
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 25 Número 96

4 de setembro de 2017

ISSN 1068-2341

Stress e Desempenho Acadêmico na Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis no Brasil

Marise Santana de Rezende

Universidade Federal de Uberlândia

Gilberto José Miranda

Universidade Federal de Uberlândia

Janser Moura Pereira

Universidade Federal de Uberlândia



Edgard Bruno Cornacchione Junior

Universidade de São Paulo

Brasil

Citação: Rezende, M. S., Miranda, G. J., Pereira, J. M., & Cornacchione, Jr, E. B. (2017). Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação stricto sensu em ciências contábeis no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(96). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2931>

Resumo: O ingresso na pós-graduação é visto como uma transição importante na vida de um discente, visto que esse período pode ser entendido como um processo que envolve uma série de mudanças, pressões e cobranças que passam a exigir do indivíduo que ele se adapte ao contexto acadêmico. A partir dessa percepção, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar a relação entre stress e desempenho acadêmico percebido pelos discentes de pós-

graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil. Para a realização desta pesquisa, foi investigada uma amostra de 309 alunos (24,08% da população) que cursavam pós-graduação em Ciências Contábeis. Por meio da Análise de Regressão Múltipla em duas etapas, pode-se constatar que a linha de pesquisa, a condição de bolsista e a idade do programa, além de preocupações e dificuldades inerentes ao processo, influenciam significativamente o nível de stress do discente. Também foi constatado que o desempenho acadêmico anterior do aluno e o nível de stress são significativos na explicação do desempenho atual. Esses resultados evidenciam a importância de se monitorarem os estressores acima identificados, notadamente, a partir de políticas de avaliação da pós-graduação no Brasil.

Palavras-chave: Stress; Estressores; Desempenho discente; Contabilidade

Stress and academic performance among accounting graduate students in Brazil

Abstract: Postgraduate admission is an important transition in the student's life, since this period can be understood as a process that involves a series of changes, pressures and changes that require the individual to adapt to the academic context. With this perspective, this research had a general objective: to identify and analyze the relationship between stress and academic performance realized by undergraduate students stricto sensu in Accounting in Brazil. For the accomplishment of this research, a sample of 309 students (24.08% of the population) who studied postgraduate in Accounting Sciences were investigated. Through a two-step multiple regression analysis, this study found that the research line, the condition of a student with scholarship and the age of the program, as well as the concerns and difficulties inherent in the process, significantly influence the student's level of stress. It also showed that the student's previous academic performance and stress level are significant in explaining academic performance. These results highlight the importance of monitoring the above-identified items of stress for the maintenance of student's performance, as well as avoiding other problems due to the drop in performance, such as avoidance and other major damages.

Keywords: Stress; Items of stress; Student's Performance; Accountancy

Estrés y desempeño académico en el postgrado stricto sensu en ciencias contables en Brasil

Resumen: El ingreso en el posgrado se ve como una transición importante en la vida de un estudiante, ya que ese período puede ser entendido como un proceso que involucra una serie de cambios, presiones y cargos que pasan a exigir del individuo que se adapte Al contexto académico. A partir de esa percepción, esta investigación tuvo como objetivo general identificar y analizar la relación entre estrés y desempeño académico percibido por los discentes de postgrado stricto sensu en Ciencias Contables en Brasil. Para la realización de esta investigación, se investigó una muestra de 309 alumnos (24,08% de la población) que cursaban postgrado en Ciencias Contables. A través del Análisis de Regresión Múltiple en dos etapas, se puede constatar que la línea de investigación, la condición de becario y la edad del programa, además de preocupaciones y dificultades inherentes al proceso, influyen significativamente el nivel de estrés del alumnado. También se constató que el desempeño académico anterior del alumno y el nivel de estrés son significativos en la explicación del desempeño actual. Estos resultados evidencian la importancia de monitorear los estresores arriba identificados, notadamente, a partir de políticas de evaluación del postgrado en Brasil.

Palabras clave: Estrés; Estresores; Rendimiento discente; Contabilidad

Introdução

O *stress* e as manifestações psicológicas são inerentes à vida humana e podem se apresentar de diferentes maneiras na rotina de um indivíduo (Bukhsh, Shahzad & Nisa, 2011; Elias, Ping & Abdullah, 2011). Assim, o conceito de *stress* tornou-se parte do senso comum, pois ultrapassou os limites dos laboratórios e das pesquisas científicas, alcançando um lugar especial nas conversas cotidianas (Filgueiras & Hippert, 1999; Santos, 2010) e passando a ser responsabilizado por quase todos os males que afligem o ser humano, principalmente, em decorrência da vida contemporânea (Filgueiras & Hippert, 1999).

Santos (2010, p. 15) destaca o *stress* como “um fenômeno psicossocial com repercussão biológica, ativado diante de uma ameaça real ou imaginada que afete a integridade mental e/ou física de um indivíduo”. Percebe-se, então, que o *stress* está intimamente ligado à capacidade de adaptação e às mudanças vividas pelas pessoas (Lipp, 2000; Santos, 2010), pois, segundo Elias, Ping e Abdullah (2011), quando há uma mudança na vida, o indivíduo deve buscar meios para se adaptar a essa nova condição.

A adaptação à vida universitária não poderia ser diferente, pois ela pode ser entendida como um processo que envolve mudanças que dizem respeito a aspectos institucionais, vocacionais e de relacionamento, dentre outros (Bondan & Bardagi, 2008), requerendo o desenvolvimento, por parte do aluno, de um conjunto de competências responsáveis por sua adaptação a um contexto novo e dinâmico (Barker & Siryk, 1989).

Diante do exposto, o *stress* torna-se um tema fundamental no ciclo acadêmico, pois suas consequências na vida acadêmica podem ser graves, visto que esse fenômeno pode impedir que estudantes universitários se concentrem e aproveitem seu potencial de aprendizagem (Bukhsh et al., 2011). Acumulado, o *stress* pode causar no indivíduo, em relação à sua vida acadêmica, ansiedade (Bakhsh & Sayed, 2015; Calais et al., 2007; Duque, Brondani & Luna, 2005; Whitman, Spendlove & Clark, 1984; Zeidner, 1992), depressão (Bakhsh & Sayed, 2015; Zeidner, 1992), frustração (Zeidner, 1992), além de acarretar, em alguns casos, o abuso de substâncias tóxicas, comportamentos antissociais, violência (Bukhsh et al., 2011; De Meis, Velloso, Lannes, Carmo, & De Meis, 2003) e até mesmo o desenvolvimento de intenção suicida (Bakhsh & Sayed, 2015). Assim, quando o *stress* é revelado de forma negativa, ou se torna excessivo, pode haver comprometimento físico e psicológico do indivíduo (Bakhsh & Sayed, 2015; Duque et al., 2005).

