

DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e83913>

DIFICULDADES, PREOCUPAÇÕES E ESTRESSE NA PÓS-GRADUAÇÃO

DIFFICULTIES, CONCERNS AND STRESS IN POSTGRADUATE STUDIES

Gilberto José Miranda, Doutor

<http://orcid.org/0000-0002-1543-611X>

gilbertojm@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia | Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
Uberlândia | Minas Gerais | Brasil

Silvia Maria Cintra da Silva, Doutora

<https://orcid.org/0000-0003-0834-5671>

silvia@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia | Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Uberlândia | Minas Gerais | Brasil

Leonardo Barbosa e Silva, Doutor

<https://orcid.org/0000-0002-1528-1445>

barbosaesilva.leonardo@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia | Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
Uberlândia | Minas Gerais | Brasil

Renata Fabiana Pegoraro, Doutora

<https://orcid.org/0000-0001-6052-5763>

renatapegoraro@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia | Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Uberlândia | Minas Gerais | Brasil

Janser Moura Pereira, Doutor

<https://orcid.org/0000-0002-4622-6203>

janser@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia | Faculdade de Matemática
Uberlândia | Minas Gerais | Brasil

Recebido em 14/setembro/2021

Aprovado em 07/fevereiro/2022

Publicado em 30/julho/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Esta obra está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Uso.

RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito identificar quais preocupações e dificuldades enfrentadas pelos estudantes na pós-graduação stricto sensu estão relacionadas ao seu nível de estresse, bem como avaliar possíveis correlações entre nível de estresse, desempenho acadêmico percebido e intenção de abandono. Para isso, foram investigados 348 estudantes de 53 cursos de mestrado acadêmico e profissional e doutorado acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia. Por meio de um estudo quantitativo, com aplicação de testes de regressão linear múltipla e testes de correlação, foram encontrados importantes resultados. Foi identificado que quanto maior o nível de estresse, menor tende a ser o desempenho acadêmico percebido pelos discentes; e quanto maior o nível de estresse dos estudantes, maiores tendem a ser as intenções de abandono do curso. Além disso, as dificuldades e as preocupações que mais fortemente explicam o nível de estresse dos estudantes são: falta de motivação; pressão interna pelo bom desempenho; interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida; aspectos financeiros pessoais; dificuldade relativa ao prazo para elaboração da tese ou dissertação; falta de incentivo; e dificuldade de compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar. Esses achados sugerem que a atenção para o estresse na pós-graduação stricto sensu e a necessidade de um cuidado com os estudantes desse nível de ensino devem compor a formação dos futuros profissionais

Palavras-chave: Stress. Mestrado. Doutorado. Ensino Superior. Brasil.

ABSTRACT

This research aimed to identify which concerns and difficulties faced by stricto sensu postgraduate students are related to their level of stress, as well as to assess possible correlations among level of stress, perceived academic performance and intention to drop out. For this, 348 students from 53 academic and professional master's and academic doctorate courses at the Federal University of Uberlândia were investigated. Through a quantitative study, with application of multiple linear regression tests and correlation tests, important results were found. It was identified that the higher the stress level, the lower the academic performance perceived by students tends to be; and the greater the stress level of the students, the greater the intentions to drop out of the course tend to be. Furthermore, the difficulties and concerns that most strongly explain the students' stress level are: lack of motivation; internal pressure for good performance; interference from the demand of studies about other aspects of student's life; personal financial aspects; difficulty regarding the deadline for writing the thesis or dissertation; lack of incentive; and difficulty in reconciling studies with personal and family life. These findings suggest that attention to stress in stricto sensu graduate programs and the need for care for students at this level of education should be part of the of future professionals training

Keywords: Stress. Master's Degree. Doctorate Degree. Higher Education. Brazil.

1 INTRODUÇÃO

A palavra estresse foi utilizada, primeiramente, na área da física para indicar o desgaste que materiais expostos a pressões ou a forças sofriam. Posteriormente, o termo passou a ser utilizado na área da saúde. De acordo com Lipp (2000), desde o Século XVII, a palavra estresse já era usada na área da saúde, todavia foi no ano de 1926 que o médico endocrinologista canadense Hans Selye a usou para identificar um estado de tensão patogênico do organismo, ou seja, uma reação mediante situações que exijam do corpo adaptações além do seu limite.

Hans Selye observou que diferentes seres humanos apresentavam respostas padrões, do ponto de vista fisiológico, para estímulos sensoriais ou psicológicos (Ballone, 2015) e denominou esse esforço adaptativo como estresse, o qual poderia desencadear “efeitos nocivos em quase todos os órgãos, tecidos ou processos metabólicos” (s/p).

Atualmente, o que vem ocorrendo é uma adaptação desse mecanismo humano às mudanças da vida contemporânea. Se na época primitiva, o ataque de animais selvagens, as lutas tribais, dentre outros fatores próprios daquela época, eram geradores de estresse, atualmente, os agentes estressores relacionam-se ao estilo de vida atual. Esses agentes se converteram em preocupações relacionadas ao desemprego, à dificuldade de educar os filhos, às perspectivas econômicas incertas, à pressão no trabalho, à poluição sonora (Ballone, 2005) e ao ambiente universitário.

A adaptação à vida universitária se constituiu em um processo que envolve diversas mudanças na vida estudantil, demandando dos estudantes várias competências para se adaptarem a um contexto novo e dinâmico (Barker & Siryk, 1989). Diversos são os fatores causadores do estresse, desde problemas de saúde ou associados à perda de familiares até problemas financeiros ou acadêmicos. Esses eventos são definidos como estressores (Elias, Ping & Abdullah, 2011) e são os responsáveis por desencadear e manter o estresse (Witter, 1997).

Muitas pesquisas revelam que o estresse pode afetar negativamente os relacionamentos interpessoais (Bujdoso, 2005; Ferreira et al., 2016; Carvalho, Ranal, & Mendes-Rodrigues, 2019), conseqüentemente, pode levar ao abuso de substâncias tóxicas, a comportamentos antissociais e à violência (Bukshsh, Shahzad, & Nisa, 2011). Além disso, casos mais graves podem levar até ao desenvolvimento de intenção suicida (Bakhsh & Sayed, 2015).

No ambiente universitário, o estresse também pode impedir que estudantes se concentrem de forma satisfatória durante o processo de ensino-aprendizagem e tenham aproveitamento adequado (Rezende, Miranda, Pereira, & Cornacchione Jr, 2017; Silva, Pereira, & Miranda, 2019).

