

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

ELIZABETH DA COSTA SILVA

**ESTRESSE E AUTOEFICÁCIA EM DOCENTES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS NO BRASIL**

Belo Horizonte

2022

ELIZABETH DA COSTA SILVA

**ESTRESSE E AUTOEFICÁCIA EM DOCENTES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade.

Área de concentração: Contabilidade Financeira

Orientadora: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

Belo Horizonte

2022

Ficha catalográfica

Silva, Elizabeth da Costa.

S586e Estresse e autoeficácia em docentes dos cursos de Ciências
2022 Contábeis no Brasil [manuscrito] / Elizabeth da Costa Silva. –
2022.
 97 f.: il. e tabs.

Orientadora: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas
Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e
Contabilidade.

Inclui bibliografia (f. 79-91) e apêndices.

1. Professores – Stress ocupacional – Teses. 2. Professores –
Satisfação no trabalho – Teses. 3. Professores – Eficiência –
Teses. 4. Contabilidade – Teses. I. Cunha, Jacqueline Veneroso
Alves da. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de
Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade.
III. Título.

CDD: 658.314



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

ESTRESSE E AUTOEFICÁCIA EM DOCENTES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL

ELIZABETH DA COSTA SILVA

Dissertação de mestrado defendida e aprovada, no dia 23 de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO

UFPR

Prof. Dr. SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO

FIPECAFI

Prof. Dr. EDUARDO MENDES NASCIMENTO

UFMG

Prof(a). Dr(a). JACQUELINE VENEROSO ALVES DA CUNHA - Orientadora

UFMG

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, Professora do Magistério Superior**, em 03/03/2022, às 18:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Mendes Nascimento, Professor do Magistério Superior**, em 04/03/2022, às 08:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO, Usuário Externo**, em 04/03/2022, às 09:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Samuel de Oliveira Durso, Usuário Externo**, em 04/03/2022, às 09:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1235043** e o código CRC **6C2CE04E**.

**Aos meus amados:
William, Beatriz e
Angelina**

AGRADECIMENTOS

Falar sobre estresse e autoeficácia não foi tarefa fácil visto que o mestrado é rodeado de situações que geram baixa percepção de autoeficácia e elevados níveis de estresse. Viver uma experiência nova como é o mestrado despertou em mim diversas inseguranças que foram superadas graças ao apoio que recebi, por parte dos familiares, amigos e professores do departamento.

Por isso quero agradecer primeiramente a Deus por ter me concedido saúde e disposição para chegar até aqui. Agradeço minha família por ter tido paciência e amor em todo o processo de estudos. Meus agradecimentos especiais ao meu marido William (*in memoriam*) por sempre me estimular a ser uma profissional melhor e por ser meu apoio psicológico em todos os momentos de ansiedade. Sem ele este projeto não seria possível. À minha filha Beatriz que sempre cuidou de tudo quando eu estava impossibilitada e à minha filha Angelina que suportou minha ausência e minha falta de paciência.

Aos meus colegas de mestrado que estiveram comigo nos momentos mais difíceis, seja nos apertos das disciplinas, seja quando sofri o acidente de moto no início do mestrado. Eles me ajudaram a carregar a mochila, buscaram lanche e me ajudaram também na hora de ir embora.

Aos professores do departamento de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade, que me apoiaram no momento do acidente de moto e pelo vasto conhecimento que somaram aos meus durante essa trajetória até aqui, e não foram poucos conhecimentos não.

Ao Elias e, em especial, à Joyce, que desde antes de minha entrada no mestrado deu todo apoio e estímulo psicológico que precisei. Uma pessoa tão positiva, Joyce foi extremamente importante durante minha trajetória na UFMG. Obrigada, Joyce, por tudo!

À minha querida orientadora Jacqueline, sem ela esse final não seria possível, ainda mais após a morte do meu marido, sem ele a vida passou a não ter mais sentido e concluir parecia algo muito distante, mas ela, com toda a sua presteza e atenção, impulsionou-me a concluir. Agradeço de coração a ela por não desistir de mim e fazer com que eu concluísse este trabalho.

Aos queridos professores Eduardo, Samuel e Romualdo que aceitaram essa missão de contribuir para esta pesquisa e que muito me ajudaram a buscar mais conhecimento sobre esse tema tão importante.

À minha amiga do coração, Fernanda, que me ajudou desde antes da entrada no mestrado, me ensinando como estudar, me dando apoio social e psicológico e sempre com palavras positivas ela sempre dizia: “vai, Beth, você consegue, você é capaz”. Como foi importante o seu apoio em toda minha trajetória de estudos na UFMG. Obrigada de coração!

Ao meu amigo Victor Hugo (*in memoriam*) que mesmo com suas implicâncias sempre contribuiu com meus estudos, passando longos dias corrigindo os meus artigos e falando que ainda não estava bom, pedindo para melhorar alguns pontos. Você fez parte da minha história, me desafiou e muito contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desse sonho, meu muito obrigada!

RESUMO

A atividade docente é apontada pela literatura como causadora de grande estresse, levando a afastamentos por questões de saúde. O distresse é uma das categorias do estresse que aparece quando o indivíduo reage a determinada situação de forma negativa desencadeando um processo adaptativo inadequado. Todavia, características pessoais como personalidade, sistema de crenças, estratégias de enfrentamento além de competências sociais e emocionais possuem um papel mediador dos efeitos do estresse percebido. Dentre essas crenças, a autoeficácia é conceituada como a capacidade individual de organizar e executar determinada tarefa, influenciando as escolhas, objetivos e metas. Diante disso, o objetivo deste estudo foi identificar a relação entre a autoeficácia e o nível de estresse percebido pelos docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Alterações no ensino superior têm refletido nos docentes dos cursos de Ciências Contábeis, exigindo deles resposta adaptativa e desenvolvimento de novas competências nas práticas educacionais. Outro fator estressante relaciona-se ao excesso de carga horária dos docentes de Ciências Contábeis que muitas vezes possuem duplas e/ou triplas jornadas, ocasionando baixa percepção de autoeficácia e níveis elevados de estresse percebido. Diante disso, a pesquisa sobre autoeficácia e estresse docente justifica-se pela necessidade de identificação do nível de desafio percebido pelos docentes e como as crenças de autoeficácia modelam o estresse na carreira docente. Esta pesquisa descritiva, quantitativa, fez uso de um questionário dividido em três partes. A primeira com dados sociodemográficos, a segunda composta pela escala *Teacher Stress Inventory* (TSI) de Boyle et al. (1995) e a terceira contendo a Escala Sobre as Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED) desenvolvida em português por Iaochite e Azzi (2007). Um modelo de regressão linear múltipla foi estimado para verificar a relação entre as fontes de autoeficácia e o nível de estresse percebido pelos docentes. Os resultados encontrados evidenciam que a autoeficácia possui papel importante na mediação do estresse percebido pelos docentes dos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil, visto que a experiência de domínio (F1) exerce influência sobre o fator de estresse reconhecimento profissional (RP). A experiência vicariante (F2) impacta positivamente os fatores de ausência de recursos (AR), relação com colegas de trabalho (RC) e reconhecimento profissional (RP). Já os estados emocionais e fisiológicos (F4) influenciam de forma positiva e significativa os fatores de estresse carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), relação com colegas de trabalho (RC) e reconhecimento profissional (RP). Ademais, o gênero feminino teve impacto positivo e significativo sobre os fatores de estresse AR, CT, MCE, RC e RP e o estado civil apenas sobre o fator RC. Outro achado importante seria em relação às regiões do país, tendo em vista que foi possível identificar que os docentes da região sudeste possuem menores valores para os fatores de estresse comparativamente aos da região sul, demonstrando existir diferenças regionais na percepção de estresse docente.

Palavras-chave: Estresse, autoeficácia, docentes, TSI, EFAED

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Consequências diretas e indiretas para professores e alunos com relação às crenças de autoeficácia	23
Figura 2: Modelo Multidimensional da autoeficácia docente	24
Figura 3: Fases do estresse e consequências	29

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Consequências do Estresse	29
Tabela 2 Estudos empíricos sobre estresse docente	35
Tabela 3 Estudos empíricos sobre relação entre estresse e autoeficácia docente.....	41
Tabela 4 Variáveis sociodemográficas.....	50
Tabela 5 Correlações entre percepção de estresse e autoeficácia docente	54
Tabela 6 Resumo dos objetivos e metodologia empregada.....	58
Tabela 7 Dados sociodemográficos.....	59
Tabela 8 Dados sociodemográficos e de satisfação.....	60
Tabela 9 Autoeficácia docente em relação [N=248]	61
Tabela 10 Autoeficácia docente em relação ao Estado [N=248].....	61
Tabela 11 Autoeficácia docente em relação ao turno de atuação [N=248].....	62
Tabela 12 Autoeficácia docente em relação ao vínculo institucional [N=248].....	62
Tabela 13 Descrição das variáveis resposta fatores de estresse em relação ao gênero[N=248]	63
Tabela 14 Fatores de estresse docente em relação ao estado Civil [N=248].....	64
Tabela 15 Fatores de estresse em relação ao turno de atuação [N=248].....	65
Tabela 16 Fatores de estresse em relação vínculo institucional [N=248]	66
Tabela 17 Teste de normalidade de Jarque-Bera para as variáveis amostradas	67
Tabela 18 Teste de diferenças de médias de Mann-Whitney [N=248]	67
Tabela 19 Alpha de Cronbach Estresse [N=248]	69
Tabela 20 Alpha de Cronbach autoeficácia [N=248]	69
Tabela 21 Correlação entre estresse e autoeficácia [N=248]	70
Tabela 22 Modelos de regressão linear múltipla escore de estresse (EE) [N=248]	71
Tabela 23 Relação entre os fatores de estresse e as fontes de autoeficácia (F1, F2, F3 e F4) .	73

LISTA DE ABREVIATURAS

AR	Ausência de recursos
AED	Autoeficácia Docente
CT	Carga de trabalho
ED	Experiência de domínio
EE	Escore de Estresse
EFAED	Escala Fontes De Autoeficácia Docente
EFE	Estados fisiológicos e emocionais
EV	Experiência vicariante
MCE	Mau comportamento dos estudantes
PS	Persuasão social
RC	Relações com os colegas
RP	Reconhecimento profissional
TSI	Escala <i>Teacher Stress Inventory</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Questão de pesquisa.....	18
1.2 Objetivos.....	18
1.2.1 <i>Objetivo geral</i>	18
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	18
1.3 Justificativa e relevância da pesquisa	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1 Teoria da Autoeficácia docente	20
2.1.1 Fatores que influenciam a Autoeficácia docente	26
2.2 Estresse e suas alterações psicológicas e cognitivas	27
2.2.1 Estresse na atividade docente	32
2.2.2 Fatores que influenciam o estresse docente.....	33
2.3 Relação entre Estresse e Autoeficácia docente.....	39
3 METODOLOGIA.....	45
3.1 Caracterização da pesquisa.....	45
3.2 População, amostra e coleta de dados	45
3.3 Instrumento de coleta e suas etapas.....	46
3.4 Estresse e autoeficácia docente e variáveis de investigação.....	47
3.4.1 Variáveis sociodemográficas.....	47
3.4.2 Variáveis de investigação do estresse docente	51
3.4.2 Variáveis de investigação da autoeficácia docente.....	52
3.5 Técnica Estatística para tratamento dos dados	53
3.6 Modelo estatístico.....	56
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
4.1 Descrição da amostra.....	59
4.1.1 Estatísticas descritivas das variáveis resposta das fontes de autoeficácia docente em relação a fatores demográficos	60

4.1.2 Estatísticas descritivas das variáveis dos fatores de estresse segregadas em relação a fatores demográficos.....	63
4.1.3 Teste de diferença de medianas de Mann Whitney	67
4.2 Relação entre a autoeficácia e o estresse docente.....	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE	92
Apêndice B: Perfil Sociodemográfico, saúde e relação de trabalho dos Participantes	94
Apêndice C: Escala Percepção de Estresse Docente - <i>Teacher Stress Inventory</i> (TSI)	95
Apêndice D: Escala Sobre as Fontes de autoeficácia docente.....	96

1 INTRODUÇÃO

Manter a curiosidade e a motivação do discente em um processo autônomo, no qual o aluno aprende de forma independente, sendo o professor o mediador do conhecimento (Almeida, 2005; Almeida & Azzi, 2007), não é uma tarefa fácil para os docentes, uma vez que existe toda a complexidade que o processo de ensino-aprendizagem traz consigo. Além da complexidade, os docentes precisam lidar com diferentes saberes e com a pluralidade e o dinamismo que a profissão exige. Adicionalmente, devem ter total domínio do conhecimento de sua área específica, pois precisam saber como ocorre o processo pedagógico do ensino, além dos métodos de avaliação, elaboração, aplicação e produção de conhecimentos, sendo estes saberes obrigatórios ao longo de sua carreira docente (Almeida, 2005; Iaochite, 2007).

Esse conjunto de requisitos pode, em algum momento da prática docente, pressionar física e/ou psicologicamente o profissional, a ponto de causar incômodos e até afastamentos por questões de saúde. Esta afirmativa pode ser associada à definição de estresse docente trazida por Kyriacou (2001) como uma experiência de emoções desagradáveis e negativas, tais como raiva, ansiedade, tensão, frustração ou depressão, relacionada a aspectos do trabalho na atividade de ensino.

Soares, Mafra e Faria (2019) destacam que o ambiente das instituições de ensino superior é gerador de estresse docente, tendo em vista que fatores inerentes ao ambiente de trabalho como baixo salário, falta de apoio material e social, além da extenuação física, desgastam os docentes levando-os a afastamentos por problemas relacionados à saúde.

No entanto, o estresse pode ser classificado em duas categorias distintas: o eustresse e o distresse. O eustresse surge quando o indivíduo reage de forma positiva à determinada situação levando-o a ser mais produtivo e criativo. Em contrapartida, o distresse acontece em decorrência de uma resposta negativa ao estresse, desencadeando um processo adaptativo inadequado, o que pode levar a exaustão (Fevre, et al., 2006). Esta pesquisa trata da categoria negativa, o distresse.

Os principais fatores identificados na literatura como estressores na profissão docente são relatados em função da carga horária excessiva (Goldenburg & Waddell, 1990; Greenglass & Burke, 2003; Chaplain, 2008; Kyriacou, 2001); duplicidade de papéis (Goldenburg & Waddell, 1990; Kyriacou, 2001); mau comportamento dos alunos (Greenglass & Burke, 2003; Chaplain, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2015); e relação interpessoal (Kyriacou, 2001; Betoret, 2009; Fernet, et al., 2012; Friedman, 1995; Hakanen et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010; Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2009). A exposição prolongada

a esses agentes estressores leva os professores a desenvolverem problemas relacionados à saúde física (erupções cutâneas, doenças cardiovasculares) e mental (mudanças comportamentais, reações psicológicas, pânico e fobias) (Punch & Tuettmann, 1990).

Contudo, características pessoais como personalidade, sistema de crenças, estratégias de enfrentamento além de competências sociais e emocionais possuem um papel mediador nos efeitos do estresse percebido (Dias & Queirós, 2010; González & Garrosa, 2007; Carlotto, et al., 2015). Essas competências sociais e emocionais influenciam na percepção de autoeficácia pelo indivíduo. A autoeficácia é conceituada por Bandura (1977) como a crença do indivíduo em sua capacidade de organizar e executar determinada tarefa, influenciando as escolhas, objetivos e metas pessoais.

O descompasso entre determinada tarefa e as habilidades pessoais para executá-la gera respostas que podem ser cognitivas, fisiológicas e/ou emocionais, que influenciam a autoeficácia e a percepção de estresse. Se essas experiências são positivas aumentam a percepção de autoeficácia diminuindo a percepção de estresse (Brouwers & Tomic, 2000). No entanto, a crença de autoeficácia não é um evento isolado e pontual, ela é construída durante a vida, pelas experiências vividas no decorrer do tempo (Brouwers & Tomic, 2000).

Para Bandura (1977, 1989) a crença de autoeficácia é resultado de longos processos de aprendizado e envolve relações sociais advindas de quatro fontes de informações distintas que envolvem: (a) experiência de domínio que é obtida a partir da interpretação de conhecimentos de conteúdo, (b) experiência vicária que é desenvolvida a partir da observação de experiências bem sucedidas de seus pares, (c) persuasão social que é construída a partir de *feedback* avaliativo onde as pessoas são convencidas que possuem habilidades para alcançar os resultados que buscam e (d) estados fisiológicos e emocionais que ocorrem a partir da avaliação da confiança individual para realizar determinadas ações e pelo seu estado físico e emocional, baseando-se parcialmente em informações somáticas (Lent & Cols, 1991; Lent, et al., 1994; Nunes, 2008).

No campo docente, a autoeficácia é conceituada por Bümen (2010) como as crenças dos docentes em suas próprias capacidades de influenciar os resultados dos alunos, mesmo aqueles com maiores dificuldades.

Pajares (1997) relata que os indivíduos julgam os efeitos de ações e a interpretação desses efeitos modelam as crenças sobre autoeficácia. Dessa maneira, a percepção anterior de experiências bem sucedidas de ensino cria no docente autoeficácia no gerenciamento da sala de aula. Contudo, tais experiências podem ser impactadas por condições estressantes de trabalho, interferindo na qualidade do ensino (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

O resultado dessa exposição prolongada a condições estressantes de trabalho, ocasionam problemas de saúde físicas e emocionais que incluem problemas na voz, cefaleia, perda de memória, insônia e problemas psicossociais. A conjunção desses problemas leva ao afastamento dos professores por longas licenças médicas (Alvim, et al., 2019).

Dessa maneira, aumentar a autoeficácia docente por meio de apoio social e ou treinamento pode ser um divisor de águas na qualidade do ensino, tendo em vista que o estresse docente tem consequências prejudiciais tanto para o professor quanto para alunos e seus resultados. Essas consequências vão desde menor satisfação no trabalho (Collie et al., 2012), menores níveis de comprometimento (Klassen et al., 2013) até maior desgaste (Skaalvik & Skaalvik, 2011), comprometendo a crença de autoeficácia.

Isso ocorre tendo em vista que a autoeficácia docente opera como preditor do sucesso acadêmico. Quanto maior a crença de autoeficácia docente, mais eficientes serão as estratégias de ensino, o domínio de conteúdo, o controle da sala de aula, os métodos de enfrentamento e empenho diante de situações difíceis, além de atuar no compromisso e entusiasmo no trabalho (Azzi et al., 2006; Leonardo et al., 2019).

Dessa maneira, os docentes com maiores crenças de autoeficácia criam metas e objetivos mais ousados, apresentam um maior grau de esforços aplicado nas atividades, além de terem um nível mais alto de persistência, mesmo diante de situações desafiadoras e fracassos eventuais na vida profissional (Leonardo et al., 2019; Iaochite et al., 2016), como o comportamento inadequado dos alunos, atividades administrativas, pesquisa, extensão, comissões, diversidade cultural, conselhos, dentre outros (Nascimento et al., 2018; Santana, 2011; Nascimento et al., 2013).

Para Schwarzer e Hallum (2008) pessoas com baixo senso de autoeficácia possuem níveis maiores de depressão, ansiedade e baixo envolvimento social, além de baixa autoestima e pensamentos pessimistas sobre suas capacidades de realização de determinada tarefa. Em contrapartida, o senso de autoeficácia alto facilita os processos cognitivos influenciando e melhorando a qualidade da tomada de decisão.

Skaalvik e Skaalvik (2017) destacam uma relação recíproca entre a autoeficácia e o estresse. Para os autores, a existência de estressores em sala de aula pode afetar negativamente a autoeficácia, visto que resultam em emoções negativas. Já uma menor autoeficácia também pode levar a emoções negativas como ansiedade, aumentando o nível de estresse percebido. Outro ponto destacado pelos autores é que o apoio social dos colegas e da administração escolar modelam a autoeficácia, impactando no estresse no ambiente escolar.

1.1 Questão de pesquisa

Considerando que Von der Embse et al. (2019) evidenciaram que altos níveis de estresse docente ocasionam impacto direto nos resultados escolares, no absenteísmo, no esgotamento, no clima escolar, entre outros, estabeleceu-se a seguinte questão de pesquisa: **Qual a relação entre a autoeficácia e o nível de estresse percebido pelos docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis brasileiros?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo é identificar a relação entre a autoeficácia e o nível de estresse percebido pelos docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis brasileiros.

1.2.2 Objetivos Específicos

- (i) Identificar um perfil demográfico, profissional e em termos de satisfação dos docentes de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil;
- (ii) Identificar fatores de estresse percebidos pelos docentes de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil;
- (iii) Identificar o nível de autoeficácia de docentes de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil;
- (iv) Identificar o nível de estresse percebido pelos docentes de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil;

1.3 Justificativa e relevância da pesquisa

O curso de Ciências Contábeis está entre os dez maiores do país, ocupando o quarto lugar em número de matrículas. São 359.840 estudantes nos cursos de graduação, presencial e a distância (INEP, 2019), evidenciando o papel social do curso na inserção de profissionais no mercado de trabalho.

Além disso, os docentes dos cursos de Ciências Contábeis possuem papel de destaque devido à importância desempenhada no processo de ensino-aprendizagem (Kraemer, 2005).

Contudo, existe a necessidade de maiores estudos sobre a atuação docente na formação de futuros profissionais, o nível de desafios encontrados pelos docentes em sua prática docente e como esses desafios interferem em sua autoeficácia e no enfrentamento do estresse decorrente da atividade docente (Bouzada et al., 2012; Araújo et al., 2015; Araújo, Miranda & Pereira, 2017).

Araújo et al. (2015) destacam que o ensino superior vem sofrendo diversas alterações e isso tem refletido nos cursos de Ciências Contábeis, nos cursos de pós-graduação e na profissão contábil, exigindo dos docentes capacidade adaptativa, saberes e desenvolvimento de novas competências na prática docente para ser um bom professor (Marion, 2001; Laffin, 2005; Slomski, 2009).

Adicionalmente, os docentes dos cursos de Ciências Contábeis possuem duplas ou até triplas jornadas de trabalho, visto que exercem outras atividades empresariais, além de atividades de pesquisa, extensão, obrigações administrativas, comissões, coordenação, editoriais de revistas, dentre outros (Nascimento et al., 2013; Nascimento et al., 2018; Santana, 2011).

Diante desse cenário, a pesquisa sobre autoeficácia e estresse docente sustenta-se pela necessidade de identificação do nível de desafio percebido pelos docentes e como as crenças de autoeficácia modelam a administração desses desafios e, conseqüentemente, o estresse. Nesse contexto, o desgaste gerado por baixo nível de crenças de autoeficácia docente e elevada percepção de estresse afetam as instituições de ensino superior, os alunos e a sociedade em geral.

