

Desempenho acadêmico e bem-estar pessoal subjetivo dos pós-graduandos *stricto sensu*

Thiago Vargas Maldonado, Alison Martins Meurer,
Nayane Thais Krespi Musial, Romualdo Douglas Colauto

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Brasil

A pesquisa analisa a relação entre desempenho acadêmico e bem-estar pessoal subjetivo de pós-graduandos *stricto sensu*. O desempenho acadêmico consubstanciou aspectos que ultrapassam métricas exclusivamente quantitativas e que são apontadas na literatura como importantes preditores para o desenvolvimento acadêmico do sujeito. O bem-estar pessoal subjetivo foi representado a partir das dimensões: satisfação global com a vida, emoções positivas e emoções negativas. Propôs-se três modelos de Regressão Linear Múltipla, utilizando uma amostra de 378 estudantes, a fim de considerar as variações das emoções positivas e emoções negativas ao longo do tempo e que afetam a satisfação global com a vida. Os resultados apontaram a satisfação com a infraestrutura, a satisfação com a vida, as emoções positivas, estado civil e não disponibilidade de bolsa de estudos como importantes preditores do desempenho acadêmico. Concluímos que considerar elementos psicológicos e as características pessoais dos discentes são importantes para fomentar níveis adequados de desempenho na pós-graduação. Assim, é pertinente que políticas de apoio estudantil observem as necessidades subjetivas dos discentes e sejam ampliados os suportes financeiros, visto que os não bolsistas tendem a possuir menor dedicação a pós-graduação e conseqüentemente menor desempenho acadêmico.

Palavras-chave: desempenho acadêmico, bem-estar pessoal subjetivo, pós-graduação, estudantes



<https://doi.org/10.18800/contabilidad.202201.010>

Contabilidad y Negocios (17) 33, 2022, pp. 241-262 / e-ISSN 2221-724X

Rendimiento académico y bienestar personal subjetivo de posgraduación *stricto sensu*

La investigación analiza la relación entre el desempeño académico y el bienestar personal subjetivo de los postgraduados *stricto sensu*. El desempeño académico representa aspectos que sobrepasan métricas exclusivamente cuantitativas y que son apuntadas en la literatura como importantes predictores para el desarrollo académico del sujeto. El bienestar personal subjetivo fue representado a partir de las siguientes dimensiones: satisfacción global con la vida, emociones positivas y emociones negativas. Se propusieron tres modelos de regresión lineal múltiple, utilizando una muestra de 378 estudiantes, a fin de considerar las variaciones de las emociones positivas y negativas a lo largo del tiempo que afectan la satisfacción global en la vida. Los resultados indicaron la satisfacción con la infraestructura, la satisfacción con la vida, las emociones positivas, el estado civil y la no disponibilidad de becas como importantes predictores del desempeño académico. Se concluye que considerar elementos psicológicos y las características personales de los discentes son importantes para fomentar niveles adecuados de desempeño en el posgrado. Así, es pertinente que las políticas de apoyo estudiantil respeten las necesidades subjetivas de los discursos y se amplíen los soportes financieros, ya que los no becarios tienden a tener menor dedicación al posgrado y, consecuentemente, menor desempeño académico.

Palabras clave: desempeño académico, bienestar personal subjetivo, posgraduación, estudiantes

Academic performance and subjective personal *stricto sensu* postgraduate students

The research analyzes the relationship between academic performance and subjective personal well-being of postgraduate students *stricto sensu*. Academic performance consubstantiated aspects that exceed exclusively quantitative metrics and are pointed out in the literature as important predictors for the academic development of the subject. The subjective personal well-being was represented from the dimensions: global satisfaction with life, positive emotions and negative emotions. Three models of Multiple Linear Regression were proposed, using a sample of 378 students, in order to consider the variations of positive and negative emotions over time that affect overall satisfaction with life. The results indicated satisfaction with infrastructure, life satisfaction, positive emotions, marital status and lack of scholarship availability as important predictors of academic performance. We conclude that considering psychological elements and the personal characteristics of the students are important to foster adequate levels of performance in the post-graduate course. Thus, it is pertinent that student support policies, address students' subjective needs and expand financial support, since non-scholars tend to have less dedication to postgraduate studies and consequently lower academic performance.

Keywords: academic performance, subjective personal well-being, postgraduate studies, students

1. INTRODUÇÃO

O desempenho acadêmico de estudantes tem sido uma discussão constante dos programas de pós-graduação (PPG's), visto que após a reformulação ocorrida em 1996/1997 do modelo de avaliação utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a pressão por altos rendimentos em seus indicadores passou a ser mais acirrada (Kuenzer & Moraes, 2005), o que por sua vez resultou em uma maior cobrança dos programas em relação aos seus discentes. Entretanto, ao mensurar o desempenho destes acadêmicos é importante considerar não apenas os fatores endógenos controlados pela instituição, como desempenho em sala de aula, mas também os exógenos que interferem no desempenho dos alunos, à exemplo do bem-estar subjetivo (Hanushek, 2010). Uma avaliação estritamente vinculada aos fatores internos negligencia aspectos importantes relacionados aos acadêmicos e docentes, assim como, a avaliação estritamente exógena exige a instituição de responsabilidades para criar um ambiente propício ao ensino-aprendizagem (Schiefelbein & Simmons, 1980).

Ao se tratar dos fatores endógenos à instituição, ressalta-se a interação do acadêmico tanto com o espaço físico, quanto com as pessoas que representam ou fazem parte da instituição. Alguns estudos tentaram explorar essas relações, a exemplo de Freire (2007) que discutiu a importância do relacionamento professor-aluno; Schiefelbein e Simmons (1980) que analisaram a influência do tamanho das salas de aula; Luna (1983), Moses (1984), Rudd (1984), Madsen (1992), Carvalho (1994), Haguette (1994), Bianchetti e Machado (2002), e Piccinin (2000) que verificaram as relações entre orientador-orientando; Soares Neto et al. (2013) que argumentaram sobre a influência da infraestrutura física no desempenho dos alunos uma vez que essas criam melhores condições pedagógicas e tecnológicas.

