento em eficácia acadêmica (5 itens, α = 0,60). Respondido em uma escala tipo Likert que varia de 1 nunca, 2 raramente, 3, como metade das vezes, 4 frequentemente, e 5 sempre.

(3) **Questionário de Regulação Emocional (QRE)**. Construído por Gross e John (2003), consiste numa medida de autorrelato de 10 itens com relação a duas estratégias de regulação das emoções: a reavaliação cognitiva (6 itens, α = 0,79) e a supressão emocional (4 itens, α = 0,73). As respostas aos itens são respondidas numa escala Likert que varia de 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente). Quanto maior o escore, mais frequente é a utilização de uma determinada estratégia.

Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa referente à condução deste estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba (CAAE 47234921.9.0000.5188), atendendo à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes forneceram consentimento livre e esclarecido por meio de formulário digital. O cumprimento rigoroso de normas éticas reflete boas práticas

recomendadas internacionalmente em pesquisas psicológicas, sobretudo em coletas virtuais (e.g., PUIU *et al.*, 2024).

Procedimentos de Coleta de Dados

Os dados foram coletados de forma online, individual e anônima, via plataforma Google Forms, divulgada em redes sociais (WhatsApp, Instagram e Facebook). O questionário incluiu cinco seções: consentimento, escalas de regulação emocional, comportamentos sociais acadêmicos, envolvimento acadêmico e dados sociodemográficos. O uso de surveys online tem sido amplamente validado em pesquisas contemporâneas, permitindo acesso a diferentes perfis estudantis e favorecendo maior alcance geográfico com baixo custo (e.g., COLLIÉ, 2024; LOYOLA-CARRILLO *et al.*, 2025).

Procedimentos de Análise de Dados

Os dados primários consistiram em respostas de autorrelato dos estudantes aos três instrumentos psicométricos e ao questionário sociodemográfico. Como dados secundários, foram utilizados índices de consistência interna das escalas previamente validadas em estudos nacionais e internacionais, garantindo base psicométrica sólida. De forma geral, os dados foram processados no software *IBM SPSS Statistics* versão 20. Inicialmente, realizaram-se análises descritivas (médias, desvios-padrão, frequências) para caracterizar a amostra e os construtos. Em seguida, aplicaram-se correlações de Pearson e Spearman para explorar associações lineares e não paramétricas. Diferenças entre grupos foram testadas por análises de variância (ANOVA). Por fim, foram conduzidos modelos de mediação simples utilizando o macro PROCESS (modelo 4) com 5.000 reamostragens bootstrap, estimando efeitos indiretos com intervalos de confiança de 95%. A triangulação entre dados primários e parâmetros de estudos anteriores fortalece a confiabilidade das análises (e.g., AUDÈT *et al.*, 2025). A combinação de técnicas estatísticas tem sido recomendada em pesquisas recentes sobre regulação emocional e engajamento em populações universitárias (GUO *et al*., 2025).

RESULTADOS

Com relação às características sociodemográficas dos estudantes, observa-se que a maioria era heterossexual (72,3%), estando cursando a primeira graduação (87%), majoritariamente católicos (38%)

e evangélicos (22,9%), autodeclarados como medianamente religiosos (27,4 %), sem atividade de trabalho (64%), matriculados, em sua maioria, nos períodos 1 (13%), 7 (12%) e 10 (14%), e sem filhos (93,2%).

Com o objetivo de avaliar a regulação emocional, os comportamentos sociais acadêmicos e o envolvimento acadêmico de estudantes universitários, procedeu-se com a realização de estatísticas descritivas. A Tabela 1 apresenta os escores médios desses construtos com base nas pontuações dos estudantes.

Tabela 1 - Avaliação da regulação emocional, dos comportamentos sociais acadêmicos e do envolvimento acadêmico de estudantes universitários

	Regulação Emocional	Comportamentos Sociais Acadêmicos	Envolvimento Acadêmico
Média (Desvio-Padrão)	4,57 (1,01)	3,12 (0,39)	3,47 (0,64)
Percentil 25-75	4,00 – 5,20	2,88 – 3,41	3,09 – 3,87
Escala de Resposta	1-7	1-5	1-5

Fonte: Elaboração própria.