Assim, esta pesquisa visa debater aspectos que influenciam a crença de autoeficácia e o estresse docente no ensino superior em Ciências Contábeis. Primeiramente, as pesquisas acadêmicas visam contribuir com os órgãos reguladores, coordenadores no estabelecimento de diretrizes educacionais, além de definir a necessidade de aperfeiçoamento dos docentes no processo de ensino e aprendizagem (Cruz et al., 2008). Por fim, esta pesquisa visa, ainda, contribuir com a identificação do nível de autoeficácia docente e dos fatores estressantes relatados pelos professores e a relação entre as variáveis que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teoria da Autoeficácia docente

A teoria da autoeficácia é um construto introduzido a partir da teoria social cognitiva e tem se mostrado importante na pesquisa educacional, pois consiste em um mecanismo poderoso para explicar a motivação docente (Bandura, 1977, 1997, 2006). Kassen e Durksen (2014) complementam essa ideia quando afirmam que a autoeficácia dos professores desempenha um papel importante na motivação, uma vez que influencia positivamente no resultado de professores e alunos.

A autoeficácia do professor tem sido analisada desde o trabalho de Rotter (1966), que foi utilizado como base teórica para o estudo dos pesquisadores do RAND Corporation (1976), instituição sem fins lucrativos com foco em pesquisa. Em sua pesquisa, Rotter (1966) identificou que os professores que acreditavam serem capazes de controlar os resultados de suas ações e o ambiente em que estavam apresentavam maior percepção de autoeficácia. Dessa maneira, professores com maiores níveis de autoeficácia consideravam que poderiam influenciar o desempenho e a motivação dos alunos.

As pesquisas sobre as crenças de autoeficácia docente têm sido aplicadas em diferentes contextos, que vão desde o ensino na educação básica (Ross & Bruce, 2007; Foster et al., 2009; Klassen & Chiu, 2010), perpassam pelo estágio docente (Klassen & Chiu, 2010) e vão até o ensino superior (Yin et al., 2020), em escolas rurais e urbanas (Klassen et al., 2009).

Bandura (1977) identificou a eficácia do professor como um tipo de autoeficácia. De acordo com o autor, esta consiste em um processo cognitivo que as pessoas constroem sobre suas próprias capacidades de realizar determinada tarefa e, quanto esforço, precisam colocar para executá-la. Trata-se da capacidade dos indivíduos em persistir diante de obstáculos e de lidar com falhas, erros, estresse, depressão, que ocorrem em situações desgastantes (Bandura, 1997).

Tais crenças influenciam no modo como as pessoas se sentem, pensam, motivam e se comportam, incluindo processos motivacionais, cognitivos, afetivos e de comportamentos. Ademais, influem em sua percepção de quão bem podem exercer determinada tarefa ou objetivo (Bong & Skaalvik, 2003; Skaalvik, 1997; Zimmerman & Cleary, 2006).

Woolfolk Hoy e Burke Spero (2005) salientam que a autoeficácia corresponde ao julgamento orientado para o futuro e à percepção do nível de competência que as pessoas possuem. Fato importante tendo em vista que muitas das vezes as pessoas subestimam ou

superestimam seu nível de capacidade, o que pode trazer consequências às ações a serem realizadas. Os autores destacam que o construto da autoeficácia está relacionado a diversos fatores necessários para o desenvolvimento da docência (Tschannen-Moran et al., 1998).

Nessa perspectiva, a autoeficácia determina a forma como as oportunidades e impedimentos ambientais são percebidos e, portanto, influenciam os objetivos, os valores e os comportamentos das pessoas (Bandura, 2006). Schunk e Meece (2006) enfatizam que as pessoas com baixa autoeficácia tendem a ampliar problemas e ameaças e a superestimar suas deficiências. Logo, espera-se que a autoeficácia do professor esteja associada ao estresse percebido por esse profissional.

No contexto educacional, a autoeficácia refere-se às crenças dos docentes em sua capacidade de estimular o aprendizado dos alunos (Tschannen-Moran et al., 1998). Dessa forma, a autoeficácia está associada às atitudes positivas em relação a sua capacidade e confiança em ensinar (Tschannen-Moran et al., 1998).

As crenças de autoeficácia dos professores possuem papel estratégico nos resultados e na motivação dos alunos e dos professores que se sentem mais motivados e experimentam métodos de instrução mais eficazes (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Goddard et al. (2004) relatam que as pesquisas educacionais estão em consenso com o fato de que os estudos que analisam fontes de eficácia dos professores são essenciais para a construção de sua formação.

É válido mencionar que os docentes são fontes de inspiração de seus alunos e também por isso, o desenvolvimento da atividade de ensino é importante na formação de discentes pensadores, capazes de desenvolver e construir o pensamento crítico (Tebbs, 2000). Dessa maneira, a autoeficácia é um determinante para ser um bom professor, ou seja, aquele que estimula seus alunos a pensar melhor na sala de aula (Dilekli, & Tezci 2020; Tebbs, 2000).

A crença de autoeficácia docente é uma ideia simples, porém com implicações significativas (Bandura, 1977). Isso porque sua concepção traz resultados importantes no envolvimento e na aprendizagem dos alunos, mesmo daqueles que apresentam mau comportamento e desmotivação (Armor et al., 1976; Bandura, 1977). Por sua vez, a autoeficácia do professor reflete nos resultados obtidos por seus alunos, tais como motivação (Bzuneck, 1996; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989;), desempenho (Ashton & Webb, 1986; Armor et al., 1976; Bzuneck, 1996; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992;) e o próprio senso de autoeficácia dos estudantes (Anderson et al., 1988; Bzuneck, 1996).

Tschannen-Moran e Hoy (2001) acreditam que o desempenho docente em sala de aula é afetado por sua percepção de autoeficácia, comprometendo seu empenho, dedicação, nível

de aspirações, contribuindo para o aprimoramento do planejamento e da organização didático-pedagógica. Bandura (1997) destaca que o autodiagnóstico, para julgar a autoeficácia, depende da complexidade da ação a ser desenvolvida, de quais habilidades são necessárias para sua execução, além dos fatores contextuais que incluem impedimentos, suporte interno e externo, adequação de recursos e circunstâncias que acontecem.

Ao fazer o julgamento da própria eficácia, o docente leva em consideração o que é esperado dele em sua prática pedagógica em conjunto com o ambiente em que está inserido. Assim, traz consigo inferências sobre as dificuldades encontradas, as habilidades desenvolvidas e as capacidades necessárias para obtenção de sucesso no desenvolvimento da atividade de ensinar (Tschannen-Moran et al., 1998). Além disso, esse julgamento envolve fatores motivacionais dos alunos, estratégia docente na prática educacional, espaço físico disponível, materiais de apoio, relação entre liderança, administrativo, aluno, além do clima organizacional e apoio social (Chaves, 2018; Iaochite, 2007;).

A autoeficácia docente influencia tanto o docente quanto o discente, trazendo consequências comportamentais diretas e indiretas para seu desempenho e impactando nos resultados e em sua relação. Woolfolk Hoy e Davis (2006) desenvolveram uma estrutura teórica relacionando a autoeficácia docente às consequências diretas e indiretas para o comportamento de discente e docente e o resultado de sua relação ao longo do tempo (Iaochite, 2007). Esta estrutura está demonstrada na Figura 1 e nela é possível observar que as consequências diretas e indiretas tanto para os alunos quanto para docentes regulam o esforço e dedicação que terão nas atividades, resultando em maior realização tanto para os discentes quanto para os docentes.

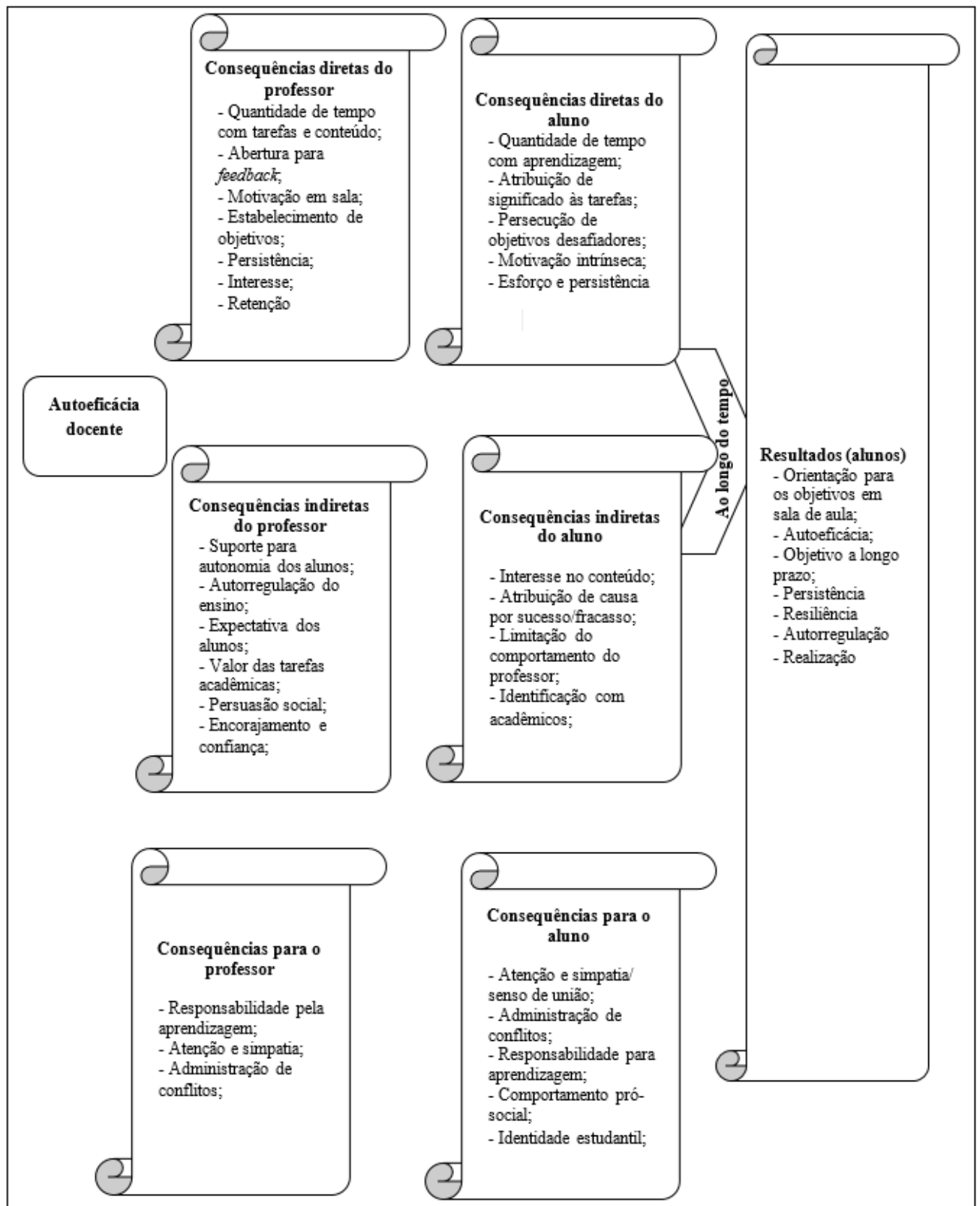


Figura 1: Consequências diretas e indiretas para professores e alunos com relação às crenças de autoeficácia.
 Fonte: Iochitte (2007); Woolfolk Hoy & Davis (2006)

Porém, a crença de autoeficácia não equivale ao autoconceito, visto que é relativa a uma determinada área de domínio específica (Brito & Souza, 2015). O autoconceito é mais

genérico que a percepção de autoeficácia, alterando-se de acordo com as atividades e as circunstâncias em que ocorre (Brito & Souza, 2015; Pajares, 1996). Assim, a técnica de mensuração da autoeficácia deve focalizar preferencialmente em situações específicas, tendo em vista que é em relação a essas situações que a pessoa se julga ou não capaz de executá-las (Bandura, 1986; Pajares, 1996; Schunk, 1991).

Dessa maneira, Tschannen-Moran et al. (1998) desenvolveram um modelo cíclico da autoeficácia docente, visto que sua relação ocorre entre a ação docente e as consequências de suas escolhas, afetando sua percepção de autoeficácia. Como consequência, encontra-se o estabelecimento de metas e objetivos, persistência frente a dificuldades pedagógicas e seu nível de esforço, ações essas que retroalimentam o ciclo de autoeficácia, conforme demonstrado na Figura 2 (Iochitte, 2007; Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

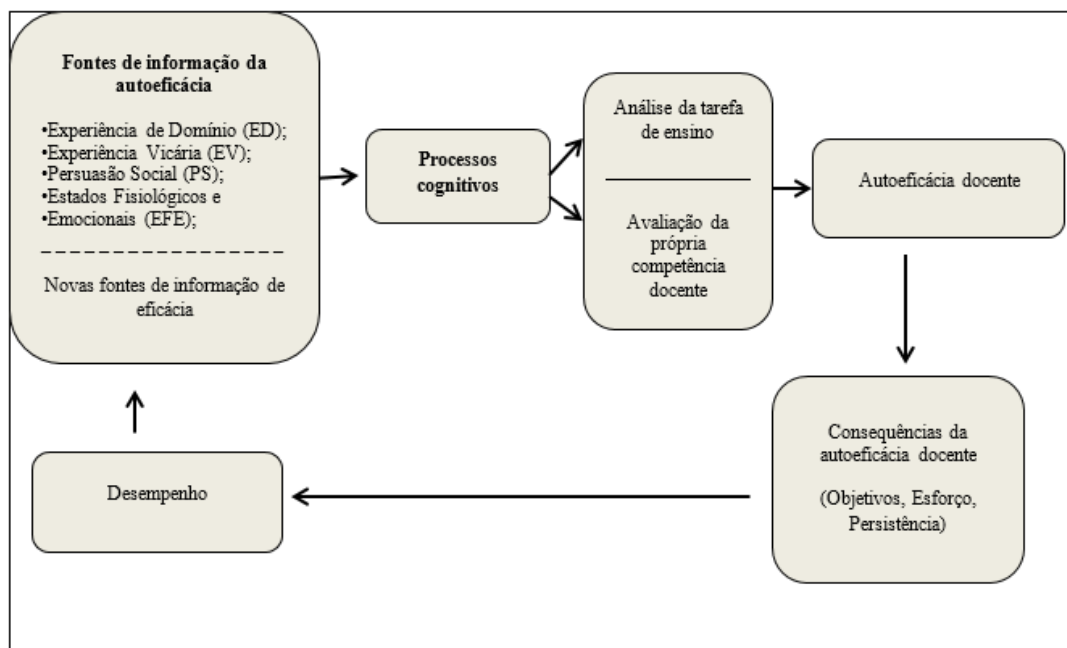


Figura 2: Modelo Multidimensional da autoeficácia docente
Fonte: Adaptado de Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998)

Durante a formação docente, o indivíduo passa por experiências que fornecem suas fontes de informação, como representadas na Figura 2. Nela é possível verificar que os profissionais se deparam com as experiências de domínio, experiência vicária, persuasão social, estados fisiológicos e emocionais, passando pelos processos cognitivos. Nessa etapa dos processos cognitivos, o indivíduo analisa suas tarefas e sua competência, ele se sente ou não com crença de autoeficácia, processando as informações das consequências de suas capacidades e apresentando seu desempenho (Tschannen-Moran et al., 1998). Nessa perspectiva, Bandura (1986, 1997) identificou quatro fontes fundamentais para o

desenvolvimento da autoeficácia dos professores que são: experiência de domínio, experiência vicária, persuasão social, estados fisiológicos e emocionais.

As experiências de domínio são uma fonte poderosa de informação de eficácia, uma vez que a percepção de que determinado desempenho foi bem-sucedido eleva as crenças de eficácia e contribui para a expectativa de desempenho a ser alcançado no futuro. Portanto, o nível de excitação, de ansiedade ou de estresse, aumenta a sensação de domínio ou de incompetência. Logo, as atribuições desempenham um papel importante, visto que, se um sucesso é atribuído a causas internas ou controláveis, como capacidade ou esforço, então a autoeficácia é reforçada. Todavia, se o sucesso é atribuído à sorte ou à intervenção de outros, então a autoeficácia pode não ser reforçada (Bandura, 1993; Pintrich & Schunk, 1996).

A experiência vicária é decorrente da observação de como as outras pessoas executam determinada tarefa. Ao observar e comparar seus pares, as pessoas desenvolvem crenças e aprendem a enfrentar situações, adquirindo experiência a partir dos exemplos vividos por outros na mesma situação. Assim, observar o modo como os outros executam tarefas ameaçadoras sem obstáculos desafiadores pode gerar expectativas que, se intensificarem seus esforços e persistirem, também conseguirão atingir os mesmos resultados (Bandura, 1977).

Goddard et al. (2004) apresentam a experiência vicária como uma habilidade do indivíduo que é modelada por outra pessoa. Quando a pessoa que é fonte de inspiração para o observador tem um bom desempenho, as crenças sobre sua própria eficácia são melhoradas. Porém, quando seu desempenho é inferior à crença de eficácia do observador, esta tende a diminuir. Dessa forma, o senso de eficácia dos professores é aprimorado a partir da observação de modelos de sucesso (Gorrell & Capron, 1988; Schunk, 1981, 1983, 1987; Schunk & Zimmerman, 1997).

A persuasão social implica em conversa animada ou em um *feedback* referente a determinado desempenho específico de um superior ou colega, podendo ser tema de reuniões sobre a capacidade dos professores de influenciar seus alunos (Tschannen-Moran et al., 1998). Bandura (1977) define a persuasão social como tentativas de influenciar o comportamento humano e como as pessoas são levadas a acreditar que podem lidar com o sucesso alcançado no passado.

Por fim, os estados fisiológicos e emocionais referem-se ao nível de excitação ou de ansiedade do indivíduo e ao modo como ele reage ao estresse, aumentando sua percepção sobre suas crenças de eficácia. Nas organizações, equipes com fortes crenças de eficácia podem tolerar maiores pressões e crises e continuar funcionando sem redução de resultados (Goddard, et al., 2004). Para Bandura (1977, 1994), o estado fisiológico e emocional refere-

se aos sentimentos de uma pessoa, como ansiedade, estresse e exaustão, que impactam significativamente no comportamento dos docentes.

Pesquisas internacionais têm mostrado que a autoeficácia dos professores melhora o envolvimento e a satisfação no trabalho, diminuindo os níveis de esgotamento e reduzindo a intenção de abandonar a profissão. Isso porque, quanto maior a crença de autoeficácia, menor será a percepção das dificuldades encontradas (Avanzi et al., 2013; Brouwers & Tomic, 2000; Collie et al., 2012; Gilbert et al., 2014; Klassen & Chiu, 2010; Klassen et al., 2013; Saricam & Sakiz, 2014; Skaalvik, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2014).

2.1.1 Fatores que influenciam a Autoeficácia docente

Sob a perspectiva da teoria social cognitiva de Bandura (1977; 1997), a avaliação do indivíduo em relação ao ambiente no qual ele se encontra requer uma consideração de fatores culturais e institucionais em que o professor está inserido.

Fatores como tempo que leciona (Hoy & Spero, 2005; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008;), experiência de domínio, (Hoy & Spero, 2005; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008; Milner, 2002; Milner & Woolfolk Hoy, 2003), persuasão verbal (Milner, 2002; Milner & Woolfolk Hoy, 2003), formação acadêmica e/ou treinamentos (Hoy & Spero, 2005; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008;), estrutura escolar (Adams & Forsyth, 2006), ambiente escolar (Knoblauch & Hoy, 2008), motivação dos discentes (Klassen et al., 2010; Morris et al., 2017), além da satisfação profissional (Burić & Moè, 2020) foram identificados como determinantes de autoeficácia.

A persuasão verbal e as experiências de domínio foram identificadas como fontes de autoeficácia em professores do Ensino Médio norte-americano. Memórias de experiências de domínio bem-sucedidas provaram ser uma forte influência na percepção de autoeficácia do professor, assim como seu estado fisiológico e emocional decorrente dos desafios do ensino (Milner, 2002; Milner & Woolfolk Hoy, 2003).

A autoeficácia do docente aumenta durante sua formação e, quanto maior for o tempo que leciona, menor será seu estresse frente aos obstáculos encontrados. Além disso, a experiência de domínio é a fonte mais poderosa no desenvolvimento da eficácia do professor (Hoy & Spero, 2005; Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008;).

Gabriele e Joram (2007) analisaram as fontes de autoeficácia do professor no centro-oeste dos Estados Unidos para o ensino da matemática após passarem por um treinamento profissional. Os resultados sugeriram que as fontes de informação nas quais os professores se baseiam ao avaliar seu ensino mudaram à medida que o treinamento evoluiu, alterando-se,

assim, o método de ensino tradicional da matemática para o novo método. Desse modo, implicações na autoeficácia do professor foram discutidas para entender como o desenvolvimento profissional pode melhorar a prática educacional.

Knoblauch e Hoy (2008) investigaram os fatores individuais e coletivos que influenciam na autoeficácia dos professores norte americanos. Nesse estudo, o foco foi em relação ao ambiente escolar (rural, suburbano e urbano) para determinar se haveria influência na percepção de eficácia do professor. Os resultados apontaram que os professores urbanos exibiram uma percepção de eficácia significativamente menor que os demais.

Estudos como o de Klassen et al.(2010); Morris et al. (2017) identificaram que a realização profissional e a motivação dos discentes são fatores determinantes para a formação da crença de autoeficácia docente e estão relacionados às experiências emocionais vivenciadas entre professor e aluno no centro oeste do Canadá e nos Estados Unidos. Tendo em vista as experiências emocionais, os pesquisadores Burić e Moè (2020) verificaram a interação das experiências afetivas positivas dos professores, crenças de autoeficácia e satisfação no trabalho ao explicar o entusiasmo do professor. Para isso, contaram com uma amostra de 536 professores Croatas do ensino médio por um período de seis meses. Os resultados demonstraram efeito positivo no entusiasmo do professor sendo moldado pelas experiências afetivas positivas, satisfação no trabalho e a autoeficácia.

2.2 Estresse e suas alterações psicológicas e cognitivas

O estresse é um estado que envolve fatores físicos, psicológicos, bioquímicos e sociais. Seu conceito foi discutido inicialmente pelo físico Robert Hooke no final do século XVII e estava relacionado à elasticidade das molas. A interação entre tensão, deformação e carga tende à distorção, representando a carga que um material suportaria antes de se romper (Hinkle, 1974; Silva et al., 2018).

Tal definição foi utilizada como sinônimo de cansaço, além de ser aplicada em diversas áreas e com diferentes conotações, desde o estresse físico de uma peça até o desgaste psicológico de uma pessoa (Silva et al., 2018). Psicologicamente, o estresse é uma reação do organismo a partir dos componentes psicobiológicos, de situações vividas que estimulam o ser humano a reagir com excitação, medo ou irritação (Lazaru, 1993; Silva et al., 2018).

Biologicamente, o cientista canadense Hans Selye (1946) foi o precursor do conceito de estresse através da observação de experiências científicas. Em seus estudos, constatou que a reação defensiva fisiológica do organismo em resposta a estímulos que exigiam adaptação ao ambiente – físico (calor ou frio) ou fisiológico (traumas ou infecções) – com a liberação de

substâncias neuroquímicas, gerava o estado de estresse nos indivíduos. Inicialmente, essa reação defensiva foi denominada de Síndrome de Adaptação Geral (SAG).

