

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

MARISE SANTANA DE REZENDE

STRESS E DESEMPENHO ACADÊMICO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL

UBERLÂNDIA/MG

2016

MARISE SANTANA DE REZENDE

***STRESS E DESEMPENHO ACADÊMICO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Área de Concentração: Controladoria

Orientador: Prof. Dr. Gilberto José Miranda

UBERLÂNDIA/MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

-
- R467s
2016
- Rezende, Marise Santana de, 1990
Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil / Marise Santana de Rezende. - 2016.
145 f. : il.
- Orientador: Gilberto José Miranda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis.
Inclui bibliografia.
1. Ciências contábeis - Teses. 2. Controladoria - Teses. 3. Desempenho - Teses. 4. Stress ocupacional - Teses. I. Miranda, Gilberto José, 1974. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.

CDU: 657

MARISE SANTANA DE REZENDE

***STRESS E DESEMPENHO ACADÊMICO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL***

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Uberlândia (MG), pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 02 de dezembro de 2016.

Prof. Dr. Gilberto José Miranda (Orientador)
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof^ª. Dr^ª. Silvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Maria Dos Santos Bortolucci Espejo
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS

*Aos meus pais, Rodolfo e Rosely, e ao meu irmão, Marcos,
pessoas que Deus colocou em minha vida como
fonte de força, inspiração e exemplo.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar forças para superar as dificuldades e pela oportunidade de concluir mais uma etapa em minha vida. A toda a minha família por compreenderem os momentos de ausência, que não foram poucos.

Agradeço aos meus pais, Rodolfo e Rosely, pelo apoio incondicional, pelo incentivo e por todo esforço para minha formação. Em especial, agradeço a minha mãe que foi muito paciente em meus momentos de desespero e sempre buscou me consolar e me motivar, dizendo que eu era capaz. Ao meu irmão Marcos que, com brincadeiras e toda a sua animação, sempre me alegrou e incentivou. Sem vocês três ao meu lado, essa etapa teria sido bem mais difícil.

Aos meus amigos de longa data, Leonardo e Ketury, que me acompanharam nessa trajetória, compartilharam as minhas angústias, sempre me apoiaram, incentivaram e acreditaram em mim. À Tamires, que sempre foi muito solícita em absolutamente tudo o que eu precisei. Muito obrigada!

Aos novos amigos que o mestrado me proporcionou conhecer. À Vânia, por sempre trazer a calma que me faltava e por me proporcionar a alegria que foi conviver com ela e com a Malu. À Lara, por todos os auxílios, que não foram poucos, e por dividir conosco o brilho da sua estrelinha. À Brenda, por sempre me escutar e ajudar no que fosse preciso. Ao Diego, pelos desesperos compartilhados nos momentos que em deveríamos ter calma e pela agradável companhia durante as nossas infinitas viagens! Agradeço de coração a vocês, meus amigos, pela paciência, por toda a ajuda, pelas brincadeiras que deixaram esse período bem mais leve e, principalmente, pelo companheirismo! Sem vocês, provavelmente, eu teria desistido.

Agradeço com muito carinho ao Professor Dr. Gilberto José Miranda, por todos os ensinamentos, pela didática, pela infinita disponibilidade em me atender, auxiliar e esclarecer minhas dúvidas, pela seriedade ao me orientar e conduzir o meu trabalho. O senhor, para mim, sempre será um grande exemplo de educador que levarei como referência para a vida.

À Professora Dr^a. Edvalda Araújo Leal, por fazer a leitura das etapas do meu trabalho e apresentar contribuições; elas foram muito valiosas. Ao Professor Dr. Janser Moura Pereira, pelo auxílio no tratamento estatístico e pela disponibilidade em me atender e esclarecer minhas dúvidas. Sou grata por ter sido aluna de vocês e por poder vivenciar a seriedade e o comprometimento com que vocês exercem a docência, bem como com seus alunos. Vocês são meus exemplos!

Agradeço às Professoras Dr^a. Silvia Maria Cintra da Silva e Dr^a. Márcia Maria Dos Santos Bortolucci Espejo, pelo aceite para a composição da banca de qualificação e de defesa desta dissertação. Foram muito importantes as contribuições dadas a minha pesquisa!

Por fim, estendo os meus agradecimentos à Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, representada por seus professores e técnicos, e a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com esse momento em minha vida. Muito obrigada!

*“O sonho é que leva a gente para
a frente. Se a gente for seguir a razão,
fica aquietado, acomodado”.*

Ariano Suassuna

RESUMO

O ingresso na pós-graduação é visto como uma transição importante na vida de um discente, visto que esse período pode ser entendido como um processo que envolve uma série de mudanças, pressões e cobranças que passam a exigir do indivíduo que ele se adapte ao contexto acadêmico. Considerando que alguns estudos vêm apontando os discentes da pós-graduação, cada vez mais, como vulneráveis ao *stress* em consequência das adaptações a que esses indivíduos estão sujeitos, a presente dissertação teve como objetivo geral identificar e analisar a relação entre *stress* e desempenho acadêmico percebido pelos discentes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Para a realização desta pesquisa, foi selecionada uma amostra de 309 alunos (24,08% da população) que cursavam pós-graduação em Ciências Contábeis. Primeiramente, realizou-se a estatística descritiva das variáveis, sendo, logo após, realizada a Análise de Regressão Múltipla em duas etapas. Os resultados da primeira etapa apontam que as variáveis “linha de pesquisa”, “ser bolsista” e “idade do programa”, além de preocupações e dificuldades inerentes ao processo, influenciam o nível de *stress* do discente. Já em relação aos resultados do segundo teste de regressão, foi constatado que as variáveis desempenho acadêmico anterior e nível de *stress* são significativas na explicação do desempenho acadêmico. Assim, os resultados evidenciam a importância de se monitorarem os estressores acima identificados para a manutenção do desempenho dos alunos, bem como evitar outros problemas decorrentes da queda no desempenho, como a evasão e outros danos maiores.

Palavras-chave: *Stress*. Estressores. Desempenho discente.

ABSTRACT

Postgraduate admission is seen as an important transition in the student's life, since this period can be understood as a process that involves a series of changes, pressures and charges that require the individual to adapt to the academic context. Given that some studies have indicated the postgraduate students, increasingly, as vulnerable to stress as a result of adjustments to these individuals are subject, this thesis main goal was to identify and analyze the relation between stress and academic performance perceived by students of stricto sensu graduate school in Accounting in Brazil. To carry out this research, we have selected a sample of 309 students (24.08% of the population) who were attending graduate school in Accounting. First, there was the descriptive statistics of the variables, and soon after conducted the Multiple Regression Analysis in two stages. The results of the first phase indicate that the variables "line of research," "to have a scholarship" and "program age", as well as concerns and difficulties inherent to the process, influence the stress level of the student. But in comparison to the results of the second regression testing, it was found that the variables prior to the academic performance and stress levels are significant in explaining academic performance. Thus, the results show the importance of monitoring the above identified stressors for the maintenance of student performance as well as prevent other problems arising from the drop in performance, such as evasion and other major damage.

Keywords: Stress. Stressors. Student performance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases do <i>Stress</i>	35
Figura 2 - Relação entre <i>Stress</i> e Saúde/Desempenho.	37
Figura 3 - Variáveis dos Modelos de Regressão Múltipla	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de <i>Stress</i> do Discentes dos Programas de Pós-Graduação.....	72
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Variáveis Relacionadas ao <i>Stress</i>	50
Quadro 2 - Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Contabilidade no Brasil	57
Quadro 3 - Estressores (Preocupações e Dificuldades)	62
Quadro 4 - Variáveis que Compõem os Modelos de Regressão Múltipla	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos Respondentes – Instituições de Ensino Superior	67
Tabela 2 - Caracterização dos Respondentes – Categoria Administrativa da IES e Conceito CAPES do Programa	68
Tabela 3 - Caracterização dos Respondentes – Idade do Programa (em anos)	69
Tabela 4 - Caracterização dos Respondentes	70
Tabela 5 - Caracterização dos Respondentes - Tipo de Instituição e Curso da Graduação	71
Tabela 6 - Caracterização dos Respondentes – Curso, Linha de Pesquisa, Bolsista e Estágio no Curso.....	72
Tabela 7 - Nível de <i>Stress</i> por Gênero	73
Tabela 8 - Nível de <i>Stress</i> por Gênero e Idade.....	74
Tabela 9 - Nível de <i>Stress</i> por Estado Civil	74
Tabela 10 - Variáveis Acadêmicas Discentes e Nível de <i>Stress</i>	76
Tabela 11 - Instituições de Ensino e Nível de <i>Stress</i>	78
Tabela 12 - Preocupações dos Discentes Mestrando e Doutorando dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Contabilidade no Brasil.....	79
Tabela 13 - Dificuldades dos Discentes Mestrando e Doutorando dos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Contabilidade no Brasil.....	80
Tabela 14 - Variáveis Acadêmicas Discentes e Desempenho Acadêmico Percebido – Escolaridade do Pai, Escolaridade da Mãe e Renda.....	82
Tabela 15 - Variáveis Acadêmicas Discentes e Desempenho Acadêmico Percebido – Conhecimento Prévio, Desempenho Anterior e Nível de <i>Stress</i>	83
Tabela 16 - Resultado do Ajuste do Modelo por meio do Critério de <i>Stepwise</i> para a Variável Dependente Nível de <i>Stress</i> (NS).	84
Tabela 17 - Resultados do Ajuste dos Modelos por meio do Critério de <i>Stepwise</i> para a Variável Dependente Desempenho Percebido, com Transformação de Box-Cox ($\lambda = 3$).....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

G.A.S.: *General Adaptation Syndrome*

IES: Instituições de Ensino Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Contextualização	17
1.2 Problema de pesquisa e objetivos	21
1.3 Relevância do tema e justificativas	23
1.4 Contribuições	25
1.5 Estrutura do trabalho.....	26
2 REFERENCIAL TEÓRICO	28
2.1 <i>Stress</i>	28
2.1.1 Desenvolvimento histórico do conceito.....	28
2.1.2 Conceitos de <i>stress</i>	31
2.1.3 Os estressores.....	33
2.1.4 As fases e sintomas do <i>stress</i>	34
2.1.5 As consequências do <i>stress</i>	36
2.1.6 O <i>stress</i> no contexto acadêmico	39
2.1.6.1 Estudos anteriores	45
2.2 Desempenho acadêmico.....	50
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	56
3.1 Caracterização da pesquisa	56
3.2 População-alvo da pesquisa	57
3.3 Amostra e coleta de dados.....	58
3.4 Tratamento e análise dos dados.....	61
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
4.1 Análise descritiva dos dados	66
4.2 Análise de regressão múltipla	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
5.1 Principais implicações do estudo	90
5.2 Contribuição.....	95
5.3 Limitações.....	96
5.4 Sugestões de pesquisas futuras	97
REFERÊNCIAS	98
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	109
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	115
APÊNDICE B – CARTA CONVITE AOS COORDENADORES	120

APÊNDICE C – CARTA CONVITE AOS DISCENTES.....	121
APÊNDICE D – DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS	122
APÊNDICE E – RESULTADOS DO ESTUDO DE MULTICOLINEARIDADE POR MEIO DO VIF PARA AS VARIÁVEIS EXPLICATIVAS.	124
APÊNDICE F – INTERVALOS DE CONFIANÇA E PREDIÇÃO DE 95% PARA A VARIÁVEL NÍVEL DE <i>STRESS</i> DO MODELO (1).	125
APÊNDICE G – INTERVALOS DE CONFIANÇA DE 95% NA ESCALA TRANSFORMADA (BOX-COX, $\lambda = 3$) E ORIGINAL PARA A VARIÁVEL DESEMPENHO PERCEBIDO DO MODELO (2)	132
APÊNDICE H – INTERVALOS DE PREDIÇÃO DE 95% NA ESCALA TRANSFORMADA (BOX-COX, $\lambda = 3$) E ORIGINAL PARA A VARIÁVEL DESEMPENHO PERCEBIDO DO MODELO (2).	138
APÊNDICE I – TRANSFORMAÇÃO DE BOX-COX.....	144

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

O *stress*¹ e as manifestações psicológicas são inerentes à vida humana e podem se apresentar de diferentes maneiras na rotina de um indivíduo (ELIAS; PING; ABDULLAH, 2011; BUKHSH; SHAHZAD, NISA, 2011). O conceito de *stress* tornou-se parte do senso comum, pois ultrapassou os limites dos laboratórios e das pesquisas científicas, alcançando um lugar especial nas conversas cotidianas (FILGUEIRAS; HIPPERT, 1999; SANTOS, 2010) e passando a ser responsabilizado por quase todos os males que afligem o ser humano, principalmente, em decorrência da vida contemporânea (FILGUEIRAS; HIPPERT, 1999). Isso posto, o *stress* ocupa atualmente a função de explicar os motivos que facilitam o aparecimento de doenças e a sensação de mal-estar psicológico (SANTOS, 2010).

Devido ao fato de ser encontrado como objeto de estudo de diversas áreas das ciências – desde as ciências biológicas, as sociais e humanas –, o *stress* possui várias abordagens, sendo a esse atribuídos diferentes significados, como: mecânico, físico, químico, fisiológico, psicológico, social e psicossocial. Naturalmente, qualquer uma dessas conceituações conduz a panoramas teóricos diversos a respeito do assunto (SANTOS, 2010).

Frente a essa pluralidade de acepções, no presente estudo, o foco será a acepção psicossocial, tomando como conceito a definição trazida por Santos (2010, p. 15), que destaca o *stress* como “um fenômeno psicossocial com repercussão biológica, ativado diante de uma ameaça real ou imaginada que afete a integridade mental e/ou física de um indivíduo”. Percebe-se, então, que o *stress* está intimamente ligado à capacidade de adaptação e às mudanças vividas pelas pessoas (LIPP, 2000; SANTOS, 2010), pois, segundo Elias, Ping e Abdullah (2011), quando há uma mudança na vida, o indivíduo deve se ajustar para se adaptar a essa nova condição.

Esse processo de ajustamento às mudanças proporciona experiências em que a interpretação e a reação a novos eventos acabam por desencadear diferentes níveis de *stress* nos indivíduos (BUKHSH; SHAHZAD; NISA, 2011; ELIAS, PING; ABDULLAH, 2011). Falar em público, por exemplo, pode ser estressante para algumas pessoas e relaxante para outras, no entanto, se o nível de *stress* é muito alto, pode resultar em sérios problemas médicos e sociais (BUKHSH; SHAHZAD; NISA, 2011).

¹ Esta dissertação “usará preferencialmente o termo *stress* em inglês, em vez da palavra portuguesa estresse, tendo em vista uma deliberação de um Congresso Internacional sobre *stress* de usar a forma quando fosse um artigo científico e a outra quando fosse algo de leitura mais popular” (LIPP; MALAGRIS, 2001, p. 475).

A adaptação à vida universitária não poderia ser diferente, pois ela pode ser entendida como um processo que envolve mudanças no tocante a aspectos institucionais, vocacionais e de relacionamento, dentre outros (BONDAN; BARDAGI, 2008), requerendo o desenvolvimento, por parte do aluno, de um conjunto de competências responsáveis por sua adaptação a um contexto novo e dinâmico em si mesmo (BARKER; SIRYK, 1989). Diante disso, o *stress* torna-se um tema fundamental no ciclo acadêmico, sendo encontrados estudos que o analisam tanto no âmbito da graduação (ZEIDNER, 1992; ZAJACOVA; LYNCH; ESPENSHADE, 2005; ELIAS; PING; ABDULLAH, 2011; GABRE; KUMAR, 2012), bem como na pós-graduação (DE MEIS et al, 2003; NOGUEIRA-MARTINS et al, 2004; DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005; BUKHSH; SHAHZAD; NISA, 2011; FARO, 2013a; ALTOÉ; FRAGALLI; ESPEJO, 2014; BAKHSH; SAYED, 2015).

No aluno, o *stress* pode ser causado por diversos fatores, que vão desde problemas relacionados à saúde ou à perda de um membro da família a problemas financeiros e acadêmicos. Esses eventos são definidos como estressores (WITTER, 1997; ELIAS; PING; ABDULLAH, 2011) e são os responsáveis por desencadear e manter o *stress* (WITTER, 1997), além de serem resultantes de acontecimentos que testam os limites e recursos psicológicos do indivíduo para lidar com eles (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

Em linhas gerais, as consequências do *stress* na vida acadêmica podem ser graves, visto que o *stress* pode impedir que estudantes universitários se concentrem e aproveitem a aprendizagem (BUKSH; SHAHZAD; NISA, 2011). Acumulado, o *stress* pode causar no indivíduo, em relação à sua vida acadêmica, medo (CALAIS et al, 2007), ansiedade (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984; ZEIDNER, 1992; DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005; CALAIS et al, 2007; BAKHSH; SAYED, 2015), depressão (ZEIDNER, 1992; BAKHSH; SAYED, 2015), frustração (ZEIDNER, 1992), irritabilidade, angústia, desânimo, dificuldade de concentração (DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005), tédio, raiva, desconforto físico e desconforto em geral (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984).

O *stress* também pode comprometer a qualidade dos relacionamentos interpessoais (BUJDOSO, 2005), bem como pode levar ao déficit de atenção e hiperatividade, acarretando, em alguns casos, o abuso de substâncias tóxicas, comportamentos antissociais, violência (DE MEIS et al, 2003; BUKHSH; SHAHZAD; NISA, 2011) e até mesmo o desenvolvimento de intenção suicida (BAKHSH; SAYED, 2015). Assim, quando o *stress* é revelado de forma negativa, ou tornando-se excessivo, os alunos desenvolvem comprometimento físico e psicológico (DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005; BAKHSH; SAYED, 2015).

No entanto, o impacto de um estressor em um indivíduo depende de como ele enfrenta essa tensão (ELIAS; PING; ABDULLAH, 2011), ou seja, pessoas que possuem experiências de vida similares não são sensibilizadas, obrigatoriamente, do mesmo modo, pois podem comportar-se de diferentes maneiras em situações de *stress* (BUJDOSO; COHN, 2008; BONDAN; BARDAGI, 2008), visto que fatores ambientais, genéticos (MARGIS et al, 2003) e variáveis de personalidade também afetam as reações das pessoas para potenciais fatores de *stress* (BUKHSH; SHAHZAD; NISA, 2011). Dessa forma, os indivíduos avaliam cognitivamente a situação e, quanto mais incontrolável ou imprevisível, maior a sua probabilidade de ser percebida como estressante. Entretanto, há casos em que, mesmo em situações previsíveis e até controláveis, os indivíduos as percebem como sendo estressantes, pois deles exigem muito e/ou desafiam a sua autopercepção de capacidade (BARDAGI; HUTZ, 2011).

É importante destacar que o *stress* pode ser experimentado tanto de forma positiva como de forma negativa. Caso o indivíduo o aceite como uma parte do desafio na vida e encontre maneiras de lidar com ele, o *stress* irá desaparecer (BUKHSH; SHAHZAD; NISA, 2011; ELIAS; PING; ABDULLAH, 2011). Por outro lado, deixar de lidar com o *stress* durante uma transição na vida, como, por exemplo, passar do ensino médio para a universidade, pode deixar a pessoa em uma perturbação emocional prolongada, e, no caso de estudantes, influenciar o desempenho acadêmico e aumentar seu sofrimento psíquico (DWYER; CUMMINGS, 2001; ELIAS; PING; ABDULLAH, 2011).

Assim, considerando o ingresso na universidade como uma transição importante na vida de um estudante, visto que essa vem acompanhada por uma série de exigências de adaptação do indivíduo ao vivenciar as constantes mudanças, pressões e cobranças provenientes do meio acadêmico (MALAGRIS et al, 2009; MONDARDO; PEDON, 2005), esse sujeito poderá apresentar níveis de *stress* no decorrer de sua vida acadêmica (CALAIS et al, 2007). Ademais, considerando-se o ingresso na pós-graduação como uma situação particular que irá gerar a necessidade de diversos tipos de adaptação (SANTOS; ALVES JÚNIOR, 2007), é de se esperar, então, que a experiência na pós-graduação seja mais complicada, pois, em seu cotidiano, esses discentes devem lidar com diversos elementos ansiogênicos (DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005).

Nesse sentido, Altoé, Fragalli e Espejo (2014) afirmam que o *stress* na pós-graduação pode ser desencadeado como um processo de adaptação, pois corresponde a um período de mudanças de hábitos e rotinas na vida do indivíduo. Voltarelli (2002) evidencia as exigências para a produção acadêmica, a remuneração não significativa e a dedicação exclusiva como

fatores desencadeantes do *stress*, à medida que levam ao esgotamento mental e surgimento de inconvenientes à saúde.

Louzada e Silva Filho (2005a) reforçam essa ideia ao afirmarem que sofrimento faz parte do processo de formação dos pesquisadores, pois, quando esses não estão suficientemente treinados, o trabalho de escrever é penoso, difícil e lento. A isso, alia-se o fato de que, na verdade, pode chegar a ser maçante descrever uma pesquisa com a qual se está extremamente familiarizado, e, ainda que esteja inserido em um grupo de pesquisa, o discente possui apenas seu orientador como parceiro de discussões. Isso provoca solidão e isolamento intelectual, o que facilmente gera desinteresse, desmotivação e procrastinação (TRZESNIAK, 2004), fatores que podem vir a se caracterizar como eventos estressores.

Aliados a esses fatores, somam-se o rigoroso e detalhado processo de avaliação dos cursos e programas conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (MOREIRA, 2009), a pressão sobre os programas de pós-graduação, inclusive, sobre os alunos, para que publicações sejam realizadas, uma vez que, quanto maior for o número de publicações do programa, maior tenderá ser o conceito a ele atribuído pela CAPES (SOARES; RICHARTZ; MURCIA, 2013).

Essa busca por elevar o número de publicações é consequência de a quantidade de artigos publicados ser um requisito importante para a qualificação dos programas de mestrado e doutorado acadêmicos realizada pela CAPES (SOARES; RICHARTZ; MURCIA, 2013), sendo relevante, principalmente, para os novos programas de pós-graduação *stricto sensu* que objetivam obter uma boa qualificação. Inseridos nesse contexto, podem-se considerar os novos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área das Ciências Contábeis que, apesar de serem recentes no país, apresentaram um crescimento expressivo nas últimas décadas (CAPES, 2016a).

Torna-se importante destacar que a pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil teve início no segundo semestre do ano de 1970, quando o primeiro Programa de Mestrado em Ciências Contábeis no Brasil foi criado pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP). Seguindo o pioneirismo referente ao mestrado, em 1978, a FEA/USP criou, também, o primeiro curso de doutorado em Ciências Contábeis (CAPES, 2016a). Ainda em 1978, foi implantado o Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), contando apenas com o curso de mestrado acadêmico (CAPES, 2016a).

Analisando o histórico da implantação dos programas de pós-graduação no Brasil, o que pode ser verificado é que, de 1970 até 1998, ou seja, durante quase três décadas, havia no país

apenas três programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, sendo um curso de doutorado e três de mestrado acadêmico (CAPES, 2016a). Entretanto, o que se tornou notável foi o crescimento expressivo do número de programas entre os anos de 1998 e 2016, pois, em quase vinte anos, foram criados 25 programas, aumentando em oito vezes a quantidade de programas, praticamente, no mesmo intervalo de tempo. Assim, atualmente, há no país 13 cursos de doutorado, 24 de mestrado acadêmico e quatro de mestrado profissional (CAPES, 2016a).

Diante do que foi apresentado, torna-se imprescindível analisar o contexto em que os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil estão inseridos, uma vez que estudos apontam o meio acadêmico como estressante, o que pode influenciar negativamente no desempenho acadêmico discente. Portanto, identificar os estressores e o nível de *stress* desses discentes é fundamental para evidenciar as fragilidades e potencialidades no processo de formação desses pesquisadores, o que poderá contribuir para o debate sobre a construção de um ambiente de formação mais propício e que favoreça a performance dos programas de pós-graduação em Contabilidade.

1.2 Problema de pesquisa e objetivos

As consequências negativas do *stress* têm sido um assunto de muitas discussões relacionadas com a saúde (GABRE; KUMAR, 2012). Além do interesse científico sobre ele, há também o interesse econômico presente na indústria farmacêutica, a qual vem desenvolvendo e produzindo medicamentos para combatê-lo (FILGUEIRAS; HIPPERT, 1999). Mesmo que o efeito do *stress* sobre a saúde do indivíduo tenha sido repetidamente afirmado pela comunidade médica, os estudos no campo do ensino sobre os efeitos do *stress* no desempenho acadêmico não têm tido consenso (GABRE; KUMAR, 2012), o que tornam necessárias investigações que aprofundem a temática.

Considerando que, no contexto acadêmico, há fatores informais e formais que proporcionam situações favoráveis à manifestação do *stress* (WITTER, 1997), há de se ponderar, também, que existem estímulos desafiadores que podem trazer resultados construtivos, como, por exemplo, melhorar o desempenho de tarefas e aumentar a motivação do discente (BAKSHSH; SAYED, 2015). Assim, tendo em consideração que alguns estudos vêm apontando os discentes da pós-graduação, cada vez mais, como vulneráveis ao *stress* (DE MEIS et al, 2003; NOGUEIRA-MARTINS et al, 2004; DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005; BUKSHSH; SHAHZAD; NISA, 2011; FARO, 2013a; ALTOÉ; FRAGALLI; ESPEJO, 2014;

BAKHSH; SAYED, 2015), o presente trabalho se propõe a investigar a seguinte questão: qual a relação entre *stress* e desempenho acadêmico percebido pelos discentes na pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil?

Nesse sentido, em busca de responder à questão-problema, o objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar a relação entre *stress* e desempenho acadêmico percebido pelos discentes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Importante destacar que, no Brasil, são oferecidos, atualmente, 28 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, sendo 13 cursos de doutorado, 24 de mestrado acadêmico e quatro de mestrado profissional (CAPES, 2016a). Para atingir o objetivo geral deste trabalho, têm-se como objetivos específicos:

- i) Identificar o nível de *stress* dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil;
- ii) Identificar estressores que afetam estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil; e, por fim,
- iii) Identificar as relações entre o nível de *stress*/estressores e o desempenho acadêmico percebido pelos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil.

Quanto ao desempenho acadêmico, por se tratar de um dado que a maioria das instituições não torna público, os estudos são escassos. Assim, muitos utilizam o desempenho percebido pelos alunos como variável de análise (a partir de uma avaliação feita pelo estudante de seu desempenho em termos de notas e na comparação com o restante dos colegas) (BARDAGI; HUTZ, 2012). Dessa forma, optou-se neste trabalho por coletar somente a autoavaliação dos participantes.

Outro fato que justifica essa escolha é que, conforme apontam Ferreira et al (2002), o desempenho acadêmico discente é analisado, normalmente, de forma simples e apressada, com base apenas em suas limitações, sendo o aluno culpado pelo seu fracasso. Dessa forma, a percepção do aluno sobre o seu desempenho acadêmico é negligenciada. Nesse contexto, mecanismos utilizados pelos indivíduos para explicar suas condutas e ações ganham um destaque particular, como já demonstrado na análise das situações de realização acadêmica (FERREIRA et al, 2002). Ressalta-se, também, que as variáveis já destacadas na literatura - determinantes de desempenho acadêmico discente - serão consideradas nos testes estatísticos deste estudo para proporcionar uma maior robustez aos resultados do estudo.

1.3 Relevância do tema e justificativas

O tema *stress* tem sido abordado em estudos de diversos campos de atuação profissional, como o empresarial, educacional, industrial e da saúde (MALAGRIS; FIORITO, 2006). No entanto, estudos destinados a analisar quais os principais estressores e o nível de *stress* em estudantes de pós-graduação no Brasil ainda são escassos. Em uma breve pesquisa nas bases de dados do Scielo e Pepsic, em fevereiro de 2016, foram encontrados alguns estudos com objetivos similares (SANTOS; ALVES JÚNIOR, 2007; MALAGRIS et al, 2009; FARO, 2013a; FARO, 2013b), porém nenhum deles relaciona o impacto do *stress* e das fontes estressoras ao desempenho acadêmico na pós-graduação. É possível observar que, no campo da Contabilidade, os estudos são ainda mais escassos, o que pode ser justificado pelo fato de os programas de pós-graduação na área das Ciências Contábeis ainda serem recentes no país.

Além disso, é preciso considerar que apenas a partir do ano de 1998 o número de programas começou a apresentar um crescimento expressivo. Assim, em virtude do crescimento do número de programas, houve também um aumento significativo no número de alunos que cursam a pós-graduação. Assim, Faro (2013a, p. 51) aponta que, como um tributo a ser pago por esse crescimento, “o avanço da pós-graduação no país não se fez de modo indolor, em especial para pós-graduandos e seus orientadores, tendo sido dosado por uma elevada pressão, que objetiva a qualificação dos programas de mestrado e doutorado”. Altoé, Fragalli e Espejo (2014) descrevem o ingresso à pós-graduação como um processo de adaptação, pois corresponde a um período de mudanças de hábitos e rotinas na vida do indivíduo, o que pode desencadear o *stress*, ou seja, em consequência do organismo não se encontrar em situações habituais, ele reage.

O que pode ser observado é que essa constante pressão vem seguida de reclamações sobre os critérios de avaliação da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – agência brasileira do Ministério da Educação – que avalia os cursos de pós-graduação regularmente, classificando-os de 1 (o mais baixo) a 7 (mais alto) (DE MEIS et al, 2003), sendo apenas os cursos de mestrado profissional, mestrado (acadêmico) e doutorado avaliados com nota igual ou superior a três recomendados pela CAPES ao reconhecimento (cursos novos) ou renovação do reconhecimento (cursos em funcionamento) pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC (CAPES, 2016a).

Esses critérios atormentam os alunos e docentes da pós-graduação, tornando-se uma de suas principais preocupações, pois os incita a serem cada vez mais produtivos (em termos quantitativos) e a publicarem artigos científicos em periódicos de alto fator de impacto (DE

MEIS et al, 2003; MOREIRA, 2009). Moreira (2009, p. 30) ainda destaca que a “avaliação dessa crescente produção científica é efetuada com base em critérios predominantemente quantitativos, de acordo com a ótica de que os resultados e os produtos de uma dada política precisam ser medidos e traduzidos em números”.

O fato é que essa pressão para que sejam feitas cada vez mais publicações está levando os pesquisadores a um grau exagerado de competitividade, ou seja, a uma “corrida por produção”, bem como à propagação de uma distorção cultural, em que a cienciometria prevalece sobre o conhecimento, e o sofrimento mental está compensando a escassez de fontes de financiamentos (DE MEIS et al, 2003; DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005). Assim, cada vez mais, os pesquisadores se veem julgados em função do número de artigos publicados, o que confirma a expressão “publique ou pereça” (DE MEIS et al, 2003; MOREIRA, 2009; NOGUEIRA-MARTINS et al, 2004). Além disso, a dificuldade atual na obtenção de apoio à pesquisa, em um país onde o financiamento provém principalmente do governo, gera ansiedade e um forte sentimento de insegurança a esses pesquisadores (DE MEIS et al, 2003).

Todos esses conflitos podem ser caracterizados como estressores na pós-graduação, pois afetam o ajustamento psicossocial dos estudantes (FARO, 2013a) e o seu sistema cognitivo (WITTER, 1997; BARDAGI; HUTZ, 2011). É possível que haja prejuízos em seu processo mental de percepção, memória, juízo e/ou raciocínio e, conseqüentemente, no desempenho funcional do indivíduo (DE MEIS et al, 2003).

Isso é preocupante, pois, segundo De Meis et al (2003), um dos possíveis cenários futuros é que uma proporção significativa de cientistas brasileiros vá deixar a academia, sendo novos talentos desencorajados para a escolha de uma carreira científica devido à sua perspectiva sombria. A combinação desses dois fatores pode levar a um declínio da ciência brasileira. Assim, se esse padrão não for revertido em um futuro próximo, a ciência brasileira poderá ir de crescimento à decadência, sem nunca perceber o seu potencial (DE MEIS et al, 2003). Embora essa posição pareça um tanto radical, é merecedora de uma reflexão sobre o tema.

No que tange a estudos que tratam sobre o *stress* nos alunos de pós-graduação no Brasil, esses não são muitos. Faro (2013a), que pesquisou sobre o índice de *stress* - utilizando a Escala de *Stress* Percebido - e as variáveis a ele associadas, juntamente com os principais estressores que ocorrem na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, encontrou resultados que mostraram que a média do *stress* dos pós-graduandos ficou acima do ponto médio da escala, indicando que os participantes exibiram *stress* acima do que se poderia considerar um valor esperado, ainda que ligeiramente. O estudo apontou que o sexo feminino apresentou maior média de *stress* e que a proximidade do final do curso tende a incrementar o nível de *stress* dos discentes.

Já Santos e Alves Jr (2007), em sua pesquisa que objetivou conhecer a ocorrência de *stress* em 27 mestrandos em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Sergipe, encontraram que 40,7% dos sujeitos apresentaram *stress*. Os autores constataram ainda que as mulheres se apresentavam mais vulneráveis, visto que 81,8% delas apresentavam *stress*, sendo esse manifestado, principalmente, por sintomas físicos.

Já, na área das Ciências Contábeis, Altoé, Fragalli e Espejo (2014) identificaram o nível de *stress* em 265 estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil e buscaram constatar em qual estágio de *stress* eles se encontravam. Dentre os pós-graduandos que apresentaram *stress*, a maioria era composta por mestrandos, sendo claramente as mulheres as mais estressadas. Entretanto, as autoras observaram que, em todos os estágios, a maioria dos estudantes não apresentou *stress*. Sobre esse fato, elas justificam que a alta quantidade de alunos que não apresentam *stress* pode ser decorrente da nova rotina imposta pela sociedade, visto que “desde cedo as pessoas aprendem a lidar com uma multiplicidade de tarefas como colégio, cursos, entre outras responsabilidades” (ALTOÉ; FRAGALLI; ESPEJO, 2014, p. 230).

Vale ressaltar que a pesquisa realizada por Altoé, Fragalli e Espejo (2014) analisou o nível e as fases de *stress* em que os mestrandos e doutorandos dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil se encontram. Neste estudo, porém, será analisada a relação entre o nível de *stress* e o desempenho acadêmico percebido pelos discentes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil.

Como resultados, os estudos citados conseguiram identificar diferentes níveis de *stress* nos discentes de pós-graduação no Brasil, o que faz com que o ingresso, e até mesmo a manutenção desses alunos nos cursos de pós-graduação no país, sejam motivos de preocupação entre os pesquisadores brasileiros. Nesse sentido, identificar as principais fontes de *stress* relativas ao contexto de formação da pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil e relacioná-las ao desempenho acadêmico percebido poderá contribuir para que se amplie a discussão sobre a temática e para que se reflita sobre a importância da criação de um ambiente acadêmico propício, com uma menor carga de estressores, proporcionando condições favoráveis à aprendizagem do discente, bem como contribuindo para um melhor desempenho acadêmico.

1.4 Contribuições

Para qualquer nação que valoriza e investe no bem-estar de seus cidadãos, a pesquisa sobre fatores econômicos, sociais e psicológicos responsáveis pelo fracasso escolar se torna

uma tarefa prioritária (FERREIRA et al, 2002). Partindo-se, então, da concepção de que o processo de aprendizagem não se restringe apenas ao aspecto acadêmico, devendo serem considerados aspectos econômicos, sociais, culturais, psicológicos e de lazer, de maneira que se possa atingir a excelência de ensino (MALAGRIS et al, 2009), Bardagi e Hutz (2011) afirmam que detectar as origens de preocupação e ansiedade provenientes do ambiente acadêmico de nível superior possibilita, aos serviços de apoio aos discentes e às unidades de ensino, combater a evasão e o desengajamento dos alunos, o que proporciona uma maior satisfação com o curso e a profissão (BARDAGI; HUTZ, 2011).

Além dos esforços para melhorar os aspectos acadêmicos e produtivos da pós-graduação, também é necessário investir no melhoramento da qualidade de vida dos pós-graduandos e na sua afirmação como profissionais, pois são elementos estreitamente relacionados (DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005). Nesse sentido, Malagris et al (2009) dispõem que o *stress* emocional se mostrou uma variável importante para conhecer de maneira mais aprofundada o contexto da pós-graduação e, assim, refletir sobre o estado psicológico dos discentes.

Desse modo, esta pesquisa poderá contribuir para a discussão sobre como a variável *stress* pode vir a se relacionar com o desempenho acadêmico discente percebido pelos alunos da pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Conhecendo essa relação, ações podem ser tomadas de forma a contribuir para o aprimoramento do processo de formação profissional, a começar pelo sistema de avaliação da CAPES, juntamente com o sistema de formação de professores, orientadores, pesquisadores e coordenadores dos programas, pois é fundamental que a ideia prevalente seja a de estimular esforços para melhorar o ambiente educacional, uma vez que os futuros mestres e doutores serão os responsáveis, em sua grande maioria, pela docência e/ou pela pesquisa. Isso porque a formação dos futuros profissionais que ingressarão no mercado de trabalho e os avanços tecnológicos que permitem o desenvolvimento do país poderão ser influenciados por eles (DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005).

1.5 Estrutura do trabalho

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos, sendo o primeiro composto por esta introdução. No Capítulo 2, tem-se o referencial teórico, no qual são apresentados os fundamentos teóricos sobre o *stress*, seguido daqueles relacionados ao desempenho acadêmico. No Capítulo 3, são abordados os aspectos metodológicos da pesquisa, tais como, classificação da pesquisa, amostra, coleta de dados e tratamento dos dados. Já no Capítulo 4, tem-se a análise

dos resultados obtidos com a pesquisa à luz do referencial teórico, apresentando, primeiramente, a análise descritiva dos dados e, em seguida, os resultados obtidos. Por fim, no Capítulo 5, encontram-se as considerações finais, as limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, é apresentada a revisão teórica da literatura pertinente ao tema e que sustenta a pesquisa. Inicialmente, discorre-se sobre o *stress* como conceito, bem como sobre as suas manifestações físicas e emocionais, principalmente, em universitários, e, por fim, são tecidas as discussões acerca do desempenho acadêmico.

2.1 *Stress*

Muitos acreditam que o *stress* é um problema de origens relativamente recentes, endêmico para a sociedade contemporânea e inexoravelmente em ascensão. Há uma sensação de que, como resultado da aceleração do progresso da ciência e da sociedade, a vida avança em um ritmo muito rápido e com um sentido de diminuição da segurança e do controle pessoal (MONROE, 2008). O conceito de *stress* é ainda mais amplamente discutido nas áreas de cuidados com a saúde, mas não deixa de fazer parte de estudos também na Economia, Ciência Política, Negócios e Educação (LAZARUS; FOLKMAN, 1984), encontrando-se agora na linguagem popular e tornando-se parte intrínseca do vocabulário e da existência diária (AL-SOWYGH, 2013).