A partir da Tabela 1, é possível observar que, com relação à regulação emocional, os estudantes apresentaram níveis próximos ao eixo central da escala (M = 4,57; DP = 1,01), em outras palavras, apresentaram níveis medianos de regulação emocional (i.e., nem tão baixos, nem tão altos). Nesse mesmo sentido, foi observado que pontuações estiveram próximas ao ponto médio da escala de resposta para os comportamentos sociais acadêmicos (M = 3,12; DP = 0,39) e o envolvimento acadêmico (M = 3,47; DP = 0,64) dos estudantes.

Com o objetivo de verificar a relação entre regulação emocional e os comportamentos sociais acadêmicos, foi calculado um conjunto de correlações bivariadas entre os fatores gerais e específicos de cada um dos construtos, a saber: regulação emocional (supressão emocional e reavaliação cognitiva) e comportamentos sociais acadêmicos (i.e., comportamento adequado em sala de aula, comportamento indisciplinado em sala de aula, cordialidade no relacionamento interpessoal, desrespeito a professores e colegas, autoexposição e assertividade, comportamento em eficácia acadêmica). A Tabela 2 apresenta a matriz de correlações entre as variáveis.

Como apresentado na Tabela 2, foi possível observar uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre os fatores gerais de regulação emocional e dos comportamentos sociais acadêmicos (r = 0,20; p < 0,001). Isso significa dizer que quanto maior é o nível de regulação emocional de um estudante, maior é a probabilidade de emissão de comportamentos sociais acadêmicos (e.g., relação com os pares e professores).

Além disso, foram observadas correlações estatisticamente significativas entre fatores específicos das duas dimensões, por exemplo: reavaliação cognitiva e comportamento em eficácia acadêmica (r = 0,36; p < 0,001), bem como reavaliação cognitiva e comportamento adequado em sala de aula (r = 0,31;

$p < 0{,}001$). Não foram observadas correlações estatisticamente significativas entre a dimensão supressão emocional (regulação emocional) e os fatores geral e específicos dos comportamentos sociais acadêmicos.

Tabela 2 - Matriz de Correlações entre fatores de Regulação Emocional e Comportamentos Sociais Acadêmicos

Medidas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 REg	—									
2 SE	0,66***	—								
3 RC	0,85***	0,16**	—							
4 CSAg	0,20**	-0,10	0,34***	—						
5. CH	0,21***	-0,05	0,31***	0,81***	—					
6. CI	-0,04	-0,07	-0,01	0,38***	0,07	—				
7. Cordialidade	0,13*	-0,05	0,20***	0,41***	0,26***	0,20**	—			
8. Desrespeito	0,01	-0,07	0,05	0,53***	0,34***	0,42***	-0,19**	—		
9. Assertividade	0,18**	-0,10	0,31***	0,81***	0,62***	0,13*	0,27***	0,29***	—	
10. Eficácia	0,25***	-0,04	0,36***	0,67***	0,48***	-0,09	0,52***	0,09	0,57***	—

Fonte: Elaboração própria.
Nota: REg = Regulação Emocional (geral); SE = Supressão Emocional; RC = Reavaliação Cognitiva; CSAg = Comportamentos sociais acadêmicos (geral); CH = Comportamento Habilidoso em Sala de Aula; CI = Comportamento Indisciplinado. *$p < 0{,}05$; **$p < 0{,}01$; ***$p < 0{,}001$.

Em seguida, foi calculada uma matriz de correlações bivariadas entre os fatores gerais e específicos dos construtos regulação emocional (supressão emocional e reavaliação cognitiva) e envolvimento acadêmico (i.e., envolvimento com atividades obrigatórias e envolvimento com atividades não obrigatórias.). A Tabela 3 apresenta a matriz de correlações entre as variáveis.

Como apresentado na Tabela 3, foi possível observar uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre os fatores gerais de regulação emocional e do envolvimento acadêmico ($r = 0{,}17$; $p < 0{,}01$). Isso significa dizer que quanto maior é o nível de regulação emocional de um estudante, maior é a probabilidade de envolvimento acadêmico.