O conceito de estresse tem evoluído ao longo do tempo, podendo ser definido de três maneiras diferentes (Baum, 1990; Coyne & Holroyd, 1982; Hobfoll, 1989; Silva et al., 2018). A primeira definição está relacionada ao ambiente e diz respeito ao modo como as pessoas reagem às origens ou às causas de seu estresse. Para Coyne e Holroyd (1982), o estresse ocorre como um evento ou um conjunto de situações que exigem uma resposta inesperada do indivíduo.

O segundo conceito compreende o estresse como uma resposta, estando associado às reações dos indivíduos a episódios estressantes, correspondendo ao conjunto de consequências verificadas quando alguém é exposto a uma situação de estresse, onde se pode observar padrões e reações fisiológicas e psicológicas (Lameu et al., 2016; Lazarus & Folkman, 1984; Nogueira & Gomes, 2013; Santos & Castro, 1998).

A terceira definição descreve o estresse como um processo que abrange acontecimentos estressores e respostas ao conflito, adicionando a relação entre a pessoa e o meio que a envolve, promovendo interações contínuas e adaptações que são consideradas como trocas ou transações entre o meio e o indivíduo (Santos & Castro, 1998). Nesse sentido, Selye (1936) explica que o estresse se comporta em três fases sucessivas: alarme, resistência e esgotamento. Contudo, ele pode ser encontrado em qualquer uma de suas fases, visto que suas manifestações ocorrem de maneira distinta ao longo do tempo. Dessa forma, não é obrigatório que as três fases aconteçam para gerar o estresse, podendo levar à exaustão e até mesmo à morte (Ferreira, 2018).

A fase inicial corresponde ao alarme e acontece quando há o primeiro contato com o agente estressor, podendo ser de forma consciente ou não. Nessa etapa, o corpo se altera e ocorre uma série de mudanças que servem para prepará-lo para lutar ou fugir. Nesse estágio, os sinais mais comuns são taquicardia, sudorese e alteração da pressão arterial, estabelecendo, então, um estado de alarme (Ferreira, 2018; Filgueiras & Hippert, 1999; Santos & Castro, 1998; Silva et al., 2018).

A fase seguinte é a de resistência, que constitui na adaptação aos agentes estressores. Essa etapa é caracterizada por fatores como ansiedade, isolamento social, impotência sexual, nervosismo, falta ou apetite exagerado e medo (Silva et al., 2018). Nesse ciclo, o organismo trabalha intensamente para garantir a sobrevivência e a adaptação, tentando reequilibrar e voltar ao estado original. Quando o equilíbrio não é restabelecido, inicia-se a fase de exaustão (Santos & Castro, 1998).

A última fase, chamada de exaustão ou esgotamento, ocorre quando os estressores tornam-se crônicos e os mecanismos de adaptação começam a sobrecarregar, fazendo com que as energias se deteriorem. É nesse ponto que aparecem as doenças cardíacas e respiratórias, os quadros de depressão e os sintomas gastrointestinais. Nesse estágio, o organismo pode não resistir à sobrecarga, levando o indivíduo à morte (Linch & Guido, 2011; Santos & Castro, 1998; Silva et al., 2018). As fases do estresse estão sintetizadas na Figura 3.

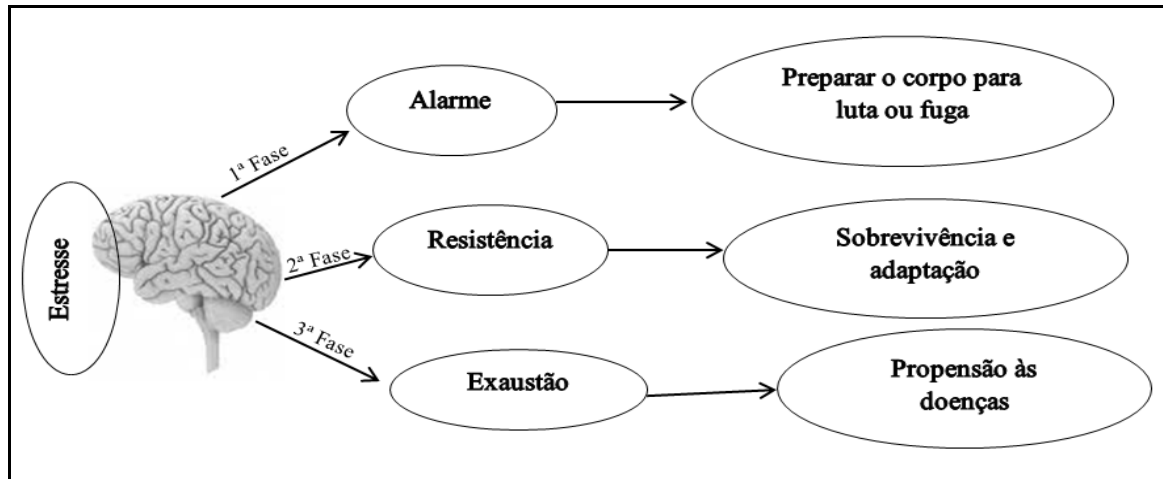


Figura 3: Fases do estresse e consequências

Fonte: Adaptado de Ferreira, 2018; Filgueiras & Hippert, 1999; Santos & Castro, 1998; Silva et al., 2018

Nessa perspectiva, Byers (1987) elencou os efeitos físicos, psicológicos e comportamentais encontrados nos indivíduos, que estão sintetizados na Tabela 1. Esses efeitos são desencadeados em todas as fases do estresse, seja na fase de alarme, resistência ou exaustão e estão relacionadas na resposta individual aos agentes estressores. Para Byers (1987), o gerenciamento ineficaz do estresse produz consequências que se enquadram em quatro categorias que incluem efeitos físicos, psicológicos, comportamentais e organizacionais.

Tabela 1
Consequências do Estresse

<u>Efeitos Físicos</u>	<u>Efeitos Psicológicos</u>	<u>Efeitos Comportamentais</u>	<u>Efeitos Organizacionais</u>
Dores de cabeça	Depressão	Fumar	Absentismo
Enxaqueca	Apatia	Abuso de Álcool	Volume de negócios
Dores nas costas	Tédio	Abuso de Drogas	Saúde e Segurança
Asma	Irritabilidade	Distúrbios alimentares	Acidentes no trabalho
Úlceras	Baixa autoestima	Propensão ao Acidente	Produtividade baixa
Diabetes	Dificuldade na tomada de decisão	Explosões violentas	Baixa moral
Hipertensão	Distúrbios do sono		Desempenho diminuído
Doença cardíaca	Ações de conversão		

Efeitos Físicos	Efeitos Psicológicos	Efeitos Comportamentais	Efeitos Organizacionais
	Disfunção Sexual		
	Esgotamento		

Nota. Consequências do estresse de Byers (1987)

Em relação aos efeitos físicos, os indivíduos com estresse podem apresentar sinais e sintomas de problemas de saúde relacionados com o comportamento. As principais doenças físicas incluem enxaquecas, dores de cabeça, hipertensão, úlceras, asma, doenças cardíacas (Byers, 1987). Os efeitos psicológicos incluem manifestações do estresse que abarcam depressão, fadiga, apatia, tédio, distúrbios do sono, dificuldade na tomada de decisão, disfunções sexuais e esgotamento (Byers, 1987). No que diz respeito aos efeitos comportamentais, uma série de comportamentos são comuns em pessoas com alto nível de estresse, podendo fazer com que os indivíduos abusem do álcool, drogas, fumo, distúrbios alimentares, propensão para acidentes e explosões violentas, complicando problemas de saúde já existente (Byers, 1987). No que tange aos efeitos organizacionais, as consequências do estresse afetam as organizações significativamente. Isto porque, com níveis elevados de estresse, os indivíduos tendem a apresentar alto índice de absentismo, rotatividade, problemas relacionados à saúde e acidentes de trabalho. O estresse na organização produz baixa produtividade impactando nos resultados econômicos organizacionais (Byers, 1987; Sá et al., 2018) (Tabela 1).

A maneira como os indivíduos reagem sobre as consequências físicas, psicológicas e comportamentais depende da sua própria condição de saúde, personalidade, apoio social e capacidade de lidar com situações (Byers, 1987). A capacidade de enfrentamento dos sujeitos, mediante situações adversas, influencia na sua habilidade de lidar com os obstáculos ao longo da vida (Lazarus & Folkman, 1984).

Contudo, o estresse pode indicar equilíbrio visto que, quando o indivíduo reage bem diante de determinado desafio, surge o eustresse, que representa uma resposta positiva à determinada demanda levando a pessoa a ser mais proativo, criativo, produtivo em suas respostas adaptativas (Araldi-Favassa et al., 2005). Por isso, para Tanure et al. (2008), o estresse pode indicar equilíbrio, apesar de associado ao desequilíbrio do organismo. Porém, quando a resposta a esses estímulos é negativa, acontece o distresse, que é a ocorrência de uma resposta adaptativa inadequada, o que gera medo, angústia, insegurança, falta de criatividade (Araldi-Favassa et al., 2005; Selye, 1956;1974;). De todo modo, as alterações provocadas pelo estresse afetam o corpo e influenciam psicologicamente os indivíduos.

Adicionalmente, altos níveis de estresse produzem consequências relacionadas a aspectos psicológicos que influenciam na vida dos indivíduos. Dentre esses, destacam-se insônia, ansiedade, tensão, dificuldades interpessoais, excesso de preocupação e dificuldade de concentração, que ocasionam consequências cognitivas nos indivíduos (Rodrigues & Santos, 2016).

Na perspectiva cognitiva, o estresse ocorre a partir da percepção do indivíduo de que determinada tarefa ou situação supera sua capacidade de adaptação (Lazarus & Folkman, 1984). Isto ocorre quando a experiência com o agente estressor extrapola o nível de competência disponível para o enfrentamento da situação (Lazarus & Folkman, 1984).

Nesse sentido, os aspectos cognitivos desempenham papel importante no desenvolvimento de medos e receios, influenciados por experiências passadas. Contudo, no decorrer do tempo, o medo tende a diminuir (Santos & Castro, 1998). Todavia, com o aumento das responsabilidades, das competências individuais e das relações sociais, os níveis de ansiedade tendem a aumentar frente aos novos desafios (Santos & Castro, 1998).

Essas alterações cognitivas afetam a qualidade de vida do indivíduo e suas ocupações laborais, surgindo o estresse ocupacional, que ocorre quando as atividades requisitadas no trabalho são superiores à capacidade individual. Essa exigência causa sofrimento psíquico, ansiedade, distúrbios de humor e de sono, além de diversas outras alterações comportamentais (Alvim et al., 2019; Dias et al., 2016).

Adicionalmente, as condições precárias de trabalho de determinadas organizações desempenham papel fundamental na percepção do estresse laboral (Silva et al., 2019). Isso se dá devido ao excesso de carga de trabalho, à ineficiência da divisão do trabalho, à escassez de recursos e aos problemas com a infraestrutura (Silva et al., 2019). Tais fatores afetam o bem-estar do indivíduo, gerando um descompasso entre as atividades prescritas e as realizadas (Silva et al., 2019).

Na atividade docente esses fatores não são diferentes. A atividade docente é uma das mais estressantes e tem desencadeado uma série de problemas de saúde física e mental nos professores (Johnson & Richards, 1983; Russell et al., 1987; Greene et al., 1997; Chaplain, 2008; Ritvanen et al., 2006; Laugaa et al., 2008; Genoud et al., 2009; Yazhuan et al., 2010; Herman et al., 2018).

2.2.1 Estresse na atividade docente

O estresse proveniente da atividade docente pode ser definido como uma experiência emocional negativa desencadeada pela autopercepção de que sua situação de trabalho é uma ameaça ao seu bem-estar e à sua autoestima (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Martins, 2007).

Essa percepção de que o trabalho é uma ameaça desperta nos docentes problemas de relacionamento provenientes da diminuição da satisfação com a vida ou com o aumento dos sintomas envolvendo o estresse (Blackburn et al., 1986). Além disso, o estresse prolongado acarreta em ausência do trabalho e abandono físico ou psicológico no ambiente laboral (Watts & Short, 1990).

Adicionado a isso, fatores organizacionais nas instituições de ensino superior influenciam na percepção de estresse docente. Esses fatores incluem desvalorização profissional, baixos salários, insalubridade, excesso de carga horária e escassez de recursos humanos e materiais, provocando esgotamento físico e deficiência organizacional (Esteves, 1999; Nóvoa, 1999; Soares et al., 2019), gerando consequências que envolvem depressão, desânimo, distanciamento do trabalho, desorganização, faltas e atrasos no trabalho, contínuas visitas ao médico e dependência de remédios.

Nessa linha de pensamento, Gmelch et al. (1984) pesquisaram o estresse docente em instituições de doutorado nos Estados Unidos, aplicando um questionário a 1812 professores. Constataram que 60% dos docentes relataram que o estresse de suas vidas era proveniente do trabalho. Para os autores, a maioria dos dez estressores identificados estavam relacionados ao tempo e/ou restrição de recursos. Além disso, os professores relataram graus semelhantes de estresse relacionado às funções de ensino, pesquisa e atividades administrativas, porém a atividade de ensino foi apontada como a mais estressante.

Nessa linha de que o ensino é uma atividade estressante, o estudo de Johnson et al. (2005) comparou o estresse em diferentes ocupações na Inglaterra. Analisaram três variáveis, a saber, o bem-estar psicológico, a saúde física e a satisfação do trabalho, em atividades referentes a vinte e seis ocupações. Dessas, seis foram identificadas como tendo piores notas que a média, demonstrando que são mais estressantes em relação ao bem-estar físico e psicológico e níveis baixos de satisfação no trabalho. Trata-se de atividades realizadas por trabalhadores em ambulâncias, professores, serviços sociais, telemarketing, agentes penitenciários e policiais.

Soares et al. (2019) pesquisaram sobre os fatores que aumentam os níveis de estresse dos docentes na Universidade Federal de Viçosa/MG. Os resultados evidenciaram que os

docentes têm acumulado muitas atividades, tais como ensino, pesquisa e extensão e administrativa e isso tem prejudicado sua vida social, como convívio com a família, realização de atividades físicas e lazer, além de ter aumentado o nível de estresse.

É importante ressaltar que os docentes reagem de formas diferentes a fatores de estresse. Alguns desenvolvem mais sintomas psicológicos do que outros, como frustrações, ansiedade, irritabilidade, exaustão emocional, sintomas psicossomáticos e depressivos (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Kyriacou & Pratt, 1985; Schonfeld, 1992).

Nos cursos de Ciências Contábeis, o estresse é influenciado pela dupla ou até tripla jornada de trabalho, visto que docentes em Contabilidade exercem outras atividades empresariais, além de atividades de pesquisa, extensão, obrigações administrativas, comissões, coordenação, editoriais de revistas, dentre outros (Nascimento et al., 2013; Nascimento et al., 2018; Santana, 2011;). Diante disso, torna-se importante a pesquisa sobre os fatores que influenciam o estresse docente apontado pela literatura.

2.2.2 Fatores que influenciam o estresse docente

Diversos fatores influenciam o estresse na atividade docente. Dentre eles, novas exigências surgem nas instituições de ensino superior e estão associadas a fatores relacionados à melhoria contínua na qualidade de ensino, como escassez de recursos, aumento do controle externo (por exemplo, o exame nacional de desempenho estudantil e a avaliação institucional), concorrência, diversidade discente, entre outros (Wilhelm & Zanelli, 2013).

Essas exigências geram desgastes físicos e emocionais nos docentes e devem ser gerenciadas pelos reitores e coordenadores dos cursos a partir da identificação dos estressores, por meio de treinamentos de gerenciamento do estresse, ajudando na tomada de decisão e melhorando a qualidade de vida docente. Greenglass e Burke (2003) entendem que a atividade de ensino é estressante, uma vez que possui demandas administrativas, de colegas e de atendimento aos estudantes. Tudo isso se agrava com a sobrecarga de trabalho, com as mudanças nas políticas públicas de educação e com a falta de reconhecimento desses profissionais.

Outros fatores como altas cargas horárias de trabalho e a duplicidade de papéis estão entre as principais causas de estresse nesses profissionais. Além disso, Goldenburg e Waddell (1990) encontraram como significativa a idade, o tempo de docência, a carga horária (se em período integral) e o *status*. Para os pesquisadores, os professores mais jovens e com menor experiência no ensino perceberam maiores níveis de estressores (Goldenburg & Waddell, 1990).

Kyriacou (2001), no Reino Unido, elencou dez fatores na atividade docente como estressante, dentre eles incluem desmotivação dos alunos; dificuldade para manter a disciplina; pressões de prazos e excesso de carga horária; dificuldade de lidar com mudanças; avaliação por outros colegas de trabalho; relação interpessoal com colegas de trabalho, autoestima e *status*; administração e gestão; conflitos de papéis e ambiguidade; e condições de trabalho inadequadas.

Nessa linha, Skaalvik e Skaalvik (2015) pesquisaram docentes noruegueses ativos e inativos e classificaram seis categorias de estressores na maioria dos docentes, a saber: carga de trabalho e pressão de tempo; adaptação do ensino às necessidades dos alunos; comportamento perturbador dos alunos; conflitos de valores e falta de autonomia; trabalho em equipe e falta de *status*. Observaram ainda que os profissionais mais velhos apresentavam maiores dificuldades em se recuperar de episódios estressantes.

Mesmo diante de estudos que mostram quão estressante é a vida do profissional docente, é possível trabalhar esses níveis desafiadores de estresse dos professores, melhorando a percepção de autoeficácia para que consigam lidar melhor com condições adversas (Bandura, 1997). Além disso, uma comunicação adequada entre equipes de trabalho e professores resulta em níveis menores de estresse e melhores de comprometimento e satisfação no trabalho (Kyriacou, 2001). Na Tabela 2 apresenta-se uma síntese dos estudos sobre estresse na vida docente. Tais estudos foram selecionados para evidenciar a evolução do estresse na literatura e sua repercussão na profissão docente.

Tabela 2
Estudos empíricos sobre estresse docente

Autores	Objetivo	País	Amostra	Evidências
Gmelch et al. (1984)	Identificar os fatores específicos no ambiente de trabalho das organizações educacionais superiores que contribuem para o estresse dos professores.	EUA	1812 professores de doutorados de 80 instituições de ensino superior sendo 40 públicas e 40 privadas.	60% dos docentes relataram que o estresse de suas vidas era proveniente do trabalho. A maioria dos 10 estressores identificados estavam relacionados ao tempo e/ou restrição de recursos. Além disso, os professores relataram graus semelhantes de estresse relacionados às funções de ensino, pesquisa e atividades administrativas, porém a atividade de ensino foi apontada como a mais estressante.
Goldenburg & Waddell (1990)	Explorar as origens e os níveis de estresse percebido, estratégias de enfrentamento e eficácia entre docentes em programas de bacharelado em enfermagem de Ontário. Também examinou a relação entre estresse, enfrentamento e responsabilidades acadêmicas do membro do corpo docente, como ensino, pesquisa e serviço comunitário.	Canadá	70 professores de graduação do curso de enfermagem da <i>Western University</i> Canadá.	81% dos professores apontaram a carga de trabalho como um dos principais estressores, além do trabalho clínico.
Boyle et al.(1995)	Propor modelos das fontes diretas de estresse do professor e testar estatisticamente sua adequação, usando uma abordagem de modelagem de equações estruturais (SEM).	República de Malta - Sul da Europa	710 professores de 81 escolas primárias	As análises fatoriais evidenciaram quatro dimensões do estresse do professor: mau comportamento dos alunos, dificuldades de recursos, reconhecimento profissional e apoio de colegas. Um modelo de regressão simples mostrou que a carga de trabalho e o mau comportamento dos alunos foram responsáveis pela maior parte das variações na previsão do estresse no ensino.

Autores	Objetivo	País	Amostra	Evidências
Friedman (1995)	Desenvolver e validar uma escala para medir a percepção de <i>Burnout</i> entre diretores das escolas fundamentais e médias.	Israel	821 questionários respondidos.	A hipótese subjacente de que o esgotamento do diretor da escola envolve experiências negativas, como fadiga e descontentamento, que podem ser dirigidos interna ou externamente foram apoiados pelos resultados. Além disso, os diretores experimentam exaustão física, mental e cognitiva; distanciamento emocional e pessoal dos destinatários dos serviços tais como: professores, alunos e pais.
Gillespie et al. (2001)	Compreender e relatar as percepções pessoais sobre: (1) o nível de estresse profissional; (2) as causas do estresse profissional; (3) as consequências pessoais e relacionadas com o estresse profissional; (4) os fatores moderadores que ajudam o pessoal a lidar com o estresse no local de trabalho; e (5) as recomendações para reduzir o estresse dos docentes universitários.	Austrália	178 professores universitários de 15 universidades australianas.	Foram identificadas cinco grandes fontes de estresse, incluindo: financiamento e recursos insuficientes; sobrecarga de trabalho; más práticas de gestão; insegurança no emprego; e reconhecimento e recompensas insuficientes. A maioria dos grupos relatou que o estresse relacionado ao trabalho impactava o seu trabalho e sua vida pessoal. Além disso, o apoio de colegas de trabalho e superiores foi identificado como minimizador do estresse laboral.
Kyriacou (2001)	Analisar os resultados da pesquisa sobre o estresse dos professores, de modo a sugerir direções para pesquisas futuras.	York - Reino Unido	Teórico	O autor sugere cinco direções para pesquisas futuras: (i) monitorar na medida em que reformas educacionais particulares estão gerando altos níveis de estresse dos professores; (ii) explorar por que alguns professores são capazes de negociar com sucesso períodos de reavaliação de carreira e manter um compromisso positivo com o trabalho, enquanto outros não; (iii) esclarecer a natureza do processo de estresse em termos de dois tipos de estímulos, um baseado em demandas excessivas e outro, em uma preocupação com a auto-imagem; (iv) avaliar a eficácia de estratégias de intervenção particulares para reduzir o estresse dos professores; (v) explorar o impacto da interação professor-aluno e do clima da sala de aula sobre o

Autores	Objetivo	País	Amostra	Evidências
				estresse dos professores.
Hakanen et al. (2006)	Relacionar como a demanda de trabalho e os recursos influenciam no processo de esgotamento do professor e no processo motivacional.	Finlândia	2038 professores do ensino fundamental, ensino médio e escolas profissionalizantes.	Evidenciaram que os recursos insuficientes estavam diretamente associados ao esgotamento e indiretamente, a níveis mais baixos de engajamento no trabalho.
Kokkinos (2007)	Examinar empiricamente a ligação entre os fatores de estresse no trabalho, as características da personalidade e as dimensões do <i>Burnout</i> em uma amostra representativa de professores primários de Chipre. Além disso, o estudo buscou identificar a melhor combinação preditiva das variáveis em estudo em cada dimensão do <i>Burnout</i> .	Grécia	447 professores primários participaram do estudo.	Demonstraram que o estresse na gestão do mau comportamento do aluno, a pressão de tempo, duplicidade de papel influenciavam a exaustão emocional dos professores, visto que foram responsáveis por 43% das variações na percepção de estresse.
Betoret (2009)	Investigar os recursos de sobrevivência (interno-externo), os fatores de estresse no trabalho e a relação de <i>Burnout</i> entre professores do ensino fundamental e médio espanhol.	Espanha	724 professores espanhóis do ensino fundamental e médio	Evidenciaram que o apoio escolar é considerado mais importante para os professores da escola primária, ajudando-os a superar os obstáculos que interferem no trabalho dos mesmos, em comparação aos seus colegas da escola secundária. Outro ponto encontrado é que o comportamento inadequado do aluno estimula o estresse docente e diminui a autoeficácia na sala de aula.
Skaalvik & Skaalvik (2009)	Analisar as relações entre as três dimensões do <i>Burnout</i> e a satisfação dos professores no trabalho. Explorar se a percepção dos professores sobre as variáveis contextuais na escola previa seu esgotamento e satisfação no trabalho. Testar se as possíveis relações entre as variáveis contextuais da escola e a satisfação dos professores no trabalho eram mediadas pelo esgotamento dos docentes.	Noruega	563 professores de 28 escolas de ensino fundamental (primário) e médio em cinco cidades de tamanho médio na Noruega.	Relacionadas a duas dimensões do esgotamento (exaustão emocional e realização pessoal reduzida). Além disso, a exaustão emocional estava fortemente relacionada à pressão do tempo, enquanto a redução da realização pessoal estava significativamente associada às relações dos professores com os pais dos alunos.

