

235

RELAÇÃO ENTRE AUTOEFICÁCIA E ESTRESSE ACADÊMICOS DURANTE PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19, DE PÓS-GRADUANDOS *STRICTO SENSU* DA ÁREA DE NEGÓCIOS.Mestre/MSc. Josele Nunes Ferreira [ORCID iD](#), Doutor/Ph.D. Nayane Thais Krespi Musial

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brazil

Mestre/MSc. Josele Nunes Ferreira[0000-0002-2824-159X](#)**Programa de Pós-Graduação/Course**

Programa de Pós-Graduação de Ciências Contábeis

Doutor/Ph.D. Nayane Thais Krespi Musial**Programa de Pós-Graduação/Course**

Programa de Pós-Graduação de Ciências Contábeis

Resumo/Abstract

A adaptação de pós-graduandos em função de mudanças de rotinas e hábitos pode ter seu entendimento alterado pela autopercepção. Dessa forma, a Teoria Social Cognitiva apresenta a crença na autoeficácia acadêmica como influenciadora sobre o esforço ante desafios acadêmicos e tem sido relacionada com situações estressoras nesse contexto educacional. O estudo consiste em analisar a relação entre autoeficácia e estresse acadêmicos de pós-graduandos brasileiros de stricto sensu da área de negócios, em período de isolamento social acadêmico 2020 e 2021, decorrente da pandemia de COVID-19. Para análise foram coletados dados através dos instrumentos: Escala de Autoeficácia Acadêmica, Escala de Preocupações e Indicador de Dificuldades. A amostra compreende 404 discentes, regularmente matriculados em 2021. Os dados foram analisados por testes estatísticos, análise fatorial confirmatória e testes não-paramétricos; e apurou-se a mesma percepção de autoeficácia nos dois anos, mas quanto a percepção do estressor “Preocupações” e do indicador de dificuldades, apresentaram diferenças significativas entre os dois períodos, apresentando maior percepção em 2021. Através dos resultados concluiu-se que existe uma relação significativa e direta entre estressor “Preocupações” e indicador de dificuldades; e negativa e não significativa entre autoeficácia e estresse acadêmicos, denotando a rejeição da hipótese teórica da relação entre autoeficácia e estresse. O estudo contribui ao fomentar a discussão sobre os dois constructos no ambiente de isolamento social acadêmico, propiciando a construção de conhecimento capaz de auxiliar o discente no enfrentamento dos desafios da pós-graduação, bem como, proporcionando subsídios para políticas educacionais para mitigar os desafios e entender o contexto situacional.

Modalidade/Type

Artigo Científico / Scientific Paper

Área Temática/Research Area

Educação e Pesquisa em Contabilidade (EPC) / Accounting Education and Research

RELAÇÃO ENTRE AUTOEFICÁCIA E ESTRESSE ACADÊMICOS DURANTE PERÍODO DE PANDEMIA DE COVID-19, DE PÓS-GRADUANDOS *STRICTO SENSU* DA ÁREA DE NEGÓCIOS.

RESUMO

A adaptação de pós-graduandos em função de mudanças de rotinas e hábitos pode ter seu entendimento alterado pela autopercepção. Dessa forma, a Teoria Social Cognitiva apresenta a crença na autoeficácia acadêmica como influenciadora sobre o esforço ante desafios acadêmicos e tem sido relacionada com situações estressoras nesse contexto educacional. O estudo consiste em analisar a relação entre autoeficácia e estresse acadêmicos de pós-graduandos brasileiros de *stricto sensu* da área de negócios, em período de isolamento social acadêmico 2020 e 2021, decorrente da pandemia de COVID-19. Para análise foram coletados dados através dos instrumentos: Escala de Autoeficácia Acadêmica, Escala de Preocupações e Indicador de Dificuldades. A amostra compreende 404 discentes, regularmente matriculados em 2021. Os dados foram analisados por testes estatísticos, análise fatorial confirmatória e testes não-paramétricos; e apurou-se a mesma percepção de autoeficácia nos dois anos, mas quanto a percepção do estressor “Preocupações” e do indicador de dificuldades, apresentaram diferenças significativas entre os dois períodos, apresentando maior percepção em 2021. Através dos resultados concluiu-se que existe uma relação significativa e direta entre estressor “Preocupações” e indicador de dificuldades; e negativa e não significativa entre autoeficácia e estresse acadêmicos, denotando a rejeição da hipótese teórica da relação entre autoeficácia e estresse. O estudo contribui ao fomentar a discussão sobre os dois constructos no ambiente de isolamento social acadêmico, propiciando a construção de conhecimento capaz de auxiliar o discente no enfrentamento dos desafios da pós-graduação, bem como, proporcionando subsídios para políticas educacionais para mitigar os desafios e entender o contexto situacional.

Palavras-chave: Autoeficácia acadêmica. Estresse acadêmico. Estressores. Pós-graduação. Área de Negócios.

1. INTRODUÇÃO

Os achados de Altoé et al. (2013) e Schillings (2005) relatam que a competitividade profissional, tanto da área de negócios quanto do setor acadêmico, a qual impulsiona o graduando na busca por melhor capacitação, fomentando assim o ingresso em cursos *stricto sensu*. Ao cursarem uma nova etapa acadêmica ocorrem relevantes mudanças de hábitos e rotinas, desencadeando uma adaptação do discente.

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; Soares 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. Ele se coloca como auto-organizado, proativo e autorregulado, interferindo no seu mundo externo e interno (Bandura, 2008), afetando suas crenças, sua autopercepção e sua autoeficácia na área acadêmica.

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). Atenta-se que a autoeficácia consiste numa percepção determinante para o comportamento e o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, para a TSC.

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.

Faro (2013) identificou que diante de situações adversas surgem preocupações e dificuldades passíveis de desencadear o estresse acadêmico, os quais são identificados como estressores. Estes estão associados ao ambiente acadêmico e afetam significativamente os pós-graduandos, capazes de influenciar os esforços cognitivos e comportamentais diante de situações externas ou internas, desequilibrando o organismo do discente, sendo caracterizados como resposta ao processo de estresse (Faro, 2013; Levecque et al., 2017; Rezende et al., 2017).

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 em 2020 e 2021, o qual estava inserido num contexto pandêmico de COVID-19 com diversas medidas de enfrentamento na área de saúde, social e educacional.

A adoção de novo método de ensino de forma virtual consiste, por si só, num desafio acadêmico (Sahu, 2020). Os achados de Moorhouse (2020) relatam menores frequência e participações ativa dos discentes no ensino remoto; vistos como consequência das alterações comportamentais e reações dos estudantes frente a essa circunstância emergencial, denotando a quebra da rotina estudantil, em situações instáveis como o isolamento acadêmico na pandemia.

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.



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. Nesse contexto o objetivo desse estudo 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.**

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.

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.

2. CONSTRUÇÃO DA HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO

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).

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 num papel crítico e ativo do ser humano, determinando-o como constante influenciador de seus pensamentos, comportamentos e ações.

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.

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 (Bandura, 1977; Meurer et al., 2020).

A autoeficácia apresenta-se como um conceito essencial 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).

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).

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).

Os pensamentos, sentimentos e comportamentos também afetam, direta e indiretamente, o bem-estar e a saúde do indivíduo, no qual, diante dos recursos psicológicos de adaptação e experiências, enfrenta situações que provocam potenciais danos à sua saúde (Santos, 2010). Nesse sentido, o estresse consiste numa das possíveis vias para esclarecimento desse fenômeno psicossocial com repercussão biológica, ligado à capacidade de adaptação e de mudança, no sentido de buscar meios para se adequar à novas realidades, novos contextos (Santos, 2010; Faro & Pereira, 2013; Rezende et al., 2017).

Santos (2010) relata que o estresse é desencadeado a partir de uma ameaça, real ou imaginária, que afeta o equilíbrio mental e/ou físico; assim o ambiente em que o estresse está sendo verificado tem relevante influencia nesse processo.

Nos estudos de Rezende (2016) o cenário acadêmico possui diversas informações capazes de geração de estresse, sejam nos momentos de mudanças, crescimento e mesmo no desenvolvimento do discente, como também de frustração e angústia (Monteiro et al., 2007; Witter, 1997). Além de outros aspectos vinculados a obrigações, prazos e competitividade relacionados ao ambiente educacional.

No presente estudo o estresse é medido através da percepção da presença de estressores acadêmicos. Os estímulos endógenos são chamados de estressores internos e são ocasionadas pelo próprio indivíduo decorrente de suas percepções, crenças e valores; os estressores externos são considerados estímulos exógenos que se referem ao meio em que o indivíduo se encontra inserido (Selye, 1976; Lipp, 2000; Faro & Pereira, 2013).