Tabela 3 - Matriz de Correlações entre fatores de Regulação Emocional e Envolvimento Acadêmico

Medidas	1	2	3	4	5	6
1 REg	—					
2 SE	0,66***	—				
3 RC	0,85***	0,16**	—			
4 EAA	0,17**	-0,06	0,27***	—		
5 EAO	0,17**	-0,07	0,27***	0,91***	—	
6 EANO	0,14*	-0,03	0,21***	0,87***	0,59***	—

Fonte: Elaboração própria.
Nota. REg = Regulação Emocional (geral); SE = Supressão Emocional; RC = Reavaliação Cognitiva; EAA = Envolvimento Acadêmico (fator geral); EAO = Envolvimento em Atividades Obrigatórias; EANO = Envolvimento em Atividades Não-Obrigatórias.
*$p < 0{,}05$; **$p < 0{,}01$; ***$p < 0{,}001$.

Ademais, foram observadas relações estatisticamente significativas entre fatores específicos das duas dimensões, por exemplo: reavaliação cognitiva e envolvimento com atividades obrigatórias ($r = 0{,}27$; $p < 0{,}001$), bem como reavaliação cognitiva e envolvimento com atividades não obrigatórias ($r = 0{,}31$; $p < 0{,}001$). Não foram observadas correlações estatisticamente significativas entre a dimensão supressão emocional (regulação emocional) e os fatores geral e específicos do envolvimento acadêmico.

Também foi verificada a relação entre o envolvimento acadêmico e os comportamentos sociais acadêmicos, por meio do cálculo de uma matriz de correlações bivariadas entre os fatores gerais e específicos de cada um dos construtos. Com isso, foi possível verificar uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre os fatores gerais do envolvimento acadêmico e dos comportamentos sociais acadêmicos ($r = 0,46$; $p < 0,001$).

Adicionalmente, foram observadas relações estatisticamente significativas entre fatores específicos das duas dimensões, por exemplo: envolvimento com atividades obrigatórias e comportamento em eficácia acadêmica ($r = 0,54$; $p < 0,001$), bem como envolvimento com atividades não obrigatórias e comportamento em eficácia acadêmica ($r = 0,47$; $p < 0,001$); envolvimento com atividades obrigatórias e comportamento adequado em sala de aula ($r = 0,38$; $p < 0,001$), bem como envolvimento com atividades não obrigatórias e comportamento adequado em sala de aula ($r = 0,41$; $p < 0,001$);); envolvimento com atividades obrigatórias e cordialidade no relacionamento interpessoal ($r = 0,43$; $p < 0,001$); e envolvimento com atividades obrigatórias e comportamento indisciplinado em sala de aula ($r = -0,29$; $p < 0,001$).

Após serem analisadas as correlações entre as variáveis, foi observado que a regulação emocional não apresentou relações com os fatores comportamento indisciplinado em sala de aula e desrespeito a professores e colegas, do ICSA, conforme apresentado anteriormente na Tabela 1. Nessa direção, levantou-se o questionamento, como a regulação emocional poderia influenciar na emergência/diminuição desses comportamentos. Mais objetivamente, qual a influência da regulação emocional sobre o comportamento indisciplinado em Sala de Aula e sobre o desrespeito a professores e colegas? Levando em consideração a ausência de relações significativas entre as variáveis, questionou-se se o envolvimento em atividades acadêmicas poderia influenciar essa relação. Mais especificamente, levantou-se a questão se o envolvimento em atividades acadêmicas poderia mediar a relação preditiva entre regulação emocional e o comportamento indisciplinado em sala de aula e entre regulação emocional e o desrespeito a professores e colegas.

Diante disso, optou-se por testar dois modelos de mediação distintos com o objetivo de testar o efeito mediado do envolvimento do envolvimento em atividades acadêmicas sobre a regulação emocional e o comportamento indisciplinado em sala de aula, bem como o desrespeito a professores e colegas. Para tanto, calculamos o efeito de mediação (efeito indireto) através da extensão *PROCESS* para *SPSS* (HAYES, 2013; modelo 4), sendo estabelecido dois modelos de mediação simples, utilizando o método de *bootstrap* de 5.000 reamostragens para intervalos de confiança de 95% (IC95%). No primeiro modelo, utilizamos como variável preditora a regulação emocional, como mediador o envolvimento em atividades acadêmicas, e como variável critério o desrespeito a professores e colegas. No segundo modelo, utilizamos

as mesmas variáveis preditora e mediadora, alterando apenas a variável critério, i.e., o comportamento indisciplinado em sala de aula.