Autores	Objetivo	País	Amostra	Evidências
Skaalvik & Skaalvik (2011)	Examinar as relações entre as variáveis do contexto escolar e a satisfação profissional do professor, bem como a motivação entre os professores noruegueses para deixar a profissão docente.	Noruega	2.569 professores de 127 escolas de ensino fundamental e médio norueguesas.	Demonstraram que o apoio dos superiores, a relação com colegas de trabalho, o apoio dos pais, estavam associados positivamente com a satisfação no trabalho. Enquanto a pressão do tempo, o mau comportamento dos alunos, exaustão emocional e motivação para deixar a profissão estão negativamente relacionados com a satisfação no trabalho.
Fernet et al. (2012)	Com base na teoria da autodeterminação (SDT; Deci e Ryan, 1985, Deci e Ryan, 2002), o estudo propõe e testa um modelo motivacional de mudanças intraindividuais no esgotamento do professor.	Canadá	806 professores do ensino fundamental e médio da cidade de Quebec no Canadá.	Evidenciaram que as percepções dos professores sobre fatores como comportamento dos alunos e dos administradores, são particularmente influenciadoras do processo de <i>Burnout</i> . Porém outros aspectos relacionados ao trabalho, como a sobrecarga da sala de aula, estão envolvidos no processo.
Skaalvik & Skaalvik (2015)	Analisar como os professores reagem em diferentes estágios de suas carreiras através de entrevistas abertas com docentes noruegueses, focando nas fontes de satisfação profissional e no estresse relacionado à escola.	Noruega	30 professores ativos e quatro professores aposentados	Os professores possuem grande carga de trabalho e muita pressão de tempo, sendo que grande parte dos respondentes estavam desgastados no final do dia. Identificou também que os professores possuem as mesmas fontes de satisfação no trabalho e estresse, independente da idade e da experiência. Porém as estratégias de enfrentamento ao estresse são diferentes, sendo que os professores mais velhos encontram mais dificuldades para se recuperarem de longos períodos estressantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3 Relação entre Estresse e Autoeficácia docente

A relação entre autoeficácia e estresse docente ainda não está totalmente clara na literatura. Skaalvik e Skaalvik (2017) destacam uma reciprocidade entre a autoeficácia e o estresse que, segundo eles, ocorreria devido ao fato de que tanto a autoeficácia quanto o estresse são advindos de processos cognitivos. Para Klassen e Chiu (2010), o curso de desenvolvimento da autoeficácia não é uniforme do início ao fim da vida adulta, isso porque a autoeficácia é construída a partir das experiências vivenciadas ao longo da vida. Esse fato também acontece na vida profissional dos professores onde a autoeficácia pode aumentar e diminuir ao longo da carreira.

Sendo a autoeficácia construída a partir de experiências anteriores, pode-se considerar que o professor, quando experimentando emoções negativas provenientes de eventos estressantes, poderá ter como resultado esgotamento emocional e diminuição da autoeficácia (Skaalvik & Skaalvik, 2007) em sua vida profissional.

Evidências de pesquisas revelam uma relação moderada entre a autoeficácia do professor e o estresse (Chwalisz et al., 1992; Evers et al., 2002; Friedman & Farber, 1992). Existe pouco consenso sobre como explicar a relação entre a autoeficácia e o estresse do professor. Uma possível explicação é que a baixa autoeficácia do professor pode resultar em sentimentos de estresse (Evers et al., 2002). Brouwers e Tomic (2000) identificaram que professores que duvidavam de sua capacidade de administrar alunos perturbadores podem responsabilizar os alunos por suas dúvidas e, portanto, desenvolver atitudes negativas em relação aos seus resultados negativos. Além disso, baixas expectativas de gestão em sala de aula aumentam o estresse ocupacional, o que pode aumentar a exaustão emocional.

Por outro lado, Bandura (1997) observou que os professores com baixa autoeficácia identificam muitos aspectos de seu ambiente como impregnados de perigo, insistem em suas deficiências e ampliam a gravidade de possíveis ameaças. Esse padrão de respostas cognitivas e emocionais pode aumentar a exaustão emocional e a despersonalização (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Quando um professor identifica estressores em sala de aula, pode haver o desencadeamento da diminuição da percepção da autoeficácia e um aumento do estresse percebido (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Isso ocorre devido ao fato de ele dedicar mais tempo na preparação das aulas, o que causa aumento na percepção sobre sua capacidade de lecionar (experiência de domínio). Em contrapartida, gastar mais tempo na preparação dessas aulas ocasionará aumento no estresse percebido referente ao fator carga de trabalho, pelo excesso

de horas trabalhadas na preparação das aulas (Collie et al., 2012; Klassen & Chiu, 2010; Klassen et al., 2013).

Em contrapartida a literatura, conforme evidenciado na Tabela 3, demonstra que as percepções dos professores sobre a autoeficácia docente interferem em como os indivíduos encaram os desafios enfrentados, sejam eles em sala de aula ou na falta de apoio dos colegas e superiores (Klassen & Chiu, 2010, 2011; Ross & Bruce, 2007). Para Schwarzer e Hallum (2008), os professores que apresentaram baixa autoeficácia podem ser mais vulneráveis a uma cadeia de eventos que serão interpretados em experiência de estresse no trabalho. Os estudos foram selecionados por evidenciarem as fontes de autoeficácia relevantes na carreira docente e na formação individual dos profissionais e sua relação com os fatores de estresse.

Tabela 3
Estudos empíricos sobre relação entre estresse e autoeficácia docente

Autores	Objetivo	País	Amostra	Evidências
Brouwers & Tomic (2000)	Examinar a direção e o cronograma das relações entre a percepção de autoeficácia na gestão da sala de aula e as três dimensões do <i>Burnout</i> dos professores.	Holanda	243 professores do ensino secundário da província de Limburg, na Holanda.	Evidenciaram que a percepção de autoeficácia na gestão da sala de aula deve ser levada em consideração na elaboração de intervenções tanto para prevenir como para tratar o <i>Burnout</i> entre os professores do ensino secundário.
Ross & Bruce (2007)	Desenvolver um programa de desenvolvimento profissional para aumentar a eficácia no ensino da matemática.	Canadá	106 professores da 6ª série, representando 85% da população de professores da 6ª série do Canadá.	Demonstraram que o desenvolvimento profissional possui um efeito positivo nas expectativas dos professores sobre sua capacidade de lidar com questões relacionadas ao gerenciamento de sala de aula, mesmo nos professores com dificuldade de conteúdo ou pedagógico.
Klassen et al. (2009)	Examinar a eficácia individual e coletiva do professor, o estresse no trabalho e a satisfação no trabalho no extremo norte do Canadá.	Canadá	107 professores do ensino fundamental e médio que estavam participando de uma convenção de professores realizada em Yukon no Canadá.	Indicaram que os contextos físicos e humanos influenciam o estresse e a satisfação no trabalho. Os professores do extremo norte do Canadá relataram níveis mais baixos de autoeficácia e de eficácia coletiva. Esse fato pode ser devido aos desafios enfrentados na região, visto que experiências anteriores de sucesso influenciam o estresse e a autoeficácia.

Autores	Objetivo	País	Amostra	Evidências
Klassen & Chiu (2010)	Examinar as relações entre os anos de experiência, as características dos professores (gênero e nível de ensino), três domínios de autoeficácia (estratégia de instrução, gestão de sala de aula e envolvimento dos alunos), dois fatores de estresse no trabalho (carga horária e estresse em sala de aula) e satisfação no trabalho.	Canadá	1.430 professores do ensino fundamental, ensino médio de uma província do Canadá.	Foram identificados que os anos de experiência mostraram relacionamentos não-lineares com três fontes de autoeficácia (engajamento dos alunos, estratégias de instrução e gestão da sala de aula), aumentando desde o início de carreira até o meio da carreira, porém nos últimos anos houve menor percepção de autoeficácia. Além disso, identificaram que o estresse causado pelo mau comportamento dos alunos repercutia em uma menor autoeficácia no gerenciamento de sala de aula.
Klassen & Chiu (2011)	Verificar os fatores que contribuem para o compromisso ocupacional e a intenção de deixar a profissão de professores em exercício e em formação.	Canadá	434 professores ativos e 379 em formação do Oeste do Canadá.	Os achados sugerem que as percepções de estresse em sala de aula foram mediadas pela autoeficácia para o gerenciamento da sala de aula, sugerindo que a confiança e o conhecimento sobre como gerenciar o comportamento do aluno podem alterar a relação estresse e comprometimento.

Autores	Objetivo	País	Amostra	Evidências
Klassen et al. (2013)	Investigar as ligações entre o estresse do trabalho dos professores e o compromisso profissional em contextos ocidentais e não ocidentais.	Canadá, Inglaterra, Hong Kong, Tailândia	1.187 participantes sendo 379 do Canadá, 203 da Inglaterra, 201 de Hong Kong, e 394 da Tailândia.	A autoeficácia reduziu parcialmente o efeito do estresse proveniente do mau comportamento do aluno e da carga de trabalho sobre o empenho em três de quatro contextos. Os resultados sugerem que a autoeficácia dos professores muda a forma como o estresse do trabalho influencia a decisão de continuar a ensinar, embora o meio cultural influencie a natureza da relação de acordo com o contexto.
Skaalvik, & Skaalvik (2016)	Explorar como diferentes fatores de estresse na escola previam as experiências de estresse emocional e autoeficácia do ensino médio da Noruega. Examinar como o estresse e a autoeficácia dos professores estavam relacionados com o esgotamento emocional, o envolvimento no ensino e a motivação para deixar a profissão.	Noruega	523 professores de nove escolas do ensino médio da Noruega.	Demonstraram que a pressão de tempo afeta a motivação dos professores através do estresse e do esgotamento emocional, enquanto outros fatores de estresse afetam a motivação dos professores, diminuindo a autoeficácia.
Yin et al. (2020)	Examinar as relações entre o estresse percebido dos professores universitários e a autoeficácia, nos vários níveis das instituições de ensino chinesas.	China	2.758 professores de 25 instituições de ensino superior na China	Evidenciaram que a inadequação organizacional e novos desafios estavam associados negativamente à autoeficácia. Por outro lado, a falta de recursos e a má qualidade dos estudantes estavam positivamente relacionadas com a autoeficácia apesar de o efeito estatístico ser muito pequeno. Adicionalmente, as análises multigrupo revelaram diferenças significativas nas relações entre estresse percebido e autoeficácia entre professores de diferentes níveis de instituições, seja orientado para a pesquisa ou para o ensino.

Fonte: Elaborado pela autora.

Klassen et al. (2009) destacaram que é inevitável a ocorrência do estresse docente diante de situações desafiadoras, contudo, docentes com maiores níveis de autoeficácia lidam melhor diante dessas circunstâncias. Outro ponto é que docentes de escolas onde existe uma boa comunicação entre o corpo docente e funcionários, apresentam menores níveis de estresse e maiores níveis de autoeficácia no comprometimento e satisfação no trabalho (Kyriacou, 2001).

Dessa forma, melhorar os níveis de autoeficácia docente, seja através de apoio social e/ou por meio de treinamento, garantirá melhores resultados tanto para alunos quanto para docentes, tendo como consequência o aumento da satisfação no trabalho (Collie et al., 2012), além da melhora nos níveis de comprometimento (Klassen et al., 2013).

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

O método científico é um conjunto de procedimentos e regras utilizadas no processo de investigação e visa demonstrar a verdade, buscando esclarecer quais fatores contribuem para ocorrência de determinado fenômeno. Está, portanto, associado a caminhos, formas e maneiras para atingir determinado objetivo (Martins & Theóphilo, 2016; Vergara, 2009).

Quanto aos objetivos pretendidos, esta pesquisa classifica-se como descritiva, visto que será identificada e analisada a relação entre a percepção de estresse e autoeficácia docente em professores dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Os estudos descritivos medem, coletam e avaliam dados sobre determinados aspectos, dimensões ou comportamento do fenômeno a ser pesquisado, possibilitando a inferência dos resultados sobre a amostra estudada (Sampieri et al., 2010; Vergara, 2009).

Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa caracteriza-se como quantitativa e corresponde àquela em que os dados e evidências coletados podem ser quantificados e mensurados através de técnicas e métodos, o que permite organizar, sumarizar, caracterizar e interpretar estatisticamente informações sociais (Martins & Theóphilo, 2016).

Em relação aos procedimentos, esta pesquisa apresenta-se como uma *survey*. Esse procedimento é próprio para os casos em que o pesquisador busca estudar o comportamento e a atitude da amostra, dividindo-a em diversos grupos, de maneira que possa se estabelecer diferenças entre eles. É utilizado quando o pesquisador almeja responder a questões sobre a distribuição de uma variável ou as relações entre características de pessoas ou grupos e seus comportamentos (Martins & Theóphilo, 2016).

3.2 População, amostra e coleta de dados

A população foi composta por professores dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Para tanto, foram identificadas no site do *e-mec* (<https://emec.mec.gov.br/>) as instituições que oferecem tais cursos. A partir da identificação das instituições que ofertam o curso de Ciências Contábeis, foi realizada uma busca na Internet, por meio do site Google®, dos nomes e siglas das instituições a fim de identificar os e-mails institucionais dos professores ou dos coordenadores dos cursos. Alguns e-mails foram coletados nos sites das próprias instituições. Foi enviado o convite da pesquisa diretamente aos docentes, informando-lhes sobre os objetivos da pesquisa e sobre sua confidencialidade. Outra estratégia de divulgação foram as redes sociais, tais como *LinkedIn* e *Facebook*, por meio dos grupos específicos de

professores de Contabilidade no Brasil. Foram identificados 2.549 e-mails dos quais 679 eram duplicados pelo fato de um professor lecionar em mais de uma instituição de ensino superior e 256 e-mails voltaram por inativação do e-mail. A população final foi composta de 1.614 docentes. Destes, 248 responderam ao questionário no período de 21 de setembro de 2021 a 15 de novembro de 2021, compondo a amostra final.

O instrumento de coleta dos dados foi o formulário eletrônico da plataforma on-line fornecido pelo Google® Formulários, composto de questões objetivas, contendo informações sociodemográficas, de estresse e a escala de autoeficácia docente.

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e aprovada sob número CAAE:48145421.6.0000.5149, em 27 de setembro de 2021.

3.3 Instrumento de coleta e suas etapas

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, aplicado aos docentes de Graduação dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, composto por três partes. A primeira parte é composta pelo levantamento do perfil sociodemográfico dos respondentes, contendo idade, gênero, estado civil, número de filhos; turno em que leciona; renda familiar; vínculo empregatício; área de formação; maior titulação em sua área; tempo em que leciona.

A segunda parte do instrumento de coleta foi composta pela escala *Teacher Stress Inventory* (TSI) de Boyle et al. (1995), vertida para o português por Nascimento (2017). A escala contém 26 itens do tipo Likert, distribuídos em cinco dimensões do estresse: nenhum estresse, pouco estresse, neutro, algum estresse, muito estresse, e inclui fatores como: comportamento dos estudantes, carga trabalho, reconhecimento profissional, ausência de recursos, relações com colegas de trabalho.

A terceira parte do instrumento foi composta pela Escala Sobre as Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED) desenvolvida em português por Iaochite e Azzi (2007), contendo 16 itens do tipo Likert, distribuídos de 1 a 6, representando um contínuo entre totalmente falso e totalmente verdadeiro, nos quais são identificadas as quatro fontes de autoeficácia: experiências vicárias contendo três questões (1,2,6); experiência de domínio contendo três questões (5,12,13); persuasão social contendo cinco questões (3,10,11,14,15); estados fisiológicos e emocionais contendo cinco questões (4,7,8,9,16).

3.4 Estresse e autoeficácia docente e variáveis de investigação

As variáveis investigadas neste estudo foram definidas a partir da revisão teórica. Destaca-se que o ser humano enfrenta situações estressantes em diversas fases de sua trajetória. Contudo, o estresse resultante de determinada situação baseia-se, em grande parte, no modo como o sujeito o percebe e em como isso afeta seu bem-estar social (Wolff, 1953). Semelhantemente, para Kahn et al. (1964) existe uma variação considerável na resposta individual a condições estressantes, visto que uma pessoa observa uma experiência como estressante enquanto outra a percebe de forma neutra ou até mesmo como agradável.

3.4.1 Variáveis sociodemográficas

Na primeira seção do instrumento (apêndice B) são identificadas as variáveis relacionadas às perspectivas do estudo e envolvendo o perfil individual e profissional (Tabela 4).

- **Idade**

Variável do tipo quantitativa discreta, que faz parte do perfil sociodemográfico do docente. Estudos sobre estresse relatam que os grupos etários mais jovens experimentam níveis mais elevados de estresse do que seus pares mais velhos (Gmelch et al., 1986; Kahn et al., 1964). Para Fontes et al. (2010), os indivíduos mais velhos aprendem a identificar os estressores controláveis dos incontrolláveis, contribuindo para o desenvolvimento da saúde mental dos mais velhos.

- **Gênero**

Variável do tipo categórica nominal, que faz parte do perfil sociodemográfico do docente. Como variável *dummy* assume-se o valor '0' para docentes do gênero masculino e '1' para docentes do gênero feminino (Gmelch et al., 1986; Calais et al., 2003; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Kataoka et al., 2014). Tais autores evidenciaram que docentes do gênero feminino apresentam níveis mais elevados de estresse. Por outro lado, apresentam maiores níveis de autoeficácia.

- **Estado civil**

Variável do tipo nominal, que faz parte do perfil sociodemográfico do docente. Como variável *dummy* assume-se o valor de 1 para casado/união estável e de 0 para as demais condições. Para Gmelch et al., (1986) o estado civil influencia na percepção de estresse.

- **Estado em que reside (UF)**

Variável do tipo nominal, que faz parte do perfil sociodemográfico do docente. A literatura preconiza que um maior deslocamento para o trabalho poderia gerar maior desgaste (Klassen et al., 2009). A variável foi dividida por região, sendo criada variável *dummy* para cada região com os seguintes valores: 1 se região norte; 0 caso contrário; 1 se região nordeste; 0 caso contrário; 1 se região centro-oeste; 0 caso contrário; 1 se região centro-oeste; 0 caso contrário.

- **Quantidade de filhos/dependentes**

Variável do tipo quantitativa discreta, que faz parte do perfil sociodemográfico do docente. Oliveira e Cardoso (2011) encontraram a presença de indicadores de maior estresse em docentes com filhos.

- **Quantidade de turnos em que leciona (matutino/vespertino e/ou Noturno)**

Variável que compõe o perfil sociodemográfico do docente. Conforme estudos, quanto mais turnos de trabalho o professor tiver, maior será o desgaste percebido (Nascimento, 2017; Souza et al., 2013; Oliveira & Cardoso, 2011).

- **Vínculo institucional (servidor público ou funcionário privado)**

Variável classificada como quantitativa nominal, que compõe o perfil sociodemográfico do docente sendo uma variável quantitativa nominal. Constituída por variável *dummy* para cada situação, assumindo-se 1 se pública e 0 caso contrário (Gillespie et al., 2001; Kataoka et al., 2014).

- **Maior titulação**

Variável classificada como categórica ordinal, que compõe o perfil sociodemográfico do docente. Avalia se a área de formação de sua maior titulação (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Engenharia de Produção, outra área) interfere nos constructos

estudados, com variável *dummy* representativa para cada situação, seja ela pós-graduação lato sensu, mestrado ou doutorado (Nascimento, 2017).

- **Experiência em docência (em anos)**

Variável do tipo quantitativa, que compõe o perfil sociodemográfico do docente. A literatura demonstra que, quanto maior o tempo de docência, mais seguro o indivíduo se sente, diminuindo, assim, a percepção de estresse (Gillespie et al., 2001; Kataoka et al., 2014).

- **Carga horária**

Variável do tipo quantitativa discreta, que compõe o perfil sociodemográfico do docente. Conforme literatura, a carga horária semanal do docente pode interferir na sua percepção de estresse docente (Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Gmelch et al., 1986; Shen et al., 2014; Silva et al., 2014).

- **Outra atividade profissional**

Variável do tipo dicotômica, que compõe o perfil sociodemográfico do docente. Variável *dummy* de 1 se sim, 0 caso contrário (Gmelch et al., 1986; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Shen et al., 2014; Silva et al., 2014). De acordo com a literatura, a carga de trabalho excessiva impacta na percepção de estresse, assim assume-se que o tempo empregado em outra atividade profissional elevará o nível de estresse.

- **Carga horária gasta em outra atividade profissional**

Variável do tipo quantitativa discreta, que compõe o perfil sociodemográfico do docente. Tem como objetivo verificar se o tempo gasto pelos docentes em outras atividades profissionais reflete no seu estresse. A carga excessiva de trabalho contribui para a percepção de estresse docente (Gmelch et al., 1986; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Shen et al., 2014; Silva et al., 2014).

- **Atividade de gestão**

Variável do tipo dicotômica, que compõe o perfil sociodemográfico do docente. Variável *dummy* de 1 se sim, 0 caso contrário (Gmelch et al., 1986; Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Shen et al., 2014; Silva et al., 2014).

- **Grau de satisfação em relação à profissão**

Variável do tipo quantitativa discreta, que compõe o perfil sociodemográfico do docente. Mensurada a partir de uma escala de cinco pontos de satisfação: muito satisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito, muito satisfeito (Byrne et al., 2014; Gillespie et al., 2001; Gmelch et al., 1986; Moeller & Chung-Yan, 2013; Saeed & Farooqi, 2014), conforme estudos anteriores (Antoniou et al., 2013; Alvim et al., 2019; Betoret, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Alvim et al., 2019; Gmelch et al., 1984; Yan et al., 2020). Para os autores retrocitados, quanto maior o nível de satisfação em relação à profissão, maior será a percepção de autoeficácia e menor o nível de estresse docente.

- **Nível de Estresse durante a pandemia**

Variável do tipo discreta, que compõe o perfil sociodemográfico dos docentes. Mensurada a partir de uma escala que vai de 1 a 5, onde 1 significa pouco estressado e 5 significa nível elevado de estresse. Incluída no estudo por solicitação do comitê de ética da UFMG.

Tabela 4
Variáveis sociodemográficas

<u>Descrição</u>	<u>Proxy</u>	<u>Literatura Estresse</u>	<u>Sinal Esperado</u>
Idade	Variável quantitativa discreta	Gmelchet al. (1986); Kahn et al.(1964); Fontes et al. (2010)	+
Gênero	Variável <i>dummy</i> , se masculina 0, se feminina 1	Calais et al. (2003); Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Gmelch et al. (1986); Kataoka et al.(2014)	+
Estado Civil	Variável <i>dummy</i> , se casado/união estável 1, demais condições 0	Gmelch et al. (1986)	-
Estado em que reside (UF)	Variável <i>dummy</i> representativa para cada situação	Klassen et al. (2009)	+
Quantidade de filhos/dependentes	Variável quantitativa discreta	Nascimento (2017); Souza et al.(2013); Oliveira & Cardoso, 2011	+
Vínculo institucional (servidor público ou funcionário privado)	Variável <i>dummy</i> representativa para cada situação	Gillespie et al.(2001); Kataoka et al. (2014)	+
Maior titulação	Variável <i>dummy</i> representativa para cada situação	Nascimento (2017)	+
Experiência em docência (em anos)	Variável quantitativa discreta	Gillespie et al.(2001); Kataoka et al.(2014)	-

<u>Descrição</u>	<u>Proxy</u>	<u>Literatura Estresse</u>	<u>Sinal Esperado</u>
Outra atividade profissional	Variável <i>dummy</i> representativa para cada situação	Garcia & Benevides-Pereira, 2003; Gmelch et al. (1986); Silva et al. (2014); Shen et al. (2014)	+
Carga horária gasta em outra atividade profissional	Variável quantitativa discreta	Gmelch et al. (1986); Garcia & Benevides-Pereira (2003); Shen et al.(2014); Silva et al. (2014)	+
Atividade de gestão	Variável <i>dummy</i> , se exerce atividade de gestão 1, demais condições 0	Gmelch et al. (1986); Garcia & Benevides-Pereira (2003); Shen et al.(2014); Silva et al.(2014)	+
Grau de satisfação em relação à profissão	Variável do tipo quantitativa discreta	Antoniou et al.(2013); Alvim et al.(2019); Betoret (2009); Byrne et al. (2014); Gillespie et al. (2001); Gmelch et al.(1986); Moeller & Chung-Yan (2013); Saeed & Farooqi (2014); Skaalvik & Skaalvik (2017); Yan et al. (2020)	-

Fonte: Elaborado pela autora

3.4.2 Variáveis de investigação do estresse docente

A segunda parte do questionário com os itens da escala *Teacher Stress Inventory* (TSI), contendo os fatores relacionados ao estresse docente sendo eles o mau comportamento dos alunos, o reconhecimento profissional, a relação com os colegas, carga horária e ausência de recursos.

- **Escala *Teacher Stress Inventory* (TSI)**

A *Teacher Stress Inventory* (TSI), versão em português de Nascimento (2017) (apêndice C), apresentou um bom ajustamento empírico, com um alpha de cronbach superior a 0,80 (Griffith et al.,1999; Silva et al., 2009; Klassen & Chi, 2010; Nascimento, 2017).

Tal escala é composta por 26 questões do tipo Likert com pontuação que vai de 0 a 4 (nenhum estresse/ pouco estresse/ neutro/ algum estresse/ muito estresse), às quais os participantes atribuíram nota baseada na percepção de cada estressor. Nessas questões, são abordadas cinco dimensões distintas que foram propostas por Boyle et al. (1995) e que estão relacionadas ao estresse docente sendo elas: mau comportamento dos estudantes, carga de trabalho, reconhecimento profissional, ausência de recursos, relação com colegas de trabalho. O resultado do estresse docente é expresso com a fórmula a seguir:

$$EE_i = \sum E_i$$

Onde:

EE_i é o escore alcançado pelo respondente i nos aspectos abordados nas questões relacionadas aos itens da escala *Teacher Stress Inventory* (TSI);

E_i é o resultado da nota atribuída pelos respondentes de cada item da Escala *Teacher Stress Inventory* (TSI).

3.4.2 Variáveis de investigação da autoeficácia docente

- **Escala Fontes de Autoeficácia Docente (EFAED)**

A terceira seção do instrumento de coleta de dados consiste na *Escala Fontes de Autoeficácia Docente* (EFAED) (ver apêndice D), criada por Iaochite, (2007). Essa escala tem como objetivo identificar as fontes de informação da autoeficácia docente e é composta por um conjunto de estudos motivados pela necessidade de se conhecer as fontes que constituem a autoeficácia docente para o ensino (Bandura, 1997; Kieffer & Henson, 2000; Palmer, 2006; Tschannen-Moran et al., 1998, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). A EFAED do tipo *Likert* é constituída de 16 itens relacionados às quatro fontes de informações de autoeficácia docente e a pontuação das respostas varia de 1 a 6 pontos (totalmente falso e totalmente verdadeiro), onde a nota 6 representa maior percepção de autoeficácia e 1 menor percepção de autoeficácia. Essa escala foi escolhida por apresentar um valor total de consistência interna dos dados de *alpha* Cronbach de 0.81. O resultado das fontes de autoeficácia docente é expresso com a fórmula a seguir:

$$AFAED_i = \sum F_1 + F_2 + F_3 + F_4$$

Onde:

$EFAED_i$ é o escore alcançado pelo respondente i nos aspectos abordados nas questões relacionada aos fatores da *Escala Fontes de Autoeficácia Docente* (EFAED);

F_1 = Experiências de domínio é o resultado da nota atribuída pelos respondentes neste item da *Escala Fontes de Autoeficácia Docente* (EFAED);

F_2 = Experiência Vicária é o resultado da nota atribuída pelos respondentes neste item da *Escala Fontes de Autoeficácia Docente* (EFAED);

F_3 = Persuasão social é o resultado da nota atribuída pelos respondentes neste item da *Escala Fontes de Autoeficácia Docente* (EFAED);

F_4 = Estados fisiológicos e emocionais é o resultado da nota atribuída pelos respondentes neste item da *Escala Fontes de Autoeficácia Docente* (EFAED);

3.5 Técnica Estatística para tratamento dos dados

Para estratificar os achados das respostas contidas nos questionários, técnicas estatísticas foram utilizadas. Para a análise e interpretação dos resultados, foram utilizadas ferramentas de estatística descritiva univariada e multivariada. Segundo Fávero e Belfiore (2020), as informações contidas em um conjunto de dados podem ser resumidas em medidas de resumo (média, mediana), tendência central (moda), medidas de dispersão (desvio padrão), coeficiente de correlação, alpha de cronbach e regressão linear múltipla, para analisar e interpretar os resultados.

Os dados sociodemográficos (apêndice B), os dados da escala *Teacher Stress Inventory* (TSI) (apêndice C) e os da Escala de Fontes de Autoeficácia docente (EFAED) (apêndice D) foram analisados utilizando-se a técnica de estatística descritiva.

Para averiguar a associação entre variáveis foi usada a análise de correlação de Pearson, com a finalidade de analisar a intensidade e direção da relação. O coeficiente de correlação pode variar em termos de valor de -1 a +1, quanto maior for o valor absoluto do coeficiente, mais forte será a relação entre as variáveis (Martins, 2011). Nesse sentido, a correlação entre as variáveis estresse percebido (AR, CT, MCE, RP, RC) e fontes de autoeficácia (F_1 , F_2 , F_3 , F_4) foram analisadas a partir das variáveis contidas no Tabela 5. Para tratamento e análise dos dados utilizou-se do software Excel® do programa estatístico Stata.

Tabela 5
Correlações entre percepção de estresse e autoeficácia docente

<i>Teacher Stress Inventory (TSI)</i>	Proxy	Literatura	Sinal Esperado
AR - Ausência de recursos	Variável do tipo quantitativa discreta, representada pela soma da pontuação atribuída pelos respondentes.	Gmelch et al., (1984); Boyle et al., (1995); Friedman (1995); Hakanen et al., (2006)	+
CT - Carga de trabalho	Variável do tipo quantitativa discreta, representada pela soma da pontuação atribuída pelos respondentes.	Gmelch et al., (1984); Goldenburg & Waddell (1990); Friedman (1995); Greenglass & Burke (2003); Kokkinos (2007); Skaalvik & Skaalvik (2009); Klassen & Chiu (2010); Fernet et al., (2012); Skaalvik & Skaalvik (2015)	+
MCE - Mau comportamento dos estudantes	Variável do tipo quantitativa discreta, representada pela soma da pontuação atribuída pelos respondentes.	Boyle et al., (1995); Kokkinos (2007); Skaalvik & Skaalvik (2011); Fernet et al., (2012)	+
RP - Reconhecimento profissional	Variável do tipo quantitativa discreta, representada pela soma da pontuação atribuída pelos respondentes.	Boyle et al., (1995); Friedman (1995); Betoret (2009); Skaalvik & Skaalvik (2009); Skaalvik & Skaalvik (2011)	-
RC - Relações com os colegas	Variável do tipo quantitativa discreta, representada pela soma da pontuação atribuída pelos respondentes.	Boyle et al., (1995); Friedman (1995); Skaalvik & Skaalvik (2011)	-
<i>Fontes de Autoeficácia Docente</i>	Proxy	Literatura	Sinal Esperado
F ₁ - Experiência de domínio	Variável do tipo quantitativa discreta, representada pela soma da pontuação atribuída pelos respondentes.	Bandura (1993); Pintrich & Schunk (1996); Knoblauch & Woolfolk Hoy, 2008; Hoy & Spero, 2005; Milner, 2002; Milner & Woolfolk Hoy, (2003)	+

F ₂ – Experiência vicariante	Variável do tipo quantitativa discreta, representada pela soma da pontuação atribuída pelos respondentes.	Bandura (1977); Goddard et al., (2004)	+
F ₃ – Persuasão social	Variável do tipo quantitativa discreta, representada pela soma da pontuação atribuída pelos respondentes.	Bandura (1977); Tschannen-Moran et al., 1998); Milner, 2002; Milner & Woolfolk Hoy, (2003); Betoret (2009); Skaalvik & Skaalvik (2009); Skaalvik & Skaalvik (2011)	+
F ₄ – Estados fisiológicos e emocionais	Variável do tipo quantitativa discreta, representada pela soma da pontuação atribuída pelos respondentes.	Bandura (1977); Goddard et al., (2004); Skaalvik & Skaalvik (2009)	+

Fonte: Elaborado pela autora.

3.6 Modelo estatístico

Um modelo de regressão linear múltipla foi gerado para verificar a relação entre as fontes de autoeficácia e o nível de estresse percebido. Nesse modelo a escala de *Teacher Stress Inventory* (TSI) foi identificada como variável dependente. Na escala TSI identifica-se os fatores que são considerados pelos docentes como estressantes nos quais incluem AR (Ausência de recursos), CT (Carga de trabalho), MCE (Mau comportamento de estudantes), RP (Reconhecimento profissional) e RC (Relação com colegas). As variáveis de controle utilizadas são aquelas contidas nos dados sociodemográficos: idade, gênero, estado civil, maior formação, regiões, vínculos institucionais e experiência docente. As variáveis explicativas foram definidas a partir da Escala Fontes de Autoeficácia docente (EFAED), na qual é possível identificar as quatro fontes de autoeficácia docente que incluem experiências de domínio (F₁), experiência vicária (F₂), persuasão social (F₃), estados fisiológicos e emocionais (F₄).

O modelo geral está apresentado a seguir.

(Modelo Geral)

$$EE_i = \beta_0 + \beta_1 \times EFAED_i + \beta_2 \times AR_i + \beta_3 \times CT_i + \beta_4 \times MCE_i + \beta_5 \times RP_i + \beta_6 \times RC_i + \beta_7 \times IDA_i + \beta_8 \times GEN_i + \beta_9 \times EST_CIV_i + \beta_{10} \times M_Form_i + \beta_{11} \times se_i + \beta_{12} \times sl_i + \beta_{13} \times co_i + \beta_{14} \times no_i + \beta_{15} \times ne_i + \varepsilon_i$$

Em que:

EE_i (escore do estresse percebido pelos docentes) = variável dependente

$EFAED_i$ (Fontes de autoeficácia docente) = variável independente

β_0 Intercepto do modelo

IDA_i (Idade em anos) = idade do docente no momento da pesquisa.

GEN_i (Gênero do(a) docente) = variável qualitativa dicotômica representada pelo código 1 se feminino; 0 se masculino.

ES_CIV_i (Estado Civil do docente no momento da pesquisa) = 1 se casado ou união estável; 0 se demais condições.

M_Form (Maior formação do docente no momento da pesquisa) = variável *dummy* representativa para cada situação.

se - Região Sudeste = 1 se da Região Sudeste, 0 Caso contrário

sl - Região Sul = 1 se da Região Sul, 0 Caso contrário

co - Região Centro-oeste = 1 se da Região Centro-oeste, 0 Caso contrário

no - Região Norte = 1 se da Região Norte, 0 Caso contrário

ne - Região Nordeste = 1 se da Região Nordeste, 0 Caso contrário

Vi (Categoria administrativa da instituição) = 1 se particular, 0 se pública.

ED (Experiência docente em anos) = variável quantitativa discreta.

AR (Ausência de recursos) = variável quantitativa discreta, representada pelo escore encontrado no inventário de estresse *TSI*.

CT (Carga de trabalho) = variável quantitativa discreta, representada pelo escore encontrado no inventário de estresse *TSI*.

MCE (Mau comportamento de estudantes) = variável quantitativa discreta, representada pelo escore encontrado no inventário de estresse *TSI*.

RP (Reconhecimento profissional) = variável quantitativa discreta, representada pelo escore encontrado no inventário de estresse *TSI*.

RC (Relação com colegas) = variável quantitativa discreta, representada pelo escore encontrado no inventário de estresse *TSI*.

ε_i = erro aleatório componente do modelo

O primeiro modelo analisou como a autoeficácia modela o estresse através da percepção de ausência de recursos (AR).

(1)

$$AR_i = \beta_0 + \beta_1 \times F_{1i} + \beta_2 \times F_{2i} + \beta_3 \times F_{3i} + \beta_4 \times F_{4i} + \beta_5 \times IDA_i + \beta_6 \times GEN_i + \beta_7 \times EST_CIV_i + \beta_8 \times M_Form_i + \beta_9 \times se_i + \beta_{10} \times sl_i + \beta_{11} \times co_i + \beta_{12} \times no_i + \beta_{13} \times ne_i + \varepsilon_i$$

O segundo modelo analisou como a autoeficácia modela o estresse através da percepção da carga de trabalho (CT).

(2)

$$CT_i = \beta_0 + \beta_1 \times F_{1i} + \beta_2 \times F_{2i} + \beta_3 \times F_{3i} + \beta_4 \times F_{4i} + \beta_5 \times IDA_i + \beta_6 \times GEN_i + \beta_7 \times EST_CIV_i + \beta_8 \times M_Form_i + \beta_9 \times se_i + \beta_{10} \times sl_i + \beta_{11} \times co_i + \beta_{12} \times no_i + \beta_{13} \times ne_i + \varepsilon_i$$

O terceiro modelo analisou como a autoeficácia modela o estresse através da percepção do mau comportamento dos estudantes carga de trabalho (MCE).

(3)

$$MCE_i = \beta_0 + \beta_1 \times F_{1i} + \beta_2 \times F_{2i} + \beta_3 \times F_{3i} + \beta_4 \times F_{4i} + \beta_5 \times IDA_i + \beta_6 \times GEN_i + \beta_7 \times EST_CIV_i + \beta_8 \times M_Form_i + \beta_9 \times se_i + \beta_{10} \times sl_i + \beta_{11} \times co_i + \beta_{12} \times no_i + \beta_{13} \times ne_i + \varepsilon_i$$

O quarto modelo analisou como a autoeficácia modela o estresse através da percepção do reconhecimento profissional (RP).

(4)

$$RP_i = \beta_0 + \beta_1 \times F_{1i} + \beta_2 \times F_{2i} + \beta_3 \times F_{3i} + \beta_4 \times F_{4i} + \beta_5 \times IDA_i + \beta_6 \times GEN_i + \beta_7 \times EST_CIV_i + \beta_8 \times M_Form_i + \beta_9 \times se_i + \beta_{10} \times sl_i + \beta_{11} \times co_i + \beta_{12} \times no_i + \beta_{13} \times ne_i + \varepsilon_i$$

O quinto modelo analisou como a autoeficácia modela o estresse através da percepção da relação com colegas (RC).

(5)

$$RC_i = \beta_0 + \beta_1 \times F_{1i} + \beta_2 \times F_{2i} + \beta_3 \times F_{3i} + \beta_4 \times F_{4i} + \beta_5 \times IDA_i + \beta_6 \times GEN_i + \beta_7 \times EST_CIV_i + \beta_8 \times M_Form_i + \beta_9 \times se_i + \beta_{10} \times sl_i + \beta_{11} \times co_i + \beta_{12} \times no_i + \beta_{13} \times ne_i + \varepsilon_i$$

A Tabela 06 traz um resumo dos objetivos e qual metodologia estatística foi empregada.

Tabela 6
Resumo dos objetivos e metodologia empregada

Objetivos	Metodologia
Objetivo Geral: identificar a relação entre a autoeficácia e o nível de estresse percebido pelos docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis brasileiros	Análise de correlação; Alpha de Cronbach; Regressão Múltipla
(i) Identificar um perfil demográfico, profissional e em termos de satisfação dos docentes de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil;	Análise descritiva
(ii) Identificar fatores de estresse percebido pelos docentes de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil;	Análise descritiva; Regressão Múltipla
(iii) Identificar o nível de autoeficácia de docentes de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil;	Análise descritiva; Regressão Múltipla
(iv) Identificar o nível de estresse percebido pelos docentes de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil;	Regressão Múltipla

Fonte: Elaborada pela autora

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Descrição da amostra

A amostra desta pesquisa ficou composta por 248 docentes que responderam ao questionário disponibilizado em meio eletrônico pela plataforma Google® forms. A amostra apresenta 57% dos docentes do gênero masculino, 74% casados, 87% lecionando no turno noturno, 56% mantém vínculo institucional com o setor público, 42% com doutorado, 68% trabalhando em regime de até 20 horas semanais, 52% exercendo outra atividade além da docência, 75% dedicando até 20 horas semanais nessas outras atividades e 53% exercendo a atividade de gestão (Tabela 7).

Tabela 7
Dados sociodemográficos

Gênero	Feminino	107	43%
	Masculino	143	57%
Estado Civil	Casados	184	74%
	Outros	64	26%
Turno que leciona	Matutino	25	10%
	Noturno	215	87%
	Vespertino	8	3%
Vínculo institucional:	Privado	108	44%
	Público	140	56%
Maior qualificação:	Doutorado	103	42%
	Mestrado	119	48%
	Pós-Graduação	26	10%
Horas/aulas	Até 20 horas aulas	168	68%
	De 20 a 40 horas semanais	63	25%
	Acima de 40 horas semanais	17	7%
Outra atividade	Sim	129	52%
	Não	119	48%
Atividade de gestão	Não	116	47%
	Sim	132	53%
Horas dedicadas às outras atividades	De 0 a 20 Horas	185	75%
	De 20 a 40 Horas	49	20%
	Acima de 40 Horas	14	6%

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 8 evidencia que os docentes possuem em média 46 anos, 1 filho, 15 anos de experiência e média de satisfação de 0,8427 em relação à profissão, 0,7702 em relação à instituição de ensino, 0,7397 em relação ao gestor imediato, 0,7231 em relação aos alunos da IES, 0,7364 em relação aos colegas na IES, 0,8893 em relação à disciplina que lecionam,

0,6785 em relação à remuneração na IES. Observa-se pouca variabilidade em relação à satisfação evidenciando que os docentes apresentam bons níveis de satisfação em relação à profissão, instituição de ensino, seu gestor imediato, os alunos da instituição de ensino superior (IES), em relação aos colegas, aos alunos, à disciplina que lecionam e em relação à remuneração recebida na IES, visto que quanto mais próximo de 1 maior será a satisfação do docente, visto que mais próxima de 5 foi a nota atribuída pelo docente.

Tabela 8
Dados sociodemográficos e de satisfação

Estatística	Idade	Filhos	Experiência docente	Satisfação - Profissão	Satisfação - Instituição de Ensino	Satisfação - gestor imediato	Satisfação - Alunos IES	Satisfação - Colegas na IES	Satisfação - Disciplina que Leciona	Satisfação - remuneração na IES
Mediana	46	1	15	0,8000	0,8000	0,8000	0,8000	0,8000	1,0000	0,8000
Média	46,319	1,357	15,474	0,8427	0,7702	0,7397	0,7231	0,7364	0,8893	0,6785
Desvio Padrão	10,704	1,190	8,326	0,1821	0,2123	0,2402	0,1938	0,1994	0,1615	0,2370
Mínimo	24	0	1	0,2000	0,2000	0,2000	0,2000	0,2000	0,2000	0,2000
Máximo	72	6	41	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000

Fonte: Dados da pesquisa

As Tabelas de 9 a 25 evidenciam as informações referentes às estatísticas descritivas das variáveis de autoeficácia e estresse docente que integram esta pesquisa, inerentes a fatores de estresse, segregadas em relação aos fatores demográficos considerados no estudo.

4.1.1 Estatísticas descritivas das variáveis resposta das fontes de autoeficácia docente em relação a fatores demográficos

As Tabelas 9 a 12 são referentes às estatísticas descritivas inerentes às variáveis de autoeficácia utilizadas nos modelos de regressão linear múltipla propostos para responder aos objetivos deste estudo. As segregações consideradas são dadas por: gênero, estado civil, turno de atuação e vínculo institucional.

A Tabela 9 evidencia as estatísticas descritivas das variáveis de interesse da pesquisa segregadas em relação ao gênero dos amostrados.

Tabela 9
Autoeficácia docente em relação ao Gênero [N=248]

<i>Gênero Feminino</i>					
<i>Estatística</i>	<i>EFAED</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>
Mediana	0,7500	0,8333	0,7778	0,8333	0,6333
Média	0,7462	0,8216	0,7872	0,8223	0,6002
Desvio Padrão	0,1205	0,1377	0,1501	0,1421	0,2072
Mínimo	0,2813	0,1667	0,2778	0,3000	0,1667
Máximo	0,9792	1,0000	1,0000	1,0000	0,9667
Coeficiente de Variação	16,14%	16,75%	19,07%	17,28%	34,52%
<i>Gênero masculino</i>					
<i>Estatística</i>	<i>EFAED</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>
Mediana	0,8021	0,8889	0,8333	0,8667	0,7167
Média	0,7872	0,8543	0,7835	0,8588	0,6777
Desvio Padrão	0,1336	0,1408	0,1635	0,1265	0,2200
Mínimo	0,1875	0,2778	0,1667	0,1667	0,1667
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coeficiente de Variação	16,97%	16,49%	20,87%	14,73%	32,46%

Fonte: Dados da pesquisa.