Nos cursos de graduação, há um maior número de pesquisas que se dedicaram a mapear os níveis de estresse em virtude das adaptações pelas quais os discentes passam ao ingressarem nas universidades (Malagris et al., 2009; Calaris et al., 2007; Mondardo & Pedon, 2005; Silva et al., 2019). No âmbito dos cursos de pós-graduação, também são comuns as dificuldades de adaptação dos estudantes às exigências desse nível de aprendizagem (Santos & Alves Júnior, 2007; Duque, Brondni, & Luna, 2005), mas poucos são os estudos sobre o tema (Rezende et al., 2017).

Uma das saídas para o enfrentamento do estresse, em qualquer área, é conhecer as causas desse fenômeno para que seja possível identificar adequados mecanismos de enfrentamento. No ambiente da pós-graduação, destaca-se a Escala de Estresse Percebido elaborada por Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983). Para compreender os estressores que mais afetam o estresse, Faro (2013a) elaborou a Escala de Preocupações e o Indicador de Dificuldades.

Diante do exposto, o presente estudo teve o propósito de identificar quais preocupações e dificuldades enfrentadas pelos estudantes da pós-graduação estão relacionadas ao seu nível de estresse, bem como avaliar possíveis correlações entre nível de estresse, desempenho acadêmico percebido e intenção de abandono. Destaca-se que a pesquisa foi realizada com estudantes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Estado de Minas Gerais, Brasil.

O estudo foi realizado junto aos 53 cursos de pós-graduação da instituição, sendo apresentados os níveis de estresses e as principais características demográficas dos estudantes, bem como as respectivas relações. Também foram analisadas as possíveis relações entre características acadêmicas e níveis de estresses dos investigados, bem como as dificuldades e as preocupações (estressores) que afetam o nível de estresse dos estudantes em acordo com os pressupostos teóricos estabelecidos por Faro (2013a).

É relevante destacar que a realização de pesquisas sobre estresse no ambiente acadêmico é crucial para que se conheça o nível de sofrimento dos discentes. A partir desses estudos professores, gestores e instituições de ensino estão mais habilitadas para ajudar os alunos a superarem as barreiras causados por esse sofrimento.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Para que se possa avaliar o estresse e seus efeitos é preciso mensurá-lo, tendo sido várias escalas já desenvolvidas com esse propósito. Para avaliar o ambiente acadêmico, destaca-se a Perceived Estresse Scale – PSS elaborada por Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983) e traduzida por Luft, Sanches, Mazo e Andrade (2007) para o contexto brasileiro. Para Santos (2010, p. 60), “a proposta da PSS é evidenciar o papel ativo exercido pelos indivíduos, na interação com o ambiente através da avaliação dos estímulos como desafiantes, nocivos, danosos ou produtores de ameaça a sua integridade psicológica e física”. A PSS tem sido utilizada em muitos estudos para mensurar o nível de estresse no ambiente universitário (Santos, 2010; Faro, 2013a; Faro, 2013b; Rezende et al., 2017; Silva et al., 2019).

O estudo de Faro (2013a) com estudantes brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* teve o propósito de identificar o nível de estresse, por meio da PSS, e os principais estressores. A amostra foi composta por 2.157 mestrandos e doutorandos do país, tendo o autor constatado que o nível de estresse dos participantes estava acima do ponto médio da escala. A característica predominante dos estudantes com maiores níveis de estresse apontou para mulheres da região Norte que nunca trabalharam em suas respectivas áreas de formação e que não pretendiam prosseguir na carreira acadêmica.

O estudo de Rezende et al. (2017) teve o propósito de avaliar o nível de estresse (por meio da PSS), os estressores correspondentes e sua relação com o desempenho acadêmico. A amostra foi composta por 309 alunos dos cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis no Brasil. Os autores verificaram que 48,87% dos respondentes estavam com nível de estresse alto e 6,80%, muito alto. Também foi identificada relação significativa entre estresse e rendimento acadêmico percebido pelos estudantes.

O estudo de Silva et al. (2019) investigou o nível de estresse e a relação com rendimento acadêmico de 684 estudantes dos cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira. Foi identificado que 51,17% dos respondentes se encontravam com altos níveis de estresse, sendo que as estudantes do sexo feminino e com menor renda familiar apresentaram os maiores níveis de estresse. Os autores também se utilizaram da Escala de Estressores Vocacionais de Bardagi (2007) para identificar situações estressantes do contexto universitário. Foram identificadas relações significativas entre o nível de estresse e as seguintes situações: falta de motivação para estudar ou frequentar aulas; desempenho insatisfatório nas disciplinas; experiências insatisfatórias de

estágio ou trabalho; falta de entrosamento com os colegas e falta de tempo para se dedicar ao curso, aos estudos.

Para avaliar a relação entre estresse e suas possíveis causas no contexto da pós-graduação, Faro (2013a) elaborou a Escala de Preocupações e o Indicador de Dificuldades, cujo propósito era exatamente identificar os estressores relacionados ao nível de estresse dos estudantes na academia. A Escala de Preocupações é composta por 15 itens (apresentados na Tabela 4) que visam conhecer o quanto cada condição apresentada se mostrava como fator de desconforto, respondida por meio de escala Likert de zero a quatro pontos. Enquanto o inventário de preocupações (apresentado na Tabela 5), apresenta 14 situações percebidas pelos estudantes (e.g., aspectos financeiros, falta de incentivo) que podem afetar o nível de estresse.

Estes instrumentos foram utilizados no estudo de Rezende et al. (2017). Os estressores associados ao nível de estresse dos estudantes de pós-graduação pesquisados foram: interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida; possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca; tempo para concluir a tese ou dissertação; falta de motivação; e dificuldade de compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar.

Considerando os resultados alcançados por Faro (2013a) e pelos estudos subsequentes que aplicaram Escala de Preocupações e o Indicador de Dificuldades para identificar estressores no ambiente da pós-graduação no Brasil, o presente estudo adotou estes instrumentos para a realização da presente pesquisa.

3 MÉTODO

Esta é uma pesquisa quantitativa, do tipo *survey*, que envolveu aplicação de questionário on-line, pela Plataforma *SurveyMonkey*, a estudantes de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Uberlândia.

Foram enviados e-mails a todas as Coordenações dos 53 Programas de Pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). De acordo com o Anuário UFU, havia 2.064 alunos regulares matriculados no mestrado acadêmico, 416 nos cursos de mestrado profissional e 1619 nos cursos de doutorado. O total de respostas válidas foi de 348 questionários, perfazendo, assim, uma amostra não probabilística por conveniência.