Assim, torna-se difícil consultar as ciências sociais e biológicas sem se deparar com essa expressão. Médicos abrangem seus mecanismos fisiológicos; engenheiros, a resistência; psicólogos, a mudança comportamental. No senso comum, a atenção se dirige para as formas de preveni-lo, manejá-lo e eliminá-lo (MONDARDO; PEDON, 2005).

2.1.1 Desenvolvimento histórico do conceito

Historicamente, o vocábulo “*stress*” foi utilizado ocasionalmente e de forma não sistemática a partir do Século XIV, expressando situações de “sofrimento”, “adversidade” e/ou “aflição”. Entretanto, foi no Século XVII, por meio das análises do físico-biólogo Robert Hooke, que pela primeira vez o *stress* alcançou importância técnica, passando a influenciar significativamente a forma como o conceito é pensado atualmente em fisiologia, psicologia e sociologia (LAZARUS; LAZARUS, 1994). Segundo Lipp e Malagris (2001), o termo *stress*, de origem latina, foi empregado pela primeira vez para relatar o complexo fenômeno constituído de tensão-angústia-desconforto tão característico da sociedade atual.

Já no Século XIX, uma potencial relação entre eventos emocionalmente relevantes e doenças físicas e mentais começou a ser especulada, no entanto, essa noção não obteve maior atenção científica. Entretanto, a ideia da ligação entre acontecimentos estressantes e doença foi retomada mais uma vez no Século XX (LIPP; MALAGRIS, 2001; LIPP, 2010), sendo realizados, justamente nessa época, mais precisamente na década de 1930, os primeiros estudos sobre *stress* na área da saúde, por Hans Selye, até então estudante de medicina na Universidade de Praga (MALAGRIS; FIORITO, 2006; LIPP, 2010).

Os trabalhos desenvolvidos por Selye foram influenciados pelas descobertas de dois fisiologistas que promoveram impacto na época: Bernard, o qual sugeriu que, apesar das mudanças no ambiente externo, o ambiente interno dos organismos do indivíduo deve permanecer constante (LIPP; MALAGRIS, 2001); e Walter B. Cannon (NEYLAN, 1998; LIPP; MALAGRIS, 2001; OLIVEIRA, 2006). Ao longo de quatro décadas de pesquisas (1936-1976), Selye ampliou os trabalhos de Cannon que, inicialmente, formulou o conceito de homeostase e fez com que a reação do *stress* passasse a ser entendida como um fenômeno associado à interação corpo-mente (LIPP; MALAGRIS, 2001; OLIVEIRA, 2006), dando a entender que o grau de *stress* poderia ser medido (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

A homeostase refere-se à capacidade dos vários sistemas existentes no organismo se autorregularem frente a alterações no seu equilíbrio interno, ou seja, a reação busca reestabelecer o equilíbrio interno do organismo (OLIVEIRA, 2006). Para facilitar esse entendimento, compare-se o corpo humano ao funcionamento de uma grande orquestra, assim, essa seria a responsável por tocar o ritmo da vida com sintonia e equilíbrio precisos. Mas quando ocorre o *stress*, esse equilíbrio, chamado homeostase, é quebrado, e o entrosamento que havia entre os vários órgãos do corpo passa a não mais existir, surgindo uma situação chamada de *stress* inicial (LIPP, 2000).

Desse modo, Hans Selye se propôs a definir o *stress*, atendo-se à sua dimensão biológica (FILGUEIRAS; HIPPERT, 1999), tornando-se o primeiro estudioso a transpor o significado para a Fisiologia, reconhecendo-o como um esforço de adaptação do organismo a situações consideraras ameaçadoras à vida e ao equilíbrio interno do organismo de um indivíduo, as quais são reconhecidas como estressores (MONTEIRO; FREITAS; RIBEIRO, 2007). Foi Hans Selye, também, quem descreveu pela primeira vez um estudo sob a visão do *stress*, “*A syndrome produced by diverse nocuous agentes*”, publicado pela *Nature*, em 04 de julho de 1936 (SELYE, 1976).

O seu breve relato, publicado em cinco parágrafos densos, resume vários anos de experimentação que formaram a base empírica para o que ele chamou de “Síndrome Geral de

Adaptação” (*The General Adaptation Syndrome* – G.A.S.) ou síndrome do *stress* biológico, dando início, assim, ao arcabouço da Teoria do *Stress* (SELYE, 1936; NEYLAN, 1998). Desse modo, a palavra *stress* entrou para a literatura médica tal como é conhecida atualmente (LIPP; MALAGRIS, 2001), e Selye passou a ser considerado o “pai da estressologia” (LIPP; MALAGRIS, 2001; OLIVEIRA, 2006).

Inicialmente, Selye concebeu suas pesquisas sobre as consequências fisiológicas do *stress*, realizando-as a partir de experimentos com animais em laboratório (SELYE, 1936). Posteriormente, as consequências nocivas do *stress* para a saúde física foram confirmadas em seres humanos (THOITS, 2010). Contudo, a palavra *stress*, até a Segunda Guerra Mundial, era utilizada de maneira restrita por pesquisadores em laboratórios (LIPP, 1996). A Segunda Guerra Mundial e a Guerra da Coreia deram um impulso à pesquisa sobre o *stress* devido a sua importância para o combate militar (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). Após a Segunda Guerra Mundial, tornou-se evidente que o *stress* também pode ser relevante para muitos eventos comuns da vida, como o casamento, o crescimento, ir à escola, fazer exames, estar doente, e assim por diante. (LAZARUS; LAZARUS, 1994).

O trabalho de Selye e seus desdobramentos desempenharam um papel dominante na expansão do interesse sobre o *stress*. Seus estudos ajudaram a espalhar o interesse no conceito da Fisiologia para a Psicologia e outras ciências comportamentais (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). Dessa forma, seguidores de Selye expandiram a ideia do *stress* físico original para o domínio psicológico (CASTIEL, 2005), e o interesse no *stress* como uma causa de sofrimento humano e disfunção floresceu na década de 1960 e 1970, mantendo-se forte. Porém, o que se sabe atualmente é que todos precisam de algum *stress* para mobilizar seus esforços e lidar com os problemas comuns, pois esse é uma resposta natural às exigências da vida, não sendo de todo ruim, apesar de seu lado negativo ser, provavelmente, subestimado (LAZARUS; LAZARUS, 1994).

Segundo Santos (2010), o conceito que teve maior expansão dentre as teorias cognitivas que explicam o *stress* foi o de Lazarus e Folkman (1984), que desenvolveram o Modelo Transacional do *Stress* (*Transactinal Model*), dito transacional. Segundo Folkman et al (1986), o indivíduo e o ambiente são vistos como estando em uma relação dinâmica, mutuamente recíproca e bidirecional, ou seja, esse modelo tenta conceituar a complexidade do *stress*, incorporando a relação entre o indivíduo e o meio ambiente por meio da contínua interação de fatores internos e externos (DWYER; CUMMINGS, 2001).

Atualmente, uma variedade de definições tem sido proposta para o *stress* (MONROE, 2008). Estudos e publicações sobre a temática abrangem não apenas suas consequências no

corpo e na mente humana, mas, também, sobre suas implicações para a qualidade de vida (LIPP, 1996). Seu conceito ocupa uma posição de destaque, tanto na Medicina bem como na Psicologia (OLIVEIRA, 2006) e, embora exista alguma concordância, sua definição continua como uma das questões de maior discussão quando se pesquisa sobre o assunto (SANTOS, 2010).

2.1.2 Conceitos de *stress*

No decorrer de estudos sobre o *stress*, várias definições foram estabelecidas em conformidade com o enfoque de cada autor (LIPP; MALAGRIS, 2001), recorrendo-se a precedentes históricos e consistentes com a ideia original de Selye. O termo *stress* se refere a uma reação fisiológica, ou resposta, independentemente da origem da reação, enquanto que em seu uso original, dentro da ciência da Física, referia-se a um estímulo, à tensão e prazo previstos para uma resposta (EVERLY JR.; JEFFREY, 2002).

Selye (1976) afirma que o *stress* é muito antigo e que deve ter atingido até mesmo para o homem pré-histórico, pois, nos primórdios, segundo Milsted, Amorim e Santos (2009), o homem se encontrava em uma constante luta pela vida, assim, seu organismo solicitava uma adaptação constante para o enfrentamento das adversidades. Desse modo, após trabalhos desenvolvidos, Lazarus e Folkman (1984) dispõem que, em 1936, Hans Selye utilizava o termo *stress* em um sentido muito especial, como uma técnica para significar um conjunto orquestrado de defesas corporais contra qualquer forma de estímulo nocivo (incluindo ameaças psicológicas).

Dessa forma, Selye (1976, p. 15) definiu que: “o *stress* é a resposta não específica do corpo a qualquer exigência”. O autor ainda afirma que o *stress* não é algo a ser evitado e que, na verdade, ele não pode ser evitado, uma vez que apenas ficar vivo cria alguma demanda para a energia de manutenção da vida. Assim, mesmo enquanto o homem está dormindo, seu coração, sistema nervoso e outros órgãos devem continuar a funcionar. Sendo assim, a total liberdade de *stress* pode ser esperada somente após a morte (SELYE, 1976).

No seu sentido mais amplo, o termo refere-se a qualquer estímulo do ambiente que perturba o funcionamento do corpo, seja ele físico, químico ou mental (COLDICOTT, 1985). Monroe (2008) afirma que o conceito de *stress* não apenas envolve respostas reflexas para os desafios ambientais específicos, mas, sim, deve acomodar uma série de fatores que envolvem diferenças individuais em processos perceptivos e de cognição.

Para Lazarus e Folkman (1984, p. 19), o *stress* é um aspecto inevitável da vida, sendo definido pelos autores como "uma relação particular entre a pessoa e o ambiente, que é avaliado

pela pessoa como desgastante ou superior a seus recursos de enfrentamento e colocando em risco o seu bem-estar". Assim, a definição de *stress* trazida pelos autores o enfatiza como a relação entre o indivíduo e o ambiente, que leva em conta as características do indivíduo, por um lado, e a natureza do evento ambiental, de outro. O *stress*, dessa forma, seria como um enfrentamento às mudanças cognitivas e esforços comportamentais que confrontam demandas internas e externas, sendo essas estabelecidas como uma sobrecarga à capacidade do indivíduo de se adaptar (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

Consequentemente, em seu Modelo Transacional (*Transactional Model*), Lazarus e Folkman (1984) dispõem que o *stress* é como um processo que envolve a percepção de uma demanda (estressor), a resposta de um indivíduo à experiência (enfrentamento) e quaisquer consequências finais desses fatores. A percepção de uma demanda é seguida por um processo em que os indivíduos avaliam o nível de demanda de ameaça (avaliação primária), a sua capacidade para lidar com ela (avaliação secundária), e, se necessário, reavaliá-la (reavaliação) (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). O termo "demanda", segundo Walter, Shenaar-Golan e Greenberg (2015), é subjetivo no que diz respeito à percepção das pressões que os indivíduos enfrentam.

Para Lipp e Malagris (2001), o termo *stress* tenta contemplar aquilo que elas vivenciaram e observaram com mais frequência em muitos anos de clínica do *stress*. Logo, as autoras o definem como uma reação complexa do organismo, que envolve componentes físicos, psicológicos, mentais e hormonais, e que ocorrem na presença de qualquer evento que seja interpretado pelo indivíduo como desafiante, sendo essa reação do organismo ao estímulo mediada pela interpretação que lhe é dada. O que acontece é que, ao ser interpretado como desafiador, o estímulo causa uma ruptura na homeostase do organismo, criando a necessidade de adaptação para preservar o bem-estar e a vida (LIPP, MALAGRIS, 2001).

Lipp (1996) salienta, ainda, a importância de se conceitualizar o *stress* como um processo e não apenas uma reação única, uma vez que, no instante em que o indivíduo é exposto à fonte estressora, “um longo processo bioquímico instala-se, cujo início manifesta-se de modo bastante semelhante, como o aparecimento de taquicardia, sudorese excessiva, tensão muscular, boca seca e a sensação de estar alerta” (LIPP, 1996, p. 20). Para Santos (2010), o termo é tido como uma das várias explicações da relação entre a dinâmica psicológica do indivíduo e o processo saúde-doença a ele relacionado. O autor complementa que o *stress* está profundamente ligado a mudanças e à capacidade do indivíduo de se adaptar a elas (SANTOS, 2010).

O fato é que o termo *stress* se faz presente não só nas publicações científicas, mas, também, no linguajar popular, independentemente do conceito que lhe é atribuído. Por toda sua

utilidade, constata-se que ele se encontra incorporado ao vocabulário científico de nossos tempos e do futuro, sendo raros os termos que têm a mesma robustez e o mesmo poder (LIPP; MALAGRIS, 2001).

Frente a essa pluralidade de acepções, no presente estudo, o foco será a acepção psicossocial, tomando como conceito a definição trazida por Santos (2010, p. 15), que destaca o *stress* como “um fenômeno psicossocial com repercussão biológica, ativado diante de uma ameaça real ou imaginada que afete a integridade mental e/ou física de um indivíduo”.

2.1.3 Os estressores

Ao usar o vocábulo *stress* tanto para a causa, bem como para o efeito, Selye sentiu a necessidade de cunhar um termo para descrever o estímulo que gera a reação ao *stress*. E como ele era propenso a criar novos nomes e definições, começou a empregar a palavra “*stressor*” para se referir ao fator/agente que desencadeia a resposta ao *stress* (EVERLY JR.; JEFFREY, 2002; SZABO; TACHE; SOMOGYI, 2012). Selye (1976) afirma que todos os estímulos, sejam eles endógenos ou exógenos, são chamados estressores, e a distinção entre os seus efeitos específicos e a resposta biológica comum que eles provocam é a chave para uma compreensão adequada do *stress* biológico (SELYE, 1976).

No que se refere aos estressores, esses são os responsáveis pela ruptura da homeostase interna do organismo, pois demandam desse alguma adaptação a qualquer situação geradora de um estado emocional forte (LIPP, 1996; LIPP; MALAGRIS, 2001). Witter (1997, p. 3) os conceitua como sendo as “contingências responsáveis pelo desencadeamento e manutenção do *stress*” e, de acordo com a autora, podem estar presentes no clube esportivo, no lar, no ambiente de trabalho, na escola ou em qualquer outro lugar, fazendo-se presentes ao longo da vida das pessoas (WITTER, 1997).

Martos, Landa e Zafra (2012) dispõem que alguns dos fatores de *stress* mais comuns são as pressões de tempo, carga de trabalho, tomada de decisões, mudanças contínuas e erros econômicos no trabalho. Assim, o estressor pode ser real ou imaginário e é normalmente percebido e seguido de alguma interpretação cognitiva processada pelo indivíduo (EVERLY JR.; JEFFREY, 2002).

Lazarus e Folkman (1984) postulam que a avaliação cognitiva de um estressor determina se ele é interpretado como um desafio, ameaça, dano ou perda. Um evento será percebido como estressante se o indivíduo o avaliar como uma ameaça (avaliação primária) e

também perceber uma falta de recursos pessoais e uma capacidade esgotada de enfrentamento para lidar com a situação de risco (avaliação secundária) (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

Do ponto de vista da atividade do estressor, para Selye (1976), é irrelevante saber se o agente ou situação a ser enfrentada é agradável ou desagradável. Tudo o que importa é a intensidade da procura de reajustamento ou adaptação ao que ele cria como, por exemplo, a mãe que recebe subitamente a notícia de que seu único filho morreu em batalha sofre um choque mental terrível, porém, se anos mais tarde, verifica-se que a notícia era falsa e o filho inesperadamente entra em seu quarto vivo e bem, ela experimenta a alegria extrema. Os resultados específicos dos dois eventos, tristeza e alegria, são completamente diferentes, sendo, na verdade, opostos um ao outro, mas o seu efeito estressor é o mesmo (SELYE, 1976). Logo, compreende-se que o *stress* não é originado somente pelos acontecimentos negativos, pois certos eventos, mesmo que resultem em felicidade, são capazes de exigir adaptação do indivíduo e, por esse motivo, se configuram em fontes positivas de *stress* (LIPP, 2000).

É necessário, ainda, classificar os estressores em duas categorias: externos e internos. Esses são inteiramente determinados pelo próprio indivíduo, pelas suas crenças e valores, modo de agir e se referem à própria “fábrica” particular de *stress* do indivíduo, sendo caracterizados pelo modo de ser da pessoa, se ela é tímida ou depressiva, se é ansiosa, ou até mesmo se possui uma neurose. Já aqueles independem das características ou do comportamento da pessoa, ou seja, do seu mundo interno, tais como, mudanças políticas no país, falta de dinheiro, brigas, perdas, falecimento, acidentes e qualquer outra situação que ocorra fora do corpo e da mente do indivíduo (LIPP, 1996; LIPP, 2000; LIPP; MALAGRIS, 2001). Em síntese, pode-se afirmar que o que proporciona o *stress* é denominado estressor, e a soma de reações geradas por ele é chamada de resposta ou reação ao *stress* (LIPP; MALAGRIS, 2001).

2.1.4 As fases e sintomas do *stress*

Lipp e Malagris (2001) observam que a teoria desenvolvida por Hans Selye professa que o fenômeno do *stress* compreende três importantes alterações no organismo que explicam como os sintomas se desenvolvem. Essas alterações foram descobertas a partir dos primeiros relatos de Selye, quando ele publicou, em 1936, na revista *Nature*, um artigo em que verificou, a partir de experiências com ratos, que o organismo desses era severamente danificado quando submetidos a estímulos nocivos (SELYE, 1936; NELYAN, 1998).

O autor descreveu nesse relatório três fases de adaptação, incluindo uma breve reação de alarme inicial (6-48 horas após a lesão inicial) seguida por um período prolongado de

resistência (começando 48 horas após a lesão) e uma fase final de exaustão e morte (um período de um a três meses, dependendo da gravidade do agente de degradação). Uma vez que a síndrome é como um processo que parece representar um esforço generalizado do organismo para se adaptar a novas condições, essa pode ser denominada “Síndrome Geral de Adaptação” (*The General Adaptation Syndrome – G.A.S.*) (SELYE, 1936).

A G.A.S. é um fenômeno trifásico, sendo o processo do *stress* desenvolvido nas fases: i) fase de alerta; ii) fase de resistência; e iii) fase de exaustão, que são mostradas na Figura 1:

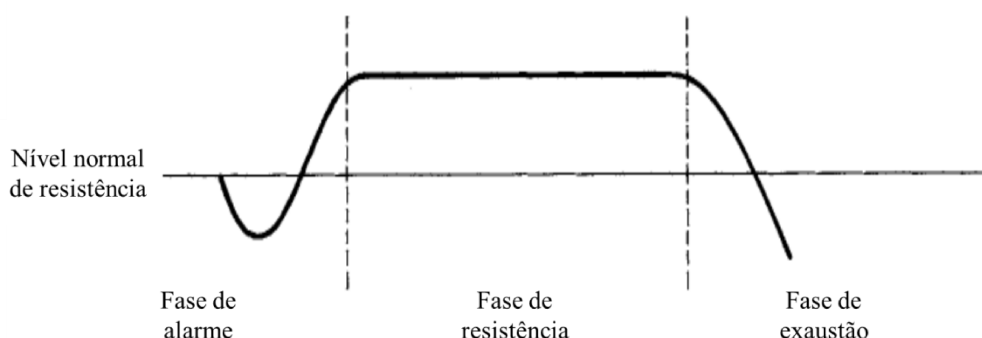


Figura 1 - Fases do Stress

Fonte: Selye (1976)

Selye (1976) se refere à primeira fase como sendo a fase de alarme, em que o organismo mostra as alterações características da primeira exposição a um estressor, ao mesmo tempo em que a sua resistência diminui e, se o *stress* permanece, essa reação inicial é necessariamente seguida pela fase de resistência.

Na segunda fase, as manifestações são bastante diferentes, na verdade, muitas vezes, exatamente o oposto do que caracteriza a reação de alarme. O organismo segue se a exposição contínua ao estressor é compatível com a sua adaptação. Os sinais corporais característicos da reação de alarme praticamente desaparecem e a resistência sobe acima do normal. Se a exposição ao estressor é contínua, finalmente a sua reserva de energia adaptativa se esgota e a terceira fase manifesta-se, e sinais semelhantes ao da primeira fase são observados, no entanto, com maior agravamento, sendo dessa vez irreversíveis, e o indivíduo morre ou acontece o aparecimento de doenças graves (SELYE, 1976).

Assim, sendo o *stress* um processo que se desenvolve por etapas, é possível que o indivíduo tenha um *stress* temporário, de baixa ou grande intensidade, esteja na etapa de resistência ao fato gerador de desequilíbrio, ou já esteja em estado de esgotamento tão grande que doenças graves surgem (LIPP, MALAGRIS, 2001).

2.1.5 As consequências do *stress*

Em princípio, o *stress* não é uma doença, tratando-se de uma reação do organismo do indivíduo para enfrentar ocasiões que se manifestam em sua vida, ou seja, refere-se a uma resposta do organismo a um determinado estímulo (MONDARDO, PEDON, 2005). Assim, segundo Malagris et al (2009), torna-se importante destacar que todos os estímulos provocam uma instabilidade do equilíbrio das funções do corpo do indivíduo, sendo eles negativos ou positivos.

Com tal característica, o *stress* não está necessariamente relacionado a eventos desagradáveis, pois, contrariamente à crença popular, ele pode estar associado a eventos agradáveis e prazerosos (CALAIS et al, 2007) e, embora estudos recentes enfatizem seus aspectos negativos, existem os aspectos positivos (EVERLY JR.; JEFFREY, 2002). Stevenson e Harper (2006) dispõem que o *stress* é amplamente aceito para ter dois efeitos particulares e opostos (positivos e negativos).

Desse modo, as manifestações de *stress* humano, segundo Whitman, Spendlove e Clark (1984) e Everly Jr. e Jeffrey (2002), são muito variadas e individualizadas, pois cada pessoa tem uma reação diferente em situações que os estressores se tornam presentes, ou seja, em situações de *stress* (BONDAN; BARDAGI 2008). Para que a doença ocorra ou não, irá depender da susceptibilidade do organismo do indivíduo (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

O impacto de um estressor em um indivíduo depende de como ele enfrenta essa tensão, do seu modo típico de lidar (LAZARUS; FOLKMAN, 1984; GUIMARÃES, 2000; EVERLY JR.; JEFFREY, 2002; MALAGRIS, 2010), ou seja, algumas pessoas simplesmente não são incomodadas por situações que outras percebem como estressantes (ELIAS; PING; ABDULLAH, 2011; BUKHSH; SHAHZAD; NISA, 2011), pois cada indivíduo possui sua própria genética, suas experiências de vida, seus sucessos e fracassos (MARGIS et al 2003; MALAGRIS, 2010). Margis et al (2003, p. 72) também destacam que “mesmo as capacidades individuais de interpretar, avaliar e elaborar estratégias de enfrentamento parecem ser geneticamente influenciadas”.

Desse modo, a partir da inter-relação entre estímulos e características individuais, podem-se gerar dois formatos de *stress*, os quais manifestam consequências distintas para o indivíduo, apesar de biologicamente iguais (DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005). Selye (1976) afirma que, na vida cotidiana, deve-se distinguir dois tipos de efeitos do *stress*, ou seja, *distress* (do Latim *dis* ou ruim - como dissonância, doença, insatisfação) e *eustress* (do grego

eu ou bom - como eufonia, euforia, elogio). Dependendo das condições, o *stress* estará associado a efeitos desejáveis ou indesejáveis (SELYE, 1976).

A primeira forma, chamada de “*distresse*”, é o resultado da recepção do estímulo como uma ameaça, sendo a energia do organismo do indivíduo toda direcionada para o enfrentamento das pressões presentes. Já a outra forma, conhecida como “*eustresse*”, ocorre quando o estressor gera um desafio capaz de ser superado, o que consiste em um *stress* positivo em que a energia excedente será empregada de maneira produtiva pelo indivíduo (DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005).

Esses dois tipos de efeitos do *stress* podem ser vistos na Figura 2, a seguir, a qual evidencia o ponto no qual o nível de tensão ótima de um indivíduo é alcançado, isto é, o vértice da tolerância para o *stress* como uma força produtiva, que parece ser proveniente de fatores genéticos, biológicos, fisiológicos adquiridos, e fatores comportamentais do indivíduo (EVERLY JR.; JEFFREY, 2002).

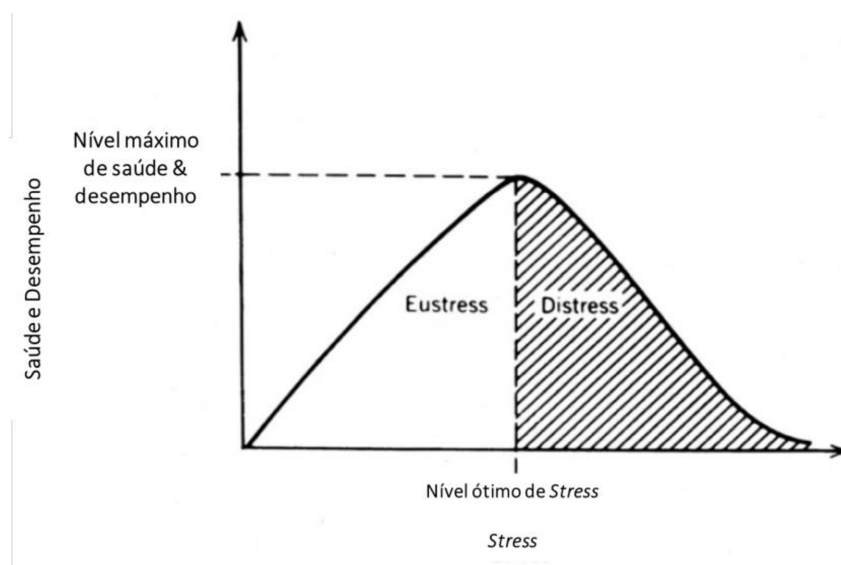


Figura 2 - Relação entre Stress e Saúde/Desempenho.

Fonte: Everly Jr. e Jeffrey (2002).

A figura apresentada mostra a relação gráfica entre a excitação causada pelo *stress* (eixo horizontal) e desempenho (eixo vertical). Quando o *stress* aumenta, nota-se que o mesmo acontece com o desempenho (*eustress*). Ao nível de *stress* ideal, o desempenho atingiu o seu nível máximo, entretanto, se o *stress* continua a aumentar para o “*distresse*”, o desempenho diminui rapidamente. Deve-se salientar que, se os níveis de *stress* permanecem excessivos, a saúde do indivíduo também começa a ser comprometida (EVERLY JR.; JEFFREY, 2002).

O *stress*, então, pode se constituir em um problema quando não for resolvido devido a falhas na capacidade de adaptação do indivíduo. Quando isso acontece, o indivíduo torna-se desorganizado, desorientado e, portanto, menos capaz de lidar com a situação, o que pode resultar em problemas de saúde relacionados com o *stress* (ERKUTLU; CHAFRA, 2006). Nesse sentido, no momento em que a pessoa é sujeita a uma fonte de tensão, instala-se um longo processo bioquímico e, em uma fase inicial, o *stress* provoca a ruptura na sintonia interna do organismo, sendo os sintomas apresentados, em alguns casos, falhas de memória, desgaste físico e mental (LIPP; MALAGRIS, 2001; MALAGRIS; FIORITO, 2006).

Mais especificamente, os sintomas relatados são: aparecimento de taquicardia, boca seca, sensação de alerta (LIPP; MALAGRIS, 2001), mãos frias, dificuldade de concentração, insônia, irritabilidade, agressividade (NOVAIS, FROTA, 2010), fadiga (WITTER, 2003; NOVAIS, FROTA, 2010), sudorese excessiva, tensão muscular (LIPP; MALAGRIS, 2001; NOVAIS, FROTA, 2010), adinamia, agitação, inadaptção (WITTER, 2003), entre outros.

O *stress* também tem sido apontado como causa importante em diversas outras disfunções, pois, quando prolongado, ele afeta diretamente o sistema imunológico do indivíduo, reduzindo sua resistência e fazendo com que doenças que permanecem latentes sejam desencadeadas. Assim, úlceras, hipertensão arterial, diabetes, problemas dermatológicos, alergias, obesidade (LIPP; MALAGRIS, 2001; LIPP, 2010), psoríase, maior número de lesões provocadas pelos esportes, abortos, complicações da gravidez (LIPP, 1996), doença coronariana, asma, lúpus eritematoso sistêmico, cefaleia tensional, dispepsia funcional e a síndrome de *Burnout* (definida como resposta ao *stress* emocional crônico intermitente) (NOVAIS, FROTA, 2010) podem surgir.

Dentre as repercussões cognitivas possíveis, o *stress* excessivo produz aumento do índice de erros, dificuldade e demora na resposta a estímulos (FONTANA, 1994), dificuldades de atenção e concentração, deterioração da memória (FONTANA, 1994; LIPP; MALAGRIS, 2001; LIPP, 2010), cansaço mental, apatia e indiferença emocional (LIPP; MALAGRIS, 2001; LIPP, 2010).

Dalgalarro (2008) pontua que tanto o *stress* prolongado bem como, possivelmente, as experiências de depressão e ansiedade graves e duradouras exercem importante efeito negativo sobre a plasticidade neuronal, causando danos principalmente ao córtex pré-frontal e ao hipocampo, regiões que são intimamente relacionadas ao aprendizado e à memória. Mondardo e Pedon (2005) apontam que esses fatores, sem dúvida, refletem no processo de ensino-aprendizagem, podendo estarem associados ao desempenho acadêmico de crianças e adultos.

E Lipp e Malagris, (2001) afirmam que, devido aos seus impactos sociais, a importância que o combate ao *stress* assume é de grande relevância em nível de campanhas educativas e preventivas em âmbito nacional. As autoras concluem que o ideal seria que o sistema educacional incluísse no seu currículo programas de profilaxia ao *stress*, de modo que crianças pudessem aprender técnicas de manejo do *stress* para serem capazes de lidar com os eventos estressantes ao longo da vida (LIPP; MALAGRIS, 2001).

2.1.6 O *stress* no contexto acadêmico

No decorrer da vida de um indivíduo, as pressões biopsicossociais podem ser responsáveis pela ruptura do equilíbrio interno de seu organismo, prejudicando, em variadas situações, o seu desempenho (MONTEIRO; FREITAS; RIBEIRO, 2007). O *stress* e as pressões que o geram são analisadas e amplamente discutidas em diversos contextos, como no ambiente familiar/vida pessoal, social, profissional/ocupacional (MONTEIRO; FREITAS; RIBEIRO, 2007; MALAGRIS et al, 2009), na área da saúde (LAZARUS, FOLKMAN, 1984; CALAIS et al, 2007; MALAGRIS et al, 2009) e, não menos diferente, durante a trajetória acadêmica (LAZARUS, FOLKMAN, 1984; MONTEIRO; FREITAS; RIBEIRO, 2007; CALAIS et al, 2007; MALAGRIS et al, 2009).

Examinado especialmente neste estudo, o contexto educacional, de acordo com Witter (1997), pode gerar *stress* em todos os indivíduos que o vivenciam, inclusive, em estudantes universitários que experimentam momentos de mudança, frustração, temores, angústias, crescimento e desenvolvimento (MONTEIRO; FREITAS; RIBEIRO, 2007).

Malagris e Fiorito (2006) afirmam que o *stress* apresentado de forma excessiva tem sido tema de interesse da Organização Mundial da Saúde, sendo considerado um dos principais problemas do mundo moderno. Artigos publicados, no ano 2014, no jornal britânico *The Guardian*, apontam que os serviços de apoio universitário do país estão tentando lidar com uma enorme onda de alunos com problemas de saúde mental graves e complexos que necessitam de intervenção médica (CALEB, 2014), visto que todas as universidades estavam experimentando um aumento dos níveis de ansiedade, tanto generalizadas quanto agudas, bem como dos níveis de *stress* e depressão em seus estudantes (SHAW; WARD, 2014). Tratando especificamente do contexto da pós-graduação, em seu artigo publicado na revista *Nature*, Gewin (2012) aponta que a grande maioria dos distúrbios de saúde mental manifesta-se durante a adolescência e a juventude, ou seja, durante os anos de graduação e pós-graduação.

No contexto universitário, isso pode ser notado devido ao ambiente acadêmico exigir do discente adaptação ao experimentar constantes mudanças, pressões e cobranças provenientes desse meio (MONDARDO; PEDON, 2005; MALAGRIS et al, 2009). Para Whitman, Spendlove e Clark (1984), ser estudante, por definição, significa experimentar *stress*, afinal, ele está profundamente ligado a mudanças e à capacidade de o indivíduo se adaptar a elas (SANTOS, 2010). Whitman, Spendlove e Clark (1984) trazem, também, que o ideal é que o discente vá experimentar o *stress* apenas como um desafio, de modo que fique a sensação de competência, esperança e um aumento da capacidade de aprender. Entretanto, em diversas situações, não é o que de fato ocorre.

Para muitos estudantes, a experiência que fica é a de angústia e a de ameaça no processo educativo, o que provoca impotência e sentimento de perda (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984), fato que está gradativamente sendo comprovado por pesquisas. Stevenson e Harper (2006) citam como exemplo o impacto negativo ou positivo que um professor pode exercer no processo de aprendizagem do discente. Os autores afirmam que, caso o professor use suas habilidades para exercer o melhor de sua capacidade de ensinar, é mais propenso que o aluno obtenha uma experiência positiva. Mas, caso o professor o faça de maneira ineficaz ou utilizando indevidamente suas habilidades, ele poderia exercer um efeito negativo sobre a experiência de aprendizagem do aluno (STEVENSON; HARPER, 2006).

Calais et al (2007) apontam que estudos vêm apresentando a população universitária como suscetível ao *stress* no decorrer de suas vidas acadêmicas, considerando que, durante essa etapa, os discentes se deparam com mudanças consideradas fontes estressoras. Nesse sentido, uma vez que esteja na universidade, o discente assumirá uma rotina de estudos constante e crescente e atividades de alto desempenho que requerem dele uma concentração de esforços, podendo esse perceber esses fatores como potencialmente estressores, em razão da vida acadêmica representar um aumento de responsabilidade, competitividade e ansiedade (MONDARDO; PEDON, 2005).

Estressores específicos desse meio são as inseguranças geradas pelas possíveis dúvidas e desilusões com a carreira escolhida, ansiedade, aquisição de novas e maiores responsabilidades, problemas na moradia, dificuldade no estabelecimento de relacionamento afetivo e distanciamento da família (CALAIS et al, 2007). Como se não bastasse, para o estudante, ainda há necessidade de gerenciar as ansiedades decorrentes da nova realidade, pois ele faz uma transição de sua realidade atual e de seu contexto familiar, abandonando-os para se inserir no mundo acadêmico, cujas exigências e regras, em alguns casos, apresentam-se muito diferentes (MONDARDO; PEDON, 2005).

No entanto, há de se considerar, também, que os alunos trazem para a universidade a influência da família, da comunidade e da sociedade em geral, afinal, eles não deixam as influências de suas vidas particulares na porta da universidade (PENA; REIS, 1997). Essas mudanças exigem, sem dúvida, um maior esforço do discente e adaptação a sua nova realidade, o que faz desse novo contexto o suficiente para precipitar o desencadeamento do *stress* (MONDARDO; PEDON, 2005).

Nota-se que, apesar do notável crescimento dos cursos *stricto sensu* (doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional) (MCT, 2010), os modelos formativos permaneceram-se inalterados, e os recursos financeiros, materiais e humanos não conseguiram acompanhar esse crescimento. Da mesma forma, se as condições dos pós-graduandos também forem consideradas, observa-se que, igualmente, o panorama não é animador (ANDRÉ, 2007).

O apoio financeiro para a pesquisa dos docentes diminuiu nesses últimos anos, restringindo-se ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, em alguns estados do país, às Fundações de Amparo à Pesquisa (ANDRÉ, 2007). Assim, a dificuldade na obtenção de apoio à pesquisa, em um país onde o financiamento é principalmente governamental, gera ansiedade e um forte sentimento de insegurança (DE MEIS et al, 2003). As bolsas de estudos destinadas aos discentes são insuficientes para todos, o que faz com que muitos discentes precisem trabalhar enquanto cursam a pós-graduação, seja para sua própria manutenção ou para garantir seu emprego (ANDRÉ, 2007). Além disso, essa dificuldade para a obtenção de bolsa ou financiamento é comumente referida pelos pós-graduandos como estressantes (DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005).

Dentro desse ambiente, é de se esperar, então, que muitos alunos de pós-graduação também experimentem o *stress* (KOLKO, 1980; WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984), uma vez que esses buscam na universidade a oportunidade de obterem seus títulos e, para isso, fazem cursos, escrevem artigos, cumprem outras obrigações departamentais e, depois de serem aprovados nos exames preliminares de seleção para ingresso no programa, ainda devem escrever sua dissertação ou tese, sendo essas, na maioria dos casos, tarefas muito penosas (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984).

Embora uma série de fatores positivos estejam associados à vida dos discentes de pós-graduação (por exemplo, uma forte subcultura que muitas vezes oferece apoio psicológico) (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984), Louzada e Silva Filho (2005) apontam que a vulnerabilidade dos pós-graduandos a vivenciarem o *stress* faz parte do processo de formação dos pesquisadores e está relacionada às condições e relações de trabalho na atividade de pesquisa, às regras acadêmicas, aos critérios definidores do sucesso científico por parte das

instituições financiadoras, ao próprio processo de financiamento e sustentação da atividade de pesquisa, às políticas educacionais e de ciência e tecnologia vigentes do programa de pós-graduação ao qual o discente faz parte e, também, ao modo como ele interpreta as situações (LOUZADA; SILVA FILHO, 2005).

Os estudantes de pós-graduação também podem vir a sentir: impotência devido a sua dependência dos julgamentos dos docentes; ambiguidade sobre seu papel como professores de alunos de graduação; frustrados em sua necessidade de atividade significativa em função da natureza impessoal de seus departamentos e o foco estreito dos seus estudos; frustrados em sua necessidade de intimidade social por causa da dificuldade de atrair e/ou manter relacionamentos pessoais; e sobrecarregados entre as muitas mudanças em suas vidas, especialmente, no primeiro ano de pós-graduação (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984).