Os estressores são responsáveis pelo desequilíbrio do organismo, buscando adaptações que podem desencadear um estado emocional impactante (Lipp, 2000; Lipp



& Malagris, 2001; Rezende, 2016). Portanto se faz desnecessário identificar características positivas ou negativas a serem enfrentadas, sendo relevante a percepção da intensidade desse evento estressor e das reações desencadeadas.

Fica evidente que a dinâmica educacional está repleta de agentes estressores e com o cenário de pandemia vivido em 2020 e 2021, com o isolamento social acadêmico e o fechamento de todas as instituições brasileiras de ensino, entende-se ter havido uma potencialização desses estressores.

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; trazendo inúmeros desafios de adaptação ao período de pandemia, os quais podem agravar os eventos estressores acadêmicos e a crença na autoeficácia.

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.

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 ressaltou-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 de 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

Essa pesquisa possui uma abordagem quantitativa e de caráter descritivo, com a abordagem de comunicação na coleta de dados, num processo de mensuração usado para coletar informações através de *survey*.

Os discentes brasileiros matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de negócios constituem a população do estudo. A amostra foi composta através de seleção não-probabilística irrestrita e o levantamento foi através de convite com o *link* do questionário eletrônico enviado por *e-mails* às secretarias dos programas de pós-graduação de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, para que fossem divulgados entre os pós-graduandos.

O processo de coleta de dados alcançou a participação de 600 respondentes, desses foram identificadas 69 respostas, nas duas perguntas-filtro, que não se enquadraram no perfil pretendido nessa investigação e foram consideradas inadequadas para as análises. Ainda, verificou-se 127 alunos que estavam matriculados no 1º período de seu curso,



denotando inexperiência acadêmica no ano de 2020, necessário para a comparabilidade analisada do estudo, tendo suas respostas descartadas também.

A amostra final está composta por 67% dos participantes da pesquisa, num total de 404 respostas válidas de pós-graduandos da área de negócios. Sendo que 78% dos respondentes advém de instituições públicas; 40% dos discentes estão alocados na região sul e 39% na região sudeste; 48% são mestrados acadêmicos e 48% cursam ciência contábeis.

Quanto aos questionários, utilizou-se a seção 1 - Autoeficácia Acadêmica da 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 com a autorização formal das autoras. Com opções de respostas em escala Likert de 7 pontos, sendo 1 equivalente a “pouco capaz” e 7 equivalente a “muito capaz”, o instrumento está composto por 10 assertivas.

Utilizou-se também os instrumentos desenvolvidos e validados por Faro (2013), de quem obteve-se a autorização de uso e adequação, com opções de resposta em escala Likert de 7 pontos, sendo o número 1 equivalente a “nunca” e o número 7 equivalente a “sempre”. A escala de Preocupações desse estudo contempla 10 assertivas, as quais fazem parte do instrumento original, e entende-se estarem adequadas a contextualização atual.

O instrumento de Indicador de Dificuldades, também desenvolvido e validado por Faro (2013), está constituído por 10 assertivas seguindo a escala de Likert de 7 pontos, com as mesmas opções da Escala de Preocupações.

Os instrumentos de pesquisa foram consubstanciados a partir dos seguintes procedimentos: (i) validade de conteúdo; (ii) pré-teste e (iii) consistência. Relata-se também que a pesquisa foi registrada sob o número CAAE 52371221.5.0000.0102, tendo sido aprovada sem nenhuma restrição.

O objetivo do pré-teste atentou para o entendimento das assertivas e da estrutura metodológica dos instrumentos, sendo realizado por 9 pesquisadores, entre professores de pós-graduação, doutores, mestres e discentes de pós-graduação vinculados à área de negócios.

As técnicas utilizadas para análise dos dados ordinais não-paramétricos foram: (i) Estatística descritiva; (ii) Análise Fatorial Confirmatória; (iii) *Alpha* de Cronbach; (iv) Teste de Wilcoxon; e (v) Correlação de Spearman.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como perfil da amostra válida de 404 estudantes identifica-se que: 52,48% são compostos por discentes de sexo masculino, 48,02% possuem idade entre 22 e 33 anos, 52,97% são casados(as) e 52,62% não possuem filhos. Quanto ao histórico acadêmico, 48,02% estão cursando mestrado acadêmico, 47,52% cursam pós-graduação em Ciências Contábeis, e 78,22% estudam em instituição pública, sendo que a concentração se dá na região sul (40,10%) e sudeste (38,61%) e verifica-se que a região norte apresenta menor percentual de respondentes (2,23%).