Acerca do primeiro modelo de mediação, observamos um efeito indireto não- significativo do envolvimento em atividades acadêmicas na relação entre regulação emocional e o desrespeito a professores e colegas (b = 0,01; *IC95%* = -0,01; 0,02). Esse resultado demonstra que a ausência do efeito mediador do envolvimento acadêmico nessa relação, isto é, que o envolvimento em atividades acadêmicas não media a relação entre regulação emocional e o desrespeito a professores e colegas.

Em contrapartida, observamos um efeito indireto significativo com relação ao segundo modelo (b = –0,02; *IC95%* = –0,03; –0,01). Esse resultado demonstra o efeito mediador significativo do envolvimento em atividades acadêmicas na relação entre regulação emocional e o comportamento indisciplinado em sala de aula (comportamento social acadêmico). A Tabela 4 apresenta os parâmetros dos modelos de regressão da decomposição do efeito de mediação, conforme os passos propostos para essa análise.

Tabela 4 - Parâmetros estimados para o modelo de mediação (regulação emocional – envolvimento em atividades acadêmicas – comportamento indisciplinado em sala de aula)

	Variáveis-Critério		
	Passo 1	*Passo 2*	*Passo 3*
	CISA	**EAA**	**CISA**
	B	*B*	*B*
Intercepto	2,42***	2,96***	2,92***
REg	-0,02ns	0,11**	-0,01ns
EAA	–	–	-0,16**
	R^2 = 0,02	R^2 = 0,04	R^2 = 0,30
	R^2 *ajustado* = 0,02	R^2 *ajustado* = 0,3	R^2 *ajustado* = 0,23
	$F(1,290) = 5,22$	$F(1,290) = 9,16$	$F(2,289) = 4,47$
	p = 0,471	p = 0,003	p = 0,012

Fonte: Elaboração própria.
Nota. REg = Regulação Emocional (Fator Geral); EAA = Envolvimento em Atividades Acadêmicas (Fator Geral); CISA = Comportamento Indisciplinado em Sala de Aula (Fator específico dos Comportamentos Sociais Acadêmicos). ***p < 0,001; **p < 0,01; ns não-significativo.

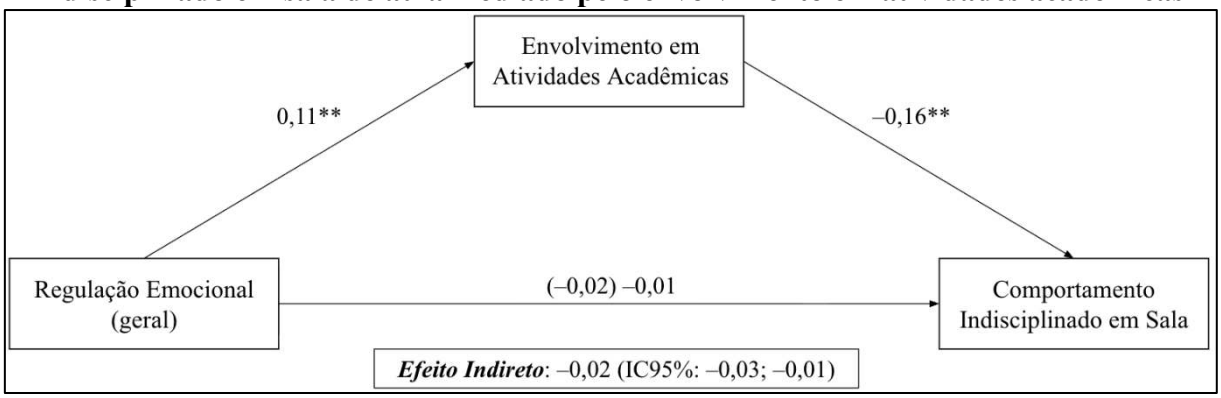
No passo 1, foi verificado que a regulação emocional por si só não prediz de modo significativo o comportamento indisciplinado em sala de aula. De acordo com Hayes (2013), quando o efeito total não é significativo (efeito da variável preditora sobre a variável critério, na ausência da mediadora), mas o efeito indireto é significativo, trata-se de um modelo de mediação total (i.e., para que haja o efeito da variável preditora sobre a variável critério, obrigatoriamente é necessária a presença de uma variável mediadora).