A observação das estatísticas descritivas das variáveis de autoeficácia, segregadas em relação ao gênero, permite verificar que tanto no grupo composto por homens quanto no de mulheres não se percebe acentuada variabilidade das *proxies* utilizadas para verificar as fontes de autoeficácia dos docentes de Ciências Contábeis (Tabela 9).

Importante ressaltar que os docentes do gênero masculino parecem evidenciar maior percepção de autoeficácia relativos à média e mediana em relação às *proxies* analisadas, comparativamente às mulheres que integram a amostra do presente estudo.

A Tabela 10 mostra as estatísticas descritivas das variáveis de interesse da pesquisa segregadas em relação ao estado civil dos amostrados.

Tabela 10
Autoeficácia docente em relação ao Estado civil [N=248]

<i>Casado</i>					
<i>Estatística</i>	<i>EFAED</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>
Mediana	0,8281	0,8889	0,8611	0,9000	0,7667
Média	0,8122	0,8620	0,8186	0,8677	0,7229
Desvio Padrão	0,1306	0,1428	0,1763	0,1530	0,1860
Mínimo	0,1875	0,2778	0,1667	0,1667	0,1667
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coeficiente de Variação	16,08%	16,56%	21,54%	17,64%	25,73%
<i>Solteiros(a) e viúvos(a)</i>					
<i>Estatística</i>	<i>EFAED</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>
Mediana	0,7500	0,8333	0,7778	0,8333	0,6333
Média	0,7469	0,8264	0,7742	0,8275	0,6022
Desvio Padrão	0,1225	0,1378	0,1467	0,1293	0,2171
Mínimo	0,2813	0,1667	0,2778	0,3000	0,1667
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coeficiente de Variação	16,40%	16,68%	18,94%	15,62%	36,06%

Fonte: Dados da pesquisa.

Analogamente ao achado anterior, verifica-se baixo coeficiente de variação (pouca dispersão dos dados em relação aos valores médios), o que permite inferir sobre certa homogeneidade do conjunto de dados em análise. A observação das medidas de resumo (média e mediana) permite verificar que os docentes da amostra com maiores coeficientes, atrelados às medidas mencionadas anteriormente, são casados (Tabela 10).

A Tabela 11 evidencia as fontes de autoeficácia em relação ao turno no qual o docente leciona.

Tabela 11
Autoeficácia docente em relação ao turno de atuação [N=248]

<i>Diurno</i>					
<i>Estatística</i>	<i>EFAED</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>
Mediana	0,7813	0,8889	0,8333	0,8667	0,6667
Média	0,7800	0,8620	0,8148	0,8586	0,6313
Desvio Padrão	0,1090	0,1235	0,1500	0,1326	0,2330
Mínimo	0,5313	0,4444	0,4444	0,5000	0,1667
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coeficiente de Variação	13,97%	14,33%	18,41%	15,44%	36,91%
<i>Noturno</i>					
<i>Estatística</i>	<i>EFAED</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>
Mediana	0,7708	0,8333	0,7778	0,8333	0,6667
Média	0,7612	0,8315	0,7811	0,8347	0,6336
Desvio Padrão	0,1303	0,1418	0,1564	0,1373	0,2136
Mínimo	0,1875	0,1667	0,1667	0,1667	0,1667
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coeficiente de Variação	17,12%	17,06%	20,02%	16,44%	33,71%

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se pequena dispersão dos grupos analisados (atuação diurna ou noturna), em relação aos valores médios das *proxies* utilizadas. A observação da Tabela 7 permite inferir que para a maior parte dos indicadores em análise, os maiores valores são verificados para profissionais que atuam no turno diurno, evidenciando maior percepção de autoeficácia em docentes que atuam nesse turno.

A observação da Tabela 12 permite verificar homogeneidade em ambos os grupos considerados (vínculo institucional público ou privado) o que se percebe por meio do coeficiente atrelado a cada uma destas segregações.

Tabela 12
Autoeficácia docente em relação ao vínculo institucional [N=248]

<i>Estatística</i>	<i>EFAED</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>
Mediana	0,7708	0,8889	0,7778	0,8333	0,6500
Média	0,7607	0,8500	0,7802	0,8350	0,6212
Desvio Padrão	0,1222	0,1262	0,1602	0,1318	0,2083
Mínimo	0,1875	0,2778	0,1667	0,1667	0,1667
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coeficiente de Variação	16,06%	14,85%	20,53%	15,78%	33,53%

<i>Privado</i>					
<i>Estatística</i>	<i>EFAED</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>
Mediana	0,7604	0,8333	0,8333	0,8667	0,7000
Média	0,7677	0,8169	0,7927	0,8417	0,6491
Desvio Padrão	0,1348	0,1540	0,1501	0,1432	0,2251
Mínimo	0,2813	0,1667	0,3889	0,3000	0,1667
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coefficiente de Variação	17,56%	18,86%	18,94%	17,01%	34,69%

Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte das *proxies* de autoeficácia analisadas apresentam valores médios e medianos maiores para os docentes com vínculo institucional privado para as fontes de autoeficácia experiência vicariante (F2), persuasão social (F3) e estados fisiológicos e emocionais (F4). As demais fontes de autoeficácia: experiência de domínio (F1) e experiência vicariante (F2), apresentam valores maiores para os docentes que atuam nas instituições públicas. Isso implica dizer que os docentes das instituições públicas possuem maior percepção de autoeficácia docente, o que pode ser influenciado por possuírem vínculo de dedicação exclusiva podendo investir mais tempo à docência que os professores de instituições privadas.

4.1.2 Estatísticas descritivas das variáveis dos fatores de estresse segregadas em relação a fatores demográficos

As tabelas de 13 a 16 mostram as estatísticas descritivas inerentes aos fatores de estresse docente utilizadas como resposta nos modelos de regressão linear propostos neste estudo: ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP). As segregações consideradas são análogas às que foram utilizadas anteriormente para as variáveis de interesse (gênero, estado civil, turno de atuação e vínculo institucional).

A Tabela 13 evidencia as estatísticas descritivas dos fatores de estresse docente, segregadas em relação ao gênero dos professores que integram o conjunto de dados em análise.

Tabela 13

Descrição das variáveis resposta fatores de estresse em relação ao gênero [N=248]

<i>Gênero masculino</i>					
<i>Estatística</i>	<i>AR</i>	<i>CT</i>	<i>MCE</i>	<i>RC</i>	<i>RP</i>
Mediana	0,4500	0,5000	0,4583	0,4375	0,4750
Média	0,4577	0,5100	0,4695	0,4397	0,4972
Desvio Padrão	0,2807	0,2591	0,2739	0,2633	0,2783
Mínimo	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coefficiente de Variação	61,31%	50,81%	58,34%	59,89%	55,98%

<i>Gênero feminino</i>					
<i>Estatística</i>	<i>AR</i>	<i>CT</i>	<i>MCE</i>	<i>RC</i>	<i>RP</i>
Mediana	0,6000	0,7500	0,6458	0,5625	0,6250
Média	0,5934	0,6914	0,5955	0,5572	0,6156
Desvio Padrão	0,2397	0,2127	0,2474	0,2323	0,2388
Mínimo	0,1000	0,0833	0,0000	0,0000	0,0000
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coefficiente de Variação	40,40%	30,76%	41,54%	41,69%	38,79%

Fonte: Dados da pesquisa.

Para os profissionais do gênero masculino, verifica-se acentuada variabilidade em relação ao seu valor médio. O grupo composto por mulheres, quando comparado com o dos homens, em relação ao coeficiente de variação permite perceber valores menores o que permite inferir a respeito de uma menor heterogeneidade dos dados (Tabela 13).

Faz-se relevante notar que, comparativamente aos homens, as mulheres apresentam maiores valores em relação aos fatores de estresse analisados, ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP), demonstrando que as mulheres apresentam maiores níveis de estresse, o que é condizente com os achados de Gmelch et al. (1986); Calais et al. (2003); Garcia e Benevides-Pereira (2003); Kataoka et al., (2014). Para Gmelch (1986) as mulheres recebem menos apoio para obter reconhecimento profissional que os homens, aumentando sua percepção de estresse.

Na Tabela 14 são apresentadas as estatísticas descritivas dos fatores de estresse: ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP), segregadas em relação ao estado civil dos docentes que compõem a amostra.

Tabela 14
Fatores de estresse docente em relação ao estado Civil [N=248]

<i>Casado</i>					
<i>Estatística</i>	<i>AR</i>	<i>CT</i>	<i>MCE</i>	<i>RC</i>	<i>RP</i>
Mediana	0,6250	0,6667	0,5625	0,5313	0,6000
Média	0,5625	0,6257	0,5234	0,4961	0,6055
Desvio Padrão	0,2854	0,2567	0,2716	0,2863	0,2644
Mínimo	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Máximo	1,0000	1,0000	0,9583	1,0000	1,0000
Coefficiente de Variação	50,73%	41,03%	51,90%	57,71%	43,68%
<i>Solteiros e Viúvos</i>					
<i>Estatística</i>	<i>AR</i>	<i>CT</i>	<i>MCE</i>	<i>RC</i>	<i>RP</i>
Mediana	0,4500	0,6250	0,5417	0,5000	0,5000
Média	0,4995	0,5743	0,5233	0,4878	0,5277
Desvio Padrão	0,2659	0,2554	0,2698	0,2464	0,2672
Mínimo	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coefficiente de Variação	53,24%	44,48%	51,55%	50,52%	50,64%

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da Tabela 14 permite verificar acentuados valores atrelados ao coeficiente de variação dos dados, o que remete à uma acentuada dispersão dos dados em relação aos valores médios, apontando ausência de homogeneidade dos dados analisados.

Os docentes da amostra que são casados apontam maiores valores médios e medianos vinculados às variáveis *proxies* de fatores DE estresse, sejam eles ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP). Evidenciando maiores percepções de estresse docente para os fatores ausência de recursos (AR) (0,6250) e carga de trabalho (CT) (0,6667). Esse achado é condizente com os achados de Gmelch et al. (1986); Skaalvik & Skaalvik (2009); Klassen & Chiu (2010); Fernet et al. (2012); Skaalvik & Skaalvik (2015).

Na Tabela 15 são apresentados os valores referentes às estatísticas descritivas das variáveis, ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP), segregadas em relação ao turno de atuação dos professores que integram o conjunto de dados (turno noturno ou diurno).

Tabela 15
Fatores de estresse em relação ao turno de atuação [N=248]

<i>Diurno</i>					
<i>Estatística</i>	<i>AR</i>	<i>CT</i>	<i>MCE</i>	<i>RC</i>	<i>RP</i>
Mediana	0,4500	0,6667	0,5000	0,5000	0,5000
Média	0,4530	0,5985	0,5101	0,4811	0,4606
Desvio Padrão	0,2459	0,2366	0,2876	0,2802	0,2882
Mínimo	0,0000	0,1250	0,0000	0,0000	0,0000
Máximo	0,8500	1,0000	1,0000	0,9375	1,0000
Coefficiente de Variação	54,28%	39,53%	56,37%	58,24%	62,58%
<i>Noturno</i>					
<i>Estatística</i>	<i>AR</i>	<i>CT</i>	<i>MCE</i>	<i>RC</i>	<i>RP</i>
Mediana	0,5500	0,6250	0,5417	0,5000	0,6000
Média	0,5253	0,5859	0,5254	0,4913	0,5612
Desvio Padrão	0,2749	0,2596	0,2675	0,2536	0,2631
Mínimo	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coefficiente de Variação	52,33%	44,31%	50,92%	51,62%	46,88%

Fonte: Dados da pesquisa.

De forma análoga ao resultado anteriormente exposto para o estado civil dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis analisados neste estudo, verifica-se em relação ao turno de atuação, alta dispersão dos dados em relação aos valores médios o que remete às dissimilaridades existentes na amostra em relação às variáveis estudadas.

Percebe-se que os professores que atuam no turno noturno, comparativamente aos do turno diurno, apresentam valores maiores em relação aos fatores de estresse: ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE),

reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP) (Tabela 14). Isso, provavelmente, ocorre pelo fato de os professores que lecionam à noite possuírem outras demandas laborais durante o dia.

Na Tabela 16 evidencia-se a descrição dos fatores de estresse: ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP), segregadas em relação ao vínculo institucional mantido pelos professores em relação à escola em que atuam (público ou privado).

Tabela 16
Fatores de estresse em relação vínculo institucional [N=248]

<i>Público</i>					
<i>Estatística</i>	<i>AR</i>	<i>CT</i>	<i>MCE</i>	<i>RC</i>	<i>RP</i>
Mediana	0,5250	0,5833	0,5417	0,5625	0,5250
Média	0,5225	0,5726	0,5179	0,5469	0,5154
Desvio Padrão	0,2553	0,2570	0,2774	0,2458	0,2642
Mínimo	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coefficiente de Variação	48,87%	44,88%	53,56%	44,95%	51,26%
<i>Privado</i>					
<i>Estatística</i>	<i>AR</i>	<i>CT</i>	<i>MCE</i>	<i>RC</i>	<i>RP</i>
Mediana	0,5250	0,6667	0,5417	0,4375	0,6000
Média	0,5069	0,6069	0,5305	0,4161	0,5898
Desvio Padrão	0,2929	0,2551	0,2605	0,2528	0,2687
Mínimo	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Máximo	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
Coefficiente de Variação	57,79%	42,03%	49,11%	60,75%	45,55%

Fonte: Dados da pesquisa.

Novamente percebe-se a presença de altas dispersões em relação aos valores médios das variáveis analisadas permitindo inferir sobre a presença de heterogeneidade amostral.

Os profissionais que atuam no setor privado evidenciam maiores valores médios e medianos para os fatores de estresse analisados: ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP), encontrando maiores medianas para os fatores de estresse carga de trabalho (CT) (0,6667) e reconhecimento profissional (RP) (0,6000), o que implica maior percepção de estresse por parte dos docentes do setor privado. Isso pode estar vinculado ao fato de os profissionais do setor privado não possuírem dedicação exclusiva e muitas vezes exercerem outras atividades profissionais além da docência (Nascimento, 2017).

4.1.3 Teste de diferença de medianas de Mann Whitney

A confirmação das diferenças foi feita por meio do teste não paramétrico de Mann Whitney. A utilização do referido teste se deve à verificação da ausência de normalidade dos dados encontrados através do teste de Jarque-Bera em análise evidenciada na Tabela 17.

Tabela 17
Teste de normalidade de Jarque-Bera para as variáveis amostradas

<i>Teste de Normalidade das variáveis amostradas</i>			
<i>Variável</i>	<i>Observações</i>	<i>Estatística Qui-quadrado</i>	<i>P-valor</i>
<i>Variáveis respostas</i>			
EE	248	10,68***	0,0048
AR	248	35,17***	0,0000
CT	248	18,32***	0,0001
MCE	248	25,94***	0,0000
RC	248	10,49**	0,0053
RP	248	18,93***	0,0001
<i>Variáveis explicativas de interesse</i>			
F1	248	51,46***	0,0000
F2	248	48,05***	0,0000
F4	248	16,86***	0,0002
EFAED	248	31,61***	0,0000

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: As significâncias estatísticas dos testes são representadas por meio da seguinte simbologia: *10%; **5%; ***1%.

A observação da Tabela 17 permite verificar que o teste de normalidade de Jarque-Bera aponta a rejeição de sua hipótese nula que assume a existência de distribuição gaussiana dos dados em análise.

Na Tabela 18 são apresentados os resultados inerentes à aplicação do teste de Mann-Witney com vistas a evidenciar a existência de diferenças estatisticamente significativas para as variáveis do estresse que integram o conjunto de dados em análise.

Tabela 18
Teste de diferenças de médias de Mann-Whitney [N=248]

<i>Teste de diferenças de Mann-Whitney para as variáveis amostradas</i>						
<i>EE</i>	<i>EE</i>	<i>AR</i>	<i>CT</i>	<i>MCE</i>	<i>RC</i>	<i>RP</i>
<i>Gênero</i>						
<i>Estatística Z</i>	-4,703***	-3,759***	-5,46***	-3,527***	-3,497***	-3,381***
<i>P- Valor</i>	0,000	0,0002	0,0000	0,0004	0,0005	0,0007
<i>Estado Civil</i>						
<i>Estatística Z</i>	1,465	1,734	1,452	0,096	0,459	2,039**
<i>P- Valor</i>	0,143	0,083*	0,1464	0,9234	0,6465	0,0415

<i>Turno de Atuação</i>						
<i>Estatística Z</i>	-0,882	-1,372	0,057	-0,262	-0,098	-1,786*
<i>P- Valor</i>	0,3776	0,1701	0,9542	0,7931	0,9219	0,0742
<i>Vínculo Institucional</i>						
<i>Estatística Z</i>	-0,168	0,379	-1,125	-0,303	4,01***	-2,146**
<i>P- Valor</i>	0,8667	0,7046	0,2608	0,7619	0,0001	0,0319
<i>Região Sudeste</i>						
<i>Estatística Z</i>	-287***	-3,062***	-2,14	-0,431	-2,702**	-3,617***
<i>P- Valor</i>	0,0041	0,0022	0,0323**	0,6662	0,0069	0,0003

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: As significâncias estatísticas dos testes são representadas por meio da seguinte simbologia:

*10%; **5%; ***1%.

Nota-se a existência de diferenças estatisticamente significativas em relação a todos os fatores de estresse analisados no estudo, a saber: ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), relação com colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP), quando comparados em relação ao gênero dos docentes. Para Klassen e Chiu (2010), a diferença na percepção de estresse encontrado no gênero feminino está relacionada à maior carga de trabalho fora do mercado, evidenciando que as mulheres precisam balancear os papéis de trabalho e família.

A comparação entre o estado civil casado e outros permite verificar a existência de diferenças significativas apenas em relação aos fatores ausência de recursos (AR) e reconhecimento profissional (RP). No que se refere ao turno de atuação dos professores, verifica-se que somente o fator reconhecimento profissional (RP) é estatisticamente diferente para os grupos (atuação diurno ou noturno) submetidos à análise.

No que se refere ao vínculo institucional (público ou privado), percebe-se a existência de diferenças estatisticamente significativas para os fatores de estresse, reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP). Por fim, a segregação, entre os docentes localizados no Sudeste e a demais localidades, permite apontar diferenças estatisticamente significativas para os seguintes fatores de estresse: ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP). Klassen et al. (2010) destacam que diferenças culturais influenciam as percepções individuais.

4.2 Relação entre a autoeficácia e o estresse docente

O estresse docente foi avaliado usando a escala *Teacher Stress Inventory* (TSI), versão em português de Nascimento (2017) contendo 26 itens que abrangem cinco fatores do estresse docente que incluem ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento

do estudante (MCE), relação com os colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP). As classificações foram feitas numa escala de 5 pontos, variando de 0 (pouco me identifico) a 4 (me identifico). O escore total foi obtido pela soma das respostas dos itens. Pontuações mais altas refletem maiores níveis de estresse (Chan, 2002). A consistência interna do *Teacher Stress Inventory* (TSI) foi medida através do alpha de Cronbach, que variou de 0,7775 para reconhecimento profissional a 0,9482 para estresse geral, evidenciando um bom ajuste do instrumento, conforme Tabela 19.

Tabela 19
Alpha de Cronbach Estresse [N=248]

Variáveis	Nº de Itens	Alpha Cronbach
EE	26	0.9482
AR	4	0.8214
CT	6	0.8671
MCE	6	0.9017
RC	4	0.7775
RP	5	0.8669

Fonte: Dados da pesquisa

Para avaliar a autoeficácia foi utilizada a *Escala Fontes de Autoeficácia Docente* (EFAED) desenvolvida por Iaochite, (2007), contendo 16 itens abrangendo as quatro fontes de autoeficácia docente e avaliando a experiência de domínio (F1), a experiência vicariante (F2), a persuasão social (F3) e os efeitos fisiológicos e emocionais (F4). As classificações foram em uma escala de 6 pontos variando de 1 (menor percepção de autoeficácia) a 6 (maior percepção de autoeficácia). O escore total foi obtido pela soma das respostas de cada item, sendo que pontuações mais elevadas revelam maiores percepções de autoeficácia. A consistência interna da escala de autoeficácia docente foi medida por meio do alpha de Cronbach, variando de 0.6131 a 0.8720 e demonstrando um bom ajuste do instrumento (Tabela 20).

Tabela 20
Alpha de Cronbach autoeficácia [N=248]

Variáveis	Nº de Itens	Alpha Cronbach
EFAED	16	0.8720
F1	3	0.6507
F2	3	0.6131
F3	5	0.8115
F4	5	0.8540

Fonte: Dados da pesquisa

Adicionalmente foram analisados os coeficientes de correlação, método estatístico utilizado para identificar a relação entre duas variáveis (Fávero et al., 2020). Nesse sentido, procurou-se entender a relação das variáveis do estresse percebido ausência de recursos (AR),

carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP) com as variáveis de autoeficácia docente experiência de domínio (F1), experiência vicariante (F2), persuasão social (F3) e estados fisiológicos e emocionais (F4).

O objetivo deste trabalho foi identificar a relação entre a autoeficácia e o estresse docente. Foi possível identificar uma correlação positiva entre ausência de recursos (AR) e carga de trabalho (CT) de 0,7384 (*p*-valor 0,000), reconhecimento de colegas (RC) de 0,6822 (*p*-valor 0,000) e reconhecimento profissional (RP) 0,7518 (*p*-valor 0,000). Constatou-se uma correlação positiva entre experiência de domínio (F1) e persuasão social (F3) de 0,6642 (*p*-valor 0,000), entre experiência vicariante (F2) e persuasão social (F3) de 0,6711 (*p*-valor 0,000), entre carga de trabalho (CT) e estados fisiológicos e emocionais (F4) de 0,4372 (*p*-valor 0,000), conforme Tabela 21.

Tabela 21
Correlação entre estresse e autoeficácia [N=248]

	<i>AR</i>	<i>CT</i>	<i>MCE</i>	<i>RC</i>	<i>RP</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F4</i>
AR	1,000								
CT	0,7384	1,000							
<i>p</i> -valor	0,0000								
MCE	0,5450	0,5741	1,000						
<i>p</i> -valor	0,0000	0,0000							
RC	0,6822	0,5869	0,5385	1,000					
<i>p</i> -valor	0,0000	0,0000	0,0000						
RP	0,7518	0,6291	0,5197	0,4806	1,000				
<i>p</i> -valor	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000					
F1	0,0382	0,1147	0,0088	0,0657	-0,0863	1,000			
<i>p</i> -valor	0,5500	0,0714	0,8903	0,3027	0,1753				
F2	0,0292	0,0480	0,0177	0,0161	-0,0015	0,4680	1,000		
<i>p</i> -valor	0,6470	0,4514	0,7813	0,8014	0,9817	0,0000			
F3	0,0202	0,1117	-0,0043	-0,0006	-0,0145	0,6642	0,6711	1,000	
<i>p</i> -valor	0,7514	0,0791	0,9465	0,9924	0,8208	0,000	0,000		
F4	0,2748	0,4372	0,3325	0,2768	0,2862	0,3490	0,2725	0,3823	1,000
<i>p</i> -valor	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	

Nota: P-valores em negrito indicam significância estatística

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir são apresentados os modelos econométricos estimados para responder aos objetivos propostos nesta pesquisa. São observados os modelos estimados conjuntamente com as estatísticas de ajuste a eles atreladas.