Em relação aos fatores exógenos, é pertinente considerar a relação do desempenho do estudante com a satisfação de vida pessoal percebida por este, uma vez que um mal-estar pessoal influencia no desempenho do acadêmico (Chow, 2005). Ainda que os conceitos sobre satisfação com a vida sejam divergentes, o entendimento sobre bem-estar pessoal subjetivo apresenta uma estrutura em estágio de maturação suficiente e consistente em relação aos seus conceitos. Diversos estudos já foram produzidos na busca de compreender e aplicar o conceito do bem-estar pessoal subjetivo (Albuquerque & Tróccoli, 2004; Diener et al., 1999; DeNeve & Cooper, 1998). No Brasil, alguns estudos sobre satisfação com a vida foram realizados com enfermos e crianças (Faria & Seidl, 2006; Guedea et al., 2006) outros relacionaram o bem-estar pessoal subjetivo com desempenho no trabalho (Siqueira & Padovam, 2008; Dessen & Da Paz, 2010; Sobrinho & Porto, 2012).

Para esses estudos, o bem-estar pessoal subjetivo pode ser entendido como sendo um estado psicológico que uma pessoa reflete, pode-se presumir que há uma relação positiva entre esse bem-estar e a satisfação pessoal com os elementos que permeiam a vida do indivíduo, tais como relações interpessoais e ambiente organizacional. Em 2011 o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) publicou um estudo no qual uma parcela significativa dos estudantes universitários alegou ter vivenciado sofrimento emocional (FONAPRACE, 2011). A importância de observar o bem-estar e seus efeitos sobre demais aspectos da vida do acadêmico encontram respaldo em Chow (2005) que pondera que há maior propensão à doenças como depressão e ansiedade em estudantes que não se percebem em um estado de bem-estar.

A relevância do bem-estar pessoal subjetivo e do desempenho do estudante durante a pós-graduação, bem como suas implicações para os programas de pós-graduação induz a seguinte inquietação: qual a relação entre o nível de bem-estar pessoal subjetivo e o desempenho acadêmico de estudantes de pós-graduação?

O trabalho é importante sob diferentes aspectos: primeiro devido ao fato de não terem sido encontrados estudos que tragam a discussão sobre o bem-estar pessoal subjetivo e o desempenho acadêmico de estudantes da pós-graduação; segundo, porque o estudo é pertinente devido a frequência de distúrbios psicológicos que se desenvolve nos pesquisadores em formação como depressão, síndrome de *burnout* (Gewin, 2012). Levecque et al. (2017) apontam que 51% dos estudantes de doutorado apresentam pelo menos dois distúrbios psicológicos; além disso, uma vez estabelecida a relação entre estes fatores será possível viabilizar dados para elaboração de políticas institucionais para a atenção com a satisfação pessoal dos acadêmicos a fim de melhorar os desempenhos dos discentes (Chow, 2005); e ainda, despertar atenção de instituições como a CAPES que prioriza predominantemente elementos quantitativos em suas avaliações que fomentam a sobrecarga de produção acadêmica (Kuenzer & Moraes, 2005).

2. CONSTRUCTO DE BEM-ESTAR PESSOAL SUBJETIVO E DESEMPENHO ACADÊMICO

O bem-estar pessoal subjetivo é um conceito recente, com estudos seminais datados de 1960 (Wilson, 1967). Para Galinha e Ribeiro (2005) a temática envolvendo o bem-estar pessoal subjetivo é considerada um conceito complexo, e associa uma dimensão cognitiva com afetiva, agregando conceitos como qualidade e satisfação global com a vida, afetos positivos e negativos. Devido à sua amplitude, o conceito tem atraído

bastante interesse, o que vem permitindo uma melhor definição de sua identidade e validação de seus constructos e estrutura (Galinha & Ribeiro, 2005).

O conceito de bem-estar pessoal subjetivo acabou por caracterizar-se como difuso e amplo, à medida que envolve elementos subjetivos e pessoais do indivíduo. Contudo, Galinha e Ribeiro (2005) reforçam que com o transcorrer do tempo o conceito acabou sendo negligenciado por parte dos estudos em relação a sua estrutura conceitual e operacional (Andrews & Robinson, 1991; Campbell et al., 1976; George, 1981; Horley, 1984). Pesquisadores de várias áreas congregaram suas designações e termos próprios no campo do bem-estar pessoal subjetivo, entretanto, nem sempre de forma apropriada (Andrews & Robinson, 1991). Sendo assim, diversos autores entenderam a necessidade de consolidação do conceito (Diener, 1984; Sirgy, 2002).

Após as dissidências iniciais, sua definição abarcou aspectos da dimensão cognitiva, na qual há uma circunscrição avaliativa, em geral relacionada com a satisfação com a vida; outra emocional, positiva ou negativa, geralmente conexa com a felicidade ou emoções (Galinha & Ribeiro, 2005). Escopos independentes devem ser percebidos isoladamente, contudo, fundamentalmente relacionados (Diener et al., 1999). Assim, o bem-estar pessoal subjetivo é um campo amplo de fenômenos que abarca as respostas emocionais de indivíduos, avaliações e satisfações globais de satisfação com a vida (Galinha & Ribeiro, 2005).

Adiante, McCullough et al. (2000) discutiram um modelo de bem-estar construído a partir de três elementos correlacionados, porém separados: (1) a satisfação global com a vida; (2) o afeto positivo; e (3) o afeto negativo. O primeiro refere-se à uma avaliação positiva da vida pessoal em um sentido amplo. O segundo, trata-se da frequência de percepção de emoções positivas em um sujeito (sentimentos como inspiração, entusiasmo etc.), enquanto que o último dos elementos, o afeto negativo, refere-se às emoções negativas experimentadas (aflição, mágoa, medo). Desse modo, os indivíduos que evidenciam um bem-estar positivo, avaliam sua vida de forma positiva e percebem preponderantemente emoções também positivas.

Sirgy (2002) advoga que o bem-estar pessoal subjetivo é um estado afetivo de longo prazo, combinado por três dimensões: a experiência acumulada de afeto positivo e afeto negativo em âmbitos proeminentes da vida e a avaliação da satisfação global da vida ou em âmbitos importantes da vida. Diener et al. (1997) definem essas dimensões do bem-estar pessoal subjetivo em três elementos principais: satisfação; afeto positivo; e baixos níveis de afeto negativo. Estrutura estes elementos de modo que constituem um fator global ou variáveis inter-relacionadas.

A avaliação do bem-estar do indivíduo não pode se dar de forma objetiva, uma vez que sendo esse sentimento subjetivo, cabe a cada indivíduo julgar e determinar os pontos alto e baixo de um bem-estar ou mal-estar em sua vida. Mesmo assim, existem fatores como emoções positivas e negativas comuns à maior parte dos indivíduos que torna possível, por meio de que instrumentos, à exemplo do PANAS, que abrangem uma gama maior de possibilidades, avaliar esse sentimento e o conectar com diferentes aspectos da vida pessoal, incluindo o desempenho acadêmico do sujeito.