Monteiro, Freitas e Ribeiro (2007) dispõem que, quando há o agravamento da problemática do *stress* acadêmico nos discentes, o ambiente que deveria contribuir para a consolidação do seu conhecimento acaba por se tornar o desencadeador de distúrbios patológicos. Esses, no âmbito da pós-graduação, podem ser causados por determinados estressores, quais sejam: sobrecarga de atividades, carência de recursos para desenvolvimento das pesquisas, conciliação de atividades acadêmicas (atendimento à comunidade, docência e produção científica), cumprimento de prazos e a pressão de cumpri-los, incertezas quanto ao futuro profissional, inserção no mercado de trabalho, situações de avaliação, convivência em ambientes altamente competitivos, relacionamento com professores e com o orientador, cobrança de publicações, desenvolvimento da dissertação ou tese (BUJDOSO, 2005; DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005; LOUZADA; SILVA FILHO, 2005).

Além desses estressores apresentados, Santos e Alves Jr. (2007) evidenciaram, em seu estudo, os principais estressores percebidos pelos mestrandos de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Sergipe. Os autores identificaram como possíveis estressores presentes no contexto da pós-graduação: relacionamento com os colegas, relacionamento aluno-orientador, relacionamento aluno-coordenação, falta de motivação, articulação do tempo para realizar o mestrado, aspectos financeiros da pesquisa e finanças pessoais.

Santos e Alves Jr. (2007) também identificaram fontes de preocupação para esses discentes, sendo elas: apresentações orais, aproveitamento das supervisões, aproveitamento das disciplinas ofertadas, pouco contato com o orientador, dificuldade do tema escolhido para a pesquisa, possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca, notas inferiores às esperadas, cobrança externa para a conclusão (bolsa, emprego, entre outras), pressão pelo bom desempenho (interna ou externa), questões financeiras por estudar e trabalhar simultaneamente,

tempo para a conclusão do mestrado e questões relativas ao calendário e horários das aulas.

Posteriormente, Faro (2013a), com base na pesquisa de Santos e Alves Jr. (2007), desenvolveu uma lista com possíveis situações causadoras de *stress* na pós-graduação e que compõem a Escala de Preocupações e o Indicador de Dificuldades, dentre elas, as preocupações que se destacaram com as maiores queixas foram: pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada etc.), interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida, possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca, pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica etc.), questões financeiras por estar estudando em tempo parcial ou integral, tempo para concluir a tese ou dissertação e questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação. Já em relação às dificuldades apresentadas como estressores constantes na pós-graduação, foram apontados os aspectos financeiros pessoais, necessidade de compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar e tempo para estudar. A Escala de Preocupações e o Indicador de Dificuldades desenvolvidos por Faro (2013a) serão os utilizados neste estudo para que os principais estressores presentes nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil possam ser identificados.

Aliado a todos esses fatores estressores apresentados até aqui, no Brasil, ainda somam-se o rigoroso e detalhado processo de avaliação dos cursos e programas conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (MOREIRA, 2009). Os cursos são avaliados regularmente e classificados de 1 (o mais baixo) a 7 (mais alto) pela CAPES (DE MEIS et al, 2003). A pressão e a cobrança sobre os programas de pós-graduação provêm, muitas vezes, dessa avaliação, e uma vez que o número de publicações científicas do programa é um fator importante na avaliação do seu conceito atribuído pela CAPES (SOARES; RICHARTZ; MURCIA, 2013), essa pressão incita-os a serem produtivos (quantitativamente), atormenta docentes (MOREIRA, 2009) e preocupa alunos, gerando ansiedade e um forte sentimento de insegurança (DE MEIS et al, 2003).

No entanto, Mattos (2008) afirma que, apesar de existir a chamada síndrome do *stress* acadêmico, partindo, principalmente, da pressão psicológica sobre o pesquisador por produção, a responsabilidade, acima de tudo, é dos acadêmicos, que são missionários de suas próprias ideias, incansáveis empreendedores de sua própria credibilidade, além de disputarem secretamente entre si (MATTOS, 2008).

O fato, no entanto, é que, no ensino superior, a fim de sobreviver profissionalmente, segundo De Meis et al (2003), os pesquisadores precisam publicar taxas crescentes de artigos em revistas de maior impacto, o que está provocando o aumento da concorrência, a decepção e incertezas sobre suas carreiras. Assim, essa pressão por publicar desencadeia uma exagerada

competitividade, na qual a “corrida por produção” se sobrepõe ao conhecimento (DE MEIS et al., 2003), confirmando-se a expressão “publique ou pereça” (MOREIRA, 2009).

No contexto da pós-graduação, a prevenção e o controle do *stress* podem se tornar cruciais ao influenciar positivamente o desempenho acadêmico (MALAGRIS et al, 2009), pois, em caso de desarranjo, essa interação pode levar a alterações emocionais, comportamentais e cognitivas (MARTOS, LANDA; ZAFRA, 2012), uma vez que, quando os alunos são expostos a estressores psicológicos, quantidades crescentes de energia são necessárias para mantê-los psicologicamente equilibrados (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984).

Assim, com o interesse de mensurar o *stress* dos indivíduos, vários estudos desenvolveram escalas. Após o levantamento da literatura que trata sobre o tema, identificou-se a *Perceived Stress Scale* (PSS), desenvolvida por Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983), e, posteriormente, traduzida para o Brasil por Luft et al (2007). Destaca-se que essa escala apresenta validade discriminante, ou seja, ela resulta em uma medida de nível de *stress* não influenciada pelos sintomas físicos, psicológicos, transtornos de ansiedade ou depressivos dos indivíduos (COHEN; KAMARCK; MERMELSTEIN, 1983).

A PSS é constituída, segundo Santos (2010), por perguntas gerais sobre o modo pelo qual o indivíduo se percebe em relação a possíveis estressores vivenciados em seu cotidiano, tendo sido desenhada para detectar o quanto os participantes avaliam a própria vida, ou elementos dessa, como incontroláveis, imprevisíveis ou uma sobrecarga. Em síntese, a PSS se propõe a “evidenciar o papel ativo exercido pelos indivíduos, na interação com o ambiente através da avaliação dos estímulos como desafiantes, nocivos, danosos ou produtores de ameaça a sua integridade psicológica e física” (SANTOS, 2010, 60) e vem sendo utilizada em estudos recentes para mensurar o nível de *stress* no contexto acadêmico (SANTOS, 2010; FARO, 2013a; FARO, 2013b).

Pena e Reis (1997) afirmam que pode ser impossível ou mesmo indesejável eliminar o *stress* de universidades, afinal, a maioria dos educadores reconhece que o *stress* é necessário para o crescimento (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984), pois, quando moderado, parece facilitar o desempenho (KOLKO, 1980). Além disso, quando o *stress* ocorre de maneira positiva, ele se torna importante para a vida humana, sendo responsável pela nossa capacidade de adaptação a novas situações (LIPP, 1996). No entanto, o problema tem sido fornecer um nível ótimo de *stress* (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984) para que esse possa ser controlado de forma produtiva (PENA; REIS, 1997).

Por consequência, caso não seja bem gerido, o *stress* produz resultados negativos, uma vez que a deterioração no desempenho do discente não só afeta o seu rendimento e da

organização, mas causa um impacto direto sobre a sua experiência de aprendizagem (STEVENSON; HARPER, 2006). Lazarus e Folkman (1984) sugerem uma relação inversa entre o *stress* e aprendizagem, isto é, quando o *stress* aumenta, a aprendizagem diminui. Em outras palavras, segundo Whitman, Spendllove e Clark (1984), o que ocorre é uma relação curvilínea na forma de um U invertido entre o *stress* e a aprendizagem. Indivíduos sob qualquer pressão ou *stress* extremo tendem a aprender o mínimo, e aqueles sob *stress* ótimo tendem a aprender mais (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984).

Considerando que Duque, Brondani e Luna (2005) apontam a pós-graduação como a base para o desenvolvimento de um país, o *stress* emocional torna-se uma importante variável, quando se passa a pensar no estado psicológico de seus discentes e como ele pode contribuir de forma prejudicial para a qualidade de vida (MALAGRIS et al, 2009). Malagris et al (2009) ainda afirmam que a prevenção e o controle do *stress* podem ser essenciais para que os discentes aproveitem com saúde e prazer uma etapa que pode ser enriquecedora para suas vidas, o que lhes proporcionaria um desempenho acadêmico positivo.

2.1.6.1 Estudos anteriores

O *stress* tem sido tema de pesquisas relacionadas a diversos ramos de atuação profissional, como, por exemplo, o empresarial, industrial, da saúde e educacional (MALAGRIS; FIORITO, 2006), e, há tempos, estudos que se preocupam com a influência da formação acadêmica na saúde do aluno têm sido realizados (MALAGRIS et al, 2009). Entretanto, mesmo com o crescente interesse pela temática, são poucos os estudos sobre o *stress* e a vida acadêmica, e mais escassos ainda são aqueles que buscam relacioná-lo ao desempenho acadêmico discente.

Assim, apesar de serem menos exploradas, como destacam Louzada e Silva Filho (2005), no que tange a estudos anteriores sobre o *stress* no meio acadêmico, abordando especificamente os discentes de programas de pós-graduação, podem ser citadas as pesquisas de Nogueira-Martins et al (2004), Duque, Brondani e Luna (2005), Louzada e Silva Filho (2005), Santos e Alves Junior (2007), Malagris et al (2009), Faro (2013a), e Altoé, Fragalli e Espejo (2014).

Nogueira-Martins et al (2004) relataram os dados referentes ao atendimento prestado aos estudantes de pós-graduação, em um centro de saúde mental, durante o período de setembro de 1996 a setembro de 2003, na Universidade Federal de São Paulo. A decisão de desenvolver esse programa de saúde mental na universidade para os discentes foi influenciada por três

fatores principais: o suicídio de quatro jovens médicos na instituição, entre 1995 e 1996 (dois estudantes de graduação e dois residentes); um estudo que investigou o *stress* entre médicos residentes; e a experiência de outros países em resposta a problemas similares.

Foram entrevistados 146 alunos de pós-graduação (99 mestrandos e 47 doutorandos), tendo sido constatado que a maioria dos discentes que buscou ajuda psiquiátrica e/ou psicológica era do sexo feminino (68,5%), com idade média de $28,6 \pm 4,42$ anos, solteira (71,9%), e consistia, principalmente, de profissionais que não tinham se formado por uma universidade federal (78,1%). As crises apresentadas pelos alunos que procuraram ajuda para problemas psicológicos e/ou psiquiátricos foram classificadas em: situacional adaptativas e psicopatológicas. Os principais diagnósticos foram a depressão e ansiedade (44%), 19,2% relataram que tinham usado drogas psicotrópicas dentro do mês anterior, 47,9% se referiram a distúrbios do sono e 18% mencionaram tendências suicidas. Os autores apontam ainda a possibilidade de identificação em fase inicial dos alunos com distúrbios emocionais e disfunções acadêmicas, sendo fundamental que esses sejam encaminhados a programas de saúde mental especializados que forneçam atenção estruturada e confidencial.

O foco da investigação de Duque, Brondani e Luna (2005) foi o de identificar e avaliar possíveis fatores desencadeantes de *stress* em pós-graduandos de diferentes áreas da Medicina Veterinária e, adicionalmente, proporcionar bases para o planejamento de programas de redução do *stress* em pós-graduandos. Assim, foram realizadas entrevistas estruturadas com 66 alunos (24 homens e 42 mulheres), os quais eram maiores de 20 anos, 74% eram solteiros, 33% eram casados, sendo desses 11% com filho(s), e 3% divorciados. Esses entrevistados eram de diferentes programas de pós-graduação em Medicina Veterinária, na Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Botucatu (FMVZ/Unesp-Botucatu), e na Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade Estadual Paulista, Campus de Jaboticabal (FCAV/Unesp-Jaboticabal).

Os achados desse estudo indicaram que, na classificação do *stress* com base no número de sintomas, observou-se uma porcentagem mais elevada de doutorandos (17% *versus* 3% de mestrandos) com o maior número de sintomas (16 a 19). Assumindo uma classificação arbitrária e tendo como parâmetro o número de sintomas reportados, segundo os autores, o *stress* dos pós-graduandos poderia ser descrito como leve (23%), moderado (38%), acentuado (29%) ou severo (10%). Entretanto, os pós-graduandos classificam o próprio *stress* em leve (14%), moderado (63%), acentuado (21%) e severo (2%). Assim, segundo Duque, Brondani e Luna (2005), é interessante observar como os entrevistados provavelmente subestimaram o seu próprio grau de *stress*, pois apenas 2% o qualificaram como severo e 21%, como acentuado,

enquanto, segundo o número de sintomas reportados, as porcentagens esperadas seriam de 10% e 29%, respectivamente.

Os sintomas mais mencionados foram ansiedade, irritabilidade, angústia, desânimo e dificuldade de concentração, tendo boa parte dos entrevistados (41%) definido o *stress* como um desequilíbrio físico, mental e psíquico. Os fatores elaboração e realização do projeto experimental e/ou obtenção de bolsa ou financiamento foram julgados como os mais estressantes. Com base nos resultados do estudo, pode-se concluir que, na pós-graduação, os principais fatores de *stress* são do tipo organizacional, e não relacionados com aspectos pessoais, profissionais ou acadêmicos (DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005).

Nessa mesma direção, outra pesquisa relacionada ao sofrimento mental dos pesquisadores foi realizada por Louzada e Silva Filho (2005), que buscou investigar relações entre formação de pesquisadores e sofrimento psíquico. Foram realizadas 21 entrevistas individuais com pós-graduandos (6 mestrandos e 15 doutorandos), na faixa etária de 25 a 52 anos, da área biomédica, em uma universidade pública brasileira. Todos os pós-graduandos entrevistados revelaram vivenciar ou já terem vivenciado algum tipo de mal-estar, sendo esses sofrimentos nomeados de várias formas: “angústia”, “*stress*”, “preocupação”; “ansiedade”. Entretanto, os autores destacam que o sofrimento expresso por esses estudantes não pode ser compreendido sem que se considere a organização do trabalho a que estão submetidos, de modo que, quando o sofrimento é apresentado como natural por alguns pós-graduandos, isso indica a desconsideração da organização do trabalho como fator relevante nesse processo de formação.

Os autores também encontraram estudantes que citaram as relações e as condições de trabalho na atividade de pesquisa, o que inclui não apenas a cultura organizacional e o ambiente de laboratório, como outras, dentre as quais, destacam-se as regras acadêmicas, os critérios definidores do sucesso científico por parte das instituições financiadoras, o próprio processo de financiamento e sustentação da atividade de pesquisa. Em síntese, há que se considerar as políticas educacionais e de ciência e tecnologia vigentes no momento estudado. Por fim, os dados evidenciaram que o sofrimento faz parte do processo de formação dos pesquisadores entrevistados e manifesta-se em diversos níveis de intensidade, sendo nomeado de múltiplas formas (LOUZADA; SILVA FILHO, 2005).

Com esse mesmo enfoque, Santos e Alves Junior (2007) objetivaram conhecer a ocorrência do *stress* em uma turma de mestrandos em Ciências da Saúde da Universidade Federal de Sergipe diante do primeiro seminário avançado, delinear o nível de *stress* e as principais estratégias de enfrentamento adotadas e evidenciar os principais estressores percebidos pelos mestrandos no curso de pós-graduação. Para isso, a amostra da pesquisa foi

composta por 27 mestrandos em Ciências da Saúde, sendo 11 homens e 16 mulheres. O Inventário de Sintomas de *Stress* para Adultos de Lipp, a Escala de Modos de Enfrentamento de Problemas e um questionário sobre possíveis estressores foram utilizados para mensurar o *stress*.

Os resultados mostraram que 40,7% dos mestrandos apresentaram *stress*. Dentre esses, 18,2 % estavam na fase de alarme e 81,8%, na fase de resistência, não sendo detectado nenhum indivíduo nas fases de quase-exaustão e exaustão. Constatou-se, ainda, a predominância do *stress* nas mulheres (81,8%), sendo esse manifestado, principalmente, por sintomas físicos. Verificou-se também a associação entre o sexo e as principais estratégias de enfrentamento utilizadas pelos participantes que não tiveram *stress* ($p < 0,05$), revelando a focalização no problema como uma estratégia mais frequente para os homens. Os autores acreditam na importância de pesquisas que investiguem essa temática, pois o desempenho do mestrando pode ser influenciado pelo *stress* experienciado na pós-graduação, uma vez que o ingresso no mestrado pode ser um possível evento macro-estressor, pressupondo que diversas adaptações serão necessárias (SANTOS; ALVES JUNIOR, 2007).

Malagris et al (2009) buscaram investigar a presença e o nível de *stress* em alunos dos programas de pós-graduação de seis Centros Universitários da Universidade Federal do Rio de Janeiro, utilizando, para isso, o Inventário de Sintomas de *Stress* para adultos de Lipp (ISSL) e um questionário sociobiográfico. Participaram da pesquisa 140 alunos voluntários, sendo 74 mulheres e 66 homens. Verificou-se que 58,6% dos alunos encontravam-se estressados, índice que está acima do divulgado em pesquisas realizadas no Brasil sobre o índice de *stress* na população, o qual gira em torno de 35%. Identificou-se, também, que as mulheres se encontravam bastante estressadas (67,6%). O índice de *stress* mais elevado foi encontrado no Centro de Ciências da Matemática e da Natureza (82,4%), seguindo-se do Centro Tecnológico (61%), Fórum de Ciência e Cultura (60%), Centro de Letras e Artes e Centro de Filosofia e Ciências Humanas (55%), Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas e Centro de Ciências da Saúde (50%).

Os achados mostram, também, que a fase de *stress* prevalecente entre os estudantes foi a de resistência (50%). Entretanto, não se pode deixar de notar que nove alunos estavam na fase de quase exaustão e um, na de exaustão, que são fases do *stress* altamente preocupantes, já que, na fase de quase exaustão, os problemas de saúde se iniciam, e, na de exaustão, eles se estabelecem. O fato de a maioria dos discentes situar-se na fase de resistência (segunda fase do *stress*) acentua a preocupação, em virtude dos possíveis prejuízos na sua vida acadêmica e

pessoal, pois tais sintomas, de acordo com os autores, podem perturbar bastante o desempenho acadêmico e a qualidade de vida do estudante (MALAGRIS et al, 2009).

Faro (2013a) buscou identificar os principais estressores que ocorrem na pós-graduação *stricto sensu*, segundo mestrandos e doutorandos no Brasil, bem como buscou determinar o índice de *stress* nesses grupos e as variáveis a ele associadas. Participaram da pesquisa 2.157 pós-graduandos oriundos das cinco regiões do país. Como instrumento de coleta de dados, foram aplicadas a Escala de *Stress* Percebido e uma lista contendo 28 possíveis estressores na pós-graduação.

Os resultados da pesquisa revelaram que a média do *stress* da amostra total ficou acima do ponto médio da escala, indicando que, ainda que ligeiramente, os participantes exibiram *stress* acima do que se poderia considerar um valor esperado. Entre os participantes, as mulheres, os discentes da região Norte, aqueles que nunca trabalharam na área de formação, aqueles que não trabalhavam simultaneamente à realização do curso de pós-graduação e aqueles que não pretendiam prosseguir na carreira acadêmica exibiram maior *stress*.

O nível de *stress* também foi avaliado no estudo de Altoé, Fragalli e Espejo (2014), cujo objetivo foi identificar o nível de *stress* em estudantes de mestrado e doutorado em Contabilidade no Brasil, no sentido de constatar em qual estágio de *stress* esses se encontram, conforme prevê o Inventário de Sintomas de *Stress* de Lipp. A amostra foi composta por 265 pós-graduandos, que representavam 38% da população-alvo.

Após a análise dos dados, observou-se que, em todas as fases, a maioria dos estudantes não apresentaram *stress*, visto que 219 respondentes não demonstraram sinais de *stress* na fase de alerta, 118, na fase de resistência e quase-exaustão, e 196, na fase de exaustão. Concluiu-se que os sintomas de *stress* mais apresentados foram: tensão muscular; insônia; cansaço constante; esquecimento; angústia ou ansiedade diária; e irritabilidade sem causa aparente. Dentre os respondentes com algum grau de *stress*, observou-se que, em todas as fases, os mestrandos apresentaram índices mais elevados que os doutorandos, sendo as mulheres mais estressadas do que os homens. Nota-se que a pesquisa de Altoé, Fragalli e Espejo (2014) foi a única que encontrou que a maioria dos discentes não apresentaram *stress*.

Com base nos estudos apresentados sobre a temática, percebe-se, em seus resultados, que a maioria dos discentes dos programas de pós-graduação no Brasil vem sofrendo com sintomas de *stress*, convergindo para o que é apontado por Malagris et al (2009). Os autores afirmam que, de acordo com a literatura, os índices de *stress* encontrados entre alunos de pós-graduação têm se mostrado altos e preocupantes, tanto no exterior, quanto no país.

Desse modo, após um levantamento da literatura, é possível elencar algumas das principais variáveis que vêm sendo abordadas na temática e relacionadas ao *stress* apresentado pelos discentes, como observado no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Variáveis Relacionadas ao Stress

Variáveis Pesquisadas	Autores
Estressores	De Meis et al (2003); Nogueira-Martins et al (2004); Duque, Brondani e Luna (2005); Louzada e Silva Filho (2005); Santos e Alves Jr. (2007); Faro (2013a)
Gênero	Santos e Alves Jr (2007); Malagris et al (2009); Faro (2013a); Altoé, Fragalli e Espejo (2014)
Idade	Nogueira-Martins et al (2004)
Estado civil	Nogueira-Martins et al (2004)
Bolsista	André (2007); Duque, Brondani e Luna (2005); Santos e Alves Jr. (2007)
Estágio do curso	Duque, Brondani e Luna (2005); Louzada e Silva Filho (2005); Altoé, Fragalli e Espejo (2014)
Tipo do curso	Faro (2013a); Altoé, Fragalli e Espejo (2014)
Conceito CAPES	-
Linha de pesquisa	-
Idade do programa	-
Categoria Administrativa da IES	Altoé, Fragalli e Espejo (2014)

Fonte: elaborado pela autora.

Destaca-se que, quanto às variáveis Conceito CAPES, Linha de pesquisa e Idade do programa, não foram encontrados estudos anteriores que fundamentassem essa relação, porém foi uma decisão da autora deste estudo fundamentada pelo fator estressor “exigência”, haja vista a intenção de apresentar uma discussão envolvendo a avaliação de cursos pela CAPES e a possibilidade de cursos mais bem avaliados proporcionarem menos estressores aos seus discentes, ao passo que cursos iniciantes exigem muito mais dos discentes para que possam obter uma boa avaliação da CAPES e, assim, melhorarem o seu conceito. Também, pretende-se discutir se há diferença do nível de exigência entre as linhas de pesquisa em que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade se subdividem.

Assim, diante do que foi apresentado, e considerando que o *stress* pode deixar o indivíduo em uma perturbação emocional prolongada, e, no caso de estudantes, influenciar seu desempenho, torna-se relevante analisar os determinantes do desempenho acadêmico discente.

2.2 Desempenho acadêmico

O termo desempenho acadêmico, segundo Munhoz (2004), é geralmente associado ao rendimento acadêmico, porém a autora o define de forma mais abrangente, afirmando que “a

descrição do termo desempenho envolve a dimensão da ação e, o rendimento é o resultado da sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos obtidos pelo sujeito em determinada atividade” (MUNHOZ, 2004, p. 52). Embora o desempenho acadêmico seja representado, normalmente, por uma nota, o seu conceito é ainda mais amplo e envolve outros fatores (FERREIRA, 2015).

Estudiosos que abordam o tema têm demonstrado que esse fenômeno é influenciado por diversas variáveis. Hanushek (2010), em uma perspectiva econômica, dispõe que o desempenho acadêmico pode ser influenciado tanto por fatores controlados pelo poder político, quanto por fatores que não podem ser controlados, tratando-os como sendo duas grandes dimensões. A primeira contempla fatores como as características das escolas, dos currículos e dos professores; e a segunda é composta por características sociodemográficas, relacionamento com amigos, dons inatos e capacidade de aprendizagem (HANUSHEK, 2010).

Já Glewwe et al (2011) e Corbucci (2007) apontam que o que pode influenciar o desempenho acadêmico se apresenta em três dimensões, sendo elas: instituição de ensino, corpo docente e corpo discente. Miranda et al (2015) realizam uma revisão da literatura sobre desempenho acadêmico, corroborando Glewwe et al (2011) e Corbucci (2007), agrupando também os determinantes do desempenho acadêmico nessas mesmas três dimensões. E Monteiro e Gonçalves (2011) apontam que o desempenho acadêmico é um elemento interdependente de diversos de fatores que interativamente o ocasionam e o tornam difícil de operacionalizar.

O entendimento a respeito dos determinantes do desempenho acadêmico se faz importante na medida em que uma maior preocupação com a qualidade do ensino torna-se presente. Assim, compreender o impacto que as variáveis exercem sobre os discentes e seus desempenhos é importante para as instituições no estabelecimento de medidas corretivas e/ou preventivas para o bom funcionamento da aprendizagem e para o aumento da credibilidade da instituição, de seus egressos e da profissão (ANDRADE; CORRAR, 2007).

Desse modo, determinantes do desempenho do estudante têm atraído a atenção de acadêmicos e pesquisadores de diversas áreas, os quais buscam determinar quais variáveis causam impacto no desempenho do aluno, tanto de maneira positiva, bem como negativamente. Então, definir esses fatores se torna importante, principalmente, para que instituições de ensino e professores identifiquem meios para motivar seus alunos a terem um melhor desempenho (UYAR; GÜNGÖRMÜŞ, 2011).

Alfan e Othman (2005) apontam que uma revisão da literatura fornece uma ampla lista de fatores que têm sido utilizados como determinantes do desempenho acadêmico discente,

incluindo o gênero, etnia, cultura, idade, o desempenho anterior à graduação, a qualificações da admissão, capacidade linguística, frequência, turno integral/parcial. Uyar e Güngörmüş (2011) acrescentam outras variáveis, como assiduidade, se o discente mora com membros da família e sua média geral acumulada.

Assim, para a compreensão das variáveis que compõem os determinantes do desempenho acadêmico, estudiosos das mais diversas áreas têm se dedicado ao assunto. Dessa forma, pesquisadores como Ferreira et al (2002), Souza (2008), Santos (2012), Ferreira (2015) e Miranda et al (2015) evidenciam que as variáveis mais significativas na explicação do desempenho acadêmico são aquelas relacionadas ao aluno. Então, a partir da literatura consultada sobre o tema, foram levantados alguns determinantes de desempenho que apresentaram maior grau de significância positiva na determinação do desempenho acadêmico discente, os quais são apresentados a seguir.

Dentro do enfoque relativo aos determinantes de desempenho acadêmico, uma variável que apresenta uma relação positiva com o desempenho acadêmico é o desempenho acadêmico anterior. Al-Tamimi e Al-Shayeb (2002), Alfian e Othman (2005), Eikner; Montondon (2006), Campbell (2007), Uyar e Güngörmüş (2011), Abdullah (2011) e Ferreira (2015), em suas pesquisas, evidenciaram que essa variável influencia significativamente o desempenho acadêmico discente, visto que um bom desempenho obtido anteriormente influencia de forma positiva no desempenho atual do aluno.

Miranda et al. (2015), em seu estudo que objetivou identificar variáveis apresentadas na literatura que afetam o desempenho acadêmico no ensino superior na área de Negócios, constataram que as variáveis mais significativas na explicação do desempenho discente são aquelas relacionadas ao aluno, com destaque para a variável “desempenho anterior”, sendo essa a variável que apareceu com maior frequência, bem como apresentou maior grau de significância positiva na determinação do desempenho acadêmico discente. Os autores chegaram a esse resultado ao sintetizar resultados de 52 pesquisas nacionais e internacionais relacionadas aos determinantes do desempenho acadêmico.

Quanto à variável “escolaridade dos pais”, Ferreira e Marturano (2002) buscaram documentar a associação entre crianças pobres e seu baixo rendimento escolar, investigando, para isso, fatores do ambiente familiar (renda, escolaridade dos pais e adversidades no ambiente familiar) em relação ao desempenho acadêmico desses alunos. Assim, os autores encontraram que os alunos com baixo desempenho acadêmico são aqueles que possuem pais com baixa escolaridade, maiores adversidades no ambiente familiar e menos recursos financeiros. Já no contexto universitário, o estudo de Ferreira (2015) apontou que estudantes que têm mãe com

escolaridade de ensino superior ou pós-graduação tendem a apresentar desempenho acadêmico inferior aos estudantes com mães com menor formação acadêmica e, quanto à escolaridade do pai, essa não foi significativa nesse modelo.

Em relação à variável “*status* socioeconômico”, Ferreira (2015) aponta como sendo uma das mais citadas na literatura entre aquelas que influenciam o desempenho acadêmico. Estudos como os de Krieg e Uyar (2001), Katsikas e Panagiotidis (2011) e Nyikahadzoi et al. (2013) asseveram tal afirmação. Todos esses autores, em suas pesquisas, encontraram uma relação positiva dessa variável com o desempenho acadêmico discente, ou seja, quanto maior o status socioeconômico do discente, maior a sua probabilidade de um bom desempenho. Esses resultados podem ser justificados pelo fato de que quem tem maior renda, normalmente, tem acesso a melhores instituições de ensino desde as séries iniciais, tem mais oportunidades de fazer cursos extraclasse, como, por exemplo, línguas estrangeiras, informática, artes, etc e, consequentemente, tem base mais consistente (FERREIRA, 2015).

Outra variável que se mostra relevante para a determinação do desempenho do aluno é o conhecimento prévio do conteúdo. Para Ausubel (1999), ter conhecimento prévio sobre o assunto que será estudado é um dos fatores que mais influenciam a aprendizagem. Assim, estudos como os de Harrington et al (2006), Byrne e Flood (2008), Steenkamp, Baard e Frick (2009), Montaña et al (2009) e Uyar E Güngörmüş (2011) verificaram impactos positivos do conhecimento prévio acumulado do aluno em seu desempenho. Miranda et al. (2015) também pontuam que, dos oito estudos sobre conhecimento anterior levantados em sua pesquisa, cinco evidenciaram correlação positiva com o desempenho acadêmico.

Ainda dentro das variáveis relacionadas ao aluno, encontram-se as denominadas comportamentais, que abrangem fatores como motivação, aptidão para a área, nível de ansiedade e tipo de aprendizagem. Miranda et al (2015), em seu estudo que teve como objetivo identificar variáveis apresentadas na literatura que afetam o desempenho acadêmico no ensino superior na área de Negócios, identificaram que, quanto às variáveis comportamentais, todas as pesquisadas apresentaram associação com o desempenho acadêmico, tendo a motivação e tipo de aprendizagem apresentado associação positiva com o desempenho acadêmico. Já o fator ansiedade apresentou associação negativa, impactando negativamente o desempenho acadêmico (MIRANDA et al, 2015).

Witter (1997) aponta que a motivação para a aprendizagem e a autopercepção de seu potencial para aprendê-la são variáveis que podem associar-se à apresentação de *stress*. Um exemplo a ser citado é o desempenho acadêmico de alunos universitários de graduação, que se dá a partir da adaptação desses ao ingresso na universidade. Afinal, segundo Oliveira e Caggy

(2013), é inegável que a transição do estudante para o ensino superior cause uma série de mudanças que acarretam certo impacto psicológico, fazendo com que muitos discentes apresentem-se desinteressados, depressivos, sem motivação e com níveis elevados de *stress* nesse período. Isso ocorre devido ao fato de eles terem que assumir uma nova postura, responsabilizando-se pelos seus atos, passando a serem autônomos e tendo que gerir o seu tempo, requisitos esses que estão diretamente relacionados à aquisição de aprendizagem (OLIVEIRA; CAGGY, 2013).

Nesse sentido, Stoynoff (1997) afirma que, caso o estudante não consiga se ajustar à nova cultura, ele terá problemas psicológicos, como depressão e solidão, que, muitas vezes, irão se manifestar em mau desempenho acadêmico (STOYNOFF, 1997). Sendo assim, esses déficits de desempenho são frequentemente atribuídos a altos níveis de preocupação e interferência cognitiva (ZEIDNER, 2010). Campbell (2007), em seu estudo que, dentre outras variáveis, também analisou o nível de ansiedade, obteve resultados que indicaram uma correlação negativa com desempenho acadêmico, o que evidencia a afirmação de que, quanto mais ansioso é o discente, pior se torna o seu desempenho acadêmico.

Ainda relacionado a esses fatores, Zeidner (2010) afirma que a natureza da relação de ansiedade de desempenho é vista como de natureza recíproca. Assim, altos níveis de ansiedade acompanhados por níveis elevados de preocupação e interferência cognitiva absorvem parte da capacidade necessária para a atenção, memória de trabalho, resolução de problemas ou outros processos cognitivos necessários para a conclusão bem sucedida de uma tarefa. Desse modo, a ansiedade também produz certos padrões aversivos de motivação que interferem no aprendizado e desempenho (ZEIDNER, 2010).

Destaca-se que Gabre e Kumar (2012) foram os únicos pesquisadores encontrados que se propuseram a examinar os efeitos do *stress* sobre o desempenho dos alunos de graduação em contabilidade. Os autores não só investigaram os efeitos do *stress* sobre o desempenho acadêmico dos estudantes de contabilidade, como também examinaram a associação do uso do *Facebook* com o *stress* percebido e a sua influência sobre o desempenho acadêmico desses discentes. Assim, para medir o *stress*, foi aplicada a Escala de *Stress* Percebido (PSS) a 95 alunos de duas universidades localizadas ao sul dos Estados Unidos da América. Os resultados revelaram que estudantes de contabilidade afro-americanos eram mais propensos a relatar escores de *stress* superiores em comparação aos estudantes americanos não africanos, e, finalmente, estudantes que usaram o *Facebook*, enquanto estudavam, obtiveram desempenho acadêmico inferior (GABRE; KUMAR, 2012).

Com base nos estudos apresentados sobre a temática, observa-se uma vasta gama de variáveis que podem influenciar o desempenho do aluno. Entretanto, Araújo et al (2013) destacam que esse desempenho, muitas vezes, é mensurado de formas mais diretas e objetivas, as quais, no entanto, são menos profundas, pois não levam em consideração essa série de fatores. Assim, alternativas que proporcionem uma análise mais cuidadosa das variáveis que possam influenciar o desempenho dos discentes tornam-se necessárias, ou seja, avaliar os efeitos do *stress* sobre o desempenho acadêmico, controlando as demais variáveis determinantes, torna os resultados mais acurados. Desse modo, o presente estudo pretende testar a seguinte hipótese: O *stress* impacta negativamente o desempenho acadêmico percebido pelos discentes.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são abordados os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, como a caracterização do estudo, as técnicas e procedimentos utilizados, a coleta e as etapas para tratamento dos dados, os quais são detalhados no decorrer desta seção.

3.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo propõe-se a identificar e analisar a relação entre *stress* e desempenho acadêmico percebido pelos discentes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Assim, quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como explicativa, pois preocupa-se em identificar os fatores que contribuem para determinar a ocorrência dos fenômenos, aprofundando assim o conhecimento da realidade, ao explicar a razão e o porquê de as coisas ocorrerem (GIL, 2008).

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é categorizada como quantitativa, visto que essa emprega ferramentas estatísticas na coleta e no tratamento dos dados, com o intuito de inferir sobre o comportamento de uma população por meio de uma amostra (RAUPP; BEUREN, 2006), sendo aplicada com frequência em estudos descritivos que procuram encontrar e classificar a relação entre variáveis, assim como investigar a relação de causalidade entre fenômenos (RICHARDSON, 2011). Nesse sentido, é utilizada a Regressão Linear Múltipla para verificar a relação entre o nível de *stress* dos discentes da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil e o desempenho acadêmico percebido pelos próprios discentes.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa é classificada como levantamento (*survey*). Martins e Theóphilo (2007) dispõem que esse tipo de pesquisa é apropriado para ocasiões em que o pesquisador tem por objetivo responder a questões acerca da distribuição de uma variável ou das relações entre características de pessoas ou grupos, sendo uma de suas características marcantes é que são estudados fenômenos que ocorrem naturalmente e se constituem em estratégias mais apropriadas para a análise de fatos e descrições. Em geral, o levantamento é utilizado quando há uma grande população, o que dificulta o estudo detalhado de cada objeto especificamente (RAUPP; BEUREN, 2006). Nesse sentido, o levantamento é utilizado, tendo em vista que serão aplicados questionários aos discentes vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

3.2 População-alvo da pesquisa

A população considerada para este estudo são os discentes dos 28 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, estando esses divididos em 13 cursos de doutorado, 24, de mestrado acadêmico, e quatro, de mestrado profissional (CAPES, 2016a), os quais estão pulverizados em 25 universidades, conforme disponibilizado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade no Brasil

IES	Categoria Administrativa	UF	Programa*
FUCAPE	Privada	ES/RJ	M/D/MP
Fucape-RJ	Privada	RJ	MP
FURB	Pública	SC	M/D
PUC/SP	Privada	SP	M
UEM	Pública	PR	M
UERJ	Pública	RJ	M
UFBA	Pública	BA	M
UFC	Pública	CE	M/D/MP
UFES	Pública	ES	M
UFMG	Pública	MG	M
UEPB/J.P.	Pública	PB	M/D
UFPE	Pública	PE	M/D
UFPR	Pública	PR	M/D
UFRJ	Pública	RJ	M/D
UFRN	Pública	RN	M
UFRPE	Pública	PE	M
UFSC	Pública	SC	M/D
UFU	Pública	MG	M/D
UNB	Pública	DF	M/D
Unifecap	Privada	SP	M
Unioeste	Pública	PR	M
Unisinos	Privada	RS	M/D
Unochapecó	Privada	SC	M
UPM	Privada	SP	MP
USP	Pública	SP	M/D
USP/RP	Pública	SP	M/D

Fonte: CAPES (2016a)

*Legenda: M - Mestrado Acadêmico | D - Doutorado | MP - Mestrado Profissional

Assim, com o intuito de identificar o número total de discentes matriculados nos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, na modalidade *stricto sensu*, selecionados para este estudo, consultou-se, no período de 02 a 31 de março de 2016, a Plataforma Sucupira, disponibilizada pela CAPES (2016b), que dispõe de várias informações referentes aos

Programas de Pós-Graduação. Nessa plataforma, é disponibilizado o campo de busca para discentes matriculados nos programas. Assim, com base nos dados, foi identificado, no primeiro semestre do ano de 2016, um total de 1.283 discentes matriculados nos programas de pós-graduação em Contabilidade que compõem a população deste estudo, sendo 883 de cursos de mestrado acadêmico, 131, de cursos de mestrado profissional, e 269, de cursos de doutorado.