A partir da escala *Perceived Estresse Scale* – PSS (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983) e da escala de Preocupações e o Indicador de Dificuldades (Faro, 2013a), o

questionário foi composto por 100 questões que abarcaram dados sociodemográficos, interesse pela pós-graduação, condições para permanência e conclusão do curso.

Faro (2013a) elaborou a Escala de Preocupações e o Indicador de Dificuldades para identificar os estressores relacionados aos estudantes na academia. Essas escalas foram utilizadas por estudos subsequentes, inclusive, na pesquisa de Rezende et al. (2017).

A Escala de Preocupações é composta por 15 itens (apresentados na Tabela 4) que visam conhecer o quanto cada situação apresentada se mostra como fator de desconforto, devendo os itens serem respondidos por meio de escala Likert de zero a quatro pontos. Já o inventário de preocupações (apresentado na Tabela 5) apresenta 14 situações percebidas pelos estudantes (e.g., aspectos financeiros, falta de incentivo) que podem afetar o nível de estresse. Neste estudo, em ambos os instrumentos, a escala foi ampliada para marcações de zero a dez, podendo ser atribuídas notas quebradas (2,95; 9,87 etc.), conforme sugerem Fávero, Belfiore, Silva e Chan (2009).

Por meio da *Perceived Estresse Scale*, foi identificado o nível de estresse apresentado pelos discentes. A escala é composta por 14 itens apresentados aos participantes na forma de perguntas que deveriam ser respondidas por meio de uma nota, variando de 0 (Nunca) a 10 (Sempre), com escore final entre 0 e 140 pontos. É importante destacar que os itens da escala estão divididos entre sete itens positivos (4, 5, 6, 7, 9, 10 e 13) e sete negativos (1, 2, 3, 8, 11, 12 e 14). Para o cômputo do escore final, os itens positivos têm sua pontuação invertida por meio do procedimento de *recode*, por exemplo, a nota “três” dada como resposta à pergunta positiva “Se sentido confiante na sua habilidade de resolver problemas pessoais”, seria alterada para o valor “sete” e, assim, sucessivamente.

Após o cômputo do escore final, foi realizada a categorização da pontuação da PSS por meio do método das separatrizes de Tukey (Tukey's Hinge), sendo estabelecidos os quartis 25%, 50% e 75% da escala de stress e classificados em quatro grupos conforme a magnitude do estresse, qual seja, baixo (até 25%), médio (25,1% a 50%), alto (50,1% a 75%) e muito alto (acima de 75%) (Faro, 2013a).

Na sequência, foi realizado o teste de correlação de Spearman, uma vez que os dados não apresentaram distribuição normal bivariada entre o nível de estresse e o desempenho acadêmico percebido pelos participantes. Também foi realizado o teste de Mann Whitney para avaliar se os níveis medianos de estresse dos estudantes que já haviam pensando em abandonar os respectivos cursos divergiam estatisticamente daqueles que nunca tiveram tal

intenção (de forma complementar, são apresentados os valores de média e desvio padrão nas análises).

Posteriormente, foram apresentadas as estatísticas descritivas dos dados demográficos acompanhadas dos níveis de estresse conforme essas categorias, bem como os testes de diferenças de médias dos níveis de estresse entre elas.

Ainda, por meio da Escala de Preocupações e do Indicador de Dificuldades, foram identificados os estressores vivenciados pelos discentes dos programas de pós-graduação da UFU e que estavam estatisticamente correlacionados ao nível de estresse dos participantes da amostra, tendo sido realizado o ajuste do modelo de regressão linear múltipla.

Por se tratar de um modelo de regressão linear múltipla, é necessário investigar se há multicolinearidade entre as variáveis explicativas visto que a forte correlação entre elas acarreta vários efeitos negativos no ajuste do modelo de regressão. O problema de multicolinearidade torna a estimativa dos parâmetros imprecisa por conta de um alto valor do erro padrão, o que, estatisticamente, não é conveniente (Kutner et al., 2004; Tamahane & Dunlop, 2000). Moreira (2008) sugere que, se qualquer fator de inflação da variância exceder 10, então, a multicolinearidade será um problema.

Após obter as estimativas dos coeficientes da regressão linear múltipla, avaliou-se a qualidade de ajuste do modelo por meio do coeficiente de determinação ajustado. Esse coeficiente expressa o quanto de variação da resposta (estresse) é explicada pelo modelo. Para o ajuste do modelo, utilizou-se o critério de Stepwise para a seleção de variáveis, tendo como referência o critério de informação de Akaike (AIC) para inclusão ou exclusão da variável. Além disso, a significância dos parâmetros dos modelos foi avaliada pelo teste t.

Por fim, foi realizado o teste de correlação entre as variáveis nível de estresse, desempenho acadêmico e intenção de abandono. Como essas variáveis não apresentaram normalidade, foi utilizado o teste de correlação de Spearman.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 1, são apresentadas informações demográficas da amostra, bem como os níveis estresse, destacando-se os extremos, a média e o desvio padrão (DP). Pode-se notar que a pesquisa foi respondida predominantemente por mulheres (62%), com idades entre 25 e 29 anos (45,5%), solteiros (65,2%), que declaram praticar alguma religião (69,1%), sem filhos (80,5%), que trabalham (52,5%), com renda familiar de até 4,5 salários mínimos (34,7%) e são os próprios mantenedores (45,7%).

Tabela 1 Caracterização demográfica da amostra conforme estresse: média, extremos e desvio padrão (DP)