Altoé, Fragalli e Espejo (2014) afirmam que o *stress* 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. Voltarelli (2002) evidencia as exigências para a produção acadêmica, a remuneração pouco significativa e a dedicação exclusiva como fatores desencadeantes do *stress* à medida que levam ao esgotamento mental e ao surgimento de inconvenientes à saúde.

No Brasil, aliados a esses fatores, somam-se o rigoroso e detalhado processo de avaliação dos cursos e programas conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES; Moreira, 2009) e a enorme pressão sobre os programas de pós-graduação, inclusive, sobre os alunos, para que publicações sejam realizadas, uma vez que, quanto maior for o número de publicações do programa, maior tenderá a ser o conceito a ele atribuído pela CAPES (Soares, Richartz & Murcia, 2013).

Analisando o histórico da implantação dos programas de pós-graduação no Brasil, o que pode ser verificado é que, de 1978 até 1998, ou seja, durante duas décadas, havia no país apenas três programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade, sendo um curso de doutorado e três de mestrado acadêmico (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] 2016a). Por outro lado, o que se tornou notável foi o crescimento expressivo do número de

programas entre os anos de 1998 e 2016, pois, em quase vinte anos, foram criados 25 programas, aumentando em oito vezes a quantidade de programas, praticamente, no mesmo intervalo de tempo. Atualmente, há no país 13 cursos de doutorado, 24 de mestrado acadêmico e quatro de mestrado profissional (CAPES, 2016a).

Diante do que foi apresentado, torna-se imprescindível analisar o contexto em que os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil estão inseridos, uma vez que o ambiente é propício para altos níveis de stress. Assim, tendo em consideração que alguns estudos vêm apontando os discentes da pós-graduação, cada vez mais, como vulneráveis ao *stress* (Altoé et al., 2014; Bakhsh & Sayed, 2015; Bukshsh et al., 2011; De Meis et al., 2003; Duque et al., 2005; Faro, 2013^a; Nogueira-Martins, Neto, Macedo, Cítero, & Mari, 2004 ;), o presente trabalho se propõe a investigar a seguinte questão: qual a relação existente entre *stress* e desempenho acadêmico percebido pelos discentes na pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil? Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar a relação entre *stress* e desempenho acadêmico percebido pelos discentes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil.

Considerando que as métricas de avaliação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* acabam reproduzindo, direta ou indiretamente, os mecanismos de avaliação da CAPES e, ao mesmo tempo, tais mecanismos podem contribuir com o aumento dos níveis de stress dos estudantes, torna-se relevante avaliar sua relação com o desempenho desses estudantes. Por se tratar de um dado que a maioria das instituições não torna público, muitos estudos utilizam o desempenho percebido pelos alunos como variável de análise (a partir de uma avaliação feita pelo estudante de seu desempenho em termos de notas e na comparação com o restante dos colegas) (Bardagi & Hutz, 2012). Dessa forma, optou-se neste trabalho por coletar somente a autoavaliação dos participantes.

Stress

Em se tratando de estudos sobre o *stress*, várias definições foram estabelecidas em conformidade com o enfoque de cada autor (Lipp & Malagris, 2001), recorrendo-se a precedentes históricos e consistentes com a ideia original de Selye. Hans Selye foi quem desenvolveu os primeiros estudos sobre *stress* na área da saúde (Lipp, 2010; Malagris & Fiorito, 2006). O autor buscou descrever acerca da visão sobre o *stress* em um trabalho intitulado “*A syndrome produced by diverse nocuous agentes*”, publicado pela *Nature*, em 04 de julho de 1936 (Selye, 1976).

Lazarus e Folkman (1984) asseveram que, em 1936, Hans Selye utilizava o termo *stress* em um sentido muito especial, como uma técnica para significar um conjunto orquestrado de defesas corporais contra qualquer forma de estímulo nocivo (incluindo ameaças psicológicas). Dessa forma, Selye (1976, p. 15) definiu que “o *stress* é a resposta não específica do corpo a qualquer exigência”. O autor ainda afirma que o *stress* não é algo a ser evitado e que, na verdade, ele não pode ser evitado, uma vez que apenas ficar vivo já cria alguma demanda para a energia de manutenção da vida. No seu sentido mais amplo, o termo refere-se a qualquer estímulo do ambiente que perturba o funcionamento do corpo, seja ele físico, químico ou mental (Coldicott, 1985).

Para Lazarus e Folkman (1984, p. 19), o *stress* é um aspecto inevitável da vida, sendo definido pelos autores como “uma relação particular entre a pessoa e o ambiente, que é avaliado pela pessoa como desgastante ou superior a seus recursos de enfrentamento e colocando em risco o seu bem-estar”. O *stress*, dessa forma, seria um enfrentamento às mudanças cognitivas e esforços comportamentais que confrontam demandas internas e externas, sendo essas demandas estabelecidas como uma sobrecarga à capacidade do indivíduo de se adaptar (Lazarus & Folkman, 1984).

Santos (2010) afirma que o termo é tido como uma das várias explicações para a relação entre a dinâmica psicológica do indivíduo e o processo saúde-doença a ele relacionado e que o *stress* está profundamente ligado a mudanças e à capacidade das pessoas de se adaptarem a elas. No que se

refere aos estressores, esses são os responsáveis pela ruptura da homeostase interna do organismo, pois demandam alguma adaptação a qualquer situação geradora de um forte estado emocional (Lipp, 1996; Lipp & Malagris, 2001). Em síntese, pode-se afirmar que o que proporciona o *stress* é denominado estressor, sendo a soma de reações geradas por ele chamada de resposta ou reação ao *stress* (Lipp & Malagris, 2001, p. 478).

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

O Stress no Contexto Acadêmico

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

Examinado neste estudo, especialmente, o contexto educacional, de acordo com Witter (1997), pode o stress se desenvolver em indivíduos que vivenciam esse ambiente, inclusive, em estudantes universitários que experimentam momentos de mudança, frustração, temores, angústias, crescimento e desenvolvimento (Monteiro, Freitas & Ribeiro, 2007). No contexto universitário, isso pode ser notado devido ao ambiente acadêmico exigir do discente adaptação ao experimentar constantes mudanças, pressões e cobranças características desse meio (Mondardo & Pedon, 2005; Malagris et al., 2009). Para Whitman et al. (1984), ser estudante, por definição, significa experimentar stress, afinal, ele está profundamente ligado a mudanças e à capacidade de adaptação do indivíduo (Santos, 2000). Whitman et al. (1984) entendem, também, que o ideal é que o discente vá experimentar o stress apenas como um desafio, de modo que se estabeleça a sensação de competência, esperança e um aumento da capacidade de aprender.

Estressores específicos do meio acadêmico são as inseguranças geradas pelas possíveis dúvidas e desilusões com a carreira escolhida, além da ansiedade, aquisição de novas e maiores responsabilidades, problemas de moradia, dificuldade no estabelecimento de relacionamento afetivo e distanciamento da família (Calais et al., 2007). O estudante deve, entretanto, gerenciar as ansiedades decorrentes da nova realidade, pois ele faz uma transição de sua realidade atual e de seu contexto familiar, abandonando-os para se inserir no mundo acadêmico, cujas exigências e regras, em alguns casos, apresentam-se muito diferentes (Mondardo & Pedon, 2005).

Ao se analisarem contextos específicos, ainda há, no Brasil, o rigoroso e detalhado processo de avaliação dos cursos e programas conduzido pela CAPES (Moreira, 2009), tendo em vista que cursos são avaliados regularmente e classificados de 1 (o mais baixo) a 7 (mais alto) (De Meis et al., 2003). A pressão e a cobrança sobre os programas de pós-graduação provêm, muitas vezes, dessa avaliação, uma vez que o número de publicações científicas do programa é um fator importante na avaliação do conceito atribuído pela CAPES (Soares et al., 2013). Essa pressão incita-os a serem

produtivos (quantitativamente), atormenta docentes (Moreira, 2009) e preocupa alunos, gerando ansiedade e um forte sentimento de insegurança (De Meis et al., 2003). Apesar das críticas, essa tendência tem se reproduzido, o que leva, em alguns casos, a níveis de stress prejudiciais aos estudantes.

O fato, no entanto, é que, no ensino superior, a fim de sobreviver profissionalmente, segundo De Meis et al. (2003), os pesquisadores precisam publicar taxas crescentes de artigos em revistas de maior impacto, o que está provocando o aumento da concorrência, decepção e incertezas acerca de suas carreiras. Ademais, a pressão por número satisfatório de publicações desencadeia uma exagerada competitividade, sobrepondo-se a “corrida por produção” sobre o conhecimento (De Meis et al., 2003), confirmando-se a expressão “publique ou pereça” (Moreira, 2009).

No contexto da pós-graduação, a prevenção e o controle do stress podem se tornar cruciais para influenciar positivamente o desempenho acadêmico (Malagris et al., 2009), pois, em caso de desarranjo, essa interação pode levar a alterações emocionais, comportamentais e cognitivas (Martos, Landa & Zafra, 2012), uma vez que, quando os alunos são expostos a estressores psicológicos, quantidades crescentes de energia são necessárias para mantê-los psicologicamente equilibrados (Whitman et al., 1984).

Assim, com o interesse de mensurar o stress dos indivíduos, vários estudos desenvolveram escalas. Após o levantamento da literatura que trata sobre o tema, identificou-se a *Perceived Stress Scale* (PSS), desenvolvida por Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983). Destaca-se que essa escala apresenta validade discriminante, ou seja, ela resulta em uma medida de nível de stress não influenciada pelos sintomas físicos, psicológicos, transtornos de ansiedade ou depressivos dos indivíduos (Cohen et al., 1983) e vem sendo utilizada em estudos recentes para mensurar o nível de stress no contexto acadêmico (Santos, 2010; Faro, 2013a, 2013b).

Pena e Reis (1997) asseveram que pode ser impossível ou mesmo indesejável eliminar o nível de stress em universidades. Afinal, a maioria dos educadores reconhece que o stress é necessário para o crescimento (Whitman et al., 1984), pois, quando moderado, pode facilitar o desempenho (Kolko, 1980). Além disso, quando o stress ocorre de maneira positiva, ele se torna importante para a vida humana, sendo responsável pela nossa capacidade de adaptação a novas situações (Lipp, 1996). No entanto, o problema tem sido proporcionar um nível ótimo de stress (Whitman et al., 1984) para que esse possa ser controlado de forma produtiva (Pena & Reis, 1997). Dessa forma, o desafio passa a ser o de saber de onde se origina o stress excessivo, quais as causas, bem como evidenciar seus impactos no desempenho dos estudantes, além de identificar mecanismos de enfrentamento.

Desempenho Acadêmico

O termo desempenho acadêmico, segundo Munhoz (2004), é geralmente associado ao rendimento acadêmico, porém a autora o define de forma mais abrangente, afirmando que “a descrição do termo desempenho envolve a dimensão da ação e, o rendimento é o resultado da sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos obtidos pelo sujeito em determinada atividade” (Munhoz, 2004, p. 52). Embora o desempenho acadêmico seja representado, normalmente, por uma nota, o seu conceito é ainda mais amplo e envolve outros fatores (Miranda, Lemos, Oliveira & Ferreira, 2015).

Estudiosos que abordam o tema “desempenho acadêmico” têm demonstrado que esse fenômeno é influenciado por diversas variáveis. Hanushek (2010), em uma perspectiva econômica, assevera que o desempenho acadêmico pode ser influenciado tanto por fatores controlados pelo poder político, quanto por fatores que não podem ser controlados, tratando-os como sendo duas grandes dimensões. A primeira contempla fatores como as características das escolas, dos currículos

e dos professores; já a segunda diz respeito a características sociodemográficas, relacionamento com amigos, dons inatos e capacidade de aprendizagem (Hanushek, 2010).

Glewwe, Hanushek, Humpage e Ravina (2011) e Corbucci (2007) apontam que o que pode influenciar o desempenho acadêmico são atributos que podem ser classificados em três dimensões, sendo elas: instituição de ensino, corpo docente e corpo discente. Miranda et al. (2015) realizaram uma revisão da literatura sobre desempenho acadêmico, corroborando Glewwe et al. (2011) e Corbucci (2007), agrupando também os determinantes do desempenho acadêmico nessas mesmas três dimensões. Por sua vez, Monteiro e Gonçalves (2011) apontam que o desempenho acadêmico é um elemento interdependente de diversos fatores que, interativamente, o ocasionam e o tornam difícil de operacionalizar.

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

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

Alfan e Othman (2005) apontam que uma revisão da literatura fornece uma ampla lista de fatores que têm sido utilizados como determinantes do desempenho acadêmico discente, incluindo o gênero, etnia, cultura, idade, o desempenho anterior à graduação, a qualificações da admissão, capacidade linguística, frequência, turno integral/parcial. Uyar e Güngörmüş (2011) acrescentam outras variáveis, como assiduidade, se o discente mora com membros da família e sua média geral acumulada.

Destaca-se que Gabre e Kumar (2012) estão entre os poucos pesquisadores que se propuseram a examinar os efeitos do *stress* sobre o desempenho dos alunos de graduação em contabilidade. Os autores não só investigaram os efeitos desse fenômeno sobre o desempenho acadêmico dos estudantes de contabilidade, como também examinaram a associação do uso do *Facebook* com o *stress* percebido e a sua influência sobre o desempenho acadêmico desses discentes. Como medida, foi aplicada a Escala de Stress Percebido (PSS), revelando os resultados que estudantes de contabilidade afro-americanos eram mais propensos a relatar escores de *stress* superiores em comparação aos estudantes americanos não africanos e, finalmente, estudantes que usaram o *Facebook*, enquanto estudavam, obtiveram desempenho acadêmico inferior (Gabre & Kumar, 2012).

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

Metodologia

Este estudo faz opção pela abordagem quantitativa, com coleta de dados em todas as regiões do Brasil, por meio de questionários. Assim, privilegia-se a amplitude de dados, com análise estatística dos resultados, em detrimento da análise qualitativa em profundidade.

Composição da Amostra e Instrumento de Coleta dos Dados

Para a coleta de dados, fez-se um levantamento de todas as instituições que ofertam o curso de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil. Essa investigação foi realizada no período de 02 a 31 de março de 2016 na Plataforma Sucupira (CAPES, 2016b), tendo sido identificados 28 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, divididos em 13 cursos de doutorado, 24 de mestrado acadêmico e quatro de mestrado profissional, os quais estão pulverizados em 25 universidades. A partir da coleta, foi identificado um total de 1.283 discentes matriculados nos programas de pós-graduação em Contabilidade, os quais compõem a população deste estudo, sendo 883 de cursos de mestrado acadêmico, 131 são cursos de mestrado profissional, e 269 são cursos de doutorado.

Para que fosse possível alcançar o objetivo inicialmente proposto, realizou-se a aplicação de questionários *online* a essa população. O questionário foi depositado na plataforma eletrônica *Survey Monkey*®, ficando disponível no período de 25 de maio a 09 de julho de 2016. Nesse período, houve retorno de 394 questionários, dos quais 85 respondentes não aceitaram participar da pesquisa ou deixaram o questionário em branco. Assim, 309 questionários foram considerados válidos, perfazendo um percentual de 24,08% do total da população. Importante destacar que o estudo seguiu os parâmetros éticos de pesquisas com seres humanos, sendo analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da instituição de ensino a que se vinculam os pesquisadores.

O instrumento de coleta de dados foi composto por três blocos de questões. O primeiro apresentava questões com o propósito de verificar a caracterização do respondente, bem como continha perguntas que buscaram investigar a nota média geral do discente ao concluir o curso de graduação e a percepção do seu desempenho acadêmico atual.

No segundo bloco, utilizou-se a *Perceived Stress Scale* – PSS, desenvolvida por Cohen et al. (1983), constituída por 14 itens e já validada em outros estudos (Faro, 2013a, 2015; Luft, Sanches, Mazo & Andrade, 2007; Santos, 2010). A PSS compõe-se de perguntas gerais sobre o modo como o indivíduo se percebe em relação a possíveis estressores vivenciados em seu cotidiano, tendo sido desenhada para detectar o quanto os participantes avaliam a própria vida, ou elementos dessa vida, como incontroláveis, imprevisíveis ou de sobrecarga (Santos, 2010). Destaca-se que o instrumento foi ajustado, tendo ocorrido uma mudança na escala, conforme sugere Fávero, Belfiore, Silva e Chan (2009). Assim, optou-se por empregar a escala, adotando pontuação de 0 a 10, com variação de 0 (Nunca) a 10 (Sempre).

Por fim, no terceiro bloco, foi utilizada também, com o objetivo de mensurar os estressores vivenciados pelos pós-graduandos, a Escala de Preocupações (composta por 15 itens) e o Indicador de Dificuldades (composto por 14 itens e com a opção de o respondente inserir mais um item que não esteja abordado nos itens anteriores), ambos elaborados por Faro (2013a) com base na pesquisa de Santos e Alves Júnior (2007) e complementada com menções aos desafios vivenciados pelos pós-graduandos no Brasil, constantes em outros estudos consultados. Também foi realizado um ajuste no instrumento, como a mudança na escala, adotando-se pontuação de 0 a 10 (Fávero et al., 2009), com variação de 0 (Nada preocupado) a 10 (Extremamente preocupado) para a Escala de Preocupações, e 0 (Nunca ocorrem) a 10 (Sempre Ocorrem) para o Indicador de Dificuldades.

Análise dos Dados

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

Na segunda etapa, por meio da *Perceived Stress Scale* – PSS, buscou-se identificar o nível de *stress* apresentado pelos discentes. Os itens abordados na escala são divididos entre sete positivos (4, 5, 6, 7, 9, 10 e 13) e sete negativos (1, 2, 3, 8, 11, 12 e 14), tendo os itens positivos pontuação invertida para o cálculo da pontuação geral.

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

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

Após a identificação do nível de *stress*, dos principais estressores vivenciados pelos discentes e das demais variáveis de controle, foram realizadas, numa quarta etapa, duas Análises de Regressões Múltiplas, como pode ser observado na Figura 1:

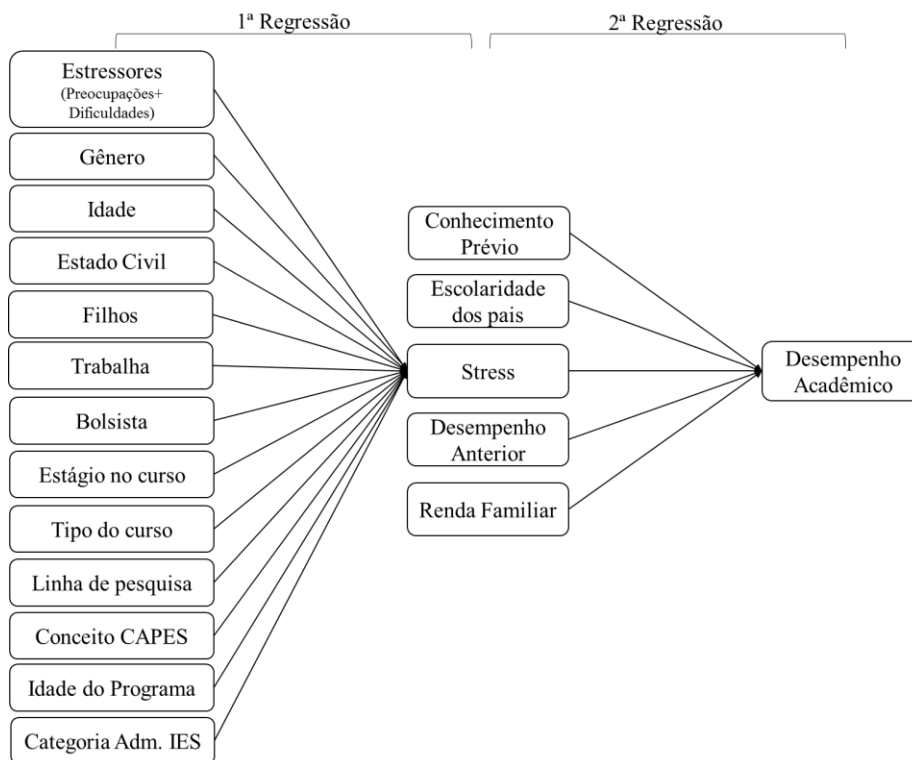


Figura 1: Variáveis dos Modelos de Regressão Múltipla.

Fonte: elaborada pelos autores.

No primeiro modelo de Regressão, foi testado o comportamento da variável dependente (nível de stress) em função das demais variáveis independentes selecionadas (estressores) e as variáveis de controle. No segundo modelo de Regressão, foi testado o comportamento da variável dependente (desempenho acadêmico percebido) em função da variável independente selecionada (nível de stress) e as variáveis de controle: conhecimento prévio (graduação em contabilidade), escolaridade dos pais, desempenho anterior (média geral acumulada do curso de graduação) e renda familiar. Todas as análises foram implementadas no freeware R (R Development Core Team 2016).

Resultados

Discussão dos Dados

O perfil dos discentes investigados é composto por 52,10% de mulheres, estando a faixa etária com maior quantidade de respondentes entre 25 a 35 anos (58,58%). O resultado aponta ainda que 53,07% são solteiros e a maioria não possui filhos (75,08%). Além disso, 62,46% trabalham na área do curso da pós-graduação e 25,57% percebem renda familiar entre 10 a 30 salários mínimos. Quanto à escolaridade dos pais, a maioria (aproximadamente, 70%) tem pais com escolaridade até o ensino médio completo. A maior parte dos respondentes (66,02%) veio de instituições públicas de ensino superior, são bacharéis em Ciências Contábeis (85,76%) e estão cursando o mestrado acadêmico (71,84%). Também foi constatado que: 44,66% cursam a linha de pesquisa Controladoria e Contabilidade Gerencial e apenas 9,71%, a linha de Mercados Financeiros, de Créditos e de Capitais; 36,6% são bolsistas do programa; 61,81% estão cursando os créditos e apenas 6,15% estão aguardando a defesa da Dissertação ou Tese.

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

Em relação à Análise de Regressão Múltipla, é possível observar, na Tabela 01, o resultado do ajuste do modelo que busca explicar o nível de stress.

Tabela 1

Resultado do Ajuste do Modelo por meio do Critério de Stepwise para a Variável Dependente Nível de Stress (NS)

Parâmetro	Estimativa	Erro Padrão	T	p-valor
Intercepto	32,2115	4,7126	6,8350	< 0,000
Linha de pesquisa 2 (LP_2)	-4,1420	2,0018	-2,0690	0,0394
Bolsista (B)	-5,5343	2,0421	-2,7100	0,0071
Idade do programa (IP)	-0,2935	0,0892	-3,2920	0,0011
P_2	1,6374	0,5783	2,8310	0,0050
P_9	1,1789	0,3726	3,1640	0,0017
P_{11}	0,9986	0,3915	2,5510	0,0112
D_4	2,0735	0,3547	5,8460	< 0,000
D_{12}	1,6957	0,5104	3,3220	0,0010
Pressupostos dos resíduos	Normalidade (Shapiro-Wilk)	Independência (Durbin-Watson)	Homogeneidade (Teste Bartlett)	R ²
Valor da Estatística	0,9934	1,8569	0,5320	0,478
p-valor	0,1924	0,0898	0,4658	

Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Tabela 01, é possível observar que a linha de pesquisa, a condição de bolsista, a idade do programa, bem como as preocupações P2 (Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida), P9 (Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca), P11 (Tempo para concluir a tese ou dissertação) e as dificuldades D4 (Falta de motivação) e D12 (Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar), foram selecionadas a partir do critério de Stepwise. Ao nível de significância de 5%, todos os parâmetros foram significativos. Com base no coeficiente de determinação, o modelo consegue captar, aproximadamente, 48,0% da variação total da variável nível de stress. Também ao nível de 5% de significância, as pressuposições de normalidade, independência e homogeneidade dos resíduos dos modelos estimados foram atendidas.

Com base nesses resultados, é possível verificar que existe uma associação significativa e positiva (diretamente proporcional) das variáveis P2, P9, P11, D4 e D12 com o nível de stress. Essa associação corrobora a relação desses estressores com o desencadeamento do stress no discente no contexto pós-graduação já detectada por outros estudos (Whitman et al., 1984; Bujdoso, 2005; Duque et al., 2005; Louzada & Silva Filho, 2005; Santos & Alves Júnior, 2007; Faro, 2013a).

Já a variável idade do programa tem uma associação inversamente proporcional com o nível de stress, isto é, quanto mais tempo de existência tem o programa, menor o nível de stress. Essa associação pode ser justificada, pois os programas de pós-graduação que estão se iniciando, ou seja, estão em seus primeiros anos de atividade, são alvos de pressões e cobranças, ao terem como objetivo obter uma boa qualificação junto à CAPES. Afinal, o conceito atribuído pela CAPES ao programa é fundamental para que não haja o desencadeamento do programa. Assim, a pressão, incitando-os a serem cada vez mais produtivos (quantitativamente), atormenta docentes (Laffin & Gomes, 2016; Moreira, 2009) e preocupa discentes, gerando ansiedade e um forte sentimento de insegurança (De Meis et al., 2003), o que desencadearia um maior nível de stress.

É possível observar também que, em média, o nível de stress em estudantes que estão inseridos na linha de pesquisa 2 (Contabilidade para usuários externos) é menor que nas demais linhas (Controladoria e contabilidade gerencial; Mercados financeiros, de créditos e capitais; e Educação e pesquisa em contabilidade), na ordem da estimativa de pontos (na escala de 0 a 140).

Analogamente, o modelo mostra que, em média, o nível de stress em estudantes não bolsistas é menor do que o nível de stress em estudantes bolsistas, na ordem da estimativa de pontos (na escala de 0 a 140). Isso pode ser justificado, pois, segundo Faro (2013a), devido à política de concessão de bolsas oferecidas aos discentes que exige dedicação exclusiva (mais exigência que aos demais), impossibilitando que eles exerçam outras atividades remuneradas. Todavia, é importante destacar que a existência do financiamento por meio de bolsas é o que viabiliza, em muitos casos, a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* por muitos estudantes.

A seguir, na Tabela 02, é apresentado o resultado do ajuste do modelo que busca estabelecer uma relação entre desempenho percebido (variável dependente) e as variáveis explicativas: renda, escolaridade dos pais, escolaridade das mães, instituição da graduação, conhecimento prévio, desempenho anterior e nível de stress.

Tabela 2

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

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

Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Tabela 02, é possível observar que apenas as variáveis desempenho anterior e nível de *stress* foram significativas a partir do critério de *Stepwise*. Ao nível de significância de 5%, todos os parâmetros foram significativos. No entanto, o modelo consegue captar apenas 15,37% da variação total da variável desempenho percebido. Pode-se justificar o baixo R², uma vez que o desempenho acadêmico é influenciado por diversas outras variáveis (Miranda et al., 2015), tendo sido, neste estudo, consideradas apenas as mais importantes e possíveis de serem captadas por meio do questionário.

Com base nas estimativas dos parâmetros do modelo apresentado na Tabela 02, pode-se afirmar que existe uma associação significativa e positiva entre o desempenho anterior e a variável desempenho percebido, bem como uma associação significativa e negativa do nível de *stress* com a variável desempenho percebido, isto é, quanto maior o desempenho anterior do discente, maior será o desempenho percebido, e quanto maior o nível de *stress*, menor será o desempenho percebido. A força dessa relação pode ser evidenciada a partir dos *p*-valores (< 0,005). Pode-se afirmar, também, que essas associações são altamente significativas, visto que os *p*-valores são inferiores a 0,005.

A associação significativa e negativa do nível de *stress* com a variável desempenho percebido encontrada no presente estudo também foi identificada no estudo de Gabre e Kumar (2012), o qual examinou os efeitos do *stress* sobre o desempenho dos discentes de graduação em contabilidade. Outros estudos, como os de Stoyhoff (1997), Campbell (2007) e Zeidner (2010), que também analisaram como fatores psicológicos podem influenciar o desempenho acadêmico, identificaram que, muitas vezes, esses fatores irão provocar um baixo desempenho acadêmico, ou seja, há uma correlação negativa desse fenômeno com o desempenho acadêmico.

Assim, considerando que foram identificados altos níveis de *stress* nos discentes dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil, pode-se deduzir que o *stress* presente nesses alunos pode ter afetado o desempenho acadêmico percebido, uma vez que, quando há o agravamento da problemática do *stress* acadêmico nos discentes, o ambiente que deveria contribuir para a consolidação do seu conhecimento acaba por se tornar o desencadeador de distúrbios patológicos, o que viria a prejudicar o desempenho do estudante (Monteiro et al., 2007). Isso significa que, caso não seja tratado adequadamente, o *stress* produz resultados negativos, uma vez que a queda no desempenho do discente não só afeta o estudante e a instituição, mas causa um impacto direto sobre a sua experiência de aprendizagem (Stevenson & Harper, 2006).

Considerações Finais

A partir da análise do nível de *stress*, por meio da Escala de Estresse Percebido (PSS), constatou-se que a média geral do *stress* da amostra foi de 73,40 pontos. Tendo por base a literatura,

pode-se considerar esses dados como preocupantes, pois altos níveis de stress que ocorrem de maneira prolongada podem causar perturbações no indivíduo, repercutindo em seu cognitivo e afetando regiões do cérebro que são intimamente relacionadas ao aprendizado e à memória, prejudicando seu desempenho, inclusive, em ambientes acadêmicos.

Foi possível verificar também que o nível de stress é menor em estudantes que cursam a linha de pesquisa de Contabilidade para usuários externos. Alguns dos fatores que podem justificar um menor nível de stress para a linha de pesquisa Contabilidade para usuários externos é o fato de ser essa a linha mais consolidada na área contábil, com bases teóricas mais consistentes e por dispor de bancos de dados mais amplos e outras informações disponíveis para pesquisas (como, por exemplo: Base de dados Econômica, Instituto Assaf Neto, BMF&Bovespa, Comissão de Valores Mobiliários, etc.), uma vez que nessa área predominam pesquisas quantitativas. Entretanto, essas são hipóteses para novos estudos, os quais são necessários para explicar efetivamente o fenômeno.

Assim, é importante que os orientadores das linhas acima mencionadas fiquem atentos, pois as dificuldades de alguns estudantes podem ser maiores que as de outros. Nesse sentido, o apoio na localização de teorias de base, bem como no processo de coleta de dados, pode ser importante para a redução dos níveis de stress dos estudantes. Destaca-se o fato de que este estudo inovou no sentido de avaliar possíveis associações entre a linha de pesquisa e nível de stress do discente, pois não foram encontrados na literatura estudos que abordassem tal relação.

Sem desconsiderar a relevância do financiamento por meio de bolsas como forma de viabilizar o acesso de muitos estudantes à pós-graduação, constatou-se também que o nível de stress é maior para alunos bolsistas. Esses resultados sugerem a importância de os programas e orientadores avaliarem se a carga de atividades a que os bolsistas estão sujeitos é compatível com sua capacidade, tempo, disciplinas, dentre outros aspectos. Da mesma forma, os estudantes que percebam que estão sobrecarregados devem procurar ajuda junto a seus orientadores e coordenadores de programas antes que os níveis de stress venham a prejudicá-los.

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

Em relação à variável idade do programa, verificou-se que quanto mais tempo de existência tem o programa, menor será o nível de stress dos estudantes. Nesse sentido, a idade do programa pode ter se mostrado significativa em virtude da necessidade de os cursos iniciantes obterem melhores conceitos junto à CAPES, em alguns casos, até para se manterem nas instituições. Assim, torna-se importante refletir se as estratégias utilizadas por esses programas, na tentativa de atender às exigências e aumentar sua nota CAPES, são realmente eficazes, ou seja, ao sobrecarregar professores e estudantes com “metas” de publicação, os programas acabam por se tornar incoerentes, visto que, ao aumentarem os níveis de stress dos alunos, podem estar ocasionando uma queda no desempenho acadêmico.

Verificou-se ainda a existência de uma associação significativa e positiva das variáveis P2 (Interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos de sua vida), P9 (Possibilidade de não atingir o desempenho esperado pela banca), P11 (Tempo para concluir a tese ou dissertação), D4 (Falta de motivação) e D12 (Compatibilizar os estudos com a vida pessoal e familiar) com a variável nível de stress.

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

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

Esse resultado é preocupante, pois o ambiente que deveria favorecer a consolidação do conhecimento do discente pode se transformar em um desencadeador de distúrbios patológicos, como é o caso do stress, que prejudica sobremaneira o desempenho discente. Assim, detectar as origens do stress em relação ao ambiente acadêmico e que possam comprometer o desempenho discente se torna fundamental para que outras consequências não venham impactar não só os discentes, mas também as IES.

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

Acredita-se que esta pesquisa colabora para o avanço na discussão do tema pesquisado, além de despertar toda a comunidade acadêmica para o questionamento acerca da eficácia do sistema de avaliação adotado pela CAPES. Nesse sentido, os achados podem indicar a necessidade de que sejam ponderados os critérios de avaliação atualmente utilizados, principalmente, no que tange à quantidade de publicações exigidas de discentes e docentes para que esses critérios se tornem menos ansiogênicos e, consequentemente, não sejam vistos como fatores que possam desencadear, de forma negativa, o stress no discente.

Este estudo ainda pode contribuir para auxiliar gestores, coordenadores e docentes a identificarem quais as principais variáveis que mais desencadeiam o stress no discente e podem influenciar o seu desempenho acadêmico para que elas sejam tratadas com mais atenção e cuidado. No que tange aos discentes, esta pesquisa também contribui, pois, ao conhecer melhor o stress, os estressores e os possíveis impactos que eles exercem em sua performance acadêmica, é possível que eles passem a buscar a prevenção e o controle do stress, objetivando a melhoria da qualidade de vida em um ambiente de aprendizagem mais afetivo.