No passo 2, é possível observar que a regulação emocional prediz de modo positivo e estatisticamente significativo o envolvimento em atividades acadêmicas, de modo que quanto maior o nível regulação emocional, maior a probabilidade de engajamento em atividades acadêmicas.

Por fim, no passo 3, verifica-se a relação negativa entre o envolvimento em atividades acadêmicas e o o comportamento indisciplinado em sala de aula, de modo que quanto maior o envolvimento em

atividades acadêmicas, menor o endosso ao comportamento indisciplinado em sala de aula Além disso, assim como observado no passo 1, foi verificada a ausência de efeito significativo da a regulação emocional sobre o comportamento indisciplinado em sala de aula, agora na presença da variável mediadora (envolvimento em atividades acadêmicas). Esse modelo de mediação encontra-se representado graficamente na Figura 1.

Figura 1 - Efeito da regulação emocional sobre o comportamento indisciplinado em sala de aula mediado pelo envolvimento em atividades acadêmicas



Fonte: Elaboração própria.
Nota: Os coeficientes de regressão na figura são estandardizados. ***p < 0,001; **p < 0,01.

O resultado apresentado na Figura 1 demonstra que o efeito da regulação emocional sobre a o comportamento indisciplinado em sala de aula é mediado totalmente pelo envolvimento em atividades acadêmicas. Isto é, a regulação emocional possui a capacidade de prever negativamente o comportamento indisciplinado em sala de aula (dada a direção negativa do efeito indireto) apenas quando seu efeito passa pelo envolvimento em atividades acadêmicas. Em síntese, quanto maior a regulação emocional, maior o engajamento em atividades acadêmicas e, consequentemente, quanto maior o envolvimento em atividades acadêmicas, menor e a probabilidade de desenvolvimento de comportamentos indisciplinados em sala de aula.

Além disso, foram calculadas as comparações entre grupos de estudantes de diferentes áreas de ensino (Humanas, Exatas e Saúde), com o objetivo de verificar as diferenças individuais entre os construtos com base nessa variável sociodemográfica. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre as áreas de ensino com base nas pontuações dos participantes na medida de comportamentos sociais acadêmicos. Especificamente, não houve diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações dos participantes das áreas de humanas, saúde e exatas com base nos níveis gerais de comportamentos sociais acadêmicos [$F(2,289) = 0,04$; $p = 0,961$], nos níveis de comportamentos adequados em sala de aula [$F(2,289) = 0,12$; $p = 0,889$], nos níveis de comportamentos indisciplinados em sala de aula [$F(2,289) = 0,16$; $p = 0,850$], nos níveis de cordialidade no relacionamento

interpessoal [$F(2,289) = 1,47$; $p = 0,230$], nos níveis de desrespeito a professores e colegas [$F(2,289) = 1,03$; $p = 0,359$], nos níveis de autoexposição e assertividade [$F(2,289) = 0,03$; $p = 0,965$] e nos níveis de comportamentos em eficácia acadêmica [$F(2,289) = 0,20$; $p = 0,816$].

Finalmente, com o objetivo de verificar a relação entre o envolvimento acadêmico geral e o período do curso, foi calculada uma correlação bivariada de Spearman. Os resultados demonstraram que não houve correlação estatisticamente significativa ($\rho = -0,001$; $p = 0,98$), de modo que a associação entre os construtos foi inexistente.

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo revelaram níveis medianos de regulação emocional, comportamentos sociais acadêmicos e envolvimento acadêmico entre os estudantes. Esse padrão sugere que tais competências, embora presentes, ainda podem ser ampliadas por meio de intervenções institucionais, confirmando que os repertórios socioemocionais são desenvolvíveis ao longo da formação universitária. Estudos recentes indicam que a satisfação de necessidades socioemocionais está diretamente associada a maior engajamento e experiências acadêmicas mais positivas (COLLIE, 2024; LOYOLA-CARRILLO *et al*., 2025). Em consonância, a literatura clássica sobre engajamento (ASTIN, 1984) já demonstrava que a integração acadêmica e social constitui fator central de permanência estudantil.

