



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JANAINA RUFINI FERREIRA

**QUAL A RELAÇÃO DO ESTRESSE E SATISFAÇÃO COM O  
CURSO NO RENDIMENTO ACADÊMICO?  
UMA ANÁLISE EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ADMINISTRAÇÃO NO PARANÁ.**

---

Londrina  
2020

JANAINA RUFINI FERREIRA

**QUAL A RELAÇÃO DO ESTRESSE E SATISFAÇÃO COM O  
CURSO NO RENDIMENTO ACADÊMICO?  
UMA ANÁLISE EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM ADMINISTRAÇÃO NO PARANÁ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Londrina-UEL como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Thais Accioly Baccaro

Londrina  
2020

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA OBRA ELABORADA PELO AUTOR, ATRAVÉS DO PROGRAMA DE GERAÇÃO AUTOMÁTICA DO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UEL**

FERREIRA, JANAINA RUFINI

QUAL A RELAÇÃO DO ESTRESSE E SATISFAÇÃO COM O CURSO NO RENDIMENTO ACADÊMICO? UMA ANÁLISE EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO NO PARANÁ./ JANAINA RUFINI FERREIRA. - LONDRINA, 2020. 139 F. : IL.

ORIENTADOR: THAIS ACCIOLY BACCARO. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2020. INCLUI BIBLIOGRAFIA.

1. ESTRESSE. SATISFAÇÃO. RENDIMENTO ACADÊMICO. PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU. MESTRADO. - TESE. I. ACCIOLY BACCARO, THAIS. II. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. III. TÍTULO.

CDU 658

JANAINA RUFINI FERREIRA

**QUAL A RELAÇÃO DO ESTRESSE E SATISFAÇÃO COM O CURSO  
NO RENDIMENTO ACADÊMICO?  
UMA ANÁLISE EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO NO PARANÁ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Londrina-UEL como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Thais Accioly Baccaro  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Saulo Fabiano Amâncio Vieira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Daniel Ramos Nogueira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 07 de dezembro de 2020

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia, socorro presente na hora da angústia, ao meu pai Marcílio “in memoriam”, minha mãe Maria, ao meu irmão João Paulo e minha cunhada Carla, e minhas sobrinhas Helena e Laura que transformaram minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

A professora Dra. Thais Accioly Baccaro, orientadora, pelo apoio, compreensão e dedicação absoluta sem a qual não seria possível a conclusão desse projeto.

Agradeço também a todos os professores do programa, por seus ensinamentos, paciência, que contribuíram para a concretização dessa etapa.

À minha família, por sua capacidade de acreditar em mim e investir em mim. Mãe, seu cuidado e dedicação foi que deram, em alguns momentos, a esperança para seguir. Pai, sua lembrança significou a certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.

Dedico esse projeto aos amigos do Banco, do nosso Escritório, às pessoas com quem convivi ao longo desses anos. A experiência de uma produção compartilhada na comunhão com esses amigos foram a melhor experiência da minha formação acadêmica.

Agradeço ao mundo por mudar as coisas, por nunca fazê-las serem da mesma forma, pois assim não teríamos o que pesquisar, o que descobrir e o que fazer, pois através disto consegui concluir a minha monografia.

Como deixar de agradecer toda minha família, primos e primas, tios e tias, afilhados, num gesto de eterno amor e compreensão pelas tarefas e ausência durante esse tempo.

Agradeço às amigas queridas, companheiras da vida, amigas de infância e para toda a vida, que embora não tivessem conhecimento disto, iluminaram de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos, dando força e incentivo para crescer.

Dedico também a uma pessoa, que mesmo distante, me incentivou a entrar nesse caminho, acreditando na minha capacidade de seguir em frente. Obrigada pela confiança e até mesmo pelos obstáculos que nos foram colocados que, com certeza, nos destinaram a caminhos melhores.

Aprendi através da experiência amarga a suprema lição: controlar minha ira e torná-la como o calor que é convertido em energia.  
Nossa ira controlada pode ser convertida numa força capaz de mover o mundo.

**Mahatma Gandhi**

FERREIRA, Janaina Rufini. **Qual a relação do estresse e satisfação com o curso no rendimento acadêmico? Uma análise em um programa de pós-graduação em administração no Paraná**: 2020. 139 f Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração – Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2020.

## RESUMO

Tendo em vista os números apresentados pelo último censo da educação (INEP, 2018), considerando a pós-graduação *Stricto sensu*, em 2018 o país totalizou 6686 cursos, sabe-se que o contexto educacional pode gerar estresse em todos os indivíduos que o vivenciam, pois eles experimentam momentos de mudança, frustração, temores, angústias, crescimento e desenvolvimento, influenciando ou não a satisfação e o rendimento acadêmico dos alunos. Nesse sentido, o presente estudo procurou responder: *Qual a relação entre estresse e satisfação com o curso no rendimento acadêmico dos alunos do programa de pós-graduação Stricto sensu de Administração de uma universidade pública paranaense?* A mensuração do nível de estresse dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração foi obtida por meio do instrumento Escala de Estresse Acadêmico (EEA) adaptada ao contexto universitário e, para a satisfação com o curso, utilizado como instrumento o Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA), e quanto ao rendimento acadêmico foi usada a média das disciplinas obrigatórias do programa. O objetivo consistiu em analisar a existência de relação entre estresse e satisfação com o curso no rendimento acadêmico dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração, cuja relevância prática e teórica consistiu na avaliação da formação oferecida pela universidade, onde os resultados deste estudo puderam mostrar as satisfações ou insatisfações de discentes em relação ao curso de pós-graduação *Stricto Sensu* analisado, possibilitando à universidade uma reflexão sobre essas relações. Quanto aos procedimentos adotados, foram utilizados a pesquisa documental e o levantamento, sendo que a coleta de dados se deu por meio de questionários estruturados para levantamento do perfil sociodemográfico, nível de estresse e satisfação com o curso e o rendimento acadêmico obtido pelo levantamento documental disponibilizado pelo Programa. Assim, este estudo considerou como universo de pesquisa todos os alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* em Administração a universidade, no período de 2010 a 2019, totalizando 123 acadêmicos, dos quais 62 participaram da pesquisa. A partir dos dados tratados e consolidados, conduziu-se uma análise multivariada de caminhos, conhecida como regressão múltipla das variáveis com o software *R Project for Statistical Computing*. As relações obtidas mostraram que a variável *satisfação* fornece alguns argumentos capazes de identificar a relação direta com o rendimento acadêmico, enquanto a variável *estresse* não foi considerada estatisticamente capaz de exercer uma relação com o rendimento acadêmico obtido pelos alunos. A pesquisa foi conduzida sob a perspectiva da teoria da atribuição de causalidade e a caracterização sociodemográfica dos alunos trouxe algumas análises sobre a satisfação dos alunos com o programa com os professores, mas notou-se uma elevação do nível de estresse e até mesmo da satisfação dos alunos em relação às atividades e tempo para a realização das tarefas exigidas pelas disciplinas, sendo algo para análise posterior.

**Palavras-chave:** Estresse. Satisfação. Rendimento acadêmico. Pós-Graduação  
Stricto sensu. Mestrado.

FERREIRA, Janaina Rufini. **What is the relationship of stress and satisfaction with the course in academic performance? An analysis in a postgraduate program in administration in Paraná:** 2020. 139 p. Master's Dissertation of the *Stricto sensu* Postgraduate Program in Business – Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2020.

## ABSTRACT

In view of the figures presented by the last education census (INEP, 2018), considering the stricto sensu graduate program, in 2018 the country totaled 6686 courses, it is known that the educational context can generate stress in all individuals who experience it, because they experience moments of change, frustration, fears, anguish, growth and development, influencing or not the satisfaction and academic performance of students. In this sense, the present study sought to answer: *What is the relationship between stress and satisfaction with the course in the academic performance of students in the Stricto sensu graduate program in Business Administration at a public university in Paraná?* The measurement of the stress level of students in the stricto sensu graduate program of Administration was obtained using the Academic Stress Scale (EEA) instrument adapted to the university context and, for the satisfaction with the course, the Questionnaire of Academic Satisfaction (QSA), and regarding academic performance, the average of the compulsory subjects in the program was used. The objective was to analyze the existence of a relationship between stress and satisfaction with the course in the academic performance of students in the graduate program Stricto sensu de Administração, whose practical and theoretical relevance consisted of the evaluation of the training offered by the university, where the results of this study were able to show the satisfaction or dissatisfaction of students in relation to the postgraduate course *Stricto Sensu* analyzed, allowing the university to reflect on these relationships. As for the adopted procedures, the documentary research and the survey were used, and the data collection was done through structured questionnaires to survey the sociodemographic profile, level of stress and satisfaction with the course and, the academic performance obtained by the documentary survey. provided by the Program. This study considered as a universe of research all students in the stricto sensu graduate program in Administration at the university, in the period from 2010 to 2019, totaling 123 academics with 62 participated in the survey. Based on the processed and consolidated data, a multivariate path analysis was conducted, known as multiple regression of variables with the *R Project for Statistical Computing software*. The relationships obtained showed that the satisfaction variable provides some arguments capable of identifying the direct relationship with academic performance, while the stress variable was not considered statistically capable of exercising a relationship with the academic performance obtained by students. The research was conducted from the perspective of the theory of causality attribution and, the sociodemographic characterization of the students brought some analyzes on the students satisfaction with the program, with the teachers, but an increase in the level of stress and even of the students satisfaction in relation to activities and time to perform the tasks required by the subjects, being something for later analysis.

**Keywords:** Stress. Satisfaction. Academic performance. Stricto Sensu. Master.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Shapiro-Wilk (Estresse).....	102
<b>Gráfico 2</b> – Shapiro-Wilk (Satisfação).....	104
<b>Gráfico 3</b> – Correlações entre as variáveis do modelo de regressão .....	106

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Estrutura do trabalho.....	20
<b>Figura 2</b> – Teoria da Atribuição da Causalidade .....	23
<b>Figura 3</b> – Quadro da revisão empírica .....	50
<b>Figura 4</b> – Relação entre as variáveis .....	64
<b>Figura 5</b> – Seleção da técnica de análise multivariada .....	70
<b>Figura 6</b> – Esquema de nível das variáveis Estresse e Satisfação .....	94
<b>Figura 7</b> – Teste t para hipóteses.....	101

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– Busca pelos critérios Satisfação e Estresse .....	51
<b>Quadro 2</b>	– Busca pelos critérios Satisfação no ensino e Estresse .....	54
<b>Quadro 3</b>	– Busca pelos critérios Estresse e Desempenho acadêmico.....	55
<b>Quadro 4</b>	– Busca pelos critérios Estresse + Satisfação + Rendimento acadêmico.....	58
<b>Quadro 5</b>	– Variáveis utilizadas no estudo.....	64
<b>Quadro 6</b>	– Descrição da variável Rendimento Acadêmico .....	65
<b>Quadro 7</b>	– Descrição da variável Estresse .....	65
<b>Quadro 8</b>	– Descrição da variável Satisfação .....	65
<b>Quadro 9</b>	– Descrição das variáveis de características individuais dos alunos .....	66
<b>Quadro 10</b>	– Descrição das variáveis de características de renda e domicílio.....	67
<b>Quadro 11</b>	– Descrição das variáveis de características de escolaridade e graduação .....	67
<b>Quadro 12</b>	– Descrição das variáveis de características de bolsista e principal motivação .....	68
<b>Quadro 13</b>	– Descrição das variáveis de características de trabalho, área e atuação e experiência em docência.....	68
<b>Quadro 14</b>	– Teste $t$ (Estresse).....	102
<b>Quadro 15</b>	– Teste $t$ (Satisfação) .....	103
<b>Quadro 16</b>	– Shapiro-Wilk Estresse e Satisfação .....	104
<b>Quadro 17</b>	– Correlações entre variáveis.....	105
<b>Quadro 18</b>	– Correlações entre variáveis da regressão.....	107

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	– Características individuais dos alunos .....	75
<b>Tabela 2</b>	– Características de renda e domicílio .....	76
<b>Tabela 3</b>	– Características de escolaridade e graduação .....	76
<b>Tabela 4</b>	– Características de bolsista e principal motivação.....	77
<b>Tabela 5</b>	– Características de trabalho, área de atuação profissional e experiência em docência.....	78
<b>Tabela 6</b>	– Questões do bloco Estresse .....	79
<b>Tabela 7</b>	– Questões do bloco Satisfação.....	83
<b>Tabela 8</b>	– Características do rendimento acadêmico .....	86
<b>Tabela 9</b>	– Variáveis do rendimento acadêmico .....	87
<b>Tabela 10</b>	– Teste do $\chi^2$ entre Estresse e Satisfação.....	95
<b>Tabela 11</b>	– Tabela cruzada entre Estresse e Satisfação.....	96
<b>Tabela 12</b>	– Rendimento acadêmico e nível de estresse.....	96
<b>Tabela 13</b>	– Rendimento acadêmico e nível de satisfação .....	97
<b>Tabela 14</b>	– Função <i>summary</i> Regressão .....	100
<b>Tabela 15</b>	– Teste ANOVA Estresse e Satisfação .....	106
<b>Tabela 16</b>	– Teste de normalidade da regressão com ajustes.....	108
<b>Tabela 17</b>	– Teste de normalidade da regressão.....	109
<b>Tabela 18</b>	– Resumo regressão Rendimento e Satisfação .....	110
<b>Tabela 19</b>	– Teste <i>Breush-Pagan</i> Rendimento-Satisfação .....	111
<b>Tabela 20</b>	– Resumo regressão Estresse e Satisfação .....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EEA	Escala de Estresse Acadêmico
EET	Escala de Estresse no Trabalho
ESA	Escala de Satisfação Acadêmica
EVT	Escala de Valores do Trabalho
EVT-R	Escala revisada de Valores relativos ao Trabalho
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTEG	Modelo Teórico de Explicação do Estresse Ocupacional
QSA	Questionário de Satisfação Acadêmica
UEL	Universidade Estadual de Londrina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	OBJETIVOS .....	18
1.1.1	Objetivo Geral.....	18
1.1.2	Objetivos Específicos .....	18
1.2	JUSTIFICATIVA.....	18
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	21
2.1	TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DA CAUSALIDADE .....	21
2.2	ESTRESSE – SEUS CONCEITOS E NÍVEIS .....	25
2.2.1	Estresse No Contexto Educacional E Sua Mensuração .....	31
2.3	SATISFAÇÃO ACADÊMICA .....	38
2.3.1	Perspectivas Teóricas Da Satisfação Acadêmica .....	42
2.4	RENDIMENTO ACADÊMICO: CONCEITOS .....	45
2.5	REVISÃO EMPÍRICA SOBRE ESTRESSE, SATISFAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO.....	49
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	60
3.1	CLASSIFICAÇÃO GERAL DA PESQUISA .....	60
3.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	61
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	69
3.4	HIPÓTESES DA PESQUISA.....	73
<b>4</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	74
4.1	CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS ALUNOS.....	75
4.2	CARACTERIZAÇÃO DO ESTRESSE ACADÊMICO.....	79
4.3	CARACTERIZAÇÃO DA SATISFAÇÃO ACADÊMICA .....	82
4.4	CARACTERIZAÇÃO DO RENDIMENTO ACADÊMICO.....	85
4.5	RELAÇÃO ENTRE ESTRESSE E SATISFAÇÃO COM O RENDIMENTO ACADÊMICO.....	93
4.6	RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS DO MODELO DE REGRESSÃO.....	98
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115

5.1	LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	119
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
	<b>APÊNDICES</b> .....	133
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	134
	<b>ANEXOS</b> .....	137
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA .....	138

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando a pós-graduação *stricto sensu*, em 2018, o país totalizou 6686 cursos, sendo que desse total, 137 estavam em fase de projeto e 99 em fase de desativação, o que resulta em 6450 cursos em pleno funcionamento. Do montante, 54% são cursos de mestrado acadêmico, 11% mestrado profissional e 35% doutorado (CAPES, 2019). Esses cursos oficializaram, em 2018, 375.923 alunos matriculados, sendo 48% no mestrado acadêmico, 15% no mestrado profissional e 37% no doutorado (GEOCAPES, 2019).

Em 1998, primeiro ano de levantamento disponibilizado pelo GeoCapes (2019), existiam 1259 cursos e 92.350 alunos da pós-graduação *stricto sensu* no país (61.738 no mestrado e 30.612 no doutorado). Em 2010, o país possuía 2840 cursos, com 224.316 alunos matriculados (134.858 no mestrado acadêmico, 13.556 no mestrado profissional e 75.902 no doutorado) (GEOCAPES, 2019), portanto nos últimos 20 anos a pós-graduação sofreu expansão de, aproximadamente, cinco vezes em número de cursos e quatro vezes em número de alunos matriculados.

À medida que se aumenta, expressivamente, o número de alunos e cursos na educação superior, na pós-graduação *stricto sensu* aumenta-se a preocupação por políticas e ações que considerem as taxas de permanência e evasão nesse nível de ensino (SILVA FILHO, 2017), enquanto que a evasão nos programas de pós-graduação *stricto sensu* entre 2015 e 2016 atingiu 30,59% (FERNANDES *et al.*, 2017).

Os motivos que acarretam tais taxas de evasão são muitos e de complexa mensuração e análise, podendo envolver questões pessoais, acadêmicas ou institucionais (LOBO, 2012). Souza, Petro e Gessinger (2012) alertam que a evasão em programas de pós-graduação *stricto sensu* está relacionada a fatores como a insatisfação com o projeto pedagógico, com os professores, com a infraestrutura e recursos e com dificuldades de aprendizagem. Além disso, o ingresso em um programa desse tipo é uma experiência única na vida do estudante (HOFFMAN, JULIE, 2012) e essa transição, de graduando para pós-graduando, é permeada por mudanças e exigências como produtividade, prazos apertados, leitura aprofundada, escrita científica, conciliação entre estudo-trabalho e estudo-vida pessoal (BUDJOSO; COHN, 2008).

Portanto, o contexto educacional pode gerar estresse em todos os indivíduos que o vivenciam, pois estes experimentam momentos de mudança, frustração,

temores, angústias, crescimento e desenvolvimento, influenciando ou não a satisfação e o rendimento acadêmico dos alunos (WITTER, 1997). O processo de transição e adaptação aos níveis de ensino gera ansiedade e quando o estudante não consegue lidar bem com essas várias demandas, pode gerar o estresse.

Santos e Castro (1998) definem estresse como a condição resultante das trocas ou transações entre o sujeito e o meio, levando-o a perceber uma discrepância entre as exigências de uma determinada situação, assim como, os recursos individuais, ao nível biológico, psicológico e social. Além disso, pode haver uma potencial relação entre eventos emocionalmente relevantes e doenças físicas e mentais, entretanto, a ideia da ligação entre acontecimentos estressantes e doença foi retomada no Século XX, sendo realizados, precisamente na década de 1930, os primeiros estudos sobre stress na área da saúde por Hans Selye e, posteriormente, se expandindo por outras áreas como as ciências sociais (MALAGRIS; FIORITO, 2006; LIPP, 2010).

Segundo Faro (2013) os índices de estresse em estudantes de pós-graduação no Brasil estão acima do esperado e, quando comparado a outros países, superam os indicadores de estresse encontrados em alunos indianos, americanos e nepalenses. Tal alerta demanda pesquisas para levantar os índices de estresses nos alunos desse nível de ensino, bem como a satisfação deles com o programa e a possível relação com o rendimento acadêmico.

Segundo Gomes *et al.* (2013), a satisfação no contexto acadêmico é uma resposta afetiva por um determinado período, resultante da avaliação dos serviços pedagógicos e do apoio aos estudos oferecidos aos estudantes pela universidade. As medidas de satisfação envolvem o nível de satisfação do discente com toda a experiência de formação, bem como com os aspectos mais específicos vinculados à qualidade do ensino, relacionamento com os professores e colegas, a administração, as instalações e recursos da universidade, entre outros (ASTIN, 1993; SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006).

Nesse contexto surgem algumas indagações como a possível relação entre estresse e satisfação acadêmica e rendimento acadêmico. E nessas possíveis relações, o presente projeto de dissertação, procura responder: *Qual a relação entre estresse e satisfação com o curso no rendimento acadêmico dos alunos do programa de pós-graduação stricto sensu de Administração de uma universidade pública paranaense?* Nesse sentido, o identificar essas possíveis relações pressupõe-se que,

numa hipótese positiva, a relação entre o nível de estresse do aluno e sua satisfação acadêmica influenciam no rendimento acadêmico e, com isso, é possível identificar o que pode ser melhorado no contexto acadêmico para que os alunos tenham ou não um melhor rendimento e, acima de tudo, que estejam mais satisfeitos com o curso. Por outro lado, numa hipótese negativa, será identificado que tanto o nível de estresse ou a satisfação com o curso não influenciam no rendimento acadêmico dos alunos, sendo necessário novos estudos para identificar possíveis ligações e outros fatores não levantados nesse estudo.

A mensuração do nível de estresse dos alunos do programa de pós-graduação *stricto sensu* de Administração será obtida por meio do instrumento originalmente proposto por Paschoal e Tamayo (2004), denominada Escala de Estresse Acadêmico (EEA), sendo essa uma adaptação de outra escala utilizada pelos autores, como a Escala de Estresse no Trabalho (EET). Ressalta-se que estudos com populações universitárias têm identificado estressores equivalentes ao contexto laboral, tais como: grande número de atribuições, competição entre pares, tensão em razão de suposto fracasso ou incapacidade (FAIRBROTHER; WARN, 2003), dificuldades interpessoais entre pares e/ou professores, questões institucionais, falta de condições gerais para realizar atividades, cobrança por produção (AWINO; AGOLLA, 2008).

Para a satisfação com o curso será utilizado como instrumento o Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA), construído por Soares, Vasconcelos e Almeida (2002). Trata-se de um questionário de auto relato com 13 itens, estruturados no formato de resposta Likert de cinco pontos, o qual procura avaliar o grau de satisfação dos estudantes associados diversos aspectos da sua experiência universitária. O questionário envolve três dimensões, a saber: (1) Social, que engloba a qualidade das relações estabelecidas com as pessoas dentro e fora do contexto universitário; (2) Institucional, que analisa a infraestrutura, equipamentos e serviços disponíveis na instituição; e (3) Curricular, que aprecia as atividades e características do curso no qual os alunos estão inscritos.

Quanto ao rendimento acadêmico, a métrica usada será a média das disciplinas obrigatórias do programa de pós-graduação analisado já que, segundo Munhoz (2004), o rendimento acadêmico é resultado de um processo de avaliação, sendo expresso na forma de notas ou conceitos obtidos em alguma atividade. A obtenção dos níveis de estresses, a mensuração da satisfação com o curso e o

rendimento acadêmico dos estudantes permitirá o atingimento dos objetivos descritos no item a seguir.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a relação entre estresse e satisfação com o curso no rendimento acadêmico dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração de uma universidade pública paranaense.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar o perfil sociodemográfico dos alunos do curso de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração da universidade pesquisada.
- b) Levantar os níveis de estresse dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Administração.
- c) Identificar o nível de satisfação dos alunos em relação ao curso.
- d) Mensurar o rendimento acadêmico dos estudantes, por meio da média nas disciplinas obrigatórias.
- e) Verificar a relação dos níveis de estresse e satisfação com o curso no rendimento acadêmico dos estudantes.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa contribui para ampliar os estudos na área das ciências sociais, que visam identificar e analisar a possível relação entre estresse e satisfação com o curso no rendimento acadêmico dos alunos, já que são encontrados poucos estudos anteriores, como os de Faro (2013), Freires *et al.* (2018) e Soares, Vasconcelos e

Almeida (2002), que fazem essa ligação entre os itens e que de certo modo deixam uma lacuna de compreensão, sobretudo de considerações mais amplas como uma possibilidade de cruzamento de dados sobre a possível relação entre esses assuntos, numa busca através das bases de dados públicas, como o Portal CAPES (teses e dissertações), entre outros relacionados posteriormente.

Tendo em vista que o rendimento acadêmico é um fenômeno complexo, o mesmo pode ser analisado sob a lente de diversas disciplinas, como a Educação, a Psicologia, a Medicina, a Economia, a Sociologia, entre outras. Esse trabalho analisará a possível ligação entre estresse e satisfação no rendimento dos alunos do curso de pós-graduação *Stricto Sensu* de Administração de uma universidade pública paranaense, uma vez que, ao pesquisar estudos referentes à avaliação do desempenho educacional dos alunos nos bancos de dados *Scielo*, *Spell* e *Web of Science* em junho de 2019, há poucos artigos encontrados que tratam da ligação entre Estresse e Satisfação com o Rendimento Acadêmico, e os estudos anteriores tratam de cada item isoladamente.

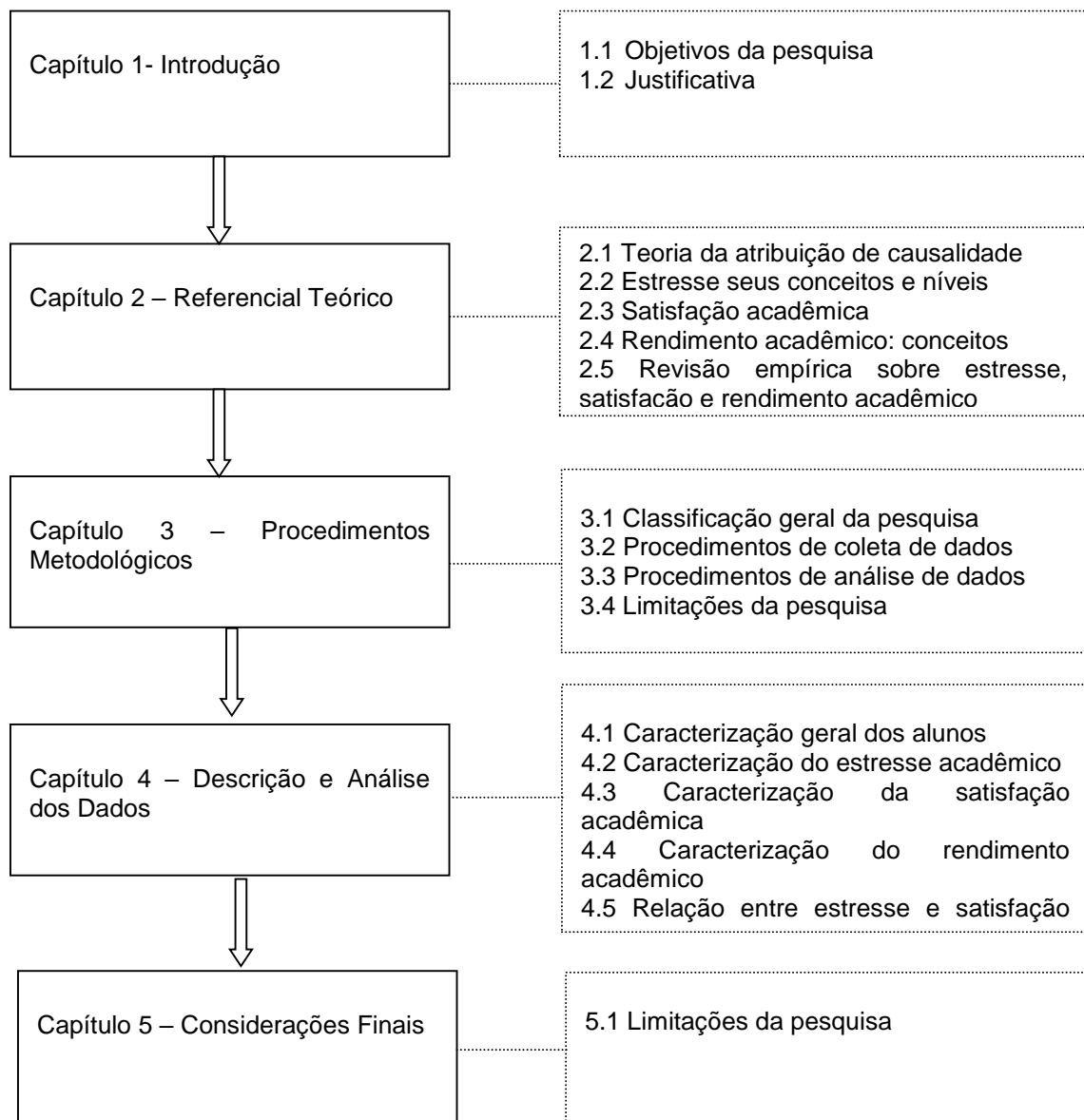
A relevância social e teórica desta pesquisa consiste na permanente avaliação da formação oferecida pela universidade, onde os resultados deste estudo poderão mostrar as satisfações de discentes em relação ao curso analisado, sobretudo identificando os níveis de estresse percebidos pelos alunos e uma possível ligação com o rendimento acadêmico destes, possibilitando à universidade uma reflexão sobre o envolvimento do professor na formação do discente, além de outras caracterizações como a satisfação geral dos estudantes com o curso.

Busca-se, com esse estudo, discutir as principais influências e possíveis relações entre estresse e satisfação com o rendimento acadêmico dos mestrados no contexto de universidades públicas estaduais, analisando impactos no desempenho nas atividades acadêmicas. Quanto ao desempenho acadêmico já se observou a relação inversamente proporcional com estresse, ou seja, o estresse pode produzir impactos negativos na performance acadêmica, gerando mestrados frustrados, ansiosos e esgotados (FARO, 2013; SILVA *et al.*, 2016). Enquanto que a satisfação com o curso pode ter relação positiva com o rendimento acadêmico (ARAUJO *et al.*, 2006), uma vez que estudantes mais satisfeitos com as questões curriculares, institucionais e sociais, podem resultar em melhores rendimentos acadêmicos.

Este trabalho está estruturado em seções, no primeiro capítulo é apresentada a Introdução com a contextualização do problema, os objetivos da pesquisa, sua

justificativa e relevância. No segundo capítulo, a revisão teórica divide-se em subtítulos iniciando pela Teoria de atribuição de causalidade, de Estresse e seus conceitos e níveis; seguido por conceitos de Satisfação Acadêmica, finalizado com os conceitos de Rendimento Acadêmico e a revisão empírica sobre estresse, satisfação e rendimento acadêmico. No terceiro capítulo são expostos os procedimentos metodológicos como a classificação geral da pesquisa, procedimentos de coleta e análise de dados e, por fim as limitações da pesquisa, como pode ser observado a seguir.

**Figura 1 – Estrutura do Trabalho**



**Fonte:** o próprio autor.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo estão descritas as bases teóricas sobre as quais se assentam esta pesquisa, buscando demonstrar a articulação das fontes consultadas, que opta pela separação em pilares teóricos, com fins meramente didáticos, apresentados em subseções específicas, a saber: Teoria da Atribuição de Causalidade, Estresse, Satisfação, Rendimento Acadêmico e a Revisão Empírica que visa analisar a possível relação entre esses assuntos.

### 2.1 TEORIA DA ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE

Sendo o objetivo desse estudo identificar a possível relação entre estresse e satisfação acadêmica no rendimento acadêmico dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* de Administração de uma universidade pública paranaense e, nesse sentido verificar a relação de causa entre as variáveis, torna-se possível a adoção da Teoria da Atribuição de Causalidade, pois essa apresenta-se relevante para a transformação da educação e das experiências profissionais que influenciam o desempenho dos indivíduos, como evidenciado no estudo de Sousa, Ferreira e Miranda (2019), onde estão retomados os conceitos dessa teoria, que consiste em auxiliar a explicação dos resultados acadêmicos, possibilitando elencar soluções e estratégias para melhorarem o desempenho acadêmico (CORNACHIONE Jr. *et al.*, 2010)

Segundo o estudo, a teoria da atribuição surgiu com os trabalhos de Fritz (HEIDER, 1958), que cita que o homem é motivado para descobrir as causas dos eventos e entender o seu ambiente, afirmando que as relações estabelecidas com o meio ambiente influenciam no comportamento cotidiano. Aceitando-se, nesse sentido, que tais atribuições causais, ao influenciar constantemente as relações entre variáveis, inclusive analisadas no contexto educacional, têm se tornado objeto de vários estudos da psicologia (SOUSA; FERREIRA; MIRANDA, 2019).

Numa perspectiva histórica sobre tal teoria, observa-se na publicação do artigo "*Social perception and phenomenal causality*", em 1944, que Heider apresentou suas ideias relativamente à atribuição causal, explicando os processos de pensamento que as pessoas utilizam para retirarem sentido dos acontecimentos

cotidianos (HEIDER, 1958). Destaca, ainda, que existe semelhança entre os processos utilizados pelos cientistas e os usados pelo homem comum para explicar os acontecimentos, havendo elementos subjetivos que guiam a percepção das pessoas sobre os outros ou sobre si mesmas (HEIDER, 1958).

Nota-se, que Heider (1958) centra a sua análise na forma como os indivíduos ajustam internamente as suas cognições de maneira a estarem em equilíbrio consigo próprios e nos ajustamentos que eles mesmos fazem perante o meio social onde se inserem. Podendo afirmar que o comportamento é o resultado da interação entre fatores internos (motivação, cansaço, etc) e fatores externos, como observar as dificuldades de uma realização de tarefa ou até mesmo as oportunidades criadas pela mesma. No estudo de Sousa, Ferreira e Miranda (2019) ao compreender uma ação como resultado de fatores pessoais, se está a fazer uma atribuição de causalidade interna. Se, pelo contrário, atribuir a ocorrência como resultado de fatores externos, aos quais não se tem nenhum tipo de controle, pode ser feita uma atribuição de causalidade externa (BARROS, 1992).