A inexistência de multicolinearidade foi verificada por meio da estatística VIF que apresentou valor menor que o valor de referência 5 (cinco). A adequação da forma funcional foi feita por meio do teste Reset, levando em consideração os níveis de significância dos modelos econométricos propostos. Analogamente, percebe-se a ausência do problema de

heterocedastidade dos resíduos dos modelos propostos por meio do teste de Breuch-Pagan. O teste de normalidade de Jarque-Bera aponta a normalidade dos resíduos do modelo atendendo, assim, à pressuposição de normalidade requerida pela abordagem de regressão linear múltipla. Por fim, o teste de Wald evidenciou a significância global de todos os modelos propostos neste estudo.

A Tabela 22 mostra o modelo de regressão linear múltipla estimado para a variável resposta score de estresse (EE), considerando como variável de interesse a variável Escala de Autoeficácia Docente (EFAED).

Tabela 22
Modelos de regressão linear múltipla score de estresse (EE) [N=248]

<i>Variáveis</i>	<i>Variável dependente EE</i>	
	<i>Coef</i>	<i>P-valor</i>
IDADE	-0,001	0,6990
GÊNERO	0,070***	0,0030
EC	0,013	0,6580
SL	-0,050*	0,0630
CO	-0,094**	0,0300
NO	-0,019	0,6920
NE	-0,0217	0,5310
NDE	-0,018	0,1040
TA	0,019	0,5930
VI	0,023	0,3790
MQ	0,044*	0,0960
ED	0,002	0,4470
EFAED	0,257**	0,0070
NS	-0,401***	0,0000
NESDP	0,349***	0,0000
NEFDP	0,024	0,7210
CONST	0,361**	0,0090
Testes de validação dos modelos propostos		
VIF	1,59	
Reset	2,58	
Breusch- Pagan	0,06	
Jarque-Bera	1,30	
R²	43%	
Wald	10,99***	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: As significâncias estatísticas dos testes são representadas por meio da seguinte simbologia:
*10%; **5%; ***1%.

A observação da Tabela 22 permite verificar que gênero, maior qualificação (MQ), escala de autoeficácia docente (EFAED) e nível de estresse durante a pandemia (NESPAD)

evidenciam influência positiva e significativa sobre a *proxy* de estresse utilizada no estudo. Esses achados mostram que as mulheres, comparativamente aos homens, apresentam maiores índices de estresse, podendo estar relacionado à ambiguidade de papéis. Esses achados vêm de encontro com os achados de Antoniou et al. (2006) e Chapelin (2008) que relataram maiores percepções de estresse entre as docentes, possivelmente devido aos níveis mais elevados de carga de trabalho geral (Greenglass & Bruke, 2003). Os docentes de maior qualificação apresentam maior propensão a evidenciar altos índices de estresse, o que pode ser atribuído a maiores responsabilidades assumidas, tais como pesquisa, extensão, participação em corpo editorial de revistas (Tian & Lu, 2017). Os docentes com maiores índices de autoeficácia evidenciam maior influência sobre o nível de estresse, evidenciando a relação mediadora da autoeficácia na percepção de estresse. Por fim, docentes que evidenciaram um maior nível de estresse durante a pandemia apresentaram, maior escore de estresse (EE), visto que o coeficiente encontrado para a variável que mensura o fenômeno foi positivo e estatisticamente significativo ao nível de 1% o que indica uma relação diretamente proporcional entre os constructos.

No que tange à localidade onde os docentes se encontram, verificou-se que nas localidades Sul e Centro Oeste, comparativamente à região Sudeste, há profissionais com menores níveis de escore de estresse (EE). Klassen et al. (2009) encontraram diferenças significativas no estresse apresentado pelos professores de diferentes regiões e para eles isso é devido ao tamanho da turma em que lecionam. Mas também, pode estar relacionado ao estresse gerado por morar em cidades maiores.

A Tabela 23 mostra o modelo de regressão linear múltipla estimado para os fatores de estresse ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP), considerando como variáveis de interesse as fontes de autoeficácia experiência de domínio (F1), experiência vicariante (F2), persuasão social (F3) e estados emocionais e fisiológicos (F4).

Tabela 23

Relação entre os fatores de estresse e as fontes de autoeficácia (F1, F2, F3 e F4)

Variáveis	Var. dependente AR		Var. dependente CT		Var. dependente MCE		Var. dependente RC		Var. dependente RP	
	Coef	P-valor	Coef	P-valor	Coef	P-valor	Coef	P-valor	Coef	P-valor
F1	-0,092	0,5280	-0,042	0,7470	-0,147	0,3440	-0,086	0,5210	-0,320**	0,0230
F2	0,323**	0,0180	0,162	0,1770	0,194	0,1780	0,305**	0,0140	0,252*	0,0540
F3	-0,146	0,4120	-0,047	0,7630	-0,230	0,2250	-0,212	0,1920	-0,091	0,5930
F4	0,122	0,1570	0,269***	0,0000	0,351** *	0,0000	0,230***	0,0040	0,140*	0,0920
IDADE	0,0002	0,9510	0,0004	0,8460	-0,002	0,5470	-0,005**	0,0270	0,002	0,4150
GÊNERO	0,073**	0,0220	0,106***	0,0000	0,084**	0,0130	0,061**	0,0350	0,055*	0,0700
EC	-0,012	0,7460	0,018	0,5850	0,061	0,1350	0,058*	0,0930	-0,014	0,7080
SL	-0,079**	0,0280	-0,036	0,2610	-0,0001	0,9980	-0,085**	0,0100	-0,095**	0,0070
CO	-0,156**	0,0070	-0,095*	0,0630	-0,019	0,7510	- 0,163***	0,0020	-0,090	0,1020
NO	-0,017	0,7940	-0,021	0,7130	-0,021	0,7580	-0,017	0,7690	-0,037	0,5480
NE	-0,036	0,4330	-0,014	0,7380	0,039	0,4240	-0,073*	0,0850	-0,070	0,1160
NDE	-0,019	0,2010	-0,015	0,2730	-0,012	0,4510	-0,020	0,1350	-0,031**	0,0330
TA	0,065	0,1700	-0,045	0,2760	0,019	0,7000	0,077*	0,0730	0,027	0,5460
VI	0,002	0,9440	0,059*	0,0520	0,017	0,6430	- 0,097***	0,0020	0,050	0,1300
MQ	0,074**	0,040	0,052	0,1050	0,045	0,2400	0,0968** *	0,0040	0,007	0,8480
ED	0,001	0,8030	-0,001	0,6650	0,003	0,3530 0	0,006*	0,0490	-0,001	0,8780
NS	- 0,579***	0,0000	-0,323**	0,0050	-0,228*	0,0960	- 0,361***	0,0020	- 0,4769** *	0,0000
NESDP	0,307***	0,0000	0,342***	0,0000	0,298** *	0,0000	0,225***	0,0010	0,365***	0,0000
NEFDP	0,023	0,8020	-0,019	0,8130	0,127	0,1910	-0,002	0,9820	0,029	0,7430
CONST	0,540***	0,0040	0,361**	0,0280	0,257	0,1920	0,565***	0,0010	0,646***	0,0000
Testes de validação dos modelos propostos										
VIF	1,75		1,75		1,75		1,75		1,75	
Reset	2,15*		2,23*		3,42**		4,00**		0,15	
Breusch-Pagan	2,66		0,40		1,18		0,62		0,01	
Jarque-Bera	2,38		6,84**		2,77		0,80		1,76	
R²	36%		44%		27%		40%		39%	
Wald	6,84***		9,36***		4,34***		8,07***		7,78***	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: As significâncias estatísticas dos testes são representadas por meio da seguinte simbologia: *10%; **5%; ***1%.

A observação dos modelos apresentados na Tabela 23 permite verificar que a variável de interesse a experiência de domínio (F1) exerce influência negativa e significativa somente sobre reconhecimento profissional (RP) o que é coerente com os achados de Jungert et al. (2019) onde o reconhecimento profissional ajuda os docentes a fazerem um bom trabalho, permitindo ganhar domínio sobre seu desempenho. No que se refere à experiência vicariante (F2), verifica-se que esta variável tem impacto positivo e significativo sobre ausência de

recursos (AR), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP). Por fim, estados fisiológicos e emocionais (F4) influenciam de forma positiva e significativamente a carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP).

O gênero evidencia impacto positivo e significativo sobre todas as variáveis respostas utilizadas: ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP), mostrando que as mulheres apresentam tendência de evidenciar maiores níveis de estresse comparativamente aos homens, o que é condizente com os achados de Klassen e Chiu (2010) onde as docentes apresentavam 13% a mais de estresse na carga de trabalho (CT) e 8% a mais de estresse na sala de aula em relação aos homens. No que se refere ao estado civil dos professores amostrados, encontrou-se a influência positiva e significativa desta variável apenas sobre reconhecimento de colegas (RC), o que determina que os profissionais casados tendem a apresentar maiores valores de reconhecimento de colegas (RC) comparativamente aos demais.

No que tange à localidade Sul (SL), verifica-se impacto negativo e significativo desta variável em relação à ausência de recursos (AR), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP). Esse achado mostra que a região Sul tende a apresentar menores valores de ausência de recursos (AR), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP) comparativamente à região Sudeste. Em relação ao Centro Oeste (CO), tem-se que tal variável tem influência negativa e significativa sobre ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT) e reconhecimento de colegas (RC). Dessa forma, pode-se dizer que os profissionais do Centro Oeste tendem a apresentar menores valores destas variáveis, comparativamente ao Sudeste. Por fim, verifica-se que a variável *dummy* referente ao nordeste impacta somente no reconhecimento de colegas (RC) de forma negativa e significativa, o que determina que os docentes da amostra originários desta localidade tendem a apresentar menores valores de reconhecimento de colegas (RC) se comparados àqueles localizados no Sudeste. Tais diferenças regionais podem estar atreladas às diferenças socioculturais e de disponibilidade de recursos.

O número de dependentes, atrelados aos profissionais da amostra deste estudo, tem impacto negativo e significativo somente sobre reconhecimento profissional (RP), o que permite verificar que quanto maior o número de dependentes dos professores, menor tendem a ser os valores de reconhecimento profissional (RP) a eles vinculados.

Em relação ao turno de atuação, verifica-se impacto negativo e significativo sobre a variável reconhecimento de colegas (RC), o que evidencia que os professores que atuam no turno noturno tendem a apresentar valores maiores de reconhecimento de colegas (RC), comparativamente aos professores do diurno.

Em relação ao vínculo institucional (VI), tem-se impacto positivo e significativo sobre a variável carga de trabalho (CT) e negativo significativo sobre reconhecimento de colegas (RC). Tal resultado mostra que os professores de instituições privadas tendem a ter, comparativamente aos profissionais de instituições públicas, maiores valores de carga de trabalho (CT) e menores valores de reconhecimento de colegas (RC). Esse fato se dá devido aos docentes da rede pública possuírem dedicação exclusiva e os professores da iniciativa privada exercerem dupla e até tripla jornada de trabalho (Nascimento *et al.*, 2018).

No que se refere à maior qualificação (MQ), verifica-se impacto positivo e significativo sobre ausência de recursos (AR) e reconhecimento de colegas (RC). O que permite inferir que professores mais qualificados tendem a evidenciar maiores valores de estresse para os fatores de ausência de recursos (AR) e reconhecimento de colegas (RC).

A experiência docente tem influência positiva e significativa sobre a variável reconhecimento de colegas (RC), diferentemente do nível de satisfação (NS) evidenciado pelos docentes da amostra que impacta de forma negativa e significativa todas as variáveis analisadas: ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP). Por fim, o nível de estresse apresentado durante a pandemia (NESDP) impacta de forma positiva e significativa todas as variáveis analisadas: ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante (MCE), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP).

Em síntese, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar a relação entre a autoeficácia e o nível de estresse percebido pelos docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis brasileiros. As evidências encontradas apontam para uma relação positiva entre as fontes de autoeficácia docente e os fatores de estresse percebidos pelos docentes.

Um perfil demográfico, profissional e em termos de satisfação dos docentes de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil encontrado perpassa por indivíduos, prioritariamente, do gênero masculino, casados, lecionando no turno noturno, trabalhando no setor público, com regime de até 20 horas semanais, exercendo outra atividade além da docência, incluindo atividade de gestão, além de possuírem filhos e exercerem a docência por pelo menos 15 anos. Apresentam bom nível de satisfação em relação à profissão, instituição

de ensino, seu gestor imediato, aos alunos da instituição de ensino superior (IES), em relação aos colegas, à disciplina que lecionam e em relação à remuneração recebida na IES, atendendo ao primeiro objetivo específico desta pesquisa.

Foram identificados os fatores de estresse ausência de recursos (AR), mau comportamento do estudante (MCE), carga de trabalho (CT), reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP), atendendo ao segundo objetivo específico de identificar fatores de estresse percebido pelos docentes de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

O terceiro objetivo específico de identificar o nível de autoeficácia de docentes de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil revelou que os amostrados possuem bons níveis de autoeficácia, tendo em vista que apresentaram médias superiores a 0,6002.

O quarto objetivo específico de identificar o nível de estresse percebido pelos docentes de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil evidenciou que os docentes do gênero feminino, casados, que atuam no turno noturno e que trabalham no setor privado são os que possuem os níveis de estresse mais elevado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estado emocional do indivíduo baliza como as adversidades são encaradas e como os desafios são vivenciados no dia a dia. Os docentes enfrentam situações que vão desde alunos com dificuldades de aprendizado e mau comportamento até conflitos ao lidar com colegas e superiores. Além disso, os professores dos cursos de Ciências Contábeis podem enfrentar dupla e até tripla jornada de trabalho por exercerem atividades além da docência (Nascimento et al. 2018).

No contexto universitário, o estresse docente é resultado de um conjunto de situações e condições potencialmente desestabilizadoras em virtude da dificuldade de adaptação do docente frente aos desafios encontrados no ambiente de sala de aula (Borin & Natali, 2006; Nascimento, 2017). Adicionalmente, fatores inerentes ao ambiente das instituições de ensino superior são potenciais causadores de estresse, seja pelo baixo salário, pela falta de apoio material e social ou pela exaustão física e mental, levando os docentes aos afastamentos relacionados ao trabalho.

Pelo fato da autoeficácia e do estresse ocorrerem devido aos processos cognitivos, existe uma reciprocidade entre os dois constructos. Isso ocorre porque a autoeficácia é construída ao longo da vida e influenciada por experiências vivenciadas, aumentando e diminuindo no decorrer do tempo e da carreira docente.

Quanto ao objetivo deste trabalho de identificar a relação entre autoeficácia e o estresse docente, os resultados permitem inferir que a autoeficácia docente na experiência de domínio funciona como modulador do estresse docente no fator reconhecimento profissional. Já as experiências vicariantes influenciam os fatores ausência de recursos, reconhecimento por parte de colegas e reconhecimento profissional.

Quando analisadas as variáveis independentes em relação ao estresse docente, identificou-se que existe significância estatística entre as variáveis autoeficácia (EFAED), gênero, região sudeste e região nordeste, evidenciando que diferenças regionais podem influenciar no estresse docente, o que é condizente com os achados de Han et al., (2020) que identificaram que o desenvolvimento desequilibrado e o investimento financeiro devido às disparidades regionais influenciam na percepção de estresse e autoeficácia docente.

Diferenças na percepção dos fatores de estresse e na crença de autoeficácia entre as regiões podem se dar devido aos currículos de formação dos professores e suas competências. Portanto, é importante examinar o nível cultural das regiões e identificar as fontes das

diferenças para pensar e ensinar. As análises dessas diferenças podem ampliar o entendimento sobre como promover o pensamento pedagógico.

Os resultados deste estudo esclarecem as relações entre o estresse percebido e as fontes de autoeficácia de docentes dos cursos de Ciências Contábeis, identificando as fontes negativas de autoeficácia, ou seja, o estresse causado pela inadequação de fatores de estresse como ausência de recursos (AR), carga de trabalho (CT), mau comportamento do estudante MCE, reconhecimento de colegas (RC) e reconhecimento profissional (RP). Portanto, para modular a autoeficácia docente minimizando o estresse percebido, as instituições de ensino precisam oferecer apoio social e orientação adequada aos docentes.

Entretanto, a autoeficácia docente foi reportada como tendo correlação direta com o estresse causado pela carga de trabalho docente, revelando os potenciais papéis positivos na gestão do estresse geral dos docentes no ensino superior, por isso, em nome do bem estar do docente, tal fator precisa ser melhor gerenciado.

O presente trabalho contribui com a literatura e para os coordenadores de cursos na gestão do estresse e na modulação da autoeficácia docente, visto que quanto maior a percepção de autoeficácia menor a percepção de estresse. A relação dos colegas, reconhecimento profissional e os estados fisiológicos e emocionais demonstraram-se importante na gestão do estresse e no aumento da autoeficácia.

A limitação encontrada se dá pelo fato de os participantes deste estudo serem docentes dos cursos de Ciências Contábeis do Brasil. Considerando as diferenças regionais no ensino superior, tais como desenvolvimento desequilibrado e o investimento financeiro devido às disparidades regionais, sugere-se que futuros estudos considerem uma maior representatividade dos participantes para obter mais informações sobre essa questão de pesquisa. Os estudos futuros devem continuar o trabalho empírico e teórico para desenvolver essa área de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Antoniou, A.-., Polychroni, F. and Vlachakis, A.-. (2006), "Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 21 No. 7, pp. 682-690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Almeida, P. C. A. D. (2005). Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores: o caso da Psicologia da Educação. http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_64a679b335925b0b253a404f7a4c6968
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), 101-126. 10.1007/s10648-013-9244-0
- Alvim, A. L., Ferrarezi, J. A. D. S., Silva, L. M., Floriano, L. F., & Rocha, R. L. P. (2019). O estresse em docentes de ensino superior/Stress in higher education teachers. *Brazilian Journal of Development*, 5(12), 32547-32558. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n12-318>
- Araldi-Favassa, C. T., Armiliato, N., & Kalinine, I. (2005). Aspectos fisiológicos e psicológicos do estresse. *Revista de psicologia da UnC*, 2(2), 84-92. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33838983/Estresse_-_Aspectos_Fisiologicos_e_Psicologicos_do_Estresse.pdf?1401557570=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAspectos_Fisiologicos_e_Psicologicos_do.pdf&Expires=1618855063&Signature=GEMQBLiX70AuGOodsWEXiAloRxTNESli5OIA9iYumP7S7unigCyRPEQaHwCkycszOBurfxOqXQ-Du3o8~5HfCMI1OTzAKtdZyXHS0XAGqHRbGldqnpahNnV6myToe83PEUENKOdojcLfMecmb45KTOPkbJmsKBzRHkvksiw~aQ6wVX9LdFV0k8XNmFAB5iWKqPgBeGd5l6GfZ7S8ni58uWJ2cKqkeiB1a2NjaKTtBobu45cqNxcAGxxtulGj7selHa165dEbwsbiQIQbWutKS6YAQ2wM0r5QVC5ayOp3PiqqtUpWsbWg~dZweXYflf0EbmE3HrL6Q75q5I2tnCKItjQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Araújo, T. S., Miranda, G. J., & Pereira, J. M. (2017). Satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil. *Revista Contabilidade & Finanças*, 28(74), 264-281. <http://dx.doi.org/10.1590/1808-057x201703420>
- Armor, D. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130243.pdf>
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools, REPORT NO. R-2007- LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. Longman Publishing Group.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-Validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale

- (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>
- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373. 10.1521/jscp.1986.4.3.359
- Bandura, A. (1988). Self-Regulation of Motivation and Action Through Goal Systems. *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*, 37–61. 10.1007/978-94-009-2792-6_2
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In VS Ramachaudran. *Encyclopedia of human behavior*, 4(4), 71-81. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in psychology*, 10, 1645.
- Baum, A. (1990). Stress, intrusive imagery, and chronic distress. *Health Psychology*, 9(6), 653–675. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Blackburn, R. T., Horowitz, S. M., Edington, D. W., & Klos, D. M. (1986). University faculty and administrator responses to job strains. *Research in Higher Education*, 25(1), 31–41. <https://doi.org/10.1007/BF00991876>
- Blau, G. (1981). An empirical investigation of job stress, social support, service length, and job strain. *Organizational Behavior and Human Performance*, 27(2), 279–302. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(81\)90050-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(81)90050-7)
- Blix, A. G., Cruise, R. J., Mitchell, B. M., & Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational research*, 36(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/0013188940360205>
- Bouzada, V. C. P. C., Kilimnik, Z. M., & de Oliveira, L. C. V. (2012). Professor iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. *Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)* | ISSN-e: 2237-1427, 2(1). <https://doi.org/10.20503/recape.v2i1.9336>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 49–67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)

- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- Byers, S. K. (1987). Organizational Stress: Implications for Health Promotion Managers. *American Journal of Health Promotion*, 2(1), 21–27. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-2.1.21>
- Byrne, M., Flood, B., & Griffin, J. (2014). Measuring the Academic Self-Efficacy of First-year Accounting Students. *Accounting Education*, 23(5), 407–423. <https://doi.org/10.1080/09639284.2014.931240>
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B. D., & Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 16(2), 257-263. <https://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a05v16n2>
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B. D., & Lipp, M. E. N. (2003). Gender and schooling differences in stress symptoms in young adults. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 257-263. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200005>
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B., & Lipp, M. E. (2003). Sex and schooling differences in young adults stress manifestation. *Psicol Reflex Crit*, 16(2), 257-63. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200005>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Carlotto, M. S., Dias, S. R. D. S., Batista, J. B. V., & Diehl, L. (2015). O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. *Psico-USF*, 20(1), 13-23. <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n1/1413-8271-pusf-20-01-00013.pdf>
- Carlotto, M. S., Dias, S. R. D. S., Batista, J. B. V., & Diehl, L. (2015). O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de *Burnout* em professores. *Psico-USF*, 20(1), 13-23. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200102>
- Carvalho Souza, M., de Azevedo Guimarães, A. C., & de Araújo, C. D. C. R. (2013). Estresse no trabalho em professores universitários. *Revista de Atenção à Saúde*, 11(35). <https://doi.org/10.13037/rbcs.vol11n35.1805>
- Chan, D. W. (2002). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557–569. <https://doi.org/10.1080/0144341022000023635>
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195–209.
- Chaves, M. C. R. F. (2018). Percepção da autoeficácia individual e coletiva dos docentes: contributo para a compreensão das boas práticas pedagógicas no ensino da