Para que seja possível alcançar o objetivo inicialmente proposto, realizou-se a aplicação de questionários *online* a essa população, sendo a amostra considerada do tipo não probabilística, ou seja, é a quantidade de respondentes dos questionários.

3.3 Amostra e coleta de dados

Após a caracterização da população do estudo, que compreende todos os discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis no Brasil, tona-se importante proceder com a escolha e detalhamento do instrumento de coleta de dados (COLAUTO; BEUREN, 2006). Neste estudo, optou-se pela aplicação de questionário.

Para a coleta de dados, foi criado um banco de dados em duas etapas. Primeiro, fez-se um levantamento de todas as instituições que ofertam o curso de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Essa investigação foi realizada na Plataforma Sucupira (CAPES, 2016b), conforme mencionado anteriormente, tendo sido identificados 28 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, divididos em 13 cursos de doutorado, 24 de mestrado acadêmico e quatro de mestrado profissional, com um total de 1.283 discentes matriculados. Na segunda etapa, criou-se um banco de dados contendo informações como: nome da instituição, *site* da instituição, nome do coordenador do curso, endereço eletrônico, idade e conceito CAPES do programa, sendo todas essas informações também disponibilizadas pela Plataforma Sucupira (CAPES, 2016b).

Importante destacar que o projeto de pesquisa que originou o presente estudo, acompanhado do questionário, foi protocolado junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) para fins de análise e avaliação, considerando que a pesquisa envolveu a participação de seres humanos. O comitê analisou o projeto e o aprovou, concedendo parecer favorável a sua execução, como apresentado no ANEXO A.

No que se refere ao formato do instrumento de coleta de dados, esse foi estruturado, considerando quatro blocos. O primeiro bloco é composto pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL), indicando o objetivo da pesquisa, a confidencialidade dos dados, e apresentando questões com o propósito de verificar a caracterização do respondente, bem como

contendo perguntas que buscaram investigar a média geral (MGA, CRA ou CRE) do discente ao concluir o curso de graduação e a percepção do seu desempenho acadêmico atual.

O segundo bloco de questões é composto pela *Perceived Stress Scale* – PSS, desenvolvida por Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983), constituída por 14 itens e já validada em outros estudos (FARO, 2015; SANTOS, 2010; FARO, 2013a; LUFT et al, 2007). A PSS compõe-se de perguntas gerais sobre o modo como o indivíduo se percebe em relação a possíveis estressores vivenciados em seu cotidiano, tendo essa sido desenhada para detectar o quanto os participantes avaliam a própria vida, ou elementos dessa, como incontrolláveis, imprevisíveis ou uma sobrecarga (SANTOS, 2010). Destaca-se que o instrumento foi ajustado, como uma mudança na escala, conforme sugere Fávero (2009), em que se optou por empregar a escala, adotando pontuação de 0 a 10, com variação de 0 (Nunca) a 10 (Sempre).

O terceiro bloco de perguntas foi elaborado particularmente com o objetivo de mensurar os estressores vivenciados pelos pós-graduandos. Assim, foram utilizados a Escala de Preocupações (composta por 15 itens) e o Indicador de Dificuldades (composto por 14 itens e com a opção de o respondente inserir mais um item que não esteja abordado nos itens anteriores), ambos elaborados por Faro (2013a), com base na pesquisa de Santos e Alves Jr. (2007) - em que um dos objetivos era evidenciar os principais estressores percebidos pelos mestrandos de Ciências da Saúde - e complementada com menções aos desafios vivenciados pelos pós-graduandos no Brasil, constantes em outros estudos consultados. Também foi realizado um ajuste no instrumento, como a mudança na escala, adotando-se pontuação de 0 a 10 (FÁVERO, 2009), com variação de 0 (Nada preocupado) a 10 (Extremamente preocupado) para a Escala de Preocupações, e 0 (Nunca ocorrem) a 10 (Sempre Ocorrem) para o Indicador de Dificuldades. Além das dificuldades listadas no Indicador de Dificuldades elaborado por Faro (2013a), foi disponibilizado um espaço em branco para possibilitar aos discentes explicitarem outras dificuldades vivenciadas por eles e que porventura não estivessem descritas.

Por fim, no último e quarto bloco do questionário, registraram-se os agradecimentos pela participação na presente pesquisa, como também foi disponibilizado um campo para que, caso o respondente tivesse interesse nos resultados deste estudo, pudesse deixar seu e-mail para contato.

Depois de realizadas as devidas adaptações no instrumento de coleta de dados, e antes de enviá-lo aos discentes para participação na pesquisa, o questionário foi submetido a um pré-teste, realizado de forma *online*, pois, segundo Cooper e Schindler (2011, p. 360):

O passo final para melhorar o resultado das pesquisas é o pré-teste, a avaliação das questões e instrumentos antes de começar um estudo. Há diversas razões para fazer um pré-teste de cada pergunta, nos questionários e na programação de entrevistas: (1) descobrir maneiras de aumentar o interesse do respondente, (2) aumentar a probabilidade de que os respondentes permaneçam ativos até o término do questionário, (3) descobrir problemas de conteúdo da questão, redação e sequenciamento, (4) descobrir grupos de questões objetivadas em que é necessário treinar o pesquisador e (5) explorar maneiras de melhorar a qualidade geral dos dados do questionário.

Sendo assim, o pré-teste do questionário foi enviado via *e-mail* aos discentes de um programa de pós-graduação em Administração, no período de 24 a 30/04/2016, com o objetivo de validar e realizar possíveis ajustes no questionário. Obteve-se o retorno de cinco questionários, tendo os respondentes apontado pequenas sugestões de melhorias e/ou dificuldades ao responder o questionário, o que foi devidamente ajustado.

Após os ajustes, o questionário definitivo aplicado nesta pesquisa (APÊNDICE A) foi depositado na plataforma eletrônica *Survey Monkey*®², ficando disponível no período de 25 de maio a 09 de julho de 2016, com o intuito de facilitar o acesso ao instrumento. Assim, estabeleceu-se contato com a coordenação dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis por meio de *e-mails*, solicitando que fosse repassado o convite para a participação dos discentes na pesquisa por meio de mensagens eletrônicas com o *link* do questionário.

Gall, Gall e Borg (2007) ressaltam que a baixa taxa de retorno das respostas aos questionários enviados eletronicamente é um problema recorrente das pesquisas que adotam essa técnica. Por esse motivo, como estratégia para tentar aumentar o número de respondentes, os *e-mails* foram enviadas ao banco de dados quatro vezes, nos dias 25 de maio, 04, 14 e 24 de junho de 2016, com apelos diferentes, uma vez que, de acordo com os autores, tal procedimento aumenta a taxa de retorno. Já a frequência de envio dos *e-mails* para as coordenações dos programas teve um intervalo de 10 dias.

Ressalta-se que o convite também foi reforçado com a promessa de envio dos resultados personalizados da presente pesquisa, tanto para as coordenações (evidenciando o nível de *stress* médio dos alunos daquele programa, em relação aos demais programas de pós-graduação), quanto para os alunos (evidenciando o seu nível de *stress* em relação aos demais alunos dos demais programas de pós-graduação). Esse processo foi realizado de forma que a identidade dos discentes se manteve sempre preservada.

Nesse período, houve retorno de 394 questionários, dos quais, 85 respondentes não aceitaram participar da pesquisa ou deixaram o questionário em branco. Assim, 309 questionários foram válidos, perfazendo um percentual de 24,08% do total da população. Dessa

² *SurveyMonkey*® é um software de questionários e pesquisas *online*, utilizado por organizações, empresas e instituições acadêmicas para realizarem desde avaliações de satisfação de clientes e desempenho de funcionários até avaliações de cursos e pesquisas de todos os tipos.

forma, a amostra é composta por 309 discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, que responderam a mensagem eletrônica do questionário. Após o retorno dos questionários, os dados foram coletados e tabulados, visando ao seu tratamento estatístico.

3.4 Tratamento e análise dos dados

Após o recebimento das respostas dos questionários aplicados, a análise dos dados foi realizada em quatro etapas distintas. Primeiramente, realizou-se a análise descritiva das variáveis da amostra (gênero, idade, estado civil, filhos, trabalha, bolsista, estágio no curso, tipo do curso, linha de pesquisa, conceito CAPES do programa de pós-graduação, idade do programa, categoria administrativa da IES, estressores (preocupações e dificuldades), conhecimento prévio, escolaridade dos pais, nível de *stress*, desempenho anterior e renda familiar).

Na segunda etapa, por meio da *Perceived Stress Scale* – PSS, buscou-se identificar o nível de *stress* apresentado pelos discentes. A PSS é composta por 14 itens sob a forma de perguntas, as quais foram respondidas em escala de 0 (Nunca) a 10 (Sempre), com escore final entre 0 e 140 pontos. Os itens abordados na escala são divididos entre sete positivos (4, 5, 6, 7, 9, 10 e 13) e sete negativos (1, 2, 3, 8, 11, 12 e 14), tendo os itens positivos pontuação invertida para o cálculo da pontuação geral.

Assim, após o cômputo do escore final, procedeu-se à categorização da pontuação da PSS por meio do método das separatrizes de Tukey (*Tukey's Hinge*), estabelecendo-se os quartis 25%, 50% e 75% da escala de *stress*, classificados em quatro grupos por ordem de magnitude do *stress* baixo (até 25%), médio (25,1% a 50%), alto (50,1% a 75%) e muito alto (acima de 75%) (FARO, 2013a). O resultado obtido com essa categorização da pontuação da PSS será posteriormente utilizado na Análise de Regressão Múltipla.

Já na terceira etapa, foram identificados, por meio da Escala de Preocupações e do Indicador de Dificuldades elaborados por Faro (2013a), os principais estressores vivenciados pelos discentes dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, os quais são apresentados na Quadro 3.

Quadro 3 - Estressores (Preocupações e Dificuldades)

Preocupações		Dificuldades	
P1	Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.)	D1	Relacionamento com os outros alunos
P2	Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida	D2	Relacionamento aluno-orientador(a)
P3	Aproveitamento das disciplinas ofertadas	D3	Relacionamento aluno-coordenação
P4	Baixa quantidade de contatos com o orientador(a)	D4	Falta de motivação
P5	Dificuldade do tema escolhido	D5	Mudança do tema inicialmente proposto
P6	Pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica, etc.)	D6	Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo orientador(a)
P7	Aproveitamento das supervisões	D7	Falta de incentivo
P8	Apresentações orais	D8	Prazos de entrega dos trabalhos das disciplinas
P9	Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca	D9	Prazo para confecção da tese ou dissertação
P10	Questões financeiras por estar estudando em tempo parcial ou integral	D10	Aspectos financeiros da pesquisa
P11	Tempo para concluir a tese ou dissertação	D11	Aspectos financeiros pessoais
P12	Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação	D12	Compatibilização dos estudos com a vida pessoal e familiar
P13	Questões relativas ao horário das aulas na pós-graduação	D13	Tempo para estudar
P14	Possível decepção quanto à inserção profissional	D14	Pressão para publicação
P15	Possibilidade de notas inferiores às esperadas		

Fonte: Faro (2013a)

Após a identificação do nível de *stress*, dos principais estressores vivenciados pelos discentes e das demais variáveis de controle, numa quarta etapa, foram realizadas duas Análises de Regressões Múltiplas, como pode ser observado na Figura 3:

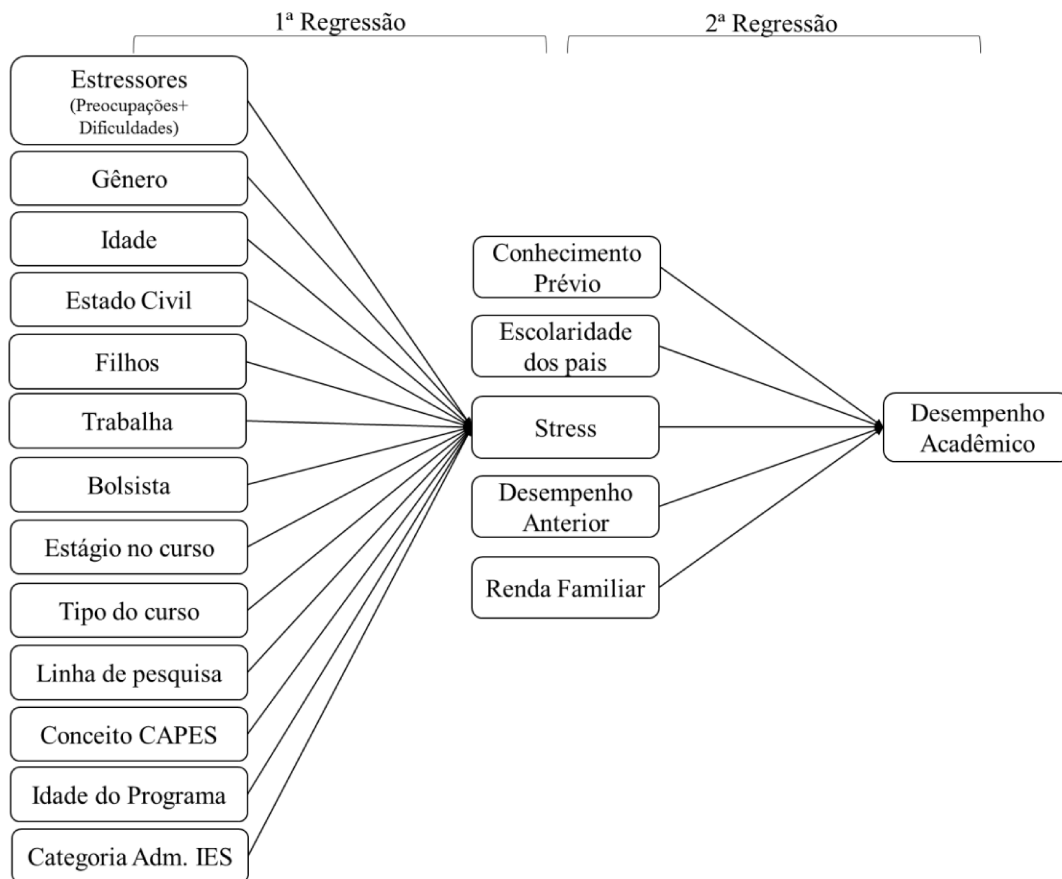


Figura 3 - Variáveis dos Modelos de Regressão Múltipla

Fonte: elaborada pela autora.

A análise de regressão ocupa-se do estudo da dependência de uma variável, variável dependente, em relação a uma ou mais variáveis e variáveis explicativas, com o objetivo de estimar e/ou prever a média (da população) ou o valor médio da dependente em termos dos valores conhecidos ou fixos (em amostragem repetida) das explicativas. Em algumas situações, podem existir variáveis independentes classificadas como qualitativas. Essa informação pode ser incorporada no modelo de regressão por meio das variáveis binárias, conhecidas como variáveis *dummy* (*dummy variables*), que assumem dois valores distintos, geralmente, zero e um (ANDERSON et al., 2007).

No presente trabalho, foi utilizado o critério de *Stepwise* para seleção de variáveis. O ideal é encontrar critérios que balanceiam as duas ideias seguintes, de tendência oposta: (i), por um lado, para melhorar o processo de previsão, maior número possível de variáveis é desejado, pela melhoria de ajustamento decorrente; (ii) por outro lado, devido aos eventuais custos de obtenção dos x_i 's e às dificuldades de interpretação e de manuseio de um modelo grande, o número de variáveis deve ser tão pequeno quanto possível (DRAPER; SMITH, 1998).

Vale ressaltar que, ao nível de 5% de significância, as pressuposições de normalidade, independência e homogeneidade dos resíduos do modelo estimado foram verificadas e comprovadas por meio dos testes de *Shapiro-Wilk* (normalidade), *Durbin Watson* (independência) e *Bartlett* ou *F* (homogeneidade).

Para o caso em que a distribuição normal dos resíduos não foi atendida, utilizou-se a transformação de Box-Cox. Considerando X_1, \dots, X_n os dados originais, a transformação de Box-Cox consiste em encontrar um λ tal que os dados transformados Y_1, \dots, Y_n se aproximem de uma distribuição normal. Essa transformação é dada por (BOX; COX, 1964):

$$Y_i = \begin{cases} \ln(X_i), & \text{se } \lambda = 0 \\ \frac{X_i^\lambda - 1}{\lambda}, & \text{se } \lambda \neq 0 \end{cases}$$

Antes de propor o ajuste dos modelos de regressão linear múltipla, realizou-se o estudo de multicolinearidade. É necessário investigar se há multicolinearidade entre as variáveis explicativas, pois a forte correlação entre elas acarreta vários efeitos negativos no ajuste do modelo (DRAPER; SMITH, 1998). Os elementos da diagonal principal da matriz $(X'X)^{-1}$ são também úteis para detectar multicolinearidade. O j -ésimo elemento da diagonal principal $(X'X)^{-1}$, C_{jj} pode ser escrito como $C_{jj} = (1 - R_j^2)^{-1}$, $j = 1, \dots, p$, em que R_j^2 é o coeficiente de determinação da regressão de X_j sobre as outras variáveis explicativas. Logo, C_{jj} é chamado de fator de inflação da variância (VIF_j). Assim, o VIF_j é dado por (DRAPER; SMITH, 1998):

$$VIF_j = \frac{1}{1 - R_j^2}$$

Verifica-se que VIF_j mede o quanto a variância do coeficiente $\hat{\beta}_j$ é inflacionada por sua colinearidade. Recomenda-se que valores de VIF maiores do que 10 podem causar sérios problemas na estimação dos coeficientes de regressão (DRAPER; SMITH, 1998). De acordo com os resultados apresentados no APÊNDICE E, tem-se que todos os valores de VIF são menores do que 10, portanto, nenhuma variável foi excluída dos modelos por conta da presença de multicolinearidade.

Assim, levando-se em conta a Análise de Regressão Múltipla aplicada neste estudo, o Quadro 4, a seguir, elucida as variáveis que compõem os dois modelos de regressão empregados.

Quadro 4 - Variáveis que Compõem os Modelos de Regressão Múltipla

Variável Dependente	Variável Independente	Variáveis de Controle
1ª Regressão		
Nível de <i>stress</i>	Estressores	Gênero, idade, estado civil, filhos, trabalha, bolsista, estágio do curso, tipo do curso, conceito capes da instituição e linha de pesquisa.
2ª Regressão		
Desempenho acadêmico percebido	Nível de <i>stress</i>	Conhecimento prévio (graduação em contabilidade), escolaridade dos pais, desempenho anterior e renda familiar.

Fonte: elaborado pela autora.

No primeiro modelo de Regressão, como pode ser observado no Quadro 4, será testado o comportamento da variável dependente (nível de *stress*) em função das demais variáveis independentes selecionadas (estressores) e as variáveis de controle (gênero, idade, estado civil, filhos, trabalha, bolsista, estágio do curso, tipo do curso, conceito CAPES da instituição, linha de pesquisa, idade do programa e categoria administrativa da IES). Já no segundo modelo de Regressão, será testado o comportamento da variável dependente (desempenho acadêmico percebido) em função da variável independente selecionada (nível de *stress*) e as variáveis de controle: conhecimento prévio (graduação em contabilidade), escolaridade dos pais, desempenho anterior (média geral acumulada do curso de graduação) e renda familiar.

Desse modo, a Análise de Regressão Múltipla é realizada com o intuito de testar a hipótese do presente estudo:

H₁: O *stress* impacta negativamente o desempenho acadêmico percebido pelos discentes.

Todas as análises foram implementadas no *freeware* R (R DEVELOPMENT CORE TEAM, 2016). O Capítulo 4 descreve cada um desses modelos, detalhadamente, bem como traz a análise dos dados coletados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo geral deste trabalho é identificar e analisar a relação entre *stress* e desempenho acadêmico percebido pelos discentes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Neste capítulo, a análise de resultados é apresentada em dois tópicos. Primeiramente, é realizada uma análise descritiva das variáveis que compõem a amostra para verificar o comportamento dessas. Logo após, é feita a análise dos resultados encontrados com o teste de Regressão Múltipla para melhor compreender os efeitos do nível de *stress* e de que modo ele afeta o desempenho acadêmico percebido dos discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil.

4.1 Análise descritiva dos dados

Neste tópico, são apresentadas estatísticas descritivas das variáveis dependentes, bem como das variáveis independentes que fizeram parte da amostra para a Análise de Regressão Múltipla. Quanto à instituição de ensino dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, verifica-se, na Tabela 1, que os respondentes estão mais concentrados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (11,00%) e na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), ambas com 9,06%, sendo essa última uma instituição de ensino privada localizada na região metropolitana de Porto Alegre (RS).

Tabela 1 - Caracterização dos Respondentes – Instituições de Ensino Superior

Variável	Descrição	Frequência Absoluta	Frequência (%)
IES	UFSC	34	11,00%
	UFRJ	28	9,06%
	Unisinos	28	9,06%
	USP	25	8,09%
	UFU	24	7,77%
	UFPR	21	6,80%
	UNB	20	6,47%
	UEM	16	5,18%
	UFBA	16	5,18%
	UFPB/J.P.	15	4,85%
	UniFecap	15	4,85%
	UERJ	10	3,24%
	UFMG	10	3,24%
	UPM	10	3,24%
	USP/RP	9	2,91%
	UFRN	8	2,59%
	UFES	6	1,94%
	UFPE	5	1,62%
	UFC	4	1,29%
	PUC/SP	3	0,97%
	Unochapecó	2	0,65%
	FUCAPE	0	0,00%
	Fucape-RJ	0	0,00%
	FURB	0	0,00%
	UFRPE	0	0,00%
	Unioeste	0	0,00%
		309	100,00%

Fonte: elaborada pela autora.

Ainda de acordo com a Tabela 1, destaca-se que não houve respondentes de quatro IES: Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), Fucape Pesquisa Ensino e Participações Limitada (Fucape-RJ), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), sendo as duas primeiras instituições privadas, e as três últimas, instituições públicas de ensino (IES).

Assim, segundo a Categoria Administrativa da IES, os respondentes estão, em sua maioria, cursando um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade em uma

instituição pública de ensino (81,23%), sendo o restante (18,77%) proveniente de instituições privadas, como é descrito na Tabela 2:

Tabela 2 - Caracterização dos Respondentes – Categoria Administrativa da IES e Conceito CAPES do Programa

Variável	Descrição	Frequência Absoluta	Frequência (%)
Categoria Administrativa da IES	Privada	58	18,77%
	Pública	251	81,23%
Conceito CAPES do Programa de Pós-graduação	Nota 3	79	25,57%
	Nota 4	165	53,40%
	Nota 5	40	12,94%
	Nota 6	25	8,09%

Fonte: elaborada pela autora.

Observa-se, também na Tabela 2, que aproximadamente metade dos discentes está concentrada em programas de pós-graduação que detêm um Conceito CAPES de nota 4 (53,40%), e apenas 8,09% se encontram em programas com conceito 6. Destaca-se aqui o fato de que apenas um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil possui conceito 6 junto à CAPES, o qual oferta os cursos de mestrado e doutorado na Universidade de São Paulo (USP/SP).

Quanto à idade dos programas de pós-graduação, o que se pode notar, segundo a Tabela 3, é que a maioria dos discentes (90,94%) está concentrada nos cursos que têm 18 anos ou menos, estando 16,18% em cursos com dois anos e 12,94% dos discentes estão em cursos com três anos.

Tabela 3 - Caracterização dos Respondentes – Idade do Programa (em anos)

Variável	Descrição	Frequência Absoluta	Frequência (%)
Idade Programa (em anos)	0	7	2,27%
	1	25	8,09%
	2	50	16,18%
	3	40	12,94%
	6	6	1,94%
	7	4	1,29%
	8	10	3,24%
	9	30	9,71%
	10	10	3,24%
	11	19	6,15%
	12	25	8,09%
	16	21	6,80%
	17	15	4,85%
	18	19	6,15%
	38	19	6,15%
	46	9	2,91%

Fonte: elaborada pela autora.

Nota-se, também de acordo com a Tabela 3, que apenas 9,06% dos discentes estão matriculados em cursos com 38 anos ou mais, estando 6,15% dos discentes matriculados em cursos com 38 anos, e 2,91% dos discentes, em curso com 46 anos. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de haver no país duas Universidades que foram as pioneiras ao criarem os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, sendo elas: a FEA/USP, ao criar o programa de mestrado acadêmico, em 1970, e o programa de doutorado, em 1978, e a PUC/SP, ao criar o programa de mestrado acadêmico, também, em 1978. As demais universidades iniciaram os programas de pós-graduação apenas nas décadas de 1990 e 2000, mas, desde então, o que se nota é um crescimento expressivo.

Quanto às variáveis que caracterizam o perfil dos discentes dos programas de pós-graduação, essas podem ser observadas conforme apresentado na Tabela 4:

Tabela 4 - Caracterização dos Respondentes

Variável	Descrição	Frequência Absoluta	Frequência (%)
Sexo	Feminino	161	52,10%
	Masculino	148	47,90%
Idade	Até 24 anos	45	14,56%
	25 a 35	181	58,58%
	36 a 50	71	22,98%
	Acima de 50 anos	12	3,88%
Estado Civil	Solteiro	164	53,07%
	Casado	125	40,45%
	Divorciado	19	6,15%
	Viúvo	1	0,32%
Filhos	Sim	77	24,92%
	Não	232	75,08%
Trabalha	Trabalha, porém não na área	20	6,47%
	Trabalha na área	193	62,46%
	Não trabalha	96	31,07%
Renda	Até 1,5 salários mínimos.	10	3,24%
	Acima de 1,5 até 3 salários mínimos.	52	16,83%
	Acima de 3 até 4,5 salários mínimos.	49	15,86%
	Acima de 4,5 até 6 salários mínimos.	39	12,62%
	Acima de 6 até 10 salários mínimos.	72	23,30%
	Acima de 10 até 30 salários mínimos.	79	25,57%
	Acima de 30 salários mínimos.	8	2,59%
Escolaridade Pai	Nenhum	5	1,62%
	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	87	28,16%
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	45	14,56%
	Ensino Médio.	81	26,21%
	Ensino Superior - Graduação.	55	17,80%
	Pós-graduação.	36	11,65%
Escolaridade Mãe	Nenhum	2	0,65%
	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	62	20,06%
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	46	14,89%
	Ensino Médio.	99	32,04%
	Ensino Superior - Graduação.	58	18,77%
	Pós-graduação.	42	13,59%

Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar a Tabela 4, é possível identificar que, quanto à variável gênero, a amostra é predominantemente feminina (52,10%). Nota-se, ainda, que: a faixa etária com maior quantidade de respondentes foi entre 25 a 35 anos (58,58%); 53,07% dos respondentes são solteiros e a maioria não possui filhos (75,08%); 62,46% trabalham na área do curso de pós-graduação; e 25,57% possuem renda familiar entre 10 a 30 salários mínimos. Quanto à

escolaridade dos pais, a maioria (aproximadamente 70%) tem pais com escolaridade até o ensino médio completo.

A Tabela 5 traz algumas características dos discentes em relação ao tipo de instituição de ensino em que ele cursou a graduação, bem como em relação ao seu curso.

Tabela 5 - Caracterização dos Respondentes - Tipo de Instituição e Curso da Graduação

Variável	Descrição	Frequência Absoluta	Frequência (%)
IES Graduação	Todo em IES pública.	204	66,02%
	Todo em IES privada (particular).	97	31,39%
	Todo no exterior.	0	0,00%
	A maior parte em IES pública.	2	0,65%
	A maior parte em IES privada (particular).	6	1,94%
	Parte no Brasil e parte no exterior.	0	0,00%
Graduação	Ciências Contábeis.	265	85,76%
	Outro.	44	14,24%

Fonte: elaborada pela autora.

Observa-se que a maioria dos discentes (66,02%) veio de instituições públicas de ensino superior, seguida pelos discentes que vieram de instituições privadas (31,39%), não tenho nenhum respondente cursado parte ou toda a graduação no exterior. Nota-se, ainda, que há prevalência dos discentes bacharéis em Ciências Contábeis, visto que esses representam 85,76% do total da amostra; os outros, 14,24%, são formados em cursos como Administração, Ciências Econômicas, Direito, Secretariado Executivo, Estatística, Sistema de Informação e Letras.

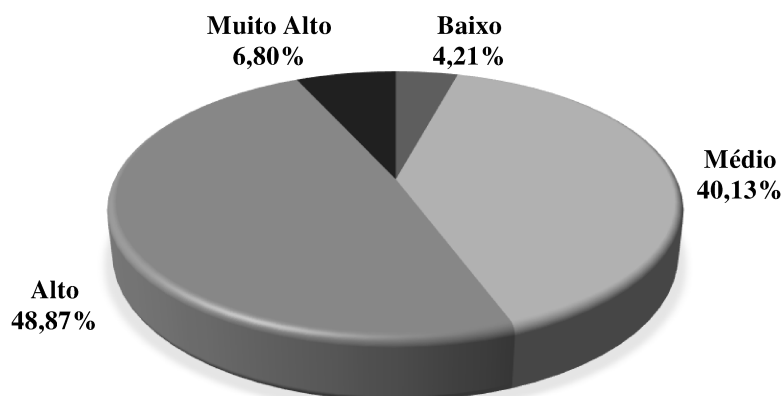
Nota-se, de acordo com a Tabela 6, que a maioria dos discentes que responderam ao questionário estão cursando o mestrado acadêmico (71,84%), seguida do doutorado (22,98%) e mestrado profissional (5,18%). Além disso, 44,66% cursam a linha de pesquisa Controladoria e Contabilidade Gerencial, e apenas 9,71%, a linha de Mercados financeiros, de Créditos e de Capitais. Ainda, a maioria é não bolsista do programa (64,40%), está cursando os créditos (61,81%) e apenas 6,15% estão aguardando a defesa da Dissertação ou Tese.

Tabela 6 - Caracterização dos Respondentes – Curso, Linha de Pesquisa, Bolsista e Estágio no Curso.

Variável	Descrição	Frequência Absoluta	Frequência (%)
Curso	Mestrado Acadêmico	222	71,84%
	Doutorado	71	22,98%
	Mestrado Profissional	16	5,18%
Linha de pesquisa	Controladoria e Contabilidade Gerencial	138	44,66%
	Contabilidade para Usuários Externos	110	35,60%
	Mercados financeiros, de Créditos e de Capitais	30	9,71%
	Educação e Pesquisa em Contabilidade	31	10,03%
Bolsista	Sim	110	35,60%
	Não	199	64,40%
Estágio no curso	Cursando os créditos	191	61,81%
	Créditos concluídos e elaborando pesquisa.	75	24,27%
	Em fase de conclusão de pesquisa.	24	7,77%
	Aguardando defesa.	19	6,15%

Fonte: elaborada pela autora.

Para a análise do nível de *stress* dos discentes, utilizou-se a Escala de Estresse Percebido (PSS) composta por 14 itens, respondidos em escala de pontuação de 0 a 10, com variação de 0 (Nunca) a 10 (Sempre), com escore final entre 0 e 140 pontos. Os itens são divididos em sete itens negativos (1, 2, 3, 8, 11, 12 e 14) e sete positivos (4, 5, 6, 7, 9, 10 e 13), tendo os itens positivos sua pontuação invertida, por meio do procedimento de *recode*, para o cálculo da pontuação final. Esse procedimento consiste em alterar os valores atribuídos aos itens positivos da escala, como, por exemplo, a nota “quatro”, dada como resposta à pergunta positiva “Tratado com sucesso dos problemas difíceis da vida?”, seria alterada para o valor “seis” e, assim, sucessivamente. Com o intuito de identificar o nível de *stress* dos discentes dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, elaborou-se o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Nível de *Stress* do Discentes dos Programas de Pós-Graduação

Fonte: elaborada pela autora.

Conforme destacado no Gráfico 1, nota-se que quase metade dos discentes apresenta um nível alto de *stress* (48,87), seguida por 40,13% com um nível médio, 6,80%, muito alto, e apenas 4,21% apresentam um nível considerado baixo. Esses dados são preocupantes, visto que altos níveis de *stress* e que ocorrem de maneira prolongada podem causar perturbações no indivíduo, repercutindo em seu cognitivo (FONTANA, 1994; LIPP; MALAGRIS, 2001; LIPP, 2010), o que pode refletir no processo de ensino-aprendizagem (MONDARDO; PEDON, 2005), prejudicando seu desempenho, inclusive, em ambientes acadêmicos (STEVENSON; HARPER, 2006).

A média do *stress* da amostra total foi de 73,40 pontos (DP = 22,62), com extremos de 4 e 133 pontos, ficando ligeiramente acima do ponto médio da escala (70,00), assim como no estudo de Faro (2013a). O nível de *stress* apresentado em relação à variável gênero pode ser visto na Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 - Nível de *Stress* por Gênero

Gênero	Nível <i>Stress</i>			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Feminino	15,00	133,00	78,65	22,00
Masculino	4,00	127,00	67,70	21,96

Fonte: elaborada pela autora.

Assim, a análise descritiva da Tabela 7 demonstra que o nível de *stress* médio dos discentes do gênero feminino (78,65) foi maior que aquele encontrado para o gênero masculino (67,70), o que corrobora os achados de Santos e Alves Júnior (2007), Malagris et al (2009), Faro (2013a) e Altoé, Fragalli e Espejo (2014). O menor nível de *stress* foi identificado em um discente do gênero masculino (4,00) - nível Baixo de *stress*, enquanto que se destaca o fato de o maior nível de *stress* ter sido identificado em uma discente do gênero feminino (133,00), o qual é classificado como Muito Alto.

Em relação às variáveis gênero e idade, a Tabela 8 traz as suas relações com o nível de *stress* apresentado pelos discentes.

Tabela 8 - Nível de *Stress* por Gênero e Idade

Idade/Gênero	Nível de <i>Stress</i>								Total
	Baixo		Médio		Alto		Muito Alto		
	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	
Até 24 anos	0,00%	0,32%	1,94%	1,94%	6,47%	2,27%	1,62%	0,00%	14,56%
25 a 35	0,97%	1,62%	8,09%	13,92%	18,12%	11,65%	2,59%	1,62%	58,58%
36 a 50	0,97%	0,00%	3,88%	6,80%	5,50%	4,85%	0,65%	0,32%	22,98%
Acima de 50 anos	0,00%	0,32%	1,29%	1,62%	0,00%	0,65%	0,00%	0,00%	3,88%
Total	1,94%	2,27%	15,21%	24,27%	30,10%	19,42%	4,85%	1,94%	100,00%
	4,21%		39,48%		49,51%		6,80%		

Fonte: elaborada pela autora.

Destaca-se que, em relação ao nível de *stress*, as mulheres são a maioria nos níveis caracterizados como Muito Alto (4,85%) e Alto (30,10%); já os homens são predominantes quando se observam os níveis Médio (24,27%) e Baixo (2,27%). Outro fato que pode ser observado na Tabela 8 é que a maioria dos discentes que apresentam nível alto de *stress* se encontra na faixa etária de 25 a 35 anos (49,51%), sendo 30,10% dos discentes do gênero feminino e 19,42%, do gênero masculino. Esses achados correspondem à mesma faixa etária encontrada no estudo de Nogueira-Martins et al (2004), em que os discentes que buscaram ajuda psiquiátrica e/ou psicológica tinham idade média de $28,6 \pm 4,42$ anos e eram do gênero feminino. Observa-se que 2,59% das mulheres nessa mesma faixa etária apresentaram nível muito alto de *stress* e 13,92% dos homens apresentam nível médio de *stress*.

Quanto à variável estado civil, pode-se observar, na Tabela 9, que o discente que apresentou menor nível de *stress* é solteiro (4,00), enquanto um casado apresentou maior nível de *stress* (133,00).

Tabela 9 - Nível de *Stress* por Estado Civil

Estado Civil	Nível <i>Stress</i>			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Solteiro(a)	4,00	127,00	75,14	22,92
Casado(a)	15,00	133,00	71,22	22,62
Divorciado(a)	36,00	116,00	73,75	19,81
Viúvo(a)	55,00	55,00	55,00	-

Fonte: elaborada pela autora.

Ainda de acordo com a Tabela 9, nota-se que as médias de *stress* dos solteiros (75,14) é maior que a dos divorciados e casados, sendo essas próximas, 73,75 e 71,22, respectivamente, enquanto que o discente viúvo apresentou nível de *stress* de 55 pontos. Nogueira-Martins et al (2004) constataram em seu estudo que a maioria dos discentes que buscou ajuda psiquiátrica eram as mulheres solteiras, o que corrobora o presente estudo.

Em relação às variáveis acadêmicas dos discentes, pode-se observar, na Tabela 10, que a média de *stress* dos alunos bolsistas (78,12) é maior que a dos não bolsistas (70,80), porém, destaca-se o fato de que o menor (4,00) e o maior (133,00) nível de *stress* apresentados são de alunos bolsistas. Esse fato pode ser justificado, pois a dificuldade para a obtenção de bolsa ou financiamento é comumente citada pelos pós-graduandos como estressantes (DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005).

Quanto ao estágio do curso em que o discente se encontra, aqueles que apresentaram maior média em relação ao nível de *stress* estão em fase de conclusão da pesquisa (75,77), seguidos pelos discentes que ainda estão cursando os créditos (74,33). Os achados corroboram os resultados de Altoé, Fragalli e Espejo (2014), em que os autores constaram que o período mais estressante do curso de pós-graduação é a fase de qualificação, ou seja, a fase de conclusão da pesquisa.

Para os discentes que estão na fase de conclusão, o *stress* é justificado, pois, segundo Whitman, Spendlove e Clark (1984), além de outros eventos com que os discentes devem lidar durante a pós-graduação, eles ainda têm que redigir sua dissertação ou tese. Já para os discentes que estão cursando os créditos, ou seja, que ainda estão iniciando o curso, o que se pode levar em consideração é o fato de eles estarem passando por um período de adaptação a uma nova rotina ao serem inseridos no contexto da pós-graduação, assim, são sobrecarregados entre as muitas mudanças em suas vidas, especialmente, no primeiro ano de pós-graduação (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984). Isso porque, segundo Altoé, Fragalli e Espejo (2014), o ingresso na pós-graduação é um processo de adaptação que corresponde a um período de mudanças de hábitos e rotinas na vida do indivíduo, o que pode desencadear o *stress*, ou seja, como consequência do organismo não se encontrar em situações habituais, ele reage.