A associação positiva encontrada entre regulação emocional e comportamentos sociais acadêmicos confirma a relevância da capacidade de modular emoções para interações interpessoais mais adaptativas. Estratégias como a reavaliação cognitiva mostraram-se particularmente vinculadas a condutas cooperativas e eficazes em sala de aula. Esses resultados dialogam com o modelo de processo da regulação emocional de Gross (1998), que situava a reavaliação como estratégia central para adaptação interpessoal, e com estudos recentes em populações universitárias que identificam perfis de regulação emocional associados a melhor funcionamento acadêmico e menor tendência ao pensamento repetitivo negativo (OLIVEIRA *et al*., 2024; PETROVA; GROSS, 2023). Pesquisas na Turquia e no Canadá também reforçam que déficits de autorregulação elevam riscos de sofrimento psíquico e prejudicam a qualidade das interações sociais em contextos educacionais (KESKİNER *et al*., 2025; GUO *et al.*, 2025).

Outro achado relevante refere-se à relação positiva entre regulação emocional e envolvimento acadêmico. Estudantes que relatam maior uso de estratégias adaptativas, como reavaliação cognitiva, tendem a se engajar mais em atividades obrigatórias e não obrigatórias, confirmando evidências de que o engajamento acadêmico é sustentado por recursos socioemocionais (PUIU *et al.*, 2024). Estudos recentes na China mostram que a autoeficácia acadêmica e a resiliência funcionam como mecanismos mediadores

entre regulação emocional e engajamento (WANG; ZHANG, 2024), corroborando o papel motivacional dessas variáveis. Esses achados também se aproximam da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985), que postula que o engajamento depende da satisfação de necessidades psicológicas básicas, frequentemente moduladas por estratégias de regulação emocional.

O modelo de mediação testado neste estudo, no qual o envolvimento acadêmico mediou totalmente a relação entre regulação emocional e comportamento indisciplinado em sala de aula, oferece contribuições teóricas e aplicadas. Ao indicar que a regulação emocional não reduz diretamente a indisciplina, mas o faz ao promover maior engajamento, o resultado sugere um processo indireto de influência. Esse padrão está alinhado a achados internacionais que relacionam engajamento a climas educacionais mais cooperativos e a menor frequência de condutas disruptivas (BERGDAHL; NOURI; BOND, 2024). Também converge com pesquisas que identificam que comportamentos pró-sociais, como cooperação e cordialidade, preveem maior engajamento e menor ocorrência de comportamentos de risco entre jovens (BRASS *et al*., 2024).

A ausência de diferenças significativas entre áreas de conhecimento e períodos do curso contrasta parcialmente com a literatura clássica, que frequentemente indica variações em função da área ou do tempo de formação (FIOR; MERCURI, 2018). No entanto, estudos recentes sugerem que o engajamento apresenta flutuações intraindividuais ao longo da graduação, mas relativa estabilidade quando se observa o grupo como um todo, atenuando diferenças médias entre subgrupos (KORHONEN; KETONEN; TOOM, 2024). Além disso, revisões internacionais apontam que as medidas de engajamento apresentam heterogeneidade conceitual e metodológica, o que pode explicar a inconsistência de achados entre diferentes estudos e contextos (LOYOLA-CARRILLO *et al.*, 2025).

Do ponto de vista aplicado, os achados indicam que instituições de ensino superior podem investir em intervenções multimodais para promover regulação emocional, engajamento e comportamentos sociais acadêmicos. Evidências recentes destacam que treinamentos em reavaliação cognitiva e estratégias de enfrentamento adaptativo contribuem para maior bem-estar e engajamento (PETROVA; GROSS, 2023). Adicionalmente, pesquisas no Brasil têm demonstrado que a participação em projetos socioeducativos fortalece habilidades interpessoais e favorece maior permanência acadêmica (MEDEIROS *et al.*, 2024). Em perspectiva internacional, estudos no Canadá e na Finlândia evidenciam que a criação de contextos de pertencimento e apoio docente amplia a resiliência e reduz comportamentos de risco em estudantes (GUO *et al*., 2025; KORHONEN; KETONEN; TOOM, 2024).