Inicialmente, na Tabela 1 são expostas as variáveis da Escala de Autoeficácia e a frequência para o período de 2020 e 2021, conforme segue.

Tabela 1.

Escala de Autoeficácia Acadêmica 2020 e 2021 – Estatística Descritiva

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

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

Fonte: Elaborado pela autora.

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 num 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.

Na Tabela 2 apresenta-se os dados estatísticos para estressor “Preocupações”.

Tabela 2.

Escala de Estressor de Preocupações Acadêmicas 2020 e 2021 – Estatística Descritiva

Assertivas	2020			2021		
	M	Me	DP	M	Me	DP
Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc.).	6,02	7	1,411	5,978	7	1,451
Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida.	5,881	6	1,439	5,896	6	1,469
Questões relativas ao calendário e prazos da pós-graduação.	5,057	5	1,825	5,426	6	1,806
Aproveitamento das disciplinas ofertadas remotamente.	4,998	6	1,957	4,911	5	1,923
Pressão externa acerca da conclusão (social, acadêmica, etc.).	4,752	5	1,896	5,196	6	1,97
Tempo para concluir a tese ou a dissertação.	4,832	5	2,002	5,371	6	1,893
Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca.	4,136	4	2,344	4,958	6	1,956
Aproveitamento das supervisões na orientação remota.	4,995	5	1,932	4,839	5	1,866
Possível decepção quanto à inserção profissional.	5,181	6	1,771	4,562	5	2,292
Questões financeiras por estar estudando tempo parcial ou integral.	4,322	5	2,244	4,149	4	2,348

Nota. M = Média; Me = Mediana; DP = Desvio Padrão.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desses dados 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 maior média entre os estressores tanto em 2020 (M = 6,020; DP = 1,411), como em 2021 (M = 5,978; DP = 1,451) é a variável “Pressão interna pelo bom desempenho (cobrança pessoal elevada, etc)”, a qual ressalta a percepção do discente quanto a sua

cobrança pessoal em atingir um bom desempenho no curso. Os achados de Katsurayama et al (2009) relatam que a concentração de esforços na busca pelo alto desempenho e a pressão desencadeada sobre os alunos, culminam numa fonte de estímulos estressores, corroborando o destaque dessa assertiva que apresenta como mediana a pontuação máxima do instrumento.

A assertiva “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, apresenta-se com menor média nos dois períodos e trata sobre a preocupação do estudante em estar estudando integral ou parcialmente e a relação com necessidades financeiras.

A baixa média obtida nessa assertiva contraria alguns estudos que apresentam as dificuldades financeiras como importante fonte de estresse percebidas pelos alunos (Santos & Alves Jr., 2007; Bardagi & Hutz, 2011; Meurer & Lopes, 2021). Essa percepção não se confirmou nessa amostra e pode ser devido ao cenário pandêmico vivido pelos pós-graduandos, onde o aspecto financeiro foi deixado de lado 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 3, a seguir.

Tabela 3.

Indicador de Dificuldades Acadêmicas 2020 e 2021 – Estatística Descritiva

Assertivas	2020			2021		
	M	Me	DP	M	Me	DP
Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em <i>home office</i> .	5,104	6	1,92	5,141	6	1,908
Tempo para estudar.	4,926	5	1,874	5,057	5	1,895
Prazos para desenvolvimento da tese ou dissertação.	4,708	5	2,003	5,139	6	1,971
Falta de motivação.	4,515	5	2,062	4,71	5	2,088
Prazos de entrega dos seminários e atividades das disciplinas cursadas de forma remota.	4,364	5	2,068	4,361	5	2,085
Relacionamento virtual com outros(as) alunos(as).	3,963	4	2,086	3,933	4	2,135
Relacionamento virtual com orientador.	3,718	4	2,185	3,854	4	2,204
Relacionamento virtual com a coordenação.	3,428	3	2,03	3,376	3	2,025
Aspectos financeiros da pesquisa de tese/dissertação.	2,876	2	2,134	2,995	2	2,203
Incompatibilidade entre o tema desejado e o proposto pelo(a) orientador(a).	2,688	2	2,04	2,594	2	1,962

Nota. M = Média; Me = Mediana; DP = Desvio Padrão.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme tabela acima, a percepção de dificuldades da amostra confirma que o cenário vivido em relação às atividades acadêmicas dos pós-graduandos provoca inquietações corroborando os achados de Faro (2013).