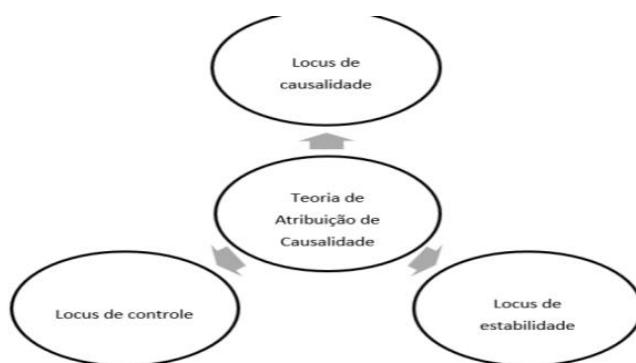
Ainda, de acordo com o estudo de Sousa, Ferreira e Miranda (2019), que também utiliza-se da teoria da causalidade, e cujo objeto de estudo é semelhante a presente pesquisa pois também usa como método quantitativo de pesquisa com aplicação de questionário, se referem a Weiner (1976) na tentativa de explicar a atribuição de causas relacionadas ao sucesso ou insucesso, bem como afirmar que o indivíduo identifica e analisa uma percepção de dificuldade atribuída à tarefa e consegue além disso captar o esforço necessário para a realização dessas tarefas, como se fosse uma análise de esforço e recompensa. Tais fatores são analisados em três aspectos distintos: (a) *locus* de causalidade (internas e externas); (b) *locus* de estabilidade (estável e instável) e (c) *locus* de controle (controlável e incontrolável), como indicado na Figura 2.

Dessa forma, segundo Heider (1958) sempre há uma relação entre a capacidade de realização de uma tarefa e o esforço despendido e, apenas nesse sentido a teoria da atribuição da causalidade pode ser adotada, ou seja, caso não se tenha entendimento ou percepção sobre um desses elementos, apenas os esforços pessoais não explicam o efeito da relação. Nesse sentido, para Heider (1958) há uma relação direta entre dificuldade e esforço, tornando-se uma forma de motivação para alcance de um resultado esperado que, no contexto acadêmico, pode ser justificado

pela relação entre estresse e satisfação com o curso na possibilidade de relação direta com o rendimento acadêmico.

O presente estudo está embasado na teoria da Atribuição de Causalidade de Heider, não apenas para evidenciar as possíveis relações, que serão descritas nos capítulos subsequentes, mas ainda para ter argumentos que solidifiquem as bases teóricas e perspectivas de pesquisa que contribuem para ampliação dos estudos na área da educação nessa possível relação entre variáveis.

**Figura 2 – Teoria da Atribuição da Causalidade**



**Fonte:** Sousa, Ferreira, Miranda (2019, p.43)

Os trabalhos de Heider, cujas ideias principais constam do seu livro *The psychology of interpersonal relations*, editado em 1958, continuam a ser um marco fundamental e fonte valiosa de conhecimento relativo à atribuição causal (SOUSA 1996; VALA, 1991) e, são utilizados na maior parte dos trabalhos que se embasam nessa teoria como suporte para explicação da relação causal.

Portanto, em consonância com os estudos de Piccinini (1988) e, identificando uma possível relação entre motivação e comportamento dos alunos do programa com a presente teoria de atribuição de causalidade, assume-se a hipótese de que ao identificar essas relações torna-se possível criar estratégias educacionais capazes de alterar as variáveis como estresse e satisfação, possibilitando-se também influenciar o desempenho acadêmico futuro.

Rodrigues (1984), num estudo realizado no Brasil para averiguar a relação entre a capacidade das atribuições para sucesso e fracasso em situações de realização escolar e a mediação de emoções e expectativas de comportamento futuro,

encontrou resultados semelhantes, confirmando algumas relações entre motivações pessoais e categorias atribucionais, como satisfação perante a atribuição de sucesso à capacidade ou nesse caso, em relação ao rendimento acadêmico. Porém, pode não ser claro o entendimento sobre as possíveis relações como o insucesso ou baixo rendimento acadêmico perante algumas situações (internas ou externas).

Nesse aspecto, trazendo para o contexto educacional, a teoria da atribuição iniciada por Heider (1958) indica que os comportamentos dos alunos são influenciados por expectativas e motivações, que podem determinar o sucesso ou insucesso escolar, destacando inclusive que a percepção de dispêndio de esforço superior em uma determinada disciplina pode inclusive, causar uma percepção de que por esse esforço maior e necessário, o aluno já se considera desmotivado e, com pensamento de reprovação. Nesse último caso, o indivíduo não visualizará uma relação controlável por ele, determinando fortemente as suas ações futuras, esforço, empenho e motivação (FISKE; TAYLOR, 1984).

Portanto, neste estudo opta-se por conectar à teoria da atribuição de causalidade comprovada por estudos anteriores, que também se valeram de questionários para analisar, com o método de regressão múltipla dos dados, a relação entre estresse e satisfação no rendimento acadêmico, onde o conhecimento dos padrões atribucionais que caracterizam os alunos se revestem de grande importância para a compreensão dos comportamentos de realização escolar. Numa possível análise de relações causais para o baixo rendimento dos alunos, podem ser destacadas as variáveis sociodemográficas como condições socioeconômicas, o nível de estresse, a sobrecarga de tarefas e o tempo para realização das mesmas, dentre outras citadas no presente estudo.

Assim sendo, como no estudo de Sousa, Ferreira e Miranda (2019), a presente pesquisa aceita os conceitos da teoria da atribuição de causalidade de Heider (1958) no sentido de buscar entendimentos sobre a possível relação entre as variáveis destacadas no estudo, considerando uma possível ligação entre estresse e satisfação com o rendimento acadêmico dos alunos. Portanto, opta-se pelo apoio na Teoria da Atribuição de Causalidade para demonstrar qual a ligação entre estresse e satisfação com o curso de pós-graduação *Stricto Sensu* no rendimento acadêmico dos alunos, visando justificar através do instrumento aplicado e as observações analisadas, o nível e forma dessas relações.

## 2.2 ESTRESSE – SEUS CONCEITOS E NÍVEIS

O estresse é um conceito que foi evoluindo ao longo do tempo devido às mudanças que têm ocorrido na sociedade em geral. É um processo fundamental, que coloca importantes desafios ao organismo e é inerente à condição de vida do ser humano. Para além do seu uso no vocabulário comum, este tema tem sido alvo de um crescente interesse na comunidade científica, o que demonstra a sua importância e a pertinência do seu estudo segundo Filgueiras e Hippert (1999). A palavra estresse deriva do latim *stringo*, *stringere*, *strinxi*, *strictum* que tem como significado apertar, limitar, comprimir e restringir (VAZ SERRA, 2011).

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 estresse alcançou importância técnica, passando a influenciar significativamente a forma como o conceito é pensado atualmente em fisiologia, psicologia e sociologia (LAZARUS, 1994). Segundo Lipp e Malagris (2001), o termo estresse, 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).

Desse modo, Hans Selye se propôs a definir o estresse, 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 consideradas 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 estresse, “*A syndrome produced by*

*diverse nocuous agentes*”, publicado pela Nature, em 04 de julho de 1936 (SELYE, 1976).

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 estresse físico original para o domínio psicológico (CASTIEL, 2005) e o interesse no estresse 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 estresse para mobilizar seus esforços e lidar com os problemas comuns, pois essa é uma resposta natural às exigências da vida, não sendo de todo ruim, apesar de seu lado negativo ser, provavelmente, subestimado (LAZARUS; LAZARUS, 1994).

Santos e Castro (1998) definem estresse como a condição resultante das trocas ou transações entre o sujeito e o meio, levando-o a perceber uma discrepância (real ou não) entre as exigências de uma determinada situação, assim como, os recursos individuais, ao nível biológico, psicológico e social. Ou seja, o estresse envolve reações biopsicossociais. Segundo Paúl e Fonseca (2001, p. 62) “[...] o conceito de estresse abrange as reações emocionais e cognitivas às ameaças e desafios inerentes ao cotidiano e aos acontecimentos de vida”.

O estresse pode ainda ser definido como uma reação do organismo causada por alterações psicofisiológicas, que ocorrem quando o indivíduo se confronta com uma determinada situação e não possui os recursos necessários para ultrapassá-la (LIPP, 2000). Perante estas definições, pode-se considerar que o estresse atua desencadeando um desequilíbrio no indivíduo ao ser exposto a diversos estímulos e permite a adaptação do organismo de modo a restabelecer o seu equilíbrio.

O estresse é um fenômeno adaptativo que contribui para a sobrevivência, para um adequado rendimento nas atividades e para um desempenho eficaz em muitas áreas da vida. Não deve ser considerado sempre como prejudicial, pois pode ser útil na tomada de decisões, na resolução de problemas por parte do indivíduo contribuindo para melhorar o seu desempenho e funcionamento. O estresse permite vários tipos de resposta e normalmente são as emoções negativas, que permitem um componente motivacional que levam à inibição ou ação do indivíduo. Neste sentido, o

estresse cumpre um papel essencial no desenvolvimento pessoal, profissional, entre outras áreas significativas na vida do indivíduo (FRASQUILHO, 2009).

Neste contexto, entende-se como estresse a resposta não específica do organismo a exigências de adaptação diversas e qualquer estímulo que se manifeste através da Síndrome Geral de Adaptação (SGA) que se desenvolve em três fases, segundo VAZ SERRA.

[...] a primeira fase, denominada por reação de alarme caracteriza-se pelo aumento na atividade do organismo, especificamente, com o aumento de adrenalina e noradrenalina devido à ativação da medula suprarrenal. Ocorre após a exposição repentina do indivíduo à agressão ou a situações estressantes e permite que organize as suas defesas biológicas para estar preparado para lutar ou fugir. (VAZ SERRA, 2011, p. 301-316)

A segunda fase, designada por estágio de resistência, verifica-se a ativação do eixo hipotálamo hipófise suprarrenal. O seu principal objetivo consiste na adaptação aos estímulos, na tentativa de inverter os efeitos dos sinais de alarme da fase anterior. Nesta fase, o indivíduo prepara-se para lidar e adaptar-se à situação impulsionadora de estresse. Por último, a fase de exaustão surge quando o indivíduo não consegue lidar nem se adaptar ao estímulo causador de estresse. Esta fase é marcada pela reativação vegetativa e a manutenção de níveis elevados de cortisol no sangue, os quais produzem efeitos negativos no organismo. A resistência torna-se cada vez menor podendo originar infeções e em casos extremos o indivíduo pode morrer (VAZ SERRA, 2011).

Os indivíduos são seres psicológicos, que avaliam o mundo exterior através de processos formais, tais como: avaliação primária, secundária e a reavaliação. Inicialmente, o indivíduo avalia a situação propriamente dita (VAZ SERRA, 2011). Na avaliação primária, o indivíduo procura conhecer o significado de determinada situação e as consequências que daí advêm para o seu bem-estar. Esta avaliação é egocêntrica, pois é desenvolvida no sentido de o indivíduo conhecer os aspetos positivos que precisa obter e os aspetos negativos que precisa evitar. Nesta avaliação, o importante é encontrar respostas para as circunstâncias, podendo ser considerada: irrelevante, benigna e desejável e por último, cheia de estresse.

A avaliação primária corresponde às expectativas de resultados, que o indivíduo espera encontrar relativamente a determinado acontecimento. Na avaliação secundária, o indivíduo procura encontrar respostas para resolver as questões devido

aos benefícios que pode obter ou aos aspetos negativos que pode acarretar. Assim, a avaliação primária envolve uma avaliação do meio, enquanto, que a avaliação secundária a do próprio indivíduo no que diz respeito às aptidões, recursos pessoais e sociais que possui, considerando também as suas opções e as próprias limitações (VAZ SERRA, 2011).

As formas de avaliação primária e secundária determinam se o indivíduo apresenta ou não uma resposta ao estresse. Por último, a reavaliação consiste no balanço realizado pelo indivíduo entre as exigências criadas pela situação (avaliação primária) e os recursos e capacidade de resposta (avaliação secundária). Este processo não é estático e dele depende o indivíduo de sentir-se ou não em estresse. A reavaliação vai sendo alterada em função do sucesso ou fracasso das estratégias de lidar, que foram escolhidas para solucionar o problema. O modelo apresentado pelo autor salienta a transação entre o indivíduo e o meio permitindo uma nova perspectiva para compreender e explicar o estresse (LAZARUS; FOLKMAN, 1984; LAZARUS, 1999; OGDEN, 2004; VAZ SERRA, 2011).

De acordo com Lipp e Tanganelli (2002), o que pode indicar se sintomas de estresse vão acontecer é a capacidade do organismo de cumprir às urgências do momento, sendo estas necessidades de natureza positiva ou negativa e, segundo BARDAGI e HUTZ.

[...] quanto mais incontrolável ou imprevisível for um evento, maior sua probabilidade de ser percebido como estressante, uma vez que antecipar a ocorrência de um evento estressante permite que se inicie um processo preparatório que reduz os efeitos nocivos do acontecimento. No entanto, mesmo situações que são controláveis e/ou previsíveis podem ser percebidas como estressantes quando exigem muito do indivíduo ou desafiam sua auto percepção de capacidade. (BARDAGI e HUTZ (2011, p. 115)

Dessa forma, Selye (1976, p. 15) definiu que: “[...] o estresse é a resposta não específica do corpo a qualquer exigência”. O autor ainda afirma que o estresse 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, seu sistema nervoso e outros órgãos devem continuar funcionando. Sendo assim, a total liberdade de estresse pode ser esperada somente após a morte (SELYE, 1976).

Lipp (1996) salienta a importância de se conceituar o estresse 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.

Após as definições e conceitos de estresse e das situações desencadeadores deste é interessante adotar a perspectiva do ponto de vista da atividade do estressor que, para Selye (1976), é irrelevante saber se o agente ou situação a ser enfrentada é agradável ou desagradável pois 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.

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 estresse do indivíduo, sendo caracterizado pelo modo de ser da pessoa, se ela é tímida ou depressiva, se é ansiosa ou até mesmo se possui uma neurose. Já os externos são aqueles que não dependem das características ou do comportamento da pessoa, ou seja, do seu mundo interno, tais como, mudanças políticas no país, falta de dinheiro, brigas, perdas, falecimentos, 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 estresse é denominado estressor, e a soma de reações geradas por ele é chamada de resposta ou reação ao estresse (LIPP; MALAGRIS, 2001).

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 estresse, 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 estresse, ou seja, *distress* (do Latim *dís* ou ruim - como dissonância, doença, insatisfação) e *eustress* (do grego *eu* ou bom – como euforia, elogio). Dependendo das condições o estresse estará associado a efeitos desejáveis ou indesejáveis (SELYE, 1976).

Dalgarrondo (2008) pontua que tanto o estresse 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. Enquanto Santos (2010), complementa que o estresse está profundamente ligado a mudanças e à capacidade do indivíduo de se adaptar a elas e, nesse sentido, torna-se necessária a análise e identificação dos níveis de estresse no contexto acadêmico para entender as possíveis percepções e influências desse com os alunos do curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, objeto deste estudo, por isso são tecidas novas considerações a seguir.

### 2.2.1 Estresse no Contexto Educacional e sua Mensuração

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 estresse 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 estresse 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).

A integração na universidade é um processo com múltiplas facetas construído através das relações estabelecidas entre a instituição e o estudante. Caracteriza-se pela troca entre expectativas, características, habilidades, normas e a comunidade que integra a universidade. Esta integração tem sido fundamental na decisão de permanência ou abandono por parte dos estudantes universitários (POLYDORO *et al.*, 2001). A universidade é uma estrutura com características específicas para a transmissão e produção de conhecimento com um padrão típico para o desenvolvimento do potencial humano. Por ser um meio permeável a rápidas e profundas mudanças exige a adaptação do estudante universitário a novas realidades (ARAÚJO, 1996). Neste sentido, a vida acadêmica pode tornar-se muito estressante devido a fatores, tais como: adaptação ao novo meio escolar, ansiedade aos exames e avaliações, gestão do tempo, alteração nas rotinas e hábitos alimentares, problemas de caráter econômico e ainda relacionados com o desenvolvimento pessoal e social (PEREIRA, 2006).

Enquanto que para Freires *et al.* (2018) o estresse pode ser compreendido como o resultado de uma interpretação, que provoca mecanismos regulatórios de caráter emocional, fisiológico e comportamental, eliciando um estado de resposta adaptativa (FARO, 2015). Desta forma, o estresse é aqui entendido, de acordo com a perspectiva de Lazarus e Folkman (1984), como um fenômeno psicossocial com implicação biológica, o qual ocorre quando existe a percepção de ameaça real ou imaginada, interpretada como capaz de mudar o estado de bem-estar subjetivo, desencadeando sensações de mal-estar, sofrimento e/ou desconforto transitório ou persistente (SANTOS, 2010).

Nos estudos de Freires *et al.* (2018) o estresse acadêmico é entendido como uma reação de ativação fisiológica, emocional, cognitiva e comportamental, desencadeada por estímulos e eventos acadêmicos (GARCÍA; ZEA, 2011). Situações como a realização de provas, apresentação de trabalhos em sala, sobrecarga de atividades e competitividade podem ser encaradas como potencialmente estressoras (GARCÍA-ROS *et al.*, 2012). Depreende-se, portanto, que o estresse no âmbito

acadêmico pode ter repercussões negativas para os estudantes, podendo comprometer o rendimento nas atividades desenvolvidas, inclusive práticas, como as realizadas durante os estágios, dentre outras (MONTEIRO; FREITAS; RIBEIRO, 2007; SANTOS; RADÜNZ, 2011).

Por um lado, o contexto acadêmico impulsiona o estudante para a realização de um conjunto de atividades enriquecedoras, permitindo desenvolver as suas aptidões de forma a lidar satisfatoriamente com a vida acadêmica e contribui para o desenvolvimento da construção da identidade, do estabelecimento de maior autonomia e independência. Por outro, o estudante depara-se cada vez mais com tensões, exigências, responsabilidades, competitividade pela entrada na universidade, pelas dificuldades no processo de transição e durante o curso (RAMOS; CARVALHO, 2007).

O estresse acadêmico é um processo sistêmico, de caráter adaptativo e essencialmente psicológico que pode ser compreendido sob três perspectivas. Em primeiro lugar, devido à pouca valorização do próprio aluno e às exigências do contexto acadêmico, isto pode constituir um fator de estresse. Em seguida, esses estressores provocam um desequilíbrio sistêmico e, por fim a situação de estresse que se manifesta numa série de sintomas como indicadores de desequilíbrio (BARRAZA MACÍAS, 2008; MARTIN, 2010).

A rotina universitária é permeada por um contexto estressante no qual os acadêmicos têm a responsabilidade de aprender uma profissão e preparar-se para o futuro profissional. Sendo assim, ainda é objeto de poucos estudos (TORQUATO *et al.*, 2010). Dessa maneira, compreende-se o estresse como um fenômeno multifatorial, que está fortemente relacionado à saúde mental e à qualidade de vida, podendo afetá-la ao passo que favorece o surgimento de transtornos e doenças psicológicas (MASCARENHAS; ROAZZI, 2013).

Estresse é o estado de resposta fisiológica ou psicológica a estressores internos ou externos. É um fenômeno que envolve alterações afetando quase todos os sistemas do corpo, influenciando em como as pessoas se sentem e se comportam. O estresse contribui diretamente para transtornos ou doenças psicológicas afetando a saúde e a qualidade de vida. Existem três tipos: o estresse ambiental que se caracteriza por qualquer tipo de estresse decorrente de fatores ou situações ambientais físicas ou sociais; o estresse de vida, que produz a tensão severa decorrente de eventos da trajetória de vida do sujeito, como mudança de cidade,

separação da família e experiências negativas como fracasso no trabalho, nos estudos, dentre outros; o estresse psicocultural, que é o decorrente da tensão psicológica ou ansiedade e, em muitos casos, desconfortos mentais gerados por fatores socioculturais e culturais, como, questões de gênero, discriminação racial, avanço tecnológico veloz (VANDENBOS, 2010).

O período acadêmico pode ser, então, um desencadeador de estresse, pois exige que o estudante universitário vivencie uma série de mudanças e adaptações, as quais podem precipitar o aparecimento de estresse, gerando, muitas vezes, dificuldades de aprendizagem e alterações no desempenho acadêmico.

Malagris e Fiorito (2006) afirmam que o estresse 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 estresse e depressão em seus estudantes (SHAW; WARD, 2014).

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 a que o aluno obtenha uma experiência positiva. Mas, caso o professor o faça de maneira ineficaz ou utilizando indevidamente suas habilidades, ele pode 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 estresse 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 constantes e crescentes e atividades de

alto desempenho que requerem uma concentração de esforços, podendo perceber esses fatores como potencialmente estressores (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 estresse (MONDARDO; PEDON, 2005).

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. Da mesma forma que, se as condições dos pós-graduandos também forem consideradas, observa-se que, igualmente, o panorama não é animador (ANDRÉ, 2007), ou seja, 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). 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).

Num dado mais recente, anunciado pelo Governo Federal na figura do então presidente Jair Messias Bolsonaro em agosto de 2019, aqui abordado na finalidade de identificar possíveis situações estressoras influenciadas pela concessão de bolsas aos mestrandos, os critérios de concessão de bolsas de mestrado e doutorado no país serão alterados, ou seja, o novo sistema de escolha levará em conta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios onde as faculdades estão localizadas, o teor das pesquisas e a nota obtida pelos cursos nos últimos anos. Terão prioridade aquelas que se encaixarem em áreas consideradas estratégicas pela gestão Jair Bolsonaro, como cursos de Saúde e Engenharias (CAMARGO, 2019).

O novo sistema de distribuição será anunciado oficialmente em breve, mas as principais linhas foram antecipadas pelo presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nos outros três aspectos

que vão compor o sistema, o foco é investir em quem pode trazer melhores resultados. Em 2019, a CAPES avaliou os cursos em conceitos de 1 a 7. A opção em concentrar esforços no doutorado, diz ele, mira maior impacto científico. “O mestrado dificilmente gera descoberta que chame a atenção internacional”. As áreas estratégicas ainda estão sendo definidas, mas cursos como Medicina, Odontologia, Engenharias e Computação devem estar no grupo considerado prioritário. Já as pesquisas de “humanas puras” serão menos beneficiadas. Nesse grupo, estão Filosofia e Ciências Sociais. “Priorizar uma área não é matar outra” (CAMARGO, 2019).

Os novos critérios para distribuir bolsas devem ser aplicados ainda em 2019. Ministro da Educação, Abraham Weintraub afirmou que a distribuição de verba às universidades seguirá “critérios técnicos”. Além disso, o ministro acredita que parte dos recursos bloqueados começará a ser liberado em setembro de 2019 e, até o fim do ano, de 80% a 90% do previsto no orçamento esteja disponível para a pasta. A CAPES teve R\$ 300 milhões de um orçamento de R\$ 4,25 bilhões bloqueados. Com isso, 6.198 bolsas foram canceladas (CAMARGO, 2019).

Dentro desse ambiente é de se esperar, então, que muitos alunos de pós-graduação também experimentem o estresse (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 nos programas, 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 como, por exemplo, uma forte subcultura que muitas vezes oferece apoio psicológico (WHITMAN; SPENDLOVE; CLARK, 1984). Nesse sentido, Louzada e Silva Filho (2005) apontam que a vulnerabilidade dos pós-graduandos a vivenciarem o estresse 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).

Conta-se, ainda, com fatores sócio educacionais que contribuem para intensificar o aparecimento do estresse, como: dificuldades financeiras, moradia longe dos cuidadores, transição da adolescência para a fase adulta, competitividade e o desafio do próprio currículo acadêmico e suas exigências, são exemplos de fatores estressores na vida universitária. Dentro da universidade, os estudantes adotam ainda atividades de alto desempenho nos quais não se encontravam adaptados. Sendo assim, como pode ser observado no estudo de Gomes e Benevides (2013), é exigido dos estudantes a concentração de esforços adaptativos para que se consiga se integrar a nova rotina de estudos, com todas suas obrigações, a mudança de realidade e, por vezes, o afastamento do contexto familiar, fatores estes que podem vir a se tornar potencialmente estressores, pois a vida acadêmica representa, sem sombra de dúvidas, um aumento de responsabilidade, de ansiedade e de competitividade. Através disso é possível compreender que a vida acadêmica se caracteriza em um ambiente estressante e é notável que cresce o número de pesquisas relacionadas ao estresse, porém poucas fazem ligações com a vida acadêmica. Se o indivíduo possuir capacidade e os recursos para lidar com as necessidades e desfrutar dos estímulos envolvidos nesta nova fase, então o estresse será bem-vindo e útil. Caso contrário, tornar-se-á prejudicial. Com relação às pesquisas na área do estresse, nota-se certa fartura quando se refere ao estresse no geral e, principalmente, se ligado aos adultos (FONTANA, 1991; LIPP e ROMANO, 1991; ROSSI, 1991).

Pesquisas ligadas à infância vêm sendo realizadas, comprovando a necessidade de prevenir suas consequências nesta fase da vida (MONDARDO, 2003). Contudo, mesmo com o aumento do interesse pelo assunto, ainda são escassos os estudos sobre o estresse e a vida acadêmica, ou ainda sobre sua relação com a satisfação e o desempenho acadêmico.

Neste aspecto, o mestrado é um nível de ensino atraente para a capacitação dos profissionais, já que o mercado de trabalho se encontra cada vez mais competitivo, exigindo um maior aperfeiçoamento de habilidades e de maximização das fontes de conhecimento, sendo estes avanços seguidos de dor e esgotamento físico e psicológico. O ingresso aos programas de mestrado implica em mudanças de hábitos e, conseqüente, adaptação ao ritmo acelerado e com demanda de alta energia e disponibilidade (FARO, 2013). Nos mestrados, em função do grau de exigência e da quantidade de tarefas a serem desempenhadas, os impactos produzidos são preocupantes, de forma que é preciso refletir sobre modelos profissionais que estão

sendo formados: em vez de indivíduos conscientes, nota-se que os verdadeiros resultados dos mestrados são, na verdade, indivíduos cheios de dúvidas, ansiosos e míopes em limitadas áreas de conhecimento (FARO, 2013).

Em relação aos instrumentos de mensuração, encontram-se vários instrumentos que permitem uma análise do nível de estresse e satisfação, porém opta-se nesse momento pelos instrumentos já desenvolvidos por Paschoal e Tamayo (2004) como a Escala de Estresse Acadêmico (EEA), composta em sua versão inicial por 31 itens, aplicados no contexto acadêmico. Quanto aos seus parâmetros psicométricos, a partir de uma amostra de 437 trabalhadores de diferentes organizações públicas e privadas, os resultados apontaram estrutura uni fatorial que, após exclusão dos itens com cargas fatoriais menores que 0,45, compôs-se de 23 itens e um coeficiente alfa de *Cronbach* igual a 0,91, explicando 28% da variância total. De igual modo, uma versão reduzida de 13 itens foi proposta, mantendo-se consistência interna adequada ( $\alpha = 0,88$ ). Tais itens são respondidos em uma escala tipo *Likert*, de cinco pontos (variando entre 1 = Discordo Totalmente e 5 = Concordo Totalmente). A presente versão, adaptada para o contexto acadêmico, foi planejada com base no estudo supracitado, por meio de modificações de alguns termos, tais como, “superior” por “professores”, “organização, trabalho e ambiente de trabalho” por “universidade”, “decisões organizacionais” por “decisões acadêmicas” e “carreira profissional” por “formação profissional”.

Ainda nesse sentido, com o interesse de mensurar o estresse dos indivíduos, vários estudos desenvolveram escalas e, 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 estresse 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 incontrolláveis, imprevisíveis ou uma sobrecarga. Ressalta-se que há modelos distintos de mensuração dos níveis de estresse obtidos em estudos das ciências sociais, mas opta-se pelo modelo de PSS pois o mesmo foi aplicado em estudos

semelhantes, ou melhor dizendo, dentro dos contextos educacionais. Portanto, após a seleção da escala PSS obtém-se como instrumento apropriado o Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA) aplicado em estudos no ensino superior, construído por Soares, Vasconcelos e Almeida (2002), que envolve as dimensões do contexto universitário, institucional e curricular.

Neste sentido de contextualização de estresse e, no intuito de levantar os níveis de estresse dos alunos do curso de pós-graduação *Stricto sensu* em Administração do UEL que, conjuntamente com a satisfação com o curso, podem estar relacionados diretamente ou indiretamente com o rendimento acadêmico, surge a necessidade de conceituar e identificar as possibilidades de se alcançar a satisfação acadêmica através das relações dos alunos com os professores, por motivos pessoais ou outros, como descritos no tópico a seguir.

### 2.3 SATISFAÇÃO ACADÊMICA

Percebe-se que diversas pesquisas relativas ao estresse e à satisfação de alunos, notadamente de graduação que vêm sendo realizadas no meio acadêmico, nos estudos de Amorim *et al.* (2014) são citados Rossi e Slongo (1998); Helena (2001); Neves e Ramos (2002); Gonçalves Filho *et al.* (2003); Souki e Pereira (2004); Coda e Silva (2004); Walter *et al.* (2005), Wolynech (2006); Schleich *et al.* (2006); Toni *et al.* (2006); Gomes *et al.* (2007); Mainardes e Domingues (2008); Vieira, Milach e Huppes (2008); Venturini *et al.* (2008); Ishida *et al.* (2011); Vieira, Kunkel e Righi (2012); e Gomes (2013), considerados alguns exemplos de pesquisadores brasileiros que preocuparam-se com o tema. Amorim *et al.* (2014) relatam em seu estudo que a literatura referente a pesquisas sobre satisfação de alunos com relação aos cursos de graduação não é rara, no entanto, esses estudos são extremamente importantes para auxiliar no compromisso com uma educação consistente e de qualidade.

Pode-se observar, segundo Ishida *et al.* (2011), que é fundamental para as instituições de ensino atentem para o grau de satisfação de seus alunos, a fim de verificar se as expectativas dos acadêmicos estão de acordo com o que era esperado quando do ingresso no curso, ou seja, se mesmo após agentes estressores suas expectativas são atingidas ou melhor, se sentem satisfeitos de forma geral. Para Spanbauer (1995), a educação é um serviço e, como tal, possui clientes que, como

em qualquer outro negócio, podem mostrar-se satisfeitos ou insatisfeitos. Entretanto, para Kotler e Fox (1994), a maioria das instituições de ensino não consegue satisfazer fielmente às expectativas de seus alunos simplesmente por, muitas vezes, não estarem efetivamente preocupadas com a sua satisfação.

Já que a instituição educacional precisa conhecer seu aluno e acompanhar seu nível de satisfação (WOLYNEC, 2006), este torna-se um dos fatores fundamentais para a manutenção da competitividade e para a definição das ações estratégicas das organizações (GOMES *et al.*, 2007). Além disso, deve haver um compromisso permanente com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e com aspectos estruturais da instituição de ensino. Para Walter *et al.* (2005), alunos satisfeitos com os serviços disponibilizados pela Instituição de Ensino Superior influenciarão positivamente a percepção da sociedade e dos futuros alunos, aumentando a demanda pelos cursos oferecidos. A satisfação dos alunos e a comunicação “boca a boca” favorável tornam mais fáceis a atração de maior número de acadêmicos (NEVES; RAMOS, 2001).

Consequentemente, ao se falar em satisfação dos discentes de um curso torna-se importante ressaltar o intuito de se ter neste momento, uma educação para a sustentabilidade, que perpassa os obstáculos econômicos com agregação de valor ao conhecimento. Neste sentido, antes de conceitos a respeito de uma educação para sustentabilidade, ressalta-se que muitos acontecimentos marcaram a inserção do tema desenvolvimento sustentável ao longo da história da humanidade, no entanto, a partir do século XX estas discussões se tornaram mais constantes passando a envolver os mais diferentes públicos, como Governos, ONG's, Empresas, Organismos Internacionais, entre outros.

A partir dessa breve contextualização da sustentabilidade nas instituições de ensino e, considerando as teorias que permeiam este estudo, torna-se mais factível identificar o cenário no qual serão discutidas e analisadas as possíveis relações entre estresse e satisfação com o rendimento acadêmico dos alunos do curso de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração numa universidade pública do norte do Paraná. Contudo, quanto à contribuição social deste estudo podemos destacar e concordar com Vieira *et al.* (2008) quando relatam que qualidade somada ao envolvimento e satisfação dos discentes com o curso determinam além das características ou perfil, mas também o desempenho do profissional que ingressará no mercado de trabalho. Por isso a necessidade e imersão deste estudo que traz os

níveis de estresse percebidos pelos alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* em administração e, sobretudo, na possibilidade de ligação deste e da satisfação com o curso com o rendimento acadêmico dos alunos.

Torna-se fundamental, perceber a noção de satisfação acadêmica na avaliação dos contextos educativos e, principalmente, para compreender o seu impacto na vida dos estudantes do ensino superior. O interesse pela investigação, nesta área, surge a partir da década de 1960 associada aos estudos no âmbito da psicologia do trabalho. Contudo, apesar de existirem alguns estudos sobre a satisfação dos acadêmicos, a sua definição não é clara e precisa, existindo ainda pouca unidade teórica para a sua explicação (MARTINS, 1998).