Outro aspecto relevante consiste na necessidade de estratégias institucionais para reduzir estilos desadaptativos de enfrentamento, como ruminação, procrastinação e abuso de substâncias. Esses estilos estão fortemente associados a sofrimento psíquico e evasão (KESKİNER *et al*., 2025). Programas

psicoeducativos voltados à autorregulação da aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades sociais mostram-se promissores para impactar simultaneamente o engajamento e o clima comportamental em sala de aula, corroborando revisões recentes sobre intervenções híbridas no pós-pandemia (PUIU *et al.*, 2024).

Por fim, cabe ressaltar que os resultados do presente estudo reforçam lacunas já identificadas na literatura internacional. Ainda são escassos os estudos longitudinais e transculturais que testam modelos mediacionais envolvendo regulação emocional, engajamento e comportamentos sociais em contextos universitários. A diversidade cultural e institucional da América Latina, em especial, permanece pouco explorada, o que limita a generalização dos achados (COBO-RENDÓN *et al.*, 2023). Dessa forma, futuras pesquisas devem integrar abordagens comparativas entre diferentes países e contextos linguísticos, ampliando a compreensão sobre a universalidade e a especificidade dos processos investigados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a regulação emocional apresenta associações significativas com comportamentos sociais acadêmicos e com o envolvimento em atividades obrigatórias e não obrigatórias. Entre os resultados, destacou-se como central a mediação total do envolvimento acadêmico na relação entre regulação emocional e comportamento indisciplinado em sala de aula. Esse achado indica que a regulação emocional não atua de maneira direta sobre condutas indisciplinadas, mas exerce seu efeito ao favorecer o engajamento, o qual reduz a probabilidade de comportamentos inadequados. Assim, a pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre a importância do engajamento como variável-chave no processo de ajustamento universitário.

Apesar das contribuições, algumas limitações devem ser reconhecidas. A amostra foi composta por conveniência, restrita a estudantes com acesso à internet e participantes de diferentes instituições sem delimitação regional. Esse recorte limita a generalização dos resultados para outros contextos acadêmicos e culturais. Além disso, o delineamento correlacional impossibilita estabelecer relações de causalidade entre os construtos analisados, restringindo as interpretações às associações estatísticas encontradas. Ainda assim, os resultados oferecem subsídios relevantes para reflexões teóricas e práticas nos campos da Psicologia da Educação e da Avaliação Psicológica.

Diante dessas limitações, recomenda-se que investigações futuras considerem amostras maiores e mais diversificadas, contemplando variáveis regionais, culturais e institucionais. Estudos longitudinais ou experimentais poderiam aprofundar a compreensão dos processos identificados, testando a direção causal entre regulação emocional, engajamento e comportamentos sociais. Além disso, pesquisas que integrem metodologias mistas, articulando dados quantitativos e qualitativos, podem oferecer uma visão mais

ampla sobre como os estudantes experienciam as demandas emocionais e acadêmicas do Ensino Superior. Tais avanços são fundamentais para consolidar modelos explicativos mais abrangentes e culturalmente situados.

Conclui-se que a regulação emocional e o envolvimento acadêmico são elementos centrais para a promoção de comportamentos sociais adaptativos e para a prevenção de práticas indisciplinadas no ambiente universitário. Os achados reforçam a necessidade de políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento socioemocional, à criação de ambientes que favoreçam o pertencimento e à implementação de estratégias pedagógicas que estimulem maior participação estudantil. Com isso, as instituições de ensino superior poderão não apenas contribuir para o sucesso acadêmico e a permanência dos alunos, mas também para o fortalecimento da saúde mental, da adaptação psicossocial e da formação integral dos universitários.

REFERÊNCIAS

ASTIN, A. W. “Student involvement: A developmental theory for higher education”. **Journal of College Student Personnel**, vol. 25, 1984.