| Variável | Descrição | N | % | Estresse | | | |
|----------------|-------------------------------------|-----|------|----------|--------|-------|--------|
| | | | | Mínimo | Máximo | Média | DP |
| Sexo* | Feminino | 214 | 62,0 | 14 | 132 | 85,70 | 23,341 |
| | Masculino | 131 | 38,0 | 8 | 125 | 77,73 | 27,338 |
| Idade* | Até 24 anos | 49 | 14,2 | 14 | 126 | 80,94 | 23,428 |
| | 25 a 29 | 157 | 45,5 | 8 | 127 | 85,46 | 23,858 |
| | 30 a 34 | 68 | 19,7 | 19 | 132 | 83,16 | 26,824 |
| | 35 a 39 | 33 | 9,6 | 24 | 126 | 77,52 | 30,269 |
| | 40 a 44 | 22 | 6,4 | 32 | 123 | 80,59 | 25,307 |
| | Acima de 44 anos | 16 | 4,6 | 21 | 112 | 71,00 | 23,076 |
| Estado Civil | Solteiro | 227 | 65,2 | 8 | 132 | 83,14 | 25,619 |
| | Casado | 95 | 27,3 | 24 | 126 | 82,13 | 22,242 |
| | Divorciado | 11 | 3,2 | 32 | 112 | 75,09 | 30,310 |
| | Outro | 15 | 4,3 | 24 | 127 | 83,20 | 32,358 |
| Filhos | Sim | 68 | 19,5 | 21 | 126 | 82,49 | 26,481 |
| | Não | 280 | 80,5 | 8 | 132 | 82,64 | 24,858 |
| Religião | Sim | 230 | 69,1 | 8 | 132 | 81,70 | 25,031 |
| | Não | 103 | 30,9 | 14 | 127 | 83,34 | 25,549 |
| Trabalha | Trabalha, porém não na área | 155 | 44,5 | 88 | 132 | 82,95 | 25,992 |
| | Trabalha na área | 28 | 8,0 | 44 | 115 | 85,00 | 17,438 |
| | Não trabalha | 165 | 47,4 | 14 | 126 | 81,88 | 25,527 |
| Renda Familiar | Até 1,5 salários mínimos. | 36 | 10,3 | 45 | 120 | 84,53 | 15,972 |
| | Acima de 1,5 até 3 salários mínimos | 85 | 24,4 | 24 | 132 | 85,47 | 26,181 |
| | Acima de 3 até 4,5 salários mínimos | 67 | 19,3 | 14 | 125 | 83,03 | 26,511 |
| | Acima de 4,5 até 6 salários mínimos | 60 | 17,2 | 21 | 119 | 80,83 | 25,217 |
| | Acima de 6 até 10 salários mínimos | 54 | 15,5 | 8 | 126 | 77,52 | 26,864 |
| | Acima de 10 até 30 salários mínimos | 42 | 12,1 | 32 | 126 | 83,50 | 25,827 |
| Mantenedor* | Acima de 30 salários mínimos. | 4 | 1,1 | 71 | 108 | 83,50 | 17,445 |
| | Eu mesmo(a) | 159 | 45,7 | 8 | 132 | 78,71 | 26,034 |
| | Cônjuge/companheiro(a) | 56 | 16,1 | 44 | 126 | 89,59 | 21,168 |
| | Mãe/Madrasta | 39 | 11,2 | 33 | 125 | 90,05 | 24,113 |
| | Pai/Padrasto | 89 | 25,6 | 19 | 129 | 81,29 | 24,527 |
| | Outra pessoa | 5 | 1,4 | 36 | 123 | 93,80 | 33,685 |

Fonte: elaborada pelos autores.

* Apresentaram diferença de média de estresse entre algumas faixas

Nota-se que, em média, o sexo feminino apresentou maior média de estresse (85,70; DP = 23,341) em comparação ao masculino (77,73; DP 27,338), conforme apontou o teste de Mann Whitney (valor-p = 0,001). Esse resultado confirma achados de outros estudos realizados sobre a temática, como os de Rezende et al. (2017) e de Silva et al. (2019).

A maior parte da amostra concentra-se nas faixas etárias compreendidas entre 25 e 34 anos (65,2%). Essas duas faixas também apresentaram médias de estresse (84,77; DP = 24,754) superiores às demais (78,55; DP = 25,66), segundo apontou o teste de Mann Whitney

(valor-p = 0,030). De forma geral, os níveis de estresses dos estudantes que têm até 34 anos são maiores que os dos demais (valor-p = 0,036).

Ademais, não foi observada diferença significativa nas médias de estresse entre estudantes solteiros e casados. Também não há diferença estatística na média de estresse entre os participantes que têm e os que não têm filhos, nem entre aqueles que declaram praticar religião e aqueles que declaram não praticar.

Pode-se constatar ainda que: 52,5% da amostra tem alguma atuação profissional além do curso; 8,0% trabalham na área do curso; e 47,4% não estão vinculados a outras atividades laborais além da pós-graduação. Além disso, não há diferença significativa nas médias de estresse desses estudantes relacionada ao fato de trabalharem ou não. Também não foram identificadas diferenças significativas de estresse quanto à faixa de renda.

Observa-se ainda que 45,7% dos respondentes são seus próprios mantenedores e 25,6% são mantidos pelo pai ou padrasto, enquanto 16,1% são mantidos pelos cônjuges e 11,2%, pela mãe ou madrasta. É interessante observar que as médias de estresse dos participantes que se mantêm ou são mantidos pelo pai/padrasto (78,71 e 81,29, respectivamente) são estatisticamente inferiores às médias de estresse dos estudantes mantidos pelos companheiros ou pelas mães (89,59 e 90,5, respectivamente).

A estatística descritiva revelou que a média de estresse da amostra total ficou em 82,61 pontos, com extremos de 8 e 132 pontos (Desvio Padrão – DP = 25,144) em uma escala de zero a 140 pontos. A distribuição da amostra em quartis, por nível de estresse, de acordo com o método das separatrizes de Tukey (Tukey's Hinge), ficou do seguinte modo: 25,9% (n = 90) no nível baixo (até 67 pontos), 25,0% (n = 87) no nível médio (entre 68 e 85 pontos), 24,1% (n = 84) no nível alto (entre 86 e 101,5 pontos) e 25,0% (n = 87) no nível muito alto de estresse (acima de 101,5 pontos).

O teste de Correlação de Spearman entre nível de estresse e desempenho acadêmico percebido pelos respondentes apresentou correlação negativa de -0,333 (valor-p = 0,001), indicando que quanto maior o nível de estresse, menor o desempenho percebido pelos participantes. Esse resultado corrobora os achados de estudos anteriores, tal como o de Rezende et al. (2017).

Também foi verificado que 61,8% dos participantes já pensaram em abandonar o curso em algum momento. O teste de médias de Mann Whitney revelou que a média de estresse desses estudantes (89,57) é estatisticamente superior à dos estudantes que nunca pensaram em abandonar o curso (71,35) (valor-p < 0,000).

Na Tabela 2, são apresentadas informações acadêmicas da amostra e os níveis de estresse dos participantes: extremos, média e desvio padrão (DP). Pode-se notar que a maior parte da amostra está vinculada a cursos acadêmicos (47,7% mestrado e 43,1% doutorado), com maior participação de estudantes de ciências sociais (19,2%), predominando a resposta de alunos vinculados a cursos com conceito 4 na CAPES (44,7%). Além disso, 55,5% dos pesquisados não têm bolsas de estudos e 37,1% se encontram cursando créditos.

