



São Paulo, 29 a 31 de Julho de 2020

XX USP International Conference in Accounting "Accounting as a Governance mechanism"

A Ansiedade no Mestrado e Doutorado em Ciências Contábeis

WEVERTON EUGENIO COELHO

Universidade Federal de Minas Gerais

EDUARDO MENDES DO NASCIMENTO

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo estudar a ansiedade no mestrado e doutorado em Ciências Contábeis e verificar o efeito exercido nela pela motivação intrínseca e extrínseca, pela autoeficácia e por variáveis como: gênero, idade, desempenho dentre outras. A amostra foi composta por 246 mestrandos e 76 doutorados de todos os programas de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis do Brasil. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o Inventário de Ansiedade Traço, para determinar o nível de ansiedade, a Escala de Autoeficácia Geral Percebida para levantar o nível de autoeficácia e a *Echelle Motivation en Education* para determina o nível de motivação intrínseca e extrínseca e de desmotivação. Os dados foram analisados através de regressão linear utilizando a técnica Stepwise Backward. Os resultados revelaram uma predominância de ansiedade nas discentes do gênero feminino em comparação aos discentes do gênero masculino. Em relação ao objetivo primário do trabalho concluiu-se que a ansiedade é negativa e significativamente impactada pela autoeficácia. Além disso, ela é positiva e significativamente impactada pela motivação extrínseca por controle externo e pela desmotivação. Concluiu-se também que o nível de motivação para prosseguir nos estudos, ter idade abaixo de 24 anos, o tipo de pós-graduação (se mestrado ou doutorado), receber apoio psiquiátrico/psicológico, receber bolsa acadêmica, o desempenho e o gênero são preditores significativos para a análise da ansiedade.

Palavras chave: Ansiedade, Mestrado, Doutorado, Autoeficácia, Motivação.

1. Introdução

A contabilidade destaca-se como uma área importante do conhecimento científico. Isto porque ela é um ramo científico do conhecimento que provê agentes decisórios capazes de atuar de forma significativa nas diversas vertentes que demandam o conhecimento contábil, ou seja, do controle econômico e patrimonial das empresas e demais entidades, à apuração de haveres e avaliação de direitos e obrigações (Conselho Federal de Contabilidade, 2003). Para Iudícibus, Martins e Carvalho (2005) a contabilidade é um campo de conhecimento fundamental para a sociedade, por ser resultante de uma metodologia cuja racionalidade científica permite a captação e processamento dos fatos econômicos e financeiros, que fornece informações para a tomada de decisões.

Esses agentes tomadores de decisões contábeis, aprendem, desenvolvem e aperfeiçoam a prática contábil nos cursos de graduação e pós-graduação existentes. Quanto a isso, destaca-se que é no mestrado e no doutorado que ocorre parte da formação de professores que atuarão na formação desses profissionais contábeis, uma vez que é instituído que no mínimo um terço do corpo docente dos cursos de graduação deve ser composto de mestres e doutores (Brasil, 1996). Daí a importância educacional do ensino de contabilidade, especialmente o *stricto sensu* (mestrado e doutorado), que além atuarem na produção científica (Conselho de Educação Superior, 1965), atuam na formação de futuros educadores, ou seja, professores que são responsáveis pela formação de futuros contadores.

Nesse sentido, Evans *et al.* (2018) destaca que para que o indivíduo alcance todo o seu potencial e seus conhecimentos beneficiem todos os *stakeholders* (família, sociedade, programa de pós-graduação etc) é necessário que sua formação educacional seja saudável e motivadora. Por isso, os autores afirmam que há uma crescente preocupação sobre o impacto das atuais condições do ensino na saúde mental dos estudantes, especialmente nos níveis educacionais de maior demanda, ou seja, as pós-graduações *stricto sensu* (Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden, & Gisle, 2017).

Parte da preocupação com as condições do ensino de contabilidade advém dos dados de pesquisas que comprovaram que os indivíduos que apresentam transtornos psicológicos tendem a apresentar um menor desempenho acadêmico (Reis, Miranda, & Freitas, 2017). Nessa perspectiva, apresenta-se um debate importante sobre como a formação do profissional de ciências contábeis está ocorrendo.

Pesquisas sobre o impacto do ambiente na pós-graduação estão muitas vezes ligadas a levantamentos que abrangem diversos cursos (Betz, 1978; Evans et al., 2018). Os resultados desses estudos demonstram que a ansiedade e depressão são os principais problemas relatados pelos estudantes. Neste estudo, a ansiedade será o foco das análises. Isso se justifica porque embora os transtornos ansiosos sejam quadros clínicos que os sintomas são primários e não derivados de outras condições psiquiátricas os "sintomas ansiosos (e não os transtornos propriamente) são frequentes em outros transtornos psiquiátricos (Castillo, Recondo, Asbahr, & Manfro, 2000, p. 20)". Assim, ao trabalhar com a ansiedade haverá uma probabilidade de se captar a ocorrência de sintomas ansiosos derivados de outras condições psiquiátricas (como depressão por exemplo), ou seja, será mais abrangente no levantamento do indício de saúde mental do estudante de Ciências Contábeis.

Além de pesquisar o estado de ansiedade dos mestrandos e doutorandos e como uma forma de se encontrar estratégias de intervenção, Weiner (1990) recomendou que o impacto de qualquer variável no processo educacional seja estudado misturando-se variáveis que analisem emoções e perturbações. Nesse sentido, se acredita que tanto a motivação, conforme o modelo hierárquico de Vallerand (1997) em que a motivação é apresentada em dimensões e tipos (motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação); quanto a autoeficácia, conforme

a proposição teórica de Bandura (Bandura, 1977) que propõe que a crença na autoeficácia pessoal é um importante fator cognitivo, motivacional e comportamental; são moduladores eficazes da ansiedade. A autoeficácia, por influenciar no empenho, perseverança e escolha da tarefa (Schunk, 1991) e a motivação intrínseca por favorecer o aprendizado de alta qualidade (Ryan & Deci, 2000), dessa forma, ambas contribuem para um ambiente favorável ao desenvolvimento pleno dos estudantes que colabora na diminuição da ansiedade.

Dessa forma, embora diversas pesquisas demonstrem a situação de saúde mental dos estudantes, encontrou-se uma lacuna no tocante à como esse efeito ocorre especificamente no mestrado e doutorado em Ciências Contábeis e qual o papel que outras variáveis como: gênero, autoeficácia, motivação, desempenho etc exercem nessa relação. Assim, afim de abordar a lacuna na compreensão da situação dos mestrandos e doutorandos em Ciências Contábeis propôs-se a responder à questão: Qual o efeito a motivação, a autoeficácia e variáveis sociodemográficas exercem sobre ansiedade dos mestrandos e doutorandos em Ciências Contábeis? Dessa maneira o presente trabalho tem como objetivo estudar a ansiedade no mestrado e doutorado em Ciências Contábeis e verificar o efeito exercido nela pela motivação intrínseca e extrínseca, pela autoeficácia e por variáveis como: gênero, idade, desempenho dentre outras.

A importância da pesquisa está relacionada a aspectos acadêmicos, econômicos e sociais. Academicamente, quanto mais amplo for o conhecimento sobre a situação do estudante, mais ampla é a possibilidade de implementação de políticas efetivas de intervenção que visem atuar no sentido contrário a interações prejudiciais (caso existam). Assim, a busca por moduladores da ansiedade no mestrado e doutorado é associada a procura de estratégias que evitem ou diminuam a evasão, o padecimento mental dos estudantes ou sua formação insuficiente.

Economicamente, problemas na saúde mental do estudante podem acarretar déficit na oferta de mão de obra qualificada para o mercado e escassear as contribuições ao avanço do conhecimento que ocorrem por meio das pesquisas, uma vez que esses profissionais não atingiriam todo o seu potencial. Por fim, do ponto de vista da sociedade se evita a perda do investimento social que é feito no estudante, já que parte das vagas são oferecidas por instituições custeadas por recursos públicos.

2. Revisão de Literatura

2.1 Ansiedade

Dentre as diversas definições de ansiedade, destaca-se a de Freud que a definiu como algo que se sente, e observou que se por um lado a ansiedade age na motivação comportamental e auxilia a lidar com situações ameaçadoras, por outro, quando apresentada de forma intensa, é um distúrbio psiquiátrico (I. B. Weiner & Craighead, 2009). Dessa forma, observa-se que a ansiedade apresenta dois lados: de um lado ela se apresenta como passageira e seus efeitos são caracterizados como sendo favoráveis ao comportamento; de outro, ela se apresenta como aspecto persistente do comportamento e é tratada como patológica pelos efeitos desfavoráveis que desencadeia no organismo (Neiva, 2010).