A assertiva “Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em home office” apresentou maior média entre as dificuldades percebidas nos dois períodos, sendo $M = 5,104$; $DP = 1,920$ em 2020 e $M = 5,141$; $DP = 1,908$ em 2021. Essa variável também apresentou maior percepção de dificuldade no estudo original de Faro (2013) e ressalta a dificuldade do discente em equilibrar os estudos com as atividades pessoais e familiares.

Faz-se necessário relacionar que a assertiva de maior média desse instrumento assemelha-se a assertiva de menor média na Escala de Autoeficácia “Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar, em home office” ($M = 5,141$; $DP = 1,908$). Denotando que o equilíbrio entre a vida acadêmica e a pessoal (familiar e profissional) torna-se preocupante para o discente a medida 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 evidência 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 evidenciado 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.

Para verificação da confiabilidade dos construtos utilizados aplicou-se o *Alpha* de Cronbach, os quais apurou-se para Escala de Autoeficácia em 2020 e 2021, os índices 0,930 e 0,937, respectivamente; para Escala de Estressor “Preocupações” obteve-se 0,789 para 2020 e 0,774 para 2021; e quanto ao Indicador de Dificuldade apresentara os índices 0,814 e 0,807, para 2020 e 2021 respectivamente. Confirmando a confiabilidade dos instrumentos nos dois cenários que se encontra acima de 0,7, valor mínimo aceitável para validação de um instrumento (Cooper & Schindler, 2016).

A Análise Fatorial Confirmatória (AFC) foi aplicada através do Método Mínimos Quadrados Ponderados, com Média e Variância Ajustadas (WLSMV) para a determinação das estimativas que compõem os fatores analisados, cujos critérios utilizados 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; e enfim a Carga Fatorial Padronizada $> 50\%$ (Bentler, 1990; Hu & Bentler, 1999; Hair et al., 2009).

O constructo Autoeficácia apresentou indicadores de qualidade para os períodos de 2020 com $X^2(35) = 15,056$, p -valor $< 0,999$, $CFI = 0,950$, $TLI = 0,936$, $RMSEA = 0,056$ e $SRMR = 0,034$, e para 2021 foi de $X^2(35) = 12,726$, p -valor $< 1,000$, $CFI = 0,928$,



TLI = 0,907, RMSEA = 0,060 e SRMR = 0,034; indicando variáveis adequadas, bem ajustadas ao constructo nos dois períodos, com baixo índice de resíduos e alto poder explicativo, acima de 61% de explicação.

Quanto ao constructo Estressor “Preocupações” relata-se a realização de três rodadas de ajustes para o período de 2020 com a obtenção dos seguintes indicadores: $X^2(32) = 39,823$, p-valor < 0,161, CFI = 0,929; TLI = 0,901; RMSEA = 0,058 e SRMR = 0,055 atingindo a significância necessária. Para o período de 2021 passou-se a quatro ajustes apresentando finalmente: $X^2(31) = 38,338$, p-valor < 0,171, CFI = 0,907, TLI = 0,866, RMSEA = 0,058 e SRMR = 0,055, atingindo também a significância, aceitando a hipótese de igualdade e indicando que as variáveis estão bem ajustadas ao constructo. Após os ajustes o poder de explicação apresentou-se acima de 54,20%.

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 tal.

Passa-se então ao teste das amostras emparelhadas para averiguar a percepção de cada constructo nos dois períodos analisados. Quanto a autoeficácia relata-se as médias obtidas através do instrumento que são quase idênticas, com variação mínima, sendo 5,130 e 5,183 para 2020 e 2021, respectivamente. Quanto ao estressor “Preocupações”, as médias apresentam-se com maior divergência, 5,017 para 2020 e 5,128 para 2021; sendo seguido pelo mesmo comportamento para indicador de dificuldade, 4,029 e 4,116 para 2020 e 2021, respectivamente.

Com a aplicação do teste de Wilcoxon para comparar as médias emparelhadas, tanto na extensão da direção de cada par como a magnitude das diferenças entre elas, averiguando a percepção de cada respondente, testando hipótese nula referente diferença entre as médias pareadas, conforme Tabela 4.

Tabela 4.

Teste de Wilcoxon 2020 e 2021

Hipótese nula (H0)	Sig.	Decisão
A mediana de diferenças entre Autoeficácia 2020 e 2021 é igual a 0.	0,089	Aceitar a H0
A mediana de diferenças entre Estressor “Preocupações” 2020 e 2021 é igual a 0.	0,000	Rejeitar a H0
A mediana de diferenças entre Indicador de Dificuldades 2020 e 2021 é igual a 0.	0,001	Rejeitar a H0

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto a Autoeficácia, apesar de cenários diferentes da pandemia, os pós-graduandos apresentaram a mesma percepção de autoeficácia acadêmica contrariando 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 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.

O estressor “Preocupações” apresentou diferenças significativas entre as percepções nos dois anos, apesar do período 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 já relatado estatística descritiva.

Quanto ao indicador de dificuldade também apresentou diferenças significativas entre os dois anos, seguindo a mesma percepção do estressor e conforme estudos de 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.

A partir de então apurou-se os resultados da correlação de Spearman entre a percepção de estresse e o indicador de dificuldades em 2020, a qual apresenta forte associação positiva, devido significância obtida ($Rho = 0,497$; $p\text{-valor} < 0,010$); e o mesmo resultado é identificado em 2021 com correlação positiva e significativa ($Rho = 0,478$; $p\text{-valor} < 0,010$), portanto quanto maior a percepção de estresse maior também será o indicador de dificuldades numa correlação diretamente proporcional entre eles.

Assim, os discentes com alta percepção de estresse relataram índices maiores de dificuldades, confirmando os achados de Faro (2013) que traz a lista de dificuldades com uma relação diretamente proporcional a percepção de estresse e seus estressores.

Diante desse cenário de constatações foi operacionalizada a hipótese do estudo: “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” e para tanto, os resultados apurados são discutidos a partir do coeficiente da correlação de Spearman.

Quanto a correlação entre autoeficácia e estresse acadêmicos, segue a Tabela 5.

Tabela 5.

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 e em 2021, nota-se associação negativa entre eles, apesar de correlação não significativa: $Rho = -0,075$; $p\text{-valor} < 0,130$ em 2020 e $Rho = -0,083$; $p\text{-valor} < 0,096$ em 2021. 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.

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 (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.

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.

Esse estudo traz como contribuição a discussão acerca da crença na autoeficácia e sua relação com o estresse acadêmico durante isolamento social acadêmico, propiciando a elaboração de entendimentos que possam auxiliar o discente perante desafios da pós-graduação, bem como, apresenta elementos subsidiários para políticas educacionais que possam amenizar os desafios e compreender o cenário em que o discente se encontra (Silva, 2021).

Relata-se como limitação a aplicação do instrumento efetuada em uma única vez, coletando a autopercepção do pós-graduando referente dois períodos distintos, 2020 e 2021. Outra limitação refere-se ao estudo voltado apenas aos pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios, regularmente matriculados em 2021.

Como sugestão para estudos futuros, pode-se analisar outras variáveis passíveis de impactar a autopercepção do discente referente sua autoeficácia e seu estresse, possibilitando novas comparações, 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.



- 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. (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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Cooper, D. R. & Schindler, P. S. (2011). *Métodos de Pesquisa em Administração*. 10. ed. Porto Alegre: Bookman.
- 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.
- 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.
- 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., & Pereira, M. E. (2013). Medidas do estresse: uma revisão narrativa. *Psicologia, Saúde e doenças*, 14(1), 101-124.
- 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.
- 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.

- 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*.
- 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>
- 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.
- 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., & 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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*.
- 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).
- 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.
- Schillings, A. I. (2005). Processo de estresse em mestrados. (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., & 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.
- Suares, A., Pinheiro, M., & Canavarro, J. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psicologica*, 2(58), 97-116.
- 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).
- 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.
- Zimmerman, B. (2008). Investigando a autorregulação e a motivação: antecedentes históricos, desenvolvimentos e perspectivas futuras. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.