O desempenho acadêmico remete além do rendimento do discente em termo de nota também aspectos psicológicos e comportamentais (Meriac, 2012; Lopes et al., 2018). Assim, ao se tratar de fatores que impactam o desempenho acadêmico, é importante levar em consideração tanto variáveis que podem ser controladas (endógenas), quanto variáveis que não podem ser alteradas pelas instituições (exógenas). Hanushek (2010) divide essas variáveis em duas dimensões, as controláveis pelo poder público e as não controláveis, como por exemplo, as variáveis demográficas. Deste modo, é importante levar em consideração esta última dimensão, em que algumas *proxies* podem ser utilizadas para tal, como gênero, renda, estado civil, entre outras.

Weiner e Kukla (1970) realizaram seis experimentos no campo do desempenho acadêmico e articularam que o desempenho está associado à maneira como o aluno se esforça, sendo que o baixo desempenho se associa a pouca motivação e capacidade. Li et al. (2015) estudaram os efeitos da mediação da motivação da conquista e do estilo atributivo (teoria da atribuição) na relação entre perfeccionismo e bem-estar. Constataram que o estilo atributivo, a motivação da conquista e o perfeccionismo se relacionam positivamente com o bem-estar. Os efeitos da mediação manifestaram-se de forma parcial, sendo que fatores atrelados as capacidades internas dos sujeitos são importantes preditores das emoções positivas vivenciadas e do bem-estar pessoal subjetivo.

Paulo Freire (2007) promoveu a discussão sobre a relação entre professores e alunos, e reforça a importância das interações afetivas que permeiam o ambiente ensino, visto que está atrela-se ao comportamento discente. Ademais, este relacionamento afetará diretamente o desempenho acadêmico do indivíduo (Martini & Del Prette, 2005), sendo necessário observar características que facilitem essa interação aluno-professor. Para Schiefelbein e Simmons (1980) o desempenho acadêmico e o modo com que o professor interage com o aluno não está associado de forma significativa com o nível de especialização profissional. Entretanto, o tamanho da sala é um fator que pode influenciar diretamente o desempenho do acadêmico, ainda que, um aumento entre 20% e 30% no número de alunos possa não ser significativo, os autores recomendam testes pilotos antes da implementação deste tipo de política.

Outro fator relevante a ser considerado no desempenho acadêmico na pós-graduação é a relação entre o orientador-orientando. Para Leite Filho e Martins (2006), a complexidade das interações performadas na relação orientador-orientando reforça a necessidade de se estabelecer limites essenciais para um processo construtivo do conhecimento. De Freitas (2002) infere que a fase de elaboração das pesquisas são as mais estressantes para os acadêmicos. Essa percepção também foi constatada por diversos autores ao longo do tempo (Luna, 1983; Moses, 1984; Rudd, 1984; Madsen, 1992; Carvalho, 1994; Haguette, 1994; Piccinin, 2000; Bianchetti & Machado, 2002; Rezende et al., 2017).

A infraestrutura escolar por sua vez, tem sido estudada por diversos autores tanto no contexto brasileiro, quanto internacional, como fator impactante no desempenho acadêmico (Castro & Fletcher, 1986; Sátyro & Soares, 2007; Soares et al., 2006; Hattie, 2009; Duarte et al. 2011). Soares Neto et al. (2013) por sua vez, enfatizam que a promoção da aprendizagem não depende exclusivamente do professor, é necessário que seja assegurado um ambiente que propicie este processo. Em especial os autores ressaltam o ambiente físico, como preponderante no atendimento das condições ambientais, e isto inclui, de forma geral, elementos infraestruturais como um veículo facilitador do aprendizado e por consequência do desempenho.

Por fim, Cunha et al. (2010) ressaltam que ainda que existam diversos fatores influenciando, é possível encontrar resultados diferentes em alunos com habilidades similares. Baseados na teoria da autoeficácia, argumentam que isso é possível devido ao fato de que os acadêmicos desenvolvem suas próprias avaliações acerca de suas capacidades, o que irá refletir em seu desempenho acadêmico. Nesse contexto, em que a percepção pessoal, como um processo cognitivo, perpassa as vivências e contextos ao qual o indivíduo foi e está sendo formado, entende-se que estados mentais influenciam também diretamente no modo que este sujeito tende a avaliar seu desempenho, seja em relação às notas, seja em relação a outros fatores.

3. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de natureza descritiva-expliativa. Em relação ao problema, o trabalho utiliza-se de uma abordagem quantitativa para verificar a relação entre o bem-estar pessoal subjetivo dos acadêmicos e sua percepção de seu desempenho acadêmico, a partir do desempenho nas disciplinas cursadas e satisfação com as relações que permeiam a pós-graduação. Quanto aos procedimentos técnicos emprega-se um levantamento on-line junto aos alunos de programas de pós-graduação no Brasil abrangendo cursos de mestrado e doutorado.

Para análise do bem-estar pessoal subjetivo foram utilizadas: (1) escala de satisfação global com a vida (SWLS); e (2) escala de bem-estar afetivo (PANAs). Para corporizar o desempenho acadêmico foram verificados diferentes aspectos que estão relacionados com a trajetória acadêmica: desempenho nas disciplinas cursadas; satisfação na relação aluno-professor; satisfação na relação orientador-orientando; satisfação com a relação aluno-coordenação; satisfação com as atividades complementares; satisfação com a infraestrutura dos laboratórios, auditórios; e desempenho global no curso.

A primeira escala a ser utilizada refere-se à parte cognitiva de entendimento da satisfação global da vida, para isto propõe-se a versão portuguesa da escala de satisfação com a vida (*Satisfaction With Life Scale – SWLS*) apresentada pelo próprio criador da escala (Diener, 2009) foi concebida a partir de 5 questões em escala do tipo Likert, em que cada respondente pontua de acordo com o seu grau de concordância as seguintes sentenças: (1) em muitos aspectos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais; (2) as minhas condições de vida são excelentes; (3) estou satisfeito com a minha vida; (4) até agora, tenho conseguido obter aquilo que era importante na vida; (5) se pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada. A escala foi adaptada de Diener (2009) da University of Illinois at Urbana Champagne. Os autores desse artigo obtiveram a autorização para utilização e tradução. A confiabilidade e validade desta escala pode ser verificada nos trabalhos de Pavot e Diener (2008) e também no estudo de Sancho et al. (2012).

A segunda escala refere-se às dimensões de afetividade positiva e negativa, isto pode ser mensurado através da *Positive Affect and Negative Affect Scale (PANAS)*, desenvolvida por Watson et al. (1988). A escala é composta por 20 termos descritivos da afetividade percebida pelo indivíduo, 10 deles abrangendo os aspectos positivos (PA) e 10 abrangendo os aspectos negativos (NA). A escala de resposta é estruturada em formato numérico de 5 pontos e o participante deve assinalar a intensidade (1 a 5) de sua percepção referente ao sentimento descrito na palavra em uma determinada extensão temporal (hoje, última semana e último mês). Neste caso pretende-se a utilização da versão portuguesa validada por Simões (1993, citado por Nunes, 2009), ao qual foi adicionado pelo autor 2 itens à escala, por entender que determinados termos não conseguiam ser traduzidos adequadamente à língua portuguesa. Os termos utilizados no estudo são: Interessado; Afrito; Estimulado ou Animado; Aborrecido; Forte; Culpado; Assustado; Hostil; Entusiasmado; Orgulhoso; Irritado; Atento; Envergonhado; Inspirado; Nervoso; Decidido; Atencioso; Agitado ou Inquieto; Ativo; Medroso; Emocionado; Magoado. Sobre a consistência da escala, a mesma pode ser verificada nos estudos de Watson et al. (1988), e posteriormente Tellegen et al. (1999) confirmaram estes resultados. A versão utilizada neste estudo foi validada por Simões (1993, citado por Nunes, 2009).

A amostra contou com 383 respondentes, sendo utilizados 378 respostas após o tratamento de *outliers*. A amostra possui caráter não probabilístico, não sendo possível generalizar os resultados para além do grupo analisado. O instrumento de coleta foi validado a partir de uma análise fatorial confirmatória, a qual apresentou resultados adequados para CFI (0,927), X^2/df (2,05), RMSEA (0,05). Para o atendimento da questão de pesquisa foi utilizada a técnica de Regressão Linear Múltipla. Para a construção das variáveis utilizadas foi realizada uma Análise fatorial exploratória, em que as variáveis de desempenho formaram dois fatores, um para o desempenho percebido em relação aos fatores sociais e individuais (Dsp1) (satisfação na relação aluno-professor; satisfação na relação orientador-orientando; satisfação com a relação aluno-coordenação; satisfação com as atividades complementares e desempenho global no curso), e outro para fatores de infraestrutura (Dsp2). A escala PANAS por sua vez foi reduzida também a dois fatores percebidos, um para afetos positivos (PA) e outro para afetos negativos (NA), comportamento que era esperado. A escala de satisfação global com a vida (SWLS) formou, também como o esperado, apenas um único fator. Além disto foram inseridas variáveis de controle, tais como idade (Idd), gênero (Gên), nível de estudo (Nvl Est.) (se mestrado ou doutorado), dedicação integral a pós-graduação (Turno), a percepção de renda (Rem) e, a percepção de bolsa de estudo (Bolsa). Assim, devido a percepção temporal da escala PANAS (hoje, semana passada e mês passado) foram construídas 3 regressões:

$$Dsp_1 = \alpha + \beta Dsp_2 + \beta SWLS + \beta PA_{Hj} + \beta NA_{Hj} + \beta Idd + \beta Gên + \beta E.Cvl + \beta Nvl \text{ Est.} + \beta Turno + \beta Bolsa + \beta Rem + \varepsilon \quad (1)$$

$$Dsp_1 = \alpha + \beta Dsp_2 + \beta SWLS + \beta PA_{SM} + \beta NA_{SM} + \beta Idd + \beta Gên + \beta E.Cvl + \beta Nvl \text{ Est.} + \beta Turno + \beta Bolsa + \beta Rem + \varepsilon \quad (2)$$

$$Dsp_1 = \alpha + \beta Dsp_2 + \beta SWLS + \beta PA_{MS} + \beta NA_{MS} + \beta Idd + \beta Gên + \beta E.Cvl + \beta Nvl \text{ Est.} + \beta Turno + \beta Bolsa + \beta Rem + \varepsilon \quad (3)$$

Em que,

Dsp₁: desempenho acadêmico

Dsp₂: fatores de infraestrutura

SWLS: satisfação global com a vida

PA: afetos positivos

NA: afetos negativos

Idd: idade

Gên: gênero

E. Cvl: estado civil

Nvl Est.: nível de estudo

Turno: dedicação integral

Bolsa: percepção de bolsa de estudo

Rem: percepção de renda

Optou-se por incluir os fatores de infraestrutura (Dsp2) como variável independente, pois conforme citado na literatura os elementos estruturais das instituições podem afetar a satisfação dos estudantes com outros aspectos do curso, como relações interpessoais (Schiefelbein & Simmons, 1980). A partir disto, foram processadas as regressões no *software IBM SPSS Statistics 21*, e os valores resultantes são apresentados a seguir.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Resultados descritivos

Inicialmente explorou-se as variáveis para verificação das mesmas, a fim de assegurar a consistência dos dados, conforme apresentando na tabela 1.

Tabela 1. Estatística descritiva das variáveis utilizadas no modelo

Variáveis do modelo	Estatística descritiva			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Idade	21	56	28,79	5,608
Desempenho 1	-4,37759	1,67899	0,013312	0,98956
Desempenho 2	-2,44428	1,63329	0,003029	0,993792
SWLS	-2,56878	1,94156	-0,0002	0,998347
PA _{HJ}	-2,37495	2,0302	0,003452	1,000269
NA _{HJ}	-1,90183	2,26224	-0,01073	0,994668
PA _{SM}	-2,11158	1,93983	0,001362	1,001182
NA _{SM}	-1,86892	2,16249	-0,00957	0,995371
PA _{MS}	-2,05496	1,85561	0,003014	0,99576
NA _{MS}	-1,85079	2,20559	-0,01251	0,992335

Nota. Desempenho 1 = desempenho acadêmico; Desempenho 2 = fatores de infraestrutura; SWLS = satisfação global com a vida; PA_{HJ} = Afetos positivos – Hoje; NA_{HJ} = Afetos negativos – Hoje; PA_{SM} = Afetos positivos – Semana passada; NA_{SM} = Afetos negativos – Semana passada; PA_{MS} = Afetos positivos – Mês passado; NA_{MS} = Afetos negativos – Mês passado. Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se algumas características dos pós-graduandos pesquisados. A média de idade dos respondentes é cerca de 29 anos, com uma representatividade maior de mulheres (cerca de 70% da amostra) e 75% são solteiros. Em relação ao nível de estudo, percebe-se que há equilíbrio na distribuição da amostra, sendo os mestrands os maiores representantes (51%). Em relação à dedicação à pós-graduação 83% declararam dedicação integral aos estudos, isto pode ser devido à percepção de bolsa de

estudos, já que 85% dos que responderam ao questionário recebem bolsa de alguma agência de fomento à pesquisa. Por fim 24% afirmam perceber alguma forma de remuneração, o que pode ser oriundo de ajuda de familiares para custeio de despesas, ou alguma atividade remunerada.