Tabela 2 Caracterização acadêmica da amostra conforme estresse: média, extremos e desvio padrão

| Variável | Descrição | N | % | Estresse | | | |
|--------------------|-------------------------------|-----|------|----------|--------|-------|--------|
| | | | | Mínimo | Máximo | Média | DP |
| Curso* | Mestrado Profissional | 32 | 9,2 | 26 | 123 | 77,09 | 24,056 |
| | Mestrado Acadêmico | 166 | 47,7 | 21 | 126 | 86,43 | 23,080 |
| | Doutorado Acadêmico | 150 | 43,1 | 8 | 132 | 79,55 | 27,016 |
| Área* | Engenharias | 31 | 7,9 | 48 | 129 | 90,32 | 20,104 |
| | Ciências Agrárias | 16 | 4,1 | 35 | 123 | 88,31 | 23,122 |
| | Ciências Sociais | 75 | 19,2 | 24 | 126 | 86,33 | 23,401 |
| | Ciências da Saúde | 35 | 9 | 14 | 125 | 82,86 | 27,298 |
| | Ciências Biológicas | 49 | 12,6 | 15 | 125 | 82,59 | 26,073 |
| | Ciências Humanas | 68 | 17,4 | 24 | 132 | 80,75 | 23,596 |
| | Ciências Exatas e da Terra | 59 | 15,1 | 8 | 127 | 76,46 | 28,312 |
| | Linguística, Letras e Artes | 15 | 3,8 | 21 | 118 | 74,07 | 26,717 |
| Nota do PPG CAPES* | Nota 2 | 4 | 1,1 | 44 | 132 | 98,00 | 37,815 |
| | Nota 3 | 78 | 22,4 | 21 | 125 | 86,76 | 25,580 |
| | Nota 4 | 156 | 44,8 | 8 | 126 | 82,67 | 24,345 |
| | Nota 5 | 76 | 21,8 | 14 | 127 | 75,30 | 24,261 |
| | Nota 6 | 32 | 9,2 | 19 | 129 | 88,56 | 25,404 |
| | Nota 7 | 2 | 0,6 | 48 | 87 | 67,50 | 27,577 |
| Bolsista | Sim | 155 | 44,5 | 14 | 129 | 81,74 | 25,203 |
| | Não | 193 | 55,5 | 8 | 132 | 83,31 | 25,141 |
| Fase do curso | Cursando créditos | 129 | 37,1 | 15 | 127 | 82,54 | 23,940 |
| | Elaborando a pesquisa | 92 | 26,4 | 14 | 132 | 83,07 | 25,361 |
| | Fase de conclusão da pesquisa | 89 | 25,6 | 8 | 129 | 80,64 | 27,028 |
| | Aguardando defesa | 38 | 10,9 | 35 | 125 | 86,34 | 24,560 |

O teste Mann Whitney revela que o nível de estresse dos mestrandos é estatisticamente superior ao dos participantes vinculados ao mestrado profissional (valor-p = 0,037), bem como superior ao dos doutorandos (valor-p = 0,018).

Destaca-se que as amostras de alunos vinculados a cursos com conceitos 2 e 7 foram muito pequenas (1,1% e 0,6%, respectivamente). Observa-se, numericamente, uma tendência de diminuição do nível de estresse à medida que o conceito do curso aumenta (do conceito 2 ao conceito 5). Conforme o resultado encontrado, apenas nos cursos com conceito 5, os

discentes se mostraram com médias de estresse estatisticamente inferiores à da amostra dos cursos com conceitos 3, 4 e 6 (valores-p: 0,003; 0,017 e 0,007, respectivamente).

Foi interessante observar que não houve diferença estatística no nível de estresse de alunos bolsistas (81,74) quando comparados a estudantes não bolsistas (83,31), conforme apontou o teste de diferenças de médias Mann Whitney (valor-p = 0,640). Também não foram identificadas diferenças significativas de estresse entre os estudantes no que tange às fases em que se encontram no curso (cursando créditos, créditos concluídos e elaborando pesquisa, em fase de conclusão de pesquisa e aguardando defesa).

A Tabela 3 apresenta os coeficientes de correlação de Spearman entre o nível de estresse e os itens componentes da Escala de Preocupações elaborada por Faro (2013a), evidenciando os principais estressores vivenciados pelos discentes dos programas de pós-graduação.

Tabela 3 Teste de Correlação entre o nível de estresse e as preocupações

| | Preocupações | Coefficiente | valor-p |
|------------|--|---------------------|----------------|
| P1 | Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada etc.) | 0,419** | 0,000 |
| P2 | Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida | 0,414** | 0,000 |
| P3 | Aproveitamento das disciplinas ofertadas | -0,010 | 0,854 |
| P4 | Baixa quantidade de contatos com o(a) orientador(a) | 0,214** | 0,000 |
| P5 | Dificuldade do tema escolhido | 0,260** | 0,000 |
| P6 | Pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica etc.) | 0,386** | 0,000 |
| P7 | Aproveitamento das supervisões | 0,034 | 0,535 |
| P8 | Apresentações orais | 0,046 | 0,401 |
| P9 | Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca | 0,386** | 0,000 |
| P10 | Questões financeiras por estar estudando em tempo parcial ou integral | 0,310** | 0,000 |
| P11 | Tempo para concluir a tese ou dissertação | 0,345** | 0,000 |
| P12 | Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação | 0,363** | 0,000 |
| P13 | Questões relativas ao horário das aulas da pós-graduação | 0,201** | 0,000 |
| P14 | Possível decepção quanto à inserção profissional | 0,322** | 0,000 |
| P15 | Possibilidade de notas inferiores às esperadas | 0,228** | 0,000 |

N = 341

** Correlação significativa no nível de 0,01 (2 extremidades)

Como se pode observar, a maioria dos itens que compõem a escala de preocupações apresentou coeficientes de correlação significativos com os níveis de estresse dos participantes da pesquisa, sendo os coeficientes mais expressivos os de P1 e P2.

A Tabela 4 apresenta os coeficientes de correlação de Spearman entre o nível de estresse e os itens componentes da Escala de Dificuldades elaborada por Faro (2013a),

evidenciando os principais estressores vivenciados pelos discentes dos programas de pós-graduação.