- enfermagem (Doctoral dissertation, 00500: Universidade de Coimbra). <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/79420>
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of social and clinical psychology*, 11(4), 377-400. <https://doi.org/10.1521/jscp.1992.11.4.377>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2006). Teachers' perceived usefulness of strategy microanalytic assessment information. *Psychology in the Schools*, 43(2), 149-155. <https://doi.org/10.1002/pits.20141>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189. doi:10.1037/a0029356
- Coyne, J. C., & Holroyd, K. (1982). Stress, Coping, and Illness. *Handbook of Clinical Health Psychology*, 103-127. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3412-5_6
- Cruz, C. V. O. A., Corrar, L. J., & Slomski, V. (2009). A Docência e o Desempenho dos Alunos dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil. *Contabilidade Vista & Revista*, 19(4), 15-37. <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/366>
- Dias, F. M., Santos, J. F. D. C., Abelha, L., & Lovisi, G. M. (2016). O estresse ocupacional e a síndrome do esgotamento profissional (burnout) em trabalhadores da indústria do petróleo: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 41. <https://doi.org/10.1590/2317-6369000106715>
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.001>
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2020). A cross-cultural study: Teachers' self-efficacy beliefs for teaching thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100624. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100624>
- Esteve, J. M. (1999). O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 116-133. <https://doi.org/10.3333/ps.v3i3.234>
- Farias, R. A. S., Sallaberry, J. D., de Sousa, W. G., de Freitas, M. M., & Dias, C. N. (2019). Dificuldades dos professores do curso de Ciências Contábeis. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.12249>
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2020). Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®. Elsevier Brasil.
- Ferreira, J. M. P. (2018). Modelo relacional de análise de percepções de injustiça, estresse ocupacional e retaliação em organizações: um estudo com jovens trabalhadores. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B6VETV>

- Filgueiras, J. C., & Hippert, M. I. S. (1999). A polêmica em torno do conceito de estresse. *Psicologia: ciência e profissão*, 19(3), 40-51. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931999000300005>
- Fontes, A. P., Neri, A. L., & Yassuda, M. S. (2010). Enfrentamento de estresse no trabalho: relações entre idade, experiência, autoeficácia e agência. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(3), 620-633. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000300013>
- Forsyth, P. B., Barnes, L. L., & Adams, C. M. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/09578230610652024>
- Gabriele, A. J., & Joram, E. (2007). Teachers' Reflections on Their Reform-Based Teaching in Mathematics: Implications for the Development of Teacher Self-Efficacy. *Action in Teacher Education*, 29(3), 60–74. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463461>
- Gillespie, N. A., Walsh, M. H. W. A., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress*, 15(1), 53-72.
- Gillespie, N. A., Walsh, M. H. W. A., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress*, 15(1), 53-72. [10.1080/026783701117944](https://doi.org/10.1080/026783701117944)
- Gillespie, N. A., Walsh, M. H. W. A., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress*, 15(1), 53-72. <https://doi.org/10.1080/026783701117944>
- Gmelch, W. H., Lovrich, N. P., & Wilke, P. K. (1984). Sources of stress in academe: A national perspective. *Research in higher education*, 20(4), 477-490. <https://doi.org/10.1007/BF00974924>
- Gmelch, W. H., Wilke, P. K., & Lovrich, N. P. (1986). Dimensions of stress among university faculty: Factor-analytic results from a national study. *Research in higher education*, 24(3), 266-286. <https://doi.org/10.1007/BF00992075>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Gorrell, J., & Capron, E. W. (1988). Effects of Instructional Type and Feedback on Prospective Teachers' Self-Efficacy Beliefs. *The Journal of Experimental Education*, 56(3), 120–123. <https://doi.org/10.1080/00220973.1988.10806475>
- Greene, R. W., Abidin, R. R., & Kmetz, C. (1997). The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of school psychology*, 35(3), 239-259. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00006-X)
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student

- outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Hinkle, L. E. (1974). The Concept of "Stress" in the Biological and Social Sciences. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 5(4), 335-357. <https://doi.org/10.2190/91DK-NKAD-1XP0-Y4RG>
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- laochite, R. T. (2007). Auto-eficácia de docentes de educação física. <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252026>
- Johnson, R. A., & Richards, R. R. (1983). The use of the nominal group technique to isolate teacher job stressors. *Children and Youth Services Review*, 5(3), 289-300. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(83\)90033-6](https://doi.org/10.1016/0190-7409(83)90033-6)
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The Experience of Work-Related Stress across Occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*.
- Kahn, R. L., Wolfe, D.M., Quinn, R. P., and Snoek, J. D (1964). *Organizational Stress: Studies in Conflict of Roles and Ambiguity*. New York: John Wiley & Sons, 1964.
- Koester, L. S., and Clark, C. H. Academic job satisfaction: difference related to sex and marital status. 88th Annual Convention of the American Psychological Association, September 1980.
- Kataoka, M., Ozawa, K., Tomotake, M., Tanioka, T., & King, B. (2014). Occupational stress and its related factors among university teachers in Japan. *Health*, 2014. doi:10.4236/health.2014.65043
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi:10.1037/a0019237
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and stress at work during teaching practice: a study of mixed methods. *Learning and Instruction*, 33 (9), 158-169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Klassen, R. M., Foster, R. Y., Rajani, S., & Bowman, C. (2009). Teaching in the Yukon: Exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 381-394. <https://doi.org.ez27.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.ijer.2010.04.002>

- Klassen, R. M., Foster, R. Y., Rajani, S., & Bowman, C. (2009). Teaching in the Yukon: Exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 381-394. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.04.002>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2010). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi-org.ez27.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486. <https://doi-org.ez27.periodicos.capes.gov.br/10.1080/00220970903292975>
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y., & Jansem, A. (2013). Preservice Teachers' Work Stress, Self-Efficacy, and Occupational Commitment in Four Countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1289-1309. <https://doi-org.ez27.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s10212-012-0166-x>
- Knoblauch, D., & Hoy, A. W. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>
- Košir, K., Tement, S., Licardo, M., & Habe, K. (2015). Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 47, 131-141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.006>
- Kourmoussi, N., Darviri, C., Varvogli, L., & Alexopoulos, E. C. (2015). Teacher Stress Inventory: validation of the Greek version and perceived stress levels among 3,447 educators. *Psychology research and behavior management*, 8, 81. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S74752>
- Kraemer, M. E. P. (2005). A avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 10(2).
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35. <https://doi-org.ez27.periodicos.capes.gov.br/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C., & Pratt, J. (1985). Teacher Stress And Psychosomatic Symptoms. *British Journal Of Educational Psychology*, 55, 61–64. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02607.x>
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies*, 4(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/0305569780040101>
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources, And Symptoms. *British Journal Of Educational Psychology*, 48(2), 159–167. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x>

- Laffin, M. (2002). De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82933>
- Laffin, M. (2009). O Professor de Contabilidade no Contexto de Novas Exigências. *Contabilidade Vista & Revista*, 12(1), 57-78. <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/171>
- Lameu, J. D. N., Salazar, T. L., & Souza, W. F. D. (2016). Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. *Psicologia da Educação*, (42), 13-22. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150021>
- Laugaa, D., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology*, 58(4), 241-251. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2008.09.007>
- Lazarus, R. S. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1–22. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Linch, G. F. D. C., & Guido, L. D. A. (2011). Estresse de enfermeiros em unidade de hemodinâmica no Rio Grande do Sul, Brasil. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 32(1), 63-71. <http://dx.doi.org/10.1590/S1983-14472011000100008>
- Lipp, M. E. N., Barbieri, F. E., Santánnia, L., Justo, A. P., Cabral, A. C., Santos, F. U. D., ... & Kheifets, L. (2013). Perception of risk from electric and magnetic fields: Stress effects and psychological aspects. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(4), 497-506. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2013000400003>
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese Teachers' Work Stress and Their Turnover Intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160-170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Marion, J. C., & *O ensino da Contabilidade* (2001). São Paulo: 2ª Edição. Editora Atlas SA.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, G. A. & Theophilo, CR (2016). *Metodologia da Investigação Científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo, SP: Atlas.
- Martins, M. D. G. T. (2007). Sintomas de stress em professores brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, (10), 109-128. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/637>

- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through "crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal*, 86(1), 28-35. <https://www.jstor.org/stable/40364343>
- Milner, H. R., & Hoy, A. W. (2003). A case study of an African American Teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 263–276. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00099-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00099-9)
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 458-486. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., & Martin, C. (2001). Teaching young children: Perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43(1), 33-46. <https://doi.org/10.1080/00131880010021276>
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Nascimento, E. M. (2017). *Estresse e docentes na área de ciências contábeis Ciências Contábeis: consequências e estratégias* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Nascimento, E. M., Cornacchione Junior, E. B., & Garcia, M. C. (2018). Estresse do professor de Ciências Contábeis Ciências Contábeis: prevalência e causas. *Anais*.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e pesquisa*, 25(1), 11-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>
- Oliveira, M. D. G. M. D., & Cardoso, C. L. (2011). Stress e trabalho docente na área de saúde. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28(2), 135-141. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000200001>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pelletier, K. R., & Lutz, R. (1987). Healthy People — Healthy Business: A Critical Review of Stress Management Programs in the Workplace. *American Journal of Health Promotion*, 2(3), 5–19. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-2.3.5>
- Rhoads, R. A., Shi, X., & Wang, X. (2014). Reform of China's research universities: A new era of global ambition. *Education and Society*, 32(1), 5-28. <https://doi.org/10.7459/es/32.1.02>
- Rhoads, R. A., Wang, X., Shi, X., Chang, Y., & Ji, B. (2014). *China's rising research universities: A new era of global ambition*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ritvanen, T., Louhevaara, V., Helin, P., Väisänen, S., & Hänninen, O. (2006). Responses of the autonomic nervous system during periods of perceived high and low work stress in

- younger and older female teachers. *Applied Ergonomics*, 37(3), 311-318. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2005.06.013>
- Rodrigues, C. C. F. M., & Santos, V. E. P. (2016). O corpo fala: aspectos físicos e psicológicos do estresse em profissionais de enfermagem/The body speaks: physical and psychological aspects of stress in nursing professionals/El cuerpo habla: aspectos físicos y psicológicos del estrés en los profesionales de enfermeira. *Revista de Pesquisa, Cuidado é Fundamental Online*, 8(1), 3587-10.9789/2175-5361.2016.v8i1.3587-3596
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and teacher Education*, 23(2), 146-159.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The journal of educational research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (p. 38–58). Cambridge University Press.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of applied psychology*, 72(2), 269. doi:10.1037/0021-9010.72.2.269
- Sá, S. C. D. A., Silva, R. M. D., Kimura, C. A., Pinheiro, G. Q., Guido, L. D. A., & Moraes Filho, I. M. (2018). Estresse em docentes universitários da área de saúde de uma faculdade privada do entorno do Distrito Federal. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, 7(3), 200-207. <http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/321>
- Sadir, M. A., Bignotto, M. M., & Lipp, M. E. N. (2010). Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. *Paideia*, 20(45), 73-81. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100010>
- Santavirta, N., Solovieva, S., & Theorell, T. Ö. (2007). The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 213-228. <https://doi.org/10.1348/000709905X92045>
- Schonfeld, I. S. (1992). Assessing stress in teachers: Depressive symptoms scales and neutral self-reports of the work environment. In J. C. Quick, L. R. Murphy, & J. J. Hurrell, Jr. (Eds.), *Stress and well-being at work: Assessment and interventions for occupational mental health* (pp. 270–285). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10116-018>
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93–105. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.1.93>

- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 848–856. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.6.848>
- Schunk, D. H. (1983). Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75(4), 511–518. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.4.511>
- Schunk, D. H. (1983). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), 76–86. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90036-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90036-X)
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-Efficacy and Skill Development: Influence of Task Strategies and Attributions. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 238–244. <https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885684>
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 71-96.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(3479), 32-32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *The journal of clinical endocrinology*, 6(2), 117-230. <https://doi.org/10.1210/jcem-6-2-117>
- Silva, J. C., Morgado, J., & Gomes, C. (2009). Satisfação, Stresse Profissional E Colaboração Em Docentes Do 2º E 3º Ciclo: Que Relações?. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1286-1301). <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t3/t3c91.pdf>
- Silva, J. M. C. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade (s) e desafios* (Doctoral dissertation, Instituto Superior de Psicologia Aplicada).
- Silva, R. M. D., Goulart, C. T., & Guido, L. D. A. (2018). Evolução histórica do conceito de estresse. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, 7(2), 148-156. <http://revistafacesa.senaaires.com.br/index.php/revisa/article/view/316>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. *International education studies*, 8(3), 181-192. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060892>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785. doi: 10.4236/ce.2016.713182
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. In *Educator Stress* (pp. 101-125). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5
- Soares, M. B., Mafra, S. C. T., & Faria, E. R. D. (2019). Fatores associados à percepção de estresse em docentes universitários em uma instituição pública federal. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 17(1), 90-98. doi: 10.5327/Z1679443520190280
- Sorcinelli, M. D., & Gregory, M. W. (1987). Faculty Stress: The tension between career demands and “Having it all.” *New Directions for Teaching and Learning*, 1987(29), 43–52. <https://doi.org/10.1002/tl.37219872907>
- Sparrenberger, F., Santos, I. D., & Lima, R. D. C. (2003). Epidemiology of psychological distress: a population-based cross-sectional study. *Revista de Saúde Pública*, 37(4), 434-439. doi: 10.1590/s0034-89102003000400007
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in School Teachers: Relations with Stress Appraisals, Coping Styles, and Burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 21, 37-53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Subramaniam, N., & Freudenberg, B. (2007). Preparing accounting students for success in the professional environment: Enhancing self-efficacy through a work integrated learning programme. *Asia-Pacific journal of cooperative education*, 8(1), 77-92. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1493467
- Tanure, B., Carvalho Neto, A., Santos, C.M., Pena, R.P.M. (2008). Estresse, Doença do Tempo: um Estudo Sobre o Tempo Espremido dos Altos Executivos Brasileiros. XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro, 6. <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844507005.pdf>
- Tian, M., & Lu, G. (2017). What price the building of world-class universities? Academic pressure faced by young lecturers at a research-centered University in China. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 957-974. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319814>
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203-219. <https://doi.org/10.1080/02678379308257062>

- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/09578230410554070>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Vergara, S. C. (2009). *Projetos e relatórios de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas. Métodos de pesquisa em administração, 3, 44.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Watts, W. D., & Short, A. P. (1990). Teacher Drug Use: A Response to Occupational Stress. *Journal of Drug Education*, 20(1), 47–65. <https://doi.org/10.2190/XWW0-7FBH-FXVB-2K3C>
- Weber, L. N. D., Leite, C. R., Stasiak, G. R., da Silva Santos, C. A., & Forteski, R. (2015). O estresse no trabalho do professor. *Imagens da educação*, 5(3), 40-52. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v5i3.25789>
- Wolff, H. G. (1953). *Stress and Disease*, Charles C. Thomas, Springfield, Illinois.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 307-337.
- Yazhuan, L., Qing, Z., & Yugui, Z. (2010). An investigation into sources of stress among high school chemistry teachers in China. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1658-1665. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.382>
- Yin, H., Han, J., & Perron, B. E. (2020). Why are Chinese university teachers (not) confident in their competence to teach? The relationships between faculty-perceived stress and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 100, 101529. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101529>
- Zimmerman, B. J. (1995). Attaining reciprocity between learning and development through self-regulation. *Human Development*, 38(6), 367-372. <https://doi.org/10.1159/000278343>

APÊNDICE

Abaixo segue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) formal (assinado pela pesquisadora). Ele deve ser lido e pode ser baixado, se você desejar. Estando de acordo, clique em Sim na próxima pergunta e responda na sequência aos questionários de pesquisa. O tempo médio de resposta é estimado em 10 a 15 minutos.

<https://drive.google.com/file/d/1UsZ1IHGO2AVP5V8hpYBqeMxGUnZ-RBWB/view?usp=sharing>

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Estresse e autoeficácia em docentes dos cursos de Ciências Contábeis”, desenvolvida por pesquisadores do Centro de Pós-Graduação em Contabilidade (Cepcon) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, sob o nº CAAE: 48145421.6.0000.5149.

Não há nenhum custo ou deslocamento para participação neste projeto, cujo objetivo é identificar a relação entre a autoeficácia e o nível de estresse percebido pelos docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis.

A coleta de dados acontecerá através de questionário online, sua participação será respondendo-o e serão disponibilizado na plataforma GoogleForms[®] de maneira gratuita. O questionário é composto de três seções que incluem dados sociodemográficos, a escala de estresse *Teacher Stress Inventory* (TSI) sua versão em português de Nascimento (2017) e a *Escala Fontes de Autoeficácia Docente* (EFAED) desenvolvida por Iaochite, (2007).

A análise de dados será realizada pela mensuração das variáveis do estudo. As variáveis serão comparadas entre os grupos identificados nos dados sociodemográficos com intuito de verificar se existem diferenças estatísticas. Adicionalmente será realizada a verificação da relação entre estresse e autoeficácia docente.

Os principais benefícios advindos deste projeto são as contribuições no campo de estudo debatendo aspectos que influenciam a crença de autoeficácia e o estresse docente no ensino superior em Ciências Contábeis. Primeiramente, as pesquisas acadêmicas visam contribuir com os órgãos reguladores, coordenadores no estabelecimento de diretrizes educacionais, além de definir a necessidade de aperfeiçoamento dos docentes no processo de ensino e aprendizagem (Cruz et al., 2008). Além de contribuir com a identificação do nível de autoeficácia docente e dos fatores estressantes relatados pelos professores e a relação entre as variáveis que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Os riscos (físicos ou psíquicos) são mínimos, embora existam. Caso escolha contribuir com a investigação, é importante saber que, ao longo do questionário, você encontrará questões que podem trazer recordações sensíveis, trazendo-lhe desconforto. Caso isso aconteça, você

poderá pausar o preenchimento das questões, adiar a sua participação ou, até mesmo, desistir de contribuir com o estudo, sem qualquer penalidade.

Existe também o risco de quebra de sigilo do questionário, mas não da identidade do participante, visto que serão preenchidos anonimamente. Por isso, os questionários serão eliminados dos meios eletrônicos após a tabulação dos dados, a fim de evitar vazamentos dos dados.

Com as questões acima esclarecidas, os aspectos éticos envolvidos na pesquisa seguem os preceitos da resolução 466/2012. Você receberá esclarecimento sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Os pesquisadores irão tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão publicados em uma dissertação de mestrado e possivelmente em revistas científicas. Seu nome ou o material que identifique sua participação não será liberado sem sua permissão. Não haverá sua identificação em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Além disso, qualquer dano percebido pelo participante em decorrência do estudo será passível de indenização, conforme determinações estabelecidas na Resolução 466/2012.

A pesquisa possui como coordenadora responsável à professora Dra. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha e a discente Elizabeth da Costa Silva. Para requisitar os resultados do trabalho, ou para tirar qualquer dúvida sobre a investigação, envie e-mail para: jvac@face.ufmg.br e/ou beth.costa.ufmg@gmail.com. Se preferir, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável por meio do telefone: (31) 99644-4312. As pesquisadoras podem ser encontradas, ainda, no endereço: Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - FACE, Sala 2039, Belo Horizonte Minas Gerais, Brasil.

Poderá, ainda, procurar esclarecimentos gerais sobre a pesquisa com o Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Telefax: (31) 3409-4592 / e-mail: coep@prpq.ufmg.br, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios inerentes a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu dou o meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Agradecemos sua colaboração,

ACEITO PARTICIPAR E DOU MEU CONSENTIMENTO

- SIM
 NÃO

Apêndice B: Perfil Sociodemográfico, saúde e relação de trabalho dos Participantes

Perfil Sociodemográfico

- 01 . Idade (em anos):
- 02 . Gênero:
- 03 . Estado Civil:
- 04 . Estado em que reside (UF):
- 05 . Quantidade de filhos/dependentes:
- 06 . Quantidade de turnos em que leciona (matutino/vespertino e/ou Noturno):
- 07 . Vínculo institucional (servidor público ou funcionário privado):
- 08 . Maior titulação (especialista, mestre, doutor):
- 09 . Experiência em docência (em anos):
- 10 . Quantas horas/aulas por semana você está lecionando neste semestre na graduação?
- 11 . Você desenvolve outra atividade profissional, mesmo que não remunerada, além da atividade docente. Se sim, qual? Sim Não
- 12 . Quantas horas semanais você dedica a essa outra atividade profissional?
- 13 . Você atualmente desenvolve alguma atividade de gestão no curso/instituição (por exemplo, coordenador (a), chefe de departamento, reitor (a), pró-reitor (a))? Qual? Sim Não
- 14 . Informe seu grau de satisfação (onde 1 significa pouca satisfação e 5 muita) em relação à:
- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Profissão: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Instituição de Ensino Superior em que leciona: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gestor imediato na IES: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Alunos da IES: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Colegas docentes na IES: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Disciplinas que leciona: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Remuneração na IES | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
- 15 . Qual seu nível de estresse nesse momento de pandemia? (onde 1 significa pouco estresse e 5 muito estresse)
- 16 . Quão eficaz você se sente nesses tempos de pandemia?

Apêndice C: Escala Percepção de Estresse Docente - *Teacher Stress Inventory* (TSI)

Escala Percepção de Estresse Docente - *Teacher Stress Inventory* (TSI)

Considerando sua autopercepção de estresse, aponte quanto as situações abaixo são responsáveis pelos seus níveis de estresse ao lecionar nos Cursos de Ciências Contábeis.

Leve em consideração sua realidade como professor(a) de contabilidade, seu público alvo e a instituição em que trabalha. Indique sua opinião sobre cada uma das afirmações marcando sua resposta numa escala de 0 a 4 (**0 - nenhum estresse; 1- pouco estresse; 2 – neutro; 3 - algum estresse; 4 - muito estresse**). Não há respostas certas ou erradas.

	0	1	2	3	4
01 - O comportamento indisciplinado dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
02 - O baixo status da carreira docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
03 - Falta de apoio por parte dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
04 - Falta de tempo para dar resposta às solicitações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
05 - O barulho feito pelos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
06 - As condições de progressão na carreira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
07 - Falta de apoio por parte dos órgãos diretivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
08 - Falta de tempo para planificar e preparar as aulas durante o horário escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
09 - O comportamento provocador dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 - Falta de reconhecimento pelo trabalho docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 - A falta de um bom clima entre o corpo docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 - As exigências feitas fora do horário normal de serviço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 - A existência de turmas difíceis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 - Falta de recursos e materiais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 - Atitudes e comportamentos de outros colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 - Falta de tempo para apoiar individualmente os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 - Estrutura de remuneração da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 - Ter que substituir os colegas que se ausentam ou não cumprem com as suas obrigações profissionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 - A pressão exercida pelos órgãos diretivos e serviços educativos centrais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 - Falta de organização da Instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 - O desrespeito à autoridade do professor por parte dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 - A rotina associada à atividade docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 - A pressão exercida pelos coordenadores, chefes de departamentos ou outros gestores universitários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 - A excessiva burocracia presente no dia-a-dia da atividade docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 - A falta de interesse e desmotivação dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 - Ausência de participação nos processos de tomada de decisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ensinar.

Fonte: Iaochite & Azzi (2007).

Nota: EFAED - Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (Iaochite & Azzi, 2007).