Tabela 10 - Variáveis Acadêmicas Discentes e Nível de *Stress*

Variáveis	Descrição	Nível <i>Stress</i>			
		Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Bolsista	Sim	4,00	133,00	78,12	23,26
	Não	15,00	124,00	70,80	21,89
Estágio do curso	Cursando os créditos	12,50	127,00	74,33	22,45
	Créditos concluídos e elaborando pesquisa.	4,00	121,50	72,39	22,97
	Em fase de conclusão de pesquisa.	35,00	133,00	75,77	23,44
	Aguardando defesa.	23,00	108,00	61,12	21,73
Curso	Doutorado	15,00	122,00	70,67	22,06
	Mestrado Acadêmico	4,00	133,00	74,84	22,95
	Mestrado Profissional	37,80	92,90	65,69	18,55
Linha de Pesquisa	Controladoria e Contabilidade Gerencial	4,00	133,00	76,60	21,38
	Contabilidade para Usuários Externos	12,50	122,00	68,96	22,42
	Mercados financeiros, de Créditos e de Capitais	20,00	124,00	70,80	25,40
	Educação e Pesquisa em Contabilidade	36,00	120,00	77,46	23,97
Categoria Administrativa da IES	Privada	30,00	122,00	73,05	18,74
	Pública	4,00	133,00	73,49	23,46
Conceito CAPES	Nota 3	35,00	133,00	76,19	22,09
	Nota 4	4,00	127,00	74,69	23,62
	Nota 5	12,50	97,00	67,09	19,52
	Nota 6	32,00	104,00	66,22	19,76
Idade Programa (em anos)	0	15,00	81,00	58,01	23,23
	1	50,50	127,00	81,58	19,67
	2	31,50	124,00	79,40	22,96
	3	26,00	133,00	79,30	24,68
	6	49,00	116,50	82,98	22,63
	7	41,00	92,90	65,85	23,13
	8	37,80	89,00	63,52	17,53
	9	20,00	120,00	76,08	25,12
	10	39,00	103,78	64,23	20,13
	11	4,00	104,50	63,82	29,02
	12	35,00	124,00	75,63	18,35
	16	30,00	97,00	72,59	18,76
	17	52,00	119,00	74,17	18,29
	18	12,50	88,00	61,02	18,99
	38	32,00	104,00	70,38	17,99
	46	36,00	96,40	59,60	20,33

Fonte: elaborada pela autora.

Verifica-se também, de acordo com a Tabela 10, que o curso que apresenta maior média de *stress* é o Mestrado Acadêmico (74,84), seguido do Doutorado (70,67) e do Mestrado Profissional (65,69). Quanto à Linha de Pesquisa, observa-se que Educação e Pesquisa em Contabilidade apresenta a maior média do nível de *stress* (77,46), seguida das linhas Controladoria e Contabilidade Gerencial (76,60) e Mercados Financeiros de Créditos e de

Capitais (70,80), todas estando com a média acima do ponto médio da escala. Destaca-se o fato de o discente que apresenta maior nível de *stress* estar na linha de Controladoria e Contabilidade Gerencial.

Quanto à Categoria Administrativa da IES, os discentes das instituições públicas e privadas apresentaram média de *stress* bem próximos, sendo 73,49 e 73,05, respectivamente. Já em relação ao conceito CAPES, os alunos que cursam programas de pós-graduação com nota 3 apresentaram maior média de *stress* (76,19), um nível de, aproximadamente, 10 pontos a mais que os discentes dos programas de pós-graduação que têm conceito CAPES nota 6 (66,22). Em relação à idade do programa, o que pode ser observado é que as maiores médias de *stress* se encontram em discentes dos cursos mais jovens, de um a seis anos de funcionamento.

Tratando especificamente da instituição de ensino, de acordo com a Tabela 11, verifica-se que as IES que detêm as menores médias de níveis de *stress* são, em ordem crescente: Universidade de São Paulo – USP (62,36); Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (62,49); Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM (63,52); e Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (64,23). Observa-se que a Universidade de São Paulo, que apresentou menor nível de *stress* médio, tem conceito CAPES igual 6 para os cursos de Doutorado e Mestrado Acadêmico, e as demais instituições apresentam conceito CAPES de notas 5 e 4 (Mestrado Acadêmico e Doutorado/ UFRJ, respectivamente), nota 4 (Mestrado Profissional/ UPM) e nota 3 (Mestrado Acadêmico/ UERJ).

Tabela 11 - Instituições de Ensino e Nível de *Stress*

Curso	Nível <i>Stress</i>	
	Média	Desvio Padrão
FUCAPE	-	-
Fucape-RJ	-	-
FURB	-	-
PUC/SP	72,67	13,32
UEM	72,44	19,31
UERJ	64,23	20,13
UFBA	75,18	25,30
UFC	65,85	23,13
UFES	82,98	22,63
UFMG	77,65	29,19
UEPB/J.P.	84,45	21,98
UFPE	69,00	21,78
UFPR	65,78	25,81
UFRJ	62,49	21,13
UFRN	75,95	17,01
UFRPE	-	-
UFSC	75,97	18,68
UFU	78,78	26,64
UNB	93,10	20,23
UniFecap	74,17	18,29
Unioeste	-	-
Unisinos	75,23	20,06
Unochapecó	82,50	10,61
UPM	63,52	17,53
USP	66,22	19,76
USP/RP	62,36	28,21

Fonte: elaborada pela autora.

Quanto às instituições que apresentam as maiores médias de níveis de *stress*, são elas, em ordem decrescente: Universidade de Brasília – UNB (93,10); Universidade Federal da Paraíba (Campus João Pessoa) – UFPB/J.P (84,45); Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (82,98); e Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó (82,50), que possuem, respectivamente, o conceito CAPES de nota 4 (Doutorado e Mestrado Acadêmico/UNB), nota 4 (Doutorado e Mestrado Acadêmico/ UFPB/J.P), nota 3 (Mestrado Acadêmico/UFES) e nota 3 (Mestrado Acadêmico/ Unochapecó).

Em relação aos maiores estressores identificados pelos discentes, por meio da Escala de Preocupações e do Indicador de Dificuldades adaptada de Faro (2013a), pode-se observar, conforme a Tabela 12, que as preocupações que apresentaram maior média foram as Preocupações: (P1) Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.); (P2) Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida; e (P3) Aproveitamento das disciplinas ofertadas que tiveram 8,20, 8,00 e 6,86 de média, respectivamente, resultados que corresponderam com o estudo de Faro (2013a), em que o autor

encontrou nas Preocupações (P1) e (P2) as maiores médias de preocupação, e de Santos e Alves Júnior (2007), em que as preocupações (P1) e (P3) se mostraram como os maiores estressores.

Tabela 12 - Preocupações dos Discentes Mestrandos e Doutorandos dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade no Brasil

	Preocupação	Média	Desvio Padrão
P1	Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.)	8,20	2,08
P2	Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida	8,00	1,98
P3	Aproveitamento das disciplinas ofertadas	6,86	2,27
P4	Baixa quantidade de contatos com o orientador(a)	4,36	3,27
P5	Dificuldade do tema escolhido	5,61	2,84
P6	Pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica, etc.)	6,18	2,99
P7	Aproveitamento das supervisões	5,33	2,75
P8	Apresentações orais	5,99	2,83
P9	Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca	5,94	3,12
P10	Questões financeiras por estar estudando em tempo parcial ou integral	5,92	3,49
P11	Tempo para concluir a tese ou dissertação	6,37	2,93
P12	Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação	6,66	2,82
P13	Questões relativas ao horário das aulas na pós-graduação	4,57	3,15
P14	Possível decepção quanto à inserção profissional	4,65	3,40
P15	Possibilidade de notas inferiores às esperadas	5,76	3,30

Fonte: elaborada pela autora.

Ainda de acordo com a análise realizada na Tabela 12, observa-se que as Preocupações que apresentaram menor média foram: (P4) Baixa quantidade de contatos com o orientador (4,36); (P13) Questões relativas ao horário das aulas na pós-graduação (4,57); e (P14) Possível decepção quanto à inserção profissional (4,65). Esses achados também coincidiram com os de Faro (2013a), em que o autor encontrou que os discentes demonstravam menor média de preocupação com as Preocupações (P13) e (P4). Já Santos e Alves Júnior (2007) encontraram menores médias para as preocupação (P7) Aproveitamento das supervisões e (P15) Possibilidade de notas inferiores às esperadas.

Quanto aos estressores apontados pelo Indicador de Dificuldades, pode-se fazer uma análise com base na Tabela 13.

Tabela 13 - Dificuldades dos Discentes Mestrandos e Doutorando dos Programas de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Contabilidade no Brasil

	Dificuldades	Média	Desvio Padrão
D1	Relacionamento com os outros alunos	3,95	3,19
D2	Relacionamento aluno-orientador(a)	3,89	3,40
D3	Relacionamento aluno-coordenação	3,88	3,32
D4	Falta de motivação	4,87	3,05
D5	Mudança do tema inicialmente proposto	3,84	3,49
D6	Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo orientador(a)	2,77	3,06
D7	Falta de incentivo	3,77	3,23
D8	Prazos de entrega dos trabalhos das disciplinas	6,01	3,14
D9	Prazo para confecção da tese ou dissertação	5,89	3,04
D10	Aspectos financeiros da pesquisa	3,52	3,27
D11	Aspectos financeiros pessoais	5,79	3,48
D12	Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar	7,60	2,31
D13	Tempo para estudar	6,99	2,74
D14	Pressão para publicação	7,14	2,91

Fonte: elaborada pela autora.

Como exposto na Tabela 13, as Dificuldades (D12) Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, (D14) Pressão para publicação e (D13) Tempo para estudar foram as que apresentaram maiores médias, sendo essas: 7,60 (D12), 7,14 (D14) e 6,99 (D13). Já as Dificuldades que apresentaram menor média foram (D6) Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo orientador (2,77) e (D10) Aspectos financeiros da pesquisa (3,52).

O décimo quinto item do Indicador de Dificuldades, deixado para que os discentes preenchessem com algum outro fator que não tivesse sido abordado anteriormente, recebeu respostas como:

- ✓ Pressão para publicação internacional;
- ✓ A alimentação, às vezes, não é saudável e poucas horas de sono;
- ✓ Arrogância dos professores;
- ✓ Dificuldade de adaptação ao método de ensino aplicado no curso de mestrado, devido às mais variadas metodologias de ensino aplicadas pelos professores;
- ✓ Dificuldade para conciliar tempo: (i) ensino graduação; (ii) aula pós; (iii) estudo e atendimento aos prazos da pós; e (iv) cuidar da vida pessoal (familiar, financeira, espiritual, saúde);
- ✓ Dificuldades em gerenciar o tempo, principalmente, entre a dissertação e a produção de artigos;

- ✓ Entender a arte da pesquisa científica;
- ✓ Exigência de muita leitura em pouco espaço de tempo;
- ✓ Finalizar um trabalho. Sempre achar que é possível melhorá-lo;
- ✓ Greve da instituição;
- ✓ Pressão para ler e pesquisar somente em fontes exteriores (inglês, espanhol, francês);
- ✓ Suporte e relação com grupos de pesquisa; e
- ✓ Tema escolhido pelo orientador desde o primeiro contato, por ser a linha de pesquisa do orientador.

Em relação às variáveis acadêmicas discentes relacionadas ao desempenho acadêmico percebido, o que pode ser observado, de acordo com a Tabela 14, é que os alunos que possuem a maior média de desempenho são aqueles cujos pais cursaram apenas o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sendo 8,03 e 8,20 para a escolaridade do pai e da mãe, respectivamente. Já os alunos que possuem a menor média de desempenho acadêmico percebido são aqueles cujos pais não possuem escolaridade, sendo 7,48 a média dos alunos cujo pai não possui nenhuma escolaridade, e 7,25 a média dos alunos cuja mãe não possui escolaridade. Aparentemente, as médias apuradas de desempenho acadêmico não sugerem relações com o nível de escolaridade dos pais.

Tabela 14 - Variáveis Acadêmicas Discentes e Desempenho Acadêmico Percebido – Escolaridade do Pai, Escolaridade da Mãe e Renda

Variáveis	Descrição	Desempenho Acadêmico Percebido			
		Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escolaridade do Pai	Nenhum	6,00	9,00	7,48	1,20
	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	4,00	10,00	8,03	1,00
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	4,00	9,80	7,93	1,34
	Ensino Médio.	5,00	9,50	7,89	0,93
	Ensino Superior - Graduação.	5,00	10,00	7,87	1,12
	Pós-graduação.	5,00	9,50	7,94	1,04
Escolaridade da Mãe	Nenhum	6,00	8,50	7,25	1,77
	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).	5,00	10,00	8,20	0,87
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).	4,00	10,00	7,87	1,19
	Ensino Médio.	4,00	10,00	7,90	1,07
	Ensino Superior - Graduação.	4,50	10,00	7,82	1,21
	Pós-graduação.	5,00	9,50	7,86	0,90
Renda	Até 1,5 salários mínimos	5,00	9,00	7,31	1,39
	Acima de 1,5 até 3 salários mínimos.	4,00	9,50	7,99	1,13
	Acima de 3 até 4,5 salários mínimos.	4,50	9,80	7,87	1,04
	Acima de 4,5 até 6 salários mínimos.	6,00	10,00	8,10	0,95
	Acima de 6 até 10 salários mínimos.	5,00	10,00	8,01	0,86
	Acima de 10 até 30 salários mínimos.	5,00	10,00	7,85	1,14
	Acima de 30 salários mínimos.	4,00	9,10	7,89	1,65

Fonte: elaborada pela autora.

Verifica-se, também, de acordo com a Tabela 14, que os discentes que apresentam a maior média de desempenho percebido (8,10) são aqueles cuja renda familiar está acima de 4,5 até 6 salários mínimos; já os discentes que apresentam a menor média de desempenho percebido (7,31) são aqueles cuja renda familiar é até 1,5 salários mínimos.

Quanto à variável conhecimento prévio, apresentada na Tabela 15, nota-se que os alunos com maior média de desempenho acadêmico percebido (8,10) são aqueles que não possuem

graduação em Ciências Contábeis. Entretanto, destaca-se que a diferença entre as médias dos alunos que possuem graduação em Ciências Contábeis ou em outras áreas não é muito alta, visto que os discentes bacharéis em contabilidade apresentaram média de desempenho acadêmico percebido de 7,90.

Tabela 15 - Variáveis Acadêmicas Discentes e Desempenho Acadêmico Percebido – Conhecimento Prévio, Desempenho Anterior e Nível de *Stress*

Variáveis	Descrição	Desempenho Acadêmico Percebido			
		Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Conhecimento Prévio	Graduação em Ciências Contábeis	4,00	10,00	7,90	1,09
	Outro	5,00	9,70	8,10	0,85
Desempenho Anterior	0 a 2,5	-	-	-	-
	2,6 a 5	5,00	9,00	7,00	2,83
	5,1 a 7,5	5,00	9,50	7,70	0,87
	7,6 a 10	4,00	10,00	7,99	1,07
	Não responderam	5,00	10,00	7,90	1,14
Nível de <i>Stress</i>	Baixo	6,00	10,00	8,45	1,03
	Médio	5,50	10,00	8,27	0,84
	Alto	4,00	9,50	7,73	1,08
	Muito Alto	5,00	8,80	7,10	1,28

Fonte: elaborada pela autora.

Verifica-se, ainda na Tabela 15, que os discentes que apresentaram maior média de desempenho acadêmico percebido (7,99) são aqueles que tinham um desempenho anterior médio entre 7,6 a 10 (em uma escala de 0 a 10). Os discentes que apresentaram menor média de desempenho percebido são aqueles com desempenho anterior médio de 2,6 a 5. Os resultados do presente estudo estão de acordo com os achados de Al-Tamimi e Al-Shayeb (2002), Alfán e Othman (2005), Eikner; Montondon (2006), Campbell (2007), Uyar e Güngörmüş (2011), Abdullah (2011) e Ferreira (2015), que encontraram que essa variável influencia significativamente o desempenho acadêmico discente, pois um bom desempenho obtido anteriormente influencia positivamente no desempenho atual do aluno. Nota-se que não houve uma alta variação entre as médias dos discentes, e nenhum aluno obteve desempenho anterior com médias de notas iguais ou inferiores a 2,5.

Quanto ao nível de *stress*, o que pode ser observado é que os alunos com maiores médias de desempenho acadêmico percebido (8,45) são aqueles que apresentaram um nível de *stress* considerado baixo. Já os alunos que possuem uma menor média de desempenho percebido (7,10) manifestaram um nível de *stress* considerado muito alto. Esses resultados estão alinhados com os encontrados por autores como Fontana (1994), Lipp; Malagris (2001), Mondardo e

Pedon (2005), Dalgarrondo (2008) e Lipp (2010), os quais afirmam que o *stress* excessivo pode ocasionar repercussões cognitivas que interferem negativamente no desempenho do indivíduo.

No próximo tópico, são abordados os resultados alcançados com a construção dos modelos de Regressão Múltipla.

4.2 Análise de regressão múltipla

Com base nos resultados apresentados no APÊNDICE E, tem-se que todos os valores de *VIF* são menores do que 10, portanto, nenhuma variável foi excluída dos modelos por conta da presença de multicolinearidade.

Na Tabela 16, é apresentado o resultado do ajuste do modelo que busca estabelecer uma relação entre nível de *stress* (variável dependente) e as variáveis explicativas: gênero, idade, estado civil 1, estado civil 2, filhos, trabalha 1, trabalha 2, categoria administrativa, conceito CAPES, curso 1, curso 2, linha de pesquisa 1, linha de pesquisa 2, linha de pesquisa 3, bolsista, estágio no curso 1, estágio no curso 2, estágio no curso 3, idade do programa, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13 e D14.

Tabela 16 - Resultado do Ajuste do Modelo por meio do Critério de *Stepwise* para a Variável Dependente Nível de *Stress* (NS).

Parâmetro	Estimativa	Erro Padrão	t	p-valor
Intercepto	32,2115	4,7126	6,8350	< 0,000
Linha de pesquisa 2 (<i>LP</i> ₂)	-4,1420	2,0018	-2,0690	0,0394
Bolsista (<i>B</i>)	-5,5343	2,0421	-2,7100	0,0071
Idade do programa (<i>IP</i>)	-0,2935	0,0892	-3,2920	0,0011
<i>P</i> ₂	1,6374	0,5783	2,8310	0,0050
<i>P</i> ₉	1,1789	0,3726	3,1640	0,0017
<i>P</i> ₁₁	0,9986	0,3915	2,5510	0,0112
<i>D</i> ₄	2,0735	0,3547	5,8460	< 0,000
<i>D</i> ₁₂	1,6957	0,5104	3,3220	0,0010
Pressupostos dos resíduos	Normalidade (Shapiro-Wilk)	Independência (Durbin-Watson)	Homogeneidade (Teste Bartlett)	R ²
Valor da Estatística	0,9934	1,8569	0,5320	0,478
p-valor	0,1924	0,0898	0,4658	

Com base na Tabela 16, é possível observar que as variáveis linha de pesquisa 2, bolsista, idade do programa e *P*₂, *P*₉, *P*₁₁, *D*₄ e *D*₁₂ foram selecionadas a partir do critério de *Stepwise*. Ao nível de significância de 5%, todos os parâmetros foram significativos. Com base no coeficiente de determinação, o modelo consegue captar, aproximadamente, 48,0% da

variação total da variável nível de *stress*. Também ao nível de 5% de significância, as pressuposições de normalidade, independência e homogeneidade dos resíduos dos modelos estimados foram atendidas.

Pode-se descrever o modelo apresentado na Tabela 16 por meio da equação (1):

$$NS = 32,2115 - 4,142LP_2 - 5,5343B - 0,2935IP + 1,6374P_2 + 1,1789P_9 + 0,9986P_{11} + 2,0735D_4 + 1,6957D_{12} \quad (1)$$

Sendo: *NS* representa o nível de *stress*; *LP*₂ é linha de pesquisa 2 (1 para Contabilidade para usuários externos e 0 caso contrário); *B* é bolsista (0 para Bolsista e 1 para não bolsista); *IP* é idade do programa; *P*₂, *P*₉ e *P*₁₁, variáveis contínuas associadas às preocupações; *D*₄ e *D*₁₂, variáveis contínuas associadas às dificuldades.

Com base nos resultados da Tabela 16, ou na expressão (1), é possível verificar que existe uma associação significativa e positiva (diretamente proporcional) das variáveis *P*₂ (Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida), *P*₉ (Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca), *P*₁₁ (Tempo para concluir a tese ou dissertação), *D*₄ (Falta de motivação) e *D*₁₂ (Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar) com a variável nível de *stress*. Essa associação reafirma ainda mais a relação desses estressores com o desencadeamento do *stress* no discente no contexto pós-graduação, assim como alguns estudos (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984; BUJDOSO, 2005; DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005; LOUZADA; SILVA FILHO, 2005; SANTOS; ALVES JÚNIOR, 2007; FARO, 2013a) já haviam determinado.

Já a variável idade do programa tem uma associação inversamente proporcional com o nível de *stress*, isto é, quanto mais tempo tem o programa, menor será o nível de *stress*. Essa associação pode ser justificada, pois os programas de pós-graduação que estão se iniciando, ou seja, estão em seus primeiros anos de atividade, sentem-se pressionados e cobrados ao terem como objetivo obter uma boa qualificação junto à CAPES. Afinal, o conceito atribuído pela CAPES ao programa é fundamental para que não haja o descredenciamento do programa. Assim, a pressão, incitando-os a serem cada vez mais produtivos (quantitativamente), atormenta docentes (MOREIRA, 2009) e preocupa discentes, gerando ansiedade e um forte sentimento de insegurança (DE MEIS et al, 2003), o que desencadearia um maior nível de *stress*. Oposto a isso, nos programas que já existem há um tempo, sendo os mais antigos, e que de certa forma já se encontram consolidados no meio acadêmico, pois são os que possuem conceitos mais altos junto à CAPES, verifica-se que o nível de *stress* dos discentes que cursam esses programas se apresenta inferior aos níveis de *stress* dos programas mais novos.

Quanto às demais variáveis, linha de pesquisa 2 e bolsista do modelo (1.1), deve-se fazer a seguinte análise/interpretação: com base no modelo (1), pode-se determinar os valores esperados para o nível de *stress* em relação às variáveis *dummies* linha de pesquisa 2 (1 para Contabilidade para usuários externos e 0 caso contrário) e Bolsista (0 para bolsista e 1 para não bolsista).

Assim, o valor esperado de nível *stress*, dado que a linha de pesquisa é Contabilidade para usuários externos ($LP_2 = 1$), é:

$$\begin{aligned} NS &= 32,2115 - 4,142LP_2^1 - 5,5343B - 0,2935IP + 1,6374P_2 + 1,1789P_9 + 0,9986P_{11} + 2,0735D_4 + 1,6957D_{12} \\ \overline{NS} &= (32,2115 - 4,142) - 5,5343B - 0,2935IP + 1,6374P_2 + 1,1789P_9 + 0,9986P_{11} + 2,0735D_4 + 1,6957D_{12} \quad (1.1) \\ \overline{NS} &= 28,0695 - 5,5343B - 0,2935IP + 1,6374P_2 + 1,1789P_9 + 0,9986P_{11} + 2,0735D_4 + 1,6957D_{12} \end{aligned}$$

Mantendo as demais variáveis constantes, o modelo (1.1) mostra que, em média, o nível de *stress* para estudantes que estão na linha de pesquisa 2 (Contabilidade para usuários externos) é menor que nas demais linhas de pesquisa (Controladoria e contabilidade gerencial; Mercados financeiros, de créditos e capitais; e Educação e pesquisa em contabilidade), na ordem da estimativa de $\hat{\beta}_{LP_2} = -4,142$ pontos (na escala de 0 a 140). Além disso, ao nível de significância de 5%, pode-se dizer que não existe diferença significativa no nível de *stress* entre as linhas de pesquisa Controladoria contabilidade gerencial; Mercados financeiros, de créditos e capitais, e Educação e pesquisa em contabilidade, pois essas variáveis foram não significativas para o modelo (1).

Analogamente, o valor esperado de nível *stress*, dado que ele não é bolsista ($B = 1$), é:

$$\begin{aligned} NS &= 32,2115 - 4,142LP_2 - 5,5343B^1 - 0,2935IP + 1,6374P_2 + 1,1789P_9 + 0,9986P_{11} + 2,0735D_4 + 1,6957D_{12} \\ \overline{NS} &= (32,2115 - 5,5343) - 4,142LP_2 - 0,2935IP + 1,6374P_2 + 1,1789P_9 + 0,9986P_{11} + 2,0735D_4 + 1,6957D_{12} \quad (1.2) \\ \overline{NS} &= 26,6772 - 4,142LP_2 - 0,2935IP + 1,6374P_2 + 1,1789P_9 + 0,9986P_{11} + 2,0735D_4 + 1,6957D_{12} \end{aligned}$$

Mantendo as demais variáveis constantes, o modelo (1.2) mostra que, em média, o nível de *stress* para estudantes não bolsistas é menor do que o nível de *stress* para estudantes bolsistas, na ordem da estimativa de $\hat{\beta}_B = -5,5343$ pontos (na escala de 0 a 140). Isso poderia ser justificado, pois, segundo Faro (2013a), devido à política de concessão de bolsas oferecidas aos discentes, o que exige dedicação exclusiva, impossibilitando que eles continuem exercendo sua profissão e, ainda, essas bolsas de estudo têm valores usualmente abaixo do que se poderia alcançar fora da universidade. Assim, para os discentes que se tornam bolsistas de um programa de pós-graduação, isso pode significar um decréscimo em sua renda, seja pelo valor da bolsa ou por não poderem buscar complemento para a renda por meio de outros vínculos, sendo conhecido que a diminuição da renda é um dos motivos para o desencadeamento do *stress*.

Também é possível determinar, com base no modelo (1), o valor esperado de nível *stress*, dado que o aluno não é bolsista ($B = 1$) e que sua linha de pesquisa é Contabilidade para usuários externos ($LP_2 = 1$):

$$NS = 32,2115 - 4,142LP_2^1 - 5,5343B^1 - 0,2935IP + 1,6374P_2 + 1,1789P_9 + 0,9986P_{11} + 2,0735D_4 + 1,6957D_{12}$$

$$\overline{NS} = (32,2115 - 4,142 - 5,5343) - 0,2935IP + 1,6374P_2 + 1,1789P_9 + 0,9986P_{11} + 2,0735D_4 + 1,6957D_{12} \quad (1.3)$$

$$\overline{NS} = 22,5352 - 0,2935IP + 1,6374P_2 + 1,1789P_9 + 0,9986P_{11} + 2,0735D_4 + 1,6957D_{12}$$

Mantendo as demais variáveis constantes, o modelo (1.3) mostra que, em média, o nível de *stress* para estudantes não bolsistas e cuja linha de pesquisa é Contabilidade para usuários externos é menor do que o nível de *stress* para estudantes bolsistas cujas linhas de pesquisas são Controladoria e contabilidade gerencial ou Mercados financeiros, de créditos e capitais ou Educação e pesquisa em contabilidade.

A seguir, na Tabela 17, é apresentado o resultado do ajuste do modelo que busca estabelecer uma relação entre desempenho percebido (variável dependente) e as variáveis explicativas: renda, escolaridade dos pais, escolaridade das mães, instituição da graduação 1, instituição da graduação 2, conhecimento prévio, desempenho anterior e nível de *stress*.

Tabela 17 - Resultados do Ajuste dos Modelos por meio do Critério de *Stepwise* para a Variável Dependente Desempenho Percebido, com Transformação de Box-Cox ($\lambda = 3$).

Parâmetro	Estimativa	Erro Padrão	t	p-valor
Intercepto	139,7028	35,8450	3,897	0,0001
Desempenho Anterior (DA)	12,3757	4,1051	3,015	0,0028
Nível de <i>Stress</i> (NS)	-0,9248	0,1465	-6,313	<0,000
Pressuposições dos resíduos	Normalidade (Shapiro-Wilk)	Independência (Durbin-Watson)	Homogeneidade (Teste F)	R ²
Valor da Estatística	0,9949	1,9635	1,3818	0,1537
p-valor	0,4962	0,3756	0,06447	

Com base na Tabela 17, é possível observar que apenas as variáveis desempenho anterior e nível de *stress* foram selecionadas a partir do critério de *Stepwise*. Ao nível de significância de 5%, todos os parâmetros foram significativos. No entanto, o modelo consegue captar apenas 15,37% da variação total da variável desempenho percebido. Pode-se justificar o baixo r-quadrado, uma vez que o desempenho acadêmico é influenciado por diversas variáveis (MIRANDA et al, 2015), visto que, neste estudo, foram consideradas apenas as mais importantes e possíveis de serem captadas por meio do questionário.

Ao nível de 5% de significância, as pressuposições de normalidade, independência e homogeneidade dos resíduos do modelo estimado foram atendidas.

Pode-se descrever o modelo apresentado na Tabela 17 por meio da equação (2):

$$DP = 139,7028 + 12,3757DA - 0,9248NS \quad (2)$$

Sendo: *DP* representa o desempenho percebido; *DA* é o desempenho anterior; *NS* é o nível de *stress*.

Com base nas estimativas dos parâmetros do modelo (2), pode-se afirmar que existe uma associação significativa positiva entre o desempenho anterior e a variável desempenho percebido, bem como uma associação significativa e negativa do nível de *stress* com a variável desempenho percebido, isto é, quanto maior o desempenho anterior do discente, maior será o desempenho percebido, e quanto maior o nível de *stress*, menor será o desempenho percebido.

O que pode ser notado é que a associação positiva da variável desempenho acadêmico anterior apresentada no presente estudo já foi verificada em outros estudos, como os de Al-Tamimi e Al-Shayeb (2002), Alfian e Othman (2005), Eikner; Montondon (2006), Campbell (2007), Uyar e Güngörmüş (2011), Abdullah (2011), Miranda et al. (2015) e Ferreira (2015). Essa associação pode ser justificada, pois, segundo Miranda et al (2015), as variáveis mais significativas na explicação do desempenho discente são aquelas relacionadas ao próprio aluno, com destaque para a variável “desempenho anterior”. Parte-se do entendimento de que os estudantes com maiores níveis de rendimento acadêmico anterior tenham maior bagagem de conteúdo.

Em relação à associação significativa e negativa do nível de *stress* com a variável desempenho percebido encontrada no presente estudo, ela também foi identificada no estudo de Gabre e Kumar (2012) que examinou os efeitos do *stress* sobre o desempenho dos discentes de graduação em contabilidade. Outros estudos, como os de Stoyanoff (1997), Campbell (2007) e Zeidner (2010), que também analisaram como fatores psicológicos podem influenciar o desempenho acadêmico, identificaram que, muitas vezes, esses irão se manifestar em mau desempenho acadêmico, ou seja, há uma correlação negativa com o desempenho acadêmico.

Assim, considerando que foram identificados altos níveis de *stress* nos discentes dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil, pode-se deduzir que o *stress* apresentado por esses alunos pode ter afetado o desempenho acadêmico percebido, uma vez que, quando há o agravamento da problemática do *stress* acadêmico nos discentes, o ambiente que deveria contribuir para a consolidação do seu conhecimento acaba por se tornar o desencadeador de distúrbios patológicos, o que viria a prejudicar o desempenho discente (MONTEIRO, FREITAS E RIBEIRO, 2007). Isso significa que, caso não seja bem gerido, o *stress* produz resultados negativos, uma vez que a deterioração no desempenho do discente não

só afeta o seu desempenho e da organização, mas causa um impacto direto sobre a sua experiência de aprendizagem (STEVENSON; HARPER, 2006).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso na pós-graduação é visto como uma transição importante na vida de um discente, visto que esse período pode ser entendido como um processo que envolve uma série de mudanças, pressões e cobranças que passam a exigir do indivíduo que ele se adapte ao contexto acadêmico. Considerando que alguns estudos vêm apontando os discentes da pós-graduação, cada vez mais, como vulneráveis ao *stress* em consequência das adaptações a que esses indivíduos estão sujeitos, a presente dissertação teve como objetivo identificar e analisar a relação entre *stress* e desempenho acadêmico percebido pelos discentes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil.

5.1 Principais implicações do estudo

Em resumo, o perfil dos discentes investigados é composto por 52,10% de mulheres, em que a faixa etária com maior quantidade de respondentes foi entre 25 a 35 anos (58,58%), 53,07% são solteiros e a maioria não possui filhos (75,08%). Além disso, 62,46% trabalham na área do curso da pós-graduação e 25,57% possuem renda familiar entre 10 a 30 salários mínimos. Quanto à escolaridade dos pais, a maioria (aproximadamente, 70%) tem pais com escolaridade até o ensino médio completo. A maior parte dos respondentes (66,02%) veio de instituições públicas de ensino superior, são bacharéis em Ciências Contábeis (85,76%) e estão cursando o mestrado acadêmico (71,84%). Também foi constatado que 44,66% cursam a linha de pesquisa Controladoria e Contabilidade Gerencial e apenas 9,71%, a linha de Mercados Financeiros, de Créditos e de Capitais, 64,4% não são bolsistas do programa, 61,81% estão cursando os créditos e apenas 6,15% estão aguardando a defesa da Dissertação ou Tese.

A partir da análise do nível de *stress*, por meio da Escala de Estresse Percebido (PSS), constatou-se que a média geral do *stress* da amostra foi de 73,40 pontos, podendo ser essa média considerada alta, mesmo estando ligeiramente acima do ponto médio da escala (70,00), tendo em conta que a escala vai de 0 a 140 pontos. Verificou-se também que mais da metade da amostra dos discentes apresentou um nível alto de *stress* (48,87%), e muito alto (6,80%), terceiro e quarto quartis da amostra, apresentando apenas 4,21% um nível considerado baixo.

Tendo por base a literatura, pode-se considerar esses dados como preocupantes, visto que, de acordo com Fontana (1994), Lipp e Malagris (2001), Mondardo e Pedon (2005), Stevenson e Harper (2006), Dalgalarondo (2008) e Lipp (2010), altos níveis de *stress* que

ocorrem de maneira prolongada podem causar perturbações no indivíduo, repercutindo em seu aspecto cognitivo e afetando regiões do cérebro que são intimamente relacionadas ao aprendizado e à memória, prejudicando assim seu desempenho, inclusive, em ambientes acadêmicos.

Após a análise descritiva, realizou-se Análise de Regressão Múltipla. O primeiro teste teve por propósito identificar os estressores na amostra, tendo sido significativas as variáveis: linha de pesquisa, ser bolsista e idade do programa, além de preocupações e dificuldades inerentes ao processo.

Foi possível verificar também que o nível de *stress* é menor para estudantes que cursam a linha de pesquisa de Contabilidade para usuários externos. Portanto, com relação à linha de pesquisa, o nível de *stress* é maior nas linhas de Controladoria e Contabilidade Gerencial; Mercados financeiros, de Créditos e de Capitais e Educação e Pesquisa em Contabilidade. Destaca-se o fato de que este estudo inovou no sentido de avaliar possíveis associações entre a linha de pesquisa e nível de *stress* do discente, pois não foram encontrados na literatura estudos que abordassem tal relação. Surpreendentemente, os alunos da linha de Contabilidade para usuários externos apresentaram menor nível de *stress*.

Alguns dos fatores que podem justificar um menor nível de *stress* para a linha de pesquisa Contabilidade para usuários externos é o fato de ser essa a linha mais consolidada na área contábil, com bases teóricas mais consistentes e por ter bancos de dados mais amplos e outras informações disponíveis para pesquisas (como, por exemplo: Economática, Instituto Assaf Neto, BMF&Bovespa, Comissão de Valores Mobiliários, etc.). O que a difere das linhas de pesquisa Controladoria e Contabilidade Gerencial e Educação e Pesquisa em Contabilidade, pois essas últimas não possuem bancos de dados mais amplos para pesquisas e nem teorias consolidadas para suporte na área contábil. Assim, os pesquisadores, muitas vezes, optam por pesquisas com dados primários, tornando o processo de coleta e tratamento de dados mais complexo e estressante. Entretanto, essas são hipóteses para novos estudos, os quais são necessários para tentar explicar efetivamente o fenômeno.

Assim, é importante que os orientadores das linhas acima mencionadas fiquem atentos, pois as dificuldades de alguns estudantes podem ser maiores que de outros. Nesse sentido, o apoio na localização de teorias de base, bem como no processo de coleta de dados, pode ser importante para a redução dos níveis de *stress* dos estudantes.

Constatou-se também que o nível de *stress* é maior para alunos bolsistas. Tal fato pode ser justificado devido às exigências a que esses discentes estão sujeitos, inclusive, pelas regras estabelecidas pelas próprias agências de fomento e pelos programas de pós. Dedicção

exclusiva, rendimento acadêmico mínimo imposto para a concessão e manutenção da bolsa, atuação em atividades desenvolvidas (congressos, palestras, cursos, etc.), obrigatoriedade de cursar alguns componentes curriculares (estágio docência, por exemplo), a impossibilidade de que continuem exercendo sua profissão combinado com os valores recebidos pela bolsa – usualmente abaixo do que se poderia alcançar fora da universidade – são algumas das dificuldades que os alunos bolsistas enfrentam e que podem ser caracterizados como estressores que, possivelmente, desencadeiam o *stress*.

Esses resultados corroboram as afirmações de Faro (2013a), visto que o autor afirma que, a opção do aluno pela situação de bolsista pode significar um decréscimo em sua renda, seja pelo valor da bolsa ou por não poder buscar complemento para a renda por meio de outros vínculos devido à exigência de dedicação exclusiva. Como já foi dito, a diminuição da renda pode ser um dos motivos para o desencadeamento do *stress*.

Esses resultados sugerem a importância de os programas e orientadores avaliarem se a carga de atividades a que os bolsistas estão sujeitos é compatível com sua capacidade, tempo, disciplinas, etc. Da mesma forma, os estudantes que percebam que estão sobrecarregados devem procurar ajuda junto a seus orientadores e coordenadores de programas antes que os níveis de *stress* venham a prejudicá-los.

Muito embora a conjuntura atual aponte em outra direção, pode-se dizer que o aumento nos valores das bolsas também seria uma alternativa para que tal fato deixe de ser uma preocupação para o discente. Dessa forma, os discentes que anteriormente trabalhavam não teriam um decréscimo da sua renda e isso poderia deixar de ser uma fonte de preocupação e *stress*.