É importante que se desenvolvam nas universidades programas de saúde mental especializados que auxiliem os discentes a enfrentarem o stress e que os ajudem a melhorar seu desempenho, bem como seja repensado do foco excessivo na pesquisa em detrimento de outros aspectos relativos à formação *stricto sensu*, como o preparo para o exercício da docência.

Para pesquisas futuras, sugere-se um estudo com uma abordagem qualitativa com os discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, com o objetivo de buscar um maior entendimento acerca das variáveis que os tornam mais ou menos estressados. Propõe-se, ainda, pesquisar quais são as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos discentes para minimizar o seu nível de stress. Sugere-se, também, um estudo mais aprofundado sobre como a variável linha de pesquisa pode influenciar o nível de stress do discente, pois a questão não havia sido estudada anteriormente, carecendo assim de novos estudos que possam reafirmar os achados da presente pesquisa. Por fim, propõe-se estender o estudo e investigar se o nível de stress de docentes e coordenadores influencia o desempenho acadêmico dos discentes dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis.

Referências

- Abdullah, A. M. (2011). Factors affecting business students' performance in arab open university: the case of Kuwait. *International Journal of Business and Management*, [S. l.], 6(5), 146-155.
- Alfan, E., & Othman, M. N. (2005). Undergraduate students' performance: the case of University of Malaya. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 329-343. <https://doi.org/10.1108/09684880510626593>
- Al-Tamimi, H. A. H. & Al-Shayeb, A. R. (2002). Factors affecting student performance in the introductory finance course. *Journal of Economic & Administrative Sciences*, 18(2).
- Altoé, S. M. L., Fragalli, A. C., & Espejo, M. M. S. B. (2014). 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. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n1p213>
- Andrade, J. X., & Corrar, L. J. (2007). Condicionantes do desempenho dos estudantes de contabilidade: evidências empíricas de natureza acadêmica, demográfica e econômica. *Revista de Contabilidade da Ufba*, 1(1).
- Araújo, E. A. T., Camargos, M. A., Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2013). Desempenho acadêmico de discentes do curso de ciências contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), 60-83.
- Bakhsh, M. M., & Sayed, S. A. (2015). Sources of Academic Stress: Stress Management among Regular and Executive MBA Students. *International Journal of Endorsing Health Science Research*, 3(1), 17-22.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos Estressores no Contexto Acadêmico: uma breve revisão da literatura brasileira. *Interação em Psicologia*, 15(1), 111-119. <https://doi.org/10.5380/psi.v15i1.17085>
- Barker, R. W., & Siryk, B. (1989). SACQ Student Adaptation to College Questionnaire Manual. *Western Psychology*, 11, 333-346.
- Bondan, A. P., & Bardagi, M. P. (2008). Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paidéia*, 18(41), 581-590. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300013>
- 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.
- Bukhsh, Q., Shahzad, A., & Nisa, M. (2011). A study of learning stress and stress management strategies of the students of postgraduate level: a case study of Islamia University of Bahawalpur, Pakistan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 182-186. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.036>
- Calais, S. L., Carrara, K., Brum, M. M., Batista, K., Yamada, J. K., & Oliveira, J. R. S. (2007). Stress entre calouros e veteranos de jornalismo. *Estudos de Psicologia*, 24(1), 69-77. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000100008>
- Caleb, R. (2014). Uni counselling services challenged by growing demand: cuts test over-stretched university services that support rising numbers of students with mental health conditions (May 27). *The Guardian*, UK. Disponível em: http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/may/27/students-mental-health-risk-cuts-nhs-services?CMP=share_btn_fb#_=_
- Campbell, M. M. (2007). Motivational systems theory and the academic performance of college students. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(7), 11-24.

- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Coldicott, P. J. (1985). Organisational Causes of Stress on the Individual Teacher. *Educational Management and Administration*, 13, 90-93. <https://doi.org/10.1177/174114328501300203>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2016a). Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2016b). Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/discente/listaDiscente.jsf>
- Corbucci, P. R. (2007). *Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).
- De Meis, L., Velloso, A., Lannes, D., Carmo, M. S., & De Meis, C. (2003). The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 36(9), 1135-1141. <https://doi.org/10.1590/S0100-879X2003000900001>
- Duque, J. C., Brondani, J. T., & Luna, S. P. L. (2005). Stress e pós-graduação em Medicina Veterinária. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, 2(3), 134-148.
- Eikner, A. E., & Montondon, L. (2001). Evidence on factors associated with success in intermediate accounting I. *The Accounting Educators' Journal*, 13, 1-17.
- Elias, H., Ping, W. S., & Abdullah, M. C. (2011). Stress and Academic Achievement among Undergraduate Students in University Putra Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 646-655. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.288>
- Faro, A. (2013a). Stress e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 51-60. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100007>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400005>
- Faro, A. (2015). Análise Fatorial Confirmatória das Três Versões da Perceived Stress Scale (PSS): um estudo populacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 21-30. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528103>
- 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.
- Filgueiras, J. C., & Hippert, M. I. S. (1999). A polêmica em torno do conceito de stress. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(3), 40-51. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931999000300005>
- Gabre, H. G., & Kumar, G. (2012). The Effects of Perceived Stress and Facebook on Accounting Students' Academic Performance. *Accounting and Finance Research*, 1(2), 87-100. <https://doi.org/10.5430/afr.v1n2p87>
- Gewin, V. (2012). Under a cloud. Depression is rife among graduate students and postdocs. Universities are working to get them the help they need. *Nature*, 490(11), 299-301. <https://doi.org/10.1038/nj7419-299a>
- Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., & Ravina, R. (2011). School resources and educational outcomes in developing countries: a review of the literature from 1990 to 2010 [Working Paper N° WP12-1]. *National Bureau of Economic Research*, St. Paul, MN. <https://doi.org/10.3386/w17554>
- Hanushek, E. A. (2010). Education production functions: developed country evidence. In E. B. Peterson; B. McGaw (Ed.), *In International Encyclopedia of Education*, Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01231-8>