4.2. Resultados da pesquisa

A análise do modelo de regressão foi operacionalizado pelo método Inserir, para o primeiro modelo proposto, em que as variáveis de PA e NA refletem os afetos dos respondentes no dia em que responderam à pesquisa. Na tabela 2 são expostos os indicadores avaliados.

Tabela 2. Resumo da regressão estimada pelo método Inserir – modelo 1

R ²	R ² Ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson			
0,354	0,335	0,8070919	1,961			
Regressão	Resíduo	Total	F	p-value		
130,437	238,732	369,170	18,179	0,000		
Variável	β (coeficiente)	Erro Padrão	t	p-value	Tolerância	VIF
(Constante)	-0,15	0,499	-0,300	0,764	-	-
Dsp2	0,246	0,045	5,501	0,000***	0,873	1,145
SWLS	0,174	0,060	2,913	0,004***	0,485	2,064
PA _{Hj}	0,310	0,054	5,721	0,000***	0,59	1,696
NA _{Hj}	-0,030	0,048	-0,625	0,533	0,761	1,314
Idade	0,003	0,008	0,302	0,763	0,796	1,257
Gênero	-0,062	0,093	-0,669	0,504	0,956	1,046
Estado Civil	-0,176	0,104	-1,697	0,090*	0,846	1,182
Nível de Estudo	0,134	0,087	1,544	0,123	0,910	1,099
Turno	0,034	0,051	0,676	0,499	0,909	1,100
Bolsista	-0,331	0,120	-2,752	0,006***	0,918	1,089
Remuneração	0,115	0,103	1,115	0,266	0,901	1,110

Nota. Variável dependente: Dsp1. Dsp2 = fatores de infraestrutura; SWLS = satisfação global com a vida; PA_{Hj} = Afetos positivos – Hoje; NA_{Hj} = Afetos negativos – Hoje. * p < 0,10; ** p < 0,05; *** p < 0,01. Fonte: Dados da Pesquisa.

Segundo Fávero e Belfiore (2017), nas Ciências Sociais Aplicadas é comum a existência de baixos R^2 . Neste sentido, Hair Jr et al. (2014) citam que para esta área do conhecimento R^2 com valores próximos ou acima de 0,26 são considerados elevados. Ao observar o R^2 e R^2 ajustado, têm-se os valores de 0,354 e 0,335, respectivamente. Tal constatação indica o elevado poder explicativo da regressão analisada. De modo adicional percebe-se que o modelo de regressão proposto apresentou significância (p -value = 0,000), demonstrando um poder explicativo de 35,40% do desempenho percebido por estudantes de pós-graduação. O *Durbin-Watson* mostrou-se satisfatório, obtendo valor maior que um e menor que três, confirmando a inexistência de autocorrelação entre os resíduos da regressão.

Ao analisar a qualidade dos indicadores, percebe-se que todas as variáveis apresentaram valores de tolerância e VIF adequados. As variáveis que ajudam a explicar o desempenho acadêmico percebido, levando em consideração os afetos no dia de hoje, são: o desempenho de infraestrutura ($\beta = 0,246$; p -value = 0,000), a satisfação global com a vida do indivíduo ($\beta = 0,174$; p -value = 0,004), os afetos positivos ($\beta = 0,310$; p -value = 0,000) que ele tenha percebido no dia, estado civil ($\beta = -0,176$; p -value = 0,090) e o fato de não ser bolsista ($\beta = -0,331$; p -value = 0,006). Assim, nem todas as variáveis propostas foram estatisticamente significantes para desempenho acadêmico percebido (p -value < 0,10). A idade, o gênero, o fato de se estar cursando mestrado ou doutorado, o período a que se dedica aos estudos e se percebe remuneração, não influenciam o comportamento do modelo a nível estatístico. Apesar disto, optou-se por manter o modelo com todas as variáveis, uma vez que retirando-as, o poder de explicação não se altera significativamente.

Em seguida, realizou-se a análise dos indicadores inerentes a percepção temporal do estado emocional da semana passada. Na tabela 3 são apresentados os valores obtidos no modelo de regressão 2.

O modelo 2 alcançou poder explicativo de 34,40%, obtendo valores adequados para o *Durbin-Watson* (DW = 1,972) e valor significativo para o R^2 obtido (p -value = 0,000). Ademais, não foram encontrados problemas de multicolinearidade entre as variáveis verificadas. Em relação aos coeficientes obtidos, assim como no modelo 1, o desempenho de infraestrutura ($\beta = 0,249$; p -value = 0,000); a satisfação global com a vida do indivíduo ($\beta = 0,252$; p -value = 0,000); os afetos positivos inerentes a semana passada ($\beta = 0,176$; p -value = 0,000); estado civil ($\beta = -0,198$; p -value = 0,059); e não ser bolsista ($\beta = -0,351$; p -value = 0,004) mostraram-se significantes.

Tabela 3. Resumo da regressão estimada pelo método Inserir – modelo 2

R ²	R ² Ajustado	Erro padrão da estimativa		Durbin-Watson		
0,344	0,325	0,81328939		1,972		
Regressão	Resíduo	Total	F	p-value		
127,083	242,087	369,170	17,466	0,000		
Variável	β (coeficiente)	Erro Padrão	t	p-value	Tolerância	VIF
(Constante)	-0,836	0,526	-1,589	0,113	-	-
Dsp2	0,249	0,045	5,517	0,000***	0,874	1,145
SWLS	0,252	0,053	4,707	0,000***	0,616	1,622
PA _{SM}	0,176	0,034	5,144	0,000***	0,735	1,360
NA _{SM}	-0,016	0,032	-0,511	0,610	0,797	1,255
Idade	0,005	0,008	0,596	0,552	0,800	1,251
Gênero	-0,053	0,094	-0,563	0,574	0,948	1,054
Estado Civil	-0,198	0,104	-1,896	0,059*	0,848	1,180
Nível de Estudo	0,111	0,088	1,255	0,210	0,901	1,109
Turno	0,390	0,051	0,775	0,439	0,910	1,099
Bolsista	-0,351	0,121	-2,893	0,004***	0,913	1,095
Remuneração	0,146	0,104	1,404	0,161	0,905	1,105

Nota. Variável dependente: Dsp1. Dsp2 = fatores de infraestrutura; SWLS = satisfação global com a vida; PA_{SM} = Afetos positivos – Semana passada; NA_{SM} = Afetos negativos – Semana passada. * p < 0,10; ** p < 0,05; *** p < 0,01. Fonte: Dados da Pesquisa.