Tabela 4 Teste de Correlação entre o nível de estresse e as dificuldades

| Preocupações | | Coefficiente | valor-p |
|--------------|--|--------------|---------|
| D1 | Relacionamento com os outros estudantes | -0,031 | 0,567 |
| D2 | Relacionamento aluno-orientador(a) | -0,029 | 0,592 |
| D3 | Relacionamento aluno-coordenação | 0,042 | 0,442 |
| D4 | Falta de motivação | 0,594** | 0,000 |
| D5 | Mudança do tema inicialmente proposto | 0,162** | 0,003 |
| D6 | Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo(a) orientador(a) | 0,234** | 0,000 |
| D7 | Falta de incentivo | 0,437** | 0,000 |
| D8 | Prazos de entrega dos trabalhos das disciplinas | 0,278** | 0,000 |
| D9 | Prazo para elaboração da tese ou dissertação | 0,351** | 0,000 |
| D10 | Aspectos financeiros da pesquisa | 0,112* | 0,042 |
| D11 | Aspectos financeiros pessoais | 0,350** | 0,000 |
| D12 | Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar | 0,391** | 0,000 |
| D13 | Tempo para estudar | 0,274** | 0,000 |
| D14 | Pressão por publicações | 0,362** | 0,000 |

N = 333

** Correlação significativa no nível de 0,01 (bilateral)

Novamente, a maioria dos itens que compõem a escala de preocupações também apresentou correlações significativas com o nível de estresse dos estudantes que participaram da pesquisa. Vale salientar que as preocupações D4 e D7 apresentaram os maiores coeficientes. Esses resultados serão submetidos ao teste de regressão para identificar, efetivamente, quais preocupações e dificuldades explicam o nível de estresse dos estudantes.

Na Tabela 5 são apresentados os resultados do modelo de regressão linear múltipla, a partir da seleção de variáveis por meio do critério de Stepwise, isto é, o modelo completo apresentava 15 variáveis referentes às preocupações e 14 variáveis associadas às dificuldades, considerando o estresse como variável resposta. É possível observar que todas as variáveis que permaneceram no modelo são significativas ao nível de significância de 10%, com exceção da variável D12. Com base no coeficiente de determinação ajustado, o modelo consegue captar 50,4% da variação total da resposta estresse. Também ao nível de 5% de significância, as pressuposições de normalidade, independência e homogeneidade dos resíduos do modelo estimado foram atendidas. Além disso, é possível perceber que o modelo não apresenta problema de multicolinearidade, pois todos os VIFs são inferiores a 10.

Tabela 5 Estatísticas do modelo, considerando 15 variáveis associadas às preocupações e 14 variáveis associadas às dificuldades, considerando o estresse como variável resposta

| Coefficientes | Estimativa | Erro Padrão | Estatística t | Valor-p | VIF | R ² ajustado |
|---------------|------------|---------------|---------------|--------------------|---------|-------------------------|
| Intercepto | 19,7648 | 4,5665 | 4,3282 | 0,0000 | -- | 0,504 |
| P1 | 2,1758 | 0,5751 | 3,7831 | 0,0002 | 1,3745 | |
| P2 | 1,5010 | 0,4764 | 3,1509 | 0,0018 | 1,5628 | |
| D4 | 3,1066 | 0,3725 | 8,3403 | 0,0000 | 1,5120 | |
| D7 | 0,6472 | 0,3448 | 1,8770 | 0,0614 | 1,4864 | |
| D9 | 0,6927 | 0,3079 | 2,2497 | 0,0251 | 1,2339 | |
| D11 | 0,8101 | 0,3024 | 2,6785 | 0,0078 | 1,1844 | |
| D12 | 0,5439 | 0,3582 | 1,5185 | 0,1299 | 1,3443 | |
| Pressupostos | | | | | | |
| Normalidade | | Independência | | Homogeneidade | | |
| Shapiro-Wilk | | Durbin-Watson | | Breusch-Pagan Test | | |
| Estatística | Valor-p | Estatística | Valor-p | Estatística | Valor-p | |
| 0,9952 | 0,5443 | 1,9849 | 0,4339 | 13,682 | 0,0571 | |

A partir dos resultados obtidos com base nas escalas de preocupações e dificuldades (Faro, 2013a), os estressores que mais afetam os estudantes dos cursos de pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia são apresentados na sequência.

A falta de motivação (D4) foi a dificuldade que apresentou a maior estimativa no modelo (3,1066), revelando-se como a que mais fortemente impacta o nível de estresse dos estudantes. É interessante perceber que a falta de motivação discente já vem sendo diagnosticada em estudos anteriores como o principal problema enfrentado pelos professores (Veenman, 1984; Lima, Araujo, Oliveira, & Miranda 2015; Araujo, Lima, Oliveira, & Miranda 2015; Rezende et al., 2017). Nas respostas a alguns questionários, é possível identificar essa dificuldade:

Sim, a pós-graduação me decepcionou. O caráter hierárquico e impositivo da academia e do orientador são aspectos que não motivam a continuar em tal carreira (Respondente 8).

A pressão para produzirmos é muito alta, porém não temos incentivos financeiros suficientes para isso. E ainda vemos como os pesquisadores e profissionais da educação estão sendo desvalorizados. É muito desmotivante (Respondente 324).

A pressão interna pelo bom desempenho – cobrança pessoal elevada, dentre outros (P1), apresenta a segunda maior estimativa do modelo (2,1758). Nota-se aqui a necessidade de um suporte psicológico no sentido de ajudar os discentes a controlarem as cobranças que fazem de si próprios como forma de reduzirem seus níveis de estresse. Além disso, tal resultado precisa considerar também as muitas pressões e cobranças relativas à produção acadêmica que incidem, inicialmente, sobre o corpo docente da pós-graduação, notadamente, no que tange à quantidade e não à qualidade – o chamado produtivismo, como alertam Silva et al. (2014, p. 1439)

Nesse cenário, a produção e a divulgação científica não se encontram mais alinhadas ao fim primeiro da pesquisa – produzir conhecimentos que avancem o estado do saber a respeito de um fenômeno –, mas sim, em muitos casos, como moeda corrente de valoração pessoal do pesquisador, das revistas e dos programas de pós-graduação, pois no meio acadêmico não mais se reconhece o pesquisador pela qualidade de sua produção ou pelo alcance social de suas publicações, mas sim pela quantidade, sobretudo das publicadas em periódicos com fator de impacto.

O produtivismo também afeta diretamente o corpo discente que busca equilibrar o desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado ou doutorado, os créditos exigidos pelo Programa de Pós-graduação, a redação da dissertação ou tese e a escrita de (no mínimo) um artigo, visando seu bom desempenho acadêmico.

A interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida (P2) aparece em segundo lugar (estimativa de 1,5010). Essa variável também foi significativa na pesquisa de Rezende et al. (2017). Nota-se aqui que as altas cargas de leitura e trabalhos realizados na pós-graduação acabam por afetar outras dimensões da vida, inclusive, relacionamentos. Como o tempo de realização da pós-graduação exige muita dedicação aos estudos devido às muitas tarefas acima mencionadas, torna-se mais difícil para o estudante conseguir se organizar também em relação a outras demandas de sua vida, que não se restringe à universidade, como se verifica ler no trecho extraído de um dos questionários:

Para mim, além da vida pessoal e vida familiar, foi difícil conciliar também a vida social e vida profissional com o doutorado (Respondente 76).

O estressor, que aparece com a quarta maior estimativa (0,8101), diz respeito a aspectos financeiros pessoais (D11), confirmando os achados de Faro (2013a). Embora o estudo tenha sido realizado em uma instituição pública, em que os cursos de pós-graduação são gratuitos, a demanda de tempo para cumprir todas as exigências torna muito difícil a conciliação com atividades remuneradas. Além disso, as bolsas oferecidas pelos Programas são, quase sempre, insuficientes para atender à demanda para que os estudantes possam se dedicar exclusivamente à pós-graduação. Ressalta-se que, em 2020, a UFU ofertou 409 bolsas. Assim, os aspectos financeiros acabam sendo uma dificuldade que se impõe à realização do curso, como se observa no trecho a seguir: “Muito difícil manter dedicação exclusiva sem ter uma renda como bolsa de estudos ou outro trabalho” (Respondente 28). Com a mudança na forma de oferta de bolsas por parte do CNPq, mediante apresentação de projetos de pesquisas pelos Programas em vez de cotas, esse problema tende a se acentuar.

Na sequência, aparece a dificuldade relativa ao prazo para elaboração da tese ou dissertação (D9), com estimativa 0,6927, seguida pela falta de incentivo (D7), com estimativa

0,6472. Essa conjugação de pressão pelo cumprimento de prazos e a falta de incentivo impactam sobremaneira no nível de estresse dos estudantes, como relata uma entrevistada: “Estava ficando muito ansiosa pela quantidade significativa de tarefas e prazos. Tive duas crises de ansiedade esse semestre 2019/2 e pensei em trancar o mestrado por estar prejudicando minha saúde mental e por medo de agravar” (Respondente 317).

A última variável relacionada, pelo modelo de regressão, foi a dificuldade de compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar (12), com estimativa de 0,5439. O excerto a seguir mostra essa situação de modo contundente:

É muito complicado escrever uma tese, trabalhar mais de 40 horas, assistência para filho, marido, família, ter uma vida social e lazer. A escrita exige muito do nosso cérebro e do nosso tempo e o afastamento, principalmente da família, para escrever desestabiliza qualquer ser humano (Respondente 259).

Nota-se, portanto, que a quantidade de atividades exigidas pela pós-graduação aparece afetando os discentes de diferentes formas, em distintas variáveis, inclusive, o que pode ser verificado também em outros estudos (Rezende et al., 2017). Ademais, os estressores aqui destacados estão fortemente relacionados, pois torna-se difícil para o estudante realizar com dedicação e empenho seu curso de pós-graduação *stricto sensu*, conciliar trabalho acadêmico, realizar outro trabalho, vida pessoal e familiar, enfrentar dificuldades financeiras e atender aos prazos institucionais. É importante mencionar que foram ressaltados separadamente alguns fatores estressores que emergiram a partir dos questionários, visto que tanto docentes como orientadores de pós-graduação precisam analisá-los de modo integrado e contextualizado para que sejam enfrentados em nível institucional e não individual.

Para encerrar, foi realizado o teste de correlação entre as variáveis nível de estresse, desempenho acadêmico e intenção de abandono. O teste revelou uma correlação negativa, com coeficiente de 0,333 (valor-p = 0,000), entre nível de estresse e desempenho acadêmico, revelando que quanto maior o nível de estresse, menor tende a ser o desempenho acadêmico percebido pelos discentes. Esse resultado corrobora os achados de Rezende et al. (2017). Foi identificada também uma correlação positiva, com coeficiente de 0,340 (valor-p = 0,000), entre nível de estresse e intenção de abandono, revelando que quanto maior o nível de estresse dos estudantes, maiores tendem a ser as intenções de abandono do curso. A terceira correlação identificada foi entre desempenho acadêmico e intenção de abandono, com coeficiente negativo de 0,299 (valor-p = 0,000), indicando que quanto maiores os desempenhos

acadêmicos percebidos, menores são as intenções de abandono do curso. Esse achado parece óbvio, mas confirma os resultados anteriores.

5 CONCLUSÕES

O estudo teve o propósito de identificar quais preocupações e dificuldades enfrentadas pelos estudantes na pós-graduação *stricto sensu*, da Universidade Federal de Uberlândia, estão relacionadas ao seu nível de estresse, bem como avaliar possíveis correlações entre nível de estresse, desempenho acadêmico percebido e intenção de abandono.

Foi identificado que o nível de estresse no âmbito da pós-graduação é maior entre: mulheres, estudantes na faixa etária de 25 a 34 anos, que são mantidas por entre mães ou madrastas, em cursos de mestrado acadêmico, nos cursos de engenharia, ciências agrárias e ciências sociais.

Também foi constatado que a maioria das preocupações e dificuldades elencadas por Faro (2013a) apresenta correlações significativas com o nível de estresse dos estudantes. No entanto, ao serem submetidas ao teste de regressão, evidenciaram-se como relacionadas ao nível de estresse as seguintes variáveis: falta de motivação (D4); pressão interna pelo bom desempenho – cobrança pessoal elevada etc. (P1); interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida (P2); aspectos financeiros pessoais (D11); dificuldade relativa ao prazo para elaboração da tese ou dissertação (D9); falta de incentivo (D7); e dificuldade de compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar (12). Essas variáveis são, portanto, os estressores que mais fortemente afetam o nível de estresse dos estudantes de mestrado e doutorado investigados.