- Kolko, D. J. (1980 March). Stress Management Techniques for Graduate Students: Cognitive coping, problem-solving and time management. *Annual meeting of the Southeastern Psychological Association*. Washington, DC.
- Laffin, M., & Gomes, S. M. S. (2016). Formação do professor de contabilidade: O tema em debate. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(77). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2372>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lipp, M. E. N. (1996). *Pesquisas sobre stress no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Lipp, M. E. N. (2010). O modelo quadrifásico do stress. In: M. E. N. Lipp (Ed.) *In Mecanismos neuropsicofisiológicos do Stress: teoria e aplicações clínicas* (3 ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lipp, M. E. N. (2000). O que eu tenho é stress? De onde ele vem? In: M. E. N. Lipp (Ed.) *In 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: B. Rangé (Ed.) *In Psicoterapias Cognitivo-Comportamentais: um diálogo com a psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Louzada, R. C. R., & Silva Filho, J. F. (2005). Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 451-461. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000300013>
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102007000400015>
- 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 stress e características sociobiográficas de alunos de pós-graduação. *Psicologia em Revista*, 15(2), 184-203.
- Malagris, L. E. N., & Fiorito, A. C. C. (2006). Avaliação do nível de stress de técnicos da área de saúde. *Estudos de Psicologia*, 23(4), 391-398. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000400007>
- Martos M. P., Landa, J. M. A., & Zafra, E. L. (2012). Sources of stress in nursing students: a systematic review of quantitative studies. *International Nursing Review*, 59, 15–25. <https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2011.00939.x>
- Miranda, G. J., Lemos, K. C. S., Oliveira, A. S., & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. *Meta: Avaliação*, 7(20), 175-209. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264>
- Mondardo, A. H., & Pedon, E. A. (2005). Stress e desempenho acadêmico em estudantes universitários. *Revista de Ciências Humanas*, 6(6), 159-179.
- Monteiro, A. M., & Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: satisfação com a formação e desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 15-27.
- 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*, 11(1), 66-72. <https://doi.org/10.1590/S1414-81452007000100009>
- Moreira, A. F. (2009). A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, 25(3), 23-42. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300003>
- Munhoz, A. M. H. (2004). *Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Munhoz, A. M. H. 2004. *Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes*. Doctoral dissertation, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

- Nogueira-Martins, L. A., R. F. Neto, P. C. M. Macedo, V. A. Cítero, & J. J. Mari, 2004. The mental health of graduate students at the Federal University of São Paulo: a preliminary report. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 37(10): 1519-1524. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-879X2004001000011>
- Pena, L., & D. Reis. 1997. Student stress and quality of education. *RAE - Revista de Administração de Empresas São Paulo*, 37(4): 16-27. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901997000400003>.
- R Development Core Team. 2016. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org/>.
- Santos, A. F. 2010. *Determinantes psicossociais da capacidade adaptativa: um modelo teórico para o stress*. Doctoral dissertation, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
- Santos, A. F., & A. Alves Junior. 2007. Stress e estratégias de enfrentamento em mestrados de ciências da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1): 104-113. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722007000100014>.
- Selye, H. 1976. *Stress in health and disease*. Boston e London: Butterworths.
- Shaw, C. & L. WARD. 2014 (March 06). Dark thoughts: why mental illness is on the rise in academia: university staff battling anxiety, poor work-life balance and isolation aren't finding the support they need. *The Guardian*, UK. Available at: <http://www.theguardian.com/higher-education-network/2014/mar/06/mental-health-academics-growing-problem-pressure-university> (last accessed April 25, 2016).
- Soares, S. V., F. Richartz, & F. D. R. Murcia. 2013. Ranking da pós-graduação em contabilidade no Brasil: análise dos programas de mestrado com base na produção científica em periódicos acadêmicos no triênio 2007-2009. *Revista Universo Contábil*, 9(3): 55-74. <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/3315/2400>
- Stevenson, A., & S. Harper. 2006. Workplace stress and the student learning experience. *Quality Assurance in Education*, 14(2): 167-178.
- Stoynoff, S. 1997. Factors Associated with International Students' Academic Achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 24(1): 56 -68.
- Uyar, A., & A. Güngörmüş. 2011. H. Factors Associated with Student Performance in Financial Accounting Course. *European Journal of Economic and Political Studies*, 4(2): 139-154.
- Voltarelli, J. C. 2002. Stress e produtividade acadêmica. *Medicina* (Ribeirão Preto. Online), 35(4): 451-454.
- Whitman, N. A., D.C. Spendlove, & C. H. Clark. 1984. *Student Stress: effects and solutions*. Washington: ASHE-ERIC Higher Education Research Report n. 2.
- Witter, G. P. 1997. Estresse e desempenho nas matérias básicas: variáveis relevantes. *Estudos de Psicologia*, 14(2): 3-10.
- Zeidner, M. 1992. Sources of academic stress: the case of first year Jewish and Arab college students in Israel. *Higher Education*, 24: 25-40.
- Zeidner, M. 2010. Anxiety. In *International Encyclopedia of Education*, edited by E. B. Peterson, and B. McGaw. Oxford: Elsevier.

Sobre os Autores

Marise Santana de Rezende

Universidade Federal de Uberlândia

marise-rezende@hotmail.com

Mestre em Controladoria pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade de Ciências Contábeis - FACIC, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Gilberto José Miranda

Universidade Federal de Uberlândia

gilbertojm@ufu.br

Doutor em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (FEA/USP). Mestre em Administração, Especialista em Docência na Educação Superior e Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É editor da Revista Mineira de Contabilidade (RMC), pesquisador líder do NEPAC - Núcleo de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, e coordenador científico da área de Ensino e Pesquisa do Congresso da ANPCONT. Tem se dedicado a pesquisas nas áreas: Educação e Pesquisa em Contabilidade (desempenho acadêmico, formação docente, motivação e estratégias de ensino dentre outros) e Análise das Demonstrações Contábeis.

Janser Moura Pereira

Universidade Federal de Uberlândia

janser@ufu.br

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (2001), mestrado em Estatística e Experimentação Agropecuária pela Universidade Federal de Lavras (2004) e doutorado em Estatística e Experimentação Agropecuária pela Universidade Federal de Lavras (2006). Tem experiência na área de Probabilidade e Estatística, com ênfase em Inferência Bayesiana, atuando principalmente nos seguintes temas: modelos não-lineares, mineralização de nitrogênio, inferência bayesiana e mcmc.

Edgard Bruno Cornacchione Junior

Universidade de São Paulo

edgardbc@usp.br

Possui graduação (1990), mestrado (1994), doutorado (1999) e livre-docência (2004) em Ciências Contábeis pela Universidade de São Paulo (USP). Concluiu seu segundo doutorado em 2008 pela University of Illinois at Urbana-Champaign (EUA) na área de Human Resource Education (PhD), com pesquisa sobre uso de tecnologias instrucionais avançadas em programas oferecidos na modalidade online e em modelos de treinamento e desenvolvimento. Concluiu pós-doutoramento na University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA (2003) e participou do programa Colloquium on Participant-Centered Learning (CPCL) da Harvard Business School, EUA (2004). É professor titular (MS-6) da Universidade de São Paulo (USP). Atua no conselho editorial do periódico Human Resource Development International (Taylor & Francis), RBC (CFC/Brasil) e REPEC (CFC/Brasil). Tem atuado principalmente nos seguintes temas: controladoria, informações gerenciais e educação para negócios.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 96

4 de setembro 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad
de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia Universidad
de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto
Nacional para la Evaluación de la
Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de

Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman Universidad
de San Andrés, Argentina

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research y Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University