Segundo Spielberger (1972) para o estudo da ansiedade é necessário separá-la entre ansiedade estado e ansiedade traço.

O estado de ansiedade (A-estado) é conceitualizado como um estado emocional transitório ou condição do organismo humano que é caracterizado por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão conscientemente percebidos, e por aumento na atividade do sistema nervoso autônomo. Escores em A-estado podem variar em intensidade e flutuar no tempo. O traço de ansiedade (A-traço) refere-se a diferenças individuais relativamente estáveis em propensão à ansiedade [...] (Biaggio, Natalício, & Spielberger, 1977, pp. 31–32).

Em outras palavras: o traço de ansiedade está relacionado à característica de ‘ser’ ansioso, enquanto o estado de ansiedade está relacionado ao fato de ‘estar’ ansioso (Spielberger, 1966). Assim observa-se que o traço de ansiedade é um conceito mais estável ao longo do tempo, sendo menos volátil a condições ambientais momentâneas, por isso ele foi escolhido para ser tratado nesse estudo. A Figura 1 apresenta a concepção do Estado-Traço de ansiedade e como ele atua no comportamento.

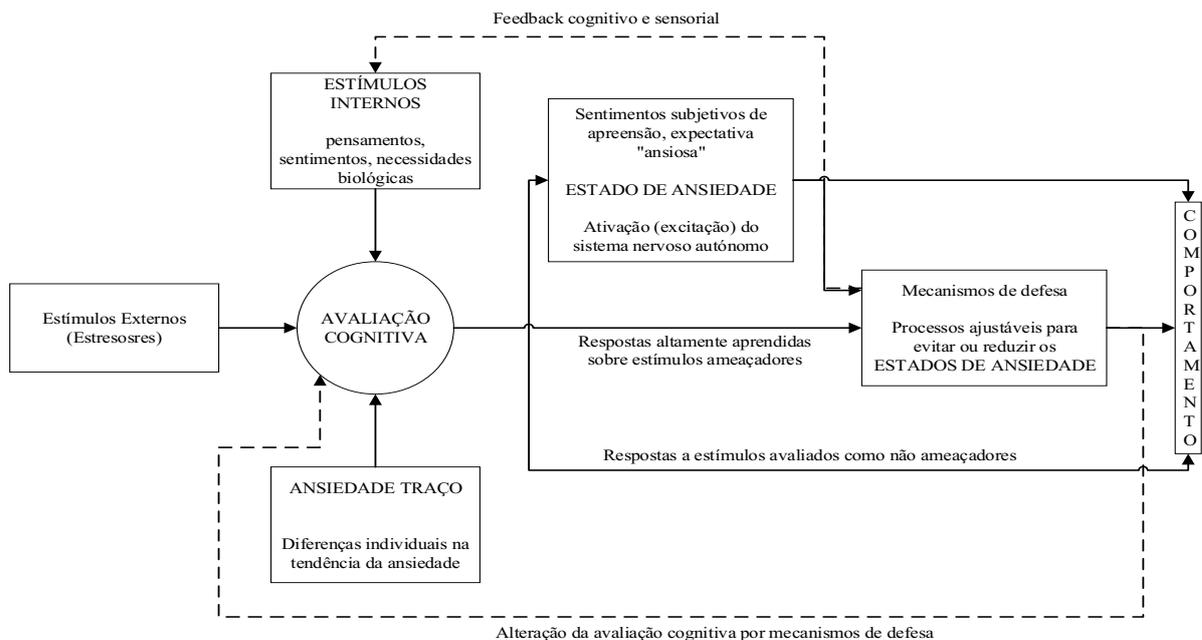


Figura 1: Concepção do Estado-Traço de Ansiedade de Spielberger (1966)

Fonte: Spielberger (1966, p. 17)

Conforme observa-se na Figura 1 a avaliação cognitiva de um estímulo externo causa a ativação do estado de ansiedade e ativa os mecanismos de defesa do organismo. Essa avaliação pode desencadear uma sequência de comportamentos, que fazem, por exemplo, com que o indivíduo evite a situação, ou use manobras defensivas (Spielberger, 1966). Trazendo essa informação para o contexto educacional se percebe que o comportamento de evitação é prejudicial ao desempenho, pois atua de forma contrária ao estabelecimento de metas, assim como a ativação exagerada do sistema nervoso autônomo pode debilitar a aprendizagem.