Este conceito, de fato, não reúne consenso entre os investigadores sendo que pode ser definido como uma variável de avaliação cognitiva (OKUN; WEIR, 1990) ou um estado afetivo (BEAN; BRADLEY, 1986) relativamente à experiência acadêmica dos estudantes. Astin (1993) define-a como uma avaliação subjetiva, que combina componentes cognitivos e afetivos refletindo a percepção dos estudantes.

De acordo com os estudos de Amorim *et al.* (2014), encontram-se diversos autores, que concordam que a satisfação do aluno é um dos fatores fundamentais para o sucesso de uma instituição e um indicador imprescindível de verificação da qualidade dos serviços prestados (ROSSI; SLONGO, 1998; GONÇALVES FILHO *et al.*, 2003; SOUKI; PEREIRA, 2004; CODA; SILVA, 2004; FERRAZ *et al.*, 2007). Assim, para os autores, o grau de satisfação dos estudantes e o nível de qualidade do serviço prestado estão integralmente relacionados.

Corroborando com as ideias já enunciadas, Soares e Almeida (2011) referem que este construto pode ser entendido tanto como uma variável cognitiva como afetiva, permitindo uma avaliação subjetiva, no que respeita à qualidade da experiência acadêmica dos estudantes.

Nesta perspectiva, importa realçar que esta variável reflete a qualidade de todos os aspectos relacionados com a experiência acadêmica dos estudantes e relaciona-se com a pertinência e a qualidade do curso; a estrutura organizativa do *curriculum* e sua atualidade; os métodos pedagógicos utilizados no ensino, aprendizagem e avaliação; a qualidade das relações interpessoais entre alunos e vários intervenientes no processo de ensino e aprendizagem; as condições proporcionadas pelo contexto da formação; os resultados da aprendizagem, o rendimento e o sucesso acadêmico; as perspectivas profissionais do curso e a

capacitação individual a esse propósito. Desta forma, destacam-se vários componentes que integram o que é designado por satisfação acadêmica. Por um lado, a preparação técnica e científica, por outro, o desenvolvimento psicossocial dos estudantes (ARAÚJO; ALMEIDA, 2003).

Assim, a satisfação acadêmica compreende três dimensões, especificamente: social, institucional e curricular. A primeira refere-se à qualidade das relações estabelecidas dentro (colegas, professores e funcionários) e fora do contexto acadêmico (pais e/ou outras figuras significativas). A segunda aponta para a satisfação com a infraestrutura, equipamentos e serviços disponibilizados pela instituição. E por último, a satisfação com as atividades e características inerentes ao curso e curriculum. A partir desta perspectiva tridimensional, obtém-se uma avaliação das componentes centrais da satisfação acadêmica como resultado da experiência universitária dos estudantes (SOARES; ALMEIDA, 2011).

Conforme afirmam Schleich, Polydoro e Santos (2006) compreender a (in) satisfação dos estudantes permite conhecer a realidade das repercussões do ensino superior no seu desenvolvimento integral. Tal como, o desencontro entre a diversidade de expectativas dos estudantes e a oferta da instituição pode originar baixo desempenho, reduzida integração, (in) sucesso e até mesmo o abandono do curso. Neste sentido, o conceito e a avaliação da satisfação acadêmica têm assumido particular relevância, sendo até uma importante medida de eficácia no seio das instituições de ensino superior (FERREIRA; TAYLOR; MAGALHÃES, 2009).

A satisfação acadêmica é perspectivada de forma multidimensional, pois depende de uma grande diversidade de variáveis e fatores, tanto intrínsecas como extrínsecas. Todo o estudante durante a frequência universitária é confrontado com desafios pessoais, interpessoais, familiares e institucionais, associados a muitas outras tarefas complexas, que incluem quatro vertentes principais: (1) acadêmica – consiste num período de transição exigente que requer adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, bem como aos novos sistemas de ensino e de avaliação; (2) social – permite o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal com a família, os professores e colegas; (3) pessoal – a experiência universitária deve proporcionar o estabelecimento do sentido de identidade, o desenvolvimento de auto estima e de uma visão pessoal acerca de si e do mundo; (4) e vocacional – permitindo desenvolver a identidade vocacional assumindo particular relevância os processos de tomada de decisão, exploração e compromisso. Perante

esta diversidade de aspectos, podemos considerar o contexto acadêmico, como um processo complexo e multidimensional (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999, 2002).

O modelo proposto por Vincent Tinto na década de 1970, inicia os estudos sobre a retenção e o abandono de estudantes e, a partir dele, desenvolveu um modelo interacionista conhecido como Modelo de Integração do Estudante, cujas teorias vêm embasando diversos estudos sobre a evasão em todo o mundo. O modelo aborda variáveis ligadas à permanência discente, dentre elas os aspectos educacionais (habilidades, escolaridade), objetivos/ metas, a integração acadêmica e social e sua relação com o comprometimento do estudante, além de enfatizar a importância das interações estabelecidas no contexto institucional e na análise dos percursos dos estudantes do ensino superior (TINTO, 1975, 1993). Descreve, ainda, as características dos estudantes quando ingressam no ensino superior, na influência social e acadêmica. Nesta etapa, os estudantes estabelecem novas relações, conhecem novos espaços e estruturas do sistema.

Se por um lado, as experiências positivas reforçam a vontade de concluir o curso, por outro, as experiências negativas ou as dificuldades de integração levam à falta de motivação e empenho em terminar o curso. O sucesso e o insucesso podem ser explicados pela falta de adequação entre valores e expectativas dos estudantes, bem como os valores e características do contexto acadêmico que frequentam ou até pela ausência de experiências significativas e positivas de interação socializadora (CURADO; MACHADO, 2006; COSTA; LOPES, 2008).

As pesquisas mostram que as variáveis de natureza contextual, como o tipo de curso frequentado e pelos estudantes participarem ou não em atividades de raiz extracurriculares durante a sua experiência acadêmica parecem ser as que exercem maior influência nos níveis de satisfação obtidos, sobretudo no que respeita às dimensões institucionais e relacionais da satisfação acadêmica dos estudantes.

### 2.3.1 Perspectivas Teóricas da Satisfação Acadêmica

Com efeito, a avaliação desta satisfação pode ser entendida como uma medida do sucesso pessoal dos alunos, mas também como um indicador do sucesso institucional das instituições de ensino superior (SOARES; ALMEIDA, 2011).

Neste sentido, a medida de satisfação abrange não somente a experiência de formação, como também aspectos específicos atrelados à qualidade do ensino, currículo, relacionamento com os professores, colegas, administração, instalações e recursos entre outros (ASTIN, 1993). Desse modo, abarca diferentes áreas da experiência acadêmica dos estudantes e é considerada multidimensional segundo Soares, Vasconcelos e Almeida (2002). Além disso é uma das variáveis mediadoras da integração social e acadêmica do estudante, interferindo no seu envolvimento com a instituição e implicando em sua permanência nela (PIKE, 1991). Com relação à avaliação da satisfação acadêmica, apesar da escassez de estudos evidenciada na literatura, algumas considerações podem ser feitas. Os trabalhos disponíveis sobre satisfação escolar abordam do ponto de vista do professor (MATTEWS e ABULABAN, 1959; ADAR, 1962; HART, 1992), do diretor (HANSEN, 1967; HEFFERBAN, 1991) ou do aluno, perspectiva adotada na presente pesquisa e algumas delas merecem destaque, principalmente as que buscaram estudar instrumentos de avaliação da satisfação, que mesmo não sendo o objetivo principal do presente estudo possibilita o entendimento em relação à escolha do instrumento adotado.

Segundo estudos de Sisto *et al.* (2008), no entanto, o instrumento mais antigo e aceito pela literatura científica é o *College Student Satisfaction Questionnaire* (CSSQ) desenvolvido por Betz *et al.* (1971). Os fatores obtidos pelos autores informavam a satisfação quanto a políticas e procedimentos, que abarcava aspectos como a escolha de matérias; condições de trabalho, relacionado às condições físicas da universidade; compensação ou os esforços feitos para alcançar os resultados acadêmicos; qualidade de educação, que abrangia o desenvolvimento intelectual e vocacional do aluno; vida social, relativo as oportunidades de encontros sociais; e reconhecimento, que concerne a atitudes e condutas do professor e dos pares indicativas de aceitação do aluno. Desses fatores, o primeiro foi excluído pela baixa precisão obtida, determinando a versão final do instrumento com cinco fatores e 70 itens.

Há também o *Student Satisfaction Inventory* (SSI), criado pelo grupo Noel-Levitz com base na teoria do consumidor. Esse instrumento investiga a satisfação pelo seu nível de importância em 12 sub escalas, quais sejam, eficácia do conselho acadêmico; clima do campus; serviço de apoio; preocupação com o individual; eficácia instrucional; recrutamento e auxílio financeiro; eficácia na matrícula; sensibilidade para diversidade da população; cuidado e segurança; qualidade do serviço; estudante

como centro; e serviços acadêmicos. Nesse teste, a interpretação dos resultados pode ser feita de tal forma que forneça o conhecimento das áreas fortes quanto à importância e satisfação, assim como as áreas que precisam de mudança.

No contexto universitário, Martins (1998) construiu um instrumento baseado nas respostas de estudantes universitários portugueses. O instrumento administrado era composto de 20 itens, com três fatores sendo que no Fator 1, denominado Aplicabilidade, saturaram 8 itens relacionados com a pertinência das disciplinas e preparação para o exercício da profissão; no Fator 2, referente à Formação, saturaram sete itens, cinco dos quais relacionados com características da docência e dois com as características da organização; e no Fator 3, Possibilidade de promoção e desenvolvimento, saturaram quatro itens. O item sete foi o único que se referia diretamente à docência e a aprendizagem, envolvendo a aplicabilidade e a promoção do desenvolvimento. Na investigação da fidedignidade do instrumento o *alfa* de Cronbach para a escala total foi de 0,85 e de 0,84 para o fator 1, de 0,67 para o fator 2 e de 0,65 para o fator 3. Esse instrumento foi denominado de Escala de Satisfação Acadêmica.

Outra pesquisa realizada em Portugal foi a de Soares, Vasconcelos e Almeida (2002) que desenvolveram o *Questionário de Satisfação Acadêmica* (QSA). Compreende um instrumento de auto relato que mensurava a satisfação de estudantes em 13 itens avaliados em cinco pontos de escala Likert. As dimensões avaliadas são: *social*, envolvendo as relações com as pessoas dentro e fora da universidade; *institucional*, que media a satisfação com a infraestrutura da instituição; e *curricular*, com informações sobre a satisfação com as atividades e características dos cursos (SISTO *et al.* 2008). Destaca-se nesse sentido que esse modelo utilizado neste estudo, está baseando-se nos dados obtidos no estudo piloto e considerando a literatura na área, foram realizadas alterações no instrumento e incluídos novos itens ao questionário para torná-lo mais eficaz na avaliação da satisfação acadêmica.

Esta nova versão que passou a ser nomeada como Escala de Satisfação Acadêmica (ESA), foi apresentada a uma amostra do grupo que participou do estudo piloto e a um grupo de doutorandos da área da educação que lidam, direta ou indiretamente, com estudantes universitários. Nesse momento ainda surgiram dúvidas no entendimento da redação de alguns itens e foi recomendada a inclusão de outros aspectos não abordados, levando à proposição de um novo instrumento, a Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA). Este instrumento foi composto por

40 itens em uma escala tipo Likert de cinco pontos, cuja gradação variava entre os extremos: (1) Nada satisfeito e (5) Totalmente satisfeito.

Como se percebe há vários modelos ou instrumentos criados e aplicados no contexto educacional que podem ser capazes de mensurar a satisfação acadêmica, mas opta-se nesse momento pela aplicação de forma reduzida do modelo criado por Soares, Vasconcelos e Almeida (2002), cujo questionário possui 13 itens, estruturados no formato de resposta Likert de cinco pontos. Esses itens buscam avaliar três dimensões da satisfação dos alunos, a saber: (1) Social, que engloba a qualidade das relações estabelecidas com as pessoas dentro e fora do contexto universitário; (2) Institucional, que analisa a infraestrutura, equipamentos e serviços disponíveis na instituição; e (3) Curricular, que aprecia as atividades e características do curso no qual os alunos estão inscritos.

Desta forma, pautando-se pela teoria da Atribuição de Causalidade, que busca identificar a relação e influência das variáveis estudadas e seus possíveis impactos no contexto geral de uma situação e, com isso procurar entender qual a relação entre as variáveis estresse e satisfação no rendimento acadêmico, procurando identificar de fato se há uma relação de dependência, opta-se por analisar através dos dados levantadas pelo instrumento de pesquisa e pela análise desses dados, abordando para isso os conceitos de rendimento acadêmico que envolve, sobretudo, conceitos amplos e vários outros fatores, como descrito a seguir.

#### 2.4 RENDIMENTO ACADÊMICO: CONCEITOS

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).

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 sócio demográficas, relacionamento com amigos, dons inatos e capacidade de aprendizagem (HANUSHEK, 2010).

Segundo Pires *et al.* (2008), o rendimento acadêmico considera as classificações finais obtidas pelos estudantes na conclusão de uma disciplina, ano ou nível de ensino, e se constitui como condição importante para atingir o sucesso acadêmico. Já o desempenho acadêmico “[...] é compreendido como grau de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de um indivíduo em determinado nível educacional, sendo normalmente aferido em escala de zero a dez pontos” (GOUVEIA *et al.*, 2010, p. 324). Nessas definições, o rendimento e o desempenho são medidos pelas notas obtidas pelos alunos, o que pode incentivá-los a estudar mais, pois oferece informações importantes sobre suas capacidades (GRANT, 2007).

Desta forma percebe-se que os conceitos de rendimento acadêmico e desempenho acadêmico são sinônimos e, na maior parte das vezes são mensurados pela média geral dos alunos em uma disciplina, semestre ou curso. Portanto, neste estudo optou-se por utilizar o termo *rendimento acadêmico* como sinônimo de *desempenho acadêmico* e será mensurado pela média final do aluno nas disciplinas obrigatórias do programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Já Glewwe *et al.* (2011) e Corbucci (2007) apontam que o fato pode influenciar o desempenho acadêmico se apresenta em três dimensões, sendo elas: instituição de ensino, corpo docente e corpo discente. Miranda *et al.* (2015) realizaram 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 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 ampla lista de fatores utilizados como determinantes do desempenho acadêmico discente, incluindo o gênero, etnia, cultura, idade, o desempenho anterior à graduação, as 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), Alfan e Othman (2005), Eikner; Montondon (2006), Campbell (2007), Uyar e Güngörmüş (2011), Abdullah (2011), Ferreira (2015) e Baccaro (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.

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 estresse sobre o desempenho acadêmico, controlando as demais variáveis determinantes, torna os resultados mais acurados.

Este estudo tem seu foco central nas relações entre estresse e satisfação e a influência no rendimento acadêmico e, sobretudo, discorrer sobre os fatores que podem ser determinantes nessa construção.

Segundo Ferreira (2009), os fatores que podem afetar o rendimento acadêmico resultam de fontes de natureza diversas, com efeitos conectados e difíceis de se atenuar, sendo associados às características dos professores e alunos, aos currículos e até mesmo ao contexto das instituições, tendo, portanto, as naturezas (1) pedagógicas, (2) sociais, (3) culturais, (4) econômicas e, ainda (5) psicológicas. Numa perspectiva econômica sobre os resultados do processo educacional, Hanushek (2010) afirma que o desempenho acadêmico pode ser influenciado pelas dimensões: (1) os fatores que podem ser controlados pelo poder político, como as características das instituições de ensino, professores e currículos e, (2) fatores que não podem ser controlados, tais como as características sócio demográficas, relacionamentos com amigos e capacidade de aprendizagem.

No que tange ao monitoramento e avaliação das políticas públicas da educação, esse tipo frequentemente assume a forma de análise *post hoc* de políticas e programas. “O acompanhamento e a avaliação pode ser destinado a fornecer resultados diretos para os decisores políticos sobre o impacto e a eficácia de políticas específicas” (GORDON; LEWIS; YOUNG, 1993, p. 6) mas pode também ser utilizado para análise da viabilidade de uma política futura, através de especificações de ações viáveis.

Desta forma, este estudo não se pauta na discussão dos conceitos sobre avaliação, mas apenas destaca alguns conceitos utilizados para contextualização, como de Ala-Harja e Helgason (2000, p. 7) “[...] não há consenso quanto ao que seja avaliação”, visto que o conceito admite muitas definições que se explica pela variedade de disciplinas envolvidas, como a economia, administração, ciência política, sociologia, estatística, entre outras. Porém, de acordo com FARIA, muitas vezes a avaliação é definida como

[...] (a) atividade destinada a aquilatar os resultados de um curso de ação cujo ciclo de vida se encerra; (b) a fornecer elementos para o desenho de novas intervenções ou para o aprimoramento de políticas e programas em curso; e (c) como parte da prestação de contas e da responsabilização dos agentes estatais, ou seja, como elemento central da *accountability*. (FARIA, 2005, p. 97-98)

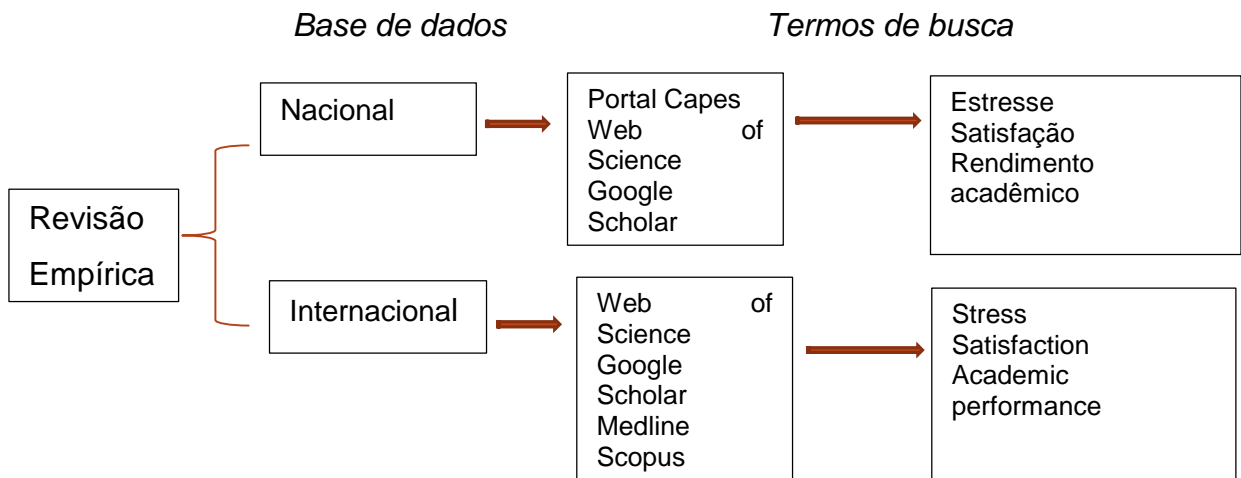
Neste sentido, os resultados obtidos da satisfação dos alunos do curso superior em administração podem contribuir para uma análise do desempenho ou dos próprios objetivos da formação acadêmica e, caso tais objetivos não tenham sido atingidos, esta avaliação pode levar ao início de um novo ciclo político, “[...] ou seja, a uma nova fase de percepção e definição e à elaboração de um novo programa político ou à modificação do programa anterior. Assim, a fase da avaliação é imprescindível para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública” (FREY, 2000, p. 228).

## 2.5 REVISÃO EMPÍRICA SOBRE ESTRESSE, SATISFAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO

A construção empírica baseou-se na busca de artigos, teses e dissertações que se relacionam diretamente com essa temática. Para tanto, foi feita a busca em bases de dados nacionais e internacionais segundo os critérios descritos na figura 3.

Observam-se algumas pesquisas desenvolvidas nestas áreas de estresse e satisfação e, com o intuito de interligar as condicionantes do rendimento acadêmico, mas poucas dessas conseguem estabelecer ou analisar a ligação ou influência direta entre estresse e satisfação com o rendimento acadêmico. Nesse sentido, o foco deste estudo recai sobre análise dessas características, numa forma de contextualizar como são as relações entre estresse e satisfação com o rendimento acadêmico dos alunos de pós-graduação *Stricto sensu* de uma universidade pública do norte do Paraná.

**Figura 3** – Quadro da revisão empírica



**Fonte:** o próprio autor

A seguir é apresentado o quadro resumo dos principais estudos relacionados para essa revisão empírica, descritos de forma sucinta na intenção de situar o leitor. Destaca-se neste sentido a busca pelas categorias de Estresse, Satisfação e Rendimento acadêmico.

A seleção e escolha dos estudos para embasar a revisão empírica desse estudo é feita após a leitura dos títulos e resumos relacionados com os critérios de busca a seguir, portanto, para melhor compreensão das variáveis, opta-se por fases distintas de pesquisa como pode ser observado a seguir.

Definidos os critérios para buscas das referências, adotando a ordem descrita a seguir, busca-se identificar os estudos mais recentes e importantes sobre Estresse, Satisfação e Rendimento acadêmico existentes nas bases e plataformas destacadas nesse estudo, visando sobretudo uma assimilação desses estudos de forma a contribuir para uma análise de dados profunda e consolidada desse objeto de pesquisa.

Em um primeiro momento, opta-se pela busca dos termos Satisfação e Estresse, encontrando 78 resultados para os temas associados, sendo os 5 escolhidos pelo contexto ao qual estão inseridos e pelas revistas de suas publicações, demonstrando mais afinidade com o objeto deste estudo, ou seja, selecionadas devido ao fato de serem estudos e publicações sobre satisfação e estresse no contexto acadêmico e às escalas aplicadas ou instrumentos utilizados (Quadro 1).

**Quadro 1 – Busca pelos critérios Satisfação e Estresse**

ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PUBLICAÇÃO
2019	ZONATTO; WEBER; NASCIMENTO	Efeitos da Participação Orçamentária na Assimetria Informacional, Estresse Ocupacional e Desempenho Gerencial.	Participação Orçamentária; Estresse no Trabalho; Desempenho Gerencial; Business	RAC - Revista de Administração Contemporânea, 2019, Vol.23, p.67.
2018	FREIRES <i>et al.</i>	Estresse Acadêmico: Adaptação e evidências psicométricas de uma medida.	Estresse; Estudantes universitários; Escala; Validade.	Psicol. Pesquisa. Juiz de Fora, p. 22-32. Set./Dez., 2018.
2018	QUIRINO; CASSUNDÉ	Espelho, espelho meu, existe alguém mais estressado do que eu? O impacto do mestrado em Servidores Públicos de Universidades Federais	Estresse; Mestrado; Desempenho; Enfrentamento.	Id on Line Rev. Mult. Psic, v.12, n. 41, p. 509-529, 2018
2015	FERREIRA <i>et al.</i>	Escala para avaliação de estressores psicossociais no contexto laboral: construção e evidências de validade.	Estresse Ocupacional ; Estressores Psicossociais; Estudos de Validação	Psicologia: Reflexão e Crítica, 01 June 2015, Vol.28, p.340-349.
2010	PORTO; PILATI	Revised Work Values Scale--WVS-R/Escala Revisada de Valores Relativos ao Trabalho-EVT-R.	Valores do trabalho; Análise fatorial confirmatória.	Psicologia: Reflexão & Crítica, Jan-Mar, 2010, Vol.23, p.73.

**Fonte:** o próprio autor.

Os estudos iniciais que buscam a relação entre estresse e satisfação, como os desenvolvidos por Ferreira *et al.* (2015), tiveram como objetivo desenvolver e verificar as evidências iniciais de validade e a consistência interna de uma Escala de Avaliação de Estressores Psicossociais no Contexto Laboral. Participaram do primeiro estudo 630 trabalhadores (mulheres = 51,5%, média de idade = 32,77; DP = 10,33) e, do segundo, 305 trabalhadores (mulheres = 44,3%; média de idade = 34,62; DP = 12,36). As análises fatoriais exploratórias indicaram uma estrutura fatorial latente de sete fatores, com índices de consistência interna aceitáveis. As correlações dos fatores com os afetos negativos dirigidos ao trabalho e a satisfação no trabalho foram, em geral, nas direções esperadas. Concluiu-se que a escala apresentou evidências iniciais de validade e consistência interna, o que recomenda seu uso futuro para fins de diagnóstico e pesquisa.

Para esses autores, somente as cinco categorias psicossociais de nível micro, com suas respectivas subdivisões, foram adotadas como embasamento teórico para a construção do instrumento de estressores psicossociais do contexto laboral. A sexta categoria - características organizacionais - não foi incluída, em função de estar

relacionada ao contexto organizacional e não ao contexto imediato do trabalho, razão pela qual tem sido avaliada por instrumentos de mensuração específicos. O modelo teórico inicial que orientou a construção do instrumento compôs-se, portanto, de oito dimensões, retiradas do modelo de Cooper *et al.* (2001) e nomeadas no sentido de representarem um estressor em potencial. Foram elas: sobrecarga de tarefas; falta de autonomia; conflito de papéis; ambiguidade de papéis; pressão da responsabilidade; falta de suporte social; insegurança na carreira; conflito trabalho-família. As associações entre essas dimensões e reações individuais de natureza física e psicológica têm se evidenciado em diversos estudos, conforme preconizado pelo modelo de Cooper *et al.* (2001).

Mesmo que o artigo de Zonatto *et al.* (2019) não esteja diretamente ligado ao objeto deste estudo traz considerações importantes em relação ao modelo utilizado, pois fornece evidências dos efeitos de tais variáveis sobre o desempenho do gerente com responsabilidade orçamentária, bem como os efeitos da participação sobre as variáveis intervenientes investigadas na pesquisa. O estudo também fornece evidências de como determinadas variáveis (tempo de trabalho na empresa e função, nível hierárquico, uso do orçamento para avaliação de desempenho, nível de conhecimentos em gestão de custos, rotinas e processos orçamentários) podem influenciar estas relações.

Outro artigo considerado neste estudo é o proposto por Porto e Pilati (2010) criando a Escala revisada de Valores relativos ao Trabalho - EVT-R, sobre valores do trabalho no Brasil, que tem se estruturado como uma forma de compreensão dos elementos motivacionais, que influenciam a escolha laboral dos indivíduos, sua satisfação com atividades ocupacionais e o comportamento produtivo. As pesquisas nos últimos dez anos têm indicado que os valores do trabalho influenciam tanto variáveis afetivas no trabalho, como comprometimento organizacional (ELIZUR; KOSLOWSKY, 2001; FEATHER; RAUTER, 2004), satisfação (FEATHER; RAUTER, 2004) e estresse no trabalho (SIU, 2003; SIU *et al.* (2005), quanto variáveis comportamentais como resultados do trabalho (TAKASE; MAUDE; MANIAS, 2005) e intenção de rotatividade (TARIS; FEIJ, 2001). Os resultados dessas pesquisas, entretanto, são de difícil comparação uma vez que os autores utilizam modelos teóricos diferentes para compreender valores do trabalho. Teorias unificadoras exercem um papel importante no desenvolvimento científico e são necessárias na área para a integração dos resultados e compreensão do fenômeno.

Dos trabalhos apresentados anteriormente são extraídos os seguintes conceitos e resultados, que vêm ao encontro ao objetivo deste estudo, como as contribuições de Freires *et al.* (2018) cujo estudo objetivou investigar as propriedades psicométricas da Escala de Estresse Acadêmico (EEA) através de estudos, sendo o primeiro com a participação de 200 estudantes universitários, os quais responderam a EEA e perguntas demográficas. Uma análise fatorial revelou uma solução unifatorial, indicando consistência interna adequada. Ademais, via teoria de resposta ao item, os itens da EEA mostraram-se discriminativos, exigindo baixa e moderada quantidade de traço latente para serem endossados. No segundo estudo 207 estudantes universitários responderam ao mesmo instrumento. Através da análise fatorial confirmatória corroborou-se a estrutura unifatorial preconizada. Conclui-se que esta medida se mostra psicometricamente adequada para utilização em futuras pesquisas acerca do estresse acadêmico no Brasil, podendo fomentar ações de assistência psicológica aos estudantes.

Além disso, foram verificadas as contribuições do artigo de Quirino e Cassundé (2018) com o tema sugestivo: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais estressado do que eu? O impacto do mestrado em Servidores Públicos de Universidades Federais”, aqui destacando as contribuições no contexto da análise dos impactos do estresse nas pós-graduações *Stricto sensu*, nota-se um maior direcionamento para os mestrados das áreas de Ciências da Saúde, abrindo profunda lacuna de investigação no tocante à pesquisa sobre o estresse nos mestrados no viés da Gestão Pública, refletindo em oportunidades para o aperfeiçoamento de análises nessa área.

Em seguida, pesquisa-se pelos termos conjuntos Satisfação no Ensino e Estresse, sendo encontrados 21 resultados nos portais de busca especificados acima e, optando-se pela escolha de 2 artigos mais recentes abordados nas áreas de psicologia e ciências da saúde, que contribuem com conceitos e definições utilizadas na revisão de literatura, como podem ser observados no quadro 2.

**Quadro 2 – Busca pelos critérios Satisfação no ensino e Estresse**

ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PUBLICAÇÃO
2019	GRANER	Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados	Sofrimento Psíquico ; Transtornos Mentais ; Estudantes ; Fatores de Risco ; Revisão	Ciência & Saúde Coletiva, Apr 2019, Vol.24.
2018	LOPES; SILVA	Estresse ocupacional e fatores associados em servidores públicos de uma universidade federal do sul do Brasil	Estresse Ocupacional; Esgotamento Profissional ; Estilo de Vida	Ciência & Saúde Coletiva, Nov. 2018, Vol.23

Fonte: o próprio autor

Esses artigos selecionados auxiliam na composição do referencial teórico e justificativa deste estudo; dentre estes pode ser destacado o estudo de Lopes e Silva (2018) cujo objetivo foi verificar a prevalência de estresse e os fatores associados em servidores técnico-administrativos de uma universidade federal do sul do Brasil, sendo que a amostra foi composta por 371 servidores públicos. Foram coletadas variáveis sócio demográficas, comportamentais e de trabalho. O estresse no trabalho foi mensurado pelo *Job Stress Scale* (JSS).

Para a análise dos dados foram realizados cálculos de estatística descritiva e inferencial, através de análise bivariada e multivariável, cujos resultados obtidos em relação aos dados demográficos, podem observar homogeneidade com outros estudos com populações de servidores (2,8,21) nas variáveis como sexo, idade, cor da pele, escolaridade e situação conjugal. Entretanto, esses estudos não avaliaram o estado nutricional que, no presente trabalho, destacou-se pela elevada proporção (63,40%) de indivíduos com sobrepeso/obesidade. A média das capitais brasileiras e de 52,50% de adultos com excesso de peso.

O mesmo estudo apontou que alguns fatores podem contribuir para o aumento da obesidade como variáveis socioeconômicas, sociopolíticas, escolaridade. Outros fatores relacionados ao sobrepeso e obesidade devem ser observados, como as longas jornadas de trabalho exercidas de maneira sentada, caracterizando comportamento sedentário. Esse tipo de atividade é característica da função laboral da maioria dos técnicos-administrativos da UFPel.

Portanto, também foi considerado o estudo de Graner (2019), cuja revisão propôs identificar fatores de risco e proteção para sofrimento psíquico em estudantes universitários. Analisaram-se estudos empíricos nas bases de dados: *Web of Science*,

*Medline* e *Scopus*. Os instrumentos mais utilizados para o rastreamento de sofrimento psíquico foram o *General Health Questionnaire* e o *Self Reporting Questionnaire*. Foram identificadas como fatores de proteção, em doze estudos, apresentar determinadas estratégias de *coping*, senso de coerência, auto eficácia, vigor, autoestima, resiliência, entre outras condições psicológicas. Este artigo relata que o universitário vivencia mudanças biológicas, psicológicas e sociais e se depara com aspectos estressores durante a vida acadêmica. Nos cursos de saúde, o início da prática clínica e a proximidade com o sofrimento e a morte são potenciais estressores. Destaca-se que o sofrimento psíquico entre estudantes pode associar-se a percepção negativa do ambiente acadêmico e a queda na qualidade de vida, se propondo a identificar, por meio de revisão integrativa, os fatores de risco e de proteção para sofrimento psíquico entre estudantes universitários em produções disponíveis na literatura científica nacional e internacional.

Como estudos provenientes das buscas anteriores não se tornaram suficientes para exploração do tema e, capaz de esclarecer a possível relação ou influência do estresse e satisfação com o curso com o rendimento acadêmico, torna-se necessária a ampliação da busca, optando-se pela escolha dos termos Estresse e Desempenho acadêmico, associados. Com isso obtêm-se 34 resultados, porém, após leitura dos resumos há escolha de 2 artigos mais adequados ao contexto dos programas de pós-graduação como este estudo, detalhados no quadro 3.