Por fim, o modelo 3 englobou os aspectos afetivos vivenciados no mês passado e apresentou os indicadores expostos na tabela 4.

Atendidas as especificações dos testes de heterocedasticidade e multicolinearidade, verifica-se que o poder explicativo do modelo 3 para sobre 29,70% do desempenho acadêmico percebido. Diferentemente das análises anteriores, no modelo 3 a variável nível de estudo ($\beta = 0,162$; p -value = 0,071) mostrou-se significativa. Da mesma forma, o desempenho de infraestrutura ($\beta = 0,257$; p -value = 0,000); a satisfação global com a vida do indivíduo ($\beta = 0,273$; p -value = 0,000); os afetos positivos percebidos no mês passado ($\beta = 0,116$; p -value = 0,001); estado civil ($\beta = -0,220$; p -value = 0,039); e não ser bolsista ($\beta = -0,350$; p -value = 0,005) possuem significância e capacidade de atrelar-se e explicar as variações do desempenho acadêmico.

Tabela 4. Resumo da regressão estimada pelo método Inserir – modelo 3

R ²	R ² Ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson			
0,318	0,297	0,82958909	1,991			
Regressão	Resíduo	Total	F	p-value		
117,282	251,888	369,170	15,492	0,000		
Variável	β (coeficiente)	Erro Padrão	t	p-value	Tolerância	VIF
(Constante)	-0,707	0,538	-1,314	0,190	-	-
Dsp2	0,257	0,460	5,601	0,000***	0,875	1,143
SWLS	0,273	0,056	4,866	0,000***	0,582	1,719
PA _{MS}	0,116	0,035	3,320	0,001***	0,712	1,405
NA _{MS}	-0,028	0,033	-0,862	0,389	0,787	1,270
Idade	0,008	0,008	0,894	0,372	0,807	1,239
Gênero	-0,080	0,096	-0,841	0,401	0,946	1,058
Estado Civil	-0,220	0,106	-2,072	0,039**	0,851	1,174
Nível de Estudo	0,162	0,089	1,814	0,071*	0,914	1,094
Turno	0,033	0,052	0,641	0,522	0,905	1,105
Bolsista	-0,350	0,124	-2,826	0,005***	0,914	1,094
Remuneração	0,146	0,106	1,385	0,167	0,905	1,104

Nota. Variável dependente: Dsp1. Dsp2 = fatores de infraestrutura; SWLS = satisfação global com a vida; PA_{MS} = Afetos positivos – Mês passado; NA_{MS} = Afetos negativos – Mês passado. * p < 0,10; ** p < 0,05; *** p < 0,01. Fonte: Dados da Pesquisa.

Por meio dos indicadores e coeficientes das relações encontrados representou-se os modelos de regressão linear múltipla considerando somente as variáveis significantes para o desempenho acadêmico:

$$Dsp_1 = \alpha + 0,246.Dsp_2 + 0,174.SWLS + 0,310.PA_{Hj} + -0,176.E.Cvl + -0,331.Bolsa + \varepsilon \quad (1)$$

$$Dsp_1 = \alpha + 0,249.Dsp_2 + 0,252.SWLS + 0,176.PA_{SM} + -0,198.E.Cvl + -0,351.Bolsa + \varepsilon \quad (2)$$

$$Dsp_1 = \alpha + 0,257.Dsp_2 + 0,273.SWLS + 0,116.PA_{MS} + -0,220.E.Cvl + 0,162.Nvl Est. + -0,350.Bolsa + \varepsilon \quad (3)$$

Os achados indicam que as emoções possuem elevada variabilidade ao longo das experiências dos pós-graduandos, visto que as emoções positivas apresentaram associação significativa na explicação do desempenho acadêmico, com coeficientes

que variam de 0,116 (modelo 3) a 0,310 (modelo 1). Martini e Del Prette (2005) citam que a afetividade está atrelada ao desenvolvimento satisfatório do discente no ambiente de ensino. Uma possível explicação para tais resultados está no fato da afetividade na pós-graduação poder despertar emoções positivas que impulsionam a satisfação dos estudantes com o curso, e fomentam maiores níveis de desempenho acadêmico durante a trajetória no mestrado e/ou doutorado.

Por sua vez, as emoções positivas ainda auxiliam a consolidar os níveis de satisfação com a vida, que ultrapassam os aspectos acadêmicos e permeiam a vida pessoal e profissional dos sujeitos. Como visto, esta variável mostrou-se relacionada positivamente ao desempenho acadêmico nos três modelos testados, evidenciando a importância de atentar-se ao estado psicológico dos pós-graduandos e os efeitos sobre a satisfação e os resultados obtidos no curso.

A satisfação com os elementos estruturais dos programas de pós-graduação está positivamente relacionada ao desempenho acadêmico. As condições para o desenvolvimento das atividades impactam na percepção de qualidade das aulas, pesquisas acadêmicas e relações interpessoais estabelecidas no ambiente de ensino. Desse modo, é importante que os programas de pós-graduação direcionem atenção para os atributos físicos disponíveis aos estudantes e o desenho das estruturas utilizadas nas atividades do curso, pois esses atributos vinculam-se ao desenvolvimento das pesquisas e andamento das disciplinas. Conforme destacado por De Freitas (2002) e Soares Neto et al. (2013) condições estruturais aquém das necessidades dos discentes podem colaborar para o baixo desempenho acadêmico e bem-estar pessoal subjetivo, e coadunar no aumento dos níveis de distúrbios psicológicos, como *stress*.

O estado civil associou-se de forma negativa e significativa ao nível de 10% (modelos 1 e 2) e 5% (modelo 3) com o desempenho acadêmico. Assim, pessoas casadas tendem estarem menos satisfeitas com os elementos que consubstanciam a pós-graduação e com seu próprio desempenho acadêmico. Essa constatação pode advir da constituição familiar, visto que a dedicação ao curso pode ser restringida por outras responsabilidades oriundas da vida pessoal destes estudantes.