Em relação à variável idade do programa, verificou-se que quanto mais tempo de existência tem o programa, menor será o nível de *stress* dos estudantes, ou seja, há uma associação inversamente proporcional da variável com o nível de *stress*. Esse resultado está coerente com as afirmações de De Meis et al (2003), Moreira (2009) e Soares; Richartz; Murcia (2013). Esses autores dispõem que a pressão sofrida por discentes e, até mesmo, pelos docentes para que os programas obtenham uma boa qualificação perante a CAPES, incitando-os a serem cada vez mais produtivos em termos quantitativos, acaba por atormentá-los, gerando preocupação e ansiedade.

Nesse sentido, a idade do programa pode ter se mostrado significativa em virtude de os cursos iniciantes precisarem melhorar os conceitos juntos à CAPES, em alguns casos, até para se manterem. Além disso, os cursos novos ainda não se acostumaram com as regras e o processo de cobrança, o que pode tornar mais estressante o ambiente para alunos e professores. Assim,

torna-se importante refletir se as estratégias utilizadas por esses programas, na tentativa de atender às exigências e aumentar sua nota CAPES, são realmente eficazes, ou seja, ao sobrecarregar professores e estudantes com “metas” de publicação, os programas acabam por se tornar incoerentes, visto que, ao aumentarem os níveis de *stress* dos alunos, podem estar ocasionando o decréscimo no desempenho acadêmico.

Verificou-se ainda a existência de uma associação significativa e positiva das variáveis P_2 (Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida), P_9 (Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca), P_{11} (Tempo para concluir a tese ou dissertação), D_4 (Falta de motivação) e D_{12} (Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar) com a variável nível de *stress*. Tal associação confirma o que outros estudos, como os de Whitman, Spendlove e Clark (1984), Bujdoso (2005), Duque, Brondani e Luna (2005), Louzada e Silva Filho (2005), Santos e Alves Júnior (2007) e Faro (2013a), haviam encontrado, ou seja, os referidos estressores acabam por aumentar o *stress* no discente no contexto da pós-graduação.

Tratando especificamente desses estressores, a dificuldade de compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar está intimamente relacionada com a preocupação da interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos da vida do estudante. Ambas mostram que, ao se inserirem no contexto da pós-graduação, os discentes se sentem sobrecarregados com as muitas mudanças de hábitos que ocorrem em suas rotinas. Isso acontece, visto que tais mudanças exigem maiores esforços do discente para que ele se adapte à sua nova realidade, fazendo com que ele, muitas vezes, se distancie da família e amigos, o que torna esse novo contexto o suficiente para precipitar o desencadeamento do *stress*.

Juntamente com todas as novas tarefas que o discente passa a ter que realizar está o desenvolvimento de sua dissertação ou tese, e com esse acúmulo de trabalhos, o tempo para a realização de cada um deles passa a ser uma constante preocupação para o discente, o que também pode acabar por desencadear o *stress*.

É interessante notar que a falta de motivação também pode aumentar os níveis de *stress*. Embora não seja fácil, docentes e IES podem buscar alternativas para motivar os estudantes. Ações como a realização de eventos motivacionais, o fornecimento de apoio psicológico para os discentes pelas IES, a não utilização de estratégias de ensino que elevem os níveis de *stress* no discente e a conscientização da importância do conteúdo ministrado pelos docentes são maneiras de despertar no discente motivação para que as situações vivenciadas não sejam tão estressantes. Os alunos também devem se conscientizar da importância que a pós-graduação terá em sua carreira, tanto no que se refere à renda quanto à formação humana, política e social.

Pode-se compreender, então, que a existência das variáveis acima pode tornar levar o discente a comprometer a qualidade dos seus trabalhos e procrastinar tarefas, o que aumentaria ainda mais os seus níveis de *stress*. Logo, tais estressores devem ser tratados com maior atenção para que não acabem por prejudicar os discentes.

O segundo teste de regressão teve por propósito identificar as variáveis significativas na explicação do desempenho acadêmico percebido pelos discentes da pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil, tendo sido significativas as seguintes variáveis: desempenho acadêmico anterior e nível de *stress*.

Em relação à variável desempenho anterior, foi possível verificar que quanto maior o desempenho anterior do discente, maior será seu desempenho acadêmico percebido, ou seja, existe uma associação significativa positiva entre o desempenho anterior e o desempenho presente. O resultado da presente pesquisa pode se justificar, pois parte-se do entendimento que os discentes que apresentam um maior rendimento acadêmico anterior tenham maior bagagem de conteúdo e assim acabem por obter um melhor desempenho atual. Desse modo, é relevante que os discentes percebam a importância de sempre se dedicarem, de se prepararem e de se esforçarem para melhorar seu desempenho nos estudos, para que essa bagagem formada ao longo dos anos reflita de forma positiva em seu desempenho atual e futuro.

Miranda et al (2015) justificam essa associação, afirmando que as variáveis mais significativas na explicação do desempenho discente são aquelas relacionadas ao próprio aluno, com destaque para a variável “desempenho anterior”. Tal associação também foi verificada em diversos estudos como os de Al-Tamimi e Al-Shayeb (2002), Alfian e Othman (2005), Eikner; Montondon (2006), Campbell (2007), Uyar e Güngörmüş (2011), Abdullah (2011), Miranda et al. (2015) e Ferreira (2015).

A tônica desse estudo se refere à associação significativa e negativa (inversamente proporcional) do nível de *stress* com desempenho acadêmico percebido. Esse resultado é preocupante, pois o ambiente que deveria favorecer a consolidação do conhecimento do discente pode se transformar em um desencadeador de distúrbios patológicos, como é o caso do *stress*, que acaba por prejudicar o desempenho discente.

Os resultados encontrados no presente estudo reafirmam a importância de que todos os atores do contexto acadêmico, seja a CAPES, coordenadores, docentes e discentes, tenham ciência do quão relevante é a discussão e a conscientização de quanto as consequências do *stress* na vida acadêmica podem ser graves. Assim, detectar as origens do *stress* provenientes do ambiente acadêmico e que possam comprometer o desempenho discente se torna

fundamental para que outras consequências não venham impactar não só os discentes, mas também as IES.

O *stress*, impactando negativamente o desempenho acadêmico discente, poder deixar alunos frustrados e desmotivados com a sua falta de rendimento, o que os levaria até mesmo à evasão, seja por abandono, seja por perderem suas vagas por não atingirem o rendimento mínimo determinado pelos programas de pós-graduação. Consequentemente, os discentes teriam perdido tempo e dinheiro devido ao investimento feito em algo que eles não virão a concluir. Da mesma forma, os programas também são afetados, uma vez que, com a evasão dos discentes, perderiam receitas ou recursos públicos que são destinados à instituição, frustrando, inclusive, o desejo de aumentar/manter a qualificação junto à CAPES.

5.2 Contribuições

Os resultados do presente estudo trazem inúmeras contribuições para diferentes agentes do processo educacional, além de colaborar para o avanço da pesquisa sobre o tema pesquisado. Conhecer e analisar o contexto em que os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil estão inseridos torna-se fundamental, uma vez que os alunos apresentaram níveis elevados de *stress*, além de ter sido identificada relação negativa entre desempenho acadêmico discente e *stress*.

Os resultados desta pesquisa despertam para o questionamento da eficácia do sistema de avaliação adotado pela CAPES. Nesse sentido, os achados podem indicar a necessidade de que sejam ponderados os critérios de avaliação atualmente utilizados, principalmente, no que tange à quantidade de publicações exigidas de discentes e docentes, ao analisar os programas de pós-graduação, para que esses critérios se tornem menos ansiogênicos e, consequentemente, não sejam vistos como fatores que possam desencadear, de forma negativa, o *stress* no discente.

Além disso, pode contribuir também para auxiliar gestores, coordenadores e docentes a identificarem quais as principais variáveis que mais desencadeiam o *stress* no discente e acabam por influenciar o seu desempenho acadêmico, para que elas sejam tratadas com mais atenção e cuidado. Desse modo, o estudo dá sustentação à importância de se debater sobre a construção de um ambiente de formação mais adequado e que favoreça a performance dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis.

No que tange aos discentes, esta pesquisa também contribui, pois, ao conhecer melhor o *stress*, os estressores e os possíveis impactos que eles exercem em sua performance acadêmica, é possível que eles passem a buscar a prevenção e o controle do *stress*, objetivando

a melhoria da qualidade de vida em um ambiente de aprendizagem mais afetivo. Para isso, é importante que eles se conscientizem da importância de procurar meios de se organizar para que eles possam otimizar o seu tempo, estabelecendo prioridades, evitando a procrastinação de tarefas e até mesmo preocupando-se com o seu bem-estar, ou seja, o cuidado com o corpo, boas noites de sono, alimentação adequada, prática de exercícios, atividades culturais etc., para que, desse modo, eles consigam um equilíbrio ao passar pelas diversas mudanças e cobranças que o contexto da pós-graduação impõe sem que sejam prejudicados pelos altos níveis de *stress* e, consequentemente, comprometam o seu desempenho.

Também é importante que se desenvolvam nas universidades programas de saúde mental especializados que auxiliem os discentes a enfrentarem o *stress* e que os ajudem a melhorar seu desempenho.

5.3 Limitações

É importante salientar que, nesta pesquisa, foram considerados apenas os estressores mensurados na Escala de Preocupações e do Indicador de Dificuldades elaborados por Faro (2013a) que estão diretamente relacionados ao contexto acadêmico. Dessa forma, não foram consideradas outras possíveis fontes de *stress* que podem ser provenientes dos demais ambientes, como o familiar e até mesmo o profissional (já que a maioria da amostra trabalha), e que também poderiam desencadear o *stress*.

Além disso, o questionário, já validado, apresenta aos respondentes uma série de causas previamente selecionadas, não tendo sido utilizadas perguntas abertas que permitiriam não só a indicação de outros tipos de causas de *stress*, como também o significado dimensional que elas têm para os alunos.

O estudo também abordou apenas uma visão do desempenho acadêmico, ou seja, na percepção dos próprios discentes, não sendo consideradas, então, outras percepções e avaliações, como a dos professores e até mesmo da própria instituição de ensino, o que pode ser caracterizado como a principal limitação do estudo, não sendo utilizada efetivamente uma nota atribuída ao aluno.

Por fim, outra limitação do estudo é o fato de a amostra ser não probabilística, pois ela não permite que sejam realizadas generalizações, ou seja, não se pode estender os dados da amostra para a população, muito embora seja necessário destacar sua representatividade, uma vez que 24,08% da população de pós-graduandos em Ciências Contábeis no Brasil participou da pesquisa.

5.4 Sugestões de pesquisas futuras

Para pesquisas futuras, sugere-se um estudo com uma abordagem qualitativa com os discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, com o objetivo de buscar um maior entendimento acerca das variáveis que os tornam mais ou menos estressados, o que, de certa forma, aprofundaria os resultados encontrados na presente pesquisa.

Propõe-se, para complementar o presente estudo, pesquisar quais são as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos discentes para minimizar o seu nível de *stress*. Outra questão é utilizar o desempenho acadêmico real como variável dependente. Sugere-se, também, um estudo mais aprofundado sobre como a variável linha de pesquisa pode influenciar o nível de *stress* do discente, pois a questão não havia sido estudada anteriormente, carecendo assim de novos estudos que possam reafirmar os achados da presente pesquisa. Por fim, propõe-se estender o estudo e investigar se o nível de *stress* de docentes e coordenadores influencia o desempenho acadêmico dos discentes dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis.

REFERÊNCIAS

- ABDULLAH, A. M. Factors affecting business students' performance in arab open university: the case of Kuwait. **International Journal of Business and Management**, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 146, 2011.
- ALFAN, E.; OTHMAN, M. N. Undergraduate students' performance: the case of University of Malaya. **Quality Assurance in Education**, v. 13, n. 4, p. 329-343, 2005.
- AL-SOWYGH, H. Z. Academic distress, perceived stress and coping strategies among dental students in Saudi Arabia. **The Saudi Dental Journal**, v. 25, p. 97-105, 2013.
- AL-TAMIMI, H. A. H.; AL-SHAYEB, A. R. Factors affecting student performance in the introductory finance course. **Journal of Economic & Administrative Sciences**, v. 18, n. 2, 2002.
- ALTOÉ, S. M. L.; FRAGALLI, A. C.; ESPEJO, M. M. S. B. A “dor do crescimento”: um estudo sobre o nível de *stress* em pós-graduandos de contabilidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 213-233, jan. 2014.
- ANDERSON, D. R.; SWEENEY, D. J.; WILLIAMS, T. A. **Estatística aplicada à administração e economia**. 2. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- ANDRADE, J. X.; CORRAR, L. J. Condicionantes do desempenho dos estudantes de contabilidade: evidências empíricas de natureza acadêmica, demográfica e econômica. **Revista de Contabilidade da Ufba**, v. 1, n. 1, 2007.
- ANDRÉ, M. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 43-59, jan./jun. 2007.
- ARAÚJO, E. A. T.; CAMARGOS, M. A.; CAMARGOS, M. C. S.; DIAS, A. T. Desempenho acadêmico de discentes do curso de ciências contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, v. 24, n. 1, p. 60-83, jan./mar. 2013.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

BAKHSH, M. M.; SAYED, S. A. Sources of Academic Stress: Stress Management among Regular and Executive MBA Students. **International Journal of Endorsing Health Science Research**, v. 3, n. 1, march, 2015.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Eventos Estressores no Contexto Acadêmico: uma breve revisão da literatura brasileira. **Interação em Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 111-119, 2011.

BARKER, R. W.; SIRYK, B. SACQ Student Adaptation to College Questionnaire Manual. *Western Psychology*, v. 11, p. 333-346, 1989.

BONDAN, A. P.; BARDAGI, M. P. Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 581-590, 2008.

BOX, G. E. P.; COX, D. R. An analysis of transformations (with discussion). **Journal of the Royal Statistical Society B**, v. 26, n. 2, p. 211–252, 1964.

BUJDOSO, Y. L. V. **Dissertação como estressor: em busca de seu significado para o mestrando de enfermagem**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BUJDOSO, Y. L. V.; COHN, A. Universidade como coping para lidar com o trabalho na assistência do mestrando enfermeiro. **Revista de Saúde Pública**, v. 42, n. 2, p. 273-278, 2008.

BUKHSH, Q.; SHAHZAD, A.; NISA, M. A Study of Learning Stress and Stress Management Strategies of the Students of Postgraduate level: A Case Study of Islamia University of Bahawalpur, Pakistan. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 30, p. 182-186, 2011.

CALAIS, S. L.; CARRARA, K.; BRUM, M. M.; BATISTA, K.; YAMADA, J. K.; OLIVEIRA, J. R. S. *Stress* entre calouros e veteranos de jornalismo. **Estudos de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 69-77, Campinas, jan./mar., 2007.

CALEB, R. Uni counselling services challenged by growing demand: Cuts test over-stretched university services that support rising numbers of students with mental health conditions. **The Guardian**, UK, 27 may 2014. Disponível em: <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/may/27/students-mental-health-risk-cuts-nhs-services?CMP=share_btn_fb#_=_>. Acesso em: 22 abr. 2016.

CAMPBELL, M. M. Motivational systems theory and the academic performance of college students. **Journal of College Teaching & Learning (TLC)**, v.4, n. 7, 2007.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2016a. Disponível em:
<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>>.
Acesso em: 21 jan. 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2016b. Disponível em: <
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/discente/listaDiscente.jsf>>.
Acesso em: 30 abr. 2016.

CASTIEL, L. D. O *Stress* na Pesquisa Epidemiológica: o Desgaste dos Modelos de Explicação Coletiva do Processo Saúde-Doença. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, V. 15(Suplemento), p. 103- 120, Rio de Janeiro, 2005.

COHEN, S.; JANICK-DEVERTS, D.; MILLER, G. E. Psychological Stress and Disease. **Journal of the American Medical Association**, v. 298, n. 14, p. 1685-1687, 2007.

COHEN, S., KAMARCK, T., MERMELSTEIN, R. A global measure of perceived stress. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 24, p. 385-396, 1983.

COLAUTO, R. D.; BEUREN, I. M. Coleta, análise e interpretação dos dados. In: BEUREN, I. M. (Org.) **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade – teoria e prática**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2006. Cap. 5, p. 117-144.

COLDICOTT, P. J. Organisational Causes of Stress on the Individual Teacher. **Educational Management and Administration**, v. 13, p. 90-93, 1985.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. Tradução de Iuri Duquia Abreu. 10 ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CORBUCCI, P. R. **Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2007.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

DE MEIS, L.; VELLOSO, A.; LANNES, D.; CARMO, M. S.; DE MEIS, C. The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, v. 36, n. 9, p. 1135-1141, 2003.

DRAPER, N. R.; SMITH, H. Applied regression analysis. 3. ed. New York: John Wiley e Sons, 1998. 706p.

DUQUE, J. C.; BRONDANI, J. T.; LUNA, S. P. L. *Stress e pós-graduação em Medicina Veterinária*. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 2, n. 3, p. 134-148, mar. 2005.

DWYER, A. L.; CUMMINGS, A. L. Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Coping Strategies in University Students. **Canadian Journal of Counselling / Revue canadienne de counseling**, v. 35, n. 3, p. 208-220, 2001.

EIKNER, A. E.; MONTONDON, L. Evidence on factors associated with success in intermediate accounting I. **The Accounting Educators' Journal**, v. 13, 2001.

ELIAS, H.; PING, W. S.; ABDULLAH, M. C. Stress and Academic Achievement among Undergraduate Students in University Putra Malaysia. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 29, p. 646-655, 2011.

EVERLY JUNIOR, G. S.; JEFFREY, J. M. **A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response**. 2 ed. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 2002.

FARO, A. *Stress e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 51-60, 2013(a).

FARO, A. Um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 4, p. 654-662, 2013(b).

FARO, A. Análise Fatorial Confi rmatória das Três Versões da Perceived Stress Scale (PSS): Um Estudo Populacional. **Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 1, p. 21-30, 2015.

FAVÉRO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERREIRA, M. A. **Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa De Pós-Graduação Em Ciências Contábeis da Faculdade De Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

FERREIRA, M. A.; SANTOS, C. K. S.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. **Desempenho Discente: O Passado Determina o Futuro?** In: ENCONTRO DA ANPAD, XXXVIII, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

FERREIRA, M. C.; ASSMAR, E. M. L.; OMAR, A. G.; DELGADO, H. U.; GONZÁLEZ, A. T.; SILVA, J. M. B.; SOUZA, M. A.; CISNE, M. C. F. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 3, p. 515-527, 2002.

FERREIRA, M. C.; ASSMAR, E. M. L.; OMAR, A. G.; DELGADO, H. U.; GONZÁLEZ, A. T.; SILVA, J. M. B.; SOUZA, M. A.; CISNE, M. C. F. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 3, p. 515-527, 2002.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente Familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com Baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FILGUEIRAS, J. C.; HIPPERT, M. I. S. A polêmica em torno do conceito de *stress*. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 19, n. 3, p. 40-51, 1999.

FOLKMAN, S.; LAZARUS, R.; GRUEN, R.; DELONGIS, A. Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptoms. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 50, n. 3, p. 571-579, 1986

FONTANA, David. *Stress: faça dele um aliado e exercite a autodefesa*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

GABRE, H. G.; KUMAR, G. The Effects of Perceived Stress and Facebook on Accounting Students' Academic Performance. **Accounting and Finance Research**, v. 1, n. 2, p. 87-100, 2012.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Educational research: an introduction**. 8. ed. Boston: Pearson, 2007.

GEWIN, V. Under a cloud. Depression is rife among graduate students and postdocs. Universities are working to get them the help they need. **Nature**, v. 490, n. 11, p. 299 – 301, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLEWWE, P. W.; HANUSHEK, E. A.; HUMPAGE, S. D.; RAVINA, R. School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. **National Bureau of Economic Research**, n. w17554, 2011.

GUIMARÃES, S. S. Valores e princípios: aprendi assim... In. LIPP, M. E. N. (Org.). **O stress está dentro de você**. São Paulo: Contexto, 2000. Capítulo 5, p. 63-74

HAIR JR., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. Tradução: Adonai Schlup Sant'Anna. 6 ed. São Paulo: Bookman, 2009.

HANUSHEK, E. A. Education production functions: Developed country evidence. In: PETERSON, E. B.; MCGAW, B. (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. (Vol. 2, pp. 407-411). Oxford: Elsevier, 2010.

KATSIKAS, E.; PANAGIOTIDIS, T. Student status and academic performance: accounting for the symptom of long duration of studies in Greece. **Studies in Educational Evaluation**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 152-161, 2011.

KOLKO, D. J. **Stress Management Techniques for Graduate Students**: cognitive coping. problem: solving and time management. Paper presented at the annual meeting of the Southeastern Psychological Association. March, Washing-ton. D,C. EDIR2 230. 15 p., 1980.

KRIEG, R. G.; UYAR, B. Student performance in business and economics statistics: Does exam structure matter? **Journal of Economics and Finance**, v. 25, n. 2, p. 229-241, 2001.

LAZARUS, R. S. From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. **Annual Review of Psychology**, v. 44, p. 1-21, 1993.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer, 1984.

LAZARUS, R.; LAZARUS, B. **Passion and Reason**: making sense of our emotion. New York: Oxford. 1994.

LIPP, M. E. N. O que eu tenho é *stress*? De onde ele vem? In: LIPP, M. E. N (Org.) **O Stress está dentro de você**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. Cap. 1, p. 9-18.

LIPP, M. E. O modelo quadrifásico do *stress*. In: LIPP, M. E. N. (Org.). **Mecanismos neuropsicofisiológicos do Stress**: teoria e aplicações clínicas. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. Capítulo 1, p. 17-21.

LIPP, M. E. **Pesquisas sobre stress no Brasil**. Campinas: Papirus, 1996.

LIPP, M. E.; MALAGRIS, L. E. N. O *stress* emocional e o seu tratamento. In: Rangé, B. **Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais**: um diálogo com a psiquiatria. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Parte V, 475-490.

LOUZADA, R. C. R.; SILVA FILHO, J. F. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 3, p. 451-461, Maringá, set./dez. 2005.

LUFT, C. D. B.; SANCHES, S. O.; MAZO, G. Z.; ANDRADE, A. Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: tradução e validação para idosos. **Revista Saúde Pública**, v. 41, n. 4, p. 606-15, 2007.

MALAGRIS, L. E. N. Influência da Diátese personológica. In: LIPP, M. E. N. (Org.). **Mecanismos neuropsicofisiológicos do Stress**: teoria e aplicações clínicas. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. Capítulo 10, p. 71-74.

MALAGRIS, L. E. N.; FIORITO, A. C. C. Avaliação do nível de *stress* de técnicos da área de saúde. **Estudos de Psicologia**, v. 23, n. 4, p. 391-398, out./dez., 2006.

MALAGRIS, L. E. N.; SUASSUNA, A. T. R.; BEZERRA, D. V.; HIRATA, H. P.; MONTEIRO, J. L. F.; SILVA, L. R.; LOPES, M. C. M.; SANTOS, T. S. Níveis de *stress* e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. **Psicologia em Revista**, v. 15, n. 2, p. 184-203, 2009.

MARGIS, R.; PICON, P.; COSNER, A. F.; SILVEIRA, R. O. Relação entre estressores, *stress* e ansiedade. **Revista de Psiquiatria RS**, v. 25 (suplemento 1), p. 65-74, abr., 2003.

MARTOS M. P., LANDA J. M. A.; ZAFRA E. L. Sources of stress in nursing students: a systematic review of quantitative studies. **International Nursing Review**, v. 59, p. 15–25, 2012.

MATTOS, P. L. C. L. Nós e os índices – a propósito da pressão institucional por publicação. **RAE**, v. 48, n. 2, p. 144-149, 2008.

MCT. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Plano de ação em ciência, tecnologia e inovação: principais resultados e avanços 2007 – 2010**. Dezembro 2010.

MILSTED, J. G.; AMORIM, C.; SANTOS, M. Nível de *stress* em alunos de psicologia do período noturno. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009.

MIRANDA, G. J.; LEMOS, K. C. S.; OLIVEIRA, A. S. ; FERREIRA, M. A. Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. **Meta: Avaliação**, v. 7, n. 20, p. 175-209, mai./ago. 2015.

MONDARDO, A. H.; PEDON, E. A. *Stress* e desempenho acadêmico em estudantes universitários. **Revista de Ciências Humanas**, ano VI, n. 6, 2005.

MONROE, S. M. Modern Approaches to Conceptualizing and Measuring Human Life Stress. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 4, p. 33–52, fev. 2008.

MONTEIRO, A. M. GONÇALVES, C. M. Desenvolvimento vocacional no ensino superior: satisfação com a formação e desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 1, 15-27, jan./jun. 2011.

MONTEIRO, C. F. S.; FREITAS, J. F. M.; RIBEIRO, A. A. P. *stress* no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Esc Anna Nery R Enfermagem**, v. 11, n. 1, p. 66 – 72, mar. 2007.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, v. 25, n. 03, p. 23-42, dez. 2009.

MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes**. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 135, 2004.

NEYLAN, T. C. Hans Selye and the Field of Stress Research. **Journal of Neuropsychiatry**, v.10, n. 2, p. 230-231, 1998.

NOGUEIRA-MARTINS, L. A.; NETO, R. F.; MACEDO, P. C. M.; CÍTERO, V. A.; MARI, J. J. The mental health of graduate students at the Federal University of São Paulo: a preliminary report. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, v. 37, n. 10, p. 1519-1524, 2004.

NOVAIS, M. E.; FROTA, M. S. Tratamento médico do *stress*. In: LIPP, M. E. N. (Org.). **Mecanismos neuropsicofisiológicos do Stress**: teoria e aplicações clínicas. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. Capítulo 29, p. 177-182.

NYIKAHADZOI, L.; MATAMANDE, W.; TADERERA, E.; MANDIMIKA, E. Determinants of students' academic performance in four selected accounting courses at University of Zimbabwe. **Research in Higher Education Journal**, Florida, v. 21, ago. 2013.

OLIVEIRA, D. J. A.; CAGGY, R. C. S. S. Análise dos fatores influenciadores do desempenho acadêmico de estudantes de administração: um olhar do docente. **Revista Formadores: Vivências e Estudos**, Cachoeira-BA, v. 6, n. 1, p. 05-28, Nov. 2013.

OLIVEIRA, E. A. Delimitando o conceito de *stress*. **Ensaio e Ciência**, v. 1, n. 1, p. 11-18, 2006.

PENA, L.; REIS, D. Student stress and quality of education. **RAE - Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 37, n. 4, p. 16-27, out./dez. 1997.

R Development Core Team (2016). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org/>.

SADRI, G.; MARCOULIDES, G. A. An examination of academic and occupational stress in the USA. **International Journal of Educational Management**, v. 11, n. 1, p. 32-43, 1997.

SANTOS, A. F. **Determinantes psicossociais da capacidade adaptativa**: um modelo teórico para o *stress*. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2010.

SANTOS, A. F.; ALVES JUNIOR, A. *Stress* e estratégias de enfrentamento em mestrados de ciências da saúde. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 104-113, 2007.

SANTOS, N. A. **Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Departamento de

Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SELYE, H. A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents. **Nature**, v. 138, p. 32 1936.

SELYE, H. **Stress in health and disease**. Boston e London: Butterworths, 1976.

SHAW, C.; WARD, L. Dark thoughts: why mental illness is on the rise in academia: university staff battling anxiety, poor work-life balance and isolation aren't finding the support they need. **The Guardian**, UK, 06 march 2014. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/higher-education-network/2014/mar/06/mental-health-academics-growing-problem-pressure-university>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SOARES, S. V.; RICHARTZ, F.; MURCIA, F. D. R. Ranking da pós-graduação em contabilidade no Brasil: análise dos programas de mestrado com base na produção científica em periódicos acadêmicos no triênio 2007-2009. **Revista Universo Contábil**, v. 9, n. 3, p. 55-74, jul./set., 2013

SOUZA, E. S. **ENADE 2006: Determinantes do Desempenho dos cursos de Ciências Contábeis**. 2008. Tese (Mestrado em Ciências Contábeis) - Programa Multinstitucional e Interregional de Pós- Graduação em Ciências Contábeis, Brasília, 2008.

STEVENSON, A.; HARPER, S. Workplace stress and the student learning experience. **Quality Assurance in Education**, v. 14, n. 2, p. 167-178, 2006.

STOYNOFF, S. Factors Associated with International Students' Academic Achievement. **Journal of Instructional Psychology**, v:24, n.1, p.56 -68, 1997.

SZABO, S.; TACHE, Y; SOMOGYI, A .The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: A retrospective 75 years after his landmark brief “Letter” to the Editor of Nature. **Stress**, v. 15, n. 5, p. 472–478, sept. 2012.

THOITS, P. A. Stress and Health: Major Findings and Policy Implications. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 51, p. S41-S53, 2010.

TRZESNIAK, P. Qualidade e produtividade nos programas de pós-graduação: a disciplina Seminário de Dissertação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, n. 1, jul. 2004.

UYAR, A.; GÜNGÖRMÜŞ, A. H. Factors Associated with Student Performance in Financial Accounting Course. **European Journal of Economic and Political Studies**, v. 4, n. 2, p. 139-154, 2011.

VOLTARELLI, J. C. *Stress* e produtividade acadêmica. **Medicina** (Ribeirão Preto. Online), v. 35, n. 4, p. 451-454, 2002.

WALTER, O.; SHENAAR-GOLAN, V.; GREENBERG, Z. Effect of Short-Term Intervention Program on Academic Self-Efficacy in Higher Education. **Psychology**, v. 6, p. 1199-1215, 2015.

WHITMAN, N.A.; SPENDLOVE, D.C.; CLARK, C.H., **Student Stress: Effects and Solutions**, Washington: ASHE-ERIC Higher Education Research Report n. 2, 1984.

WITTER, G. P. Estresse e desempenho nas matérias básicas: variáveis relevantes. **Estudos de Psicologia**, v. 14, n. 2, p. 3-10, 1997.

WITTER, G. P. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 33-46, 2003.

ZAJACOVA, A.; LYNCH, S. M.; ESPENSHADE, T. J. Self-efficacy, *stress*, and academic success in college. **Research in Higher Education**, v. 46, n. 6, sept.2005.

ZEIDNER, M. Anxiety. In: PETERSON, E. B.; MCGAW, B (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. (v. 6, p. 549-557). Oxford: Elsevier, 2010.

ZEIDNER, M. Sources of academic *stress*: the case of first year Jewish and Arab college students in Israel. **Higher Education**, v. 24, p. 25-40, 1992.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: STRESS E DESEMPENHO ACADÊMICO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CONTABILIDADE NO BRASIL

Pesquisador: Gilberto José Miranda

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54455615.7.0000.5152

Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.628.048

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: A presente pesquisa trata-se de um projeto de mestrado, que abordará sobre a temática do stress intenso ou prolongado sofrido por um indivíduo que poderá ter impacto negativo em sua saúde mental e física, causando, em situações extremas, doenças psicológicas e fisiológicas, como a ansiedade, a depressão e até mesmo dores generalizadas.

As contingências responsáveis pela manifestação e manutenção do stress são as fontes de stress, ou comumente chamadas estressores. Podem vir do ambiente externo, estando presentes no lar, na escola, no ambiente de trabalho ou em qualquer outro espaço e encontram-se presentes ao longo da vida das pessoas, da infância à velhice.

Assim, a escola é um ambiente em que essas contingências podem estar presentes frequentemente, com diversos estressores institucionalizados sem que haja o devido preparo para os alunos lidarem com essas situações.

Desta forma, o stress transformou-se, no responsável por muitos males que afligem a humanidade, sobretudo em decorrência da vida moderna. Então, diante do exposto, surge a

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

[Assinatura]
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Profª Drª Sandra Teresinha de Fátima Furtado



Continuação do Parecer: 1.628.048

seguinte questão de pesquisa: Quais os principais estressores que ocorrem na pós-graduação stricto sensu, na percepção dos pós-graduandos em Ciências Contábeis no Brasil?

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta como objetivos:

1) Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa é identificar a relação entre stress e desempenho acadêmico na pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

2) Objetivo Secundário:

- i. Identificar o nível de stress dos estudantes de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade no Brasil;
- ii. Identificar os estressores que afetam estudantes de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil; e por fim,
- iii. Analisar as relações entre o nível de stress/estressores e o desempenho acadêmico percebido pelos estudantes de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos:

Os riscos consistem em, no mínimo, haver a interrupção temporária da pesquisa, dificuldades de acesso ao site elaborado para visita dos voluntários, impossibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa dentro do tempo a ser proposto, por impedimentos pessoais ou ainda por dificuldades dos sujeitos concernentes a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Poderá haver riscos de identificação dos respondentes, porém será feito o possível para minimizá-los, deixando as respostas no anonimato. Em todas estas situações, haverá a reformulação do tempo de desenvolvimento da pesquisa, para que ela continue e termine dentro do tempo estipulado no cronograma.

Benefícios:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

[Assinatura]
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Profª Drª Sandra Terezinha de Farias Furlado
 Coordenadora



Continuação do Parecer: 1.628.048

Auxiliar na identificação das principais fontes de stress relativas ao contexto de formação na pós -graduação e relacioná-las ao desempenho acadêmico, o que poderá fornecer subsídios para melhorar o processo de ensino e aprendizagem praticado nos cursos de mestrado e doutorado em todo o país.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Apresenta referencial teórico sobre o tema em estudo e sobre a metodologia empregada.
- A pesquisa se caracteriza como descritiva com abordagem quantitativa.
- No projeto foi explicado como será feita a coleta de dados.
- Apresenta o instrumento de pesquisa o qual será utilizado, já validada.
- Pela coleta de dados ocorrer on line, explica que irá inserir o TCLE na página inicial do Google Docs, para início das pesquisas.
- Foi apresentado o procedimento para análise dos dados.
- Apresenta que realizará o pré-teste junto aos alunos do Mestrado de Administração.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentado todos os termos, inclusive as declarações das oito universidades que serão realizadas as pesquisas.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 1.585.316, de 25 de Maio de 2016, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

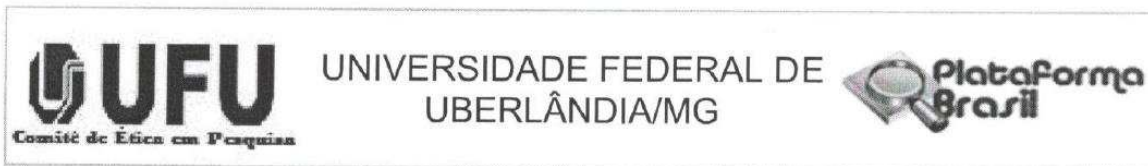
Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Dezembro de 2016.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

Prof. Dr. Sandro Terezinha de Farias Furtado
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Prof. Dr. Sandro Terezinha de Farias Furtado
 Coordenadora



Continuação do Parecer: 1.628.048

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

[Assinatura manuscrita]
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Profª Drª Sandra Terezinha de Farias Furtado
 Coordenadora

Página 04 de 06



Continuação do Parecer: 1.628.048

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_605248.pdf	25/06/2016 12:42:07		Aceito
Outros	Ajustes_ListadePendencias250616.docx	25/06/2016 12:39:47	Marise Santana de Rezende	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAjustado250616.docx	25/06/2016 12:39:24	Marise Santana de Rezende	Aceito
Outros	Questionario.docx	25/06/2016 12:30:34	Marise Santana de Rezende	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UNOCHAPECO_Declaracao.pdf	19/06/2016 18:53:55	Marise Santana de Rezende	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UNB_Declaracao.pdf	19/06/2016 18:53:42	Marise Santana de Rezende	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UFU_Declaracao.pdf	19/06/2016 18:53:22	Marise Santana de Rezende	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UFRJ_Declaracao.jpg	19/06/2016 18:53:09	Marise Santana de Rezende	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UFPR_Declaracao.pdf	19/06/2016 18:52:48	Marise Santana de Rezende	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UFES_Declaracao.jpeg	19/06/2016 18:52:36	Marise Santana de Rezende	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	FUCAPE_Declaracao.pdf	19/06/2016 18:52:20	Marise Santana de Rezende	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	FEAUSPRP_Declaracao.pdf	19/06/2016 18:51:59	Marise Santana de Rezende	Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_1585316.pdf	19/06/2016 17:39:18	Marise Santana de Rezende	Aceito
Outros	TCeqexecutora.pdf	20/10/2015 07:18:04	Marise Santana de Rezende	Aceito
Outros	LinksLattes.docx	20/10/2015 07:16:46	Marise Santana de Rezende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	20/10/2015 07:14:05	Marise Santana de Rezende	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/10/2015 07:12:38	Marise Santana de Rezende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

Assinatura de Sandra Terezinha de Farias Furtado
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Comitê de Ética em Pesquisa
 Profª Drª Sandra Terezinha de Farias Furtado
 Coordenadora

Página 05 de 06



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.628.048

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 05 de Julho de 2016

Assinado por:

**Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Comitê de Ética em Pesquisa
Profª Drª Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Esta pesquisa está sendo realizada pelo Prof. Dr. Gilberto José Miranda e sua orientanda Marise Santana de Rezende, ambos vinculados a Faculdade de Ciências Contábeis/Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo da pesquisa é identificar os principais estressores que ocorrem na pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil.

Contatos:

Gilberto - e-mail: gilbertojm@facic.ufu.br

Marise - e-mail: marise-rezende@hotmail.com

A sua participação será somente para o preenchimento do questionário. Os dados serão analisados por meio de técnicas estatísticas e em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados de forma agregada, sendo sua identidade preservada. Poderá ter riscos de identificação dos respondentes, porém faremos o possível para minimizar os riscos, deixando as respostas no anonimato, por meio de tratamento de dados agregados. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Sua participação nesta pesquisa é de extrema importância! Desde já agradeço!

1ª PARTE/ PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

Marque “X” na alternativa correspondente à sua resposta.

1) Indique o seu sexo:

() Masculino

() Feminino

2) Informe sua idade: _____.

3) Qual seu estado civil?

() Solteiro(a)

() Casado(a)

() Divorciado(a)

() Viúvo(a)

4) Trabalha atualmente?

() Sim, na área do curso

() Sim, mas não é na área do curso

() Não

5) Qual a sua renda familiar?

() Nenhuma.

() Até 1,5 salários mínimos.

() Acima de 1,5 até 3 salários mínimos.

() Acima de 3 até 4,5 salários mínimos.

() Acima de 4,5 até 6 salários mínimos.

() Acima de 6 até 10 salários mínimos.

() Acima de 10 até 30 salários mínimos.

() Acima de 30 salários mínimos.

6) Indique o nível de escolaridade de seu pai:

- ☐ Nenhum.
- ☐ Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- ☐ Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- ☐ Ensino Médio.
- ☐ Ensino Superior - Graduação.
- ☐ Pós-graduação.