### Quadro 3 – Busca pelos critérios Estresse e Desempenho acadêmico

ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	PUBLICAÇÃO
2013	GOMES; BENEVIDES	Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários.	Habilidades Sociais; Desempenho Acadêmico; Estudantes Universitários	Psicologia: Reflexão & Crítica, Oct-Dec, 2013, Vol.26, p.780
2013	FARO	Um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil	Estratégias de Enfrentamento; Estressores; Pós-Graduação	Psicologia: Reflexão & Crítica, Oct-Dec, 2013, Vol.26, p.654

Fonte: o próprio autor

No estudo de Gomes e Benevides (2013) o objetivo foi avaliar as correlações entre inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas e seus impactos no desempenho acadêmico de estudantes universitários matriculados no primeiro e

segundo períodos de cursos universitários. A amostra foi composta de 196 estudantes, sendo 156 mulheres e 40 homens com idade entre 17 e 59 anos. Foram utilizados os testes de Raciocínio Abstrato (RA) da Bateria BPR-5; o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) e o Questionário de Envolvimento Acadêmico - versão expectativas (QEA). Os resultados identificaram correlação entre habilidades sociais, expectativas acadêmicas e desempenho acadêmico.

Neste mesmo contexto surge o estudo de Faro (2013) com um modelo explicativo para o bem-estar subjetivo de mestrandos e doutorandos no Brasil, no intuito de mapear as relações entre estressores, estresse, enfrentamento e bem-estar subjetivo em mestrandos e doutorandos no Brasil, tendo sido elaborado um modelo explicativo da determinação do bem-estar subjetivo nessa população. Para tanto, participaram 2150 pós-graduandos no Brasil, entre mestrandos e doutorandos, oriundos das cinco regiões do país e de todas as grandes áreas do conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os instrumentos utilizados foram um questionário sobre estressores na pós-graduação, a Escala de Estresse Percebido, a Escala de Modos de Enfrentamento de Problemas e a Escala de Bem-Estar Subjetivo. Ao final, constatou-se que o modelo do bem-estar subjetivo, testado através de *path analysis*, denotou satisfatório ajuste e corroborou o pressuposto teórico.

Este artigo revela que a empreitada da pós-graduação produz inúmeras demandas para os estudantes, compreendendo tanto dificuldades objetivas (ex. prazos e metas), como pressões subjetivas (ex. competitividade e sucesso). Tais aspectos se configuram, usualmente, como elementos estressores que incidem sobre os pós-graduandos durante seu curso, podendo ser citadas situações ilustrativas como o tempo, frequentemente considerado escasso para a consecução do relatório final; a ausência de bolsas para todos os pós-graduandos e o próprio valor desta (geralmente aquém do desejável); a cobrança dos orientadores/coordenadores pelo ótimo desempenho dos alunos; e, por fim, o dilema "publicar ou perecer", que tende a sobrecarregar mestrandos e doutorandos.

A fim de entender como os estudantes lidam com esse estresse produzido na pós-graduação, vem à pauta os modos pelos quais eles enfrentam os desafios de sua formação. Sabe-se, sobre isso, que os indivíduos, quando em um contexto de estresse, recorrem a estratégias que visam a minimizar o impacto dos estressores

sobre seu ajustamento, mobilizando recursos intra e extra individuais para lidar com a situação eliciadora de estresse (TAYLOR; STANTON, 2007).

Surge deste modo, a reflexão de Faro (2013) que, nos mestrados, em função do grau de exigência e da quantidade de tarefas a serem desempenhadas, os impactos produzidos são preocupantes, de forma que é preciso refletir sobre modelos profissionais que estão sendo formados: em vez de indivíduos conscientes, nota-se que os verdadeiros resultados dos mestrados são, na verdade, indivíduos cheios de dúvidas, ansiosos e míopes em limitadas áreas de conhecimento (FARO, 2013). Igualmente, as pesquisas também apontam que, no período de duração dos cursos *Stricto sensu*, os estudantes encontram-se expostos a um misto de preocupações, emoções e sensações que, por força da sua intensidade e do seu efeito duradouro, podem também desencadear a potencialização do estresse na rotina acadêmica (FARO, 2013). Essas manifestações, na medida em que se acumulam, considerando os principais estágios do curso (início, meio e final do programa de mestrado), contribuem para definir cargas distintas e com graus de severidade de estresse distintos nos mestrados-estudantes, fato que deve ser considerado na formulação das estratégias e no levantamento das informações (SILVA *et al.*, 2016).

O presente estudo envolveu a obtenção de informações teórico-conceituais, através da pesquisa exploratória junto aos autores na abordagem do tema investigado, além da leitura de artigos específicos existentes na literatura que destaquem o referido assunto, com o fim de resgatar a temática dos impactos do mestrado nos servidores-estudantes, ainda mais considerando o estresse e suas influências no desempenho laboral, acadêmico, saúde física e mental e bem-estar do indivíduo. Da pesquisa nos ambientes de busca, observou-se que são poucas as pesquisas que relacionam o estresse e a vida acadêmica ou até ao desempenho acadêmico dos servidores e estudantes. Nesse sentido, parece válido o estímulo direcionado a estudos que investiguem os níveis excessivos de estresse no contexto do mestrado.

O fator mais importante que cabe destaque no estudo de Faro (2013) é a aplicação da Escala de Estresse Percebido (*Perceived Stress Scale - PSS*), traduzida e validada para o Brasil por Luft *et al.* (2007). Para os estressores, utilizou-se um questionário com 15 preocupações para com a pós-graduação. Nelas, os participantes deveriam responder o quanto aquelas situações lhes inquietavam em seu curso, sendo assinaladas em escala *Likert* de 5 pontos. A elaboração dessa lista de

preocupações pautou-se nas orientações de Streiner e Norman (2008) quanto à construção de escalas. Assim, sua base foi inspirada na pesquisa de Santos e Alves (2007), que abordaram estressores percebidos por mestrandos em ciências da saúde, sendo complementada com debates extraídos de diversos estudos que mencionaram desafios vivenciados pelos pós-graduandos no Brasil.

Desta forma, além da busca por artigos são evidenciados e destacados os seguintes estudos que compuseram o embasamento teórico, cujos métodos são mais aproximados ao objeto desta pesquisa, como a pesquisa no Portal CAPES – teses e dissertações no período de 10 anos, utilizando como critérios de busca os itens Estresse + Satisfação + Rendimento acadêmico, como escrito no quadro 4.

**Quadro 4 – Busca pelos critérios Estresse + Satisfação + Rendimento acadêmico**

ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
2018	CALDAS	Prazer e Sofrimento: Um estudo de caso com pós-graduandos no curso de Mestrado Acadêmico em Administração na cidade de Belo Horizonte – MG.	Prazer. Sofrimento. Psicodinâmica do Trabalho. Produtivismo. Enfrentamento
2016	REZENDE	Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis no Brasil.	Stress. Estressores. Desempenho discente
2014	CREMONEZI	Estresse no trabalho: estudo com professores de uma faculdade privada de ensino superior e uma escola pública de ensino fundamental e média de Minas Gerais.	Estresse Ocupacional. Professores. Escola Estadual. Escola Privada

Fonte: o próprio autor

A dissertação de Caldas (2018) sobre o Prazer e Sofrimento: Um estudo de caso com pós-graduandos no curso de Mestrado Acadêmico em Administração na cidade de Belo Horizonte–MG, cujo objetivo foi identificar e descrever as manifestações de prazer e sofrimento na formação acadêmica do corpo discente, diante das exigências e rotinas impostas ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração, realizado num estudo multicaso, de caráter descritivo, com abordagens quantitativa e qualitativa. Os pesquisados destacam que a produção acadêmica se transforma em um fim em si mesmo, sem a produção inédita do conhecimento, o que obriga o aluno a uma produção trivial. Por fim, a ambivalência de sentimentos permite reforçar o quanto é satisfatório e prazeroso estar no ambiente acadêmico, tudo em prol do conhecimento do aluno.

Em conseguinte, destaca-se a dissertação de Cremonesi (2014), que mesmo anterior aos demais, demonstra a preocupação com o estresse no setor acadêmico, sob o título ESTRESSE NO TRABALHO: estudo com professores de uma faculdade privada de ensino superior e uma escola pública de ensino fundamental e média de Minas Gerais e, com objetivo de identificar e analisar os níveis de estresse, os principais sintomas e os fatores mais evidentes, que causam pressão excessiva no trabalho a que estão submetidos os professores que atuam em uma faculdade privada de ensino superior e em uma escola pública de ensino fundamental e médio de Minas Gerais. A pesquisa que originou esta dissertação classifica-se como um estudo descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa. A coleta de dados se deu por meio de questionário aderente do Modelo Teórico de Explicação do Estresse Ocupacional (MTEG), desenvolvido e validado por Zille (2005), adaptado para este estudo.

Como contributo importante para conclusão da revisão empírica neste momento e, com a finalidade de dar profundidade aos procedimentos metodológicos surge o estudo mais recente e que mais se aproxima da lacuna de conhecimento, proposta de suprimento neste estudo, a dissertação para o mestrado em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia da autora Rezende (2016), considerando que alguns estudos vêm apontando os discentes da pós-graduação, cada vez mais, como vulneráveis ao estresse em consequência das adaptações a que esses indivíduos estão sujeitos, a presente dissertação teve como objetivo geral identificar e analisar a relação entre estresse e desempenho acadêmico percebido pelos discentes de pós-graduação *Stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil.

Neste sentido, supridas as buscas, ou melhor, a revisão empírica deste estudo, surgem a seguir os destacamentos em relação aos procedimentos metodológicos, discussão e análise dos dados, finalizando com as limitações do estudo.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo estão dispostas as principais escolhas metodológicas para a pesquisa, primando pela coerência entre o referencial teórico e os objetivos do estudo. Não se deve perder de vista a principal função dessas descrições, qual seja, conferir cientificidade ao trabalho, assegurando o cumprimento a critérios, como validade, confiabilidade e aplicação. Ademais, é por essas descrições que o leitor compreenderá o que se propõe pesquisar, bem como de que forma o objetivo se demonstra exequível (VIEIRA, 2006).

Nas próximas subseções são apresentadas as características do fenômeno pesquisado, bem como os instrumentos e procedimentos adotados para coleta e análise de dados e, visando atender a essas premissas, a estrutura dessa seção consiste em quatro setores principais, como a classificação geral da pesquisa, procedimentos de coleta de dados, procedimentos de análise dos dados e limitações da pesquisa.

#### 3.1 CLASSIFICAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Com relação aos objetivos o presente estudo foi classificado como uma pesquisa descritiva com abordagem unicamente quantitativa, com a finalidade de analisar estatisticamente a possível relação entre estresse e satisfação com o rendimento acadêmico dos alunos do curso de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração de uma universidade pública paranaense. As pesquisas descritivas descrevem as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Dentre essas pesquisas há aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo e também as que desejam levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Em relação à sua abordagem quantitativa, pode-se conceituar que é um meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis. Tais variáveis, por sua vez, podem ser medidas tipicamente por instrumentos, para que os dados numéricos possam ser analisados por procedimentos estatísticos (CRESWELL, 2010).

Com relação aos procedimentos adotados foram utilizadas duas estratégias: a pesquisa documental e o levantamento ou também chamado *survey*. A pesquisa

documental utiliza dados secundários provenientes de documentos, com o objetivo de trazer informações para compreender um fenômeno e nesse trabalho e conta com dados provenientes da secretaria de pós-graduação da universidade para cálculo do rendimento acadêmico do estudante.

O levantamento foi aplicado para mensuração do estresse, satisfação com o curso e perfil sociodemográfico do estudante, sendo que, o levantamento consiste em uma “[...] descrição quantitativa ou numérica de tendências, de atitudes ou de opiniões de uma população, estudando uma amostra dessa população” (CRESWELL, 2010, p. 36). *Surveys* são pesquisas de opinião de caráter quantitativo, sendo que a coleta de dados é feita por meio de questionários estruturados. De acordo com Babbie (1999), a pesquisa *survey* é particularmente semelhante ao tipo de pesquisa censo, sendo que a diferença entre as duas pesquisas é que a primeira examina uma amostra da população, enquanto a segunda geralmente leva em consideração toda a população, conduzindo este estudo a uma análise de regressão múltipla, embasada na teoria da atribuição de causalidade, investigando nexos de relação entre as variáveis.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Neste momento são expostos os procedimentos usados para a definição da população e amostra da pesquisa, dos instrumentos para a coleta de dados caracterizados pela aplicação de questionários, das variáveis e respectivos indicadores por se tratar de pesquisa quantitativa. Na construção deste item foram observados os seguintes elementos e suas respectivas questões orientadoras:

a) *População e amostra*: A população ou universo da pesquisa é a totalidade de elementos distintos que possui certa paridade nas características definidas para determinado estudo (COLAUTO; BEUREN, 2004). Assim, este estudo considerou como universo de pesquisa todos os alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* em Administração a universidade, no período de 2010 a 2019, observando-se a Deliberação – Câmara de Pós-Graduação nº 008/2010 e Deliberação – Câmara de Pós-Graduação nº 021/2013 que retratam a reestruturação do programa de mestrado, totalizando 123 acadêmicos. Pretende-se realizar censo, ou seja, aplicar a pesquisa com todos os alunos que concluíram o curso ou que ainda estão ativos, mas já

finalizaram as disciplinas obrigatórias, porém, houve o retorno de 62 alunos respondentes, tornando-se a amostra dessa pesquisa. Vale ressaltar que todos os respondentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado no Apêndice 1 do trabalho, e que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade no mês de novembro de 2019, aprovado sob o parecer n. CAAE 26120419.2.0000.5231. O questionário online (Google Forms), teve seu link enviado aos e-mails de cada estudante, levando em torno de 5 a 10 minutos para seu preenchimento.

*b) Instrumentos de coleta de dados:* Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado dividido em três blocos: o primeiro contempla questões para levantar os níveis de estresse dos alunos; o segundo, questões para identificar a satisfação dos alunos em relação ao curso; e, o último, busca caracterizar o perfil sociodemográfico dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração da universidade pesquisada.

Para o levantamento dos níveis de estresse dos alunos foi utilizado o instrumento Escala de Estresse Acadêmico (EEA), derivado de uma medida originalmente proposta por Paschoal e Tamayo (2004) composta por 13 questões em sua versão reduzida, respondidas em escala Likert de 5 pontos, sendo 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente” (PASCHOAL; TAMAYO, 2004), adaptada e aplicada no contexto acadêmico por Freires *et al* (2018), com a justificativa de que estudos com populações universitárias têm identificado estressores equivalentes ao contexto laboral, tais como: competição entre pares, grande número de atribuições, tensão em razão de possível incapacidade ou fracasso, dificuldades interpessoais entre pares e/ou professores, questões relacionadas à instituição, falta de condições gerais para realizar atividades, cobrança por produção, entre outras (FREIRES *et al.*, 2018).

No segundo bloco utilizou-se o Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA), construído e validado em Portugal, por Soares, Vasconcelos e Almeida (2002). Para aplicação no Brasil, Scheich, Polydoro e Santos (2006) fizeram a adaptação e validação do instrumento, denominando-o de Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA). Após o processo de adaptação e validação, o instrumento totalizou 35 questões em três dimensões: satisfação com o curso, oportunidade de desenvolvimento e satisfação com a instituição (SCHEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006). Para a presente pesquisa, foram utilizadas as 13 perguntas que fazem parte

da dimensão satisfação com o curso, pois essa dimensão é a que se relaciona diretamente aos objetivos desse estudo. As questões são de auto relato e com escala de graduação que varia entre os extremos: (1) nada satisfeito à (5) totalmente satisfeito.

O terceiro bloco foi composto por questões de caracterização sociodemográfica como gênero, estado civil, idade, área de atuação profissional, formação anterior, tipo de universidade na graduação, experiência com docência, data de ingresso e conclusão do mestrado, entre outros questionamentos que visam ter uma dimensão da caracterização do aluno. O questionário está disponível no Anexo A do presente trabalho.

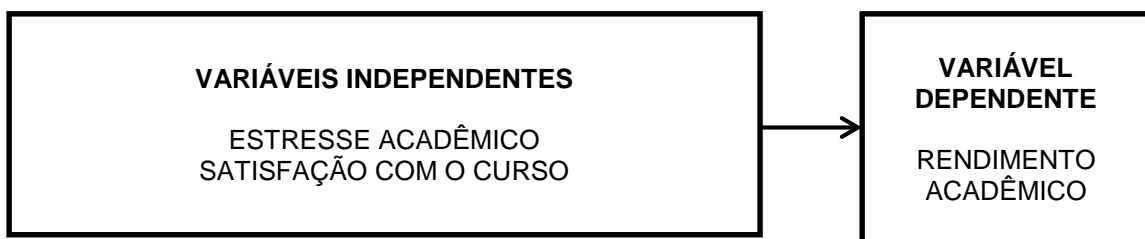
c) *Definição operacional das variáveis:* As variáveis levantadas neste estudo se referiram ao perfil sociodemográfico dos alunos, o nível de estresse, a satisfação com o curso e o rendimento acadêmico. O nível de estresse acadêmico foi mensurado pelo instrumento Escala de Estresse Acadêmico (EEA), adaptado e validado no Brasil por Freires *et al.* (2008). A satisfação com curso foi obtida pelas questões referentes a essa dimensão, contidas no questionário Experiência com a Satisfação Acadêmica validada por Scheich, Polydoro e Santos (2006). Já o rendimento acadêmico foi operacionalizado por meio do cálculo da média das disciplinas obrigatórias do programa de pós-graduação *Stricto sensu* analisado, como pode ser observado no Anexo A deste estudo. O programa no período de 2010 a 2013 contemplava 4 disciplinas obrigatórias a saber: Metodologia de Pesquisa em Organizações, Teoria das Organizações, Estudos Quantitativos e Qualitativos em Administração e Sustentabilidade e Organizações. Porém, com uma mudança no Decreto houve inclusão de uma disciplina obrigatória, contemplando atualmente 5 disciplinas obrigatórias com carga horária de 60 horas cada uma, a saber: Metodologia de Pesquisa em Organizações, Estudos Quantitativos e Qualitativos em Administração, Teoria das Organizações, Sustentabilidade e Organizações e Seminários de Dissertação. Segundo Grant (2007), a média de notas em diversas disciplinas pode proporcionar uma melhor medida de rendimento acadêmico, ao invés, de análises individualizadas. A operacionalização das variáveis está descrita no Quadro 5.

**Quadro 5 – Variáveis utilizadas no estudo**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIÁVEL	FONTE DOS DADOS
a) Caracterizar o perfil sociodemográfico dos alunos do curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de Administração da universidade pesquisada	Perfil Sociodemográfico	Questionário Bloco 3
b) Levantar os níveis de estresse dos alunos do programa de pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Administração	Níveis de Estresse Acadêmico	Questionário Bloco 1
c) Identificar a satisfação dos alunos em relação ao curso	Satisfação com o Curso	Questionário Bloco 2
d) Mensurar o rendimento acadêmico dos estudantes, por meio da média nas disciplinas obrigatórias	Rendimento Acadêmico	Documentos Programa de Pós-Graduação

**Fonte:** o próprio autor

Para analisar se existe relação entre estresse, satisfação com o curso e o rendimento acadêmico dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração de uma universidade pública paranaense, o estudo assumiu a condição de variável dependente o *rendimento acadêmico* e como variáveis independentes o *estresse acadêmico* e a *satisfação com o curso*. Além de uma caracterização do *perfil sociodemográfico* dos alunos (Figura 4). Ou seja, à luz da Teoria da Atribuição de Causalidade, analisou-se o rendimento acadêmico como dependente das demais variáveis levantadas nesse estudo, que são estresse e satisfação acadêmica. Nesse sentido, tornou-se necessária a coleta através do instrumento citado para uma compreensão geral do contexto acadêmico.

**Figura 4 – Relação entre as variáveis**

**Fonte:** o próprio autor

A variável dependente desse estudo foi determinada pelo rendimento acadêmico, cuja métrica usada foi a média das disciplinas obrigatórias do programa de pós-graduação analisado já que, segundo Munhoz (2004), o rendimento

acadêmico é resultado de um processo de avaliação, sendo expresso na forma de notas ou conceitos obtidos em alguma atividade. O quadro 6 resume as informações dessa variável no estudo.

**Quadro 6** – Descrição da variável Rendimento Acadêmico

VARIÁVEL DEPENDENTE	DESCRIÇÃO	FONTE	TIPO DE ESCALA
Rendimento Acadêmico	Média das disciplinas obrigatórias do PPGA	Pró-Reitoria Acadêmica	Métrica

**Fonte:** o próprio autor

Como são muitos os fatos que podem influenciar o rendimento acadêmico, a seleção de variáveis independentes englobou o nível de estresse dos alunos do PPGA e a satisfação acadêmica dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto Sensu*. Como a proposta inicial foi analisar a relação entre estresse e rendimento acadêmico, a primeira variável independente utilizada foi *estresse* no modelo de mensuração do nível de estresse dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração sendo obtida por meio do instrumento Escala de Estresse Acadêmico (EEA) adaptada ao contexto universitário (Quadro 7).

**Quadro 7** – Descrição da variável Estresse

VARIÁVEL INDEPENDENTE	DESCRIÇÃO	FONTE	TIPO DE ESCALA
Estresse	Pontuação obtida no questionário aplicado	Questionário online	Métrica

**Fonte:** o próprio autor

Além disso, como variável independente, também foi utilizada a satisfação com o curso com base no instrumento validado chamado Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA), que mede a satisfação dos estudantes do programa de especialização, como descrito nos procedimentos de coleta de dados (Quadro 8).

**Quadro 8** – Descrição da variável Satisfação

VARIÁVEL INDEPENDENTE	DESCRIÇÃO	FONTE	TIPO DE ESCALA
Satisfação	Pontuação obtida no questionário aplicado	Questionário online	Métrica

**Fonte:** o próprio autor

Bem como, para compor a análise desse estudo foram usadas as variáveis do perfil sociodemográfico para caracterização da amostra e cruzamento entre as variáveis. Nesse sentido, para contribuir de forma mais clara e objetiva, fez-se a distribuição e agregação dessas características em 5 critérios, sendo (1) características individuais dos alunos; (2) características de renda e domicílio; (3) escolaridade e graduação; (4) bolsista e principal motivação; (5) trabalho, e área de atuação profissional e experiência em docência.

Nesse sentido, analisando as (1) características individuais dos alunos foram verificados os dados sobre *gênero* e *estado civil* dos alunos e, ainda, se estes *possuem filhos*, numa forma de verificar as relações com o rendimento acadêmico ao final do curso. Essas características são descritas no Quadro 9.

**Quadro 9** – Descrição das características individuais dos alunos

<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>FONTE</b>	<b>ESCALA</b>
Gênero	Feminino Masculino	Questionário online	Métrica
Estado civil	Solteiro Casado Divorciado União estável	Questionário online	Categórica
Filhos	Sim Não	Questionário online	Categórica

**Fonte:** o próprio autor.

Posteriormente, numa análise das (2) características de renda e domicílio, foram identificadas a faixa de *renda familiar* e a *quantidade de pessoas que auxiliam na composição da renda*, como pode ser visto no Quadro 10.

**Quadro 10** – Descrição das características de renda e domicílio

<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>FONTE</b>	<b>ESCALA</b>
Renda familiar	Até R\$ 2 mil De R\$ 2 a R\$ 5 mil De R\$ 5 a R\$ 10 mil Acima de R\$ 10 mil	Questionário online	Categórica
Pessoas que compõem a renda	1 2 3 4 5	Questionário online	Métrica

Fonte: o próprio autor

Quando foram analisadas as características (3) escolaridade e graduação buscou-se identificar as características de *escolaridade* dos alunos, como se estes estudaram em instituição pública ou privada e ainda, sua área de formação ou melhor, seu curso de *graduação* (Quadro 11).

**Quadro 11** – Descrição das características de escolaridade e graduação

<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>FONTE</b>	<b>ESCALA</b>
Escolaridade	Pública Privada	Questionário online	Categórica
Graduação	Administração e afins Comunicação Gestão Geografia Engenharia e afins Direito Economia e afins	Questionário online	Categórica

Fonte: o próprio autor

Em seguida, foram analisadas as características (4) bolsista e principal motivação, considerando se os alunos foram *bolsistas* durante o mestrado e, ainda, qual foi a *principal motivação* para o ingresso no programa *Stricto sensu* (Quadro 12).

**Quadro 12** – Descrição das características de bolsista e principal motivação

<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>FONTE</b>	<b>ESCALA</b>
Bolsista	Sim Não Parcial	Questionário online	Categórica
Motivação	Pessoal Profissional Docente Outros	Questionário online	Categórica

**Fonte:** o próprio autor

Finalizando a análise do perfil sociodemográfico dos alunos, cujas características são identificadas através da aplicação do questionário online em relação às características de (5) trabalho e área de atuação profissional e experiência em docência, considerando nesse estudo se o aluno trabalhou durante o programa e, ainda, considerando sua área de atuação e se possui experiência com docência, foram considerados os seguintes aspectos (Quadro 13).

**Quadro 13** – Descrição das características de trabalho, área e atuação e experiência em docência

<b>VARIÁVEIS INDEPENDENTES</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>FONTE</b>	<b>ESCALA</b>
Trabalhou durante mestrado	Sim Não	Questionário online	Categórica
Área de atuação	Serviços Indústria Comércio	Questionário online	Categórica
Experiência na docência	Nenhum Até 1 ano Entre 1 a 5 anos Entre 6 a 10 anos Acima de 10 anos	Questionário online	Categórica

**Fonte:** o próprio autor

Com relação aos tipos de escalas utilizadas, vale ressaltar que a escala categórica ou qualitativa pode possuir dados em escala nominal ou ordinal, sendo que a nominal é definida por rótulos que identificam e classificam os indivíduos ou objetos

e são mutuamente excludentes e exaustivas entre si; já a escala ordinal estabelece uma ordem ou uma escala de ranqueamento (HAIR JUNIOR *et al.*, 2005).

Enquanto as variáveis métricas ou quantitativas possuem escala intervalar ou de razão, onde a escala intervalar utiliza números para classificar objetos ou eventos de modo que a distância entre os números permaneça igual, ou seja, obedeça a um intervalo e a escala de razão, além das características da intervalar, possui ponto zero absoluto (SILVA; RIBEIRO FILHO, 2006). Dessa forma, levantando em consideração a natureza das escalas das variáveis selecionadas nesse estudo são selecionados os métodos e tratamentos de análise dos dados.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

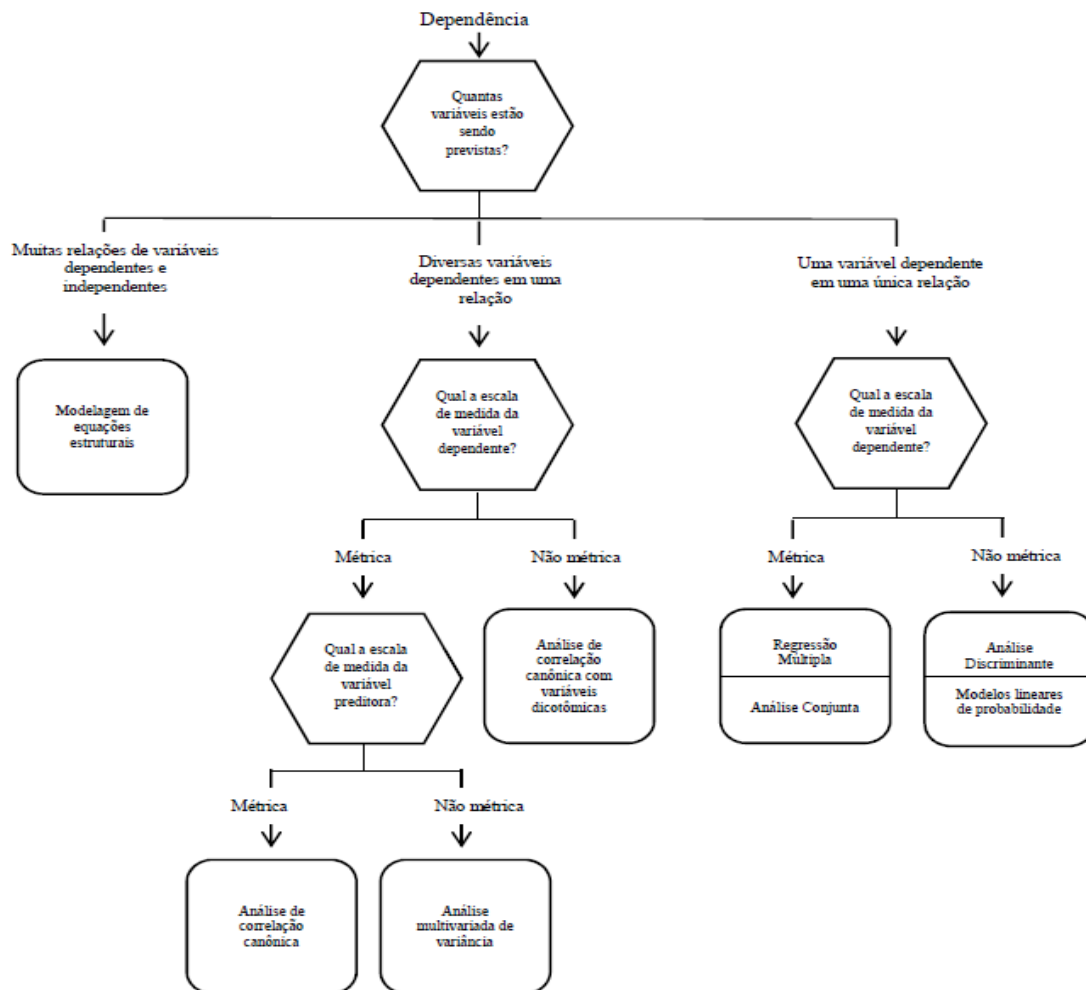
A escolha do método de tratamento e análise dos dados deve estar pautada na relação entre as variáveis, a natureza dos dados e na quantidade de variáveis investigadas. Portanto, para Hair Junior *et al.* (2009, p.29) é aconselhável que o pesquisador responda a questionamentos como se estas variáveis podem ser classificadas como dependentes ou independentes de acordo com alguma teoria e quantas são as variáveis dependentes tratadas numa única análise e, finalmente, como essas variáveis podem ser mensuradas. Nesse sentido, com base nos pressupostos dos autores e no próprio referencial teórico adotado nesse estudo, a relação entre estresse e satisfação com o curso, com o rendimento acadêmico dos alunos gera uma relação de dependência. Sendo que as variáveis independentes consideradas são o estresse e a satisfação e sendo o rendimento acadêmico como variável dependente.

A variável dependente é considerada métrica, pois sua mensuração é obtida através da nota média final do aluno nas disciplinas obrigatórias do programa, enquanto as variáveis independentes intercalam em escalas de razão, nominais ou ordinais, assumindo características métricas ou não métricas.

Após descrição de todas as variáveis desse estudo, sejam estas variáveis independentes ou dependentes, bem como suas fontes e escalas de mensuração, segue-se para a seleção de análise das relações de dependência, a qual encontra-se como justificativa para essa pesquisa.

Portanto, considerando as respostas obtidas pelo instrumento do presente estudo, analisaram-se as sugestões de técnica de análise de dados multivariados de Hair Junior *et al.* (2009), apresentado na Figura 5, escolhendo-se a técnica estatística de regressão múltipla.

**Figura 5 – Seleção da técnica de análise multivariada**



Fonte: Hair Junior *et al.* (2009, p.30)

Nesse sentido, tornou-se necessária a identificação das características sócio-demográficas dos alunos, classificadas e agrupadas em 5 critérios, como descrito acima, numa forma de identificar a possível ligação dessas características com as variáveis definidas nesse estudo, possibilitando a descrição do perfil dos alunos participantes do programa de pós-graduação *Stricto sensu* e, considerados como amostra. Em seguida optou-se pelo cruzamento dos dados obtidos na finalidade de identificar a relação de causalidade entre as variáveis e até mesmo com as

características do perfil dos alunos onde se tornou possível, através dos testes de médias, a categorização das variáveis e a aplicação do modelo de regressão.

Para desenvolver o modelo de explicação das relações entre o rendimento acadêmico dos alunos, com os níveis de estresse e satisfação com o curso, bem como o perfil sociodemográficos desses alunos foi utilizada a regressão múltipla, “[...] é uma técnica estatística multivariada usada para examinar a relação entre uma variável dependente e, um conjunto de variáveis independentes” (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009, p.163).

Destaca-se que por natureza na regressão múltipla as variáveis independentes devem ser métricas, no entanto, uma das variáveis assumidas na presente pesquisa possui características não métricas. Hair Junior *et al.* (2009) destaca que a regressão múltipla exige uma amostra considerável, onde se permita entre 15 a 20 observações por cada variável, portanto, vem ao encontro dos dados obtidos no estudo e conforme caracterização da amostra descrita. Além disso, para se obter um modelo mais robusto, é indicada a observação de quatro suposições: (1) linearidade do fenômeno estudado, (2) variância presente nos termos de erro, (3) independência dos termos de erro e, (4) a normalidade da distribuição analisada. Suposições que foram testadas no capítulo 4 Descrição dos Dados (seguir) e, usando a técnica de estimação confirmatória, usando quando o pesquisador especifica completamente o conjunto de variáveis independentes que serão incluídas (HAIR JUNIOR *et al.*, 2009).

Neste estudo serão utilizados o *software* Microsoft Office Excel® 2013 e o *software R Project for Statistical Computing*. No *software* Microsoft Office Excel® 2013 serão analisadas as estatísticas descritivas das variáveis do perfil sociodemográfico, nível de estresse acadêmico, satisfação com o curso e rendimento acadêmico. De acordo com a natureza da variável poderão ser realizadas análises como: distribuição de frequência, média, mediana, desvio-padrão e possíveis correlações.

E em um primeiro momento foram analisados de forma geral os dados obtidos pela planilha criada pelo Google Forms, que traz consigo as informações e dados sobre análise dos estudantes que participaram dessa pesquisa. Essa mesma planilha, foi utilizada como base principal para inclusão dos dados no *software R*, para que em seguida fossem criadas as análises estatísticas bem como os testes de normalidade e homogeneidade ou heterocedasticidade, bem como a ANOVA e, a regressão múltipla das variáveis.

A análise de regressão é uma metodologia estatística multivariada, que mede a mudança média, que ocorre em uma variável dependente, que está associada às mudanças ocorridas em uma ou mais variáveis independentes. Na regressão simples, estima-se a relação entre a variável dependente e uma única variável independente, ao passo que na análise de regressão múltipla a variável dependente associa-se com mais de uma variável independente. Para que os estimadores sejam adequados, eles precisam atender aos seguintes pressupostos fundamentais:

a) Aleatoriedade, implicando que as variáveis incluídas na análise são aleatórias, derivada de viés de seletividade amostral;

b) Linearidade, implicando que o valor esperado da variável dependente é uma função linear das variáveis independentes;

c) Não-tendenciosidade, implicando que o valor esperado do estimador é igual ao parâmetro populacional, ou seja,  $E(b) = \beta$ ;

d) Independência das observações, implicando que as observações são independentes entre si;

e) Eficiência, implicando que a variância do estimador é mínima, ou seja, que nenhum outro método de estimação poderia prover estimações com menor variância;

f) Homocedasticidade, implicando que a variância dos erros é constante ao longo do contínuo da variável dependente; e

g) Independência dos erros, indicando que a covariância entre o erro e qualquer das variáveis independentes é nula, ou seja,  $\sigma^2(X_i, e_i) = 0$ . Se uma estimação por um modelo de regressão de MQO satisfaz as propriedades acima essa estimação pode ser chamada de estimação de máxima verossimilhança. A função de verossimilhança indica quão provável a amostra observada é como uma função de possíveis valores de parâmetro. Portanto, maximizar a função de verossimilhança determina os parâmetros que têm maior probabilidade de produzir os dados observados.

O desenvolvimento dos computadores e dos softwares proporcionaram a generalização, integração e extensão dos modelos do tipo análise de variância (Anova), análise de regressão múltipla e análise fatorial confirmatória. Um exemplo de modelo teórico inicial é o de realização de status, que será apresentado a partir do próximo capítulo. Esse modelo tem uma longa tradição nas ciências sociais em nível internacional; nele as condições da chamada teoria estatística clássica da causalidade são atendidas.

### 3.4 HIPÓTESES DA PESQUISA

Esse planejamento de análise de dados pretende responder à hipótese principal desse estudo: qual a relação entre Estresse e Satisfação dos alunos no Rendimento acadêmico, da seguinte forma:

- $H_{0A}$  - O estresse dos alunos durante o curso de pós-graduação *Stricto sensu* **não** influencia no rendimento acadêmico desses alunos;
- $H_{1A}$  - O estresse dos alunos durante o curso de pós-graduação *Stricto sensu* influencia no rendimento acadêmico desses alunos;
- $H_{0B}$  - A satisfação com o curso de pós-graduação *Stricto sensu* **não** influencia no rendimento acadêmico desses alunos;
- $H_{1B}$  - A satisfação com o curso de pós-graduação *Stricto sensu* influencia no rendimento acadêmico desses alunos;
- $H_{0C}$  - O perfil sociodemográfico dos alunos do curso de pós-graduação *Stricto sensu* **não** influencia no rendimento acadêmico desses alunos;
- $H_{1C}$  - O perfil sociodemográfico dos alunos do curso de pós-graduação *Stricto sensu* influencia no rendimento acadêmico desses alunos;

Essas hipóteses de pesquisa serão verificadas através de técnicas estatísticas selecionadas para o estudo, com detalhamento da base de dados e com o resultado das regressões múltiplas elaboradas para verificar a relação entre estresse e satisfação, com o rendimento acadêmico dos alunos do curso de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração de uma universidade pública no norte do Paraná.

Em um primeiro momento destaca-se como variáveis dependentes “Estresse” e “Satisfação” e variável dependente o “Rendimento” visando dessa forma identificar a possível relação entre essas variáveis, sabendo que o nível de significância é a probabilidade de rejeitar a hipótese nula quando ela é verdadeira. Em testes de hipóteses estatísticas diz que há significância estatística quando o  $p$ -valor observado é menor que o nível de significância, ou seja, menor que 0,05% como estabelecido

nesse estudo. O  $p$ -valor (nível descritivo ou probabilidade de significância) é a probabilidade de se obter uma estatística de teste igual ou mais extrema que a estatística observada a partir de uma amostra aleatória de uma população quando a hipótese nula é verdadeira. Em outras palavras o  $p$ -valor é o menor nível de significância para o qual se rejeita a hipótese nula.

Após descritos e detalhados os procedimentos metodológicos, incluindo nesse sentido as hipóteses da pesquisa, sugere-se a descrição e análise dos dados para, posteriormente, as indicações e limitações da pesquisa.

#### **4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Nas pesquisas das ciências sociais é difícil mensurar o mecanismo completo da relação entre as variáveis e, por isso, o presente estudo pretende analisar qual a relação entre os constructos estresse, satisfação e o rendimento acadêmicos dos estudantes da pós-graduação *Stricto sensu* de uma universidade pública. Nesse sentido, após coleta dos dados por meio da aplicação do questionário online enviado a todos os alunos do PPGA, no período de 2010 a 2019, adotando-se a Teoria da Atribuição da Causalidade (HEIDER, 1958) que indica que os comportamentos dos alunos são influenciados por expectativas, determinando, em muitos casos, o sucesso ou o insucesso escolar.

Esse item foi organizado em 6 partes com o propósito de apresentar detalhadamente as características da base de dados utilizada. Inicialmente será apresentada a caracterização geral dos alunos do curso de pós-graduação *Stricto sensu* em Administração de uma universidade pública do norte do Paraná. Em seguida são apresentadas as características do estresse, da satisfação e, por fim, do rendimento acadêmico até o momento da coleta de dados (maio/2020). Após isso, são analisadas as relações entre estresse e satisfação no rendimento acadêmico e finalizando a análise com as relações entre as variáveis do estudo pelo modelo de regressão.

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS ALUNOS

As informações descritas na tabela (Tabela 1) representam as respostas obtidas através do questionário online, aplicado e enviado no período de 20/03 a 30/05/2020. Para facilitar essa análise os dados descritivos foram agrupados em 5 critérios: (1) características individuais dos alunos; (2) características de renda e domicílio; (3) escolaridade e graduação; (4) bolsista e principal motivação; e (5) trabalho e área de atuação profissional e experiência em docência.

Com relação às (1) características individuais dos alunos foram considerados o estado civil e gênero. A amostra contempla 62 alunos respondentes do questionário, distribuídos em 51,61% do gênero feminino e 48,39% do gênero masculino, com predominância de 51,61% que possuem o estado civil descrito como casado e, desses 69,35% não possuem filhos (Tabela 1).

**Tabela 1 – Características individuais dos alunos**

		Freq. Abs.	Freq. Rel.
Gênero	Feminino	32	51,61%
	Masculino	30	48,39%
Estado Civil	Solteiro	24	38,71%
	Casado	32	51,61%
	Divorciado	5	8,06%
	União estável	1	1,61%
Filhos	Não	43	69,35%
	Sim	19	30,65%

**Fonte:** o próprio autor

Para o critério (2) características de renda e domicílio foram analisadas a renda mensal familiar e a quantidade de pessoas que compõem essa renda, a qual está distribuída entre até R\$ 2 mil reais e acima de R\$ 10 mil reais, destacando-se que a maioria dos alunos (41,94%) descreve como renda familiar entre R\$ 5 mil a R\$ 10 mil reais mensais e incluindo a quantidade de pessoas que a compõem pode-se considerar que a maioria (48,39%) possui até 2 pessoas nessa composição, como pode ser visto na Tabela 2 a seguir.

**Tabela 2 – Características de renda e domicílio**

		Freq. Abs.	Freq. Rel.
Renda familiar	Até R\$ 2 mil	3	4,84%
	De R\$ 2 a R\$ 5 mil	20	32,26%
	De R\$ 5 a R\$ 10 mil	26	41,94%
	Acima de R\$ 10 mil	13	20,97%
Pessoas que compõem a renda	1	14	22,58%
	2	30	48,39%
	3	9	14,52%
	4	7	11,29%
	5	2	3,23%

Fonte: o próprio autor

Do critério (3) escolaridade e graduação (Tabela 3) percebe-se que do total de alunos que responderam ao questionário, 77,42% vêm de universidades públicas na graduação e o curso de graduação em Administração é o que prevalece na formação dos alunos, ou seja, 74,24% do total de alunos provém desse curso na graduação.

**Tabela 3 – Características de escolaridade e graduação**

		Freq. Abs.	Freq. Rel.
Universidade	Privada	14	22,58%
	Pública	48	77,42%
Curso de Graduação	Administração	49	74,24%
	Ciências Contábeis	2	3,03%
	Ciências Econômicas	2	3,03%
	Comunicação Social	1	1,52%
	Desenho Industrial	1	1,52%
	Direito	1	1,52%
	Engenharia de Produção	1	1,52%
	Geografia	1	1,52%
	Gestão Ambiental	1	1,52%
	Jornalismo	2	3,03%
	Marketing	1	1,52%
	Matemática	1	1,52%
	Secretariado Executivo	1	1,52%
	Turismo	2	3,03%

Fonte: o próprio autor

Como pode se observar o número obtido da variável Curso de Graduação é de 66, acima da quantidade de amostras analisadas (62); isso se deve ao fato de que alguns dos alunos entrevistados relataram possuir mais de um curso de graduação, por isso, opta-se pela separação e adequação da relação dos cursos de graduação

dos alunos. Ressaltando nesse aspecto que pelo programa de pós-graduação *Stricto sensu* possuir em sua maioria os alunos da área de administração pode sugerir maior aderência ao perfil dos alunos para seu desenvolvimento pessoal e profissional, dando continuidade ao ciclo de estudos na mesma área ou afins, durante sua vida acadêmica.

Analisando o critério (4) bolsista e principal motivação, verifica-se que referente a ser bolsista durante o mestrado praticamente há uma divisão entre os alunos serem ou não, mais claramente destacando o percentual de bolsistas ou não durante o programa é de 43,55% para ambos. Porém, não somados os 12,90% dos alunos que foram bolsistas parcialmente, conclui-se que a maioria dos alunos do programa possuíam algum auxílio durante o curso, como pode ser observado (Tabela 4).

**Tabela 4 – Características de bolsista e principal motivação**

		Freq. Abs.	Freq. Rel.
Bolsista	Não	27	43,55%
	Sim	27	43,55%
	Parcial	8	12,90%
Principal motivação para o mestrado	Carreira docente	34	51,52%
	Profissional	17	25,76%
	Pessoal	13	19,70%
	Financeira	2	3,03%

**Fonte:** o próprio autor

A Tabela 4 ainda destaca os percentuais de alunos cuja principal motivação para o programa seja a carreira docente (51,52%), numa forma de agregação de conhecimento para o exercício da carreira e contribuir de forma efetiva para outras formações. É interessante destacar que outras motivações também foram citadas pelos alunos como: a motivação financeira (3,03%), onde além do conhecimento adquirido os alunos têm algum reconhecimento pelo título concedido pela pós-graduação em sua área de atuação profissional. Além dessas motivações os alunos ainda destacam a motivação pessoal (19,70%) para o ingresso no programa e, outros 25,76% cuja principal motivação pode ser descrita como de ordem profissional.

Com relação ao critério (5) trabalho, área de atuação profissional e experiência em docência (Tabela 5), nota-se que 51,61% dos alunos trabalhavam durante o mestrado, sendo em sua grande maioria (90,32%) atuando na área de serviços e também pode ser associada à experiência com docência, pois apenas

16,13% dos alunos relataram não ter qualquer tipo de atuação na docência. Portanto, acredita-se que a experiência em docência (83,87%) está ligada intrinsecamente a atuação no setor de serviços. Sendo assim, percebe-se que a maior parte dos alunos participantes da pesquisa, além das motivações citadas anteriormente, podem ser considerados com alguma experiência na área da docência, participando do programa como forma de conhecer mais sua profissão e os métodos que auxiliam na construção do conhecimento universal.

**Tabela 5** – Características de trabalho, área de atuação profissional e experiência em docência

		Freq. Abs.	Rel.	Freq.
Trabalhou durante Mestrado	Sim	32		51,61%
	Não	30		48,39%
Área de atuação profissional	Serviços	56		90,32%
	Indústria	5		8,06%
	Comércio	1		1,61%
Experiência com docência	Nenhum	10		16,13%
	Até 1 ano	9		14,52%
	Entre 1 a 5 anos	27		43,55%
	Entre 6 a 10 anos	13		20,97%
	Acima de 10 anos	3		4,84%

**Fonte:** o próprio autor

Pela tabela apresentada (Tabela 5) pode ser destacado, além disso, que a maior parte dos alunos que já possuem experiência com docência (43,55%) estão com essa prática entre 1 a 5 anos, construindo sobretudo sua jornada profissional e apenas 4,84% possuem uma experiência acima de 10 anos no exercício da profissão.

Tendo realizado a caracterização dos alunos nos critérios acima identificados, esse estudo segue para a caracterização dos alunos em relação ao nível de estresse acadêmico, que é a variável independente destacada nessa pesquisa, no intuito de proporcionar uma análise descritiva dos dados obtidos através do instrumento de pesquisa aplicado.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTRESSE ACADÊMICO

Nesse item são apresentadas as características do estresse acadêmico, cujas médias são obtidas através da aplicação do instrumento de pesquisa, como descrito no item 3.2 (Procedimentos de coleta de dados), onde são consideradas as 13 questões do questionário, denominadas como P1 a P13, valendo-se da escala empregada nessa análise de 1 a 5, sendo 1 para Discordo totalmente e 5 Concordo totalmente.

Para cada uma das questões desse bloco foram calculadas as médias e desvios-padrão (Tabela 6). O desvio-padrão apresenta o nível de concordância entre os respondentes sobre uma determinada questão. Na visão de Hair Junior *et al.* (2005), para uma escala de 5 pontos, desvio-padrão menor que 1 indica que os respondentes foram muito coerentes entre si e desvio-padrão maior que 3 indica uma grande variabilidade entre as respostas.

**Tabela 6 – Questões do bloco Estresse**

<b>P</b>	<b>Questões</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
P1	A forma como as atividades são distribuídas no meu curso me deixam ou deixaram nervoso	3,76	1,14
P2	No curso, a falta de autonomia na execução das minhas atividades acadêmicas são ou era desgastante	2,95	1,25
P3	Sinto ou sentia-me incomodado com a falta de confiança dos meus professores sobre os meus trabalhos.	2,68	1,46
P4	Sinto ou sentia-me irritado com a deficiência na divulgação de informações sobre decisões acadêmicas.	2,76	1,39
P5	Sinto ou sentia-me incomodado por ter que realizar atividades que estão além da minha capacidade.	2,58	1,35
P6	Tenho me incomodado com a deficiência na minha formação profissional.	2,39	1,31
P7	Fico ou fiquei de mau humor por me sentir isolado na Universidade.	2,18	1,47
P8	Fico ou fiquei irritado por ser pouco valorizado por meus professores.	2,56	1,50
P9	As poucas perspectivas de crescimento na carreira profissional me deixam angustiado	2,94	1,56
P10	Sinto ou sentia-me incomodado por me dedicar a atividades abaixo do meu nível de habilidade	<b>2,05</b>	1,30
P11	A competitividade na Universidade me deixa de mau humor.	2,40	1,48
P12	A falta de compreensão sobre quais são as minhas responsabilidades na Universidade me causam irritação.	2,48	1,32
P13	O tempo insuficiente para realizar meu volume de trabalhos acadêmicos deixa ou deixava-me nervoso	<b>4,00</b>	1,12

**Fonte:** o próprio autor

Pelas médias apresentadas pelos alunos no bloco referente ao estresse, observa-se que as maiores médias estão voltadas para o tempo insuficiente para realização das tarefas e pela forma como as atividades são distribuídas no curso, sendo respectivamente ponto de reflexão. Nesse sentido, esse estudo retoma Ishida *et al.* (2011), que considera que é fundamental para as instituições identificarem o grau de satisfação de seus alunos, ou ainda, se as expectativas dos acadêmicos estão de acordo com o que era esperado antes do ingresso no curso, ou seja, se mesmo após agentes estressores se sentem satisfeitos de forma geral. Pode ser ligado à presente pesquisa o estudo de Faro (2013), que surge no contexto acadêmico mapeando as relações e os possíveis agentes causadores do estresse, vindo ao encontro das considerações apresentadas pelo estudo que consideram em função da quantidade de tarefas a serem desempenhadas, os impactos produzidos são preocupantes (FARO, 2013).

Nos dados apresentados acima, a questão que é menos causadora de estresse é a que questiona se o aluno sentia-se incomodado por realizar tarefas abaixo do seu nível de atividade, podendo inferir nesse contexto que as tarefas desenvolvidas pelos professores do programa são adequadas ao nível de conhecimento dos alunos, fazendo com que os alunos consigam um controle desse possível agente estressor, demonstrando que não se sentem estressados por realizar tarefas inferiores ao seu nível de conhecimento. No intuito de analisar os dados do bloco 1 do questionário, optando pelo uso da função (*summary*) podem ser destacadas a nota média mínima (1,15) e máxima (4,38) e apresentando ainda as notas médias de 2,74 e a mediana de 2,62 do total de 62 observações.

Nesse sentido, dando prosseguimento à descrição dos dados obtidos nesse estudo, são analisados e caracterizados individualmente as questões (P1 a P13) referentes ao estresse acadêmico, de acordo com os alunos participantes. Inicialmente cabe destacar que em todas as questões a nota máxima, de acordo com a escala sugerida neste estudo, ficou sendo o máximo de 5,00 e o mínimo de 1,00.

A *pergunta 1 - A forma como as atividades são distribuídas no meu curso me deixam ou deixaram nervoso* (P1) obtém a média de 3,76. Já quando questionados na *pergunta 2 (P2) - No curso, a falta de autonomia na execução das minhas atividades acadêmicas são ou era desgastante*, a média ficou em 2,95, num desvio padrão de 1,25, enquanto a *pergunta 3 (P3) - Sinto ou sentia-me incomodado com a falta de confiança dos meus professores sobre os meus trabalhos*, a média dos alunos

se estabelece em 2,68. Para a questão *P4 - Sinto ou sentia-me irritado com a deficiência na divulgação de informações sobre decisões acadêmicas*, a mesma análise obtém a média de 2,76. Na questão *P5 - Sinto ou sentia-me incomodado por ter que realizar atividades que estão além da minha capacidade*, os alunos apresentam a média de 2,58 e na *P6 - Tenho me incomodado com a deficiência na minha formação profissional* a média de 2,37 e, quando questionados na *P7 - Fico ou fiquei de mau humor por me sentir isolado na Universidade* a média mantém-se com pouca variação, ou seja, em 2,18. Na *P8 - Fico ou fiquei irritado por ser pouco valorizado por meus professores* os alunos apresentam a média de 2,56.

Em seguida, a questão *P9* mostra-se como a que apresenta o maior desvio padrão das perguntas desse bloco (1,56) e, sendo um desvio padrão grande significa que os valores amostrais estão bem distribuídos em torno da média, enquanto que um desvio padrão pequeno indica que eles estão condensados próximos da média. Em poucas palavras, quanto menor o desvio padrão, mais homogênea é a amostra. Essa observação em relação ao desvio padrão é interessante, pois mesmo sendo o maior obtido neste bloco do questionário aplicado, ainda pode ser considerado como baixo. Além disso, a questão *P9 - As poucas perspectivas de crescimento na carreira profissional me deixam angustiado* apresenta a média de 2,94.

Já na questão *P10 - Sinto ou sentia-me incomodado por me dedicar a atividades abaixo do meu nível de habilidade* a média de respostas dos alunos é a menor do bloco referente ao estresse, o que pode inferir que os alunos apresentam maior discordância em relação ao incômodo em realizar as atividades abaixo do que consideram abaixo do próprio nível de habilidades. Esse fato pode demonstrar que a percepção dos alunos e seu autoconhecimento das habilidades individuais é algo marcante e, que isso pouco causa impacto em relação ao estresse, ou seja, a média obtida de 2,05 pode ser um indicativo de que as atividades do programa estão de acordo com o nível de habilidade dos alunos do programa de especialização *Stricto Sensu* e, dessa forma, não apresentam uma grande influência sobre o estresse acadêmico durante o curso, na percepção dos alunos.

Em sequência, a *P11 - A competitividade na Universidade me deixa de mau humor* apresenta a média de 2,40 e a *P12 - A falta de compreensão sobre quais são as minhas responsabilidades na Universidade me causam irritação* a média de 2,48, respectivamente.

Numa finalização de análise das respostas obtidas pela aplicação do instrumento, cabe ressaltar que a *P13 - O tempo insuficiente para realizar meu volume de trabalhos acadêmicos deixa ou deixava-me nervoso* mostra a maior média do estudo (4,00), ou seja, que a maioria dos alunos concorda que o tempo insuficiente e o volume dos trabalhos são os fatores mais determinantes para o nível de estresse durante o mestrado. Além disso, essa questão é a que apresenta um menor desvio padrão (1,12) destacando nesse item a maior homogeneidade da amostra em relação à percepção do nível de estresse quanto ao volume de atividades ou a falta de tempo para realização das mesmas.

A seguir são identificadas as características da percepção da satisfação acadêmica em virtude das respostas dos alunos no bloco 2 do instrumento de pesquisa, como destacado em sequência.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DA SATISFAÇÃO ACADÊMICA

Nesse capítulo são apresentadas as características da satisfação acadêmica obtida através da aplicação do instrumento de pesquisa, como também descrito no item 3.2 da presente pesquisa, no bloco 2, questionário aplicado no estudo de Schleich, Polydoro e Santos (2006) – ESCALA DE SATISFAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR, considerando a escala de 1 a 5, sendo 1 – Nada satisfeito e 5 – Totalmente satisfeito, aplicado às questões denominadas de P14 a P26, conforme a Tabela 7, também seguidas das amostras caracterizadas como métricas, obtidas pela média de respostas dos alunos.

**Tabela 7 – Questões do bloco Satisfação**

<b>P</b>	<b>Questões</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
P14	Relacionamento com os professores	3,82	1,02
P15	Relacionamento com os colegas do curso	4,26	0,90
P16	Adequação entre o envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido	3,87	1,09
P17	Interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas	3,98	1,03
P18	Conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram	<b>4,29</b>	0,86
P19	Reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação	3,55	1,28
P20	Compromisso da instituição com a qualidade de formação	3,97	1,14
P21	Avaliação proposta pelos professores	3,08	1,12
P22	Estratégia de aula utilizada pelos professores	3,39	1,05
P23	Relevância do conteúdo das disciplinas	3,97	1,14
P24	Disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula	3,69	1,15
P25	Adequação do conteúdo para formação	3,71	1,15
P26	Adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização	<b>2,60</b>	1,21

Fonte: o próprio autor

No que tange ao bloco Satisfação, continuando a mesma análise, obtém-se a média mínima de 1,62 e a máxima de 4,85, bem como a média apresentada de 3,70 e sua mediana em 3,85. Nesse sentido, ao iniciar a caracterização e descrição dos dados referente a Satisfação acadêmica dos alunos participantes do programa, destaca-se que a nota máxima obtida foi unânime em todas as questões do bloco (5,00) e a mínima apresentada em 1,00, com exceção da questão P18 que apresentou a média mínima de 2,00.

As questões desse bloco buscam identificar a relação da satisfação dos alunos com o programa durante sua realização e, nesse sentido, abrangendo também questões mais pessoais como o relacionamento com professores e colegas, como observado na pergunta *P14 - Relacionamento com os professores*, que apresenta a média de 3,82, seguida da questão *P15 - Relacionamento com os colegas do curso*, cuja média obtida é de 4,26, podendo serem consideradas como alto índice de

satisfação com essas relações estabelecidas. Aqui se entende que as relações estabelecidas pelo programa são consideradas satisfatórias para os alunos e, como se percebe, mesmo que o relacionamento com os professores apresente grau de satisfação elevado, o relacionamento com os colegas do programa é ainda maior.

Já a *P16 - Adequação entre o envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido* apresenta a média de 3,87, seguida da *P17 - Interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas*, com média de 3,98. Ambas apresentando um alto grau de satisfação em relação ao envolvimento do aluno no programa e mais ainda em relação à disponibilidade dos professores no esclarecimento de dúvidas e auxílio durante as aulas.

Em particular a *P18 - Conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram* é a questão que mais expressa a percepção e satisfação dos alunos em todo o questionário aplicado, validando com isso a competência dos professores em relação aos conteúdos ministrados no programa. Destaca-se a nota máxima de 5,00 e a mínima de 2,00 ao contrário de todas as demais do questionário (1,00). Além disso, a média apresentada nessa questão é de 4,29, ou seja, a grande maioria dos alunos participantes da pesquisa demonstram que estão totalmente satisfeitos com o nível de conhecimento dos professores do programa, observando-se, ainda, o menor desvio padrão da amostra (0,86) reforçando a maior homogeneidade das respostas em relação a esse item especificamente. Ressalta-se, portanto, que a satisfação demonstrada pelos alunos no relacionamento com os colegas de curso é considerada uma das maiores médias apresentadas (vide questão P15), porém esse nível de satisfação é maior ainda quando são reconhecidos os conhecimentos dos professores sobre as disciplinas que ministram (4,29), demonstrando com isso que os professores atuam numa linha de pensamento que estimulam a aprendizagem e, sobretudo, contribuem para a satisfação acadêmica.

Seguindo com a caracterização em relação à satisfação acadêmica, temos a *P19 - Reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação*, que apresenta a média de 3,55 e o maior desvio padrão desse bloco de questões (1,28), podendo inferir que nessa questão não há uma homogeneidade de respostas da amostra, porém se identifica uma média alta de satisfação dos alunos em relação ao reconhecimento dos professores do envolvimento dos alunos. Já a questão *P20 - Compromisso da instituição com a qualidade de formação* apresenta média 3,97 e a questão *P21 - Avaliação proposta pelos professores* com média de

3,08, aqui ressaltando que média depende das avaliações realizadas por cada professor, sendo diversificada em cada um deles de acordo com sua metodologia e que pode causar nos alunos uma identificação por alguns métodos de avaliação ou insatisfação por outros métodos de avaliação praticados por alguns professores.

Destaca-se que todas as médias obtidas nesse bloco são superiores ao bloco anterior (Estresse), acima da média de 3,00 com exceção da questão P26 (2,60) descrita no momento oportuno. A questão *P22 - Estratégia de aula utilizada pelos professores* vem apoiada na média de 3,39 e a *P23 - Relevância do conteúdo das disciplinas* a média de 3,97, seguidas com notas muito semelhantes as questões *P24 - Disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula* (média 3,69) e *P25 - Adequação do conteúdo para formação* (média de 3,71). A questão *P26 - Adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização* apresenta a menor média do bloco de questões referentes à satisfação acadêmica, ou seja, a grande maioria dos alunos se apresenta menos satisfeitos (média de 2,60), cabendo a reflexão novamente em relação à aplicação de atividades e o tempo para realização das mesmas, cujo item também foi passível de reflexão no bloco de questões sobre estresse dos alunos.

Nota-se, portanto, que as notas do bloco satisfação apresentam valores (notas ou percepções) bem acima do bloco estresse, sugerindo uma análise detalhada e explicada através da estatística de regressão que será detalhada no próximo item.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DO RENDIMENTO ACADÊMICO

Para a análise do rendimento acadêmico dos alunos pesquisados, apresenta-se primeiramente a estatística descritiva dessa variável (Tabela 8), como a média e mediana obtidas no rendimento acadêmico mensurado pelas disciplinas obrigatórias do programa, além de obtenção do desvio-padrão, variância entre outros.

**Tabela 8 – Características do rendimento acadêmico**

Rendimento	
Média	8,00
Erro padrão	0,19
Mediana	8,28
Modo	8,58
Desvio padrão	1,56
Variância	2,45
Intervalo	9,20
Mínimo	0,00
Máximo	9,20
Soma	496,20

**Fonte:** o próprio autor

Pelos dados obtidos pode-se observar que a média das notas das disciplinas obrigatórias do programa (8,00) são superiores à média exigida para aprovação (7,00) e cabe destacar que há descrição de uma nota mínima de 0,00, pois foram considerados para esse estudo todos os alunos do programa - aprovados ou reprovados - excluindo apenas os alunos com matrículas com status de canceladas até o momento da aplicação do instrumento. Um fator importante é a identificação de média máxima obtida em todas as disciplinas obrigatórias de 9,20, considerada alta perante as demais e até mesmo pela complexidade observada em relação ao volume de trabalhos considerados possíveis causadores dos níveis de estresse e que, de certa forma, também apresentam impactos sobre o nível da satisfação acadêmica obtida pelo instrumento de pesquisa.

Sabendo que a análise de variância é também uma forma de resumir um modelo de regressão linear, através da decomposição da soma dos quadrados para cada fonte de variação no modelo e utilizando o teste T, testar a significância da amostra adotando o índice de 5% e a relação entre as variáveis agrupadas visando, sobretudo, uma análise sobre a possível relação de cada grupo de variáveis sociodemográficas com o rendimento acadêmico, Por isso, cabe uma análise descritiva dos dados observados (Tabela 9), considerando os mesmos critérios analisados anteriormente, ou seja, (1) características individuais dos alunos; (2) características de renda e domicílio; (3) escolaridade e graduação; (4) bolsista e principal motivação; (5) trabalho, e área de atuação profissional e experiência em docência.

**Tabela 9 – Variáveis do rendimento acadêmico**

	<b>Rendimento Acadêmico</b>		
	Média	Desv. Pad.	Sig.
<b>Gênero</b>			
Masculino	8,03	1,57	0,88
Feminino	7,97	1,58	
<b>Estado Civil</b>			
Solteiro	7,93	1,78	0,80
Casado	8,08	1,57	
Divorciado	7,86	0,33	
União Estável	8,14	-	
<b>Filhos</b>			
Não	7,91	1,83	0,32
Sim	8,21	0,47	
<b>Renda Familiar</b>			
Até R\$ 2 mil	8,28	0,42	0,57
De R\$ 2 a R\$ 5 mil	8,11	0,68	
De R\$ 5 a R\$ 10 mil	7,71	2,27	
Acima de R\$ 10 mil	8,40	0,43	
<b>Universidade na graduação</b>			
Privada	7,92	0,64	0,73
Pública	8,03	1,75	
<b>Curso na graduação</b>			
Administração	8,00	1,73	0,89
Outros cursos	8,04	0,5	
<b>Bolsista</b>			
Não	7,89	1,68	0,12
Sim	8,42	0,39	
<b>Principal motivação para o mestrado</b>			
Profissional/docente	7,96	1,75	0,28
Pessoal/Outros	8,25	0,52	
<b>Trabalhou durante o mestrado</b>			
Sim	7,85	1,54	0,43
Não	8,17	1,60	
<b>Experiência com docência</b>			
Sim	8,12	1,27	0,42
Não	7,40	2,64	

Fonte: o próprio autor

Quando analisados os critérios (1) características individuais dos alunos, percebe-se que o *gênero* do aluno (masculino ou feminino) não possui um grande grau de determinação quanto ao rendimento escolar, ou seja, aproxima-se da média do rendimento independente do gênero; dessa forma não se pode afirmar que há uma predominância de tal gênero no melhor rendimento apresentado. Já em relação ao rendimento acadêmico nota-se que a média geral obtida, considerando as disciplinas obrigatórias do programa, mantém-se num percentual acima da média necessária estabelecida pela universidade. A média dos alunos do sexo feminino foi de 7,97, enquanto a média do sexo masculino em 8,03 podendo destacar que não apresenta

um percentual de variância significativo, ou seja, uma significância de 0,88, considerando valor-p nesse estudo (0,05) não se rejeita a hipótese nula, ou melhor, pode-se inferir que o gênero do aluno não apresenta diferença significativa sobre o rendimento acadêmico.

Já em relação à variável sociodemográfica *estado civil*, observa-se que as médias de 7,93 para os estudantes que se descrevem como solteiros, a média de 8,08 para casados, a média de 8,14 para os alunos que declaram possuir união estável e, a média de 7,86 obtida pelos alunos descritos como divorciados. Quando se analisa as características individuais como *estado civil* dos alunos nota-se que apenas 38,71% dos respondentes são solteiros, ou seja, a maior parte (53,23%) possuem uma situação de casado ou união estável e, divorciados apresentam o percentual de 8,06% dos respondentes. Além disso, não é considerado o desvio padrão da amostra da situação de *união estável*, pois houve apenas um relato nessa opção. O grau de significância nesse grupamento é considerado de 0,80 o que rejeita a hipótese de que o estado civil dos alunos apresente uma variância entre as notas obtidas.

Quando se analisa a variável *filhos* nota-se que não há qualquer influência dessa característica nas médias do rendimento acadêmico obtido pelos alunos do programa, ou seja, a média de rendimento acadêmico para os alunos que declaram ter filhos é de 8,21, enquanto a média para os demais alunos que não possuem filhos é de 7,91, mostrando aqui a pouca influência dessa característica no rendimento acadêmico (0,32).

Ao analisar as (2) características de renda e domicílio em relação ao rendimento acadêmico, obtém-se que a maioria dos alunos (41,94%) relatam possuir renda entre R\$ 5 a R\$ 10 mil mensais, sendo que destes (77,42%) informam uma composição de renda com outras pessoas, justificando, no entanto, que a maior faixa de renda é uma composição de outros membros da família. Dessa forma, para uma análise das variâncias e outros coeficientes estatísticos aplica-se a mesma metodologia de testes acima para análise dos dados, identificando essas informações sobre as características de renda e domicílio com o rendimento acadêmico obtido no programa.

Nesse sentido, destaca-se que os alunos com renda superior a R\$ 10 mil apresentam maior rendimento acadêmico (8,40), seguido do grupo de renda e até 2 mil cuja média de rendimento obtida é 8,28. O grupo de renda de R\$ 2 mil a R\$ 5 mil está concentrado na média de 8,11, enquanto isso o grupo destaca com faixa de renda

de R\$ 5 a R\$ 10 mil apresenta a menor média de rendimento acadêmico (7,71), porém, considerando nesse aspecto o maior desvio padrão da amostragem (2,27) nesse critério de análise.

Prosseguindo nessa análise, optando pelo agrupamento das rendas em 2 grupos distintos, sendo o primeiro em grupo com renda de até R\$ 5 mil e o segundo com renda acima de R\$ 5 mil, obtém a significância de 0,57, reforçando a ideia de que a renda do indivíduo não traz considerações sobre seu nível de rendimento acadêmico.

Entretanto, quando se faz a análise das características (3) escolaridade e graduação, considerando que 77,42% dos alunos pertencentes ao programa vieram de universidades públicas, prevalecendo ainda que grande parte destes (também 74,24%) do curso de Administração pode-se destacar que os alunos que possuem formação nas universidades públicas em sua graduação apresentam uma média de rendimento (8,03) superior aos formados em universidades privadas (7,92), ressaltando que apenas 22,58% os alunos vieram de universidades privadas, mas ainda assim, a diferença não é significativa estatisticamente.

Além disso, opta-se pelo grupamento dos cursos de graduação para uma melhor contextualização do rendimento do rendimento acadêmico obtido, pois o Curso de Administração na graduação é predominante (74,24%) e os cursos que podem ser agrupados na área de Economia e afins é de 5,78%, sendo considerados 5 alunos com cursos de graduação que se encaixam nessa variável. E ainda 12 alunos que possuem curso de graduação em outras áreas, num total de 18,18% das amostras. Portanto, em relação ao rendimento acadêmico, considerando as características da *escolaridade* e *graduação*, nota-se pouca variância entre as variáveis, podendo destacar que a graduação em outros cursos na área de ciências exatas apresenta, inclusive, um rendimento superior aos alunos que possuem graduação específica em Administração. Ainda, nota-se que o grau de significância dessa análise (0,89) mostra pouca influência do curso de graduação sobre o rendimento acadêmico apresentado no curso de pós-graduação *Stricto sensu*.

Já quando se analisam outras características como se o aluno foi bolsista durante o programa, como determinado na característica (4) bolsista e principal motivação, considerando que grande parte dos alunos (56,45%) foram bolsistas integrais ou parciais no programa, pode-se obter através da análise das variâncias que a maior média de rendimento acadêmico apresentado está entre os alunos que

foram bolsistas durante o curso (8,42) e, por sua vez, o menor rendimento acadêmico (7,89) são dos alunos que não foram bolsistas durante o programa.

Pelos resultados obtidos nessa análise das características como se o aluno tem a característica de *bolsista* durante o programa de pós-graduação *Stricto sensu* nota-se que a maior média de rendimento acadêmico é obtida entre os alunos que se declaram bolsistas, cabendo aqui uma indagação de se o tempo dedicado aos estudos em sua totalidade pode afirmar a influência sobre o rendimento acadêmico. Esse fato fica ainda mais nítido quando a menor média de rendimento acadêmico é obtida pelo grupo de alunos que não são bolsistas durante do curso (7,89), podendo complementar que o tempo dedicado ao programa e a não realização de demais tarefas como o trabalho concomitante, possivelmente, podem influenciar no rendimento dos alunos, sobretudo, aparentando não ser algo significativo estatisticamente demonstrado na análise.

Quando são analisadas as características da *principal motivação* para o curso, podem ser observadas as médias maiores do rendimento acadêmico para os alunos que declaram ter a principal motivação para o programa sendo de ordem pessoal, considerando aqui as motivações intrínsecas de cada participante, mas não relatadas em qualquer momento. Aqui opta-se pelo grupamento das motivações em profissionais e carreira docente e pessoal ou outras motivações. A maior média de rendimento acadêmico está no grupo dos alunos que declararam possuir motivação pessoal ou outras (8,25), podendo ser consideradas quando o aluno opta pela marcação de todas as alternativas, como por exemplo de ordem pessoal, profissional e até mesmo denominada como motivação financeira. Enquanto o rendimento dos alunos que escolhem o mestrado pela motivação profissional ou pela carreira docente é de 7,96, destacando que o grau de significância apresentado na análise (0,28) também não rejeita a hipótese nula, ou seja, que não há diferença significativa nas médias capazes de influenciar o rendimento acadêmico dos alunos.

Finalmente, analisando as características (5) trabalho e área de atuação profissional e experiência em docência, considerando que 51,61% dos alunos trabalhavam durante o programa e a maioria (90,32%) estavam diretamente ligados ao setor de serviços, sobretudo destacando-se no exercício da atividade docente, podendo-se chegar aos seguintes resultados quando analisados os dados sobre o *trabalho* e a ligação com o rendimento acadêmico desses alunos, esclarecendo nesse aspecto que o maior rendimento acadêmico (8,17) é obtido pelos alunos que não

trabalhavam durante o programa, enquanto o menor rendimento é de 7,85 para os alunos que relatam exercer outra atividade durante o curso. Considerando a amostra de 62 alunos foi possível destacar que 51,61% destes relatam exercício de atividade extra (*trabalho*) durante o curso e 48,39% não trabalharam durante o programa e cabe destacar que as maiores notas, ou melhor, a maior média de rendimento acadêmico pertence aos alunos que não realizaram outra atividade concomitante, notando-se mais uma vez, a influência ou importância da dedicação exclusiva ao programa, quando se espera os melhores resultados com o rendimento acadêmico, reforçando nesse aspecto que a diferença entre ambos não é significativa estatisticamente.

Entretanto, quando observadas as características da *área de atuação* informada pelos alunos, a maior média de rendimento é obtida pelos alunos que atuam no ramo de serviços, destacando nesse momento que o exercício da docência mostra-se predominante para essa análise, pois se considerar a *experiência em docência* a maior parte dos alunos que relataram essa experiência entre 1 a 5 anos na área (40,91%) e outros com experiência entre 6 a 10 anos (19,70%), agrupados na tabela acima como o item Até 10 anos, observa-se que são aqui as maiores médias do rendimento acadêmico (8,00). Por outro lado, os alunos que relataram não possuir qualquer experiência em docência somam 15,15% do total das amostras e, conseqüentemente, pode ser verificada a menor média de rendimento acadêmico apresentado (7,85). Entretanto, ao considerar o grau de significância em 0,43 para os alunos que relataram trabalhar durante o curso e, 0,42 para os que possuem ou não experiência em docência não se tem argumentos ou variâncias significativas para optar diretamente por essa relação com o nível de rendimento acadêmico obtido.

Considerando a amostra desse estudo percebe-se que apenas 2 alunos apresentaram rendimento acadêmico inferior à média do rendimento acadêmico, quando consideradas as médias nas disciplinas obrigatórias e o desvio-padrão da amostra. Isso pode ser justificado pelo fato de estes 2 alunos apresentarem nota de 0,00 no item rendimento acadêmico, pelo fato de terem sido reprovados do programa de pós-graduação *Stricto sensu*.

Seria interessante uma análise posterior para verificar se a experiência em docência e principalmente as habilidades do exercício da profissão possuem alguma ligação direta entre as formas de avaliação utilizadas em cada disciplina, como métodos, argumentação e senso crítico, proporcionando aos alunos que possuem a

experiência com docência ou mais estimulados a esse exercício, uma média de rendimento superior aos demais.

Cabe destacar que no instrumento de pesquisa, na caracterização sociodemográfica dos alunos foi aberto campo para que os alunos pudessem deixar seus comentários caso desejassem, dessa forma, vale destacar que alguns comentários são interessantes e agregam em relação a análise dos dados como, por exemplo, do aluno (4) descreve: *“Olá!! Acho interessante acrescentar para vocês: quando disse que o que a universidade oferece não está de acordo com o que o mercado precisava, digo em relação a toda minha formação. Me graduei em Administração pela UEL e acredito que as disciplinas quase sempre ficavam muito fora da prática! O que estendeu ao mestrado (como esperado, já que é um mestrado acadêmico). Em relação ao mestrado especialmente, senti MUITA falta de mais tempo e contato com pesquisas quantitativas! Acho super importante aprender muito bem isso!”*. Outro comentário mostra-se enriquecedor à percepção dos alunos em relação ao programa de pós-graduação, como o aluno (15) relata: *“O curso de mestrado do PPGA-UEL me abriu os horizontes com relação à administração e à sociedade, neste sentido foi libertador! No entanto, a quantidade de disciplina (ex: ainda ter disciplinas a cumprir no 3º trimestre do curso) e o volume atividades para entregar para as aulas era exaustivo, causando ansiedade e estresse”*.

Em relação ao relacionamento entre aluno e professor, pôde-se destacar o seguinte comentário do aluno (24): *“A formação do Ppga foi muito importante e destaco a qualidade da mesma. Na minha turma existem alunos continuando seus estudos nos melhores doutorados do país: UFRGS, USP, UnB e FGV. Um ponto que hoje eu penso que seria importante seria o envolvimento dos professores junto com pesquisas dos alunos. Participação mais efetiva na escrita de artigos, mobilização de recursos e de tempo. Todavia, reconheço todas limitações que os mesmos possuem, principalmente nos últimos anos”*.

Interessante destacar ainda, o comentário deixado pelo aluno (30): *“Sou muito satisfeito com o curso, com as disciplinas e professores, único problema foi no primeiro semestre, pois achei muito puxado. A quantidade de textos e atividades estava muito acima do tempo possível para me apropriar dos conteúdos. Com isso, eu e alguns amigos, fazíamos leituras corridas só para dar conta de preencher o mínimo das atividades. O meu tempo para compreensão e interpretação não era compatível com o que o programa exigia. Pois, além de dar conta das disciplinas, eu precisava buscar*

*textos, filtrar conteúdos para escrever minha dissertação (desde o primeiro semestre), pois foi uma exigência da minha orientadora (pessoa incrível por sinal)".*

Outro comentário realizado por um aluno participante serve de motivo de análise do programa, principalmente quando é considerado seu objetivo, ou seja, relatado pelo aluno (52) como *"No site do PPGA-UEL a finalidade do programa visa "contribuir para a compreensão crítica e a busca de alternativas aos problemas teóricos e empíricos decorrentes das inter-relações entre organizações, gestão e sustentabilidade por meio de pesquisas e da formação de profissionais e pesquisadores de alto nível". Entretanto, o tema gestão não foi citado em nenhuma disciplina do programa e o tema sustentabilidade está ausente na maioria das dissertações propostas pelos alunos"*.

Portanto, como se pôde observar nas análises deste capítulo, considerando as características individuais dos alunos e o rendimento acadêmico obtido ao final das disciplinas obrigatórias do programa, pode-se inferir que nenhuma das variáveis analisadas têm significância estatística, considerando, portanto, que nenhuma variável apresenta direta sobre o rendimento acadêmico. Entretanto, considerando o grau de confiabilidade desse estudo (95%), pode-se concluir que nenhuma das variáveis analisadas possui significância estatística com o rendimento acadêmico, indicando não haver relação entre essas variáveis. Nesse caso, em resposta à uma das hipóteses levantadas nesse estudo, pode-se dizer que as características do perfil sociodemográfico dos alunos, embora ricas em informações e análises para o programa, não apresentam uma significância na relação com o rendimento acadêmico obtido não refutando a hipótese nula dessas características, destacada anteriormente ( $H_{0c}$ ) onde obtém-se que o perfil sociodemográfico dos alunos do curso de pós-graduação *Stricto sensu* não influencia no rendimento acadêmico desses alunos.

#### 4.5 RELAÇÃO ENTRE ESTRESSE E SATISFAÇÃO COM O RENDIMENTO ACADÊMICO

Em busca de identificar a possível relação entre estresse e satisfação com o rendimento acadêmico dos alunos do curso de pós-graduação *Stricto sensu*, participantes da pesquisa, é interessante destacar que durante a trajetória acadêmica vários fatores podem desencadear alterações no desempenho do estudante, tendo consequência na capacidade de raciocínio, memorização e interesse do jovem em

relação ao processo evolutivo da aprendizagem. A vida do aluno se sujeita a inúmeras manifestações de reações emocionais, constituindo-se, assim, num período de maior estresse. Alguns autores afirmam que a atividade acadêmica pode ser fonte de estresse, sendo observada elevada prevalência de estresse entre os acadêmicos. (ASSIS *et al.*, 2013; TORQUATO *et al.*, 2010; MILSTED *et al.*, 2009).

Para auxiliar nessa análise, opta-se pela construção da mediana entre as respostas obtidas para ambos blocos do questionário de pesquisa, o primeiro com as questões relacionadas ao nível de estresse dos alunos e o segundo, com as questões pertinentes ao grau de satisfação acadêmica. Nesse sentido, após identificadas a mediada de cada grupamento, na qual a mediana do bloco estresse é obtida em 2,62 e a mediana do bloco satisfação em 3,85, foram criadas novas categorias de análise para esse estudo, os estudantes foram classificados a partir da mediana da variável estresse em *menos estressados*, *mais estressados*; e a partir da mediana da variável satisfação em *menos satisfeitos* e *mais satisfeitos* (Figura 6).

**Figura 6** – Esquema de nível das variáveis Estresse e Satisfação



**Fonte:** o próprio autor. Adaptado de Baccaro, Caldana e Shinyashiki (2015)

Seguindo o pensamento de Vieira e Schermann (2015), com a criação de novas variáveis é possível identificar o menor e maior grau de estresse entre os alunos e, conseqüentemente, os menos e mais satisfeitos com o programa.

No presente estudo, tomando por base o valor da mediana de cada bloco, os alunos que se enquadram abaixo da mediana do bloco estresse somam 32 equivalentes a 51,61% do total da amostra (62 respondentes) podem ser considerados como *menos estressados* e os demais que são 30 alunos, referentes a 48,39% do total da amostra são considerados *mais estressados*. Em relação a

satisfação acadêmica 34 respondentes (54,84%) podem ser considerados como *menos satisfeitos* e 28 alunos (45,16%) são denominados como *mais satisfeitos*, também considerando a mediana do referido bloco.

O resumo dessa análise mostra 32 alunos considerados *menos estressados*, com uma média de 2,12 enquanto os *mais estressados* apresentam média de 3,42 da escala apresentada no instrumento de crédito (1 para *discordo totalmente* e 5 para *concordo totalmente*), apresentando uma variância entre os grupos de 0,16 e 0,30 respectivamente. Com relação aos alunos *mais satisfeitos*, destaca a média de 4,38 enquanto os *menos satisfeitos* apresentam média de 3,15, considerando também a escala estabelecida pelo instrumento de pesquisa aplicado (1 para *nada satisfeito* e 5 para *totalmente satisfeito*). Além disso, o teste estatístico que pode nos responder isso é o Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), que analisa se há relação entre duas variáveis categóricas (por exemplo, menos estressados, mais estressados, menos satisfeitos ou mais satisfeitos).

Portanto, através do teste Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ), analisando os níveis de *menos estressados*, *mais estressados*, *menos satisfeitos* e *mais satisfeitos*, admitindo um nível de confiança de 95% e  $\alpha = 5\%$ , o resultado apresentado (Tabela 10) foi insignificante e, não faz rejeitar a hipótese nula, ou melhor, que o nível de estresse e a satisfação acadêmica não estão relacionados entre si.

**Tabela 10** – Teste do  $\chi^2$  entre Estresse e Satisfação

Pearson's Chi-squared test		Satisfação Acadêmica
Estresse	<i>X-squared</i>	0.032393
	<i>df</i>	1
	<i>p-value</i>	0,86

**Fonte:** o próprio autor

Portanto, nota-se que o valor de probabilidade indica que as frequências observadas não diferem das frequências esperadas, ou seja, as observações são verdadeiramente aleatórias.

Complementando a análise descritiva dos dados, visando identificar a possível relação entre as variáveis estresse e satisfação acadêmica, optando ainda pela análise de tabelas cruzadas, pode-se identificar (Tabela 11) que apenas 5 estudantes são considerados *menos estressados* e *menos satisfeitos*, ao contrário de

25 estudantes que podem ser considerados como *menos estressados e mais satisfeitos*. Enquanto 24 estudantes são considerados *mais estressados e menos satisfeitos*, destacando que apenas 8 estudantes são considerados como *mais estressados e mais satisfeitos*.

**Tabela 11** – Tabela cruzada entre Estresse e Satisfação

		Satisfação acadêmica		
		Menos satisfeitos	Mais satisfeitos	Total Geral
Estresse	Menos estressados	5	25	30
	Mais estressados	24	8	32
	Subtotal	29	33	62

Fonte: o próprio autor

Pelos fatos citados anteriormente pode ser analisado que os alunos *mais estressados* também são aqueles que apresentam ser *menos satisfeitos* com o programa, cabendo uma indagação quanto aos agentes estressores, já citados no referencial teórico, capazes de influenciar esse estudo. Além disso, o inverso também se torna verdadeiro, ou seja, os alunos *menos estressados* são considerados os *mais satisfeitos*. Porém, com aplicação do teste  $\chi^2$ , reforça a ideia de que não há argumentos suficientes estatisticamente para identificar essa relação, cabendo a reflexão posterior sobre as determinantes dessa análise.

Com a finalidade de identificar e esclarecer se há relação com o nível de estresse e o rendimento acadêmico obtido pelos estudantes, através do teste ANOVA adotando a significância de 5%, obtém-se os seguintes dados (Tabela 12).

**Tabela 12** – Rendimento acadêmico e nível de estresse

	Rendimento Acadêmico		
	Média	Desv. Pad.	Sig.
Estresse			
Menos estressados	8,12	1,55	0,56
Mais estressados	7,88	1,60	

Fonte: o próprio autor

Quando se pretende analisar a relação entre o nível de estresse e o rendimento acadêmico dos alunos, observa-se que que no grupo de *menos estressados* a média de rendimento observada é 8,12 e *entre os mais estressados* a média é de 7,88. O desvio padrão em ambas as amostras não é considerado elevado,

ou seja, não se pode dizer que há uma diferença significativa de variação das respostas, fator considerado também quando se analisa a significância, superior a 0,05%, reforçando que não há indícios suficientes para considerar que o nível de estresse apresentado pelos alunos pode influenciar no seu rendimento acadêmico, também não refutando a hipótese nula da pesquisa em relação a essa variável ( $H_{0A}$ ), onde o estresse dos alunos durante o curso de pós-graduação *Stricto sensu* não influencia no rendimento acadêmico desses alunos.

Nesse sentido, quando são analisadas as relações entre o nível de satisfação acadêmica com o rendimento apresentado pelos alunos, destaca-se que a amostra total de 62 alunos, os considerados como *menos satisfeitos* têm média de rendimento menor (7,66) quando comparados com os alunos considerados *mais satisfeitos* (8,41). Um fator interessante nesse aspecto é o desvio padrão apresentado para essa análise, que fica bem reduzido entre os alunos *mais satisfeitos* reforçando a coerência entre as respostas desse grupo (Tabela 13).

**Tabela 13** – Rendimento acadêmico e nível de satisfação

	Rendimento Acadêmico		
	Média	Desv. Pad.	Sig.
<b>Satisfação</b>			
Menos satisfeitos	7,66	2,04	0,04
Mais satisfeitos	8,41	0,37	

**Fonte:** o próprio autor

Além disso, cabe analisar através do teste ANOVA que pode se considerar a significância de 0,04 indicando a possível relação de influência entre o nível de satisfação com o rendimento acadêmico dos alunos, justificando ainda a análise estatística através do modelo de regressão simples para identificar com mais profundidade essa relação entre a satisfação com o curso e o rendimento acadêmico. Portanto, pode-se afirmar, estatisticamente, ao aplicar o teste ANOVA, que o nível de satisfação com o curso tem relação com o rendimento acadêmico, confirmando a hipótese alternativa ( $H_{1B}$ ) dessa pesquisa, onde se destaca que a satisfação com o curso de pós-graduação *Stricto sensu* influencia no rendimento acadêmico desses alunos.

Nesse sentido, após a descrição dos dados dessa pesquisa, sobretudo com a caracterização das variáveis e sua possível relação de influência com o rendimento

acadêmico, torna-se necessária uma análise estatística mais robusta, como descrita nos procedimentos metodológicos para obtenção e verificação dos resultados, visando reforçar a relação entre uma variável independente e a variável dependente denominada nessa pesquisa como Rendimento acadêmico.

#### 4.6 RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS DO ESTUDO PELO MODELO DE REGRESSÃO

A base de dados utilizada nessa pesquisa pretendia abranger como universo de pesquisa todos os alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* em Administração da universidade, no período de 2010 a 2019, totalizando 123 acadêmicos, porém, houve o retorno de 62 alunos respondentes do questionário online aplicado, correspondendo a 50,4% dos alunos pertencentes ao programa.

Como o objetivo do estudo era analisar qual a relação entre estresse, satisfação com o curso e o rendimento acadêmico dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração de uma universidade pública paranaense, torna-se necessária a análise estatística através do método de regressão para identificar essas possíveis relações. A técnica estatística escolhida para a análise dos dados foi a regressão múltipla, tendo como variável dependente o *rendimento acadêmico* obtido pela média ponderada do aluno ao final do programa em todas as disciplinas obrigatórias, considerando inclusive as reprovações. Em relação às variáveis independentes foram criadas as variáveis *estresse* e *satisfação* com o curso, sendo ambas compostas pelas médias obtidas em cada grupo de perguntas.

Nesse sentido, torna-se necessária a transformação do rendimento acadêmico em Z Scores onde, calculando z-pontuações para distribuição normal em análise estatística permite simplificar observações de distribuição normal, começando com um infinito número de distribuições de trabalho e para baixo para um desvio padrão normal em vez de trabalhar com cada aplicação que é encontrado. A fórmula utilizada para o cálculo de Z Scores é obtida da seguinte forma:  $Z = (x - \mu) / \sigma$ , onde  $\mu$  média de uma população e  $\sigma$  é o desvio padrão de uma população. O valor absoluto de z representa o valor z da população, a distância entre a pontuação bruta e média da população em unidades de desvio padrão.

Destaca-se que esta fórmula não depende da média da amostra ou desvio, mas na média da população e o desvio padrão da população, o que significa que uma

amostragem estatística dos dados não pode ser tirada dos parâmetros populacionais, ao contrário, deve ser calculada com base na totalidade conjunto de dados. Essa transformação, segundo Fávero *et al.* (2009, p.85), é conhecida como *z scores* e gera uma nova variável com média 0 e desvio padrão 1; esse “[...] procedimento de padronização *z scores* fará com que todas as novas variáveis padronizadas apresentem a mesma distribuição, porém agora com ordens de grandezas iguais”. Entretanto, após a padronização da variável *rendimento* em *Z scores*, pelo fato desta variável ter ocorrido em tempos distintos e em disciplinas diferentes, inclusive com avaliação de cada professor em particular, opta-se por manter a variável original, não ocasionando qualquer alteração no modelo.

Em relação às variáveis independentes *estresse* e *satisfação*, destaca-se que foram mensuradas utilizando uma média ponderada obtida pela escala definida no instrumento de coleta e, em relação a caracterização sociodemográfica dos alunos, ressalta-se que não foram introduzidas as variáveis de controle nos modelos de regressão que englobam as 5 dimensões o perfil dos respondentes já mencionadas, pelo fato de nenhuma dessas variáveis serem estatisticamente capazes de influenciar no rendimento acadêmico dos alunos, portanto não inseridas no teste de regressão.

O modelo de pesquisa através do uso da regressão foi criado considerando a média das variáveis independentes destacadas como *Estresse* e *Satisfação* e, adotando como variável dependente o *Rendimento acadêmico* dos alunos participantes do programa de pós-graduação *Stricto sensu* no período de 2010 a 2019, que participaram do questionário instrumento desse estudo e, definido anteriormente. Portanto, no item a seguir são identificadas e analisadas as possíveis relações entre as variáveis, visando sobretudo atender aos critérios para justificação desse estudo e, analisar a possível relação de causa e efeito, de acordo com os ideais da Teoria da atribuição de causalidade (HEIDER, 1958). Para Heider (1958), a atribuição de invariâncias a objetos e eventos torna possível um mundo mais ou menos estável, previsível e controlável. Constatou que as pessoas, de um modo geral, possuem predisposição para a realização de atribuições a causas estáveis. Essa estabilidade, representa para o indivíduo, melhor controle sobre o ambiente que o rodeia e mais capacidade de antecipação do comportamento dos outros. Segundo o mesmo autor, as pessoas tentam encontrar condições invariantes que as ajudam a explicar o que se passa à sua volta.

A análise estatística dos dados foi realizada através do software *R - Copyright (C) 2018 The R Foundation for Statistical Computing - Platform: i386-w64-mingw32/i386 (32-bit)*, onde houve inicialmente a atribuição das nomenclaturas para cada variável (dependente e independente) sendo para a variável independente Estresse (p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7, p8, p9, p10, p11, p12, p13), para a variável independente Satisfação (p14, p15, p16, p17, p18, p19, p20, p21, p22, p23, p24, p25, p26) e, para a variável dependente Rendimento (Rend), atribuídas respectivamente aos 62 questionários respondidos. Ressalta-se que foi considerada como variável dependente Estresse a média obtida pelos respondentes ao primeiro bloco do instrumento de pesquisa, correspondente às perguntas de P1 a P13 e, considerada como variável Satisfação a média das perguntas do bloco subsequente do questionário, correspondendo nessa análise às questões de P14 a P26.

Iniciam-se as considerações sobre análise das variáveis relatando cada uma das variáveis e, sua composição, em relação ao mínimo, máximo e mediana por exemplo, como pode ser visto na tabela (Tabela 14).

**Tabela 14** – Função *summary* Regressão

<i>Summary</i>	<i>Min</i>	<i>1Q</i>	<i>Median</i>	<i>Mean</i>	<i>3rd.Qu.</i>	<i>Max</i>
Estresse	1.15	2.15	2.62	2.74	3.36	4.38
Satisfação	1.62	3.32	3.85	3.70	4.38	4.85
Rendimento	0.00	7.96	8.28	8.00	8.64	9.20

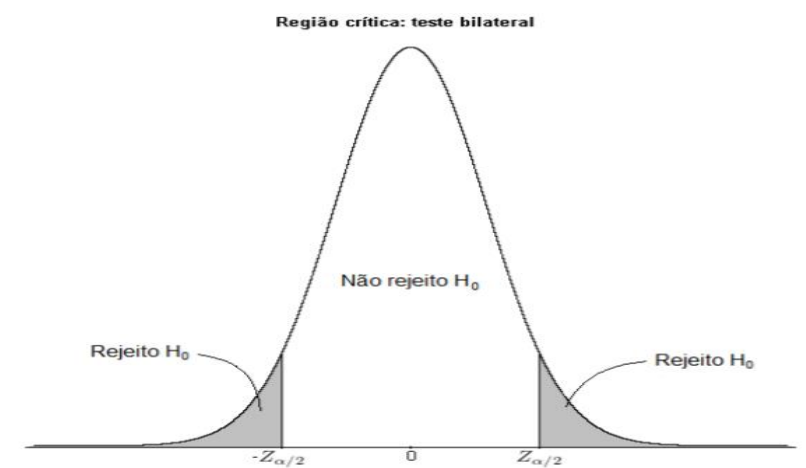
**Fonte:** o próprio autor

Em relação à variância das questões, dentro de sua respectiva variável pode-se dizer que para *Estresse* a variância é de 0.65 (29.52%), enquanto para *Satisfação* é de 0.61 (21.09%), finalizando com o *Rendimento* que possui variância entre os respondentes de 2.44 (19.55%). Nesse sentido, pode destacar que a média de cada variável se posiciona em 2.74 (*Estresse*), 3.70 (*Satisfação*) e 8.00 (*Rendimento*).

Opta-se, neste momento, pelo teste de hipótese (*t Student*), que é utilizado para avaliar se há diferença significativa entre as médias de duas ou mais amostras, além de ser um teste simples e de fácil interpretação deve-se respeitar todas as suas suposições, dando alternativas quando esses pré-requisitos não são possíveis e a forma de como interpretá-lo. Um dos resultados do teste (*t*) é o p-valor, se o nível for 5%, como utilizado nesse estudo e, pela maioria dos pesquisadores, um p-valor abaixo de 0.05 dá evidências a favor da hipótese alternativa, ou seja, rejeitando-se a

hipótese nula onde não há uma relação entre as variáveis analisadas. Caso a hipótese nula seja a usual, médias iguais, p-valor abaixo de 0.05 dá indícios que são diferentes, mas sempre em função da hipótese alternativa. O *test t de Student* são testes de hipóteses constituem uma forma de inferência estatística. Hipóteses são afirmações sobre parâmetros populacionais e são testadas para ver se são consideradas verdadeiras ou não (Figura 7).

**Figura 7** – Teste t para hipóteses



Fonte: O próprio autor. Adaptado de Fisher Box, J (1987)

Para a primeira variável analisada (Estresse) tem-se os resultados do *t test*  $W = 0.97$ ,  $p\text{-value} = 0.14$  e, com isso determinar se a diferença de médias da população é estatisticamente significativa. Portanto, verifica-se que quando o valor de  $p$  for maior do que o nível de significância, não se deve rejeitar a hipótese nula. Na primeira análise do *test t* para a variável Estresse são obtidas as seguintes respostas do teste de normalidade, cujo p-valor mostra-se abaixo de 0.05 e, portanto, rejeitando-se a hipótese nula e destacando nesse sentido que pode haver uma influência da variável Estresse com o rendimento acadêmico dos alunos do curso de pós-graduação *Stricto sensu*, como pode ser observado pelo resultado do *test t* (Quadro 14).

Nesse primeiro momento, usando o teste *t* para identificação das hipóteses da pesquisa e, sendo que, quando o valor- $p < 0,05$  pode ser considerada a hipótese de que a variável estresse pode influenciar o rendimento acadêmico prossegue com a análise dos dados na finalidade de identificar a real significância dessa relação.

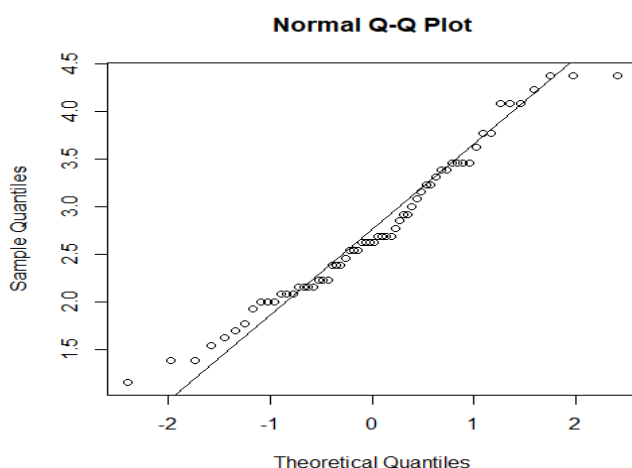
### Quadro 14 – Teste $t$ (Estresse)

```
t.test (Estresse) - One Sample t-test
data: Estresse
t = 26.667, df = 61, p-value < 2.2e-16
alternative hypothesis: true mean is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 2.54036 2.95222
sample estimates:
mean of x
 2.74629
```

Fonte: O próprio autor (base de dados *R Project*)

Portanto, pelos dados obtidos pelo teste  $t$  e, prosseguindo com outros testes do programa para verificar a possível relação entre a variável estresse com o rendimento acadêmico, ainda adotando o teste de *Shapiro-Wilk*, cujo objetivo é fornecer uma estatística de teste para avaliar se uma amostra tem distribuição normal e, sobretudo, na finalidade de observar a relação da normalidade entre variável independente *estresse* com o Rendimento acadêmico, tem-se  $p < 0,05$ , ou seja, obtém-se na sistemática data: Rendimento[Estresse] resultado de  $W = 0.68$  e valor- $p = 2.278e-10$ . Nesse sentido, rejeita-se a hipótese nula, como pode ser verificado o seguinte gráfico, na distribuição normal da variável *Estresse* no Rendimento acadêmico dos alunos (Gráfico 1).

### Gráfico 1 – Shapiro-Wilk (Estresse)



Fonte: O próprio autor (base de dados *R Project*)

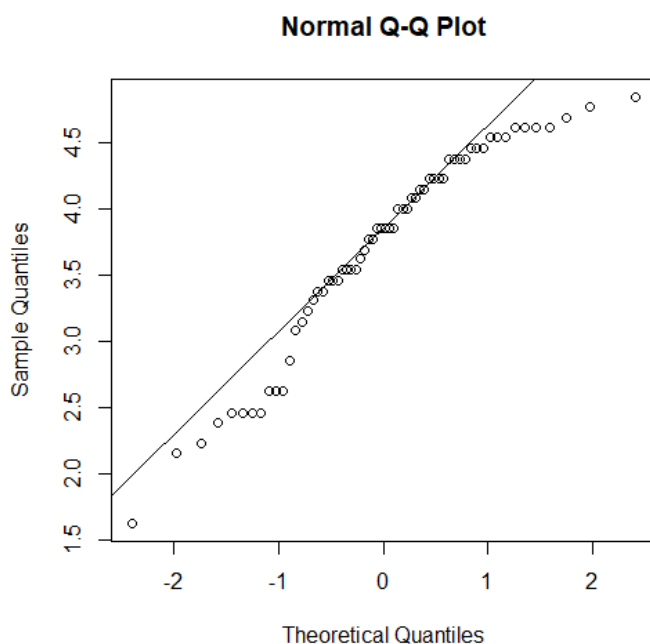
Adotando a mesma metodologia de testes para a variável independente *Satisfação*, tem-se  $p < 0,05$ , que também indica que pode ser considerada a hipótese alternativa, como assumir que esta variável independente pode estar relacionada com o rendimento acadêmico, como pode ser visto através dos seguintes dados apresentados (Quadro 15).

#### Quadro 15 – Teste *t* (Satisfação)

```
t.test(Satisfação)
data: Satisfação
t = 37.325, df = 61, p-value < 2.2e-16
alternative hypothesis: true mean is not equal to 0
95 percent confidence interval:
 3.507733 3.904847
sample estimates:
mean of x
 3.70629
```

**Fonte:** Elaborada pelo autor

E analisando a distribuição da normalidade da variável *Satisfação* através do gráfico a seguir (Gráfico 2), observa-se também que pode ser considerada como uma distribuição não normal das amostras, mostrando apenas alguns pontos de corte (*outliers*), pois inicialmente analisando o valor-p ( $2.2e-16$ ) da variável *Satisfação* rejeita-se a hipótese nula de que há uma distribuição normal das amostras. Ou seja, valor de  $p \leq \alpha$  pode-se dizer que os dados não seguem uma distribuição normal, rejeitando a  $H_0$ . Se o valor de  $p$  for menor ou igual ao nível de significância se deve rejeitar a hipótese nula e concluir que os seus dados não seguem a distribuição normal, nesse caso, a variável *satisfação* apresentando valor-p  $< 0,05$  conclui-se que essa variável não apresenta uma distribuição normal na amostra. O Gráfico 2 mostra a distribuição da normalidade da variável *satisfação* na amostra assumida nessa pesquisa.

**Gráfico 2 – Shapiro-Wilk (Satisfação)**

**Fonte:** O próprio autor (base de dados *R Project*).

Quando se faz a verificação da distribuição de normalidade da variável *Satisfação* em relação ao *Rendimento* acadêmico dos alunos, o p-valor obtido pela regressão que considera o *Rendimento* como variável dependente e, sendo a *satisfação* com variável dependente, foi valor-p  $1.948e-10$  no teste de normalidade *Shapiro-Wilk*. Sendo assim, torna-se interessante analisar o teste de normalidade das duas amostras, aqui nomeadas como variáveis independentes (*Estresse* e *Satisfação*) onde os dados obtidos são os seguintes, considerando que as variâncias entre as amostras são distintas (Quadro 16).

**Quadro 16 – Shapiro-Wilk Estresse e Satisfação**

Welch Two Sample t-test

data: Estresse and Satisfação

t = -6.7105, df = 121.84, p-value = 6.492e-10

alternative hypothesis: true difference in means is not equal to 0

95 percent confidence interval:

-1.2432021 -0.6767979

sample estimates:

mean of x mean of y

2.74629 3.70629

**Fonte:** O próprio autor

Nesse sentido, torna-se necessária a descrição das correlações entre a variável dependente *rendimento acadêmico* com as variáveis independentes *estresse* e *satisfação*, obtendo dados pela análise estatística, onde Moore (2007) descreve que “a correlação mensura a direção e o grau da relação linear entre duas variáveis quantitativas” (MOORE, 2007, p.100-101). Sendo, o coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ) uma medida de associação linear entre variáveis. Em termos estatísticos, duas variáveis se associam quando elas guardam semelhanças na distribuição dos seus escores. No caso da correlação de Pearson ( $r$ ) vale esse último parâmetro, ou seja, ele é uma medida da variância compartilhada entre duas variáveis. Entretanto, Schield (1995) ressalta que a correlação não se aplica a distinção de causalidades simples ou recursiva. Ou seja, por ela dificilmente pode-se afirmar quem varia em função de quem, ou melhor, pode-se dizer que há semelhanças entre a distribuição dos escores das variáveis. Dessa forma é interessante e usual analisar as correlações entre as variáveis do modelo para entender essa relação (Quadro 17).

#### Quadro 17 – Correlações entre variáveis

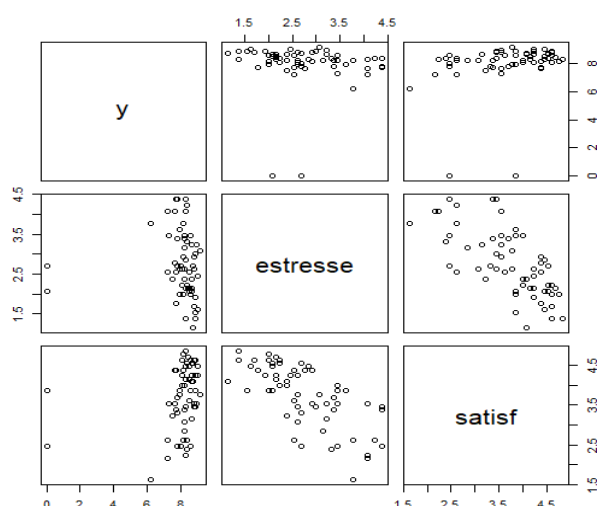
```
> pcor(dados)
      y      estresse      satisf
y      1.0000000 0.1789386 0.3113767
estresse 0.1789386 1.0000000 -0.6807685
satisf   0.3113767 -0.6807685 1.0000000
```

Fonte: O próprio autor

Considerando a variável dependente *rendimento* como eixo da categoria ( $y$ ) pode ser retirado o gráfico obtido através do *software R Project* com as correlações da análise realizada (Gráfico 3). Visando investigar se há multicolinearidade entre as variáveis explicativas, visto que a forte correlação entre elas acarreta vários efeitos negativos no ajuste do modelo de regressão. Ou seja, pode ser um erro no qual as variáveis independentes possuem relações lineares exatas ou aproximadamente exatas. O indício disso é quando o  $R^2$  é bastante alto, mas nenhum dos coeficientes da regressão é estatisticamente significativo segundo a estatística convencional. As consequências da multicolinearidade em uma regressão são erros-padrão elevados no caso de multicolinearidade moderada ou severa e até mesmo a impossibilidade de qualquer estimação se essa for considerada perfeita.

O Gráfico 3 apresenta o diagrama de dispersão dos pares de variáveis explicativas, ou seja, a relação entre Y (Rendimento) com as variáveis *Estresse* (estresse) e *Satisfação* (satisf), indicando algum tipo de relação entre elas.

**Gráfico 3** – Correlações entre as variáveis do modelo de regressão



**Fonte:** O próprio autor

Observa-se, contudo, que não há um relacionamento muito forte entre as variáveis, porém esse relacionamento é positivo entre todos os pares de variáveis explicativas. Nesse caso, destaca-se que essa relação de causalidade entre as variáveis não é tão expressiva.

Posterior à análise de normalidade torna-se necessária a análise da variância, ou melhor, da homogeneidade das variáveis distribuídas nesse estudo. Dessa forma, utilizando o teste Bartlett (ANOVA), para as variáveis Estresse e Satisfação chega-se aos resultados sobre a variável independente Estresse, que apresentou a média de 2,75 e uma variância de 0.66 na contagem de 62 alunos. Enquanto a variável independente Satisfação apresentou média de 3,70 numa variância de 0.61, com a mesma amostra, como podem ser observados os dados da ANOVA (Tabela 15).

**Tabela 15** – Teste ANOVA Estresse e Satisfação

<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	28,5135	1	28,5135	44,95331	0,000000007	3,918815679
Dentro dos grupos	77,38357	122	0,634292			
Total	105,8971	123				

**Fonte:** O próprio autor

Portanto, observa-se um p-valor bem abaixo de  $\alpha$  (0,05), indicando que há uma diferença de variância entre as duas variáveis (Estresse e Satisfação), como também pode ser observado nas médias de ambos os grupos (2.74 e 3.70, respectivamente). Nesse sentido, com o intuito de esclarecer qual variável obtém maior impacto ou influência sobre o rendimento acadêmico, opta-se pela aplicação do conceito da regressão múltipla, inicialmente entre as variáveis independentes estresse e satisfação.

Dessa forma, visando analisar através da interpretação conjunta dos dados, onde a variável *Rendimento* sofre influência das variáveis independentes *Estresse* e *Satisfação*, tem-se Multiple R-squared: 0.15 e, Adjusted R-squared: 0.12, bem como o valor-p (0.008271), podendo atestar que ambas variáveis independentes, quando analisadas em conjunto através da regressão múltipla, influenciam o rendimento acadêmicos dos alunos analisados nessa pesquisa (Quadro 18).

#### Quadro 18 – Correlações entre variáveis da regressão

```
> dependentes = cbind(satisf,estresse)
> modelo1 = lm(y ~ dependentes)
> summary(modelo1)
```

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	t	value	Pr(> t )
(Intercept)	3.6708	1.9449	1.887	0.0640	.
dependentessatisf	0.8370	0.3326	2.517	0.0146	*
dependentesestresse	0.4480	0.3207	1.397	0.1676	

Multiple R-squared: 0.09899, **Adjusted R-squared: 0.06845**

**Fonte:** O próprio autor.

Percebe-se que, pelos dados apresentados, o modelo assumido para análise nesse estudo é o que analisa as relações entre a variável independente (Rendimento) e as variáveis dependentes (Estresse e Satisfação), porém verifica-se que para a variável independente Estresse o *p-valor* é acima de 0,05%, não se rejeita a hipótese nula, ou melhor, o peso de "Estresse" nessa regressão não é considerado expressivo e até mesmo há pouco impacto dessa variável independente sobre a reta de valores.

Então, para estimar novamente os valores significantes mantém apenas *Satisfação* como variável. Nesse sentido, justifica-se que esse modelo foi o escolhido, pois os valores estimados foram significativos, como pode-se observar o coeficiente

de determinação ( $R^2$ ), onde *Multiple R-squared*: 0.09899 e *Adjusted R-squared*: 0.06845, ou seja, o modelo aplicado inicialmente sugeriu a retirada da variável estresse, mostrando nesse sentido que aceita-se a hipótese alternativa da pesquisa, na qual o modelo não apresenta uma distribuição normal e é heterocedástico. Em outras palavras, a heterocedasticidade apresenta-se como uma forte dispersão dos dados em torno de uma reta, ou melhor dizendo, uma dispersão dos dados perante um modelo regredido.

Uma definição mais precisa seria na qual uma distribuição de frequência em que todas as distribuições condicionadas têm desvios padrão diferentes, como pode ser verificado (Tabela 16), destacando que após os ajustes do modelo de regressão utilizado, que apenas a variável independente *Satisfação* pode apresentar uma relação de causalidade com a variável dependente *Rendimento*, quando considerados como fator de análise o valor-p do modelo abaixo de 0,05. Nesse caso, a variável *Satisfação* apresentando valor-p em 0.0146, confirmando a relação de nexos entre ambas.

**Tabela 16** – Teste de normalidade da regressão com ajustes

<i>Residuals:</i>				
Min	1Q	Median	3Q	Max
-7.8250	-0.3178	0.1731	0.7505	1.3002
<i>Coefficients:</i>				
	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t value</i>	<i>Pr(&gt; t )</i>
(Intercept)	3.6708	1.9449	1.887	0.0640
Estresse	0.4480	0.3207	1.397	0.1676
Satisfação	0.8370	0.3326	2.517	0.0146*

*Signif. codes:* 0 '\*\*\*' 0.001 '\*\*' 0.01 '\*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Fonte: O próprio autor

Além disso, torna-se necessário considerar os ajustes assumidos pelo modelo após análise no *software R*, cujas informações são necessárias para finalizar as considerações sobre os ajustes concedidos pelo modelo (Tabela 16), que por sua vez apresenta *Multiple R-squared*: 0.09899 e *Adjusted R-squared*: 0.06845, com valor-p obtido em 0.04619, mostrando nesse sentido que é aceita a hipótese alternativa da pesquisa, na qual o modelo não apresenta uma distribuição normal e é heterocedástico. Em outras palavras, a heterocedasticidade apresenta-se como uma forte dispersão dos dados em torno de uma reta, ou melhor dizendo, uma dispersão dos dados perante um modelo regredido.

Uma definição mais precisa seria na qual uma distribuição de frequência em que todas as distribuições condicionadas têm desvios padrão diferentes, destacando que após os ajustes do modelo de regressão utilizado, que apenas a variável independente *Satisfação* pode apresentar uma relação de causalidade com a variável dependente *Rendimento*, quando considerados como fator de análise o valor-p do modelo abaixo de 0,05. Nesse caso, a variável *Satisfação* apresentando valor-p em 0.0146, confirmando a relação de nexos entre ambas.

Além de tudo, considerando os aspectos e parâmetros da regressão, foram realizados os testes considerando a normalidade, independência e homogeneidade, onde tais testes de pressupostos podem assumir as seguintes características:

H0=distribuição normal e homocedasticidade ( $p>0,05$ )

H1=não possui distribuição normal e heterocedástico ( $p<0,05$ )

Em relação à análise da distribuição normal, considerando as hipóteses destacadas acima ( $h=0$  ou  $h=1$ ), opta-se pelo uso do teste de normalidade Shapiro-Wilk, considerando os resíduos, como pode ser observado na tabela (Tabela 17), no intuito de esclarecer a normalidade do modelo de regressão pelas variáveis definidas.

**Tabela 17 –** Teste de normalidade da regressão

Shapiro-Wilk	
(data: res)	
W = 0.5338	p-value = 1.256e-12

**Fonte:** O próprio autor

Nesse caso, quando se opta pela regressão múltipla, agrupando as variáveis independentes (*Estresse* e *Satisfação*) numa relação de causalidade com o rendimento acadêmico, torna-se possível identificar que essas variáveis possuem influência sobre o rendimento acadêmico dos alunos ao final do programa, ou propriamente dizendo quando é encerrado o vínculo do aluno com o programa, pois também deve ser considerada a reprovação do aluno. Entretanto, destaca-se que pela estatística de regressão utilizada apenas a variável dependente *Satisfação* apresenta características e dados comprovados estatisticamente, que justificam essa relação de causalidade.

Portanto, prosseguindo com a análise dos dados através da regressão e, considerando a variável independente *Satisfação* os dados obtidos através da tabela a seguir mostram uma maior influência sobre o rendimento acadêmico dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu*, considerando *p-value*: 0.0389, bem como os dados *Multiple R-squared*: 0.06919, *Adjusted R-squared*: 0.05367, como pode ser verificado (Tabela 18). Portanto, nessa regressão fica comprovado pela análise aplicada que a variável *satisfação* apresenta influência com o rendimento acadêmico dos alunos. Destaca-se, ainda, que essa variável é composta pela média das notas obtidas no instrumento de pesquisa, para as questões do bloco 2 (P14 a P26).

**Tabela 18 – Resumo regressão Rendimento e Satisfação**

<i>Coefficients:</i>				
	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t value</i>	<i>Pr(&gt; t )</i>
(Intercept)	6.0522	0.9439	6.412	2.49e-08 ***
Satisfação	0.5264	0.2493	2.112	0.0389 *

**Fonte:** O próprio autor

O valor-p para cada termo testa a hipótese nula de que o coeficiente é igual a zero e, um valor-p baixo (< 0,05) indica que se pode rejeitar a hipótese nula. Em outras palavras, uma preditora que tenha um valor-p baixo provavelmente será uma adição significativa ao seu modelo, porque as alterações no valor da preditora estão relacionadas a alterações na variável resposta. Nesse sentido, como a variável dependente *satisfação* apresenta p-valor de 0,0389 pode-se inferir que essa interfere no rendimento acadêmico. Após obtenção dos dados analisados pelo software obtém-se a equação da regressão final ( $E(Y) = \alpha + \beta X$ ) sendo aqui interpretada como  $\text{Rendimento} = 6,05 + 0,53 \text{ Satisfação}$ , sendo justificado como sendo que para cada unidade de *satisfação* que aumenta, o rendimento acadêmico apresenta uma elevação de 0,53 pontos.

Em relação à análise da variância entre *Rendimento* e *Satisfação*, que demonstra apresentar p-valor <0.05 (4.0665e-13), considerando a hipótese alternativa de não distribuição normal e heterocedasticidade do modelo são obtidos os seguintes resultados, também através do teste *Breush-Pagan* (Tabela 19), que é utilizado para testar a hipótese nula de que as variâncias dos erros são iguais versus a hipótese alternativa de que as variâncias dos erros são uma função multiplicativa de uma ou mais variáveis. Sob a hipótese nula, esta estatística tem distribuição qui-quadrada

com 1 grau de liberdade, ou seja, se não existe heteroscedasticidade é de se esperar que os resíduos ao quadrado não aumentem ou diminuam e assim, a estatística de teste deveria ser insignificante, como pode ser observado na Tabela 19.

**Tabela 19** – Teste *Breush-Pagan* Rendimento-Satisfação

<i>Breush Pagan</i>		
Chisquare	Df	P
52.61078	1	4.0665e-13

**Fonte:** O próprio autor (base na análise R version 3.5.1 - "Feather Spray")

Como destacado pelo teste de *Breush-Pagan* acima, o valor-p  $<0,05$ , aqui obtido pode-se comprovar estatisticamente que a variável *Satisfação* fornece argumentos suficientes para que seja considerada uma relação de dependência com a variável dependente *Rendimento acadêmico*, acreditando-se, portanto, que a satisfação demonstrada pelos alunos ao longo do programa pode influenciar o rendimento acadêmico obtido em sua conclusão, mesmo que seja num pequeno nível de relação.

Portanto, pode concluir que a variável *satisfação* é a que mais indica uma relação com o rendimento acadêmico, indicando que os alunos mais satisfeitos com o programa são conseqüentemente aqueles que apresentam rendimento acima da média observada e, por outro lado, os alunos que são considerados menos satisfeitos são os que apresentam um menor rendimento. De todo modo, essa regressão esclarece a relação da influência da variável, mas os critérios intrínsecos e extrínsecos que cada aluno considerou, no ato das respostas, não estão sendo levados em conta nesse estudo, cabendo inclusive estudos e análises posteriores para possíveis adequações do programa.

Nesse aspecto, destaca-se que esse modelo que retira a variável *estresse* pode ser considerado o melhor modelo aplicado, porém é imprescindível destacar que a variável *satisfação* auxilia a explicar apenas 5% do rendimento acadêmico, ou seja, estatisticamente considerando que o rendimento acadêmico está associado a outros fatores, pois os testes não apontam normalidade. Ressaltando nesse aspecto que essa análise é insuficiente e, existem outras variáveis capazes de influenciar o rendimento acadêmico.

Além disso, como as essas variáveis não apresentam os pressupostos teóricos pode ser utilizado um modelo alternativo, retirando o rendimento acadêmico e relacionando entre si *estresse à satisfação* (Tabela 20).

**Tabela 20** – Resumo regressão Estresse e Satisfação

<i>Coefficients:</i>				
	<i>Estimate</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t value</i>	<i>Pr(&gt; t )</i>
(Intercept)	5.47656	0.26491	20.674	< 2e-16 ***
Estresse	-0.64460	0.09257	-6.963	2.89e-09 ***

Fonte: O próprio autor

Percebe-se, portanto, que caso seja considerada a relação entre as variáveis *estresse e satisfação* considerando valor-p abaixo de 0,05%, bem como os dados *Multiple R-squared: 0.4469, Adjusted R-squared: 0.4377*, nota-se que a variável *estresse* ajuda a explicar 44% da *satisfação* com o curso e destaca-se que, quanto mais satisfeito o aluno se demonstra com o programa de pós-graduação, menos estressado se mantém durante o programa.

Em relação às variáveis do perfil sociodemográfico, mencionadas (Capítulo 4), observa-se pelas análises anteriores que nenhuma das variáveis apresentam características capazes de comprovar estatisticamente as possíveis relações de causalidade com a variável independente *Rendimento acadêmico*, não sendo necessário, portanto, a realização de outros testes capazes de identificar uma possível causalidade. Entretanto, cabe destacar que as variáveis independentes apresentadas pela caracterização do perfil sociodemográfico dos alunos traz muitas informações valiosas a serem analisadas pelo programa de pós-graduação *Stricto sensu* da universidade pública do norte do Paraná, visando a melhoria de alguns aspectos do programa e, sobretudo, analisar as observações implícitas obtidas pela aplicação dessa pesquisa.

Quando retomados os conceitos obtidos pelos autores citados na revisão empírica, pode ser destacado o artigo de Ferreira *et al.* (2015) cujo objetivo foi desenvolver e verificar as evidências iniciais de validade e a consistência interna de uma Escala de Avaliação de Estressores Psicossociais no Contexto Laboral, com a construção de um instrumento com escalas capazes de identificar os agentes estressores, torna-se possível identificar que é possível identificar os agentes estressores também no contexto educacional, como no instrumento utilizado nesse

estudo na finalidade de compreender qual o nível de estresse dos alunos e, possibilitando ainda uma relação deste com o rendimento acadêmico. Percebe-se que mesmo não sendo estatisticamente uma relação de causalidade é interessante analisar os agentes estressores para melhoria da satisfação acadêmica.

Nesse sentido, cabe destacar a importância dos estudos de Porto e Pilati (2010) criando a Escala revisada de Valores relativos ao Trabalho, sobre valores do trabalho no Brasil que tem se estruturado como uma forma de compreensão dos elementos motivacionais que influenciam a escolha laboral dos indivíduos, sua satisfação com atividades ocupacionais e o comportamento produtivo, nesse estudo adaptado para o contexto acadêmico, possibilitando aplicação de questões capazes de identificar o nível de satisfação dos alunos com o programa. No presente estudo, foi possível identificar através da escala criada por Porto e Pilati (2010) que a satisfação acadêmica possui uma relação de dependência com o rendimento acadêmico, onde os alunos mais satisfeitos são conseqüentemente menos estressados e, estatisticamente, capaz de influenciar o rendimento acadêmico.

Os estudos articulados na revisão empírica mostram-se de uma certa forma, todos interligados com o problema dessa pesquisa, contribuindo seja pelos instrumentos utilizados e a forma de análise, para a construção desse capítulo e sobretudo, solucionando o problema de pesquisa que era em analisar a possível relação entre estresse, satisfação e o rendimento acadêmico. Nesse sentido, o presente estudo vai ao encontro das características do estudo apresentado por Faro (2013) cujo intuito foi de mapear as relações entre estressores, estresse, enfrentamento e bem-estar subjetivo em mestrandos e doutorandos no Brasil, como forma também de revisão do programa para uma melhoria contínua do processo. No período de duração dos cursos *Stricto sensu*, os estudantes encontram-se expostos a um misto de preocupações, emoções e sensações que, por força da sua intensidade e do seu efeito duradouro, podem também desencadear a potencialização do estresse na rotina acadêmica (FARO, 2013).

O fator mais importante que cabe destaque no estudo de Faro (2013) é a aplicação da Escala de Estresse Percebido (*Perceived Stress Scale - PSS*), traduzida e validada para o Brasil por Luft *et al.* (2007), também utilizada de forma adaptada no presente estudo como questões para identificar o nível de estresse dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu*, que conduziram às informações que o nível de estresse mesmo não sendo considerado como capaz de influenciar o

rendimento acadêmico, sendo importante para ressaltar os principais motivos do nível de estresse e, como os alunos considerados mais estressados também são, conseqüentemente, os menos satisfeitos com o programa.

O presente estudo aponta, pela descrição das variáveis e análise estatística, que o nível de *estresse* dos alunos apresenta uma relação direta com a variável independente *satisfação*, mas não apresenta argumentos capazes de identificar uma relação de causalidade com o rendimento acadêmico obtido ao final do programa, descartando outra hipótese dessa pesquisa que visava identificar a possível relação da variável *estresse* com o rendimento acadêmico. Nesse sentido, pode ser realizado um estudo posterior, qualitativo, para identificar os agentes estressores e a forma pela qual cada estudante atribui uma média para as questões levantadas pelo instrumento de pesquisa. Além disso, a pesquisa esclarece que a variável *satisfação*, mesmo representando apenas 5% do rendimento acadêmico é aceita estatisticamente nessa possível relação, ou seja, considerando que os alunos mais satisfeitos são os que apresentaram os maiores rendimentos, sendo portanto a hipótese aceita nessa pesquisa, ou seja, pode-se dizer que salvo as devidas proporções, a *satisfação* pode ser considerada como influenciadora no rendimento acadêmico obtido pelas médias das disciplinas obrigatórias do programa.

Esse capítulo teve o propósito de apresentar a análise e discussão dos resultados obtidos entre as variáveis por meio da exposição dos modelos de regressão apresentados, ou seja, um modelo feito para cada variável e o modelo geral da regressão. Feito isso, o capítulo a seguir apresentará as conclusões dessa pesquisa, bem como suas limitações e recomendações.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar qual a relação entre estresse, satisfação com o curso e o rendimento acadêmico dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração de uma universidade pública paranaense, sendo a principal motivação desse estudo a ausência de pesquisas que identificassem a possível relação entre estresse e satisfação com o rendimento acadêmico nos cursos de pós-graduação *Stricto sensu*. Considerando como relevância social e teórica uma avaliação da formação oferecida pela universidade, cujos resultados mostram as satisfações ou insatisfações dos alunos em relação ao curso, sobretudo identificando os níveis de estresse percebidos pelos alunos e uma possível ligação com o rendimento acadêmico destes, possibilitando à universidade uma reflexão sobre o envolvimento do professor na formação, além de outras caracterizações como a satisfação geral dos estudantes com o curso.

Esse objetivo foi atingido por meio de uma pesquisa quantitativa utilizando a base de dados dos alunos participantes do programa no período de 2010 a 2019, observando a Deliberação – Câmara de Pós-Graduação nº 008/2010 e Deliberação – Câmara de Pós-Graduação nº 021/2013, que retratam a reestruturação do programa de mestrado, totalizando 123 acadêmicos no, entanto, a análise do rendimento acadêmico se deu apenas para 62 alunos que participaram do questionário online, instrumento da pesquisa enviado até maio de 2020, considerando os alunos que concluíram as disciplinas obrigatórias do curso, os reprovados e os alunos cujas matrículas foram canceladas.

Para as características do perfil sociodemográfico dos alunos foram estabelecidos 5 critérios de análise, sendo (1) características individuais dos alunos; (2) características de renda e domicílio; (3) escolaridade e graduação; (4) bolsista e principal motivação; (5) trabalho, e área de atuação profissional e experiência em docência. Dessa forma, foi possível identificar que as características como estado civil e gênero sendo 51,61% do gênero feminino e 48,39% do gênero masculino e há predominância de casados (51,61%), porém sem filhos (69,35%). Com relação às características de renda e domicílio, observou-se que a maior parte dos alunos (41,94%) apresentam renda entre R\$ 5 a R\$ 10 mil reais mensais e quase a metade dos alunos (48,39%) fazem a composição de renda com até 2 pessoas.

Quando são analisados os dados de escolaridade e graduação é obtido o percentual de 77,42% dos alunos provenientes de universidades públicas, onde 74,24% da amostra constitui-se de graduados em Administração, demonstrando com isso que o programa de pós-graduação *Stricto sensu* é condizente com o perfil dos alunos que ingressam e, sobretudo, numa visão de prosseguimento dos estudos na área específica de formação.

Analisando o critério se o aluno foi bolsista durante o programa e a sua principal motivação, notou-se que não houve grande variação, ou seja, 43,55% dos alunos foram bolsistas e outros 43,55% não, podendo ainda acrescentar que 12,90% receberam algum auxílio parcial, destacando a pouca variância da amostra nesse critério. Sobre a motivação, destacam-se os percentuais de alunos cuja principal motivação para o programa seja a carreira docente (51,52%) numa forma de agregação de conhecimento para o exercício da carreira docente e contribuir de forma efetiva para outras formações.

Por fim, quando são analisados os critérios de trabalho e área de atuação profissional e experiência em docência, notando-se que 51,61% dos alunos trabalhavam durante o mestrado, sendo em sua grande maioria (90,32%) atuava na área de serviços e também pode ser associada à experiência com docência, pois apenas 16,13% dos alunos relataram não ter qualquer tipo de atuação na docência.

Porém, se observou através das análises das características individuais dos alunos e o rendimento acadêmico obtido ao final das disciplinas obrigatórias do programa, que nenhuma das variáveis analisadas têm significância estatística, considerando, portanto, que nenhuma variável apresenta relação direta sobre o rendimento acadêmico. Entretanto, considerando o grau de confiabilidade desse estudo (95%), pode-se concluir que nenhuma das variáveis analisadas possui significância estatística com o rendimento acadêmico. Desta forma, foram criadas novas categorias de análise para esse estudo; os estudantes foram classificados a partir da mediana da variável *estresse* em *menos estressados*, *mais estressados*; e a partir da mediana da variável *satisfação* em *menos satisfeitos* e *mais satisfeitos*. Através do teste Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ) observou-se que os alunos que são considerados *mais satisfeitos* são os considerados *menos estressados* e, conseqüentemente, os *mais estressados* também são considerados os *menos satisfeitos*.

Com o intuito de analisar a possível relação de causa e efeito, optou-se por permear esse estudo em consonância com os ideais da Teoria da atribuição de

causalidade de Heider (1958), onde a atribuição de invariâncias a objetos e eventos torna possível um mundo mais ou menos estável, previsível e controlável (HEIDER 1958). Constatou que as pessoas, de um modo geral, possuem predisposição para a realização de atribuições a causas estáveis, podendo destacar aqui que uma força ou agente que impulsiona a uma situação de instabilidade pode causar efeitos no indivíduo.

Além das análises descritivas, foram elaborados 3 modelos de regressão, que visavam analisar a relação entre as variáveis independentes *estresse* e *satisfação* com o rendimento acadêmico. Percebe-se que, pelos dados apresentados, o modelo assumido analisa as relações entre a variável independente (Rendimento) e as variáveis dependentes (Estresse e Satisfação), porém verifica-se que para a variável independente Estresse o *p-valor* é acima de 0,05% não se rejeita a hipótese nula, assumindo que o peso da variável "Estresse" não é considerado expressivo e até mesmo há pouco impacto dessa variável independente sobre a reta de valores. Portanto, para estimar novamente os valores significantes deixamos apenas *Satisfação* como variável, pois apresentou uma relação de causalidade com a variável dependente *Rendimento*, quando considerado como fator de análise o valor-p (0.0146) do modelo abaixo de 0,05. Destaca-se, com isso, que o modelo pode ser considerado como heterocedástico apresentando dispersão dos dados perante um modelo regredido, mas que a satisfação demonstrada pelos alunos ao longo do programa pode influenciar o rendimento acadêmico obtido em sua conclusão, mesmo que seja numa relação pequena.

Além do modelo geral da regressão, tendo em vista haver pouca significância do modelo em relação optou-se por um modelo alternativo considerando a relação entre as variáveis independentes (*estresse* e *satisfação*), no qual nota-se que a variável *estresse* ajuda a explicar 44% da *satisfação* com o curso e destaca-se, que quanto mais satisfeito o aluno se demonstra com o programa de pós-graduação, menos estressado se mantém durante o programa.

Em relação às variáveis da caracterização sociodemográfica dos alunos observou que as mesmas podem indicar algum tipo de relação com as variáveis, *rendimento*, *estresse* e *satisfação*, porém, quando analisados os graus de significância dessas variáveis, as mesmas não podem ser consideradas estatisticamente aceitas para justificar uma possível relação de causa. O que pode ser identificado nesse estudo é que o perfil sociodemográfico dos alunos fornece

argumentos e informações importantes para o programa, relatando sobretudo os agentes causadores de estresse como a sobrecarga de atividades e o tempo para sua realização, bem como os níveis de satisfação com o curso, considerando principalmente a relação com os professores e os colegas de curso e, ainda, como os professores são reconhecidos pelos alunos por sua capacidade de expor e agregar conhecimentos.

Esta pesquisa mostra-se contrária a alguns estudos como Costa (2018), que indicam a relação de causalidade entre estresse com o rendimento acadêmico, onde esse ainda pode ajudar a motivar o estudante à intensa rotina de estudo e a realização das atividades, mas pode ser prejudicial quando o limite é excedido. Entretanto, a presente pesquisa torna possível compreender que a vida acadêmica se caracteriza em um ambiente estressante e é notável que cresce o número de pesquisas relacionadas ao estresse, porém poucas fazem ligações com a vida acadêmica como destacado nas limitações da pesquisa. Nesse sentido, para futuras pesquisas torna-se interessante analisar o perfil dos alunos de cada programa a qual se pretende identificar essa relação, de forma a verificar se tais características do perfil sociodemográfico são capazes de influenciar nessa relação.

Quando associada esta pesquisa aos estudos sobre a relação entre satisfação e rendimento acadêmico, Soares, Vasconcelos e Almeida (2002) destacam seu importante papel na avaliação de eficácia institucional. Contudo, ainda há necessidade de estudos específicos sobre as peculiaridades do universo acadêmico nacional que possibilitem uma compreensão mais aprofundada do perfil do aluno, identificando suas características e vivências.

Sendo assim, para responder à pergunta: *Qual a relação entre estresse e satisfação com o curso no rendimento acadêmico dos alunos do programa de pós-graduação Stricto sensu de Administração de uma universidade pública paranaense?* - objeto dessa pesquisa - é possível destacar que há indícios de relação entre a satisfação dos alunos com o rendimento acadêmico, porém, pelo grau de significância dessa relação, é possível afirmar que há outros fatores capazes de exercer uma relação mais associada, mas não identificados nesse estudo. Foi possível identificar essas possíveis relações pressupõe-se que, numa hipótese positiva, a relação entre o nível de estresse do aluno e sua satisfação acadêmica influenciam no rendimento acadêmico e, com isso, é possível identificar o que pode ser melhorado no contexto acadêmico para que os alunos tenham ou não um melhor rendimento acadêmico.

## 5.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Essa dissertação delimita-se ao curso e universidade definidos para o estudo, que possui as características de universidade pública estadual. De acordo com o conceito exposto por Pereira e Fávero (2004), motivação é considerada como a inclinação para ação que tem origem em um motivo. O motivo seria uma necessidade que, ao atuar sobre o intelecto, faz a pessoa movimentar-se ou agir, aqui se destacando uma das limitações deste estudo, pois como o mesmo foi aplicado a todos os alunos do programa no período entre 2010 a 2019, pela distância do término pode ser que nem todos se lembraram do estresse ou das atividades realizadas na época, minimizando a ligação entre estresse, satisfação e o rendimento acadêmico. Além disso, a pesquisa foi aplicada no mês de maio de 2020, em pleno período de pandemia COVID-19, que pode influenciar as perspectivas de estresse e satisfação sob o ponto de vista investigado.

Além disso, a discussão dos dados estabelece as diversas ligações das diferentes partes do estudo, buscando-se fazer a interpretação dos mesmos de forma sucinta e clara, apontando apenas os aspectos mais relevantes em análise. Apesar de os dados demográficos serem um fator importante, não foi abordado sobre eles de forma minuciosa, visto que, o que interessava em particular eram as variáveis em investigação. A interpretação que resulta desta investigação permitiu a elaboração de várias considerações, podendo ser, entretanto, uma das limitações desta análise devido às diversas interpretações.

Além disso, o estudo da satisfação dos acadêmicos não deve considerar apenas dados de natureza quantitativa, devendo privilegiar a reflexão e o desenvolvimento psicossocial do estudante de acordo com Soares, Vasconcelos e Almeida (2002), isso remetendo a novos estudos e complementos que possam auxiliar em maior profundidade e novas descobertas.

Nas pesquisas das ciências sociais é difícil mensurar o mecanismo completo da relação entre as variáveis que se relacionam com determinado fenômeno, tendo em vista a dificuldade de se controlar o relacionamento entre todas as variáveis; nesse sentido, o intuito de buscar o entendimento dessas relações é imprescindível. Porém, se destaca neste momento que existem outras variáveis que também precisam ser investigadas que poderão influenciar o sucesso dos programas de ensino, sobretudo as percepções dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

## REFERÊNCIAS

- AHERENE, D. Understanding student stress: a qualitative approach. **The Irish Journal of Psychology**, 2283 (4), p.176-187. 2001.
- 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.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os Estudantes Universitários Desenvolvimento psicossocial. In: E. Mercuri. & S. A. J. Polydoro, S. (Orgs), **Estudante Universitário: características e experiências de formação** (pp.15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. G. **Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos estudantes no Ensino superior: construção / validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. Relatórios de Investigação**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia. 1999.
- ALMEIDA, L., FERREIRA, J.; SOARES, A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). **Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa**. Coimbra: Quarteto, vol. 1, 103-130, 2003.
- ALMEIDA, L., SOARES, A.; FERREIRA, J. **Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários**. *Avaliação Psicológica*. Universidade de Coimbra, 81-93, 2002.
- AMORIM, I. T.; BUTION, J. L.; MARINHO, B. L.; NASCIMENTO, R. J. DO.; Satisfação dos estudantes do PPGA da FEA-USP com relação ao programa. **XVII SEMEAD – Seminários em Administração**. Out. 2014.
- 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, B. R.; ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; PAUL, M. C. Vivências e satisfação acadêmicas em estudantes de enfermagem. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 13, n. 11-12, p. 363-371, 2006.
- ARAÚJO, B. R.; ALMEIDA, L. **O modelo de organização curricular e a satisfação acadêmica em estudantes do ensino superior: estudo realizado no âmbito do ensino de enfermagem**. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, v. 10, n. 8, 2003.
- ARAÚJO, M. **Planeamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades**. Rio de Janeiro, 1996.
- ASTIN, A. W. **What matters in College? Four Critical Years revisited**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1993.

ASTIN, A. W. **What matters in College?** Four Critical Years revisited. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1993.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 519 p. (Coleção Aprender).

BARBIERI, J. C.; CAJAZEIRA, J. E. R. **Responsabilidade social e empresarial e empresa sustentável**: da teoria à prática. São Paulo: Saraiva, 2010. p.171-213.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura brasileira. Florianópolis: **Revista Interação Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 111-119, 2011.

BARRAZA, A. **El estrés académico en alumnos de maestría y sus variable moduladoras**: un diseño de diferencia de grupos. Avances en Psicología Latinoamericana. Universidad Pedagógica de Durango. México, v. 26 (2), p. 270-289 ISSN 1794-4724, 2008.

BARROS, J. H.; BARROS, A. M. **Variáveis sociocognitivas do professor**: teoria e investigação. Revista Portuguesa de Psicologia, n. 26, p. 95-117, 1990.

BIDDLE, S. J. **Attributional research and sport psychology**. In: SINGER, R. N.; MURPHEY, M.; TENNANT, L. K. (orgs.). Handbook of research on sport psychology. Nova York: MacMillan, 1993. p. 437-464.

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.

BURSZTYN, M. A.; BURSZTYN, M. **Fundamentos de Política e Gestão Ambiental: caminhos para a sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. 612 p.

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.

CAMARGO, M. MEC mudará critérios para concessão de bolsas de mestrado e doutorado. **Exame**, São Paulo, ago. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-mudara-criterios-para-concessao-de-bolsas-de-mestrado-e-doutorado/>. Acesso em: 13 de set. 2019.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Capex – [2017 a 2020] Sucupira**: coleta de dados, cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Disponível em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2017-a-2020-cursos-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

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.

CHIN, W.W. (1998). **The partial least squares approach to structural equation modeling**. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295-336). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CODA, R.; SILVA, D. Sua escola de administração é uma excelente escola para se estudar? Descobrimos dimensões de alunos em cursos de administração: uma contribuição metodológica. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28. 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ENANPAD 2004. CD ROM

COHEN, S., KESSLER, R. C.; GORDON, L. U. **Measuring stress**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

COLAUTO, R. D.; BEUREN, I. M. Coleta, Análise e Interpretação dos Dados. In. BEUREN, Ilse Maria (Org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

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. cap. 5, p. 117-144, 2006.

COLLAZO, C.; RODRIGUEZ, F.; RODRIGUEZ, Y. **El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina**. Revista Iberoamericana de Educación n. ° 46/7, 2008. ISSN: 1681-5653.

COMMISSION-OF-THE-EUROPEAN-COMMUNITIES. **Green paper: promoting a European framework for corporate social responsibility**. European Commission. 2001.

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

COSTA, L. B. dos S. **Avaliação do estresse e do o rendimento acadêmico em estudantes da área da saúde da Universidade de Brasília**. 2018. 89 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COSTA, A. F. da; LOPES, J. T.; CAETANO, A. L. B. **Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Fatores e Processos, Promoção de Boas Práticas**. Lisboa, 2008. Disponível em: [http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio\\_ETES\\_completo.pdf](http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf). Acesso em 13 maio.2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2010.

CURADO, A. P.; MACHADO, J. **Estudo sobre o abandono**. Percursos Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa Louzada e Silva Filho. Reitoria da Universidade de Lisboa, 2006.

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.

DEMAJOROVIC, J.; SILVA, H. C. O da. Formação interdisciplinar e sustentabilidade em cursos de Administração: desafios e perspectivas. **Rev. Adm. Mackenzie**, v. 13, n. 5, p. 39-64, set.- out. 2012.

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.

EDWARDS, A. Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. **International Journal of Educational Research**. v. 43, 2005

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.

ELKINGTON, J. **Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of Twenty First Century Business**. Oxford: Capstone Publishing Limited. 1997.

EASLEY, R. W.; MADDEN, C. S.; DUNN, M. G. **Conducting Marketing Science: The Role of Replication in the Research Process**. *Journal of Business Research*, v. 48, n. 1, p. 83-92, 2000.

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

FERNANDES, E. F.; PACHECO, A. S. V.; SILVA, F. C.; CABRAL, T. L. de O.; AZEVEDO, V. S. C. de. Panorama do fenômeno da evasão discente na pós-graduação: uma análise a partir do GeoCapes. In: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 12., 2017, Mar del Plata, Argentina. **Anais...** Mar del Plata-Argentina: Universidade Federal de Santa Catarina e Universidad Nacional de Mar del Plata, 2017. p. 1-16.

FERRAZ, J. J.; SOUZA, M. J. B.; VERDINELLI, M. A. Percepção da imagem e satisfação em egressos universitários: uma análise correlacional. In: VII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária de América do Sul, 2007. Mar del Plata, Argentina, **Anais...VII COLÓQUIO**. CD ROM.

FERREIRA, E. A. G.; MARQUES, A. P.; MATSUTANI, L. A.; VASCONCELLOS, E.; MENDONÇA, L. L. F. de. Avaliação da dor e estresse em pacientes com fibromialgia. **Revista Brasileira de Reumatologia**, v. 42, n. 2, p. 104-110, 2002.

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. F.; LOUREIRO, C. Motivos para a procura de mestrados: estudo exploratório com enfermeiros. **Revista de Enfermagem Referência**, Coimbra, v. 3, n. 9, p. 67-74, 2013.

FERREIRA, J.C.; PATINO, C.M. **O que realmente significa o valor-p**. J Bras Pneumol. 2015;41(5):485-485

FIGUEIRÓ, P. S.; RAUFFLET, E. Sustainability in higher education: a systematic review with focus on management education. **Journal of Cleaner Production**, v. 106, p. 22-33, 2015.

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.

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.

FISKE, S. T.; TAYLOR, S. E. **Social Cognition**. Reading: Addison-Wesley, 1984.

FOLADORI, G; PIERRI, N. (Coord.). **Una tipologia del pensamiento ambientalista. ¿Sustentabilidad? desacuerdos sobre el desarrollo sustentable**. Montevideo: Trabajo y Capital, 2005.

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

FRASQUILHO, M.; GUERREIRO, D. **Stress, Depressão e Suicídio**. Gestão de Problemas em Meio Escolar, 1. ed. Lisboa, 2009.

FREIRES, L. A; SOUSA, E. A.; LOURETO, G. D.L.; MONTEIRO, R.P. **Estresse Acadêmico: Adaptação e evidências psicométricas de uma medida**. Psicol. Pesquisa. Juiz de Fora vol. 12(3). 22-32. Set./Dez. 2018.

GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES. **Dados estatísticos**. Disponível em: < <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> >. Acesso em: 05 nov. 2019.

GHOSHAL, S. **Bad management theories are destroying good management practices**. Academy of Management Learning & Education, v. 4, n. 1, p. 75-91, 2005.

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.17554, 2011.

GOMES, G. DAGOSTINI, L; CUNHA, P. R. da. Satisfação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: estudo em uma Faculdade do Paraná. **ReFAE – Revista da Faculdade de Administração e Economia**, v. 4, n. 2, p. 102-123, 2013.

GOMES, G.; BECK, F.; CUNHA, P. R. da. Satisfação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Estudo em Universidades Públicas de Santa Catarina. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Distrito Federal: Brasília, 3 a 5 nov/2013.

GOMES, G.; GIOTTO, O. T.; DOMINGUES, M. J. C. S.; SILVEIRA, A.. Perfil e Satisfação dos Alunos Concluintes de Cursos de Administração de duas IES do Sul do Brasil. In: V Simpósio de Gestão e Estratégia e Negócios, 2007, Seropedica. **V Simpósio de Gestão e Estratégia e Negócios**.

GONÇALVES FILHO, C.; GUERRA, R. S.; MOURA, A. Mensuração de satisfação, qualidade, lealdade, valor e expectativa em instituições de ensino superior: um estudo do modelo ACSI através de equações estruturais. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27, 2003, Atibaia. **Anais**. Atibaia: ENANPAD 2003. CD ROM.

GRAHAM, S.; WILLIAMS, C. An attributional approach to motivation in school. In: WENTZEL, K. R.; WIGFIELD, A. (orgs.). *Handbook of Motivation in School*. Nova York: Routledge, 2009. p. 35-55.

GRANT, D. Grades as information. **Economics of Education Review**, Columbia, v. 24, p. 201-214, 2007.

GUJARATI, D.N; PORTER, A. C. **Básico Econometria**. New York: McGraw-Hill Irwin. 5 ed. p.385-86, 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.

HEIDER, F. *The psychology of interpersonal relations*. Nova York: John Wiley & Sons, 1958.

HEWSTONE, M. *Causal attribution: from cognitive processes to collective beliefs*. Oxford: Blackwell Publishers, 1989.

HEWSTONE, M.; FINCHAM, F. **Attribution theory and research**: Back issues and applications. In: HEWSTONE, M.; STROEBE, W.; STEPHENSON, G. M. (orgs.). *Introduction to social psychology: a European perspective*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers. 1996. p. 167-204.

HOFFMAN, J. C.; JULIE, H. The academic transitional experiences of master's students at the University of the Western Cape. **Curationis**, v. 35, n.1, p. 1-8, 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Superior 2017**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Superior 2015**. Brasília, 2016. Disponível em: < <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Superior 2000**. Brasília, 2001. Disponível em: < <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

ISHIDA, J. S.; STEFANO, S. R.; ANDRADE, S. R. Satisfação no Ensino de Pós Graduação à Distância: a visão dos Tutores e Alunos do PNAP/UAB. In: Seminários em Administração (Semead), 2011, São Paulo. **XIV SEMEAD**. São Paulo: FEA/USP, 2011.

KELLEY, H. H.; MICHELA, J. **Attribution theory and research**. Annual Review of Psychology, v. 31, p. 457-501, 1980.

KLEM, L. **Path analysis**. In: GRIMM, L. G.; YARNOLD, P. R. Reading and understanding multivariate statistics. Washington, DC : American Psychological Association, 1995.

KOTLER, P., FOX, K. F. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

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.

LEFF, E. **Construindo a história ambiental da América Latina**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, v. 12, n. 13, 2005.

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: Papyrus, 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.

LIPP, M. **Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 76, 2000.

LIPP, M. **O estresse está dentro de você**. Editora Contexto, 2015.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções. Instituto Lobo, Mogi das Cruzes-SP. 2012. Disponível em: <[http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_087.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf)>. Acesso em: 07 nov. 2019.

LU, L. **University transition**: major and minor stressors, personality characteristics and mental health. *Psychological Medicine*, 24, 81-87. 1994.

LUFIANDE, J. dos A. **Análise da satisfação acadêmica e rendimento escolar em estudantes do ensino superior - caso da Up-Quelimane**, 2014. Disponível em: <https://www.aforges.org/wpcontent/uploads/2019/06/46-AN%c3%81LISE-DA-SATISFA%c3%87%c3%83O-ACAD%c3%89MICA-E-RENDIMENTO-ESCOLAR-EM-ESTUDANTES.pdf>. Acesso em: 10/11/2020

LUZ, A., CASTRO, A., COUTO, D. SANTOS, L.; PEREIRA, A. **Atas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia**. Universidade do Minho. Braga, 2009. ISBN-978-972-8746-71-1

MAINARDES, E. W. **Atração e retenção de alunos em cursos de graduação em administração das instituições particulares de ensino superior de Joinville/SC**. 2007. 331 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007

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.

MASCARENHAS, S. A.do N., ROAZZI, A. Vinculação e Rendimento Acadêmico no Ensino Superior. In: Mascarenha et al. **Determinantes do rendimento acadêmico no ensino superior**. São Paulo: Editora Loyola, 2013.

MATUMOTO, P. A. **As influências do estresse no desempenho acadêmico de estudantes universitários**. *Revista Científica Semana Acadêmica*. Fortaleza, ano MMXVIII, nº 126, 03/07/2018. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/influencias-do-estresse-no-desempenho-academico-de-estudantes-universitarios>. Acesso em 10/11/2020.

MELAN, R. L. **Pensamento reflexivo para sustentabilidade: considerações ao ensino de administradores e validação de um instrumento**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018

MEZIROW, J. **A critical theory of adult learning and education**. Adult Education, v. 32, n. 1, p. 3-24, 1981.

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

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

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, maio/ago. 2015.

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

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.

MOORE, David S. **The Basic Practice of Statistics**. New York: Freeman, 2007.

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.

NEVES, A. B; RAMOS C. F. **A imagem das Instituições de Ensino Superior e a qualidade do ensino de graduação: a percepção dos acadêmicos do curso de administração**. Revista de Economia e Administração, v.1, n.1, p. 75-84, 2002.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

PASCHOAL, T; TAMAYO A. **Validação da Escala de Estresse no Trabalho**. Estudos de Psicologia 2004, 9(1), 45-52. 2004.

PASWAN, A. K.; YOUNG, J. A. **Student evaluation of instructor: a nomological investigation using structural evaluation modeling**. Journal of Marketing Education, v. 24, n. 3, p. 193-202, 2002.

PEREIRA, A. **Stresse e doenças: Contributos da Psicologia da Saúde na última década** In Isabel Leal (Eds). *Perspectivas em Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto Editora, 145-167, 2006.

PEREIRA, A.M.S. et al. **University student stress Inventory** – an exploratory study. no 24th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society que teve lugar em Lisboa, de 10 a 12 de Julho (pp. 188 do “Book of Abstracts”). 2004

PEREIRA, L.; BRAGA, C.; MARQUES, A. **Estresse no trabalho: um desafio para os gestores das organizações brasileiras**. REGE-Revista de Gestão, v. 21, n. 3, p. 401-413, 2014.

PICCININI, C. O processo de atribuição de causalidade: Problemas e perspectivas. Reflexão e Crítica, v. 3, p. 49-59, 1988

QUIRINO, C. A. de S.; CASSUNDÉ, F. R. de S. A. Espelho, espelho meu, existe alguém mais estressado do que eu? O impacto do mestrado em Servidores Públicos de Universidades Federais. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, 2018, vol.12, n.41, p.509-529. ISSN: 19811179.

RAMOS, S.; CARVALHO, A. **Nível de stress e estratégias de coping dos estudantes do 1.º ano do ensino universitário de Coimbra**. O Portal dos Psicólogos. 2007. Disponível em: [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt). Acesso em 13 maio. 2019.

REZENDE, M. S. de. **Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil**, 2016.

RIGHI SCHLEICH, A. L; JORGE POLYDORO, S. A; DOS SANTOS, A.A.A. **Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior**. Avaliação Psicológica, vol. 5, núm. 1, junio, 2006, pp. 11-20

RODRIGUES, A. **Atribuição de causalidade: estudos brasileiros**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 36, n. 2, p. 5-20, 1984.

ROSS, M.; FLETCHER, G. **Attribution and social perception**. In: LINDSAY, G.; ARONSON, E. (orgs.). Handbook of social psychology. 3. ed. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. v. 2. p. 73-122

ROSSI, C. A. V.; SLONGO, L. A. Pesquisa de satisfação de consumidores: o estado-da-arte e proposição de um método brasileiro. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 1, n. 1, 1998.

SANTOS, A. F. **Determinantes psicossociais da capacidade adaptativa: Um modelo teórico para o estresse** (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. Recuperado de [https:// pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/andre\\_faro\\_tese.pdf](https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/andre_faro_tese.pdf). 2010.

SCHIELD, M. **Correlation, Determination And Causality In Introductory Statistics**. American Statistical Association, Section on Statistical Education, 1995.

SCHILLINGS, A. **Processo de estresse em mestrados**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHLEICH, A. L. R. POLYDORO, S. A. J. SANTOS, A. A. A. **Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior.** Avaliação Psicológica, 2006, v. 5, n. 1. p. 11-20

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J. Satisfação Acadêmica de Universitários: Estudo Piloto [1CD]. In: **Anais** do 1 Congresso Latino-Americano da psicologia, 2005, São Paulo: SP, ULAPSI-União Latino-Americana de Entidades de Psicologia. 2005.

SELYE, H. **The stress concept.** Canadian Medical Association Journal, v. 115, n. 8, p. 718, 1976.

\_\_\_\_\_. **The stress syndrome.** The American Journal of Nursing, p. 97-99, 1965.

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-healthacademics-growing-problem-pressure-university>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SIDIROPOULOS, E. Education for sustainability in business education programs: a question of value. **Journal of Cleaner Production**, v. 85, p. 472-487, 2014

SILVA, B. E. D.; SILVA, E. D.; ALMEIDA, J. E. A. de; GADELHA, M. J. N; MELO, T. G. R.; CABRAL, S. A. A. de O. A influência do trabalho no nível de estresse em estudantes de psicologia. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v. 6, n. 3, p. 23-25, 2016.

SILVA FILHO, R. L. L. **A evasão no ensino superior:** novos dados. Instituto Lobo, Mogi das Cruzes-SP. 2017. Disponível em: <[http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art\\_088.pdf](http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_088.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2019.

SOARES, A.; ALMEIDA, L. **Questionário de Satisfação Acadêmica:** Instrumentos e contextos de avaliação psicológica. Coimbra: Almedina, 103-124, 2011.

SOARES, A. P. C., VASCONCELOS, R. M.; ALMEIDA, L. S. **Adaptação e Satisfação na Universidade:** Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Acadêmica. Contextos e dinâmica da vida acadêmica, Guimarães: Universidade do Minho, 153-165. 2002.

SOUKI, G. Q.; PEREIRA, C. A. Satisfação, motivação e comprometimento de estudantes de administração: um estudo com base nos atributos de uma instituição de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2004, **Anais:** ENANPAD 2004.

SOUSA, E. **Atribuição:** da inferência à estratégia de comportamento. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. (orgs.). Psicologia Social. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. p. 141-165.

- SOUSA, Z. A. de S.; FERREIRA, M. A.; MIRANDA, G. J. **Teoria da atribuição de causalidade: percepções docentes e discentes sobre os determinantes do desempenho acadêmico.** *Advances in Scientific and Applied Accounting*. ISSN 1983-8611. São Paulo. V.12, n. 2, p. 40-58. Maio/Ago. 2019.
- SOUZA, C.; DA SILVA, C.; GESSINGER, R. Um estudo sobre evasão no ensino superior do Brasil nos últimos dez anos. **Congressos CLABES**, 2017. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/868/895>. Acesso em: 09 nov. 2019.
- SPANBAUER, S. J. **Um sistema de qualidade para a educação: usando técnicas de qualidade e produtividade para salvar nossas escolas.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- STARIK M.; KANASHIRO, P. **Toward a Theory of Sustainability Management: Uncovering and Integrating the Nearly Obvious.** *Organization & Environment*. V. 26. 2013.
- TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Education Research**, v. 45, n. 1, p.89-125, 1975.
- TINTO, V. **Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition.** 2 ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 312p.
- TINTO, V. **Rethinking the first year of college.** Higher Education Monograph Series. Syracuse, NY: Syracuse University, 2001.
- TONTINI, G.; ESTEVES, P. C. L. A qualidade total nas universidades. **Revista de Negócios**, v. 2, n. 1, out/dez, p. 23-34, 1996.
- TORQUATO, J. A., GOULART, A. G., VICENTIN, P. & CORREA. **Avaliação do estresse em estudantes universitários.** *Inter Science Place*, v. 14, p. 140-154 (online), 2010
- 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.
- VALA, J. **O que há de novo num texto velho - a propósito do artigo de Heider: "Social perception and phenomenal causality".** *Psicologia*, v. 8, n. 1, p. 157-159, 1991.
- VAZ SERRA, A. **Um estudo sobre coping: o Inventário de Resolução de Problemas.** *Psiquiatria Clínica*, 9, (4), 301-316, 1988.
- VASCONCELOS, I. P.; ARAUJO, A. M. S.; BATISTA, M. J. **Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item.** XXIII Encontro Nac. de Eng. de Produção - Ouro Preto, MG, Brasil, 21 a 24 de out de 2003. Disponível em: [http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003\\_TR0201\\_0741.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003_TR0201_0741.pdf). Acesso em: 02/05/2019.

VERGARA, S.C.; CALDAS, M.P. Paradigma Interpretacionista: a busca de superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. In: **RAE**. São Paulo, v.45, n.4, out./dez.2005. p.66-72.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, V. M. C. **Educação corporativa para sustentabilidade**: análise das iniciativas de uma instituição financeira à luz das teorias de reflexão crítica. Dissertação de Mestrado. 2017.

VIEIRA, K. M. MILACH, F. T. HUPPES, D. **Equações estruturais aplicadas à satisfação dos alunos**: um estudo no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. Revista de Contabilidade e Finanças, v. 19, n. 48, p. 65–76 set/dez. 2008.

WALTER, S., TONTINI, G., DOMINGUES, M. Identificando Oportunidades de Melhoria em um Curso Superior Através da Análise da Satisfação dos Alunos. In: 29º Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração. Rio de Janeiro: 2005. **Anais...** Rio de Janeiro: ENANPAD 2005 (CD ROM).

WALTER, S., TONTINI, G., DOMINGUES, M. Identificando Oportunidades de Melhoria em um Curso Superior Através da Análise da Satisfação dos Alunos. In: 29º Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração. Rio de Janeiro: 2005. **Anais...** Rio de Janeiro: ENANPAD 2005 (CD ROM).

WCED - WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT. **Special working session**. Berlin (West), 1987: 8

WEINER, B. **An attributional theory of motivation and emotion**. Nova York: Springer-Verlag, 1986.

WEINER, B.; RUSSELL, D.; LERMAN, D. **Affective consequences of causal ascriptions**. In: HARVEY, J. H.; ICKES, W. J.; KILDD, R. F. (orgs.). New directions in attribution. 2. ed. Hillsdale: Erlbaum, 1978.

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

WOLD S. **Cross validatory estimation of the number of components in factor and principal components models**. Technometrics, v. 20 p. 397-406. 1978.

WOLYNEC, E. **Mercado de Ensino Superior Privado em Estado de Alerta**. Disponível em: <[http://www.techne.com.br/artigos/Mercado\\_ensino\\_alerta.pdf](http://www.techne.com.br/artigos/Mercado_ensino_alerta.pdf)>. Acesso em: 20 abr. de 2019.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

“ESTRESSE, SATISFAÇÃO E RENDIMENTO ACADÊMICO EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO: UMA LIGAÇÃO POSSÍVEL?”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Estresse, Satisfação e Rendimento acadêmico em um programa de pós-graduação em Administração: uma ligação possível?”**, a ser realizada em Londrina, por pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa é **“Analisar se existe relação entre estresse, satisfação com o curso e o rendimento acadêmico dos alunos do programa de pós-graduação *Stricto sensu* de Administração de uma universidade pública paranaense”**. Sua participação é muito importante e consistirá em fornecer informações sobre o programa de pós-graduação *stricto sensu* em Administração que faz ou fez parte. Essa coleta de dados acontecerá por meio de questionário estruturado online.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Para a criação do banco de dados serão utilizados códigos para cada respondente, e os dados serão tratados apenas de maneira conjunta impossibilitando a identificação do entrevistado. Os arquivos com os dados serão armazenados junto ao material desse estudo com a responsável pelo projeto

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

O benefício esperado com essa pesquisa consiste na permanente avaliação da formação oferecida pela universidade, onde os resultados deste estudo poderão mostrar as satisfações ou insatisfações de discentes em relação ao curso de pós-graduação *Stricto Sensu* analisado, sobretudo identificando os níveis de estresse percebidos pelos alunos e, uma possível ligação com o rendimento acadêmico destes, possibilitando à universidade uma reflexão sobre o envolvimento do professor na formação do discente, além de outras caracterizações como a satisfação geral dos estudantes com o curso.

Quanto aos riscos envolvidos com a pesquisa, ressaltamos a possibilidade de o aluno relembrar situações de insatisfação com o curso ou altos níveis de estresse envolvido, enquanto aluno do programa, e desenvolvimento da dissertação. Nesses casos, o aluno pode decidir pela não continuidade no preenchimento do questionário e entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo número 43 99921-3103. A pesquisadora está preparada para te tranquilizar de maneira que você se sinta à vontade para relatar suas percepções, já que, os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, preservando sua identidade e seu anonimato.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Janaina Rufini Ferreira, Rua Caracas 11120 – Gleba Palhano, Londrina PR, telefone (43) 99921.3103, email: janainarufini@hotmail.com, ou Profa. Dra. Thais Accioly Baccaro, Rodovia Celso Garcia Cid - Pr 445 Km 380 Cx. Postal 10.011 - Campus Universitário, Londrina, PR, 86057-970, , telefones (43) 3371-4197 ou (43) 99918-2892, e-mail thaibaccaro@uel.br), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

**Pesquisador Responsável**

RG: 6.695.955-4

Eu, \_\_\_\_\_ (colocar nome por extenso do participante da pesquisa), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

## ANEXO A – Questionário da pesquisa

**1) ESTRESSE:** Escala de Estresse Acadêmico (EEA) Instruções: abaixo são apresentadas 13 afirmações acerca de como você pode se sentir no seu dia a dia em relação ao contexto acadêmico. Leia cada uma com atenção e, utilizando a escala de resposta abaixo, indique o número correspondente ao seu grau de concordância/discordância com o conteúdo de cada item.

<i>Questões</i>		<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	A forma como as atividades são distribuídas no meu curso me deixaram nervoso					
2	No curso, a falta de autonomia na execução das minhas atividades acadêmicas tem sido desgastante					
3	Tenho me sentindo incomodado com a falta de confiança dos meus professores sobre os meus trabalhos.					
4	Sinto-me irritado com a deficiência na divulgação de informações sobre decisões acadêmicas.					
5	Sinto-me incomodado por ter que realizar atividades que estão além da minha capacidade.					
6	Tenho me sentido incomodado com a deficiência na minha formação profissional.					
7	Fico de mau humor por me sentir isolado na Universidade.					
8	Fico irritado por ser pouco valorizado por meus professores.					
9	As poucas perspectivas de crescimento na carreira profissional têm me deixado angustiado					
10	Tenho me sentido incomodado por me dedicar a atividades abaixo do meu nível de habilidade					
11	A competitividade na Universidade tem me deixado de mau humor.					
12	A falta de compreensão sobre quais são as minhas responsabilidades na Universidade tem me causado irritação.					
13	O tempo insuficiente para realizar meu volume de trabalhos acadêmicos deixa-me nervoso					

**2) SATISFAÇÃO:** Escala de Satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do curso de pós-graduação *Stricto sensu* em Administração.

	<i>Questões</i>	<i>Nada satisfeito</i> → <i>Totalmente satisfeito</i>				
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1	Relacionamento com os professores					
2	Relacionamento com os colegas do curso					
3	Adequação entre o envolvimento pessoal no curso e o desempenho acadêmico obtido					
4	Interesse dos professores em atender os estudantes durante as aulas					
5	Conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram					
6	Reconhecimento por parte dos professores do meu envolvimento com minha formação					
7	Compromisso da instituição com a qualidade de formação					
8	Avaliação proposta pelos professores					
9	Estratégia de aula utilizada pelos professores					
10	Relevância do conteúdo das disciplinas					
11	Disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula					
12	Adequação do conteúdo para formação					
13	Adequação entre as tarefas exigidas no curso e o tempo estabelecido pelos professores para realização					

### 3) CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

Sexo: ( ) F ( ) M

Estado civil: ( ) solteiro ( ) casado ( ) divorciado ( ) outros

Universidade na graduação: ( ) pública ( ) privada

Idade: ( ) 20 - 30 anos ( ) 31 - 40 anos ( ) 41 - 50 anos ( ) acima de 51 anos

Ano de ingresso no Mestrado: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão do Mestrado: \_\_\_\_\_

Bolsista durante o mestrado: ( ) sim ( ) não

Área de atuação profissional: ( ) Indústria ( ) comércio ( ) serviços

Setor: ( ) público ( ) privado

Experiência com docência: ( ) sim ( ) não - Se sim, qual setor? ( ) público ( ) privado

Tempo de experiência na docência: ( ) até 1 ano ( ) 1 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) acima de 10 anos

Qual sua motivação para iniciar no mestrado?

( ) profissional ( ) carreira docente ( ) pessoal ( ) financeira ( ) social

( ) Outra: \_\_\_\_\_