Nesse sentido, o fato do acadêmico não possuir bolsa de estudos de alguma agência de fomento afeta negativamente o desempenho acadêmico. Acredita-se que ao não utilizar os apoios financeiros na pós-graduação, o aluno tende a ter outras atividades para obter percepção financeira. Essas obrigações profissionais podem impactar na dedicação do estudante, e conseqüentemente afetar a satisfação com o curso e com o desempenho percebido nas disciplinas.

No modelo 3 os doutorandos apresentaram maiores níveis de desempenho acadêmico. Abrem-se oportunidades de investigações que analisem em que medida o bem-estar dos mestrados e doutorandos, bem como a percepção de desempenho acadêmico, se diferenciam. As experiências acumuladas durante a trajetória na pós-graduação, a carreira profissional consolidada e/ou o maior tempo de duração do curso podem favorecer a percepção positiva dos doutorandos em relação aos fatores analisados.

Mesmo que as emoções negativas não tenham apresentado significância destaca-se a importância de considerar o bem-estar pessoal subjetivo como um constructo inter-relacionado, que necessita ser abordado de forma conjunta. Assim, faz-se necessária a reflexão por parte das IES sobre a conveniência de implementações de políticas de apoio psicológico aos pós-graduandos que possam ser desenvolvidas a fim de abordar a temática de modo holístico.

5. CONCLUSÕES

O bem-estar pessoal subjetivo é considerado uma medida que permite que o sujeito avalie a satisfação com suas vivências e consubstancie essas experiências em aspectos vinculados a felicidade. Essa métrica é composta por dimensões inter-relacionadas, sendo: satisfação global com a vida, emoções positivas e emoções negativas. Na literatura há indícios (Diener, 2000) que a satisfação global com a vida é afetada pelas diferentes emoções e humor que perpassam a vida e o ambiente situacional ao qual o indivíduo está inserido, sendo relevante considerar as variações temporais referentes as emoções. Assim, para mensurar a relação entre bem-estar pessoal subjetivo e desempenho acadêmico propôs-se três modelos de regressão que permitiram identificar as emoções positivas e negativas percebidas ao longo do tempo, em conjunto com as demais variáveis visando explicar a percepção de desempenho acadêmico.

As evidências indicam que as dimensões do bem-estar pessoal subjetivo denominadas satisfação global com a vida e emoções positivas, em conjunto com algumas características pessoais observáveis dos estudantes podem explicar o desempenho acadêmico percebido na pós-graduação. Sendo importante aprofundar os estudos acerca da temática e considerar esses elementos no desenvolvimento de avaliações e políticas educacionais.

O crescente relato de distúrbios na psicológicos entre pós-graduandos não deve ser observado por meio de uma perspectiva isolada, pois esses elementos influenciam o comportamento e desempenho do discente no curso. As políticas educacionais devem considerar sua atenção para a criação de grupos de apoio estudantil, que promovam o acompanhamento e as trocas de experiências entre os docentes.

Além disso, percebe-se que pós-graduandos em relacionamentos estáveis e/ou que não percebem bolsa de estudo tendem a apresentar menores níveis de percepção de desempenho acadêmico, visto que a possibilidade de dedicação exclusiva ao curso e as demandas advindas da vida pessoal e profissional se entrelaçam e sobrepesam o desenvolvimento das atividades destes discentes. Recomenda-se que ao planejar as ementas das disciplinas e lidar com as situações cotidianas da pós-graduação essas características sejam observadas.

Oferecer elementos estruturais que facilitem a interação entre os discentes, funcionários e docentes pode favorecer as experiências positivas e fomentar maiores níveis de bem-estar pessoal subjetivo, e por consequência o desempenho acadêmico percebido ser melhorado. Destaca-se que laboratórios condizentes com as necessidades para o desenvolvimento das pesquisas e grupos de estudos podem fomentar essa interação.

A não significância dos afetos negativos no modelo pode sugerir que apesar de experimentarem estes afetos, as emoções positivas se sobressaem às negativas, ou seja, os resultados insinuam que mesmo estes acadêmicos experienciando emoções contraproducentes, a importância dos afetos positivos que este percebe supera os efeitos negativos produzidos pelas más experiências.

Como proposto nesta investigação, é preciso debater os aspectos inerentes a pós-graduação a partir de uma abordagem temporal e dialética. Sugere-se que estudos futuros aprofundem os debates acerca dos precedentes do desempenho acadêmico e do bem-estar pessoal subjetivo dos pós-graduandos por meio de métricas qualitativas, quantitativas, endógenas e exógenas.

As limitações do trabalho são pontos que podem ser explorados. Realizar levantamentos periódicos das emoções dos pós-graduandos podem enriquecer os achados inerentes a temática. Identificar as experiências que promovem emoções positivas e emoções negativas são pontos que podem ser abordados, juntamente com o levantamento das políticas de apoio estudantil dos programas de pós-graduação e das instituições.

Contribución de autores

Maldonado TV: Conceptualización, Metodología, Software, Validación, Análisis formal, Investigación, Curación de datos, Redacción borrador original. **Meurer AM:** Metodología, Software, Validación, Análisis formal, Curación de datos. **Krespi Musial NT:** Conceptualización, Metodología. **Colauto RD:** Conceptualización, Supervisión.

Declaración de conflicto de intereses

El (los) autor(es) declara(n) que, durante el proceso de investigación, no ha existido ningún tipo de interés personal, profesional o económico que haya podido influenciar el juicio y/o accionar de los investigadores al momento de elaborar y publicar el presente artículo.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar pessoal subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722004000200008>
- Ander-Egg, E. (1978). *Introducción a las técnicas de investigación social* (7 ed.). Editora Hvmánitas.
- Andrews, F.M., & Robinson, J.P. (1991). Measures of subjective well-being. In J.P. Robinson et al. (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 61-67). Gulf Professional Publishing.
- Bianchetti, L., & Machado, A. M. N. (Orgs.) (2002). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Editora da UFSC/Cortez.
- Campbell, A., Converse, P.E., & Rogers, W.L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. Russel Sage Foundations.
- Carvalho, C.V. (1994). *Em busca de uma obra: considerações psicanalíticas sobre o processo de elaboração de uma dissertação de mestrado* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17062019-100931/pt-br.php>
- Castro, C. de M., & Fletcher, P. (1986). *A escola que os brasileiros frequentaram em 1985*. Ipea, Iplan.
- Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: a multivariate analysis. *Social Indicators Research*, 70, 139-150. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-7526-0>
- Cunha, J. V.A. da, Cornachione Jr, E. B., De Luca, M. M. M., & Ott, E. (2010). Modéstia de alunos de graduação em Ciências Contábeis sobre o desempenho acadêmico: uma análise pela ótica da teoria da autoeficácia. *Anais do 10º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*.
- De Freitas, M. E. (2002). Viver a tese é preciso!: Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica. *Revista de Administração de Empresas*, 42(1), 1-6. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902002000100009>