7) Indique o nível de escolaridade de sua mãe:

- ☐ Nenhuma.
- ☐ Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- ☐ Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- ☐ Ensino Médio.
- ☐ Ensino Superior - Graduação.
- ☐ Pós-graduação.

8) Em que tipo de Instituição de Ensino Superior (IES) você cursou a graduação?

- ☐ Todo em IES pública.
- ☐ Todo em IES privada (particular).
- ☐ Todo no exterior.
- ☐ A maior parte em IES pública.
- ☐ A maior parte em IES privada (particular).
- ☐ Parte no Brasil e parte no exterior.

9) Graduado(a) em:

- ☐ Ciências Contábeis.
- ☐ Outro. Especifique: _____

10) Qual a sua nota média geral (MGA, CRA ou CRE) ao concluir o curso de graduação?

Obs.: Atribua nota numa escala de zero a dez (são permitidas notas fracionadas, exemplo: 1.5 ou 5.76 ou 9.98, como se fosse uma régua). _____.

11) Qual a sua Instituição de Ensino Superior (IES) atual?

- ☐ FUCEPE - Fundação Instituto Capixaba De Pesq. em Cont. Econ. e Finanças
- ☐ Fucap-RJ - Fucap Pesquisa Ensino e Participações Limitada
- ☐ FURB - Universidade Regional de Blumenau
- ☐ PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- ☐ UEM - Universidade Estadual de Maringá
- ☐ UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- ☐ UFBA - Universidade Federal da Bahia
- ☐ UFC - Universidade Federal do Ceará
- ☐ UFES - Universidade Federal Do Espírito Santo
- ☐ UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- ☐ UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
- ☐ UFPR - Universidade Federal Do Paraná
- ☐ UFRJ - Universidade Federal Do Rio De Janeiro
- ☐ UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- ☐ UFU - Universidade Federal De Uberlândia
- ☐ UNB - Universidade De Brasília
- ☐ UniFecap - Universidade da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
- ☐ Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- ☐ USP - Universidade De São Paulo
- ☐ USP/RP - Universidade De São Paulo/ Ribeirão Preto
- ☐ UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie

- () UFPB/J.P. - Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa
- () UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- () Unochapecó – Universidade Comunitária Regional de Chapecó
- () UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
- () Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

12) Você está cursando:

- () Mestrado Profissional
- () Mestrado Acadêmico
- () Doutorado

13) Qual a sua linha de pesquisa?

- () Controladoria e Contabilidade Gerencial
- () Contabilidade para Usuários Externos
- () Mercados financeiros, de Créditos e de Capitais
- () Educação e Pesquisa em Contabilidade

14) É bolsista do programa?

- () Sim
- () Não

15) Em que fase está no curso?

- () Cursando os créditos
- () Créditos concluídos e elaborando pesquisa.
- () Em fase de conclusão de pesquisa.
- () Aguardando defesa.

16) Indique, na sua percepção, o seu desempenho acadêmico médio no curso atual. Obs.: Atribua nota numa escala de zero a dez (são permitidas notas fracionadas, exemplo: 1.5 ou 5.76 ou 9.98, como se fosse uma régua). _____ .

2ª PARTE/PESQUISA:

Escala de Estresse Percebido (Perceived Stress Scale – PSS) (Adaptado de COHEN; KAMARCK; MERMELSTEIN, 1983)

Instruções: As questões nesta escala perguntam sobre seus sentimentos e pensamentos durante o último mês. Em cada caso, será pedido para você indicar o quão frequentemente tem se sentido de uma determinada maneira. Embora algumas das perguntas sejam similares, há diferenças entre elas e você deve analisar cada uma como uma pergunta separada.

Atribua nota numa escala de zero a dez, sendo que zero corresponde a NUNCA e dez corresponde a SEMPRE (são permitidas notas fracionadas, exemplo: 1.5 ou 5.76 ou 9.98, como se fosse uma régua).

Neste mês, com que frequência você tem...

- 17) Ficado triste por causa de algo que aconteceu inesperadamente? _____
- 18) Se sentido incapaz de controlar coisas importantes em sua vida? _____
- 19) Se sentido nervoso e estressado? _____
- 20) Tratado com sucesso dos problemas difíceis da vida? _____

- 21) Sentido que está lidando bem com as mudanças importantes que estão ocorrendo em sua vida? _____
- 22) Se sentido confiante na sua habilidade de resolver problemas pessoais? _____
- 23) Sentido que as coisas estão acontecendo de acordo com a sua vontade? _____
- 24) Achado que não conseguiria lidar com todas as coisas que você tem que fazer? _____
- 25) Conseguido controlar as irritações em sua vida? _____
- 26) Sentido que as coisas estão sob seu controle? _____
- 27) Ficado irritado porque as coisas que acontecem estão fora do seu controle? _____
- 28) Se encontrado pensando sobre as coisas que deve fazer? _____
- 29) Conseguido controlar a maneira como gasta seu tempo? _____
- 30) Sentido que as dificuldades se acumulam a ponto de você acreditar que não pode superá-las? _____

3ª PARTE/PESQUISA:

Escala de Preocupações

(Adaptado de FARO, 2013a)

Instruções: Indique como você se sente em relação as preocupações abaixo relacionadas.

Atribua nota numa escala de zero a dez, sendo que zero corresponde a NADA PREOCUPADO e dez corresponde a EXTREMAMENTE PREOCUPADO (são permitidas notas fracionadas, exemplo: 1.5 ou 5.76 ou 9.98, como se fosse uma régua).

PREOCUPAÇÕES

- 31) Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.). _____
- 32) Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida. _____
- 33) Aproveitamento das disciplinas ofertadas. _____
- 34) Baixa quantidade de contatos com o orientador. _____
- 35) Dificuldade do tema escolhido. _____
- 36) Pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica, etc.). _____
- 37) Aproveitamento das supervisões. _____
- 38) Apresentações orais. _____
- 39) Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca. _____
- 40) Questões financeiras por estar estudando em tempo parcial ou integral. _____
- 41) Tempo para concluir a tese ou dissertação. _____
- 42) Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação. _____
- 43) Questões relativas ao horário das aulas na pós-graduação. _____
- 44) Possível decepção quanto à inserção profissional. _____
- 45) Possibilidade de notas inferiores às esperadas. _____

Indicador de Dificuldades

(Adaptado de FARO, 2013a)

Instruções: Indique com qual frequência você já vivenciou as dificuldades abaixo relacionadas.

Atribua nota numa escala de zero a dez, sendo que zero corresponde a NUNCA OCORREM e dez corresponde a SEMPRE OCORREM (são permitidas notas fracionadas, exemplo: 1.5 ou 5.76 ou 9.98, como se fosse uma régua).

DIFICULDADES

- 46) Relacionamento com os outros alunos. _____
- 47) Relacionamento aluno-orientador. _____
- 48) Relacionamento aluno-coordenação. _____
- 49) Falta de motivação. _____
- 50) Mudança do tema inicialmente proposto. _____
- 51) Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo orientador. _____
- 52) Falta de incentivo. _____
- 53) Prazos de entrega dos trabalhos das disciplinas. _____
- 54) Prazo para confecção da tese ou dissertação. _____
- 55) Aspectos financeiros da pesquisa. _____
- 56) Aspectos financeiros pessoais. _____
- 57) Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar. _____
- 58) Tempo para estudar. _____
- 59) Pressão para publicação. _____
- 60) Outra. Qual? _____

APÊNDICE B - CARTA CONVITE AOS COORDENADORES

Prezado (a) Coordenador(a)

Inicialmente gostaríamos de renovar os agradecimentos pelo apoio na primeira etapa para a realização da pesquisa “*Stress* e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil”, objeto da minha dissertação no PPGCC-UFU, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto José Miranda.

Nesse momento gostaríamos de contar com sua ajuda novamente, a qual é fundamental para o êxito da pesquisa, encaminhando a mensagem abaixo aos alunos matriculados no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu desta instituição.

Caso seja do seu interesse, nos comprometemos de, ao término da pesquisa, enviar os resultados desta instituição (agregados, para preservar a confidencialidade) em comparação com os dados nacionais. Acreditamos que este diagnóstico pode ser útil à gestão acadêmico do programa.

Na certeza de sua colaboração, antecipamos agradecimentos.

Marise Santana de Rezende
Mestranda em Controladoria
PPGCC – FACIC – UFU

Prof. Dr. Gilberto José Miranda
Orientador
PPGCC – FACIC – UFU

APÊNDICE C - CARTA CONVITE AOS DISCENTES

Prezado Discente,

Sou aluna do curso de Mestrado em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia – FACIC/UFU, onde desenvolvo minha dissertação, sob a orientação do Professor Dr. Gilberto José Miranda.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar a relação entre *stress* e desempenho acadêmico percebido pelos discentes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. No momento, estou em fase de coleta de dados e gostaria de convidá-lo a colaborar respondendo o questionário disponível no link:

<https://pt.surveymonkey.com/r/V3LW7NR>

Ao final da pesquisa enviarei aos interessados, os resultados do seu nível de *stress* comparados: (a) aos demais alunos do programas de pós-graduação a que você está vinculado e; (b) comparados às respostas de todo o país. Lembro que será mantida a confidencialidade dos dados de todos os respondentes.

Neste sentido, gostaríamos de solicitar sua colaboração!

Cordialmente,

Marise Santana de Rezende

Mestranda em Controladoria

Programa de Pós Graduação em Ciências Contábeis

Faculdade de Ciências Contábeis - Universidade Federal de Uberlândia

APÊNDICE D – DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS

VARIÁVEL	NOME DA VARIÁVEL	DUMMY
Gênero	gênero	0 = Masculino 1 = Feminino
Idade	idade	-
Estado civil	est_civil_1	1 = Solteiro(a) 0 = Casado(a) 0 = Divorciado(a) 0 = Viúvo(a)
	est_civil_2	0 = Solteiro(a) 1 = Casado(a) 0 = Divorciado(a) 1 = Viúvo(a)
Filhos	filhos	0 = Sim 1 = Não
Trabalha	trabalha_1	0 = Não trabalha 0 = Trabalha, mas não na área 1 = Trabalha na área
	trabalha_2	1 = Não trabalha 0 = Trabalha, mas não na área 0 = Trabalha na área
Renda	renda	0 = Nenhuma. 0 = Até 1,5 salário mínimo 0 = Acima de 1,5 até 3 salários mínimos 0 = Acima de 3 até 4,5 salários mínimos 0 = Acima de 4,5 até 6 salários mínimos 1 = Acima de 6 até 10 salários mínimos 1 = Acima de 10 até 30 salários mínimos 0 = Acima de 30 salários mínimos
Escolaridade dos pais	esc_pai	1 = Nenhuma escolaridade 1 = Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) 1 = Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) 1 = Ensino médio 0 = Ensino superior 0 = Pós-graduação.
	esc_mãe	1 = Nenhuma escolaridade 1 = Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) 1 = Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) 1 = Ensino médio 0 = Ensino superior 0 = Pós-graduação
Instituição da graduação	inst_gradua_1	1 = Todo em IES pública 0 = Todo em IES privada (particular) 0 = Todo no exterior 0 = A maior parte em IES pública 0 = A maior parte em IES privada (particular) 0 = Parte no Brasil e parte no exterior.

	inst_gradua_2	0 = Todo em IES pública 1 = Todo em IES privada (particular) 0 = Todo no exterior 0 = A maior parte em IES pública 0 = A maior parte em IES privada (particular) 0 = Parte no Brasil e parte no exterior.
Conhecimento prévio	graduação	1 = Ciências Contábeis 0 = Outro
Desempenho anterior	nota_graduação	var. contínua
Categoria administrativa da IES	cat_adm	1 = Pública 0 = Privada
Idade do programa	idade_programa	var. contínua
Conceito CAPES	nota_capes	var. contínua
Curso	curso_1	0 = Mestrado Profissional 1 = Mestrado Acadêmico 0 = Doutorado
	curso_2	0 = Mestrado Profissional 0 = Mestrado Acadêmico 1 = Doutorado
Linha de pesquisa	linha_pesq_1	1 = Controladoria e Contabilidade Gerencial 0 = Contabilidade para Usuários Externos 0 = Mercados financeiros, de Créditos e de Capitais 0 = Educação e Pesquisa em Contabilidade
	linha_pesq_2	0 = Controladoria e Contabilidade Gerencial 1 = Contabilidade para Usuários Externos 0 = Mercados financeiros, de Créditos e de Capitais 0 = Educação e Pesquisa em Contabilidade
	linha_pesq_3	0 = Controladoria e Contabilidade Gerencial 0 = Contabilidade para Usuários Externos 0 = Mercados financeiros, de Créditos e de Capitais 1 = Educação e Pesquisa em Contabilidade
Bolsista	bolsista	0 = Sim 1 = Não
Estágio no curso	fase_curso_1	1 = Cursando os créditos 0 = Créditos concluídos e elaborando pesquisa 0 = Em fase de conclusão de pesquisa 0 = Aguardando defesa
	fase_curso_2	0 = Cursando os créditos 1 = Créditos concluídos e elaborando pesquisa 0 = Em fase de conclusão de pesquisa 0 = Aguardando defesa
	fase_curso_3	0 = Cursando os créditos 0 = Créditos concluídos e elaborando pesquisa 1 = Em fase de conclusão de pesquisa 0 = Aguardando defesa
Desempenho percebido	desemp_perc	-
Nível de <i>stress</i>	nível_stress	-
Preocupações	P1 a P15	-
Dificuldades	D1a D14	-

**APÊNDICE E – RESULTADOS DO ESTUDO DE MULTICOLINEARIDADE
POR MEIO DO VIF PARA AS VARIÁVEIS EXPLICATIVAS.**

Variáveis explicativas	VIF	Variáveis explicativas	VIF
gênero	1,489451	inst_gradu~2	9,14
idade	2,358282	inst_gradu~1	9,04
est_civil_1	5,605419	esc_pai	1,36
est_civil_2	5,257031	esc_mae	1,35
filhos	2,006429	graduação	1,05
trabalha_1	4,589191	renda	1,04
trabalha_2	5,739801	nivel_stress	1,02
cat_adm	1,578523		
nota_capes	3,545220		
curso_1	5,501711		
curso_2	5,902804		
linha_pesq_1	3,949631		
linha_pesq_2	3,662388		
linha_pesq_3	2,177684		
bolsista	2,042944		
fase_curso_1	5,648528		
fase_curso_2	4,374088		
fase_curso_3	2,551002		
idade_programa	3,630135		
P1	1,900759		
P2	2,063923		
P3	1,605487		
P4	1,769458		
P5	1,934286		
P6	2,298683		
P7	1,581135		
P8	1,918170		
P9	2,299610		
P10	3,007708		
P11	2,971053		
P12	3,405829		
P13	1,854152		
P14	1,814048		
P15	2,316718		
D1	1,952236		
D2	2,651043		
D3	2,030529		
D4	2,323153		
D5	1,843509		
D6	2,415354		
D7	2,729304		
D8	2,177633		
D9	2,670473		
D10	2,032785		
D11	3,198304		
D12	2,475619		
D13	2,292363		
D14	1,682487		

**APÊNDICE F – INTERVALOS DE CONFIANÇA E PREDIÇÃO DE 95% PARA
A VARIÁVEL NÍVEL DE *STRESS* DO MODELO (1).**

Valor Predito	IC de 95%		IP de 95%	
	LI	LS	LI	LS
47,4453	41,3081	53,5825	14,3045	80,5861
55,8936	49,0803	62,7070	22,6210	89,1663
58,7455	51,4803	66,0107	25,3774	92,1136
87,4169	82,4716	92,3622	54,4760	120,3578
70,2068	63,7694	76,6443	37,0091	103,4046
76,3140	71,5282	81,0998	43,3967	109,2313
85,3437	80,5806	90,1069	52,4297	118,2578
68,1242	63,2019	73,0465	35,1868	101,0617
79,7055	74,8277	84,5832	46,7747	112,6363
76,6283	72,6046	80,6520	43,8131	109,4435
76,1954	70,2781	82,1126	43,0946	109,2961
71,1616	65,5811	76,7422	38,1194	104,2039
54,1748	46,6672	61,6824	20,7531	87,5965
69,8239	65,3153	74,3325	36,9457	102,7021
40,3863	34,4649	46,3077	7,2848	73,4878
93,4276	88,0151	98,8400	60,4133	126,4419
60,3452	54,0952	66,5952	27,1833	93,5071
83,9143	77,0482	90,7804	50,6308	117,1978
70,1604	66,7410	73,5799	37,4138	102,9070
78,2196	70,2175	86,2218	44,6834	111,7559
79,6881	74,9964	84,3798	46,7843	112,5919
45,9111	40,7113	51,1110	12,9310	78,8912
67,8934	64,9894	70,7973	35,1966	100,5902
60,0715	51,5049	68,6381	26,3961	93,7469
79,4546	76,1739	82,7354	46,7222	112,1871
64,9706	59,1500	70,7912	31,8870	98,0542
69,0236	61,7684	76,2789	35,6577	102,3896
58,2348	53,1723	63,2973	25,2761	91,1935
73,4220	69,0862	77,7578	40,5671	106,2769
89,5097	85,3901	93,6293	56,6826	122,3368
91,6120	86,8782	96,3458	58,7022	124,5218
72,5202	65,3273	79,7131	39,1678	105,8726
79,0827	73,4992	84,6661	46,0399	112,1254
88,3085	84,0632	92,5538	55,4654	121,1516
85,4281	79,8551	91,0012	52,3872	118,4691
60,9321	55,4390	66,4251	27,9045	93,9596
89,1176	84,3868	93,8485	56,2082	122,0270
53,5861	49,6084	57,5637	20,7765	86,3956
79,6668	75,3811	83,9526	46,8185	112,5152
95,0440	90,2818	99,8062	62,1301	127,9579
55,3818	48,0297	62,7340	21,9947	88,7690
82,1714	77,0121	87,3308	49,1977	115,1451
58,2955	54,0605	62,5305	25,4538	91,1373
74,4317	68,3507	80,5126	41,3012	107,5621
52,8851	46,1029	59,6672	19,6188	86,1513

81,5325	78,0170	85,0480	48,7757	114,2893
92,8290	89,0023	96,6558	60,0374	125,6207
65,4743	60,2414	70,7071	32,4890	98,4596
74,4276	68,0664	80,7889	41,2446	107,6107
68,8422	63,9137	73,7708	35,9038	101,7806
102,1501	96,7033	107,5968	69,1302	135,1700
90,9485	85,6313	96,2657	57,9497	123,9473
85,1315	80,8600	89,4030	52,2849	117,9780
88,5334	84,2289	92,8380	55,6826	121,3842
94,3878	89,3756	99,4000	61,4368	127,3388
61,7678	55,5219	68,0137	28,6067	94,9289
50,8030	43,5138	58,0923	17,4297	84,1764
84,1119	78,7557	89,4682	51,1068	117,1170
75,0062	67,8125	82,1998	41,6535	108,3588
78,8016	72,8368	84,7665	45,6923	111,9110
97,1887	92,7438	101,6336	64,3192	130,0582
72,7924	69,1606	76,4242	40,0229	105,5618
70,2447	62,7596	77,7298	36,8280	103,6614
75,2408	69,8521	80,6295	42,2304	108,2512
97,3690	92,8826	101,8555	64,4939	130,2442
55,1996	47,2278	63,1713	21,6705	88,7286
90,9858	85,5844	96,3872	57,9734	123,9983
86,0781	81,1098	91,0463	53,1337	119,0225
75,6492	70,7754	80,5231	42,7190	108,5795
78,2149	73,3877	83,0422	45,2915	111,1383
82,9680	78,0741	87,8620	50,0348	115,9013
54,3541	50,1344	58,5739	21,5143	87,1940
65,6783	61,4589	69,8977	32,8385	98,5181
54,0248	48,6030	59,4465	21,0090	87,0405
78,5961	74,3559	82,8364	45,7537	111,4386
49,2839	42,1382	56,4296	15,9416	82,6262
64,4316	58,7483	70,1150	31,3719	97,4914
84,9489	77,5214	92,3764	51,5451	118,3528
97,8697	91,2601	104,4793	64,6382	131,1013
98,0832	92,7457	103,4206	65,0811	131,0852
92,8101	88,7335	96,8867	59,9884	125,6318
72,0880	67,5420	76,6340	39,2047	104,9713
62,9837	58,7591	67,2084	30,1433	95,8242
32,9817	24,8115	41,1519	-0,5951	66,5585
70,1539	65,3476	74,9603	37,2336	103,0743
55,9143	51,4433	60,3852	23,0412	88,7873
81,2954	76,6315	85,9592	48,3955	114,1952
76,7687	72,7073	80,8300	43,9488	109,5885
43,9073	38,6066	49,2080	10,9111	76,9034
57,1914	50,5726	63,8102	23,9581	90,4248
57,6302	50,1652	65,0952	24,2180	91,0424
51,3747	46,8633	55,8861	18,4961	84,2533
78,8959	74,0870	83,7048	45,9752	111,8166
66,9229	61,6193	72,2266	33,9263	99,9195
79,3623	74,7279	83,9967	46,4666	112,2580

83,2020	78,8671	87,5369	50,3472	116,0568
62,6118	55,9615	69,2620	29,3721	95,8514
86,4834	81,8008	91,1660	53,5810	119,3859
90,2181	82,2738	98,1623	56,6956	123,7406
82,1426	77,1614	87,1238	49,1963	115,0889
92,3560	87,9816	96,7304	59,4959	125,2160
74,5973	69,9670	79,2276	41,7022	107,4924
92,7741	88,1270	97,4212	59,8767	125,6716
84,7238	79,6285	89,8191	51,7600	117,6876
86,6774	82,3273	91,0276	53,8206	119,5343
39,6448	32,6069	46,6827	6,3254	72,9642
61,1778	55,7981	66,5576	28,1689	94,1868
83,6277	77,1581	90,0973	50,4237	116,8317
26,3238	17,0673	35,5802	-7,5337	60,1813
56,7909	52,0438	61,5380	23,8792	89,7027
67,5944	62,5912	72,5976	34,6448	100,5441
69,6152	63,3145	75,9160	36,4438	102,7867
64,8840	59,4443	70,3236	31,8652	97,9027
55,3312	48,6805	61,9819	22,0914	88,5709
76,0710	71,7849	80,3571	43,2226	108,9194
84,5088	79,2779	89,7397	51,5238	117,4938
82,8108	76,9706	88,6509	49,7237	115,8979
60,6186	55,8012	65,4359	27,6966	93,5405
59,9086	54,7658	65,0514	26,9375	92,8798
56,9324	52,1463	61,7184	24,0150	89,8497
69,3412	63,1965	75,4859	36,1990	102,4834
86,6331	81,6443	91,6219	53,6856	119,5805
69,4457	63,3266	75,5649	36,3083	102,5832
62,5392	56,9966	68,0818	29,5033	95,5750
55,3709	49,3632	61,3786	22,2538	88,4880
48,1446	42,0330	54,2562	15,0085	81,2807
39,6563	29,3293	49,9833	5,4906	73,8220
63,6255	58,7673	68,4837	30,6976	96,5534
55,0113	50,2236	59,7991	22,0937	87,9289
56,8608	51,8466	61,8749	23,9094	89,8121
65,6262	60,5360	70,7163	32,6632	98,5891
71,4392	67,4710	75,4074	38,6307	104,2476
49,2312	41,5978	56,8646	15,7810	82,6814
85,3214	80,1610	90,4817	52,3475	118,2952
66,9094	63,0148	70,8041	34,1098	99,7091
78,9662	74,0461	83,8862	46,0291	111,9033
70,4737	65,8530	75,0943	37,5799	103,3674
71,5202	67,0941	75,9463	38,6532	104,3872
61,3481	54,8387	67,8574	28,1363	94,5598
73,8386	64,8551	82,8221	40,0547	107,6225
66,7873	60,0866	73,4881	33,5375	100,0371
75,8564	71,7603	79,9525	43,0323	108,6806
86,7468	81,3080	92,1856	53,7282	119,7654
96,9234	92,6692	101,1777	64,0792	129,7677
97,3596	92,7011	102,0181	64,4605	130,2587

79,4347	71,1042	87,7652	45,8186	113,0508
57,4439	51,0805	63,8074	24,2605	90,6274
88,6460	83,3883	93,9036	55,6567	121,6352
55,5428	45,2613	65,8243	21,3909	89,6948
99,3145	94,7399	103,8891	66,4272	132,2018
67,6959	62,5124	72,8795	34,7184	100,6734
72,2174	67,9764	76,4585	39,3748	105,0600
80,5040	75,0869	85,9210	47,4890	113,5190
99,4620	94,6815	104,2424	66,5454	132,3786
92,8807	88,8160	96,9455	60,0605	125,7010
70,2844	64,5952	75,9736	37,2236	103,3452
84,5187	80,5307	88,5067	51,7079	117,3296
99,1829	94,4967	103,8692	66,2799	132,0859
75,4255	69,3724	81,4787	42,3002	108,5509
92,0369	86,7906	97,2833	59,0495	125,0244
78,7110	74,9783	82,4437	45,9302	111,4918
55,2970	48,1401	62,4540	21,9524	88,6417
99,8981	94,9687	104,8276	66,9596	132,8367
78,8373	73,6151	84,0595	45,8537	111,8209
88,5999	84,1246	93,0752	55,7263	121,4735
79,5942	74,7641	84,4243	46,6704	112,5180
77,7051	71,2037	84,2065	44,4949	110,9153
65,8378	60,0422	71,6335	32,7586	98,9171
94,1072	89,8405	98,3739	61,2613	126,9530
78,4863	74,0554	82,9172	45,6187	111,3539
64,4297	58,9325	69,9269	31,4014	97,4580
90,5985	84,5700	96,6270	57,4776	123,7193
56,1156	50,0832	62,1479	22,9940	89,2371
74,7631	71,6845	77,8417	42,0503	107,4759
91,5751	87,1144	96,0359	58,7035	124,4468
80,3727	76,2334	84,5120	47,5431	113,2023
63,7986	59,0904	68,5068	30,8924	96,7047
60,7949	55,2737	66,3161	27,7626	93,8272
72,4420	66,3275	78,5565	39,3054	105,5786
86,0921	82,6076	89,5766	53,3387	118,8456
68,4540	63,5471	73,3609	35,5189	101,3892
75,6490	70,3509	80,9471	42,6533	108,6447
103,0305	97,5060	108,5550	69,9977	136,0633
102,6922	98,1676	107,2169	69,8118	135,5726
84,0564	79,0642	89,0487	51,1085	117,0044
71,4607	65,7839	77,1375	38,4021	104,5193
56,6769	49,7934	63,5605	23,3898	89,9640
76,3992	71,5469	81,2514	43,4721	109,3262
94,7313	89,3812	100,0814	61,7272	127,7354
50,7078	44,0857	57,3299	17,4738	83,9418
85,9721	81,1429	90,8014	53,0484	118,8958
103,8977	98,7926	109,0028	70,9324	136,8630
93,3441	89,2503	97,4379	60,5202	126,1679
56,7713	51,6769	61,8657	23,8077	89,7349
65,4045	59,5827	71,2264	32,3207	98,4884

96,8048	91,7658	101,8438	63,8497	129,7599
78,8626	75,2595	82,4657	46,0963	111,6289
24,8931	16,2079	33,5782	-8,8127	58,5988
95,4235	91,2252	99,6218	62,5864	128,2606
96,9226	91,7412	102,1040	63,9454	129,8998
95,7111	91,6280	99,7942	62,8885	128,5336
101,9317	97,3421	106,5212	69,0423	134,8211
94,5810	89,4118	99,7502	61,6058	127,5563
64,4309	59,8044	69,0574	31,5364	97,3255
94,7889	90,5400	99,0378	61,9453	127,6325
93,1871	87,4638	98,9104	60,1204	126,2538
91,2848	86,4696	96,1000	58,3632	124,2064
83,0748	79,7986	86,3510	50,3429	115,8068
57,9672	51,9199	64,0146	24,8429	91,0915
86,2920	81,3448	91,2391	53,3508	119,2331
101,9317	97,3421	106,5212	69,0423	134,8211
84,1839	79,5503	88,8174	51,2883	117,0794
59,8544	53,7190	65,9897	26,7139	92,9948
85,3599	79,1466	91,5732	52,2049	118,5149
96,9835	92,7169	101,2501	64,1376	129,8294
81,7749	78,1074	85,4424	49,0014	114,5483
100,2943	95,6308	104,9578	67,3945	133,1941
97,7897	92,4730	103,1064	64,7910	130,7884
84,9457	80,6042	89,2872	52,0900	117,8014
59,5531	50,3719	68,7342	25,7161	93,3901
85,3527	80,9340	89,7715	52,4868	118,2187
59,2991	55,3895	63,2087	26,4977	92,1005
74,0089	70,4031	77,6146	41,2423	106,7754
91,1424	85,9438	96,3410	58,1625	124,1223
86,4192	82,3616	90,4769	53,5998	119,2386
79,4782	74,8123	84,1440	46,5781	112,3783
77,1448	72,8156	81,4741	44,2908	109,9989
62,2364	57,5214	66,9514	29,3293	95,1435
66,3135	61,5399	71,0870	33,3979	99,2290
76,3150	72,7972	79,8328	43,5580	109,0720
72,1223	68,2380	76,0067	39,3239	104,9207
62,8477	57,2503	68,4452	29,8026	95,8928
81,1747	76,5699	85,7795	48,2832	114,0662
78,9879	74,8308	83,1450	46,1560	111,8197
62,8657	59,1103	66,6211	30,0823	95,6491
83,2173	79,7008	86,7337	50,4604	115,9741
68,1169	63,8031	72,4306	35,2648	100,9689
69,2194	64,0310	74,4077	36,2411	102,1976
70,4344	66,4244	74,4445	37,6209	103,2480
52,7995	46,1184	59,4805	19,5537	86,0453
57,4225	49,5698	65,2752	23,9215	90,9234
57,9486	52,1490	63,7481	24,8686	91,0285
63,9317	58,0923	69,7711	30,8447	97,0186
79,5804	73,6132	85,5477	46,4707	112,6902
82,2187	78,8403	85,5970	49,4763	114,9610

83,3084	78,4550	88,1617	50,3811	116,2356
70,9112	66,3743	75,4482	38,0291	103,7933
80,7616	77,0663	84,4570	47,9851	113,5382
84,3973	79,4565	89,3381	51,4571	117,3375
69,5800	64,2823	74,8778	36,5844	102,5757
81,8234	75,7673	87,8795	48,6975	114,9493
47,9196	43,1094	52,7297	14,9987	80,8405
37,0426	31,5181	42,5672	4,0098	70,0755
88,5432	84,3300	92,7564	55,7042	121,3822
62,5607	58,2324	66,8889	29,7067	95,4146
83,3084	78,4550	88,1617	50,3811	116,2356
77,3469	73,7085	80,9853	44,5767	110,1171
47,2046	42,3915	52,0177	14,2833	80,1259
78,6450	73,0521	84,2380	45,6007	111,6894
79,4986	74,7624	84,2347	46,5884	112,4087
54,7653	49,8617	59,6688	21,8306	87,6999
76,1289	70,7777	81,4802	43,1247	109,1332
98,7744	94,3339	103,2149	65,9055	131,6433
84,1072	79,0142	89,2001	51,1438	117,0706
73,3826	67,7800	78,9851	40,3366	106,4285
63,4833	57,8919	69,0747	30,4392	96,5273
73,6225	68,7913	78,4537	40,6985	106,5465
49,3221	43,0961	55,5481	16,1647	82,4795
55,1933	49,5986	60,7881	22,1487	88,2380
74,0493	70,8102	77,2884	41,3210	106,7775
70,8271	64,7803	76,8739	37,7029	103,9512
38,4769	32,7584	44,1954	5,4111	71,5427
84,7338	80,0749	89,3927	51,8347	117,6329
58,2294	51,2805	65,1784	24,9288	91,5301
85,9665	81,4485	90,4844	53,0870	118,8459
84,3158	77,3350	91,2967	51,0085	117,6232
52,3570	45,2136	59,5004	19,0152	85,6988
42,7183	35,0689	50,3677	9,2644	76,1722
65,9029	57,8794	73,9264	32,3615	99,4443
60,1509	53,9973	66,3046	27,0071	93,2948
72,5979	64,8630	80,3328	39,1244	106,0714
65,5117	57,8264	73,1970	32,0496	98,9738
66,0442	59,5867	72,5016	32,8426	99,2458
51,7106	44,1276	59,2937	18,2719	85,1494
64,1128	56,8265	71,3991	30,7401	97,4855
75,4781	69,3694	81,5868	42,3425	108,6136
75,2978	68,9639	81,6316	42,1200	108,4755
51,4275	43,3973	59,4576	17,8845	84,9704
56,8476	50,3721	63,3230	23,6425	90,0527
70,8958	64,4373	77,3543	37,6940	104,0976
67,2384	61,2632	73,2136	34,1272	100,3496
74,4942	67,9811	81,0074	41,2818	107,7067
57,1136	49,6350	64,5923	23,6984	90,5288
33,1292	25,5212	40,7372	-0,3152	66,5736
60,4921	52,8583	68,1259	27,0418	93,9424

66,2542	58,9362	73,5723	32,8746	99,6339
90,1883	83,8025	96,5740	57,0006	123,3760
81,6666	74,8282	88,5051	48,3888	114,9444
72,3532	66,8312	77,8753	39,3208	105,3857
57,8690	51,1224	64,6155	24,6099	91,1280
97,0783	92,3165	101,8401	64,1644	129,9921
76,5435	72,2773	80,8097	43,6977	109,3893
64,7589	58,3698	71,1480	31,5705	97,9473
68,1703	62,6579	73,6826	35,1395	101,2010
107,1725	102,2890	112,0559	74,2408	140,1041
87,7612	80,8061	94,7164	54,4593	121,0632
60,4181	54,3636	66,4725	27,2925	93,5436
57,0255	52,5540	61,4970	24,1524	89,8986
75,5618	72,4013	78,7223	42,8412	108,2824

APÊNDICE G – INTERVALOS DE CONFIANÇA DE 95% NA ESCALA TRANSFORMADA (BOX-COX, $\lambda = 3$) E ORIGINAL PARA A VARIÁVEL DESEMPENHO PERCEBIDO DO MODELO (2)

Escala transformada			Escala Original		
Valor Predito	IC de 95%		Valor Predito	IC de 95%	
	LI	LS		LI	LS
183,3390	174,8365	191,8416	8,1983	8,0698	8,3229
148,6517	136,1407	161,1627	7,6458	7,4255	7,8541
168,4256	161,4933	175,3580	7,9701	7,8594	8,0778
171,8392	164,7996	178,8788	8,0235	7,9126	8,1314
161,0274	153,4541	168,6008	7,8519	7,7271	7,9728
167,5009	160,5268	174,4750	7,9555	7,8437	8,0642
181,7262	172,8610	190,5914	8,1742	8,0393	8,3048
166,5761	159,5487	173,6035	7,9409	7,8278	8,0508
190,0219	182,1237	197,9202	8,2965	8,1801	8,4097
215,0045	201,8187	228,1904	8,6446	8,4645	8,8176
177,9726	169,8930	186,0522	8,1176	7,9931	8,2384
177,6734	170,5035	184,8434	8,1131	8,0027	8,2206
141,2535	127,9864	154,5205	7,5171	7,2745	7,7449
189,6955	180,7159	198,6752	8,2918	8,1590	8,4204
146,8566	136,2148	157,4984	7,6149	7,4268	7,7942
173,9879	167,4344	180,5414	8,0567	7,9544	8,1564
136,3440	123,7002	148,9878	7,4292	7,1926	7,6515
149,9886	140,4928	159,4843	7,6686	7,5036	7,8268
187,2068	175,8254	198,5881	8,2554	8,0849	8,4191
206,0968	193,6221	218,5714	8,5238	8,3485	8,6921
189,1108	181,1656	197,0560	8,2833	8,1658	8,3975
179,5230	172,1694	186,8765	8,1411	8,0286	8,2506
202,0713	191,5675	212,5750	8,4680	8,3189	8,6120
204,3193	190,9147	217,7239	8,4992	8,3095	8,6809
180,4478	172,9874	187,9081	8,1550	8,0413	8,2657
193,9794	179,8004	208,1584	8,3536	8,1453	8,5520
132,3593	118,4329	146,2857	7,3562	7,0893	7,6051
189,4236	181,1846	197,6626	8,2878	8,1661	8,4061
164,0873	155,0908	173,0839	7,9012	7,7544	8,0427
139,4039	125,8928	152,9150	7,4842	7,2348	7,7180
189,7636	177,8240	201,7031	8,2928	8,1154	8,4629
197,7329	188,4546	207,0113	8,4071	8,2737	8,5363
151,2085	137,7195	164,6975	7,6893	7,4540	7,9110
203,5672	191,3487	215,7856	8,4888	8,3157	8,6551
180,7810	173,7973	187,7646	8,1600	8,0538	8,2636
115,3597	97,2471	133,4724	7,0276	6,6399	7,3768
183,5077	172,7945	194,2209	8,2008	8,0383	8,3571
157,0427	147,7026	166,3828	7,7867	7,6295	7,9378
173,0223	163,0123	183,0324	8,0418	7,8839	8,1937
205,7568	194,8323	216,6813	8,5191	8,3658	8,6670
159,1779	151,3457	167,0101	7,8218	7,6916	7,9477
155,1796	146,4340	163,9252	7,7558	7,6076	7,8986
198,6713	189,1456	208,1970	8,4203	8,2838	8,5526
194,6050	181,6804	207,5296	8,3626	8,1735	8,5434
193,3946	183,6333	203,1559	8,3452	8,2026	8,4831
170,2684	162,9164	177,6204	7,9990	7,8824	8,1123
124,3219	108,8118	139,8320	7,2046	6,8925	7,4918

168,1537	159,2970	177,0104	7,9658	7,8237	8,1030
173,0768	165,7743	180,3792	8,0426	7,9281	8,1540
161,0615	151,2776	170,8453	7,8524	7,6904	8,0080
151,4260	139,0987	163,7533	7,6929	7,4787	7,8958
226,4010	209,7078	243,0943	8,7945	8,5732	9,0053
139,0503	119,5072	158,5934	7,4779	7,1106	7,8122
172,1384	165,5321	178,7447	8,0281	7,9243	8,1293
157,3283	149,2045	165,4521	7,7914	7,6552	7,9230
115,3461	96,5568	134,1354	7,0274	6,6242	7,3889
148,7334	135,8905	161,5762	7,6472	7,4209	7,8608
177,9590	168,0787	187,8393	8,1174	7,9646	8,2647
192,7690	182,1196	203,4185	8,3362	8,1801	8,4867
108,1790	79,9132	136,4449	6,8791	6,2208	7,4310
182,8196	175,5260	190,1131	8,1905	8,0803	8,2978
123,7371	106,8236	140,6507	7,1933	6,8504	7,5064
167,3975	160,0945	174,7006	7,9539	7,8367	8,0677
141,3351	126,5979	156,0724	7,5185	7,2482	7,7707
149,9301	140,3769	159,4833	7,6676	7,5015	7,8267
183,4832	176,4430	190,5235	8,2004	8,0943	8,3038
159,6946	138,1190	181,2702	7,8302	7,4612	8,1674
153,6292	144,8372	162,4212	7,7300	7,5800	7,8744
189,0699	179,2015	198,9383	8,2827	8,1362	8,4241
178,6975	170,6616	186,7334	8,1286	8,0051	8,2485
196,2370	184,1520	208,3220	8,3858	8,2103	8,5543
185,1982	173,6562	196,7402	8,2258	8,0516	8,3930
152,7453	140,2582	165,2324	7,7152	7,4994	7,9195
160,7419	152,1497	169,3340	7,8472	7,7051	7,9844
158,2939	147,0384	169,5495	7,8073	7,6181	7,9877
151,4288	141,1538	161,7038	7,6930	7,5153	7,8628
174,4313	167,3646	181,4980	8,0635	7,9533	8,1708
186,6152	178,4274	194,8030	8,2467	8,1245	8,3654
197,1454	185,3786	208,9122	8,3987	8,2285	8,5623
190,2450	179,9472	200,5428	8,2997	8,1475	8,4466
213,3332	197,4942	229,1722	8,6222	8,4037	8,8302
172,4784	162,9504	182,0064	8,0334	7,8829	8,1784
223,6267	207,7194	239,5340	8,7585	8,5460	8,9612
217,7925	204,0084	231,5765	8,6818	8,4949	8,8609
170,9144	163,7966	178,0322	8,0091	7,8965	8,1185
202,0713	191,5675	212,5750	8,4680	8,3189	8,6120
149,0053	139,2498	158,7609	7,6518	7,4814	7,8149
181,7125	174,2667	189,1584	8,1740	8,0610	8,2839
154,1379	144,7818	163,4939	7,7385	7,5790	7,8917
178,9518	169,9795	187,9241	8,1325	7,9945	8,2659
180,8014	171,9097	189,6931	8,1603	8,0246	8,2917
192,4971	184,2280	200,7662	8,3323	8,2115	8,4498
167,8545	157,6999	178,0091	7,9611	7,7975	8,1182
198,3313	187,8605	208,8022	8,4155	8,2650	8,5608
146,2310	135,8440	156,6180	7,6041	7,4201	7,7797
171,8528	163,4693	180,2363	8,0237	7,8913	8,1518
242,4351	221,3648	263,5053	8,9971	8,7289	9,2502
144,9526	132,1097	157,7954	7,5820	7,3516	7,7991
164,1254	151,7239	176,5269	7,9018	7,6980	8,0956
240,9187	221,1781	260,6594	8,9784	8,7265	9,2169
210,3943	198,2898	222,4988	8,5825	8,4149	8,7438
197,0693	187,7825	206,3560	8,3977	8,2638	8,5273

194,9586	186,2445	203,6727	8,3676	8,2413	8,4903
196,8666	187,6831	206,0502	8,3948	8,2624	8,5231
171,2516	163,5798	178,9235	8,0143	7,8931	8,1320
202,9824	192,6755	213,2893	8,4807	8,3349	8,6216
140,7368	123,3317	158,1418	7,5079	7,1855	7,8048
211,5910	198,0824	225,0996	8,5987	8,4120	8,7777
202,0576	191,9486	212,1667	8,4678	8,3244	8,6065
186,7433	175,4141	198,0725	8,2486	8,0786	8,4119
149,5629	135,2429	163,8828	7,6613	7,4091	7,8979
170,6152	162,6229	178,6075	8,0044	7,8777	8,1272
182,2973	174,5952	189,9994	8,1827	8,0660	8,2962
196,4682	184,9748	207,9615	8,3891	8,2225	8,5494
182,2837	173,0564	191,5110	8,1825	8,0423	8,3181
165,9369	156,9369	174,9369	7,9307	7,7850	8,0713
173,0495	166,1464	179,9527	8,0422	7,9340	8,1476
181,5900	159,1833	203,9968	8,1722	7,8218	8,4948
149,5765	137,1331	162,0199	7,6616	7,4434	7,8679
161,5986	149,4314	173,7657	7,8611	7,6591	8,0533
206,9427	195,5106	218,3747	8,5354	8,3755	8,6895
190,0492	181,0024	199,0959	8,2969	8,1633	8,4263
199,6750	188,9365	210,4135	8,4344	8,2807	8,5828
202,7485	192,1744	213,3226	8,4774	8,3277	8,6221
171,5536	161,9143	181,1929	8,0190	7,8662	8,1662
181,1142	171,6279	190,6005	8,1650	8,0202	8,3049
160,1707	144,9923	175,3491	7,8379	7,5827	8,0776
183,2249	171,6698	194,7799	8,1966	8,0208	8,3651
160,1027	152,4042	167,8011	7,8368	7,7094	7,9602
164,8258	155,2629	174,3888	7,9130	7,7572	8,0629
173,6411	163,9101	183,3721	8,0514	7,8984	8,1988
160,1571	147,2323	173,0819	7,8377	7,6214	8,0427
190,9875	180,3144	201,6607	8,3105	8,1530	8,4623
186,7009	179,2343	194,1675	8,2480	8,1367	8,3563
157,0155	148,7931	165,2380	7,7862	7,6482	7,9196
180,0941	166,2205	193,9677	8,1497	7,9352	8,3534
142,2463	129,3039	155,1887	7,5346	7,2993	7,7560
169,3504	162,4479	176,2529	7,9846	7,8748	8,0914
182,6918	167,4267	197,9568	8,1886	7,9543	8,4102
191,8987	182,7120	201,0854	8,3237	8,1889	8,4542
161,0274	153,4541	168,6008	7,8519	7,7271	7,9728
177,6734	170,5035	184,8434	8,1131	8,0027	8,2206
180,4818	172,8532	188,1103	8,1555	8,0392	8,2686
179,5570	171,9204	187,1937	8,1416	8,0247	8,2552
136,4121	119,1703	153,6539	7,4304	7,1040	7,7304
179,8290	172,2413	187,4167	8,1457	8,0297	8,2585
176,8003	168,7421	184,8585	8,0998	7,9751	8,2208
167,3975	160,0945	174,7006	7,9539	7,8367	8,0677
203,8664	190,5451	217,1876	8,4930	8,3041	8,6738
181,0461	171,3893	190,7030	8,1640	8,0165	8,3064
165,3930	154,1517	176,6342	7,9220	7,7387	8,0973
197,1618	185,0287	209,2949	8,3990	8,2233	8,5676
165,3657	157,5682	173,1633	7,9216	7,7954	8,0440
172,7503	166,1834	179,3173	8,0376	7,9346	8,1380
137,8399	121,5339	154,1460	7,4562	7,1505	7,7386
181,3657	173,1100	189,6214	8,1688	8,0432	8,2907
206,9807	195,5465	218,4150	8,5359	8,3760	8,6900

171,6638	163,7366	179,5909	8,0207	7,8956	8,1421
182,0117	175,0581	188,9654	8,1785	8,0732	8,2811
167,2493	155,2328	179,2658	7,9515	7,7567	8,1372
176,7242	168,6458	184,8026	8,0986	7,9735	8,2200
189,4100	181,6561	197,1638	8,2876	8,1731	8,3990
196,5226	186,8433	206,2019	8,3899	8,2501	8,5252
170,0305	157,3073	182,7536	7,9953	7,7911	8,1895
165,0393	157,9773	172,1013	7,9164	7,8021	8,0275
169,7041	159,8205	179,5876	7,9902	7,8322	8,1421
132,6721	118,5845	146,7598	7,3620	7,0923	7,6133
170,6288	160,8709	180,3868	8,0046	7,8493	8,1541
190,3347	182,4391	198,2304	8,3011	8,1848	8,4141
198,3177	186,3830	210,2525	8,4153	8,2433	8,5806
179,8085	169,6758	189,9413	8,1454	7,9897	8,2953
168,7793	158,7634	178,7951	7,9756	7,8150	8,1301
168,1673	157,3760	178,9586	7,9660	7,7922	8,1326
167,5009	160,5268	174,4750	7,9555	7,8437	8,0642
156,1180	146,5782	165,6577	7,7714	7,6101	7,9263
141,6071	130,0999	153,1143	7,5233	7,3143	7,7214
196,1690	185,7759	206,5620	8,3849	8,2344	8,5302
167,7864	158,7462	176,8267	7,9600	7,8147	8,1002
128,0891	108,5733	147,6049	7,2765	6,8875	7,6278
224,8371	206,7467	242,9274	8,7743	8,5327	9,0032
180,8150	169,9776	191,6524	8,1605	7,9944	8,3201
165,4691	158,4288	172,5094	7,9233	7,8095	8,0339
139,1183	127,0670	151,1697	7,4791	7,2571	7,6886
153,6564	143,0906	164,2223	7,7304	7,5494	7,9034
159,7490	147,6142	171,8839	7,8311	7,6280	8,0242
127,1099	112,1217	142,0980	7,2579	6,9615	7,5320
153,1097	141,4358	164,7837	7,7213	7,5203	7,9123
161,3130	152,2525	170,3735	7,8565	7,7069	8,0006
153,2416	135,6511	170,8320	7,7235	7,4166	8,0078
163,9868	150,5924	177,3811	7,8996	7,6788	8,1086
206,3687	195,2311	217,5063	8,5275	8,3715	8,6780
161,3811	150,0952	172,6669	7,8576	7,6704	8,0363
132,3593	118,4329	146,2857	7,3562	7,0893	7,6051
185,4253	176,5724	194,2781	8,2292	8,0963	8,3579
153,6292	144,8372	162,4212	7,7300	7,5800	7,8744
197,1618	185,0287	209,2949	8,3990	8,2233	8,5676
141,0360	125,0152	157,0568	7,5132	7,2179	7,7869
161,0791	153,1250	169,0332	7,8527	7,7215	7,9796
178,5982	171,3416	185,8548	8,1271	8,0157	8,2355
175,5383	168,6980	182,3786	8,0805	7,9744	8,1839
214,4470	197,9955	230,8985	8,6372	8,4108	8,8523
210,1223	195,2221	225,0225	8,5788	8,3714	8,7767
165,2977	152,9850	177,6104	7,9205	7,7192	8,1121
156,9747	144,8369	169,1125	7,7856	7,5799	7,9809
179,8426	173,0823	186,6028	8,1459	8,0427	8,2465
176,7486	169,6546	183,8426	8,0990	7,9894	8,2057
140,9679	129,2926	152,6432	7,5120	7,2991	7,7135
156,4035	148,1227	164,6844	7,7761	7,6367	7,9107
149,0053	139,2498	158,7609	7,6518	7,4814	7,8149
146,8021	134,1372	159,4670	7,6140	7,3890	7,8265
170,6016	163,7393	177,4639	8,0042	7,8956	8,1099
202,3841	191,5536	213,2145	8,4724	8,3187	8,6206

210,9654	196,7805	225,1503	8,5903	8,3936	8,7783
184,1469	176,1687	192,1251	8,2103	8,0902	8,3270
161,0274	153,4541	168,6008	7,8519	7,7271	7,9728
132,0738	116,3450	147,8026	7,3510	7,0475	7,6312
154,5540	145,9386	163,1693	7,7454	7,5991	7,8865
153,6292	144,8372	162,4212	7,7300	7,5800	7,8744
167,5009	160,5268	174,4750	7,9555	7,8437	8,0642
174,6271	166,5086	182,7457	8,0665	7,9398	8,1894
182,0117	175,0581	188,9654	8,1785	8,0732	8,2811
159,1779	151,3457	167,0101	7,8218	7,6916	7,9477
193,3946	183,6333	203,1559	8,3452	8,2026	8,4831
190,6203	181,4526	199,7880	8,3052	8,1701	8,4360
171,8800	159,4140	184,3460	8,0241	7,8256	8,2132
190,6203	181,4526	199,7880	8,3052	8,1701	8,4360
144,9526	132,1097	157,7954	7,5820	7,3516	7,7991
174,0151	165,2764	182,7539	8,0571	7,9202	8,1895
186,0645	174,0555	198,0735	8,2386	8,0577	8,4119
178,0543	164,7540	191,3546	8,1189	7,9119	8,3158
185,3572	174,3199	196,3945	8,2282	8,0618	8,3881
182,2973	174,5952	189,9994	8,1827	8,0660	8,2962
148,5239	138,1159	158,9319	7,6436	7,4611	7,8177
162,9042	154,2601	171,5483	7,8822	7,7405	8,0189
169,1029	162,1489	176,0569	7,9807	7,8700	8,0884
134,9975	107,8158	162,1793	7,4047	6,8714	7,8705
167,5906	157,0142	178,1670	7,9569	7,7862	8,1206
139,9751	120,4609	159,4892	7,4944	7,1294	7,8268
168,1129	160,9202	175,3055	7,9652	7,8501	8,0769
208,5447	196,8267	220,2627	8,5573	8,3942	8,7144
209,7551	197,6149	221,8952	8,5738	8,4054	8,7359
177,6734	170,5035	184,8434	8,1131	8,0027	8,2206
222,1308	206,5893	237,6723	8,7390	8,5305	8,9379
156,4035	148,1227	164,6844	7,7761	7,6367	7,9107
165,5235	153,1477	177,8993	7,9241	7,7219	8,1165
199,8681	188,5844	211,1518	8,4372	8,2756	8,5928
206,7088	194,5412	218,8763	8,5322	8,3617	8,6961
186,5948	175,9943	197,1952	8,2464	8,0875	8,3994
189,4372	179,9400	198,9343	8,2880	8,1474	8,4240
176,1639	168,6363	183,6915	8,0901	7,9734	8,2035
178,6663	166,1952	191,1373	8,1281	7,9348	8,3127
188,4852	180,8649	196,1054	8,2741	8,1613	8,3840
164,4410	156,4991	172,3828	7,9069	7,7777	8,0319
130,1561	115,1492	145,1631	7,3153	7,0234	7,5856
147,7269	135,1420	160,3118	7,6299	7,4073	7,8402
216,5413	202,8060	230,2766	8,6652	8,4782	8,8444
191,5451	182,1842	200,9059	8,3186	8,1810	8,4517
167,1881	159,9671	174,4090	7,9506	7,8346	8,0632
192,4590	182,6887	202,2294	8,3318	8,1886	8,4702
204,8184	193,7155	215,9213	8,5061	8,3498	8,6569
193,0651	182,6221	203,5081	8,3405	8,1876	8,4880
207,3003	196,0319	218,5687	8,5403	8,3829	8,6921
171,7847	161,1924	182,3771	8,0226	7,8545	8,1839
142,1783	129,0255	155,3310	7,5334	7,2941	7,7584
170,6288	160,8709	180,3868	8,0046	7,8493	8,1541
173,0631	166,4895	179,6368	8,0424	7,9395	8,1428
211,8521	199,2066	224,4976	8,6023	8,4279	8,7699

139,1320	127,2340	151,0299	7,4793	7,2603	7,6862
176,4631	169,6430	183,2832	8,0947	7,9892	8,1974
200,4937	189,8766	211,1108	8,4459	8,2944	8,5922
159,4634	150,3149	168,6120	7,8264	7,6741	7,9730
163,4577	155,0519	171,8636	7,8911	7,7537	8,0238
214,0525	199,4647	228,6404	8,6319	8,4315	8,8234
214,6645	199,4604	229,8686	8,6401	8,4314	8,8391
200,7929	189,2792	212,3065	8,4501	8,2857	8,6084

APÊNDICE H – INTERVALOS DE PREDIÇÃO DE 95% NA ESCALA TRANSFORMADA (BOX-COX, $\lambda = 3$) E ORIGINAL PARA A VARIÁVEL DESEMPENHO PERCEBIDO DO MODELO (2).

Escala transformada			Escala original		
Valor Predito	IP de 95%		Valor Predito	IP de 95%	
	LI	LS		LI	LS
183,3390	74,5609	292,1171	8,1983	6,0793	9,5732
148,6517	39,4871	257,8163	7,6458	4,9250	9,1833
168,4256	59,7590	277,0923	7,9701	5,6491	9,4064
171,8392	63,1656	280,5127	8,0235	5,7539	9,4449
161,0274	52,3180	269,7369	7,8519	5,4056	9,3225
167,5009	58,8315	276,1702	7,9555	5,6199	9,3959
181,7262	72,9191	290,5332	8,1742	6,0346	9,5559
166,5761	57,9033	275,2488	7,9409	5,5904	9,3855
190,0219	81,2894	298,7545	8,2965	6,2562	9,6451
215,0045	105,7605	324,2485	8,6446	6,8276	9,9117
177,9726	69,2267	286,7185	8,1176	5,9314	9,5139
177,6734	68,9914	286,3555	8,1131	5,9247	9,5099
141,2535	31,9996	250,5073	7,5171	4,5947	9,0958
189,6955	80,8791	298,5120	8,2918	6,2457	9,6425
146,8566	37,8904	255,8228	7,6149	4,8583	9,1596
173,9879	65,3448	282,6311	8,0567	5,8190	9,4686
136,3440	27,1641	245,5239	7,4292	4,3532	9,0351
149,9886	41,1283	258,8488	7,6686	4,9918	9,1955
187,2068	78,1659	296,2477	8,2554	6,1754	9,6181
206,0968	96,9363	315,2572	8,5238	6,6328	9,8193
189,1108	80,3748	297,8467	8,2833	6,2327	9,6353
179,5230	70,8286	288,2173	8,1411	5,9766	9,5305
202,0713	93,1185	311,0241	8,4680	6,5449	9,7752
204,3193	95,0487	313,5899	8,4992	6,5897	9,8020
180,4478	71,7461	289,1494	8,1550	6,0022	9,5407
193,9794	84,6111	303,3477	8,3536	6,3399	9,6942
132,3593	23,0235	241,6952	7,3562	4,1227	8,9880
189,4236	80,6657	298,1814	8,2878	6,2402	9,6389
164,0873	55,2695	272,9052	7,9012	5,5048	9,3588
139,4039	30,1202	248,6876	7,4842	4,5039	9,0737
189,7636	80,6630	298,8642	8,2928	6,2402	9,6463
197,7329	88,8915	306,5744	8,4071	6,4447	9,7284
151,2085	41,9275	260,4895	7,6893	5,0237	9,2149
203,5672	94,4357	312,6986	8,4888	6,5755	9,7927
180,7810	72,1110	289,4509	8,1600	6,0123	9,5440
115,3597	5,4122	225,3072	7,0276	2,5832	8,7804
183,5077	74,5345	292,4808	8,2008	6,0786	9,5772
157,0427	48,1960	265,8895	7,7867	5,2607	9,2780
173,0223	64,1160	281,9286	8,0418	5,7825	9,4607
205,7568	96,7626	314,7509	8,5191	6,6289	9,8141
159,1779	50,4501	267,9056	7,8218	5,3409	9,3014
155,1796	46,3822	263,9770	7,7558	5,1943	9,2558
198,6713	89,8085	307,5342	8,4203	6,4667	9,7386
194,6050	85,3922	303,8178	8,3626	6,3593	9,6992
193,3946	84,5109	302,2784	8,3452	6,3374	9,6828
170,2684	61,5742	278,9626	7,9990	5,7054	9,4275
124,3219	14,7731	233,8707	7,2046	3,5653	8,8901

168,1537	59,3473	276,9600	7,9658	5,6362	9,4049
173,0768	64,3859	281,7676	8,0426	5,7905	9,4589
161,0615	52,1757	269,9472	7,8524	5,4007	9,3249
151,4260	42,2823	260,5697	7,6929	5,0377	9,2158
226,4010	116,6784	336,1236	8,7945	7,0542	10,0311
139,0503	28,8581	249,2425	7,4779	4,4408	9,0805
172,1384	63,4920	280,7847	8,0281	5,7637	9,4479
157,3283	48,5792	266,0775	7,7914	5,2745	9,2802
115,3461	5,2851	225,4071	7,0274	2,5640	8,7817
148,7334	39,5302	257,9365	7,6472	4,9268	9,1847
177,9590	69,0645	286,8535	8,1174	5,9268	9,5154
192,7690	83,8021	301,7360	8,3362	6,3198	9,6770
108,1790	-3,8895	220,2475	6,8791		8,7142
182,8196	74,1293	291,5099	8,1905	6,0676	9,5666
123,7371	13,9808	233,4935	7,1933	3,5018	8,8853
167,3975	58,7066	276,0885	7,9539	5,6159	9,3950
141,3351	31,8931	250,7772	7,5185	4,5896	9,0990
149,9301	41,0648	258,7954	7,6676	4,9892	9,1949
183,4832	74,8096	292,1568	8,2004	6,0861	9,5736
159,6946	49,1238	270,2653	7,8302	5,2940	9,3286
153,6292	44,8281	262,4303	7,7300	5,1361	9,2377
189,0699	80,1765	297,9633	8,2827	6,2276	9,6366
178,6975	69,9549	287,4401	8,1286	5,9521	9,5219
196,2370	87,1204	305,3536	8,3858	6,4018	9,7155
185,1982	76,1404	294,2560	8,2258	6,1218	9,5965
152,7453	43,5834	261,9071	7,7152	5,0884	9,2315
160,7419	51,9567	269,5270	7,8472	5,3932	9,3201
158,2939	49,2661	267,3218	7,8073	5,2991	9,2946
151,4288	42,4978	260,3598	7,6930	5,0462	9,2133
174,4313	65,7560	283,1066	8,0635	5,8311	9,4739
186,6152	77,8612	295,3692	8,2467	6,1674	9,6086
197,1454	88,0636	306,2272	8,3987	6,4247	9,7248
190,2450	81,3119	299,1781	8,2997	6,2568	9,6497
213,3332	103,7373	322,9291	8,6222	6,7840	9,8983
172,4784	63,6153	281,3414	8,0334	5,7675	9,4542
223,6267	114,0209	333,2325	8,7585	7,0004	10,0023
217,7925	108,4747	327,1103	8,6818	6,8854	9,9408
170,9144	62,2358	279,5930	8,0091	5,7257	9,4346
202,0713	93,1185	311,0241	8,4680	6,5449	9,7752
149,0053	40,1221	257,8885	7,6518	4,9511	9,1841
181,7125	73,0119	290,4132	8,1740	6,0371	9,5546
154,1379	45,2897	262,9860	7,7385	5,1535	9,2442
178,9518	70,1360	287,7677	8,1325	5,9572	9,5255
180,8014	71,9922	289,6106	8,1603	6,0090	9,5458
192,4971	83,7370	301,2572	8,3323	6,3181	9,6719
167,8545	58,9348	276,7742	7,9611	5,6232	9,4028
198,3313	89,3817	307,2809	8,4155	6,4565	9,7359
146,2310	37,2894	255,1726	7,6041	4,8327	9,1518
171,8528	63,0839	280,6217	8,0237	5,7514	9,4461
242,4351	131,9618	352,9083	8,9971	7,3489	10,1952
144,9526	35,7495	254,1557	7,5820	4,7659	9,1397
164,1254	54,9733	273,2775	7,9018	5,4950	9,3631
240,9187	130,6913	351,1461	8,9784	7,3253	10,1783
210,3943	101,2755	319,5130	8,5825	6,7300	9,8633
197,0693	88,2271	305,9115	8,3977	6,4287	9,7214

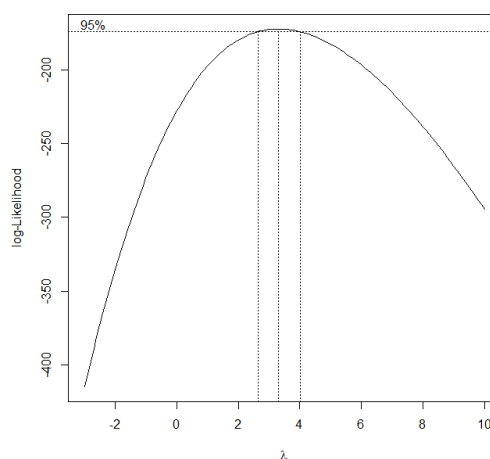
194,9586	86,1638	303,7535	8,3676	6,3783	9,6985
196,8666	88,0332	305,7001	8,3948	6,4240	9,7192
171,2516	62,5353	279,9680	8,0143	5,7348	9,4388
202,9824	94,0484	311,9164	8,4807	6,5665	9,7846
140,7368	30,9036	250,5699	7,5079	4,5422	9,0965
211,5910	102,3076	320,8744	8,5987	6,7527	9,8772
202,0576	93,1422	310,9731	8,4678	6,5455	9,7747
186,7433	77,7078	295,7788	8,2486	6,1633	9,6130
149,5629	40,1762	258,9495	7,6613	4,9533	9,1967
170,6152	61,8758	279,3546	8,0044	5,7147	9,4319
182,2973	73,5788	291,0158	8,1827	6,0527	9,5612
196,4682	87,4155	305,5208	8,3891	6,4090	9,7173
182,2837	73,4465	291,1209	8,1825	6,0490	9,5623
165,9369	57,1188	274,7550	7,9307	5,5651	9,3799
173,0495	64,3847	281,7143	8,0422	5,7905	9,4583
181,5900	70,8541	292,3260	8,1722	5,9773	9,5755
149,5765	40,4196	258,7333	7,6616	4,9632	9,1941
161,5986	52,4729	270,7243	7,8611	5,4109	9,3339
206,9427	97,8965	315,9889	8,5354	6,6546	9,8269
190,0492	81,2272	298,8712	8,2969	6,2546	9,6464
199,6750	90,6993	308,6507	8,4344	6,4879	9,7503
202,7485	93,7889	311,7081	8,4774	6,5605	9,7824
171,5536	62,6807	280,4265	8,0190	5,7392	9,4439
181,1142	72,2548	289,9736	8,1650	6,0163	9,5498
160,1707	50,6683	269,6731	7,8379	5,3485	9,3218
183,2249	74,1657	292,2840	8,1966	6,0686	9,5750
160,1027	51,3844	268,8209	7,8368	5,3735	9,3120
164,8258	55,9597	273,6920	7,9130	5,5275	9,3678
173,6411	64,7601	282,5221	8,0514	5,8017	9,4674
160,1571	50,9443	269,3699	7,8377	5,3582	9,3183
190,9875	82,0183	299,9568	8,3105	6,2748	9,6580
186,7009	77,9989	295,4029	8,2480	6,1710	9,6089
157,0155	48,2589	265,7721	7,7862	5,2630	9,2767
180,0941	70,7650	289,4233	8,1497	5,9748	9,5437
142,2463	33,0314	251,4612	7,5346	4,6430	9,1073
169,3504	60,6857	278,0152	7,9846	5,6780	9,4168
182,6918	73,1774	292,2062	8,1886	6,0417	9,5742
191,8987	83,0650	300,7324	8,3237	6,3012	9,6663
161,0274	52,3180	269,7369	7,8519	5,4056	9,3225
177,6734	68,9914	286,3555	8,1131	5,9247	9,5099
180,4818	71,7685	289,1951	8,1555	6,0028	9,5412
179,5570	70,8431	288,2709	8,1416	5,9770	9,5311
136,4121	26,6047	246,2195	7,4304	4,3234	9,0436
179,8290	71,1185	288,5394	8,1457	5,9847	9,5340
176,8003	68,0560	285,5446	8,0998	5,8980	9,5010
167,3975	58,7066	276,0885	7,9539	5,6159	9,3950
203,8664	94,6060	313,1268	8,4930	6,5794	9,7972
181,0461	72,1717	289,9205	8,1640	6,0140	9,5492
165,3930	56,3666	274,4193	7,9220	5,5407	9,3761
197,1618	88,0399	306,2837	8,3990	6,4241	9,7254
165,3657	56,6405	274,0910	7,9216	5,5496	9,3723
172,7503	64,1064	281,3943	8,0376	5,7822	9,4548
137,8399	28,1756	247,5043	7,4562	4,4059	9,0593
181,3657	72,6066	290,1248	8,1688	6,0260	9,5514
206,9807	97,9343	316,0272	8,5359	6,6554	9,8273

171,6638	62,9291	280,3984	8,0207	5,7468	9,4436
182,0117	73,3437	290,6797	8,1785	6,0462	9,5575
167,2493	58,1403	276,3584	7,9515	5,5979	9,3981
176,7242	67,9784	285,4700	8,0986	5,8957	9,5001
189,4100	80,6878	298,1321	8,2876	6,2408	9,6384
196,5226	87,6462	305,3990	8,3899	6,4146	9,7160
170,0305	60,8414	279,2196	7,9953	5,6828	9,4304
165,0393	56,3643	273,7143	7,9164	5,5407	9,3680
169,7041	60,8093	278,5988	7,9902	5,6818	9,4234
132,6721	23,3156	242,0286	7,3620	4,1398	8,9921
170,6288	61,7454	279,5123	8,0046	5,7107	9,4337
190,3347	81,6024	299,0671	8,3011	6,2642	9,6485
198,3177	89,2177	307,4178	8,4153	6,4525	9,7373
179,8085	70,8909	288,7262	8,1454	5,9784	9,5361
168,7793	59,8724	277,6861	7,9756	5,6527	9,4131
168,1673	59,1864	277,1482	7,9660	5,6311	9,4070
167,5009	58,8315	276,1702	7,9555	5,6199	9,3959
156,1180	47,2539	264,9821	7,7714	5,2264	9,2675
141,6071	32,5530	250,6612	7,5233	4,6207	9,0976
196,1690	87,2268	305,1112	8,3849	6,4044	9,7130
167,7864	58,9650	276,6079	7,9600	5,6241	9,4009
128,0891	17,9017	238,2764	7,2765	3,7961	8,9455
224,8371	114,8932	334,7809	8,7743	7,0182	10,0178
180,8150	71,8295	289,8005	8,1605	6,0045	9,5479
165,4691	56,7955	274,1427	7,9233	5,5547	9,3729
139,1183	30,0055	248,2312	7,4791	4,4982	9,0682
153,6564	44,6976	262,6152	7,7304	5,1311	9,2398
159,7490	50,6269	268,8711	7,8311	5,3471	9,3125
127,1099	17,6337	236,5860	7,2579	3,7775	8,9243
153,1097	44,0379	262,1816	7,7213	5,1059	9,2347
161,3130	52,4899	270,1361	7,8565	5,4115	9,3271
153,2416	43,3789	263,1042	7,7235	5,0805	9,2456
163,9868	54,7174	273,2561	7,8996	5,4865	9,3628
206,3687	97,3530	315,3845	8,5275	6,6423	9,8206
161,3811	52,3501	270,4120	7,8576	5,4067	9,3303
132,3593	23,0235	241,6952	7,3562	4,1227	8,9880
185,4253	76,6192	294,2313	8,2292	6,1345	9,5962
153,6292	44,8281	262,4303	7,7300	5,1361	9,2377
197,1618	88,0399	306,2837	8,3990	6,4241	9,7254
141,0360	31,4137	250,6583	7,5132	4,5668	9,0976
161,0791	52,3425	269,8157	7,8527	5,4064	9,3234
178,5982	69,9104	287,2860	8,1271	5,9508	9,5202
175,5383	66,8775	284,1991	8,0805	5,8639	9,4860
214,4470	104,7609	324,1331	8,6372	6,8061	9,9105
210,1223	100,6581	319,5864	8,5788	6,7164	9,8640
165,2977	56,1556	274,4397	7,9205	5,5339	9,3763
156,9747	47,8522	266,0971	7,7856	5,2482	9,2804
179,8426	71,1868	288,4984	8,1459	5,9866	9,5336
176,7486	68,0716	285,4257	8,0990	5,8984	9,4996
140,9679	31,8959	250,0399	7,5120	4,5898	9,0901
156,4035	47,6425	265,1645	7,7761	5,2406	9,2696
149,0053	40,1221	257,8885	7,6518	4,9511	9,1841
146,8021	37,6198	255,9845	7,6140	4,8468	9,1615
170,6016	61,9394	279,2638	8,0042	5,7166	9,4309
202,3841	93,3993	311,3688	8,4724	6,5514	9,7788

210,9654	101,5963	320,3345	8,5903	6,7371	9,8717
184,1469	75,4085	292,8852	8,2103	6,1022	9,5816
161,0274	52,3180	269,7369	7,8519	5,4056	9,3225
132,0738	22,4937	241,6538	7,3510	4,0913	8,9875
154,5540	45,7670	263,3410	7,7454	5,1714	9,2483
153,6292	44,8281	262,4303	7,7300	5,1361	9,2377
167,5009	58,8315	276,1702	7,9555	5,6199	9,3959
174,6271	65,8784	283,3759	8,0665	5,8347	9,4769
182,0117	73,3437	290,6797	8,1785	6,0462	9,5575
159,1779	50,4501	267,9056	7,8218	5,3409	9,3014
193,3946	84,5109	302,2784	8,3452	6,3374	9,6828
190,6203	81,7882	299,4524	8,3052	6,2689	9,6526
171,8800	62,7206	281,0395	8,0241	5,7404	9,4508
190,6203	81,7882	299,4524	8,3052	6,2689	9,6526
144,9526	35,7495	254,1557	7,5820	4,7659	9,1397
174,0151	65,2183	282,8120	8,0571	5,8152	9,4706
186,0645	76,9563	295,1727	8,2386	6,1435	9,6064
178,0543	68,7964	287,3121	8,1189	5,9192	9,5205
185,3572	76,3517	294,3627	8,2282	6,1274	9,5977
182,2973	73,5788	291,0158	8,1827	6,0527	9,5612
148,5239	39,5803	257,4675	7,6436	4,9289	9,1791
162,9042	54,1149	271,6935	7,8822	5,4664	9,3450
169,1029	60,4349	277,7709	7,9807	5,6702	9,4140
134,9975	23,1976	246,7975	7,4047	4,1329	9,0507
167,5906	58,6308	276,5504	7,9569	5,6135	9,4003
139,9751	29,7880	250,1621	7,4944	4,4874	9,0916
168,1129	59,4293	276,7964	7,9652	5,6388	9,4030
208,5447	99,4681	317,6213	8,5573	6,6899	9,8438
209,7551	100,6323	318,8778	8,5738	6,7158	9,8567
177,6734	68,9914	286,3555	8,1131	5,9247	9,5099
222,1308	112,5775	331,6841	8,7390	6,9708	9,9868
156,4035	47,6425	265,1645	7,7761	5,2406	9,2696
165,5235	56,3743	274,6727	7,9241	5,5410	9,3790
199,8681	90,8373	308,8988	8,4372	6,4912	9,7529
206,7088	97,5830	315,8345	8,5322	6,6475	9,8253
186,5948	77,6326	295,5570	8,2464	6,1613	9,6106
189,4372	80,5768	298,2975	8,2880	6,2379	9,6402
176,1639	67,4576	284,8701	8,0901	5,8807	9,4935
178,6663	69,5062	287,8263	8,1281	5,9394	9,5262
188,4852	79,7725	297,1979	8,2741	6,2172	9,6283
164,4410	55,7052	273,1767	7,9069	5,5191	9,3619
130,1561	20,6774	239,6349	7,3153	3,9797	8,9624
147,7269	38,5538	256,9000	7,6299	4,8863	9,1724
216,5413	107,2296	325,8530	8,6652	6,8590	9,9280
191,5451	82,6965	300,3936	8,3186	6,2919	9,6627
167,1881	58,5026	275,8735	7,9506	5,6095	9,3926
192,4590	83,5745	301,3436	8,3318	6,3140	9,6728
204,8184	95,8062	313,8306	8,5061	6,6071	9,8045
193,0651	84,1182	302,0121	8,3405	6,3277	9,6800
207,3003	98,2711	316,3295	8,5403	6,6630	9,8304
171,7847	62,8234	280,7461	8,0226	5,7435	9,4475
142,1783	32,9382	251,4183	7,5334	4,6387	9,1068
170,6288	61,7454	279,5123	8,0046	5,7107	9,4337
173,0631	64,4188	281,7075	8,0424	5,7915	9,4583
211,8521	102,6720	321,0322	8,6023	6,7607	9,8789

139,1320	30,0359	248,2280	7,4793	4,4997	9,0681
176,4631	67,8035	285,1226	8,0947	5,8907	9,4963
200,4937	91,5299	309,4575	8,4459	6,5076	9,7588
159,4634	50,6329	268,2940	7,8264	5,3473	9,3059
163,4577	54,6871	272,2283	7,8911	5,4855	9,3511
214,0525	104,6305	323,4746	8,6319	6,8033	9,9038
214,6645	105,1586	324,1704	8,6401	6,8147	9,9109
200,7929	91,7381	309,8477	8,4501	6,5125	9,7629

APÊNDICE I – TRANSFORMAÇÃO DE BOX-COX



Primeiro Modelo		Segundo Modelo	
Variáveis explicativas	VIF	Variáveis explicativas	VIF
gênero	1,489451	inst_gradu2	9,14
idade	2,358282	inst_gradu1	9,04
est_civil_1	5,605419	esc_pai	1,36
est_civil_2	5,257031	esc_mae	1,35
filhos	2,006429	Graduação	1,05
trabalha_1	4,589191	Renda	1,04
trabalha_2	5,739801	nivel_stress	1,02
cat_adm	1,578523		
nota_capes	3,545220		
curso_1	5,501711		
curso_2	5,902804		
linha_pesq_1	3,949631		
linha_pesq_2	3,662388		
linha_pesq_3	2,177684		
bolsista	2,042944		
fase_curso_1	5,648528		
fase_curso_2	4,374088		
fase_curso_3	2,551002		
idade_programa	3,630135		
P1	1,900759		
P2	2,063923		
P3	1,605487		
P4	1,769458		
P5	1,934286		
P6	2,298683		
P7	1,581135		
P8	1,918170		
P9	2,299610		
P10	3,007708		
P11	2,971053		
P12	3,405829		
P13	1,854152		
P14	1,814048		
P15	2,316718		
D1	1,952236		
D2	2,651043		

D3	2,030529		
D4	2,323153		
D5	1,843509		
D6	2,415354		
D7	2,729304		
D8	2,177633		
D9	2,670473		
D10	2,032785		
D11	3,198304		
D12	2,475619		
D13	2,292363		
D14	1,682487		