O estudo também permitiu confirmar que: quanto maior o nível de estresse, menor tende a ser o desempenho acadêmico percebido pelos discentes; quanto maior for o nível de estresse dos estudantes, maiores tendem a ser as intenções de abandono do curso; e quanto maiores forem os desempenhos acadêmicos percebidos, menores são as intenções de abandono do curso. Tais dados, analisados juntamente com os demais, precisam ser considerados e compartilhados com docentes, orientadores, coordenadores de curso e gestores com o intuito de propor ações com vistas ao enfrentamento dessa situação, especialmente, quanto aos fatores que dizem respeito às disciplinas, carga de trabalho relativa ao curso, relação com orientadores e organização das atividades acadêmicas. Em que pese a premente necessidade de um maior número de bolsas para que os estudantes possam se dedicar integralmente aos seus estudos – o que diz respeito a uma política científica para o país –, é

importante que todos os segmentos envolvidos diretamente com a pós-graduação se atentem ao pesado impacto do estresse sobre os estudantes, visto que esse mal afeta toda a comunidade acadêmica e sua produção científica.

O estudo contribui com a formação de mestres e doutores com mais qualidade ao chamar a atenção para o estresse na pós-graduação *stricto sensu* e a necessidade de um cuidado com os estudantes desse nível de ensino para além de uma formação meramente técnica.

Sugere-se, para pesquisas futuras, que se avalie o efeito de atividades culturais, como leituras, filmes, teatro, shows e participação política, como mecanismos de enfrentamento do estresse na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, T. S., LIMA, F. D. C., OLIVEIRA, A. C. L. DE, & MIRANDA, G. J. (2015). Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, 26(67), 93-105. DOI: <https://doi.org/10.1590/rcf.v26i67.98101>
- BALLONE, G. J. (2005). **Estresse e Trabalho**. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br>>
- BAKSH, M. M., & SAYED, S. A. (2015). Sources of Academic Stress: Estresse Management among Regular and Executive MBA Students. **International Journal of Endorsing Health Science Research**, 3(1), 17-22.
- BARKER, R. W., & SIRYK, B. (1989). SACQ Student Adaptation to College Questionnaire Manual. **Western Psychology**, 11, 333-346.
- BUJDOSO, Y. L. V. (2005). **Dissertação como estressor: em busca de seu significado para o mestrando de enfermagem**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- BUKSH, Q., SHAHZAD, A., & NISA, M. (2011). A study of learning estresse and estresse management strategies of the students of postgraduate level: a case study of Islamia University of Bahawalpur, Pakistan. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 30, 182-186.
- CALAIS, S. L., CARRARA, K., BRUM, M. M., BATISTA, K., YAMADA, J. K., & OLIVEIRA, J. R. S. (2007). Estresse entre calouros e veteranos de jornalismo. **Estudos de Psicologia**, 24(1), 69-77.
- CARVALHO D. V. P., RANAL, M. A., MENDES-RODRIGUES C. (2019). How does it feel to be evaluated? A systemic look at postgraduate students. **Int J Healthcare**. 05(02), 49-61. DOI: <https://doi.org/10.5430/ijh.v5n2p49>

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

DUQUE, J. C., BRONDANI, J. T., & LUNA, S. P. L. (2005). Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, 2(3), 134-148.

ELIAS, H., PING, W. S., & ABDULLAH, M. C. (2011). Estresse and Academic Achievement among Undergraduate Students in University Putra Malaysia. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 29, 646-655. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.288>

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

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

FÁVERO, L. P., BELFIORE, P., SILVA, F. L., & CHAN, B. L. (2009). Análise de Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões (8 ed.). **Rio de Janeiro: Elsevier**.

FERREIRA, J. S., OLIVEIRA, L. A., GODINHO, R. L. P., SANTOS, P. S. S. R., HANZELMANN, R. S., & PASSOS, J. P. (2016). Alunos da pós-graduação em enfermagem e o nível de estresse. **Revista Pró-UniverSUS**, 7(3), 20-25.

KUTNER, M. H., NACHTSHEIM, CRISTOPHER J., NETER, JOHN & LI, WILLIAM. (2005). **Applied statistical linear models**. 5th ed. New York: McGraw-Hill Irwin.

LIMA, F. D. C., OLIVEIRA, A. C. L., SOUSA ARAÚJO, T., & MIRANDA, G. J. (2015). O Choque com a Realidade: Dormi Contador e Acordei Professor. REICE. **Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación**, 13(1).

LIPP, M. E. N. (2000). O Estresse está dentro de você. 2. ed. **São Paulo: Contexto**.

LUFT, C. D. B., SANCHES, S. O., MAZO, G. Z., & ANDRADE, A. (2007). Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: tradução e validação para idosos. **Revista Saúde Pública**, 41(4), 606-615.

MALAGRIS, L. E. N., SUASSUNA, A. T. R., BEZERRA, D. V., HIRATA, H. P., MONTEIRO, J. L. F., SILVA, L. R.; . . . SANTOS, T. S. (2009). Níveis de estresse e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. **Psicologia em Revista**, 15(2), 184-203. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5776.

MONDARDO, A. H., & PEDON, E. A. (2005). Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. **Revista de Ciências Humanas**, 6(6), 159-179.

MOREIRA, L. F. (2008). Multicolinearidade em Análise de Regressão. **XII ERMAC**.

KUTNER, M. H. ET AL. (2005). **Applied linear models**. 5th ed. New York: McGraw-Hill Irwin.

R CORE TEAM (2020). R: **A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <http://www.R-project.org/>.

REZENDE, M. S., MIRANDA, G. J., PEREIRA, J. M., & CORNACCHIONE, JR, E. B. (2017). Estresse e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 25(96). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2931>

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

SANTOS, A. F., & A. ALVES JUNIOR. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(1): 104-113.

SILVA, J., GONÇALVES-SILVA, L., & MOREIRA, W. (2014). Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim, que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos! **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, 20(4), 1423-1445. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.46187>

SILVA, T. D., PEREIRA, J. M., & MIRANDA, G. J. (2019). O estresse em graduandos de Ciências Contábeis e Administração. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, 11(2), 330–350. DOI: <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2018110208>

TAMAHNE, A. C. & DUNLOP D. D. (2000). **Statistics and Data Analysis: from elementary to intermediate**. Upper Saddle River: Prentice-Hall.

WITTER, G. P. (1997). Estresse e desempenho nas matérias básicas: variáveis relevantes. **Estudos de Psicologia**, 14(2): 3-10. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X1997000200001>

VEENMAN, S. (1984). **Perceived Problems of Beginning Teachers**. Review of Educational Research, Catholic University of Nijmegen, 54(2), 143-178. DOI: [10.3102/00346543054002143](https://doi.org/10.3102/00346543054002143)