- DeNeve, K., & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197>
- Dessen, M. C., & Da Paz, M. das G. T. (2010). Bem-estar pessoal nas organizações: o impacto de configurações de poder e características de personalidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 549-556. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000300018>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. (2009). *SWLS translations*. University of Illinois at Urbana Champagne. http://s.psych.uiuc.edu/*ediener/SWLS.html
- Diener, E., Suh, E. M., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Diener, E., Suh, E. Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Duarte, J., Gargiulo, C., & Moreno, M. (2011). *School infrastructure and learning in Latin American elementary education: an analysis based on the Serce*. Inter-American Development Bank.
- Faria, J. B., & Seidl, E. M. F. (2006). Religiosidade, enfrentamento e bem-estar pessoal subjetivo em pessoas vivendo com HIV/aids. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 155-164. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000100018>
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Análise de dados: Estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®*. Elsevier.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONA-PRACE). (2011). *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras*. http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia* (36. ed.). Paz e Terra.
- Galinha, I., & Ribeiro, J. L. P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214.
- George, L.K. (1981). Subjective well-being. Conceptual and methodological issues. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 2, 345-382.

- Gewin, V. (2012) Under a cloud: Depression is rife among graduate students and post-docs. Universities are working to get them the help they need. *Nature*, 490, 299-301. <http://dx.doi.org/10.1038/nj7419-299a>
- Guedea, M. T. D., Albuquerque, F. J. B., Tróccoli, B. T., Noriega, J. A. V., Seabra, M. A. B., & Guedea, R. L. D. (2006). Relação do bem-estar pessoal subjetivo, estratégias de enfrentamento e apoio social em idosos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 301-308. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000200017>
- Haguette, T. M. F. (1994). Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 75(180), 157-169.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. SAGE
- Hanushek, E. A. (2010). Education production functions: Developed country evidence. In E. B. Peterson, & B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (Vol. 2, pp. 407-411). Elsevier.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Horley, J. (1984). Life Satisfaction, Happiness and Morale: Two problems with the use of subjective well-being indicators. *The Gerontologist*, 24(2), 124-127. <https://doi.org/10.1093/geront/24.2.124>
- Kuenzer, A. Z., & Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, 26(93), 1341-1362. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>
- Leite Filho, G. A. & Martins, G. de A. (2006). Relação orientador orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *Revista de Administração de Empresa*, 46 (Ed. Especial), 99-109. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902006000500008>
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van Der Heyden, J., & Gisle, L. (2017) Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879.
- Li, Y., Lan, J., & Ju, C. (2015). Achievement motivation and attributional style as mediators between perfectionism and subjective well-being in Chinese university students. *Personality and Individual Differences*, 79, 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.050>
- Lopes, I. F., Meurer, A. M., & Voese, S. B. (2018). Efeito das crenças de autoeficácia no comportamento cidadão e contraproducente dos acadêmicos de contabilidade. *Advances in Scientific & Applied Accounting*, 11(3), 517-531.

- Luna, S. V. (1983). *Análise da dificuldade na elaboração de teses e de dissertações a partir da identificação de prováveis contingências que controlam essa atividade* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório da Produção da USP. <https://repositorio.usp.br/item/000741170>
- Madsen, D. (1992) *Successful dissertation and thesis: a guide to graduate student research from proposal to completion*. Jossey Bass.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 355-368.
- McCullough, G., Huebner, E.S., & Laughlin, J. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37, 281-291. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200005\)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2)
- Meriac, J. P. (2012). Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 549-553.
- Moses, I (1984). Supervision of higher degree students: problems areas and possible solutions. *Higher Education Research and Development*, 3(2),137-152. <https://doi.org/10.1080/0729436840030204>
- Nunes, L. (2009). *Promoção do bem-estar subjetivo dos idosos através da intergeracionalidade* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra- UC]. Estudo Geral Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/11787>
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Piccinin, S.J., (2000). *Graduate student supervision: Resources for supervisors and students* (Triannual newsletter). Centre for Development of Teaching and Learning (CDTL). University of Ottawa.
- Rezende, M. S., Miranda, G. J., Pereira, J. M., & Cornacchione, Jr, E. B. (2017). Stress e desempenho acadêmico na pós-graduação *stricto sensu* em ciências contábeis no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(96). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2931>
- Rudd, E. (1984). Research into postgraduate education. *Higher Education Research and Development*, 3(2), 109-120. <https://doi.org/10.1080/0729436840030201>
- Sancho, P., Galiana, L., Gutierrez, M., Francisco, E., & Tomás, J. M. (2012). Validating the portuguese version of the satisfaction with life scale in an elderly sample. *Social Indicators Research*, 115(1), 457-466. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-012-9994-y>

- Sátyro, N., & Soares, S. (2007). *A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005* (Texto para Discussão nº 1267). Ipea.
- Schieffelbein, E., & Simmons, J. (1980). Os determinantes do desempenho escolar: Uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 53-71.
- Sirgy, M. J. (2002). *The psychology of quality of life*. Kluwer Academic Publishers.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar pessoal subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>
- Soares, S., Razo, R., & Fariñas, M. (2006). Perfil estatístico da educação rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In A. M. Bof (Org.). *A educação no Brasil rural* (pp. 47-68). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Soares Neto, J. J., Karino, C. A., Ribeiro de Jesus, G., & Andrade, D. F. (2013). Uma Escala para medir a Infraestrutura Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(54), 78-99.
- Sobrinho, F. R., & Porto, J. B. (2012) Bem-estar no trabalho: um estudo sobre suas relações com clima social, coping e variáveis demográficas. *RAC - Revista de Administração Contemporânea*, 16(2) 253-270
- Tellegen, A., Watson, D., & Clark, L. (1999). On dimensional and hierarchical structure of affect. *Psychological Science*, 10, 297-303. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00157>
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6). <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1037/h0029211>.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306. <http://dx.doi.org/10.1037/h0024431>.

Fecha de recepción: 01/10/2020

Fecha de aceptación: 14/02/2022

Correspondencia: alisonmmeurer@gmail.com
maldonado_thiago@yahoo.com.br