AUDÈT, É. *et al.* “Autonomy support, emotion regulation, and subjective well-being: exploring mechanisms”. **Personality and Individual Differences**, vol. 210, 2025.

BERGDAHL, N.; NOURI, J.; BOND, M. “Unpacking student engagement: A review of research on structures and relationships in higher education”. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, vol. 21, 2024.

BRASS, N. R. *et al.* “Students’ and classmates’ prosocial behavior predict academic engagement”. **Journal of Youth and Adolescence**, vol. 53, n. 12, 2024.

CLUDIUS, B.; MENNIN, D. S.; EHRING, T. “Emotion regulation as a transdiagnostic process”. **Emotion**, vol. 20, n. 1, 2020.

COBO-RENDÓN, R. *et al*. “Academic emotions, college adjustment, and dropout intention in university students”. **Frontiers in Education**, vol. 8, 2023.

COLLIE, R. J. “Social-emotional need satisfaction and students’ academic engagement and social-emotional skills”. **Educational Psychology**, vol. 44, n. 5, 2024.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Springer, 1985.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

FIOR, C. A. Evasão do ensino superior e papel preditivo do envolvimento acadêmico. **Revista Amazônica**, v. 13, n. 1, p. 9-32, 2021.

FIOR, C.; MERCURI, E. “Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante”. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 19, n. 1, 2018.

FONSECA, J. R. *et al*. “Psicometria de um instrumento de análise da violência contra as mulheres”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 18, n. 52, 2024.

GROSS, J. J. “The emerging field of emotion regulation: An integrative review”. **Review of General Psychology**, vol. 2, n. 3, 1998.

GROSS, J. J.; JOHN, O. P. “Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being”. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 85, n. 2, 2003.

GUO, W. *et al.* “The impact of teacher emotional support on learning engagement among college students mediated by academic self-efficacy and academic resilience”. **Scientific Reports**, vol. 15, 2025.

HAYES, A. F. **Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis**: A Regression Based Approach. New York: Guilford Press, 2013.

KESKİNER, E. Ş. *et al.* “Behavioral emotion regulation strategies and symptoms of psychological distress among Turkish university students”. **Behavioral Sciences**, vol. 15, n. 1, 2025.

KORHONEN, V.; KETONEN, E.; TOOM, A. “Navigating the ups and downs of students’ engagement throughout higher education: A three-year follow-up study”. **Learning and Individual Differences**, vol. 113, 2024.

LOYOLA-CARRILLO, J. M. *et al*. “Studying engagement in educational settings: A mapping review on high-impact academic engagement research”. **Frontiers in Psychology**, vol. 16, 2025.

MEDEIROS, M. M. *et al*. “Assessment of the development of social skills among undergraduate medical students through participation in a socio-educational project: a Brazilian pilot study”. **BMC Medical Education**, vol. 24, 2024.

OLIVEIRA, J. *et al*. “Latent profiles of emotion regulation among university students: links to repetitive negative thinking, internet addiction, and subjective well-being”. **Frontiers in Psychology**, vol. 15, 2024.

PETROVA, K.; GROSS, J. J. “The future of emotion regulation research: Broadening our field of view”. **Affective Science**, vol. 4, n. 4, 2023.

PUIU, S. *et al.* “Students’ Well-Being and Academic Engagement: A Multivariate Analysis of the Influencing Factors”. **Healthcare**, vol. 12, n. 15, 2024.

SOARES, A. B.; MOURÃO, L.; MELLO, T. V. S. “Estudo para a construção de um instrumento de comportamentos acadêmico-sociais para estudantes universitários”. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, vol. 11, n. 2, 2011.

TINTO, V. “Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence”. **Journal of Higher Education**, vol. 68, n. 6, 1997.

VIEIRA-SANTOS, J.; SILVA, G. P. “Estratégias de enfrentamento de estresse entre estudantes universitários brasileiros: uma revisão da literatura”. **Psicologia Argumento**, vol. 40, n. 108, 2022.

WANG, Y.; ZHANG, W. “The relationship between college students’ learning engagement and academic self-efficacy: a moderated mediation model”. **Frontiers in Psychology**, vol. 15, 2024.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VII | Volume 23 | Nº 69 | Boa Vista|2025

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima