

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOSELE NUNES FERREIRA

RELAÇÃO ENTRE ESTRESSE E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICOS, EM PERÍODO DE
PANDEMIA DE COVID-19, DOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DA ÁREA DE NEGÓCIOS

CURITIBA

2022

JOSELE NUNES FERREIRA

RELAÇÃO ENTRE ESTRESSE E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICOS, EM PERÍODO DE
PANDEMIA DE COVID-19, DOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
DA ÁREA DE NEGÓCIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Contabilidade do Setor de Ciências Sociais Aplicadas
da Universidade Federal do Paraná como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em Contabilidade.
Área de Concentração: Contabilidade e Controle
Gerencial.

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

CURITIBA

2022

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

Ferreira, Josele Nunes

Relação entre estresse e autoeficácia acadêmicos, em período de pandemia de COVID-19, dos discentes de pós-graduação stricto sensu da área de negócios / Josele Nunes Ferreira. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Profa. Dra. Nayane Thais Krespi Musial.

1. Autoeficácia acadêmica. 2. Teoria social cognitiva.
3. Estresse acadêmico. I. Musial, Nayane Thais Krespi.
II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. III. Título.

Bibliotecária: Maria Lidiane Herculano Graciosa CRB-9/2008



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CONTABILIDADE 40001016050P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação CONTABILIDADE da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JOSELE NUNES FERREIRA** intitulada: **RELAÇÃO ENTRE ESTRESSE E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICOS, EM PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19, DOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA ÁREA DE NEGÓCIOS.**, sob orientação da Profa. Dra. NAYANE THAIS KRESPI MUSIAL, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

02/03/2022 19:58:52.0

NAYANE THAIS KRESPI MUSIAL

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

02/03/2022 21:47:44.0

DEBORA GOMES DE GOMES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE)

Assinatura Eletrônica

02/03/2022 19:02:18.0

ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AVENIDA PREFEITO LOTHARIO MEISSNER, 632 - 1º ANDAR - SALA 120 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80210-170 - Tel: (41) 3360-4193 - E-mail: ppgcont@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 157464

Para autenticar este documento/assinatura, acesse

<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 157464

Àqueles que amo, meu marido Reginaldo, meus
filhos Fabrícia, Fabiano e Fabiana, minha mãe
Leocádia e meu pai José (in memoriam), pois todos
os meus sonhos são impulsionados por eles.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus que tem me sustentado até aqui e não permitiu que meus pés vacilem. Toda honra e toda glória a ele, que cuidou de mim em todos os momentos, tal qual faz com os lírios do campo, e me permitiu provar um pouco mais de conhecimento sem que minha fé fosse arranhada.

Em especial, aos meus pais que me ensinaram a importância do estudo, em crescer, desenvolver, aprimorar e compartilhar, contribuindo para uma sociedade melhor, para uma vida melhor. Relato brevemente a experiência de vida da minha mãe que foi a primeira mulher a concluir a graduação na nossa família, sua luta e dedicação muito me inspiram, sempre incentivadora, ela continua sendo norte para minha caminhada.

Aos amores da minha vida que povoam meus pensamentos, pelo incentivo incondicional, pelo ladear em momentos de alegrias e tristezas, conquistas e desafios, sendo alicerces em todas as horas, mesmo naquelas em que se sacrificaram em função de minhas escolhas. Eterna gratidão ao Reginaldo Nunes Ferreira, Fabícia Nunes Ferreira, Fabiano Nunes Ferreira e Fabiana Nunes Ferreira, com eles o caminho é mais leve, doce e agradável.

Agradeço à minha orientadora Prof^ª Dr^ª Nayane Thais Krespi Musial pela amizade, companheirismo, apoio, confiança e dedicação durante esse período de desafios e desenvolvimento no mestrado. Por estar sempre disponível, fins de semana e madrugadas (aliás, agradeço também ao Ravi pelo “empréstimo” de sua mãe), enfim, pelo conhecimento compartilhado e por tornar essa trajetória possível.

Aos professores da banca, Dr^ª Débora Gomes de Gomes (FURG) e Dr. Romualdo Douglas Colauto (UFPR), por participarem desse momento tão especial de conclusão, doarem seu tempo e contribuírem de modo relevante com a pesquisa.

Agradeço aos professores do PPGCONT, em especial àqueles que tive contato ao assistir as disciplinas do mestrado, responsáveis por novas descobertas e por serem inspiradores: Dr. Cícero A. Bezerra, Dr^ª Edi A. dos Santos, Dr. Flaviano Costa, Dr^ª Luciana Klein, Dr. Luciano M. Scherer, Dr^ª Nayane T. K. Musial, Dr^ª Simone B. Voese e Dr. Vicente Pacheco. Estendo o agradecimento ao Dr. Romualdo Douglas Colauto, que mesmo fora da sala de aula, esteve presente em minha caminhada acadêmica.

Agradeço a amizade, a paciência e as palavras de cuidado e carinho do meu amigo doutorando Pavel Elias Zepeda Toro, meu primeiro amigo na pós-graduação, sempre me incentivando a “lograr” cada etapa desse mundo acadêmico (“go go go”).

Aos amigos doutorandos Luciane Dagostini, pelas conversas, por acreditar em mim, me apoiar e me incentivar a ir além; e Alison Martins Meurer, disposto a auxiliar em todo momento, pelo exemplo, pelo talento, alegria e dedicação, em todas às vezes que me respondeu sim.

Meus companheiros de mestrado que tornaram essa caminhada mais leve, presentes nos momentos de alegria e desespero, evidenciando que os desafios podem ser encarados como degraus rumo ao nosso objetivo, João Victor Lucas e Everton Lúcio Soares de Oliveira. Estendo os agradecimentos à Rita de Cássia da Silva e à Gabriela Ramos de Oliveira pelo carinho e companheirismo.

À minha querida Crislaine de Fátima Gonçalves de Miranda, “irmã” de orientação, que me apresentou com tanta dedicação e dividiu comigo a elaboração do artigo que recebeu o prêmio de 1º lugar no XXVIII Congresso Brasileiro de Custos de 2021.

Agradeço aos demais companheiros conquistados, da minha turma, do Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil (LEPEC) e demais turmas do PPGCONT. Também agradeço aos servidores Camila e Márcio, pela competência e dedicação na condução das atividades da secretaria do programa.

Meu muito obrigada a todos, que de alguma forma, contribuíram ou participaram do meu sonho de ser Mestre em Contabilidade pela UFPR!

“Aprendi com as primaveras,
a me deixar cortar e a voltar sempre inteira.”

Cecília Meireles

RESUMO

A adaptação dos discentes de pós-graduação em função de mudanças de rotinas e hábitos pode ter seu entendimento alterado de acordo com a autopercepção do estudante. Dessa forma, a Teoria Social Cognitiva apresenta a crença na autoeficácia acadêmica como influenciadora sobre o esforço ante os desafios acadêmicos enfrentados durante a pandemia e tem sido relacionada com situações estressoras no contexto educacional. Nesse cenário, o objetivo geral do estudo consiste em analisar a relação entre a autoeficácia e o estresse acadêmicos de estudantes brasileiros de *stricto sensu* da área de negócios, no período de isolamento social acadêmico nos anos de 2020 e 2021, decorrente da pandemia de COVID-19. Para atingir o objetivo proposto, foram coletados dados por meio de *survey* online, utilizando a Escala de Autoeficácia Acadêmica, a Escala de Estressor Preocupações e o Indicador de Dificuldades. A amostra compreende 404 participações, regularmente matriculados no território brasileiro no ano de 2021. Os dados foram analisados por meio de testes estatísticos, análise fatorial confirmatória e testes não-paramétricos. Por meio da aplicação desses testes evidenciou-se que os discentes apresentaram a mesma percepção de autoeficácia acadêmica nos dois anos, mas quanto a percepção do estressor “preocupações” e do indicador de dificuldades, apresentaram diferenças significativas entre os dois períodos, aumentando a percepção de 2020 para 2021. Através dos resultados de correlação, concluiu-se que existe uma relação significativa e direta entre o estressor “preocupações” e o indicador de dificuldades; e uma relação negativa e não significativa entre autoeficácia e estresse acadêmicos. Esse resultado rejeita a hipótese teórica de que existe uma relação negativa entre a autoeficácia acadêmica e o estresse acadêmico, apesar de se confirmar indícios da relação negativa. O estudo contribui ao fomentar a discussão sobre os dois constructos no ambiente de isolamento social acadêmico, possibilitando a construção de entendimentos capazes de auxiliar o discente no enfrentamento dos desafios da pós-graduação, bem como, proporciona subsídios para políticas educacionais no intuito de amenizar os desafios e entender o contexto situacional.

Palavras-chave: autoeficácia acadêmica; estresse acadêmico; estressores; pós-graduação; área de negócios.

ABSTRACT

The adaptation of graduate students as a function of changes in routines and habits may have their understanding altered according to the student's self-perception. Thus, cognitive social theory presents the belief in academic self-efficacy as an influence on effort in the face of academic challenges faced during the pandemic and has been related to stressful situations in the educational context. In this scenario, the general objective of the study is to analyze the relationship between academic self-efficacy and stress of Brazilian *stricto sensu* students in the business area, in the period of academic social isolation in the years 2020 and 2021, resulting from the COVID-19 pandemic. To achieve the proposed objective, data were collected through an online survey, using the Academic Self-Efficacy Scale, the Stressor Scale Concerns and the Difficulty Indicator. The sample comprises 404 participations, regularly enrolled in Brazil in 2021. The data were analyzed by statistical tests, confirmatory factor analysis and non-parametric tests. Through the application of these tests it was evidenced that the students presented the same perception of academic self-efficacy in the two years, but regarding the perception of the stressor "preoccupations" and the indicator of difficulties, they presented significant differences between the two periods, increasing the perception from 2020 to 2021. Through the correlation results, it was concluded that there is a significant and direct relationship between the stressor "preoccupations" and the indicator of difficulties; and a negative and non-significant relationship between academic self-efficacy and stress. This result rejects the theoretical hypothesis that there is a negative relationship between academic self-efficacy and academic stress, although evidence of the negative relationship is confirmed. The study contributes to fostering discussion about the two constructs in the environment of academic social isolation, enabling the construction of understandings capable of assisting students in facing the challenges of graduate studies, as well as providing subsidies for educational policies in order to mitigate the challenges and understand the situational context.

Keywords: academic self-efficacy; academic stress; stressors; postgraduate studies; business area.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DESENHO DE PESQUISA.....	45
-------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – COMPOSIÇÃO DE PROGRAMAS E CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> DA ÁREA DE NEGÓCIOS EM 2021	38
TABELA 2 – BLOCO 2 – ESCALA DE AUTOEFICÁCIA.....	40
TABELA 3 – BLOCO 3 – ESCALA ESTRESSOR PREOCUPAÇÕES	41
TABELA 4 – BLOCO 3 – INDICADOR DE DIFICULDADES	41
TABELA 5 – BLOCO 4 – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS.....	42
TABELA 6 – PROTOCOLO DE ANÁLISE.....	44
TABELA 7 – PERFIL DOS RESPONDENTES – CARACTERÍSTICAS PESSOAIS E SOCIAIS	47
TABELA 8 – PERFIL DOS RESPONDENTES – HISTÓRICO ACADÊMICO.....	48
TABELA 9 – PERFIL DOS RESPONDENTES – DISPERSÃO DOS CURSOS POR REGIÃO BRASILEIRA	49
TABELA 10 – FREQUÊNCIA DE AUTOEFICÁCIA 2020 E 2021	50
TABELA 11 – FREQUÊNCIA DE ESTRESSOR PREOCUPAÇÕES ACADÊMICAS 2020 E 2021	52
TABELA 12 – INDICADOR DE DIFICULDADES 2020 E 2021	53
TABELA 13 – CONFIABILIDADE – ALPHA DE CRONBACH	55
TABELA 14 – CARGA FATORIAL PADRONIZADA – AUTOEFICÁCIA 2020 E 2021 ..	57
TABELA 15 – CARGA FATORIAL PADRONIZADA – ESTRESSOR PREOCUPAÇÕES 2020 E 2021.....	59
TABELA 16 – MÉDIA DO CONSTRUCTO – AUTOEFICÁCIA 2020 E 2021	60
TABELA 17 – TESTE DE WILCOXON – AUTOEFICÁCIA 2020 E 2021	61
TABELA 18 – MÉDIA DO CONSTRUCTO – ESTRESSOR PREOCUPAÇÕES 2020 E 2021.....	62
TABELA 19 – TESTE DE WILCOXON – ESTRESSOR PREOCUPAÇÕES 2020 E 2021	62
TABELA 20 – MÉDIA DO INDICADOR DE DIFICULDADES 2020 E 2021	63
TABELA 21 – TESTE DE WILCOXON – INDICADOR DE DIFICULDADES 2020 E 2021	64
TABELA 22 – CORRELAÇÃO ENTRE ESTRESSOR PREOCUPAÇÕES E INDICADOR DE DIFICULDADES 2020 E 2021.....	64
TABELA 23 – CORRELAÇÃO ENTRE AUTOEFICÁCIA E ESTRESSOR PREOCUPAÇÕES 2020 E 2021.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AFC	- Análise Fatorial Confirmatória
CAAE	- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/SD	- Comitê de Ética em Pesquisa – Setor de Ciências da Saúde
CFI	- <i>Comparative Fit Index</i>
COVID-19	- <i>CoronaVirus Disease 2019</i>
EAFS	- Escala de Autoeficácia na Formação Superior
H	- Hipótese
IES	- Instituição de Ensino Superior
LEPEC	- Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil
MEC	- Ministério da Educação
PSS	- <i>Perceived Stress Scale</i>
RMSEA	- <i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
SRMR	- <i>Standardized root mean square residuals</i>
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TLI	- <i>Tucker-Lewis Index</i>
TSC	- Teoria Social Cognitiva
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
X ²	- Chi Quadrado de Pearson
WLSMV	- <i>Weighted Least Squares Means and Variance</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
1.2 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
1.2.1 Objetivo geral.....	19
1.2.2 Objetivos específicos.....	20
1.3 JUSTIFICATIVAS E CONTRIBUIÇÕES	20
1.4 LIMITAÇÃO DA PESQUISA	22
1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	22
2 REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA E A AUTOEFICÁCIA	24
2.2 ESTRESSE E SEUS ESTRESSORES EM AMBIENTE ACADÊMICO	29
2.3 CONSTRUÇÃO DA HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	37
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	37
3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	39
3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	43
3.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS	43
3.6 QUESTÕES ÉTICAS	46
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	47
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	47
4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA	49
4.3 CONFIABILIDADE DO INSTRUMENTO	55
4.4 ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA	56
4.5 AUTOEFICÁCIA E TESTE DAS AMOSTRAS EMPARELHADAS.....	60
4.6 ESTRESSE E TESTE DAS AMOSTRAS EMPARELHADAS.....	61
4.7 INDICADOR DE DIFICULDADES E TESTE DAS AMOSTRAS EMPARELHADAS.....	63
4.8 CORRELAÇÃO ENTRE AUTOEFICÁCIA E ESTRESSE ACADÊMICOS.....	64
5 CONCLUSÕES.....	68
REFERÊNCIAS.....	71
APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DE USO DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA	
ACADÊMICA	- 80

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE USO DA ESCALA DE ESTRESSOR	
PREOCUPAÇÕES E DO INDICADOR DE DIFICULDADES	81
ANEXO 01 – INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS	82
ANEXO 02 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/SD	87

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção inicial discorre-se sobre a contextualização que permeia a pesquisa, evidenciando as circunstâncias e o período de espaço e tempo em que o tema é abordado, culminando na apresentação do problema de pesquisa que deu origem a investigação. Na sequência, apresenta-se o objetivo geral e os objetivos específicos que norteiam a análise desenvolvida, assim como as justificativas acadêmica, profissional e social do estudo. Por fim, relata-se a limitação e a organização da pesquisa.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

Os cursos de pós-graduação têm sido uma opção viável para a capacitação de profissionais da área de negócios, uma vez que tanto o mercado acadêmico, quanto o profissional estão cada vez mais competitivos (Schillings, 2005). Ocorre que o ingresso, sobretudo em cursos *stricto sensu*, impõe mudanças de hábitos e rotinas que suscitam a adaptação do discente (Altoé et al., 2013).

Frente a essa adaptação, alguns autores trazem em seus achados que os discentes com maiores níveis de sucesso acadêmico são aqueles que apresentam a autopercepção mais positiva diante dos desafios enfrentados (Bzuneck et al., 2014; Suares et al., 2015; Zimmerman, 2008). A autopercepção consiste num papel fundamental para o autodesenvolvimento acadêmico e influencia diretamente na aprendizagem do pós-graduando.

A teoria social cognitiva (TSC) discute a aprendizagem social na qual o comportamento envolve aspectos de influência recíprocos, abrangendo a cognição e o ambiente externo. Relata também a agência humana e apresenta o modelo tríade que relaciona os modos de agência individual, delegada e coletiva (Bandura, 2008).

Assim, a TSC traz como princípio básico a adoção da agência para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança (Bandura, 2008), na qual o indivíduo não consiste apenas no produto do meio, mas se apresenta também como agente influenciador e influenciado pelo contexto em que se encontra inserido.

Como agente, o discente também determina e direciona seus pensamentos, emoções e comportamentos (Barros & Batista-dos-Santos, 2010), adotando padrões pessoais, monitorando e regulando seus atos. Coloca-se como auto-organizado, proativo e autorregulado, interferindo no seu mundo externo e interno (Bandura, 2008), afetando suas crenças e sua autopercepção na área acadêmica.

Krueger e Dickson (1994) apontam que um mesmo ambiente pode desencadear uma percepção de oportunidades para uns e de problemas e riscos para outros, tal variação decorre da crença do indivíduo em sua eficácia no enfrentamento das situações apresentadas nesse ambiente. Portanto, a percepção do discente remete a uma interpretação positiva ou negativa do cenário em que se encontra, oscilando de acordo com sua autoeficácia.

A autoeficácia se apresenta como uma percepção preponderante na TSC, com um significado de profundidade e consiste na crença que as pessoas têm nas suas capacidades e habilidades em realizar determinadas atividades. Estudantes com alta autoeficácia compreendem os desafios como obstáculos a serem superados ao invés de ameaças a serem evitadas (Bandura, 1997).

As expectativas de autoeficácia poderão, eventualmente, afetar a própria tentativa de enfrentar as situações, os desafios e a escolha do enfrentamento (Pocinho & Capelo, 2009; Ribeiro, 1995; Salanova et al., 2006). Atenta-se que a autoeficácia consiste numa percepção determinante para o comportamento e o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, para a TSC.

A crença na autoeficácia pode ter efeitos diversificados influenciando comportamentos, padrões de pensamentos e emoções; determina, igualmente, a quantidade de esforço que o indivíduo vai dispor e durante quanto tempo persistirá ante os desafios, mantendo intenso compromisso com seus objetivos (Byrne et al., 2014; Pocinho & Capelo, 2009; Ribeiro, 1995).

No campo acadêmico, a autoeficácia também tem sido relacionada com situações estressoras (Devonport & Lane, 2006; Meurer et al., 2020; Pocinho & Capelo, 2009), uma vez que os processos de adaptação muitas vezes impactam em estresse em função do dispêndio da energia demandada (Altoé et al., 2013; Sillas et al., 2011).

Altoé et al. (2013) ratificam que o estresse, na pós-graduação, pode ser desencadeado em virtude de ser esse um período de adaptação, haja vista as mudanças de hábitos e rotinas na vida do indivíduo. Logo, ressalta-se a existência de aspectos semelhantes que influenciam tanto o desencadeamento do estresse como a crença na autoeficácia.

Alguns autores caracterizam o estresse como um processo pelo qual o indivíduo avalia as suas capacidades como inferiores às demandas exigidas pela situação (Santos, 2010; Lazarus & Folkman, 1984; Meurer et al., 2020). Essas demandas acarretam preocupações e dificuldades que podem provocar o estresse acadêmico, os quais são identificados como estressores nos achados de Faro (2013).

Conforme evidenciado em estudos, diversos estressores associados ao ambiente acadêmico têm afetado os pós-graduandos (Levecque et al., 2017; Rezende et al., 2017). De acordo com Faro (2013), esses estressores podem influenciar os esforços cognitivos e comportamentais elaborados para enfrentamento de situações adversas, sejam elas externas ou internas, instabilizando o organismo do estudante, compreendido como resposta ao estresse.

Uma vez que o ambiente em que o pós-graduando se encontra, tem relação com a percepção de autoeficácia e com o desencadeamento de estresse, entende-se necessário relatar o cenário acadêmico instituído nos anos de 2020 e 2021.

Com o surto do novo coronavírus (COVID-19) no Brasil, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 356/2020, estabeleceu medidas para enfrentamento emergencial do COVID-19, incluindo medidas de higiene, isolamento social e quarentena (Brasil, 2020b). Essas medidas acarretaram restrições no deslocamento de pessoas, no convívio familiar e social devido a proibição de aglomerações, na imposição do *lockdown*, causando impactos sanitários, econômicos e sociais.

Ao adotar o isolamento social como estratégia para frear o avanço da pandemia, todas as escolas, universidades e templos religiosos foram fechados (Carvalho et al., 2020), entre outras proibições como a realização de eventos das mais variadas espécies e quase a totalidade de comércio, indústrias e prestadores de serviços.

Com a interrupção da rotina acadêmica, houve a necessidade de adaptações nas metodologias de ensino. O Ministério da Educação – MEC, através da Portaria nº 544/2020, implementou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas (Brasil, 2020a).

Sahu (2020) cita que a adoção do ensino remoto é considerada como um dos grandes desafios no meio acadêmico, decorrente do período de pandemia. Enquanto Moorhouse (2020) descreve que a partir do relato de experiências iniciais desse modo de ensino, observou-se menor frequência e menor participação ativa dos estudantes durante as aulas; evidenciando alterações no comportamento e reposta dos discentes, frente a essa modalidade de ensino.

Ao considerar essa mudança no formato de ensino, os estudos de Lucas et al. (2021) demonstram que se torna necessário considerar os desafios inerentes a aprendizagem remota enfatizando as expectativas dos acadêmicos, e que as instituições de ensino superior, juntamente com os professores e demais membros, observem os aspectos motivacionais dos discentes.

Contudo, para além dos sintomas físicos causados pela COVID-19, é importante considerar também as condições para saúde mental dos discentes diante dos múltiplos reflexos que o isolamento social acadêmico tem ocasionado (Carvalho et al., 2020), pois este

distanciamento é capaz de modificar drasticamente a rotina do discente, podendo incitar diversos sentimentos (Schuchman et al., 2020).

As situações instáveis e incontroláveis, como o isolamento acadêmico durante a pandemia, podem potencializar sintomas psicológicos, possibilitando o acometimento de mal-estar nas pessoas, gerando ainda mais desafios impostos por esse momento (Diniz et al., 2020). Portanto, a pandemia consiste num diferencial desse estudo, capaz de alterar o equilíbrio do organismo do discente, podendo desencadear variação na crença da autoeficácia e na percepção de estresse acadêmico, os quais encontram-se estimulados pelos desafios desse contexto.

No período de 2020, início do isolamento, apresentava-se um cenário de mudanças, expectativas e inseguranças, com ferramentas emergenciais para enfrentamento da pandemia no meio acadêmico. Durante 2021, com o incremento da vacina, a diminuição de casos de infectados e óbitos e a continuidade da metodologia de ensino remoto, altera-se a percepção do meio acadêmico em relação ao ano anterior, apesar da continuidade do isolamento social acadêmico.

Diante do exposto, a autoeficácia e o estresse acadêmicos podem ter peculiaridades influenciadas pelo contexto de pandemia que impactam em sua relação e que ainda não foram exploradas nos discentes de pós-graduação da área de negócios.

O presente estudo origina-se e visa responder a seguinte questão de pesquisa: **Qual a relação entre autoeficácia e estresse acadêmicos de estudantes brasileiros de *stricto sensu* da área de negócios no período de isolamento social acadêmico 2020 e 2021 decorrente da pandemia de COVID-19?**

1.2 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos gerais e específicos têm o propósito de identificar os passos necessários para resolver a questão de pesquisa da investigação.

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral da dissertação consiste em **analisar a relação entre autoeficácia e estresse acadêmicos em estudantes brasileiros de *stricto sensu* da área de negócios no período de isolamento social acadêmico 2020 e 2021 decorrente da pandemia de COVID-19.**

1.2.2 Objetivos específicos

Com intuito de atingir o objetivo geral são apresentados os seguintes objetivos específicos:

- i) Levantar a autoeficácia de estudantes brasileiros *stricto sensu* da área de negócios em período de isolamento social acadêmico decorrente da pandemia de COVID-19 em 2020 e 2021;
- ii) Identificar o Estressor Preocupações Acadêmicas em estudantes brasileiros *stricto sensu* da área de negócios no período de isolamento social acadêmico decorrente da pandemia de COVID-19 em 2020 e 2021; e
- iii) Relacionar o Estressor Preocupações com o Indicador Dificuldades Acadêmicas em estudantes brasileiros *stricto sensu* da área de negócios em período de isolamento social acadêmico decorrente da pandemia de COVID-19 em 2020 e 2021.

1.3 JUSTIFICATIVAS E CONTRIBUIÇÕES

A pós-graduação tem sido caracterizada por sua complexidade, múltiplos propósitos e relações sociais, os quais exercem pressões sobre os discentes (Levecque et al., 2017; Meurer & Costa, 2020). Levecque et al. (2017) enfatizam que é relevante pesquisar o impacto que o meio acadêmico da pós-graduação causa nos estudantes; e através desses estudos é possível identificar as percepções positivas e negativas de seu estado mental, os quais podem ser utilizados no desenvolvimento de instrumentos para potencializar ou minimizar os aspectos percebidos pelos discentes.

Apesar de vários elementos comuns à experiência de cursar uma pós-graduação, cada área possui sua singularidade nos processos de socialização dos estudantes e construção de conhecimento, formando assim grupos únicos (Espejo et al., 2019). Para Peleias et al. (2007) a importância das investigações do *stricto sensu* em contabilidade se dá pela capacitação específica desse curso em qualificar o discente para trabalhar com o reflexo do progresso econômico; característica essa que se estende aos cursos de administração e economia, cujo perfil educacional e profissional se assemelham.

Destaca-se que os pós-graduandos da área de negócios podem ser passíveis de influências causadas pelo isolamento social acadêmico e, por conseguinte, suscetíveis à alteração das crenças de autoeficácia e ao acometimento de estresse, apresentando também maior relação com valores éticos e desenvolvimento de responsabilidade (Meurer, 2019).

As pesquisas sobre autoeficácia acadêmica, bem como a disseminação dos estudos sobre estresse no Brasil, se concentram nas áreas de educação e saúde (Azzi & Polydoro, 2006; Iaochite et al., 2016). Entretanto, há poucas pesquisas que investigam autoeficácia e estresse no contexto de pandemia, conjuntamente, voltados aos pós-graduandos da área de negócios.

Portanto, primordialmente, a pesquisa se justifica por trazer contribuições **acadêmicas** na abordagem da autoeficácia e do estresse acadêmicos, juntos, sob a ótica de estudos voltados as ciências sociais no Brasil, remetendo a um ambiente educacional dos discentes de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios.

Weiner (1990) evidenciou em suas pesquisas, a necessidade de aumentar a gama de investigações do impacto de variáveis na educação; essa investigação traz a análise da percepção de autoeficácia e estresse no setor educacional, num contexto peculiar. Ademais, também pode-se considerar um estudo relevante à medida que introduz aspectos psicológicos subclínicos referentes a interferência dos efeitos do isolamento social acadêmico, apontando como a literatura analisa os impactos desse isolamento, apresentando uma análise sobre o impacto na vida dos estudantes (Carvalho et al., 2020).

Por fim, essa pesquisa fornece dados empíricos da pós-graduação na área de negócios, os quais poderão servir de base para avaliação de condutas adotadas no acompanhamento e orientação das pesquisas dos discentes, bem como normas e estruturação desses cursos (Silva, 2021).

Quanto ao aspecto **profissional**, Vieira et al. (2020) elencam a importância em se buscar o entendimento dos efeitos do isolamento social, no sentido de auxiliar os diversos órgãos de gestão – tanto em nível de governo federal quanto a gestão de outras instituições – a buscar alternativas que considerem os aspectos psicossociais, visando uma renovação e aprimoramento dos planos de contingência e uma futura agenda de medidas para conter os possíveis efeitos negativos da pandemia COVID-19 para o setor de ensino.

Brooks et al. (2020) apresentam uma revisão das evidências sobre os impactos de um isolamento social na saúde mental e bem-estar psicológico revelando inúmeras sequelas. Nesse contexto, os pós-graduandos acabam desenvolvendo transtornos como o estresse (Costa & Nebel, 2018; Viana & Souza, 2021), podendo acarretar alterações nas crenças de autoeficácia, devido à pressão dos efeitos do isolamento sobre o cenário habitual das pesquisas, tarefas e metas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Então, a contingência representada pela pandemia é capaz de influenciar o comportamento dos estudantes de pós-graduação (Lopes et al., 2020) e apesar dos inúmeros

problemas vividos pelos mestrandos e doutorandos, ainda existem poucos estudos voltados para a saúde mental do pós-graduandos no Brasil (Viana & Souza, 2021).

Numa perspectiva **social**, torna-se relevante destacar que a vulnerabilidade psicossocial, a qual os estudantes estão sujeitos, e os possíveis efeitos na saúde mental ocasionados pelo isolamento acadêmico, tornam necessários a análise e o destaque dessa problemática, com o objetivo de traçar estratégias e redes de apoio para o enfrentamento dos agravos da saúde mental, tanto nesse período de medidas impostas para conter o avanço da COVID-19, como também no período posterior (Carvalho *et al.*, 2020).

Ademais, a divulgação desse estudo traz contribuições diretas aos discentes da área de negócios, ao relatar que a autoeficácia, que é um recurso pessoal, pode auxiliá-los quanto ao enfrentamento dos eventos estressores da pós-graduação.

Diante do exposto, este estudo traz a discussão sobre a crença de autoeficácia acadêmica diante de uma relação direta com o estresse, mensurado através dos estressores atuantes nesse contexto de isolamento social acadêmico. O estudo dessa problemática, seja por reflexo das políticas de distanciamento social ou das batalhas travadas durante o processo de ensino-aprendizagem, consiste numa importante ferramenta para o entendimento do comportamento dos discentes diante dos desafios das áreas acadêmicas, profissionais e sociais (Silva, 2021), ocorridos em período de pandemia da COVID-19.

Além do que, estudos comportamentais auxiliam na edificação de uma sociedade mais justa e harmônica, com intuito de promover instrumentos adequados para cidadãos comprometidos com o setor educacional (Zepeda Toro, 2021) favorecendo o desenvolvimento de pesquisas do setor.

1.4 LIMITAÇÃO DA PESQUISA

A presente investigação se limita por se tratar de uma pesquisa voltada à área de ciências sociais, portanto, não se aventura em discussões profundas no cenário patológico das análises. O foco do estudo recai sobre acadêmicos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios no Brasil, regularmente matriculados em 2021.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Além da introdução, a qual consiste nesse primeiro capítulo, o trabalho possui mais quatro capítulos. No segundo capítulo, discute-se os fundamentos teóricos. Aborda-se primeiro

a TSC, com direcionamento à autoeficácia, seguido pelo estresse acadêmico e seus estressores. Concluindo a seção, desenvolve-se a construção da hipótese de investigação.

Os procedimentos metodológicos são apresentados no terceiro capítulo, o qual fornece sustentação à operacionalização do trabalho, com destaque ao desenho de pesquisa e conclui-se com as questões éticas.

O quarto capítulo está composto pela análise dos resultados, delineada pelos objetivos propostos nessa seção introdutória, trazendo discussão com a literatura. As conclusões encontram-se no capítulo cinco, trazendo as implicações teóricas, práticas e sociais, destacando, ainda, as sugestões para futuras investigações. Finalmente, encerra-se a dissertação com as referências, anexos e apêndices.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo está contemplado o referencial teórico da pesquisa, bem como a hipótese elaborada. De modo geral são abordados os conceitos relacionados à autoeficácia e ao estresse acadêmico, durante isolamento social acadêmico da pandemia de COVID-19. Após essas abordagens, apresentam-se os estudos anteriores do tema abordado e suas variáveis, evidenciando metodologias e resultados observados em pesquisas passíveis de comparabilidade, com intuito de instrumentalizar as análises empíricas da pesquisa, fundamentando a hipótese teórica do estudo.

2.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA E A AUTOEFICÁCIA

A teoria social cognitiva (TSC) surgiu pela necessidade em explicar o comportamento humano mediante um modelo de reciprocidade, no qual os fatores pessoais internos, como cognitivos, afetivos e biológicos, e o ambiente externo são determinantes interativos e recíprocos (Bandura, 1989; Barros & Batista-dos-Santos, 2010).

O indivíduo cria, modifica e destrói o ambiente em que está inserido e se torna agente e receptor dessas ações. Concomitantemente a esse cenário, ele também determina seus pensamentos, emoções e comportamentos futuros (Bandura, 1989; Salanova et al., 2006; Barros & Batista-dos-Santos, 2010).

Conforme estudos de Bandura (2008) sobre as características fundamentais da TSC, adota-se a perspectiva da agência como princípio básico da teoria, num aspecto direcionado ao autodesenvolvimento, à adaptação e à mudança. Logo, ser agente humano significa influenciar e ser influenciado intencionalmente, de maneira interna e externamente ao indivíduo, impactando as circunstâncias da vida de cada um.

Ainda segundo Bandura (2008), a perspectiva do agente afasta a ideia de que o indivíduo consiste apenas no produto do meio em que vive, mas o coloca também como auto-organizado, proativo, autorregulado e autorreflexivo interferindo ativamente nas circunstâncias que o rodeiam. Evidenciando, dessa forma, o papel crítico e ativo do ser humano, determinando-o como constante influenciador de seus pensamentos, comportamentos e ações.

Em outras palavras, ao invés de colocar a pessoa como um organismo reativo, controlado pelo ambiente ou por forças biológicas, a TSC postula que os indivíduos são proativos e autorregulados ao enfrentarem essas condições que os cercam ou que os acometem com características de controle (Pajares & Schunk, 2002; Byrne *et al.*, 2014).

Portanto, o homem assume a postura interativa nessa influência de reciprocidade entre ambiente interno e externo, bidirecionalmente. No qual denota-se o entendimento de que o ser humano possui um sistema próprio que o capacita a exercer uma medida de controle sobre as diversas circunstâncias da sua vida (Bandura, 1989; Byrne et al., 2014).

De acordo com Pajares (2002), este sistema próprio abrange as estruturas cognitivas e afetivas e inclui as ações voltadas a simbolizar, aprender com os outros, planejar estratégias, regular o próprio comportamento e se envolver na autorreflexão.

Barros e Batista-dos-Santos (2010) e Bandura (1989) apresentam a agência humana com quatro características fundamentais: i) intencionalidade, na qual as pessoas podem escolher o modo de agir, traçando planos e estratégias de ação; ii) antecipação, maneira de adiantar resultados esperados referente ações prospectivas, guiando e motivando seus esforços; iii) autorreatividade, na qual os agentes monitoram comportamento, regulam suas ações, enaltecendo situações de satisfação e autovalor; e iv) autorreflexão, na qual os indivíduos são auto-examinadores do seu funcionamento, refletindo sobre eficácia, motivações e valores, realizando correções necessárias para atingir seus objetivos.

Logo, a agência pessoal age dentro de uma rede de influências socio-estruturais, onde as pessoas criam sistemas sociais para organizar, guiar e regular suas atividades em função do desenvolvimento e do funcionamento pessoais. Nesse sentido a TSC aceita o dualismo entre a agência pessoal e a estrutura social desde que fortemente conectada com a atividade humana (Bandura, 2008).

Conforme estudos de Bandura (1989, 2008), o processo de aprendizagem ocupa a centralidade dessa teoria e as análises predominantes dela concentravam-se em aprender por meio dos efeitos dos próprios atos, no qual grande parte daquilo que se aprende ocorre por meio do poder de modelação social. Nela os indivíduos padronizam seus estilos de pensamento e comportamento conforme exemplos de outras pessoas, pela aprendizagem observacional.

Bandura e Barab (1971) realizaram um programa de pesquisas sobre aprendizagem observacional, no qual relataram que a aprendizagem ocorre sem a necessidade de respostas ou recompensas, mas sim através da modelação social. Contrariando o entendimento daquele período, eles demonstraram que “a imitação generalizada é governada por crenças sociais e expectativas de resultados”, corroborando com a força da modelação social por meio da aprendizagem observacional, sem o reforçamento comportamental.

Desse modo, acabaram por comprovar que a modelação social ocorre por meio de quatro subfunções cognitivas, as quais são os processos de atenção, representação, tradução ativa e processos motivacionais (Bandura & Barab, 1971).

O conhecimento de processos de modelação proporciona aos indivíduos orientações para que estes efetuem mudanças pessoais, organizacionais e sociais (Bandura, 1989, 1997; Bandura & Rosenthal, 1978).

Essas habilidades cognitivas também podem ser promovidas por modelação verbal, na qual os modelos verbalizam seus processos de pensamento, apresentando diagnósticos e soluções alternativas à diversas situações (Meichenbaum, 1984) e, também, através da modelação simbólica que ocorre por meio da mídia eletrônica (Bandura, 2008), ampliando a difusão social de informações para uma vasta população em locais bastante longínquos e distintos.

No entanto, o processo de aprendizagem em questão ocorre individualmente, à medida que cada pessoa faz a interpretação sobre suas conquistas, alteram suas ações, crenças pessoais e o meio, que por fim impactam suas ações subsequentes. Isso ocorre devido a motivação e as realizações humanas serem direcionadas por aspectos sociais e auto avaliativos, advindos de padrões pessoais (Bandura, 2008).

Diante das auto crenças, Bandura (1986) considera a autorreflexão como característica exclusivamente humana e é através dela que o indivíduo analisa suas experiências e altera seus pensamentos e comportamentos. Dentre as percepções atribuídas à autorreflexão encontra-se a autoeficácia, um dos principais elementos da TSC, juntamente com a agência humana (Bandura, 1977; Meurer *et al.*, 2020).

A autoeficácia apresenta-se como um conceito essência na TSC e consiste na percepção que o indivíduo tem em relação às suas capacidades e habilidades para realização de determinada atividade e constitui-se na base para a motivação, o bem-estar e as realizações pessoais (Bandura, 1997; Iaochite *et al.*, 2016).

Para Bandura (1997), as pessoas com elevada percepção de autoeficácia creem que são capazes de realizar tarefas das mais difíceis naturezas com sucesso, pois tais desafios são vistos como obstáculos a serem superados ao invés de ameaças a serem evitadas. Ou seja, os indivíduos acreditam no próprio controle sobre eles mesmos e sobre as circunstâncias a serem enfrentadas, afetando padrões de pensamento e reações emocionais, mantendo um forte compromisso com seus objetivos (Byrne *et al.*, 2014).

Por outro lado, aqueles com baixas crenças na autoeficácia duvidam de sua capacidade em realizar tarefas e as evitam, evidenciando suas fraquezas e aumentando as possibilidades de erros, prejudicando, dessa forma, seus resultados (Meurer *et al.*, 2020), e isso pode levá-los ao estresse e à depressão (Byrne *et al.*, 2014).

Nesse pressuposto, a percepção de autoeficácia pode ter efeitos diversificados na forma como nos comportamos, nos nossos padrões de pensamento e nos aspectos emocionais, pois determina, igualmente, a quantidade de esforço que o indivíduo vai dispor e durante quanto tempo persistirá ante os desafios encontrados (Pocinho & Capelo, 2009; Ribeiro, 1995).

Logo, de acordo com a TSC, a maneira como as pessoas comportam-se pode ser melhor analisada pelas crenças que elas possuem, ou seja, pela percepção de autoeficácia, do que pelo que são realmente capazes de realizar. Isso não significa que as pessoas possam executar algo além de suas capacidades somente por acreditar, mas em vez disso, é necessário haver harmonia entre as crenças de autoeficácia e as habilidades e conhecimentos (Pajares, 1996).

Soria e Martínez (2006) corroboram com os achados de Bandura (1993) quando também ressaltam que as crenças de autoeficácia se constroem baseadas nos juízos sobre as capacidades possuídas. Logo, pessoas com as mesmas capacidades de habilidades e conhecimentos, mas com diferentes níveis de crenças da autoeficácia, podem obter desempenho deficiente, adequado ou extraordinário na realização das mesmas atividades.

A teoria apresenta a ideia de que a percepção da eficácia é influenciada por quatro fatores/fontes: experiência de domínio, experiência vicária, persuasão verbal e estado somático e emocional, os quais encontram-se relacionados na sequência (Bandura, 1997).

As experiências de domínio consistem na maneira mais eficaz de aumentar a autoeficácia, pois essas experiências ocorrem quando o indivíduo obtém sucesso ao realizar uma determinada atividade, aumentando a probabilidade em crer que é possível realizar algo semelhante àquilo que já foi feito por ele de forma bem-sucedida (Bandura, 1997).

Para Bandura (1997), a experiência vicária está relacionada à quanto o indivíduo entende que o modelo é igual ou parecido consigo mesmo, uma vez que essa experiência se baseia na observação de sucessos e fracassos de indivíduos/modelos que são semelhantes ao observador. Quanto mais a pessoa se associar ao modelo observado, maior será a influência na sua crença de autoeficácia em realizar aquilo que está sendo observado.

Quanto a persuasão verbal, também conhecida como persuasão social, ocorre quando os indivíduos são induzidos verbalmente quanto a capacidade de dominar ou realizar uma determinada tarefa. Esse apoio social influencia na crença de uma pessoa em si mesma (Bandura, 1997).

O estado somático e emocional do indivíduo influencia seu autojulgamento quanto às suas capacidades, muitas vezes suas reações de estresse são consideradas sinais de vulnerabilidade ao mau desempenho (Bandura, 1997). Contudo, o autor resalta que não é o

grau de intensidade das reações emocionais ou físicas que determinam aumento ou redução da autoeficácia, mas sim a forma como essas reações são interpretadas.

Essas informações proporcionadas pelas fontes de eficácia passam por um processamento cognitivo, no qual os indivíduos selecionam, avaliam, integram e interpretam tais informações no contexto em que se encontram inseridos (Barros & Batista-dos-Santos, 2010; Iaochite et al., 2016).

Diante do exposto, ressalta-se que a base da teoria postulada por Bandura (1986) traz a concepção do determinismo recíproco, no qual apresentam interações entre fatores pessoais, comportamentais e meio ambiente, que resultam nessa reciprocidade triade. Na qual a agência pessoal apresenta os indivíduos como produtos e produtores próprios de seus sistemas sociais, e a crença individual na autoeficácia determina pensamentos, comportamentos e ações futuras (Byrne et al., 2014).

Ademais, diante da evidenciação da TSC e da autoeficácia como sua chave-principal, torna-se necessário o enfoque da autoeficácia no contexto acadêmico durante a pandemia de COVID-19, com intuito de respaldar o contexto situacional em que as investigações dessa pesquisa se encontram delimitadas.

Logo, no setor educacional, um dos domínios investigados se refere à autoeficácia acadêmica, definida como a crença do estudante em suas capacidades para aprender ou realizar as atividades de ensino (Schunk & Meece, 2006), e se apresenta como um mecanismo de motivação para a realização das atividades educacionais dos estudantes (Bandura, 1997; Iaochite et al., 2016).

De acordo com os achados de Schunk (1995), a autoeficácia dos discentes influencia também sua autorregulação para assimilar o aprendizado, uma vez que quanto mais forte for a percepção dessa crença, maior é o comprometimento do estudante com os estudos, bem como sua mobilidade para concluir suas atividades acadêmicas (Iaochite et al., 2016).

Além disso, nos anos de 2020 e 2021, relata-se o acometimento do período de pandemia de COVID-19, na qual se impôs um longo período de isolamento social acadêmico, e pressupõe-se que essa mudança pode influenciar a autoeficácia dos discentes, frente às adaptações necessárias na rotina educacional, podendo afetar a percepção do aluno quanto a crença na sua eficácia acadêmica.

Portanto, diante da relação recíproca do discente e do ambiente acadêmico frente a autoeficácia, observa-se que os pensamentos, os comportamentos e as interpretações suscitados pelo isolamento social acadêmico, instaurado no período de pandemia da COVID-19, demanda

uma análise de tais efeitos percebidos pelos acadêmicos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios.

2.2 ESTRESSE E SEUS ESTRESSORES EM AMBIENTE ACADÊMICO

O conceito de estresse teve maior evolução dentre as teorias cognitivas a partir do Modelo Transacional do Estresse (*Transactinal Model*), elaborado por Lazarus e Folkman (1984), o qual evidencia que o indivíduo e o ambiente são vistos em uma relação dinâmica, recíproca e bidirecional, ressaltando a complexidade do estresse, sendo assim, denota a relação entre indivíduo e meio através de contínua interação de fatores internos e externos (Dwyer & Cummings, 2001; Rezende, 2016).

A definição de Selye (1976, p.15) traz que o “stress é a resposta não específica do corpo a qualquer exigência”, denotando a impossibilidade de evitá-lo, uma vez que estar e permanecer vivo cria uma demanda de energia para manutenção da vida, pode-se também ampliar o significado do termo quanto a sobrevivência e posicionando-se para além da capacidade adaptativa, pois conforme os achados de Lipp (2007), o estresse também afeta o sistema de defesa do organismo.

Para Faro e Pereira (2013b) o estresse se refere a qualquer estímulo do ambiente que altere o funcionamento do corpo, seja ele físico, químico ou mental. Já Monroe (2008) relata que o estresse envolve não apenas respostas reflexas para os desafios do ambiente, mas que também contempla uma série de fatores referente diferenças individuais em processos perceptivos e de cognição. Portanto, o estresse representa o enfrentamento às mudanças cognitivas e esforços comportamentais, frente a desafios internos e externos, demandando uma sobrecarga à capacidade do indivíduo em se adaptar (Lazarus & Folkman, 1984).

Baptista (2009, p. 55) apresenta os aspectos fundamentais para compreensão do estresse, dentre eles destacam-se os agentes estressores, internos e externos, que perturbam o equilíbrio interno do indivíduo, podendo estimular o processo de estresse.

Os achados de Margis et al. (2003) apresentam três grupos de situações ambientais (agentes estressores) que podem desencadear estresse no indivíduo, sendo o primeiro relacionado as situações relativas às mudanças na vida, com relevância social, cultural e/ou pessoal, as quais podem ser consideradas eventos estressores e possibilitam a identificação da frequência em que ocorre uma resposta ao estresse (Altoé et al., 2013).

O segundo grupo denota uma percepção de estresse menor, ocasionado por situações rotineiras externas de menor impacto (Altoé et al., 2013; Margis et al., 2003). No entanto,

Savóia (1999) ressalta que nessa fase os estímulos externos são importantes para a concepção do estresse.

Para Margis et al. (2003), o terceiro grupo refere-se as situações crônicas provenientes de relacionamentos conturbados. Aqui ocorre a atuação dos dois primeiros grupos, a partir da aglutinação dos aspectos internos referentes ao organismo e dos externos (Altoé et al., 2013; Savóia, 1999). Torna-se oportuno relatar que grande parte das respostas ao estresse por parte do sujeito é autoproduzida, ou seja, o estresse é proveniente da percepção do indivíduo ao ambiente social, também denominado estresse psicossocial (Altoé et al., 2013; Savóia, 1999).

O estresse é desencadeado a partir de etapas, cuja distinção se dá pela duração da ação do estressor e pelo aparecimento de sintomas biológicos e/ou psicológicos (Santos & Alves Jr, 2007), cujos sintomas e as formas de enfrentamento diferem em cada uma das fases.

Para Lipp (2000), o estresse é segregado em quatro fases: i) fase de alerta, onde o indivíduo vivencia o cenário estressor, provocando desequilíbrio interno e as seguintes reações: taquicardia, respiração acelerada e picos de hipertensão, entre outros (Altoé et al., 2013; Santos & Alves Jr, 2007; Selye, 1976); ii) fase de resistência, na qual o organismo busca retomar o equilíbrio afetado pela fase primeira etapa, predominando a reação passiva de adaptação, cujos sintomas são: isolamento social, déficit de atenção e falha de memória (Malagris & Fiorito, 2006; Santos & Alves Jr, 2007; Selye, 1976).

Relata-se a fase iii) quase-exaustão, a qual caracteriza-se pelo início do enfraquecimento do organismo diante do estresse, podendo surgir doenças mais leves (Lipp, 2000; Santos & Alves Jr, 2007); e iv) fase de exaustão, quando o indivíduo não se recupera na fase de resistência ao estressor, o desgaste da exaustão desencadeia o surgimento de patologias orgânicas e psíquicas, na qual o estressor permanece atuando e são observados os seguintes sintomas: doenças cardíacas, autoimunes, depressão, síndrome de Bournot, dentre outros (Lipp & Malagris, 2001; Santos & Alves Jr, 2007; Selye, 1976).

Cabe destacar que a literatura traz dois tipos de estresse: o eustresse, que se refere a respostas positivas frente ao estímulo estressor, envolvendo situações que exercitam e mantêm a fase alerta; e o distresse, correspondente a condições nas quais o organismo suporta demandas que não consegue resistir, representando uma faceta negativa do estresse que pode gerar danos (Faro, 2015; Freires et al., 2018; Tanure et al., 2014).

Diante da diversidade e profundidade do termo em questão, no presente estudo o enfoque se dá sobre a acepção psicossocial do estresse. Santos (2010) descreve com clareza essa compreensão, à medida que conceitua o estresse como um fenômeno psicossocial com

repercussão biológica, desencadeado a partir de ameaça real ou imaginária que afete o equilíbrio mental e/ou físico do indivíduo.

Quanto ao ambiente em que o estresse está sendo analisado, Rezende (2016) ressalta que o cenário acadêmico é passível de geração de estresse nos discentes que experimentam momentos de mudanças, sejam de crescimento e desenvolvimento, bem como de frustração, angústia e tremores (Monteiro et al., 2007; Witter, 1997).

Archanjo e da Rocha (2019) relatam características vinculadas às exigências, obrigações, prazos e competitividade comuns ao ambiente educacional, os quais denotam diversos agentes estressores, internos e externos, com elevada tensão emocional, gerando a necessidade de adaptação, podendo provocar respostas dirigidas ao estresse acadêmico.

Portanto, a própria dinâmica vivida no âmbito educacional está repleta de agentes estressores acadêmicos, presentes a todo momento na rotina do pós-graduando. Alerta-se, porém, que a presença desses estressores não representa a efetividade do acometimento do estresse acadêmico, uma vez que a efetivação desse procede da percepção individual de cada discente.

Ainda referente ao ambiente em que se estuda o estresse acadêmico, relata-se o cenário de pandemia vivido em 2020 e 2021, quando as medidas de enfrentamento de COVID-19 impuseram o isolamento social acadêmico, além de outras medidas proibitivas, com o fechamento de todas as instituições brasileiras de ensino (Wilder-Smith & Freedman, 2020).

Com isso, uma nova realidade se instaurou no sistema educacional, no qual os órgãos reguladores nacionais indicaram a continuidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades remotas (Lucas et al., 2021; Rondini et al., 2020). Isso se deu através de novas tecnologias de comunicação, na tentativa de amenizar o prejuízo no desenvolvimento educacional, além de aproximar virtualmente os discentes durante o enfrentando do isolamento acadêmico, sem o risco do contato físico (Carvalho et al., 2020; Crochick, 2021; Vasconcelos et al., 2020; Vieira et al., 2020).

Nesse contexto, os achados de Vieira et al. (2020) evidenciam a passagem repentina, ou seja, a mudança, de um estilo de vida com liberdade de deslocamento dos discentes, bem como o convívio social nos *campi* e salas de aulas das universidades, para uma situação de isolamento social acadêmico e ampla mudança na rotina dos estudos; os mesmos trazem inúmeros desafios de adaptação ao período de pandemia, os quais podem agravar os eventos estressores acadêmicos.

Quanto ao método de mensuração do estresse, de acordo com os estudos de Cohen e Williamson (1988), o estresse pode ser medido de três formas distintas: i) direcionado à

presença de agentes estressores específicos; ii) através de sintomas físicos e psicológicos do estresse; e iii) analisando a percepção de estresse individual de forma global, independente dos agentes estressores, no qual o elevado estresse percebido está diretamente associado com desequilíbrios fisiológicos, como altos níveis de cortisol, triglicerídeos, entre outros (Luft et al., 2007). Na presente investigação, o estresse é medido através da percepção da presença de estressores acadêmicos, conforme item “i”.

Selye (1976) relata que os estressores internos, também chamados de estímulos endógenos, são determinados pelo próprio indivíduo, suas crenças e valores; enquanto os estressores externos, estímulos exógenos, são relativos ao meio em que está inserido e independem das características de cada um, pois advêm de fora (Selye, 1976; Lipp, 2000; Faro & Pereira, 2013).

Os estressores consistem em fatores responsáveis pela ruptura do equilíbrio do organismo, suscitando adaptações a qualquer situação capaz de desencadear um forte estado emocional (Lipp, 1996; Lipp & Malagris, 2001; Rezende, 2016). Dessa forma, torna-se irrelevante identificar características positivas ou negativas a serem enfrentadas, sendo relevante apenas a intensidade da adaptação necessária.

Para Holmes e Rahe (1967) a intensidade do evento estressor determina o alcance das reações do estresse, podendo ser dividido em: macro estressores, para amplas mudanças na vida que demandam grande dispêndio de energia adaptativa; e micro estressores, situações de menor impacto demandando algum esforço de adaptação, que tem pequeno efeito, mas pode ser potencializado de forma cumulativa com outros eventos.

De acordo com os achados de Faro (2013), os estressores estão presentes em distintos aspectos de diversas áreas, sendo que nas questões voltadas ao contexto educacional, os estressores acadêmicos estão voltados ao produtivismo e ao quantitativismo (Moreira, 2009), a ascensão dos níveis de formação educacional e as respectivas exigências (Santos & Alves Jr., 2007), a ausência de tempo para estudo e família (Voltarelli, 2002), além das incertezas quanto a inserção profissional (Malagris et al., 2006; Moreira, 2009; Santos & Alves Jr., 2007), entre outros.

O estudo de Santos e Alves Jr. (2007) teve como um dos três objetivos evidenciar os principais estressores percebidos pelos pós-graduandos da área da saúde da Universidade Federal de Sergipe e apresentou diversos estressores e preocupações presentes nesse contexto, como: articulação do tempo, aspectos financeiros pessoais e da pesquisa, falta de incentivo e motivação, relacionamento com colegas, orientador e coordenação, distanciamento da família,

possibilidade de não atingir o desempenho esperado, aproveitamento das disciplinas ofertadas e das supervisões, apresentações orais, pressão pelo bom desempenho, entre outros estressores.

Com base nesse levantamento de Santos e Alves Jr. (2007), Faro (2013) desenvolveu uma pesquisa com 2.157 pós-graduandos *stricto sensu* brasileiros de diversos cursos, incluindo os da área de Ciências Sociais, na qual elaborou uma Escala de Preocupações com 15 possíveis agentes estressores, dentre os quais, oito se destacaram com maior média obtida entre os respondentes: pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.); interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida; pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica, etc.); possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca; questões financeiras por estar estudando em tempo parcial ou integral; tempo para concluir a tese ou dissertação; questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação; e, possível decepção quanto à inserção profissional.

Do mesmo modo, Faro (2013) elaborou um mapeamento das dificuldades percebidas pelos pós-graduandos, do qual formulou-se um Indicador de Dificuldades com 14 estressores, com destaque para os itens que receberam maior média: aspectos financeiros; compatibilização dos estudos com a vida pessoal e familiar; e, tempo para estudar. Esse indicador é um parâmetro de quanto o discente se percebe ameaçado pela sobreposição de dificuldades durante seu curso.

Procedeu, então, a realização da análise fatorial exploratória e do teste de confiabilidade na Escala de Preocupações atestando sua fatorabilidade. Por fim, testou a relação entre o Indicador de Dificuldades, a Escala de Preocupações e a Escala de Estresse Percebido (*Perceived Stress Scale* - PSS) através da correlação de Pearson, a qual apresentou a existência de correlação significativa entre os dados obtidos por esses três instrumentos. Reforçando a alternativa na padronização diagnóstica da medida de estresse, através dos estressores elencados na Escala de Preocupações e no Indicador de Dificuldades, constatando que na medida em que a intensidade do estresse se elevou, mais altas foram as pontuações em todos os estressores cotejados (Faro, 2013).

Diante dessa constatação, optou-se pela utilização dos instrumentos de Escala de Preocupações e Indicador de Dificuldades, ambos considerados estressores, desenvolvidos por Faro (2013) para mensuração do estresse de pós-graduandos da área de negócios, ajustados para o contexto de pandemia, os quais estão detalhados no item 3.3 desse estudo.

Diante do exposto, a presente investigação se desenvolve no cenário acadêmico, em contexto da pandemia de COVID-19, no qual analisa a percepção dos estressores voltado às preocupações e dificuldades dos acadêmicos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios, mensurando o estresse acadêmico.

2.3 CONSTRUÇÃO DA HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO

O cenário de isolamento social nas instituições de ensino, pode ter seu entendimento alterado pela crença da autoeficácia do estudante, uma vez que, sob as lentes da TSC preconiza-se que a autoeficácia está ligada ao ambiente em que o discente se encontra inserido. Portanto, a autoeficácia acadêmica tem sido relacionada ao comportamento dos indivíduos frente à essas situações estressantes (Crego et al., 2016; Devonport & Lane, 2006; Pocinho & Capelo, 2009; Meurer et al., 2020).

A pesquisa de Byrne et al. (2014) apresentou relação literária em vários aspectos com o enfoque acadêmico, evidenciando que alunos com alta autoeficácia apresentam maior interesse intrínseco às atividades acadêmicas, enfrentam as dificuldades educacional como desafios a serem vencidos, recuperam sua confiança rapidamente após fracassos ou derrotas, e, por fim, interagem mais efetivamente com o corpo docente e atividades sociais acadêmicas.

Os achados de Crego et al. (2016) analisaram a autoeficácia em relação ao estresse e seu enfrentamento durante a realização de exames, em universitários de odontologia em Gana. Eles constataram que a autoeficácia estava positivamente associada às estratégias racionais (percepção positiva do meio e busca por apoio), e negativamente com as estratégias emocionais (reclamações e questionamentos negativos). Observaram também que a autoeficácia tinha uma relação de mediadora entre o estresse e o baixo desempenho acadêmico, e possibilitava a diminuição dos efeitos do estresse.

Huerta et al. (2017) investigaram a ansiedade, a autoeficácia e a inteligência emocional na escrita acadêmica, em pós-graduandos americanos e relataram que a autoeficácia é um preditor significativo na escrita acadêmica, na qual a maior percepção de autoeficácia estava relacionada a menor de ansiedade.

Quanto aos estudos relacionados à percepção do estresse nos pós-graduandos, Altoé et al. (2013) identificaram o acometimento do estresse no discentes de contabilidade e que os respondentes apresentavam sintomas como: insônia, cansaço constante, irritabilidade, entre outros, e relataram que os estudantes que estavam em fase de qualificação demonstraram maior percepção de estresse. Logo, observa-se que a fase em que o discente se encontra na pós-graduação, consiste num evento estressor que pode alterar sua percepção de estresse.

No estudo de Faro (2013) foi possível identificar os estressores percebidos pelos pós-graduandos e sua relação significativa com o estresse, podendo ser opções para mensuração do

estresse. Nessa pesquisa ele relatou que tempo e recursos financeiros foram os agentes estressores que mais influenciaram na percepção de estresse.

Rezende (2016) também investigou o estresse nos pós-graduandos de contabilidade e destacou que quase metade dos respondentes apresentou nível de estresse alto ou muito alto, e observou que o desempenho acadêmico foi afetado por essa variável. Nesse estudo, ressalta-se que a linha de pesquisa, o estudante bolsista e a idade do programa têm efeito direto no nível de estresse.

Em relação a investigação de autoeficácia e estresse acadêmicos, de forma conjunta, nos discentes *stricto sensu*, apresenta-se a pesquisa qualitativa de Jackman e Sisson (2021) a qual teve como objetivo explorar a percepção dos pós-graduandos ingleses sobre fatores que promoveram seu bem-estar durante o programa de doutorado. Apresentaram como resultado a importância da autoeficácia elevada no desenvolvimento e conclusão da pós-graduação, em contrapartida da percepção de menor estresse em situações desafiadoras e na conclusão do curso.

Navarro-Mateu et al. (2020) pesquisaram como a inteligência emocional e a percepção da autoeficácia afetam o estresse acadêmico. A amostra foi composta por 477 estudantes espanhóis de graduação. Os resultados mais importantes dentre as combinações testadas, mostram que altos níveis de estresse percebido parece ter interação com baixos níveis de autoeficácia, reforçando a possível relação negativa entre eles.

Silva (2021) analisou o ambiente de pós-graduação em contabilidade no que tange avaliar a relação dos estressores e autoeficácia, mediados pelo estresse e o enfrentamento, no bem-estar psicológico de 366 discentes. Ela concluiu que os estressores, mensurados por meio de preocupações e indicador de dificuldades, apresentam relação direta com o estresse; e a autoeficácia relação inversa com o estresse, e direta com o enfrentamento. E por fim, confirmou a existência da mediação avaliada.

Logo, empiricamente, as revisões de literatura desse capítulo, apontam para constatações de uma relação direta entre a crença na autoeficácia e o estresse acadêmicos. No presente estudo, instiga-se a investigação dessa relação para os acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios, inseridos no contexto de isolamento social acadêmico em período de pandemia de COVID-19, 2020 e 2021. Ressalta-se que estas alterações no ambiente acadêmico, podem estimular alterações no equilíbrio do funcionamento do organismo desencadeando estresse, bem como alterar a crença na autoeficácia dos discentes. Nesse contexto, formula-se a seguinte hipótese:

H¹: *A crença na autoeficácia está negativamente relacionada com o estresse acadêmico de estudantes brasileiros de stricto sensu da área de negócios, em período de isolamento social acadêmico da pandemia de COVID-19, em 2020 e 2021.*

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nessa seção apresentam-se os procedimentos metodológicos para efetiva realização do estudo, em função do objetivo geral e dos objetivos específicos propostos. Inicialmente descreve-se a caracterização da pesquisa, procedida pela identificação da população e escopo da amostra. Dando sequência, aborda-se o instrumento para a coleta de dados, evidenciando as escalas utilizadas, para então relatar os procedimentos adotados para maior eficiência na coleta desses dados. Por fim, destacam-se as técnicas de análise dos dados abordadas na pesquisa, seguida das questões éticas relacionadas.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa se desenvolve a partir de uma abordagem quantitativa, em que se coleta os dados para testar a hipótese com base em medições numéricas e análises estatísticas, com intuito de estabelecer padrões de comportamentos e testar a teoria (Sampieri, Collado & Lucio, 2013), possibilitando empreender, caracterizar e interpretar os dados coletados (Gil, 2002). Nesse sentido, busca-se investigar a relação entre autoeficácia e estresse acadêmicos nos períodos de 2020 e 2021, no contexto dos efeitos do isolamento social acadêmico durante o período de pandemia da COVID-19, de pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios.

Ressalta-se também o caráter descritivo e correlacional do estudo. Descritivo devido a busca por especificar as propriedades, características e perfis dos discentes, sendo úteis para mostrar com precisão as dimensões investigadas num determinado contexto. E correlacional à medida que objetiva conhecer a relação que existe entre dois constructos: autoeficácia e estresse acadêmicos, baseando-se nas estatísticas apuradas a partir das variáveis relacionadas. (Sampieri et al., 2013).

Ainda sobre a caracterização, cabe ressaltar a utilização da abordagem de comunicação na coleta de dados, optando pelo levantamento autoadministrado de dados instrumentalizado, que consiste num processo versátil de mensuração usado para coletar informações através da aplicação de questionário, também intitulado *survey*, como estratégia de pesquisa, com o objetivo de derivar dados comparáveis na amostra utilizada (Cooper & Schindler, 2011). Os instrumentos utilizados estão detalhados na seção 3.3 - Instrumentos para Coleta de Dados.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população da pesquisa é constituída por discentes matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios de todo o Brasil, e precisamente matriculados nos programas de mestrado e doutorado (acadêmicos e profissionais), devidamente cadastrados no ano de 2021 na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pela avaliação desses programas, vinculado ao Ministério da Educação do Brasil.

A CAPES (2021) apresenta dados informativos dos programas *stricto sensu*, elencando a quantidade de programas existentes no país, canais de contato com as instituições. Cabe ressaltar, que a população em investigação consiste em discentes dos programas *stricto sensu* dos cursos de Administração Pública e de Empresas, Contabilidade e Economia, os quais são denominados área de negócios neste estudo.

Diante desse esclarecimento, destaca-se a Tabela 1 com a composição dos programas da área de negócios, que representam a população no ano de 2021.

Tabela 1.

Composição de programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios em 2021.

Identificação	Total de Programas de pós-graduação							Total de Cursos de pós-graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	M/D	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
Administração	144	28	2	62	0	48	4	197	76	50	67	4
Contábeis	35	14	0	6	0	13	2	49	27	13	7	2
Economia	78	23	1	19	0	32	3	113	55	33	22	3
Total	257	65	3	87	0	93	9	359	158	96	96	9

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

Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados pela CAPES (2021).

Conforme apresentado na tabela 1, a população a ser investigada é composta por discentes de 257 programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios, que contemplam 359 cursos, entre mestrado e doutorado, acadêmicos e profissionais. Inicialmente, a pesquisa alcançou a participação de 600 pós-graduandos, cujos procedimentos para obtenção desta adesão estão descritos na seção 3.4.

Dos dados coletados foram identificadas 69 respostas, nas duas perguntas-filtro, que não se enquadraram na população pretendida nessa investigação e foram consideradas inadequadas para as análises, sendo 27 discentes com nível escolar divergente de mestrando e doutorando, acadêmico ou profissional, e 42 que não estavam vinculados aos cursos dos programas da área de negócios. E ainda, verificou-se 127 alunos que estavam matriculados no

1º período de seu curso, portanto não tiveram experiência acadêmica no ano anterior para a comparabilidade analisada no estudo, os quais tiveram suas respostas eliminadas também.

Assim, a amostra final está composta por 404 pós-graduandos da área de negócios, respondentes válidos, representando 67% dos participantes da pesquisa. Sendo que 78% desses frequentam instituições públicas; 40% dos pós-graduandos estão localizados na região sul e 39% na região sudeste. Desses, 48% são mestrandos acadêmicos e 48% cursam ciência contábeis

Diante desse escopo, a amostra foi constituída, por meio de seleção não-probabilística irrestrita, conhecida também como amostra por acessibilidade ou por conveniência (Cooper & Schindler, 2011). E o levantamento de dados ocorreu através dos *e-mails* e dos telefones de contato com os programas aqui detalhados, cujo procedimento está descrito no item 3.4 - Procedimento para coleta de dados.

3.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados está dividido em 04 blocos, o qual encontra-se completo no Anexo 01. Inicialmente, o primeiro bloco apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) detalhando as premissas e os responsáveis pela pesquisa, além de permitir que o respondente se manifeste aceitando o termo e participando do questionário ou abortando a participação na pesquisa. Na sequência foram introduzidas duas perguntas-filtro, a primeira indaga o nível educacional que o respondente está cursando, apresentando como opção mestrado e doutorado, acadêmico e profissional, mas quando a resposta marcada foi “Outro”, o questionário foi encerrado; e a segunda pergunta-filtro se refere ao curso que o respondente está matriculado, em sendo a resposta “Outro”, ou seja, diferente de administração, contabilidade e economia, o questionário foi finalizado; uma vez que ao optar pela resposta “Outro” esses respondentes não compõem a população em análise.

O segundo bloco tem como objetivo levantar a crença na autoeficácia acadêmica de pós-graduandos, para tanto utilizou-se o instrumento já validado denominado de Escala de Autoeficácia na Formação Superior (EAFS), elaborada pelas autoras Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), a qual foi adaptada para o contexto de estudantes de pós-graduação. Relata-se que o instrumento original é composto por 5 seções, sendo que nesse estudo utilizou-se apenas a seção 1 – Autoeficácia Acadêmica, composta por 9 assertivas. Cabe mencionar que durante a fase de pré-testes do instrumento, foi sugerida a inclusão da assertiva 10 - Conciliar

as atividades acadêmicas com a vida pessoal e profissional, a qual foi acatada, conforme descrito na Tabela 2.

Tabela 2.

Bloco 2 – Escala de Autoeficácia.

Quanto fui capaz de...	
Itens	Assertivas
1	Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação.
2	Utilizar estratégias cognitivas (comportamentos e pensamentos) para facilitar minha aprendizagem.
3	Demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante a pós-graduação.
4	Entender as exigências da minha pós-graduação.
5	Aplicar o conhecimento aprendido na pós-graduação em situações práticas.
6	Estabelecer condições para o desenvolvimento das atividades solicitadas na pós-graduação.
7	Compreender os conteúdos abordados na pós-graduação.
8	Cumprir o desempenho exigido para aprovação e conclusão na pós-graduação.
9	Preparar-me para os seminários e as avaliações.
10	Conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal e profissional.

Fonte: Adaptado de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010).

Reporta-se também que por se adequar aos objetivos do estudo, apresenta-se opções de respostas numa escala Likert, com grau de concordância de sete pontos, sendo o número 1 equivalente a “pouco capaz” e o número 7, equivalente a “muito capaz”, referindo-se à dois momentos acadêmicos distintos, períodos de 2020 e 2021.

Quanto ao terceiro bloco, tem como objetivo identificar o estresse acadêmico por meio dos estressores acadêmicos através dos instrumentos nomeados como Escala de Preocupações e Indicador de Dificuldades, ambos elaborados e validados por Faro (2013), identificando os comportamentos durante o isolamento social acadêmico, bem como os sentimentos relacionados ao tema.

A Escala de Estressor Preocupações apresentada no estudo de Faro (2013) possui originalmente 15 assertivas, mas durante sua análise de resultados o autor ressaltou que 8 dessas assertivas se destacaram como principais queixas e com médias elevadas. Dessa forma optou-se por manter no instrumento desse estudo as 8 assertivas elencadas e mais duas assertivas, os itens 3 e 5, que também fazem parte do instrumento original, as quais entende-se estarem adequadas a contextualização atual. Portanto, o instrumento para identificar o estressor está composto de 10 assertivas, conforme Tabela 3, a seguir.

Tabela 3.

Bloco 3 – Escala de Estressor Preocupações.

Com que frequência me preocupei com...	
Itens	Assertivas
1	Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.).
2	Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida.
3	Aproveitamento das disciplinas ofertadas remotamente.
4	Pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica etc.).
5	Aproveitamento das supervisões na orientação remota.
6	Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca.
7	Questões financeiras por estar estudando tempo parcial ou integral.
8	Tempo para concluir a tese ou a dissertação.
9	Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação.
10	Possível decepção quanto à inserção profissional.

Fonte: Adaptado de Faro (2013).

O Indicador de Dificuldades desenvolvido por Faro (2013) é composto por 14 assertivas, mas durante as adequações foram eliminadas 4 assertivas que apresentaram menor índice de frequência no estudo original ou não representaram dificuldades relacionadas com o contexto pandêmico de isolamento acadêmico, são elas: mudança do tema inicialmente proposto; falta de incentivo; aspectos financeiros pessoais; e outros. Segue o instrumento descrito na Tabela 4.

Tabela 4.

Bloco 3 – Indicador de Dificuldades.

Com que frequência senti dificuldades com...	
Itens	Assertivas
1	Relacionamento virtual com outros(as) alunos(as).
2	Relacionamento virtual com orientador.
3	Relacionamento virtual com a coordenação.
4	Falta de motivação.
5	Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo(a) orientador(a).
6	Prazos de entrega dos seminários e atividades das disciplinas cursadas de forma remota.
7	Prazos para desenvolvimento da tese ou dissertação.
8	Aspectos financeiros da pesquisa de tese/dissertação.
9	Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em <i>home office</i> .
10	Tempo para estudar.

Fonte: Adaptado de Faro (2013).

Cabe ressaltar que no bloco 3 apresentam-se opções de respostas numa escala Likert com grau de concordância de sete pontos, sendo o número 1 equivalente a “nunca” e o número 7, equivalente a “sempre”, referindo-se à dois momentos acadêmicos distintos, períodos de 2020 e 2021.

Menciona-se ainda que para utilização e adaptações textuais dos instrumentos dos blocos 2 e 3, realizadas apenas para contemporizar o cenário de isolamento acadêmico sem

alterar a essência, contactou-se os autores devidamente citados e identificados como responsáveis na publicação, através de correio eletrônico, os quais autorizaram o uso e a adaptação. Os documentos de autorização podem ser encontrados no Apêndice A, após as referências.

O último bloco foi destinado ao mapeamento dos dados sociodemográficos de discentes de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios, com o objetivo de identificar as características dos respondentes. Segue na Tabela 5 com os questionamentos propostos, totalizando 10 indagações.

Tabela 5.

Bloco 4 – Dados sociodemográficos.

Item	Perfil dos respondentes	Tipo
1	Qual a sua idade (em anos)?	Aberta
2	Com qual gênero você se identifica?	Fechada
3	Qual seu sexo biológico?	Fechada
4	Qual seu estado civil?	Fechada
5	Você tem filhos? Se sim, quantos filhos?	Aberta
6	Você mora sozinho? Se não, mora com quantas pessoas?	Aberta
7	Em média, quantas horas você considera que estuda por dia?	Fechada
8	Qual período você está cursando?	Fechada
9	A instituição do curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> que você estuda é:	Fechada
10	Em qual região brasileira está localizada sua instituição de ensino?	Fechada

Fonte: Adaptado pela autora.

Contudo, o protocolo de validade e confiabilidade dos instrumentos de pesquisa em questão são consubstanciados a partir dos seguintes procedimentos: (i) validade de conteúdo; (ii) pré-teste e (iii) consistência.

Para garantir que o instrumento estivesse ajustado à finalidade da pesquisa foi realizada análise e validação pelos membros do Laboratório de Educação e Pesquisa Contábil (LEPEC) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O pré-teste foi realizado por 9 pesquisadores, entre professores de pós-graduação, doutores, mestres e discentes de pós-graduação vinculados à área de negócios. O objetivo desta verificação centrou-se no entendimento das assertivas e na estrutura metodológica do instrumento. A consistência foi testada através do *Alpha* de Cronbach, cujos resultados estão elencados na análise de resultados.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de instrumento eletrônico, elaborado e divulgado através da plataforma *online* Microsoft *Forms*. Foi realizado um levantamento de endereços de *e-mail* de todas as coordenações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios, através do site da CAPES (www.gov.br/capes/pt-br). Para os programas que não tiveram seus endereços eletrônicos informados, efetuou-se nova busca através dos *sites* e telefones das universidades. De posse desses endereços eletrônicos, foi enviado o *link* do questionário, via *e-mail*, para todos os coordenadores e secretarias de todos os programas brasileiros, solicitando a divulgação entre os discentes matriculados no ano de 2021.

Na sequência, o *link* do questionário da pesquisa também foi divulgado em diferentes grupos do *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*, dos quais participam pesquisadores, alunos e bolsistas da CAPES, que compõem a população do estudo. Nessa fase, o *link* da pesquisa também foi divulgado através de contatos pessoais de *WhatsApp* e *LinkedIn*. O instrumento de coleta ficou disponível para respostas durante o período de 24 de novembro de 2021 até 03 de janeiro de 2022.

3.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

A priori, os dados obtidos por meio da plataforma *online* Microsoft *Forms*, foram organizados em planilha eletrônica do *Office Excel®*, ordenados por meio do *Software Statistical Package for the Social Sciences – IBM SPSS Statistics*, versão 28 e *Software R*, versão 4.1.2, sendo que nos casos em que foi necessário empregou-se nível de significância de 0,05.

As técnicas de análise de dados foram escolhidas de forma a serem compatíveis com o tipo de variável utilizada, que não é numérica e sim ordinal. Dessa forma, foram realizadas as análises por meio das seguintes técnicas: (i) Estatística descritiva; (ii) Análise Fatorial Confirmatória; (iii) *Alpha* de Cronbach; (iv) Teste de Wilcoxon; e (v) Correlação de Spearman.

Sendo procedido, então, a aplicação das estatísticas descritivas, especificamente a distribuição de frequência para descrição, organização e síntese das características das variáveis e dos fatores, e, também média, mediana, valor mínimo e máximo na caracterização dos respondentes e nos constructos mensurados (Martins & Theophilo, 2016). Ressalta-se que as informações obtidas por meio da estatística descritiva não permitem a realização de inferências causais, sendo necessário outras técnicas para tal (Fávero & Belfiore, 2017).

Para verificação dos agrupamentos de variáveis que apresentam alta correlação entre si, foi aplicada a técnica multivariada de Análise Fatorial Confirmatória (AFC) visando analisar a estrutura desse conjunto de variáveis (Fávero & Belfiore, 2017) já exploradas pelos autores dos instrumentos, especificando como as variáveis observadas se relacionam com as variáveis latentes presumidas (Thompson, 2004). Nesse contexto, a AFC permite verificar se as variáveis avaliadas de fato mensuram as variáveis latentes a que se destinam a medir.

Além disso, para avaliação da confiabilidade e da consistência das escalas utilizadas nos instrumentos, bem como a verificação da fidedignidade dos fatores formados, utilizou-se o coeficiente de *Alpha* de Cronbach (Fávero & Belfiore, 2017).

Com intuito de verificar os objetivos específicos propostos nesse estudo, foi utilizado o teste de Wilcoxon para comparar as duas médias de autoeficácia 2020 e 2021, e as de estresse também de 2020 e 2021, efetuados a partir de amostras emparelhadas com determinado valor teórico ordinal, considerando a magnitude das possíveis diferenças entre os pares (Fávero & Belfiore, 2017).

Por fim, com intuito de testar a hipótese H¹ formulada na pesquisa, aplicou-se a medida de correlação intitulada de Correlação de Spearman (Field, 2009), utilizada para dados não paramétricos, como é o caso de dados ordinais obtidos a partir de escalas de preferências. Na Tabela 6, apresentam-se as etapas seguidas para a análise dos dados.

Tabela 6.
Protocolo de Análise.

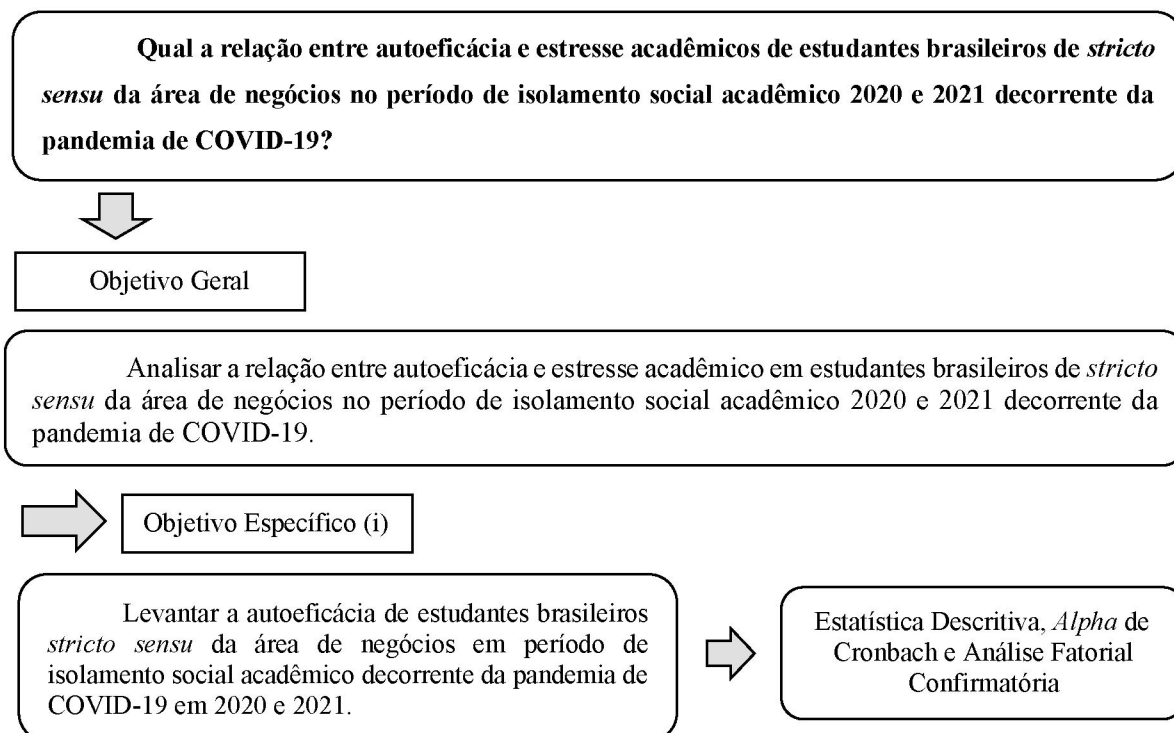
Etapas	Procedimento	Objetivo	Crítérios	Suporte técnico
1	Estatística descritiva	Descrever o conjunto de dados.	Interpretação quantitativa.	Fávero e Belfiore (2017) Hope (1968) Bentler (1990) Hu e Bentler (1999)
2	Alpha de Cronbach	Avaliar a consistência interna do modelo de medidas.	Ideal = índice > 0,7	
3	Chi Quadrado de Pearson (X²)	Verificar se a matriz de correlação de dados apresenta igualdade com a matriz de correlação dos fatores extraídos.	Ideal = índice > 0,05	
4	Comparative Fit Index (CFI)	Verificar a existência de divergência entre os dados e o modelo proposto.	Ideal = índice > 0,90	
5	Tucker-Lewis Index (TLI)	Verificar se a medida dos fatores é coerente com a natureza dos próprios fatores.	Ideal = índice > 0,90	
6	Raiz do Erro Quadrado Médio de Aproximação (RMSEA)	Verificar se os resíduos se apresentam em níveis aceitáveis.	Ideal = índice < 0,08	
7	Raiz Quadrada Média Residual padronizada (SRMR)	Verificar as médias padronizadas dos resíduos, evidenciando discrepâncias	Ideal = índice < 0,10	

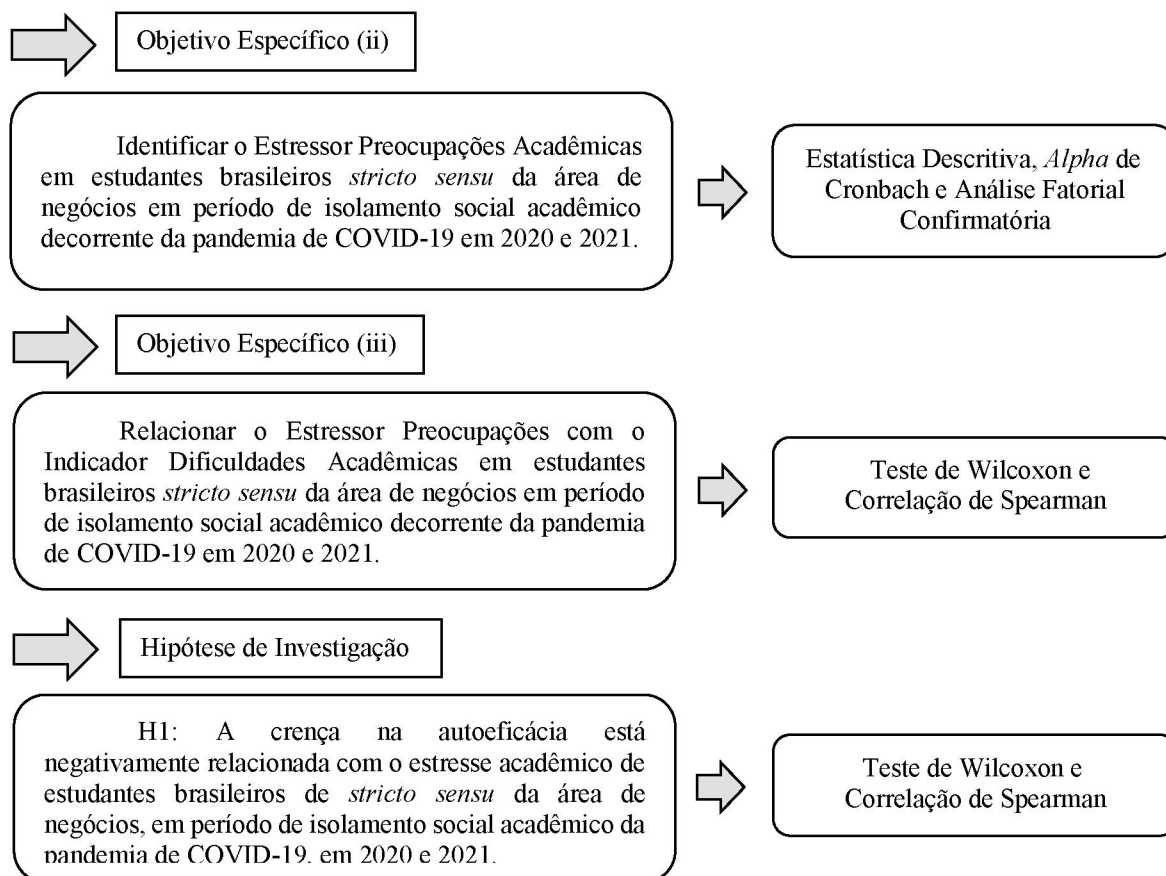
			entre a matriz observada e o modelo são aceitáveis.		Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009)
8		Índices de Modificação	Ajustar o modelo em razão do Chi-quadrado de Pearson		
9		Estimativas/Coefficientes Padronizados pelo Método dos Mínimos Quadrados Ponderados, com média e variância ajustadas (WLSMV)	Avaliar a contribuição das variáveis aos respectivos fatores.	Ideal > 50%	
10	Teste de Wilcoxon		Comparar médias de 2020 e 2021 das amostras emparelhadas de autoeficácia e estresse, separadamente.	Ideal < 0,05	Kline (2005)
11	Correlação de Spearman		Verificar a carga da correlação entre as variáveis aleatórias de autoeficácia e estresse.	<i>Rho Spearman</i> Ideal < 0,05 Significância < 0,05	Wilks (1938) Field (2009)

Fonte: Adaptado de Meurer (2019), Sousa (2020) e Zepeda Toro (2021).

Diante da metodologia apresentada nesta seção, visando melhor entendimento e visualização macro para fins didáticos, evidencia-se na Figura 1 o Desenho de Pesquisa, no qual associam-se os objetivos com os procedimentos estatísticos que foram adotados no estudo.

Figura 1.
Desenho de Pesquisa.





Fonte: Elaborado pela autora.

3.6 QUESTÕES ÉTICAS

A pesquisa teve sua submissão aprovada pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/SD da Universidade Federal do Paraná, registrada sob o número CAAE 52371221.5.0000.0102, tendo sido aprovada sem nenhuma restrição, conforme Parecer Consubstanciado exposto no Anexo 02.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo é destinado a descrição e análise dos resultados da pesquisa, detalhando a amostra por meio de suas características, relatando o teste de confiabilidade e consistência interna do instrumento, bem como a Análise Fatorial Confirmatória. Na sequência aplicam-se os testes não paramétricos comparando as médias emparelhadas de autoeficácia 2020 e 2021, e do estresse 2020 e 2021, e encerra-se o capítulo realizando a verificação da correlação entre autoeficácia e estresse e seus desdobramentos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A análise descritiva evidencia elementos referente descrição amostral e características do banco de dados, ressaltando a determinação de medidas de frequência, de posição e de dispersão (Fávero & Belfiore, 2017).

Pode-se observar que na Tabela 7 estão elencados os dados sobre as características pessoais dos participantes da pesquisa, os quais são utilizados na descrição do perfil dos respondentes.

Tabela 7.

Perfil dos Respondentes – Características pessoais e sociais.

Gênero	F	%	Sexo	F	%
Feminino	192	47,52	Feminino	192	47,52
Masculino	208	51,49	Masculino	212	52,48
Agênero ou não binário	1	0,25	Idade *	F	%
Prefiro não responder	3	0,74	22 a 33 anos	194	48,02
Estado Civil	F	%	34 a 45 anos	134	33,17
Solteiro(a)	169	41,83	46 a 56 anos	62	15,35
Casado(a) ou união estável	214	52,97	57 a 68 anos	14	3,46
Divorciado(a) ou separado(a)	18	4,46			
Viúvo(a) e outros	3	0,74			
Mora Sozinho(a)	F	%	Filhos(as)	F	%
Sim	65	16,09	Sim	151	37,38
Não	339	83,91	Não	253	62,62
Mora com Quantas Pessoas	F	%	Quantos(as) Filhos(as)	F	%
1 pessoa	111	32,74	1 filho(a)	67	44,37
2 pessoas	84	24,78	2 filhos(as)	69	45,70
3 pessoas	96	28,32	3 filhos(as) ou mais	15	9,93
4 pessoas ou mais	48	14,16			

Nota. F = frequência; % = percentual; * = faixa etária foi determinada por quartis da amostra.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os 404 discentes que compõem a amostra final, 51,49% se identificam com o gênero masculino e 52,48% são do sexo masculino, representando a maioria da amostra. Note-se que foram elaboradas faixas etárias no intervalo de 22 a 68 anos de acordo com os quartis da amostra, na qual concentram-se a maioria dos respondentes (48,02%) na primeira faixa etária de 22 a 33 anos.

Observe-se que 52,97% dos pós-graduandos são casados, contra 41,83% de solteiros. A maioria dos respondentes válidos (83,91%) não mora sozinho e desses, 32,74% compartilham a moradia com mais uma pessoa. Quanto a possuir filhos, 62,62% responderam não, sendo que do montante de alunos que possuem filhos, a maioria possui 2 filhos (45,70%). Para análise do histórico acadêmico foi elaborada a Tabela 8.

Tabela 8.

Perfil dos Respondentes – Histórico acadêmico.

Escolaridade	F	%	Curso	F	%
Mestrando(a) Acadêmico	194	48,02	Administração	143	35,40
Mestrando(a) Profissional	40	9,90	Contabilidade	192	47,52
Doutorando(a) Acadêmico	161	39,85	Economia	63	15,59
Doutorando(a) Profissional	9	2,23	Outros *	6	1,49
Período	F	%	Horas de Estudo diária	F	%
2º período (3º ou 4º semestre)	157	38,86	Menos de 2 horas	66	16,34
3º período (5º ou 6º semestre)	59	14,60	De 2 a 6 horas	225	55,69
4º período (7º ou 8º semestre)	78	19,31	De 6 a 10 horas	93	23,01
Outro	110	27,23	De 10 a 16 horas	18	4,46
			Mais de 16 horas	2	0,50
Tipo de IES	F	%	Região da IES	F	%
Pública	316	78,22	Centro-oeste	34	8,42
Privada	67	16,58	Nordeste	43	10,64
Mista	10	2,48	Norte	9	2,23
Comunitária	9	2,22	Sudeste	156	38,61
Outra	2	0,50	Sul	162	40,10

Nota. F = frequência; % = percentual; * = união de dois cursos (contabilidade e administração)

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolaridade que representa os pós-graduandos se divide em mestrando acadêmico (48,02%) e doutorando acadêmico (39,85%). O curso de Contabilidade (47,52%) destaca-se como predominante na amostra, seguido por Administração e Economia, respectivamente. Observe-se também que 38,86% dos discentes estão matriculados no 2º período (3º ou 4º semestre) de seu curso e que 55,69% dos respondentes informam que estudam de 2 a 6 horas diárias.

Quanto às Instituições de Ensino Superior (IES) frequentadas pelos participantes da pesquisa, 78,22% são instituições públicas e 40,10% estão localizadas na região Sul. Na Tabela 9 pode ser observada a dispersão dos cursos dos respondentes por região brasileira.

Tabela 9.

Perfil dos Respondentes – Dispersão dos cursos por região brasileira.

Região	Administração					Contabilidade					Economia				
	ME	DO	MP	DP	%	ME	DO	MP	DP	%	ME	DO	MP	DP	%
Centro-oeste	2	6	2	0	6,80	12	9	0	1	11,34	1	1	0	0	3,17
Nordeste	10	1	4	0	10,20	13	5	0	1	9,79	9	0	0	0	14,29
Norte	4	2	0	0	4,08	2	1	0	0	1,55	0	0	0	0	0,00
Sudeste	20	32	9	2	42,86	33	25	3	3	32,99	15	13	1	0	46,03
Sul	20	13	19	1	36,05	46	39	0	1	44,33	7	14	2	0	36,51
Total	56	54	34	3	100	106	79	3	6	100	32	28	3	0	100

Nota. ME = Mestrado Acadêmico; DO = Doutorado Acadêmico; MP = Mestrado Profissional; DP = Doutorado Profissional; % = percentual em relação ao curso/região.

Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se na amostra que os respondentes dos cursos de administração e economia concentram-se na região sudeste, com 42,86% e 46,03% respectivamente. Quanto ao curso de contabilidade, tem a maioria de seus respondentes alocados na região sul (44,33%). Destaca-se que a região norte apresenta menor concentração de respondentes por curso e que também, de acordo com os dados da CAPES (2021), apresenta menor número de programas *stricto sensu* do país.

Com a caracterização da amostra detalhada, a qual possibilita a identificação do perfil dos respondentes desse estudo, segue-se para a estatística descritiva das assertivas das escalas da Autoeficácia, do Estressor Preocupações e do Indicador de Dificuldades.

4.2 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

A estatística descritiva permite descrever e sintetizar as principais características dos dados coletados, viabilizando uma melhor compreensão da amostra estudada (Fávero & Belfiore, 2017). Logo, apresenta-se a estatística descritiva das escalas e indicadores englobados por essa investigação, com variação de 1 a 7 pontos, na qual as variáveis estão dispostas em ordem decrescente definida em relação à média. A apresentação das análises está segregada por período, visto que o instrumento traz informações de cenários diferentes referente os anos de 2020 e 2021, mesmo que coletados no mesmo instrumento, no qual observa-se respostas diferentes, o que resulta na necessidade de investigação individual por período.

Inicialmente, na Tabela 10 são expostas as variáveis da Escala de Autoeficácia e a frequência para o período de 2020 e 2021, conforme segue.

Tabela 10.

Frequência de Autoeficácia Acadêmica 2020 e 2021

Assertivas	n	2020			2021			Min	Max
		M	Me	DP	M	Me	DP		
Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação.	404	5,29	6	1,36	5,32	6	1,42	1	7
Utilizar estratégias cognitivas (comportamentos e pensamentos) para facilitar minha aprendizagem.	404	5,15	5	1,43	5,17	5	1,48	1	7
Demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante a pós-graduação.	404	5,23	5	1,35	5,26	6	1,39	1	7
Entender as exigências da minha pós-graduação.	404	5,46	6	1,53	5,57	6	1,49	1	7
Aplicar o conhecimento aprendido na pós-graduação em situações práticas.	404	4,70	5	1,69	4,89	5	1,67	1	7
Estabelecer condições para o desenvolvimento das atividades solicitadas na pós-graduação.	404	4,98	5	1,59	5,04	5	1,59	1	7
Compreender os conteúdos abordados na pós-graduação.	404	5,35	6	1,36	5,44	6	1,37	1	7
Cumprir o desempenho exigido para aprovação e conclusão na pós-graduação.	404	5,56	6	1,59	5,51	6	1,66	1	7
Preparar-me para os seminários e as avaliações.	404	5,33	6	1,52	5,37	6	1,53	1	7
Conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal e profissional.	404	4,24	4	1,84	4,24	4	1,85	1	7

Nota. M = Média; Me = Mediana; DP = Desvio Padrão; Min = Valor Mínimo; Max = Valor Máximo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que o desvio-padrão dos períodos apresentam pequenas oscilações entre 1,35 e 1,84 pontos em 2020 e entre 1,37 e 1,85 pontos em 2021, evidenciando que a variação não foi distante da média. Já as médias obtidas variam entre 4,243 e 5,559 e entre 4,243 e 5,572, respectivamente em 2020 e 2021 e as medianas de 4 a 6 em ambos os períodos, esse cenário demonstra uma percepção considerável de autoeficácia, mesmo em contexto de pandemia, apresentando maior média em 2021. Tal tendência também foi observada nos estudos de Bragiatto e Matta (2021), o que evidencia as boas convicções e motivações pessoais nas atividades acadêmicas, mesmo no cenário pandêmico.

Pode-se inferir que no segundo ano de pandemia, apresentando um cenário menos caótico e com oferta de vacinas contra a COVID-19, numa expectativa de retorno ao cotidiano de participação em sala de aula, eventos de extensão, congressos, pesquisas de campo e demais atividades presenciais, os pós-graduandos apresentam maior de percepção na crença em sua eficácia acadêmica.

Destaca-se como maior média em 2020 a variável “Cumprir o desempenho exigido para aprovação e conclusão na pós-graduação” ($M = 5,559$; $DP = 1,591$). Essa variável versa sobre a crença na capacidade do respondente em cumprir o desempenho exigido para sua aprovação e conclusão do curso. Ressalta-se que nos estudos de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), esta variável também obteve maior média dentro da seção de autoeficácia acadêmica, evidenciando a crença do estudante em concluir seu curso de forma satisfatória, mesmo em um cenário desafiador de COVID-19 e suas consequentes características de enfrentamento.

A variável “Entender as exigências da minha pós-graduação” destaca-se com a maior média obtida ($M = 5,572$; $DP = 1,494$) em 2021. Essa variável trata sobre a crença na capacidade do discente em entender as exigências do seu curso *stricto sensu*. Nota-se que os respondentes não são alunos de primeiro ano do curso e entende-se que a partir do segundo período, os pós-graduandos possuem um maior domínio particular de realização, mesmo no contexto de isolamento em que estão submetidos. Assim, as expectativas de autoeficácia advêm de contextos e situações de realizações concretas (Neves & Faria, 2006), favorecendo a percepção da capacidade de entendimento das exigências inerentes ao curso.

Por outro lado, a variável “Conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal e profissional” apresenta a menor média obtida nos dois anos. Essa assertiva aborda a autoconfiança do discente em conciliar e equilibrar sua dedicação às atividades acadêmicas, pessoais e profissionais. Diante da baixa média atingida e conforme as evidências apresentadas por Bardagi e Hutz (2011) trata-se de uma tarefa bastante complexa para o aluno, enfrentar o domínio acadêmico, social e pessoal. Percebe-se então, ser uma variável habitualmente desafiadora para crença na autoeficácia do aluno, pode-se entender que durante o período de isolamento acadêmico esse desafio pode ter sido ainda maior, à medida que o discente se propõe a buscar um equilíbrio invisível no meio em que se encontra.

Meurer e Lopes (2021) ressaltam que o ambiente do pós-graduando pode gerar inseguranças socio-acadêmicas e essas podem ser potencializadas durante a pandemia; dessa forma ratifica-se a baixa crença na eficácia do respondente em relação a compatibilização entre a vida acadêmica, pessoal e profissional.

A Tabela 11 traz os dados estatísticos obtidos através do estressor: preocupações, conforme apresentado.

Tabela 11.

Frequência de Estressor Preocupações Acadêmicas 2020 e 2021

Assertivas	n	2020			2021			Min	Max
		M	Me	DP	M	Me	DP		
Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.).	404	6,02	7	1,41	5,98	7	1,45	1	7
Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida.	404	5,88	6	1,44	5,90	6	1,47	1	7
Aproveitamento das disciplinas ofertadas remotamente.	404	5,06	5	1,82	4,91	5	1,92	1	7
Pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica, etc.).	404	5,00	6	1,96	5,20	6	1,97	1	7
Aproveitamento das supervisões na orientação remota.	404	4,75	5	1,90	4,84	5	1,87	1	7
Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca.	404	4,83	5	2,00	4,96	6	1,96	1	7
Questões financeiras por estar estudando tempo parcial ou integral.	404	4,14	4	2,34	4,15	4	2,35	1	7
Tempo para concluir a tese ou a dissertação.	404	5,00	5	1,93	5,37	6	1,89	1	7
Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação.	404	5,18	6	1,77	5,43	6	1,81	1	7
Possível decepção quanto à inserção profissional.	404	4,32	5	2,24	4,56	5	2,29	1	7

Nota. M = Média; Me = Mediana; DP = Desvio Padrão; Min = Valor Mínimo; Max = Valor Máximo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que as médias variam entre 4,322 e 6,020 em 2020 e entre 4,149 e 5,978 em 2021, com mediana entre 4 e 7 em ambos os anos, com desvio-padrão oscilando entre 1,411 e 2,344 pontos e 1,451 e 2,348, respectivamente em 2020 e 2021. Nesse contexto nota-se que a percepção de estresse em 2020 apresenta uma variável com mediana 7, igual ao valor máximo de pontuação. Ressalta-se também que as médias obtidas nesse instrumento de estresse para o período de 2021 são menores que as apuradas no ano anterior.

De acordo com Faro (2013), esses estressores possuem a capacidade de afetar o ajustamento psicossocial dos pós-graduandos, produzindo estresse. Nesse contexto nota-se que as médias da percepção de estresse dos discentes nos dois períodos verificados são maiores que as médias da crença na autoeficácia apresentadas na Tabela 10 que atingiram 5,56 pontos em 2020 e 5,57 em 2021, demonstrando que os discentes foram mais impactados pela percepção dos estressores do que pela autoeficácia.

A variável “Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc)” apresenta maior média entre os estressores tanto em 2020 (M = 6,020; DP = 1,411), como em 2021 (M = 5,978; DP = 1,451), essa assertiva ressalta a percepção do discente quanto a sua cobrança pessoal em atingir um bom desempenho no curso. Katsurayama et al (2009) apontam que a concentração de esforços na busca pelo alto desempenho e a tensão desencadeada sobre os alunos, podem tornar-se uma fonte de estímulos estressores, confirmando o destaque dessa

assertiva que apresenta como mediana a pontuação máxima do instrumento, denotando frequente preocupação com a cobrança pessoal.

Referente a assertiva com menor média tem-se a “Questões financeiras por estar estudando tempo parcial ou integral” ($M = 4,322$; $DP = 2,244$) em 2020 e ($M = 4,149$; $DP = 2,348$) em 2021, a qual trata sobre a preocupação do estudante com relação as suas questões financeiras e ao fato de estar estudando integral ou parcialmente.

Essa baixa média obtida contraria diversos estudos que apresentam as dificuldades financeiras como importante fonte de estresse percebidas pelos alunos (Santos & Alves Jr., 2007; Bardagi & Hutz, 2011; Meurer & Lopes, 2021). Tal variável pode não ter se confirmado nessa amostra devido ao contexto de pandemia vivido pelos discentes, no qual aspecto financeiro foi sucumbido por outras preocupações acadêmicas, conforme variáveis descritas na tabela.

Observa-se que ambas as assertivas, de maior e de menor média, se repetem nos dois períodos, com ligeira diminuição nas médias obtidas em 2021. Dessa forma, confirma-se que a cobrança pessoal pelo bom desempenho consiste no estressor de maior relevância entre os pós-graduandos, bem como, valida-se que a preocupação com as questões financeiras advinda da atividade acadêmica em tempo parcial ou integral, não reflete um estressor significativo para a amostra.

Quanto ao Indicador de Dificuldades, esse tem suas análises estatísticas descritas na Tabela 12, a seguir.

Tabela 12.

Indicador de Dificuldades 2020 e 2021

Assertivas	n	2020			2021			Min	Max
		M	Me	DP	M	Me	DP		
Relacionamento virtual com outros(as) alunos(as).	404	3,96	4	2,09	3,93	4	2,14	1	7
Relacionamento virtual com orientador.	404	3,72	4	2,18	3,85	4	2,20	1	7
Relacionamento virtual com a coordenação.	404	3,43	3	2,03	3,38	3	2,03	1	7
Falta de motivação.	404	4,51	5	2,06	4,71	5	2,09	1	7
Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo(a) orientador(a).	404	2,69	2	2,04	2,59	2	1,96	1	7
Prazos de entrega dos seminários e atividades das disciplinas cursadas de forma remota.	404	4,36	5	2,07	4,36	5	2,08	1	7
Prazos para desenvolvimento da tese ou dissertação.	404	4,71	5	2,00	5,14	6	1,97	1	7
Aspectos financeiros da pesquisa de tese/dissertação.	404	2,88	2	2,13	3,00	2	2,20	1	7
Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em <i>home office</i> .	404	5,10	6	1,92	5,14	6	1,91	1	7
Tempo para estudar.	404	4,93	5	1,87	5,06	5	1,90	1	7

Nota. M = Média; Me = Mediana; DP = Desvio Padrão; Min = Valor Mínimo; Max = Valor Máximo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se nessa tabela que a média oscila entre 2,688 e 5,104 em 2020 e entre 2,594 e 5,141 em 2021, com mediana variando entre 2 e 6, e pequeno desvio padrão entre 1,874 e 2,185 pontos em 2020 e entre 1,895 e 2,204 pontos em 2021. Observa-se através da percepção de dificuldades da amostra e conforme estudos de Faro (2013) confirma-se que o cenário vivido em relação às atividades acadêmicas dos pós-graduandos provoca inquietações.

A maior média apresentada entre as dificuldades percebidas é “Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em *home office*”, sendo $M = 5,104$; $DP = 1,920$ em 2020 e $M = 5,141$; $DP = 1,908$ em 2021. Essa variável ressalta a percepção de dificuldade do pós-graduando em compatibilizar os estudos com as atividades pessoais e familiares. Essa mesma assertiva apresentou maior relevância na lista de dificuldades observadas no estudo original de Faro (2013), denotando o mesmo predomínio na amostragem que compõe esse estudo.

A assertiva de maior média desse instrumento refere-se a semelhante assertiva da Escala de Autoeficácia “Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em *home office*” ($M = 5,141$; $DP = 1,908$), que apresenta a menor média obtida na percepção de autoeficácia, o equilíbrio entre a vida acadêmica e a pessoal (familiar e profissional). Nesse sentido, pode-se perceber que o discente sente maior dificuldade no aspecto em que ele julga ter menor capacidade de desempenho satisfatório.

Ressalta-se que em 2021 houve também a predominância da variável “Prazos para desenvolvimento da tese ou dissertação” ($M = 5,141$; $DP = 1,97$), essa assertiva apresenta a percepção de preocupação dos discentes com os prazos para desenvolvimento e conclusão da tese ou dissertação, trazendo a evidenciação de duas variáveis no mesmo período culminando em acúmulo de preocupações, sobressaindo a percepção desse indicador no ano anterior.

Dentro da lista de dificuldades, destaca-se também a variável com menor média apresentada a “Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo(a) orientador(a)” ($M = 2,688$; $DP = 2,040$) em 2020 e ($M = 2,594$; $DP = 1,962$) em 2021, a qual evidencia que os discentes percebem poucas dificuldades numa situação de não conciliação entre o tema desejado e o proposto pelo(a) orientador(a).

Pode-se observar que durante esses dois anos ficou evidente a percepção de autoeficácia entre os respondentes, bem como a percepção do estressor “preocupações” e do indicador de dificuldades. Isso se deve ao fato de que os estudantes se percebem autoconfiantes e adaptados, mesmo com o ensino remoto (Bragiatto & Matta, 2021) e apesar do cenário de pandemia. Da mesma forma, o alto índice de preocupações e dificuldades contribuem para a discussão de como o ambiente acadêmico, notadamente dos cursos de pós-graduação, têm sido

percebidos como altamente estressante (Silva, 2021), evidenciando a necessidade de adaptação por parte dos estudantes.

4.3 CONFIABILIDADE DO INSTRUMENTO

Com intuito de analisar a confiabilidade da Escala de Autoeficácia, da Escala de Estressor Preocupações e do Indicador de Dificuldades, nos períodos de 2020 e 2021, utilizou-se o *Alpha* de Cronbach. De acordo com Cooper e Schindler (2016), esse teste é a forma usual para mensurar a confiabilidade de um constructo e possui oscilação entre 0,0 e 1,0, sendo o índice 0,7 o valor mínimo aceitável para validação de um instrumento.

Segue na Tabela 13 o informe detalhado dos coeficientes obtidos para cada escala do instrumento.

Tabela 13.
Confiabilidade – *Alpha* de Cronbach.

Instrumentos	<i>Alpha</i> de Cronbach	<i>Alpha</i> de Cronbach padronizado	Nº de Itens
Período de 2020			
Escala de Autoeficácia 2020	0,930	0,933	10
Escala de Preocupações 2020	0,789	0,796	10
Indicador de Dificuldade 2020	0,814	0,815	10
Período de 2021			
Escala de Autoeficácia 2021	0,937	0,939	10
Escala de Preocupações 2021	0,774	0,783	10
Indicador de Dificuldade 2021	0,807	0,808	10

Fonte: Elaborado pela autora.

As escalas e indicadores tiveram 404 observações válidas para 10 variáveis por escala/indicador. Nota-se que a Escala de Autoeficácia 2020 e 2021, apresentaram maior coeficiente de *Alpha* de Cronbach para sua confiabilidade, 0,930 e 0,937 respectivamente, ultrapassando o índice aceitável, sendo considerados consistência muito boa (Pestana & Gageiro, 2008).

Ressalta-se que o instrumento original, elaborado pelas autoras Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), apresentou *Alpha* de Cronbach igual a 0,880, um pouco menor que os índices apresentados no estudo atual, mas confirmando a confiabilidade. Do mesmo modo, Meurer *et al.* (2020) apresentaram em seus testes de confiabilidade, o *Alpha* de Cronbach igual a 0,845 para autoeficácia acadêmica, ratificando a consistência do instrumento.

Quanto ao Indicador de Dificuldades de 2020 e 2021, também evidenciou coeficientes acima do índice aceitável, 0,814 e 0,807 respectivamente. Confirmando também sua confiabilidade, sendo de boa consistência, conforme os autores Pestana e Gageiro (2008). Na pesquisa de Silva (2021) apresenta-se o *alpha* de 0,841 para esse indicador, ficando um pouco acima do apurado nesse estudo.

A Escala de Preocupações apresentou os menores *Alpha* de Cronbach dentre os três instrumentos, sendo para cada ano, 0,789 e 0,774 respectivamente 2020 e 2021. Ainda assim ultrapassaram o índice de aceitabilidade, portanto, sendo considerados aceitáveis, validando a confiabilidade desse instrumento. Relata-se que a Escala de Preocupações original (Faro, 2013) apresentou *Alpha* de Cronbach igual a 0,850, também acima do evidenciado nesse estudo.

Então, de forma geral, percebe-se que em relação ao *Alpha* de Cronbach todos os constructos utilizados apresentaram índice superior a 0,7 (Field, 2009), comprovando a alta confiabilidade interna e trazendo a verificação de consistência dos instrumentos utilizados.

4.4 ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA

A Análise Fatorial Confirmatória (AFC) está detalhada por período, 2020 e 2021, com intuito de melhor apresentar os resultados. Como as variáveis estudadas são de natureza ordinal, empregou-se o Método Mínimos Quadrados Ponderados, com Média e Variância Ajustadas (WLSMV) para a determinação das estimativas que compõem os fatores. As medidas produzidas por esse método são bastante confiáveis e robustas (Brown, 2015), principalmente numa amostra com mais de 100 observações, como é o caso desse estudo.

De acordo com Bentler (1990), Hu e Bentler (1999) e Hair *et al.* (2009) os critérios utilizados nessa etapa, já descritos na Figura 1- Protocolo de Análise, são: X^2 com p-valor $> 0,050$ indica o ajustamento das variáveis ao fator; CFI $> 0,900$ e TLI $> 0,900$ compara dados, fator e modelo; RMSEA $< 0,08$ e SRMR $< 0,100$ verifica se os resíduos possuem níveis aceitáveis; por fim a Carga Fatorial Padronizada $> 50\%$, informa a capacidade de cada variável em explicar o fator. A partir de então, seguem-se as análises.

O constructo Autoeficácia apresenta os seguintes indicadores de qualidade para o período de 2020: $X^2(35) = 15,056$, p-valor $< 0,999$, esse resultado aceita a hipótese de igualdade entre a matriz de correlação dos dados e a do fator, o qual indica que as variáveis estão bem ajustadas ao constructo. Aliado a isso, os índices e os resíduos evidenciam os seguintes resultados: CFI = 0,950; TLI = 0,936; RMSEA = 0,056; e SRMR = 0,034. Conforme Bentler

(1990), Hu e Bentler (1999) e Hair *et al.* (2009), todos esses valores representam índices adequados, bem ajustados e com baixo índice de resíduos.

Em 2021, o constructo Autoeficácia relata os seguintes indicadores de qualidade: $X^2(35) = 12,726$, $p\text{-valor} < 1,000$, esse resultado aceita a hipótese de igualdade indicando que as variáveis se ajustam adequadamente ao constructo. Aliado a isso, os índices e os resíduos evidenciam os seguintes resultados: CFI = 0,928; TLI = 0,907; RMSEA = 0,060; e SRMR = 0,034. Todos esses valores também representam índices adequados, bem ajustados e com baixo índice de resíduos.

O poder de explicação das variáveis oscila entre 61,70% e 86,30%, acima do limite aceitável de 50%, denotando a qualidade do modelo utilizado em sua capacidade de explicação. A seguir, apresenta-se na Tabela 14 a carga fatorial de cada variável em relação ao constructo Autoeficácia em 2020 e 2021.

Tabela 14.

Carga Fatorial Padronizada – Autoeficácia 2020 e 2021

Variáveis	2020			2021		
	Carga Fatorial	Carga Fatorial Padronizada	% Explicação	Carga Fatorial	Carga Fatorial Padronizada	% Explicação
1	1,000	0,845	84,50	1,000	0,85	85,00
2	1,015	0,814	81,40	1,04	0,848	84,80
3	0,847	0,721	72,10	0,881	0,762	76,20
4	0,937	0,703	70,30	0,846	0,683	68,30
5	0,906	0,617	61,70	0,9	0,65	65,00
6	1,144	0,830	83,00	1,138	0,863	86,30
7	1,002	0,845	84,50	0,957	0,842	84,20
8	1,018	0,737	73,70	1,042	0,757	75,70
9	1,097	0,828	82,80	1,051	0,829	82,90
10	1,096	0,685	68,50	1,091	0,709	70,90

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao constructo Estressor - Preocupações em 2020 relatam-se os seguintes indicadores de qualidade: $X^2(35) = 122,906$, $p\text{-valor} < 0,000$, esse resultado rejeita a hipótese de igualdade entre a matriz de correlação dos dados e a do fator, o qual indica que as variáveis não estão bem ajustadas ao constructo. Quanto aos índices e resíduos apresentam os seguintes resultados: CFI = 0,716; TLI = 0,635; RMSEA = 0,111; e SRMR = 0,089. Com exceção do SRMR, todos os outros índices encontram-se inadequados para o uso do modelo.

Diante dessa análise foram examinados os índices de modificação com intuito de ajustar o modelo, os quais demonstram necessidade de ajuste entre as variáveis “3prc20” e “5prc20”, representando um ganho de 38,472 no X^2 .

Com a realização do primeiro ajuste, o novo modelo apresentou $X^2(34) = 84,321$, p-valor $< 0,000$, rejeitando novamente a hipótese de igualdade, indicando modelo desajustado. Quanto aos outros resultados obtivemos CFI = 0,813; TLI = 0,753; RMSEA = 0,092; e SRMR = 0,074, no qual todos os índices mantiveram-se inadequados, com exceção do SRMR. Por consequência, examinou-se novamente os índices de modificação e observou-se a necessidade de ajuste entre as variáveis 7 e 10 com ganho no X^2 de 31,980.

Após a segunda rodada de ajuste analisou-se os resultados, sendo $X^2(33) = 52,169$, p-valor $< 0,018$, revelando que ainda não atingiu a significância aceitável para o modelo, repetindo-se também a inadequação dos outros resultados, com exceção dos índices relativos às análises dos resíduos (CFI = 0,898; TLI = 0,860; RMSEA = 0,069; e SRMR = 0,063). Portanto seguiu-se a nova análise dos parâmetros de modificação, na qual identificou-se que um ajuste entre as variáveis 8 e 9 propicia um ganho de 12,276 no X^2 .

Realizou-se o terceiro ajuste, no qual evidencia $X^2(32) = 39,823$, p-valor $< 0,161$, atingindo a significância aceitável, aceitando a hipótese de igualdade e indicando que as variáveis estão bem ajustadas ao constructo. Por fim, após esses procedimentos o modelo de medidas apresentou os índices adequados (CFI = 0,929 e TLI = 0,901) e os resíduos demonstraram bom ajustamento das variáveis ao constructo (RMSEA = 0,058 e SRMR = 0,055).

Referente as percepções de 2021 do constructo Estressor – Preocupações apresentam os seguintes resultados de qualidade do modelo: $X^2(35) = 162,265$, p-valor $< 0,000$, cujo resultado rejeita a hipótese de igualdade e torna o modelo inaceitável. Quanto aos outros índices e resíduos apresenta-se: CFI = 0,478; TLI = 0,329; RMSEA = 0,129; e SRMR = 0,101, no qual todos encontram-se inadequados para o uso do modelo.

Com isso, foram verificados os parâmetros de modificação e observou-se que as variáveis 7 e 10 necessitam de ajustes e oferecerão um ganho de 60,866 no X^2 .

Realizou-se o primeiro ajuste, no qual obteve-se $X^2(34) = 101,036$, p-valor $< 0,000$; CFI = 0,690; TLI = 0,590; RMSEA = 0,101; e SRMR = 0,085, relata-se que todos os índices continuam inadequados para o modelo. Diante dessa constatação, verificou-se novamente os índices de modificação e observou-se necessidade de ajuste entre as variáveis 3 e 5, o qual gera um ganho para o X^2 no valor de 38,078.

Com o segundo ajuste no modelo obteve-se $X^2(33) = 62,791$, $p\text{-valor} < 0,001$; CFI = 0,823; TLI = 0,758; RMSEA = 0,078; e SRMR = 0,069, no qual apenas os resíduos encontram-se em níveis aceitáveis, mas o restante dos índices continua inadequado ao modelo. Portanto, analisou-se novamente os índices de modificação e identificou-se que as variáveis 8 e 9 necessitam de ajuste que apresenta ganho de 15,084 ao X^2 .

Após o terceiro ajuste relatou-se os seguintes resultados, sendo $X^2(32) = 47,592$, $p\text{-valor} < 0,037$, revelando que ainda não atingiu a significância aceitável para o modelo, repetindo-se também a inadequação dos outros resultados, com exceção dos índices relativos às análises dos resíduos (CFI = 0,874; TLI = 0,823; RMSEA = 0,066; e SRMR = 0,060). Seguiu-se então a nova análise dos parâmetros de modificação, identificando a necessidade de mais um ajuste, dessa vez entre as variáveis 5 e 6, o qual propicia um ganho de 9,230 no X^2 .

Passou-se ao quarto ajuste, no qual evidencia $X^2(31) = 38,338$, $p\text{-valor} < 0,171$, atingindo a significância aceitável, aceitando a hipótese de igualdade e indicando que as variáveis estão bem ajustadas ao constructo. Por fim, após esses ajustes o modelo de medidas apresentou os índices adequados (CFI = 0,907 e TLI = 0,866) e os resíduos também demonstraram bom ajustamento das variáveis ao constructo (RMSEA = 0,058 e SRMR = 0,055).

Apresenta-se a Tabela 15 com a carga fatorial do modelo, de cada variável em relação ao constructo Estressor – Preocupações.

Tabela 15.

Carga Fatorial Padronizada – Estressor Preocupações 2020 e 2021

Variáveis	2020			2021		
	Carga Fatorial	Carga Fatorial Padronizada	% Explicação	Carga Fatorial	Carga Fatorial Padronizada	% Explicação
1	1,000	0,542	54,20	1,000	0,575	57,50
2	1,053	0,559	55,90	1,020	0,580	58,00
3	0,62	0,26	26,00	0,586	0,254	25,40
4	1,661	0,649	64,90	1,535	0,650	65,00
5	0,655	0,264	26,40	0,764	0,342	34,20
6	1,608	0,614	61,40	1,405	0,600	60,00
7	1,362	0,444	44,40	1,065	0,379	37,90
8	1,577	0,624	62,40	1,270	0,560	56,00
9	1,598	0,69	69,00	1,387	0,641	64,10
10	1,26	0,429	42,90	0,954	0,347	34,70

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que, com exceção das variáveis 3, 5, 7 e 10, as quais sofreram ajustes em suas cargas fatoriais, as demais variáveis de 2020 possuem poder de explicação acima de 50%, oscilando entre 54,20% e 69%, confirmando a qualidade do instrumento.

Essas mesmas variáveis: 3, 5, 7 e 10 do constructo Estressor – Preocupações referente 2021, também sofreram ajustes em suas cargas fatoriais por apresentarem capacidade de explicação menor que 50%. As demais variáveis apresentam capacidade de explicação superior a 50%, oscilando entre 56% e 65%, confirmando a qualidade do modelo.

Logo, a AFC dos instrumentos com dados dos dois períodos, 2020 e 2021, confirma primeiramente a Escala de Autoeficácia dos achados de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), as quais aplicaram originalmente a análise fatorial exploratória e identificaram as variáveis que melhor explicam a autoeficácia acadêmica, sendo confirmada no presente estudo, apresentando capacidade de explicação para o constructo, oscilando entre 61,70% e 86,30%, acima dos 50% desejados para atestar qualidade do modelo.

Quanto a Escala de Estressor Preocupações, após ajustes, apresenta variáveis com poder de explicação variando entre 54,20% e 69%, validando a constatação de Faro (2013) ao elaborar tal escala, através de testes e análise fatorial exploratória.

Cabe relatar que o Indicador de Dificuldades não se constitui num constructo, mas sim num índice de verificação da identificação de dificuldades na rotina do pós-graduando, portanto não se justifica uma AFC para esse índice.

4.5 AUTOEFICÁCIA E TESTE DAS AMOSTRAS EMPARELHADAS

Tal averiguação se faz necessário com o intuito de verificar o objetivo específico de avaliar a autoeficácia de estudantes brasileiros *stricto sensu* da área de negócios em período de isolamento social acadêmico, decorrente da pandemia de COVID-19, em 2020 e 2021.

Na Tabela 16 pode-se observar que as médias obtidas do instrumento de Autoeficácia nos períodos de 2020 e 2021 são quase idênticas, com variação mínima, conforme evidências relatadas na seção de estatística descritiva.

Tabela 16.

Média do Constructo – Autoeficácia 2020 e 2021

Autoeficácia	M	Min	Max	V	N
Período de 2020	5,130	4,243	5,559	0,158	10
Período de 2021	5,183	4,243	5,572	0,153	10

Nota. M = Média; Min = Média Mínima; Max = Média Máxima; V = Variância; n = nº de variáveis.
Fonte: Elaborado pela autora.

Passa-se, então, a aplicação do teste de Wilcoxon, técnica de análise não paramétrica, cujo objetivo é comparar médias populacionais a partir dos pares emparelhadas, com variáveis ordinais, conforme as variáveis utilizadas nesse estudo (Fávero & Belfiore, 2017). Esse teste considera tanto a extensão da direção de cada par, como também a magnitude da diferença entre eles.

Portanto, cabe averiguar se a percepção de cada respondente, ano a ano, forma pares seguindo a mesma tendência da média do constructo ou apresenta diferenças.

Isto posto, apresenta-se a priori, a hipótese nula a ser testada nessa investigação, na qual a mediana das diferenças entre as médias pareadas é igual a zero, adotando-se o nível de significância igual a 0,050. Relata-se na Tabela 17 o teste sobre as amostras emparelhadas de Autoeficácia de 2020 e 2021.

Tabela 17.

Teste de Wilcoxon – Autoeficácia 2020 e 2021

Hipótese nula (Ho)	Sig.	Decisão
A mediana de diferenças entre Autoeficácia 2020 e Autoeficácia 2021 é igual a 0.	0,089	Aceitar a Ho

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o $p\text{-valor} = 0,089 > 0,050$, ou seja, com significância acima de 5%, conclui-se que não há diferenças significativas entre a percepção de autoeficácia de 2020 e a de 2021 dos respondentes. Logo, apesar de cenários diferentes de pandemia, os pós-graduandos apresentaram a mesma percepção de autoeficácia acadêmica.

Este resultado contraria os achados de Quiroga-Garza et al. (2021) que relatam o aumento da crença na percepção de autoeficácia acadêmica como forma de enfrentamento aos desafios advindos do cenário pandêmico. Pode-se dizer que os respondentes apresentaram mesma percepção de autoeficácia no primeiro e no segundo ano de pandemia, o que pode evidenciar um hábil desempenho no engajamento para se manter motivado durante o desenvolvimento acadêmico durante o isolamento social, mesmo diante de tantos obstáculos e inseguranças latentes aos períodos.

4.6 ESTRESSE E TESTE DAS AMOSTRAS EMPARELHADAS

De acordo com o objetivo específico de mensurar o estresse acadêmico, através dos estressores preocupações, de estudantes brasileiros *stricto sensu* da área de negócios em período

de isolamento social acadêmico, decorrente da pandemia de COVID-19, em 2020 e 2021. Segue Tabela 18 com as médias obtidas da Escala de Preocupação nos períodos de 2020 e 2021.

Tabela 18.

Média do Constructo – Estressor Preocupações 2020 e 2021

Estressor Preocupações	M	Min	Max	V	n
Período de 2020	5,017	4,136	6,020	0,349	10
Período de 2021	5,128	4,149	5,978	0,323	10

Nota. M = Média; Min = Média Mínima; Max = Média Máxima; V = Variância; n = nº de variáveis.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que a média apresenta uma pequena variação do ano de 2020 para o de 2021, no qual ocorre um aumento no último ano. Dessa forma, verifica-se que existe variação entre os dois anos, conforme já indicava a estatística descritiva do instrumento, sendo maior em 2021. Tal ocorrência pode advir das evidências apresentadas pelo indicador de dificuldades que constatou a percepção de maior preocupação entre os estudantes no ano de 2021 em relação a 2020, pois indicou duas assertivas como maiores médias em 2021 e apenas uma assertiva no ano anterior.

Percebe-se que os cenários diferentes de isolamento acadêmico e a percepção dos estudantes tiveram influência no estresse acadêmico. Acredita-se que o cansaço do estudante em estar dois anos em casa, assistindo aula virtualmente, se esforçando para manter a crença na autoeficácia, bem como a expectativa frustrada de não retornar a rotina acadêmica, mesmo após a disponibilização de vacina, pode ter desencadeado esse aumento do estresse de um ano para o outro.

Aplica-se, então, o teste de Wilcoxon para verificação dos pares emparelhados e evidenciação de possíveis diferenças entre cada par. Confirma-se também a adoção da significância de 0,050 para as análises, conforme segue descrito na Tabela 19.

Tabela 19.

Teste de Wilcoxon – Estressor Preocupações 2020 e 2021

Hipótese nula (Ho)	Sig.	Decisão
A mediana de diferenças entre Estressor 2020 e Estressor 2021 é igual a 0.	0,000	Rejeitar a Ho

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao rejeitar a hipótese nula, visto que $p\text{-valor} = 0,000 < 0,050$, pode-se inferir que há significativa diferença entre a percepção de estresse no ano de 2020 e 2021. Essa constatação implica que os cenários diferentes de isolamento acadêmico podem interferir na percepção de

estresse dos discentes agravando os sentimentos de preocupações e dificuldades que são inerentes ao ambiente de pós-graduação.

Assim, apesar de 2020 ter apresentado um cenário de incertezas, medo e insegurança com a recente pandemia em curso, acredita-se que em 2021 com a continuidade do cenário e a incerteza quanto ao término da pandemia e do isolamento social acadêmico acarretou-se maior percepção de estresse entre os discentes do que no ano anterior.

De acordo com os estudos de Vieira *et al.* (2020), as mudanças e oscilações emocionais e o comportamento dos discentes durante o isolamento pandêmico, tem agravado os efeitos que suscitam o estresse. Nesse sentido, o aumento da média do estressor: preocupações vem confirmar esses achados, à medida em que se verifica significativo aumento das médias obtidas em 2021, em relação à 2020, conforme foi suscitado na estatística descritiva.

4.7 INDICADOR DE DIFICULDADES E TESTE DAS AMOSTRAS EMPARELHADAS

Com a intenção de relacionar o estresse acadêmico com o indicador de dificuldades, de estudantes brasileiros *stricto sensu* da área de negócios em período de isolamento social acadêmico, decorrente da pandemia de COVID-19, em 2020 e 2021, apresenta-se as médias e o teste de Wilcoxon. Na Tabela 20 relata-se as médias obtidas referentes os dois períodos analisados.

Tabela 20.

Média do Indicador de Dificuldades 2020 e 2021

Indicador de Dificuldades	M	Min	Max	V	n
Período de 2020	4,029	2,688	5,104	0,706	10
Período de 2021	4,116	2,594	5,141	0,846	10

Nota. M = Média; Min = Média Mínima; Max = Média Máxima; V = Variância; n = nº de variáveis.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se observar que as médias apresentam variação entre os dois períodos, seguindo a mesma tendência das médias dos estressores preocupações, no qual identifica-se aumento no ano de 2021. As médias do indicador de dificuldades são as mais baixas entre as percepções analisadas nesse estudo. Passa-se então a aplicação do teste de Wilcoxon sobre as respostas pareadas dos discentes e o resultado está evidenciado na Tabela 21.

Tabela 21.

Teste de Wilcoxon – Indicador de Dificuldades 2020 e 2021

Hipótese nula (Ho)	Sig.	Decisão
A mediana de diferenças entre Indicador de Dificuldades 2020 e Indicador de Dificuldades 2021 é igual a 0.	0,001	Rejeitar a Ho

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o $p\text{-valor} = 0,001 < 0,050$, a análise referente o indicador evidencia que se deve rejeitar a H_0 , uma vez que se mostrou relevante a diferença entre a percepção de dificuldades nos anos de 2020 e 2021. O que remete ao entendimento já relatado em que diferentes cenários de isolamento acadêmico, acarretam diferentes percepções relativas ao Indicador de Dificuldades.

Conforme Faro (2013), a lista de dificuldades está presente no cotidiano dos discentes, com os diferentes cenários de 2020 e 2021, podendo acarretar diferentes percepções em relação às dificuldades abordadas. Dessa forma, pode haver itens mais desafiadores num período e menos em outro, ou mesmo, o próprio entendimento situacional do isolamento acadêmico pode alterar o sentimento do pós-graduando referente a mesma variável.

4.8 CORRELAÇÃO ENTRE AUTOEFICÁCIA E ESTRESSE ACADÊMICOS

Para atingir o objetivo geral da pesquisa que consiste em “analisar a relação entre a autoeficácia e o estresse acadêmicos de brasileiros *stricto sensu* da área de negócios em período de isolamento social acadêmico, decorrente da pandemia de COVID-19, 2020 e 2021”, foi operacionalizada a hipótese “A crença na autoeficácia está negativamente relacionada com o estresse acadêmico de estudantes brasileiros *stricto sensu* da área de negócios, em período de isolamento social acadêmico da pandemia de COVID-19, em 2020 e 2021”. Para tanto, os resultados são discutidos a partir do coeficiente da correlação de Spearman.

Segue a relação entre o estressor: preocupações e o indicador de dificuldades, a qual pode ser analisada conforme descrito na Tabela 22.

Tabela 22.

Correlação entre Estressor Preocupações e Indicador de Dificuldades 2020 e 2021

Correlação	2020	2021
Rho	0,497	0,478
p-valor	0,010 *	0,010 *

Nota. * = $p\text{-valor} < 0,01$.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme resultados, a correlação entre a percepção de estresse e o indicador de dificuldades em 2020, apresenta forte associação positiva, devido significância obtida ($Rho = 0,497$; $p\text{-valor} < 0,010$). Nesse contexto, discentes com alta percepção de estresse apresentam índices maiores de dificuldades, confirmando os achados de Faro (2013) que apresentou a lista de dificuldades com relação diretamente proporcional a percepção de estresse, reforçando a noção de que compõem um conjunto de estressores.

Observa-se que a relação entre o estressor e o indicador de dificuldade, em 2021, também apresenta correlação positiva e significativa ($\rho = 0,478$; $p\text{-valor} < 0,010$), portanto alinha-se aos resultados do ano anterior. Logo, quanto maior percepção de estresse maior é o indicador de dificuldades relatado pelos pós-graduandos.

Confirmando que o estressor “preocupações” e o indicador de dificuldades, no período de 2020 e 2021, apresentam correlações significativas e diretamente proporcionais, ou seja, a medida em que o pós-graduando aumenta sua preocupação com os estressores, aumenta também a percepção de indicadores de dificuldades e por conseguinte, agrava a autopercepção do estresse. Essa constatação corrobora as pesquisas de Faro (2013), Rezende (2016), Santos e Alves Jr. (2007) e Silva (2021), as quais evidenciam que os referidos estressores e indicadores apresentam relação e acabam por aumentar o estresse no discente no contexto da pós-graduação.

Quanto a correlação entre autoeficácia e estresse acadêmicos, segue a Tabela 23.

Tabela 23.

Correlação entre Autoeficácia e Estressor Preocupações 2020 e 2021

Correlação	2020	2021
Rho	- 0,075	- 0,083
p-valor	0,130	0,096

Fonte: Elaborado pela autora.

Referente a percepção de autoeficácia dos respondentes em relação ao estresse, em 2020, nota-se associação negativa entre eles, apesar de correlação não significativa ($Rho = -0,075$; $p\text{-valor} < 0,130$). Desse modo, interpreta-se que pós-graduandos com maior crença na autoeficácia acadêmica tendem a ter menor percepção de estresse acadêmico. A baixa significância pode ocorrer devido ao esforço motivacional e de boas convicções que os discentes estão adotando nas atividades acadêmicas (Bragiatto & Matta, 2021), o que pode estar mascarando a autoeficácia percebida.

A mesma relação entre autoeficácia e estresse acadêmicos em 2021 apresenta associação negativa, com uma pequena diminuição de significância em relação ao ano anterior ($Rho = -0,083$; $p\text{-valor} < 0,096$), mantendo a característica não significante. Portanto, reforça-

se a tendência de relação inversamente proporcional na relação entre autoeficácia e o estresse acadêmico, com indícios de ligeira diminuição no mascaramento.

Revisitando estudos anteriores preconiza-se que a autoeficácia tem sido relacionada ao comportamento dos indivíduos frente às situações estressantes e vários aspectos apontam que no contexto educacional, a autoeficácia regula o enfrentamento de dificuldades como desafios a serem vencidos (Byrne et al., 2014; Crego *et al.*, 2016; Meurer *et al.*, 2020). Outro estudo afirma que a alta autoeficácia no desenvolvimento e conclusão do curso de pós-graduação, está relacionada a menor nível de estresse, percebido pelo discente (Jackman & Sisson, 2021), logo, a constatação da não significância entre os constructos de autoeficácia e estresse aqui analisados, vem contrariar a relação relatada nesses estudos.

Quanto ao cenário de isolamento social acadêmico, alguns estudos ressaltam possíveis impactos na rotina dos discentes, potencializando comportamento de adaptação, deixando-os vulneráveis a oscilação na crença da autoeficácia e no desencadeamento de estresse (Bragiatto & Matta, 2021; Carvalho *et al.*, 2020; Sahu, 2020; Schuchman *et al.*, 2020).

Logo, a partir dos resultados percorridos nessa análise e relacionando com o objetivo geral da pesquisa “analisar a relação entre a autoeficácia e o estresse acadêmicos de estudantes brasileiros de *stricto sensu* da área de negócios, no período de isolamento social acadêmico 2020 e 2021, decorrente da pandemia de COVID-19”, conclui-se que percepção mais elevada de autoeficácia acadêmica, apresenta indícios de associação negativa com o estresse acadêmico. Porém os coeficientes de correlação encontrados representam uma relação fraca e não se mostram significativos.

Portanto, tais resultados levam a rejeição da hipótese teórica, cuja proposta era de que “a crença na autoeficácia está negativamente relacionada com o estresse acadêmico de estudantes brasileiros *stricto sensu* da área de negócios, em período de isolamento social acadêmico da pandemia de COVID-19, em 2020 e 2021”. Destaca-se que a hipótese foi rejeitada uma vez que a relação não se mostrou significativa, contrariando os achados de Crego *et al.* (2016), Jackman e Sisson (2021) e Navarro-Mateu *et al.*, (2020), os quais verificaram em seus estudos que maior estresse estava relacionado a menor autoeficácia, sendo que a autoeficácia poderia amenizar os efeitos negativos do estresse, evidenciando a relação significativa entre eles.

Apesar do resultado de rejeição da hipótese, há indícios de que a relação negativa existe, devido ao coeficiente de correlação negativo encontrado como resultado entre autoeficácia e estresse acadêmicos, ainda que sejam coeficientes baixos. Mesmo assim, os achados de Loricchio e Leite (2012), Meurer *et al.* (2020), Silva (2021) e Ye, Posada e Liu

(2018) mostram-se alinhados a esses indícios, no sentido de relatar que os discentes que apresentam maior índice de autoeficácia percebem-se com menor incidência de estresse.

5 CONCLUSÕES

Pesquisas empíricas indicam que a autopercepção do indivíduo pode ter influência sobre diversos aspectos comportamentais, sendo relacionado também com atitudes de enfrentamento de situações providas pelo meio em que se encontra inserido (Krueger & Dicson, 1994; Pocinho & Capelo, 2009). Nesse contexto, os pesquisadores do campo educacional abordam a TSC, especificamente a crença na autoeficácia acadêmica, bem como o estresse acadêmico, percebido através da mensuração dos agentes estressores, com intuito de evidenciar fatores que impactam a harmonia e o equilíbrio do cotidiano de discentes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Destaca-se ainda que o cenário de isolamento social acadêmico, recorrente do período de pandemia de COVID-19, também pode influenciar na autopercepção dos discentes diante das alterações e adaptações suscitadas pela mudança na metodologia de ensino e isolamento físico em vigor (Diniz *et al.*, 2020), nos anos de 2020 e 2021.

No intuito de compreender a relação entre a autoeficácia e o estresse de pós-graduandos, no ambiente de isolamento social acadêmico, essa pesquisa apresenta suas diretrizes traçadas pelo objetivo geral que consiste em analisar a relação entre a autoeficácia e o estresse acadêmicos de estudantes brasileiros de *stricto sensu* da área de negócios, no período de isolamento social acadêmico 2020 e 2021, decorrente da pandemia de COVID-19.

Para tanto utilizou-se a Escala de Autoeficácia Acadêmica desenvolvida e validada por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) e para análise da percepção de estresse, utilizou-se os a Escala de Preocupações e o Indicador de Dificuldades no âmbito acadêmico, desenvolvidos por Faro (2013). Aplicou-se a AFC nos instrumentos que apresentaram indicadores com qualidade satisfatória.

A amostra analisada foi composta por 404 participações válidas de pós-graduando *stricto sensu* da área de negócios. Após a análise inicial do perfil dos respondentes, destacou-se que aproximadamente metade deles estão entre a idade de 22 a 33 anos, a maioria é do sexo masculino e aproximadamente 53% da amostra apontaram seu estado civil como casados. Também chamou a atenção que 316 respondentes estudam em instituição pública, praticamente metade da amostra cursa contabilidade e, também, metade está cursando mestrado acadêmico.

Por meio da estatística descritiva, constatou-se que o constructo autoeficácia apresentou maiores médias para as variáveis: “Cumprir o desempenho exigido para aprovação e conclusão na pós-graduação” e “Entender as exigências da minha pós-graduação”, confirmando os estudos de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010). As duas variáveis oscilaram

entre primeira e segunda maiores médias, nos anos de 2020 e 2021, e evidenciaram boas convicções e motivações pessoais nas atividades acadêmicas (Bragiatto & Mata, 2021), mesmo em cenário pandêmico.

A variável que apresentou maior média nos estressores de preocupações, em 2020 e 2021, foi “Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc)” confirmando que a concentração de esforços na busca pelo alto desempenho e a tensão desencadeada sobre os alunos, podem tornar-se uma fonte de estímulos estressores (Katsurayama *et al.*, 2009).

É interessante mencionar que a menor média apresentada nos estressores de preocupações, em 2020 e 2021, foi relacionada às questões financeiras, contrariando diversos estudos que apontam essa variável como relevante para desencadeamento do estresse (Santos & Alves Jr., 2007; Bardagi & Hutz, 2011; Meurer & Lopes, 2021). Acredita-se que o contexto de pandemia possa ter sucumbido o aspecto financeiro por preocupações mais latentes durante o isolamento acadêmico.

Outra questão relevante revelou que a maior média do indicador de dificuldade “Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em *home office*” se referiu a semelhante teor da variável que apresentou menor média em autoeficácia “Conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal e profissional”, ambos se destacaram em 2020 e 2021. Logo, conclui-se que o discente sentiu maior dificuldade no aspecto em que ele julgou ter menor capacidade de autoeficácia.

Para verificar o objetivo específico de avaliar a autoeficácia de estudantes brasileiros *stricto sensu* da área de negócios em período de isolamento social acadêmico, decorrente da pandemia de COVID-19, em 2020 e 2021, aplicou o teste de Wilcoxon. No qual observou-se variação mínima de 2020 para 2021 e o teste confirmou que, apesar de cenários diferentes, os pós-graduandos apresentaram a mesma percepção de autoeficácia nos dois períodos, corroborando com os achados de Quiroga-Garza *et al.* (2021) que relataram a crença na autoeficácia acadêmica como forma de enfrentamento aos desafios advindos do cenário pandêmico; os quais se mantiveram pela dedicação e esforço dos discentes em manter-se autorregulados.

Analisou-se a relação entre a autoeficácia e o estresse acadêmicos de brasileiros *stricto sensu* da área de negócios em período de isolamento social acadêmico, decorrente da pandemia de COVID-19, 2020 e 2021”, através da correlação de Spearman. Inicialmente, confirmou-se a forte associação direta e positiva entre a percepção do estresse, através do estressor “preocupações”, e o indicador de dificuldades nos dois anos, ou seja, a medida em que o pós-graduando aumenta sua preocupação com os estressores, aumenta também a percepção de

indicadores de dificuldades e por conseguinte, agrava a autopercepção do estresse, confirmando os achados de Faro (2013), Rezende (2016), Santos e Alves Jr. (2007) e Silva (2021).

Referente a percepção da autoeficácia dos respondentes em relação ao estresse, mensurado pelo estressor “preocupações”, observou-se que há relação negativa entre eles, apesar de não significativa, logo, há indícios de que ao aumentar a crença na autoeficácia, o discente apresenta menor percepção do estresse (Loricchio & Leite, 2012; Meurer *et al.*, 2020; Silva, 2021; Ye *et al.*, 2018).

Diante do exposto, cabe relatar a rejeição da hipótese teórica: “A crença na autoeficácia está negativamente relacionada com o estresse acadêmico de estudantes brasileiros *stricto sensu* da área de negócios, em período de isolamento social acadêmico da pandemia de COVID-19, em 2020 e 2021”, por não evidenciar correlação significativa entre os constructos, apesar de apresentar indícios de relação negativa entre eles.

Como contribuição, esse estudo fomenta a discussão sobre a crença na autoeficácia e a relação com o estresse acadêmicos, no contexto de isolamento social acadêmico, possibilitando a construção de entendimentos capaz de auxiliar o discente no enfrentamento dos desafios da pós-graduação, bem como, proporciona elementos de subsídios para políticas educacionais no intuito de amenizar os desafios e entender o contexto situacional em que o discente se encontra (Silva, 2021). Por fim, auxiliam no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e harmônica, com a edificação de cidadãos comprometidos (Zepeda Toro, 2021).

Como limitação inerente ao desenho de pesquisa, relata-se que a aplicação do instrumento foi efetuada uma única vez, coletando a percepção do discente referente dois momentos diferentes, 2020 e 2021. Outra questão se refere ao foco do estudo que está sobre os pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios regularmente matriculados. E por fim, a pesquisa se limita pela investigação se dar apenas sobre o setor de ciências sociais, especificamente a área de negócios.

Como sugestão para estudos futuros, recomenda-se utilizar as mesmas variáveis em estudantes de pós-graduação *stricto sensu* da área negócios, embora em um cenário não pandêmico, com intuito de comparar os resultados e analisar possíveis alterações, proporcionando discussões mais profundas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- Altoé, S. M. L., Fragalli, A. C., & Espejo, M. M. S. B. (2013). A “dor do crescimento”: um estudo sobre o nível de *stress* em pós-graduandos de contabilidade. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 7 (1), 213-233.
- Archanjo, V. de P., & da Rocha, F. N. (2019). Estresse Acadêmico e o olhar da Psicologia Positiva. *Revista Mosaico*. 10 (1): 11-19.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura. *Autoeficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Editora Alínea, 9-23.
- Bandura, A. (1977). Autoeficácia: em direção a uma teoria unificadora da mudança comportamental. *Revisão psicológica*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). O escopo explicativo e preditivo da teoria da autoeficácia. *Revista de psicologia social e clínica*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1989). Teoria Social Cognitiva. Greenwich, CT: JAI Press, p. 1-85.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*, 15-41.
- Bandura, A., & Barab, P. G. (1971). Conditions governing nonreinforced imitation. *Developmental Psychology*, v.5, p.244-255.
- Bandura, A., & Rosenthal, T.L. (1978). Psychological modeling: theory and practice. In: Garfield, S.L.; BERGIN, A.E. (Ed.). *Handbook of psychotherapy and behavior change*. 2nd ed. New York: Wiley, p.621-658.
- Baptista, A. (2009). Stresse: aspectos psicobiológicos. Bem-estar e qualidade de vida: contributos da psicologia da saúde. *Alcochete: Textiverso, Lda*, 51-65.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura brasileira. *Interação em Psicologia*, 15(1).
- Barros, M., & Batista-dos-Santos, A. C. (2010). Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, 10(112), 1-9.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-46.

- Bragiatto, B. L., & Matta, C. M. B. (2021). Adaptação acadêmica e autoeficácia no contexto da pandemia da COVID-19.
- Brasil. (2020a). Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 29 jul. 2021.
- Brasil. (2020b). Ministério da Saúde. Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre regulamentação de medidas de isolamento e quarentena. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>>. Acesso em: 06 mar. 2021.
- Brooks, S.K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). O impacto psicológico da quarentena e como reduzi-la: rápida revisão das evidências. *The lancet*, 395(10227), 912-920.
- Brown, T. A. (2015). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. New York: Guilford Press.
- Byrne, M., Flood, B. & Griffin, J. (2014). Medindo a Autoeficácia Acadêmica dos Estudantes de Contabilidade do primeiro ano. *Educação Contábil*, 23:5, 407-423. DOI: 10.1080/09639284.2014.931240
- Bzuneck, J. A., Boruchovitch, E., Miranda, L., & Almeida, L. S. (2014). Motivação acadêmica dos alunos. In L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e Sucesso Escolar: Variáveis Pessoais dos Alunos* (pp.173-213). Braga: ADIPSIEDUC.
- CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2021). Plataforma Sucupira: Cursos avaliados e reconhecidos. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>>. Acesso em: 08 out. 2021.
- Carvalho, L. de S., da Silva, M. V. D. S., Costa, T. dos S., de Oliveira, T. E. L., & de Oliveira, G. A. L. (2020). O impacto do isolamento social na vida das pessoas no período da pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7), e998975273-e998975273.
- Cohen, S., & Williamsom, G. M. (1988). Perceived stress in a probability sample of United States. In: Spacapan S., Oskamp, S., editores. *The Social Psychology of Health: Claremont Symposium on Applied social psychology*. Newbury Park, CA: Sage; 1988.

- Cooper, D. R. & Schindler, P. S. (2011). Métodos de Pesquisa em Administração. 10. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Costa, E. G. D., & Nebel, L. (2018). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis. Revista Latinoamericana*, (50).
- Crego, A., Carrillo-Díaz, M., Armfield, J. M., & Romero, M. (2016). Estresse e desempenho acadêmico em estudantes de odontologia: O papel das estratégias de enfrentamento e autoeficácia relacionada ao exame. *Journal of dental education*, 80(2), 165-172.
- Crochick, J. L. (2021). Isolamento social na sociedade administrada. *Psicologia USP* [online], v. 32 [Accessed 27 June 2021]. ISSN 1678-5177.
- Devonport, T. J., & Lane, A. M. (2006). Relationships between self-efficacy, coping and student retention. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(2), 127-138.
- Diniz, M. C., Martins, M. G., Xavier, K. V. M., da Silva, M. A. A., & de Aquino Santos, E. (2020). Crise global coronavírus: Monitoramento e impactos. *Cadernos de Prospecção*, 13(2 COVID-19), 359.
- Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 35(3).
- Espejo, M. M. S. B., Silva, S. D., Yahiro, A. A., Lima, J. P. R., & Vendramin, E. O. (2019). A vivência na pós-graduação à luz de Vigotski: O que dizem e sentem os alunos de ciências contábeis. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração–EnANPAD*.
- Faro, A. (2013). Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 51-60.
- Faro, A. (2015). Estresse e distresse: estudo com a escala de faces em Aracaju (SE). *Temas em Psicologia*, 23(2), 341-354. doi: 0.9788/TP2015.2-08.
- Faro, A., & Pereira, M. E. (2013). Medidas do estresse: uma revisão narrativa. *Psicologia, Saúde e doenças*, 14(1), 101-124.
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). Manual de Análise de Dados - Estatística e Modelagem Multivariada com Excel®, SPSS® e Stata® (1. ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Field, A. (2009). Descobrendo a Estatística usando o SPSS. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Freires, L. A., Sousa, E. A. de, Loureto, G. D. L., Gouveia, V. V., & Monteiro, R. P. (2018). Estresse Acadêmico: Adaptação e evidências psicométricas de uma medida. *Psicologia em Pesquisa*, v. 12, n. 3. <https://doi.org/10.24879/2018001200300532>.

- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). Análise multivariada dos dados. 6a ed. Porto Alegre: Bookman.
- Holmes T. H., & Rahe R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*. doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4.
- Hope, A.C. (1968). Um procedimento simplificado de teste de significância de Monte Carlo. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Metodológico)*, 30(3), 582-598.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., & Chlup, D. (2017). Estudantes de pós-graduação como escritores acadêmicos: ansiedade de escrita, autoeficácia e inteligência emocional. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729.
- Iaochite, R. T., Costa, R. A. D., Matos, M. D. M., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 45-54.
- Jackman, P. C., & Sisson, K. (2021). Promovendo o bem-estar psicológico em doutorandos: um estudo qualitativo adotando uma perspectiva de psicologia positiva. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*. <https://doi.org/10.1108/SGPE-11-2020-0073>.
- Katsurayama, M., Becker, M. A. D., Gomes, N. M., Santos, M. C., Makimoto, F. H., & Santana, L. L. O. (2009). Fatores de risco e proteção em estudantes de medicina da Universidade Federal do Amazonas. *Psicología para America Latina*, 16. Retirado de <http://www.psicolatina.org/16/fatores.html>.
- Kerlinger, F. N. (1980). Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU/EDUSP.
- Kline, T. (2005). Teste psicológico: Uma abordagem prática para design e avaliação. Sálvia.
- Krueger, N. F, Jr e Dickson, P. (1994). Como acreditar em nós mesmos aumenta a tomada de risco: autoeficácia e percepções de oportunidade e ameaça. *Ciências da Decisão*, 25.385-400.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>.

- Lipp, M. E. N. (1996). Stress: Conceitos básicos. Em M. Lipp (Org.), Pesquisas sobre stress no Brasil: Saúde, ocupações e grupos de risco (pp. 17-31). São Paulo: Papirus.
- Lipp, M. E. N. (2000). 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.
- Lipp, M. E. N. (2007). Controle do estresse e hipertensão arterial sistêmica. *Rev Bras Hipertens*, 14(2), 89-93.
- Lipp, M. E., & Malagris, L. E. N. (2001). O stress emocional e o seu tratamento. In: Rangé, B. Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um diálogo com a psiquiatria. Porto Alegre: Artmed Editora, 475-490.
- Lopes, I. F., Meurer, A. M., & Souza, F. F. (2020). Estratégias de Coping e Desempenho da Tarefa: Evidências de Pós-Graduandos em Contabilidade Durante a Pandemia da COVID-19. Anais eletrônicos do XX USP *International Conference in Accounting*, Evento online, SP, Brasil.
- Loricchio, T. M. B., & Leite, J. R. (2012). Estresse, ansiedade, crenças de autoeficácia e o desempenho dos bacharéis em Direito. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 37-47.
- Lucas, J. V., Oliveira, E. L. S., Ferreira, J. N., & Musial, N. T. K. (2021). E agora? Expectativas dos graduandos em contabilidade no processo de ensino e aprendizagem universitária em período remoto. Anais eletrônicos do VII Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ da ANPAD, Evento online, PR, Brasil.
- Luft, C. D. B., Sanches, S. D. O., Mazo, G. Z., & Andrade, A. (2007). Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: tradução e validação para idosos. *Revista de Saúde Pública*, 41, 606-615.
- Malagris, L. E. N., & Fiorito, A. C. C. (2006). Avaliação do nível de stress de técnicos da área de saúde. *Estudos de Psicologia*, v. 23, n. 4, p. 391-398.
- Margis, R., Picon, P., Cosner, A. F., & Silveira, R. O. (2003). Relação entre estressores, estresse e ansiedade. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, (25), n. 1.
- Martins, G. A. & Theóphilo, C. R. (2016). Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas. São Paulo: Atlas.
- Meichenbaum, D. (1984). Teaching thinking: a cognitive- behavioral perspective. In: Glaser, R.; Chipman, S.; Segal, J. (ed.). Thinking and learning skills: research and open questions. Hillsdale, NJ: Erlbaum, v.2, p.407-426.
- Meurer, A. M. (2019). Eis o melhor e o pior de mim: Fenômeno impostor e comportamento acadêmico na pós-graduação *stricto sensu* dos cursos da área de negócios. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.

- Meurer, A. M., & Costa, F. (2020). Eis o melhor e o pior de mim: fenômeno impostor e comportamento acadêmico na área de negócios. *Revista Contabilidade & Finanças*, 31, 348-363.
- Meurer, A. M., & Lopes, I. F. (2021). Inseguranças Socioacadêmicas e Desempenho da Tarefa de Pesquisadores em Formação: Evidências das Primeiras Semanas da Pandemia da COVID-19. *Contabilidad y Negocios*, 16(31), 95-115.
- Meurer, A. M., Lopes, I. F., & Colauto, R. D. (2020). Autoeficácia, estratégias de coping e os efeitos das relações interpessoais e organizacionais de discentes de Ciências Contábeis. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 198-220.
- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptações para um curso inicial de formação de professores presenciais 'forçado' online devido à pandemia COVID-19. *Revista de Educação para o Ensino*, 46(4), 609-611.
- Monteiro, C. F. S., Freitas, J. F. M., & Ribeiro, A. A. P. (2007). 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.
- Moreira, A. F. (2009). A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, v. 25, n. 03, p. 23-42.
- Navarro-Mateu, D., Alonso-Larza, L., Gómez-Domínguez, M. T., Prado-Gascó, V., & Valero-Moreno, S. (2020). Não sou bom para nada e é por isso que estou estressado: análise do efeito da autoeficácia e inteligência emocional no estresse estudantil usando SEM e QCA. *Fronteiras da Psicologia*, 11.295.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2006). Construção, Adaptação e validação da Escala da Autoeficácia Acadêmica (EAEA). *Psicologia*, 20(2), 45-68.
- Pajares, F. (1996). Crenças de autoeficácia em ambientes acadêmicos. *Revisão de Pesquisa Educacional*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>.
- Pajares, F. (2002). Gênero e Autoeficácia em Aprendizagem autorregulada, Teoria Na Prática, 41:2, 116-125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In *Improving academic achievement* (pp. 3-21). Academic Press.
- Peleias, I. R., Silva, G. P., Segretti, J. B., & Chiroto, A. R. (2007). Evolução Do Ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade & Finanças*, Edição 30 Anos de Doutorado, p. 19 – 32.

- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*, 5ª edição revista e corrigida. Lisboa, *Edições Sílabo*, pp. 527-528.
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35, 351-367.
- Polydoro, S. A., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de autoeficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278.
- Quiroga-Garza, A., Mendoza, S. G., & Aguilera-Hermida, A. P. (2021). Compromiso cognitivo y autoeficacia: Dupla mediadora ante la emergencia. In J. Escobar (Ed.), *Los nuevos retos de la educación en tiempos de pandemia* (1 ed., pp. 123). *Corporación CIMTED*.
- Rezende, M. S. D. (2016). Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis no Brasil. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Rezende, M. S. D., Miranda, G. J., Pereira, J. M., & Cornacchione, J. R. EB (2017). Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis no Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 1-23.
- Ribeiro, J. P. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. *Avaliação Psicológica: formas e contextos*.
- Rondini, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. D. (2020). Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas-Educação*, 10(1), 41-57.
- Sahu, P. (2020). Fechamento de universidades devido à doença coronavírus 2019 (COVID-19): impacto na educação e saúde mental de estudantes e funcionários acadêmicos. *Cureus*, 12(4).
- Salanova, M., Grau, R. M., & Martínez, I. M. (2006). Job demands and coping behaviour: The moderating role of professional self-efficacy. *Psychology in Spain*.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª). Porto Alegre: Penso.
- Santos, A. F. (2010). Determinantes psicossociais da capacidade adaptativa: Um modelo teórico para o estresse. (Tese de Doutorado), Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.
- Santos, A. F., & Alves Júnior, A. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrados de ciências da saúde. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 20, 104-113.

- Savóia, M. G. (1999). Escala de eventos vitais e de estratégias de enfrentamento (coping). *Revista de Psiquiatria Clínica*, n. 26, v. 2, p. 56-67.
- Schillings, A. I. (2005). Processo de estresse em mestrandos. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- Schuchmann, A. Z., Schnorrenberger, B. L., Chiquetti, M. E., Gaiki, R. S., Raimann, B. W., & Maeyama, M. A. (2020). Isolamento social vertical x Isolamento social horizontal: os dilemas sanitários e sociais no enfrentamento da pandemia de COVID-19. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(2), 3556-3576.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. Em Maddux, J. E. (Org.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-301). Nova York: *Plenum*.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. Em F. Pajares & T. Urdan (Orgs), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). *Information Age Publishing*, Greenwich.
- Selye, H. (1976). O conceito estresse. *Canadian Medical Association Journal*, 115(8), 718.
- Sillas, E. P., Freitas, E. M., Espejo, M., & Pacheco, V. (2011). Mulheres contabilistas: um estudo do nível de estresse e seus sintomas nas profissionais atuantes no estado do Paraná. *In Congresso Anpcont* (Vol. 5).
- Silva, T. D. (2021). Mediação do estresse e enfrentamento na relação de estressores e autoeficácia com o bem-estar de pós-graduandos em Ciências Contábeis. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Soria, M. S., & Martínez, I. M. M. (2006). Autoeficácia no trabalho: o poder de acreditar que você pode. Estudos financeiros. *Revista de trabajo y seguridad social: Comentarios, casos prácticos: recursos humanos*, (279), 175-202.
- Sousa, R. C. D. S. (2020). Valores Significativos do Trabalho para Estudantes de Contabilidade das Gerações Y e Z. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Suares, A., Pinheiro, M., & Canavarro, J. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 2(58), 97-116.
- Tanure, B., Neto, A. C., Santos, C. M. M., & Patrus, R. (2014). Estresse, doença do tempo: Um estudo sobre o uso do tempo pelos executivos brasileiros. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14, 65-88.

- Thompson, B. (2004). Análise de fatores exploratórios e confirmatórios: Compreensão de conceitos e aplicações. *Associação Psicológica Americana*. <https://doi.org/10.1037/10694-000>.
- Vasconcelos, C. S. S., de Oliveira Feitosa, I., Medrado, P. L. R., & de Brito, A. P. B. (2020). O novo coronavírus e os impactos psicológicos da quarentena. *Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, 7 (Especial-3), 75-80.
- Viana, H. F., & Souza, F. S. (2021). Saúde mental na pós-graduação e a COVID-19: Um estudo com mestrandos e doutorandos de uma instituição pública federal de ensino. *Revista de Casos e Consultoria*, 12(1), e25290-e25290.
- Vieira, K. M., Postiglioni, G. F., Donaduzzi, G., dos Santos Porto, C., & Klein, L. L. (2020). Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. *EaD em Foco*, 10(3).
- Voltarelli, J. C. (2002). Stress e produtividade acadêmica. *Medicina (Ribeirão Preto. Online)*, v. 35, n. 4, p. 451-454.
- Weiner, B. (1990). História da pesquisa motivacional na educação. *Revista de Psicologia Educacional*, 82(4), 616.
- Wilder-Smith, A. & Freedman, D. O. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-ncov) outbreak. *Journal of Travel Medicine*, v. 27, n. 2, p. 1-4.
- Wilks, S. S. (1938). A distribuição de amostras grandes da razão de probabilidade para testar hipóteses compostas. *Os anais das estatísticas matemáticas*, 9(1), 60-62.
- Witter, G. P. (1997). Estresse e desempenho nas matérias básicas: variáveis relevantes. *Estudos de Psicologia*, v. 14, n. 2, p. 3-10.
- Ye, L., Posada, A., & Liu, Y. (2018). Os efeitos moderados do gênero na relação entre estresse acadêmico e autoeficácia acadêmico. *International Journal of Stress Management*, 25(S1), 56.
- Zepeda Toro, P. E. (2021). Narcisismo nas redes sociais e comportamentos de procrastinação acadêmica na pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Zimmerman, B. (2008). Investigando a autorregulação e a motivação: antecedentes históricos, desenvolvimentos e perspectivas futuras. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

APÊNDICE A

AUTORIZAÇÃO DO USO DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA VALIDADA POR POLYDORO E GUERREIRO-CASANOVA (2010).

De: Daniela Guerreiro <danielaguerreiro@yahoo.com.br>

Enviado: quinta-feira, 26 de agosto de 2021 09:34

Para: Soely Polydoro <soelypolydoro@gmail.com>

Cc: Josele Nunes Ferreira <josele.ferreira@ufpr.br>; Nayane Thais Krespi Musial <nayanethais@ufpr.br>

Assunto: Re: AUTORIZAÇÃO DE USO DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA

Olá, Josele e Nayane!

Foi com satisfação que li o email de vocês. Encaminho a escala, bem como alguns artigos em que a mesma foi utilizada.

Estou a disposição para novos contatos,

Daniela

Em 25 de ago. de 2021, à(s) 13:08, Soely Polydoro <soelypolydoro@gmail.com> escreveu:

Olá Josele e Nayane, boa tarde.

Que bom saber do interesse. Copio a Daniela nesta mensagem e ela enviará os materiais para vocês.

Aproveito para dizer que nos dias 17 a 19 de novembro faremos o IV Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em debate. Espero que possamos nos encontrar, desta vez virtualmente.

Abraços, Soely

Profa. Dra. Soely A. J. Polydoro

Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior

Programa de Pós-Graduação em Educação

Departamento de Psicologia Educacional - Faculdade de Educação

Unicamp

Em qua., 25 de ago. de 2021 às 12:00, Josele Nunes Ferreira <josele.ferreira@ufpr.br> escreveu:

Prezada profª Drª Soely,

Bom dia!!

Sou estudante de mestrado em Ciências Contábeis pela UFPR, sob orientação da profª Drª Nayane Thais Krespi Musial e estou pesquisando literatura sobre a autoeficácia. Acessei seu artigo: "ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA FORMAÇÃO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO E ESTUDO DE VALIDAÇÃO" e achei bastante robusta sua escala.

Diante da relevância da pesquisa, gostaria primeiramente de parabenizá-la pelo trabalho e venho solicitar autorização para uso da escala, bem como, caso seja necessário, solicito também autorização para possível ajuste no contexto de pandemia.

Desde já agradeço sua atenção e aguardo seu retorno.

À disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Josele Nunes Ferreira

Mobile/Whats [REDACTED]

Grupo de Pesquisa LEPEC

Mestranda em Contabilidade - PPGCONT – UFPR

Especialista em Contabilidade em IFRS – FEA/RP – USP

Bacharel em Ciências Contábeis - UNOPAR

APÊNDICE B

AUTORIZAÇÃO DO USO DA ESCALA DE PREOCUPAÇÕES E DO INDICADOR DE DIFICULDADES ELABORADAS E VALIDADAS POR FARO (2013).

André Faro <andre.faro.ufs@gmail.com>

Ter, 17/08/2021 20:42

Para: Josele Nunes Ferreira

Cc: Nayane Thais Krespi Musial



Boa noite, Josele.

Fique à vontade.

Desejo sucesso para sua pesquisa.

At.te.,

Andre Faro

...

Em ter., 17 de ago. de 2021 20:38, Josele Nunes Ferreira <josele.ferreira@ufpr.br> escreveu:

Prezada Dr André,

Boa noite!!

Sou estudante de mestrado em Ciências Contábeis pela UFPR, sob orientação da profª Drª Nayane Thais Krespi Musial e estou pesquisando literatura sobre estresse acadêmico e isolamento social em período de pandemia (tema de minha dissertação), e acessei o artigo: "Estresse e estressores na Pós-Graduação: Estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil (2013)", no qual você desenvolveu as escalas de Preocupações e de Dificuldades.

Diante da relevância da pesquisa, gostaria primeiramente de parabenizá-lo pelo trabalho e venho solicitar autorização para uso das escalas, bem como, caso seja necessário, solicito também autorização para possível ajuste no contexto de pandemia.

Desde já agradeço sua atenção e aguardo seu retorno.

À disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Josele Nunes Ferreira

Mobile/Whats [REDACTED]

Grupo de Pesquisa LEPEC

Mestranda em Contabilidade - PPGCONT – UFPR

Especialista em Contabilidade em IFRS – FEA/RP – USP

Bacharel em Ciências Contábeis - UNOPAR

ANEXO 01
INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS

PÁGINA 1 – BLOCO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, prof^a Dr^a Nayane Thais Krespi Musial (pesquisadora responsável) e mestrandas Josele Nunes Ferreira, pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná – UFPR convidamos você, estudante de pós-graduação *stricto sensu* na área de negócios das universidades brasileiras, a participar de um estudo intitulado “Relação entre Autoeficácia e Estresse Acadêmicos, em Período de Pandemia de Covid-19, dos Pós-graduandos *Stricto Sensu* da Área de Negócios”.

- a) O objetivo desta pesquisa consiste em analisar a relação existente entre a autoeficácia e o estresse acadêmico de estudantes brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios no período de isolamento social acadêmico 2021 e 2020, decorrente da pandemia de COVID-19.
- b) Caso você participe da pesquisa será necessário responder um instrumento de pesquisa na forma de questionário online. O instrumento é dividido em quatro blocos: questão filtro, assertivas para avaliar as estratégias de autoeficácia, assertivas para identificar o nível de estresse acadêmico e perguntas sobre questões sociodemográficas.
- c) Para tanto, você deverá acessar o link enviado por e-mail que irá direcioná-lo à plataforma on-line Google Forms para a participação na pesquisa, o que levará aproximadamente 10 (dez) minutos.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a mal-estar, constrangimento e desconforto emocional, porém o risco de ocorrência é baixo e você pode parar de responder a pesquisa a qualquer tempo, podendo também, entrar em contato direto com as pesquisadoras.
- e) Os principais beneficiários com essa pesquisa são os discentes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios, visto que poderão analisar e identificar as crenças de autoeficácia e os níveis de estresse acadêmico, auxiliando na compreensão desses temas. Como justificativa teórica desta pesquisa, o estudo busca oferecer informações que possam auxiliar futuros pesquisadores e demais interessados nos constructos abordados, bem como oferecer uma base comparativa para futuras investigações.
- f) As pesquisadoras prof^a Dr^a Nayane Thais Krespi Musial e mestrandas Josele Nunes Ferreira, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas na Av. Prefeito Lothário Meissner, 668 - 794 - Jardim Botânico, Curitiba, Estado do Paraná, Setor de Ciências

Sociais Aplicadas, 1º andar, laboratório de Controle Gerencial, pelos e-mails: nayanethais@ufpr.br e josele.ferreira@ufpr.br e telefone fixo (41) 3360-4193, em horário comercial das 08h às 12h e das 14h às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência, você também pode me contatar, mestrande Josele Nunes Ferreira, neste número, em qualquer horário: (41) - ..10 .

- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento. Em caso de desistência você poderá solicitar, se preferir, a desconsideração de seu TCLE pelo e-mail: josele.ferreira@ufpr.br.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser publicadas em artigos científicos e em trabalhos acadêmicos. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.
- i) Este questionário será unicamente empregado nesta pesquisa. A previsão para o término do estudo será de 4 (quatro) meses, com término previsto para fevereiro de 2022. Após a aplicação do questionário, o material ficará guardado por 5 (cinco) anos, sendo deletado ao término desse prazo.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código para cada um dos respondentes.
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail: cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone: (41) 3360-7259, das 08:30 h às 11:00 h e das 14:00 h às 16:00 h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios da minha participação na pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

[Data e assinatura dos responsáveis e do respondente]

Após o TCLE constam duas perguntas filtro:

1- Qual nível educacional você está cursando?	Fechada
☐ Mestrado Acadêmico ☐ Mestrado Profissional ☐ Doutorado Acadêmico ☐ Doutorado Profissional ☐ Outro	
2- Qual seu curso de pós-graduação?	Fechada
☐ Mestrado Acadêmico ☐ Mestrado Profissional ☐ Doutorado Acadêmico ☐ Doutorado Profissional ☐ Outro	

PÁGINA 2 – BLOCO 2

Para cada assertiva assinale a pontuação que melhor indica sua percepção para o ano de 2020 e de 2021, variando entre o número 1 = "pouco capaz" até o número 7 = "muito capaz".

Quanto fui capaz de...

Item	Assertivas	2020							2021						
1	Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2	Utilizar estratégias cognitivas (comportamentos e pensamentos) para facilitar minha aprendizagem.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3	Demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante a pós-graduação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4	Entender as exigências da minha pós-graduação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5	Aplicar o conhecimento aprendido na pós-graduação em situações práticas.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6	Estabelecer condições para o desenvolvimento das atividades solicitadas na pós-graduação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7	Compreender os conteúdos abordados na pós-graduação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8	Cumprir o desempenho exigido para aprovação e conclusão na pós-graduação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
9	Preparar-me para os seminários e as avaliações.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
10	Conciliar as atividades acadêmicas com a vida pessoal e profissional.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

PÁGINA 3 – BLOCO 3

Para cada assertiva assinale a pontuação que melhor indica sua percepção para o ano de 2020 e de 2021, variando entre o número 1 = "pouco frequente" até o número 7 = "muito frequente".

Com que frequência me preocupei com...

Item	Assertivas	2020							2021						
1	Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2	Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3	Aproveitamento das disciplinas ofertadas remotamente.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4	Pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica, etc.).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5	Aproveitamento das supervisões na orientação remota.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6	Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7	Questões financeiras por estar estudando tempo parcial ou integral.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8	Tempo para concluir a tese ou a dissertação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
9	Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
10	Possível decepção quanto à inserção profissional.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

Com que frequência senti dificuldades com...

Item	Assertivas	2020							2021						
1	Relacionamento virtual com outros(as) alunos(as).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2	Relacionamento virtual com orientador.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3	Relacionamento virtual com a coordenação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4	Falta de motivação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5	Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo(a) orientador(a).	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6	Prazos de entrega dos seminários e atividades das disciplinas cursadas de forma remota.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7	Prazos para desenvolvimento da tese ou dissertação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8	Aspectos financeiros da pesquisa de tese/dissertação.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
9	Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em <i>home office</i> .	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
10	Tempo para estudar.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 02
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

	UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SCS/UFPR	
---	---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relação entre Autoeficácia e Estresse Acadêmicos, em Período de Pandemia de COVID-19, dos Pós-graduandos Stricto Sensu da Área de Negócios. **Pesquisador:** Nayane Thais Krespi Musial **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 52371221.5.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Contabilidade da UFPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.124.528

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa intitulado: Relação entre Autoeficácia e Estresse Acadêmicos, em Período de Pandemia de COVID-19, dos Pós-graduandos Stricto Sensu da Área de Negócios, sob a coordenação da Profª Drª

Nayane Thais Krespi Musial, oriundo do programa de Pós-Graduação - Mestrado em Contabilidade da UFPR com colaboração da mestranda Josele Nunes Ferreira.

A pesquisa está prevista para iniciar em outubro de 2021 e deverá encerrar em fevereiro de 2022, aproximadamente 4 meses.

Trata-se de uma pesquisa do tipo Survey por meio de aplicações de questionários validados, com algumas adaptações. A coleta de dados ocorrerá de forma online via Google Formulários.

O instrumento de coleta de dados será dividido em 4 seções:

Inicialmente, a primeira seção apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e na sequência foi introduzida uma pergunta filtro que indaga o nível educacional que o respondente está cursando. A segunda seção, utilizou-se a conhecida Escala de Autoeficácia na formação superior

Página 01 de

elaborada pelas autoras Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010).

A terceira seção, utilizou-se o questionário referente estressores acadêmicos, composto pela Escala de Preocupações e pelo Indicador de Dificuldades, elaborado por Faro (2013) baseado nos achados de Santos e Alves Jr. (2007).

A quarta e última seção foi destinada ao mapeamento dos dados sociodemográficos dos discentes de pós-graduação stricto sensu da área de negócios, com o objetivo de identificar as características dos respondentes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar a relação entre a autoeficácia e o estresse acadêmico de estudantes brasileiros de pós-graduação stricto sensu da área de negócios no período de isolamento social acadêmico 2020 e 2021, decorrente da pandemia de COVID-19.

Objetivos Específicos:

- a) Avaliar a autoeficácia de estudantes brasileiros dos cursos stricto sensu da área de negócios em período de isolamento social acadêmico, decorrente da pandemia de COVID-19 de 2020 e 2021;
- b) Identificar o nível do estresse acadêmico de estudantes brasileiros dos cursos de stricto sensu da área de negócios em período de isolamento social acadêmico, decorrente da pandemia de COVID-19 de 2020 e 2021;
- c) Analisar a relação entre a autoeficácia e o nível de estresse acadêmico dos pós-graduandos brasileiros dos cursos stricto sensu da área de negócios, em período de isolamento social acadêmico da pandemia de COVID-19 de 2020 e 2021.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as solicitações anteriores foram atendidas.

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos para novos projetos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais (a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1837909.pdf	02/11/2021 22:33:58		Aceito
Outros	carta_adequacoesassinada.pdf	02/11/2021 22:32:57	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito
Outros	carta_adequacoes.docx	02/11/2021 22:31:15	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_corrigido.docx	02/11/2021 22:29:30	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	02/11/2021 22:28:54	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito
Outros	declaracao_compromisso.pdf	05/10/2021 14:44:50	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	concordancia_servicos.pdf	05/10/2021 14:42:54	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	05/10/2021 14:40:46	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito
Outros	extrato_ata_colegiado.pdf	05/10/2021 00:06:54	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito
Outros	checklist.pdf	05/10/2021 00:05:48	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito
Outros	carta_encaminhamento.pdf	05/10/2021 00:04:45	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito
Outros	analise_merito.pdf	05/10/2021 00:02:41	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	05/10/2021 00:00:00	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	04/10/2021 23:59:41	Nayane Thais Krespi Musial	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Página 04 de

CURITIBA, 24 de Novembro de 2021

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar**Bairro:**Alto da Glória **CEP:**

80.060-240

UF: PR**Município:** CURITIBA**Telefone:**

(41)3360-7259

E-mail:

cometica.saude@ufpr.br