2.2 Autoeficácia

A referência no estudo de autoeficácia é Bandura (1977) que teorizou um mecanismo cognitivo que explicava e modulava o comportamento em diversos domínios na execução de tarefas. Esse mecanismo o autor definiu como crença, percepção ou expectativa de autoeficácia. Schunk (1991) esclarece que desde o artigo seminal de Bandura diversas pesquisas confirmaram a função da autoeficácia como um mecanismo capaz de realizar mudanças comportamentais e prever resultados como realizações acadêmicas e escolha de carreira.

No meio educacional “Autoeficácia refere-se a crenças sobre as capacidades de uma pessoa para aprender ou executar comportamentos em níveis designados (Schunk & Pajares, 2001, p. 2)”, ou seja, é um crença pertencente a classe de ‘expectativas’ relacionadas ao ‘eu’ quanto ao autojulgamento do indivíduo de ser capaz de realizar determinada tarefa educacional com um nível de qualidade exigida (Bzuneck, 2001).

A percepção de autoeficácia pressupõe que para realização da atividade o indivíduo possui as habilidades necessárias, além disso, dizem respeito ao conjunto de ações que devem

ser empregados para se atingir determinado comportamento, por isso, o indivíduo que se considera mais autoeficaz mobiliza recursos cognitivos mais amplos, e conseqüentemente obtém um melhor desempenho (Nogueira & Mesquita, 1992).

Bandura (1977) também postulou que a percepção de autoeficácia podem ser criadas, reforçadas ou reduzidas já que sofrem influência do meio através das seguintes fontes de informação: suas performances pessoais, sua experiência vicária, persuasão verbal de terceiros e através da interpretação do seu estado emocional. As realizações de desempenho são a fonte mais influente de autoeficácia. Elas dizem respeito as realizações passadas do indivíduo finalizadas com sucesso.

As experiências vicárias também são uma importante fonte de autoeficácia. Elas referem-se a expectativa derivada da observação, assim, embora não envolvido diretamente na tarefa, o sucesso de outro indivíduo que é considerado um semelhante, transmite a crença de que o próprio sujeito também é capaz de realizar aquele comportamento (Serpa, 2012). A persuasão verbal, terceira fonte de autoeficácia é o feedback, comunicado ao estudante preferencialmente sobre suas qualidades positivas.

Por fim, as pessoas também julgam sua autoeficácia por intermédio da interpretação do seu estado emocional. Bandura (1977) explica que como a ativação emocional alta debilita o desempenho, o sucesso é maior naqueles indivíduos que não são acometidos por excitação aversiva, já que elas podem despertar níveis altos de ansiedade que excedem o medo real experimentado. O autor ainda esclarece que as informações derivadas das fontes de autoeficácia passam por um processamento cognitivo que levam em conta o nível, a generalidade e a força da crença de autoeficácia, além dos fatores contextuais e situacionais, podendo ou não serem integradas a crença de autoeficácia do indivíduo.

2.3 Motivação

Além da diversidade de significações para o termo, existem diversas abordagens psicológicas para a motivação (Witter, 1984). Por exemplo, a abordagem psicanalítica interpreta a motivação como sendo direcionada pelo inconsciente com o objetivo de satisfazer aspirações do desejo e da sexualidade, já na Teoria de Maslow a motivação é categorizada segundo uma hierarquia de importâncias (Barrera, 2010; Bueno, 2002; Maslow, 1943).

Dentre as teorias motivacionais disponíveis, esse estudo utilizará a Teoria da Autodeterminação (*Self Determination Theory*). A Teoria da Autodeterminação foi elaborada por Deci e Ryan nos anos de 1970 (Araujo, 2015), influenciados pelas proposições de White (1975). Essa teoria foi contemporaneamente tratada pelos próprios autores (Ryan & Deci, 2000) que confirmaram a proposição de um *continuum* de autodeterminação, e esclareceram que na Teoria da Autodeterminação, distingue-se entre os diferentes tipos de motivação, baseando-se nas diferentes razões ou objetivos que dão origem a uma ação, sendo que a distinção mais básica é entre motivação intrínseca e motivação extrínseca.

(1) motivação intrínseca - a motivação para buscar uma atividade simplesmente pelo prazer ou satisfação que é derivada dela; (2) motivação extrínseca - exercer uma atividade com base no senso de obrigação, ou como um meio para um fim, e (3) desmotivação - a ausência de intenção ou motivação para exercer uma atividade devido a não valorizar a atividade, sentir-se incompetente ou incapaz obter um resultado desejado (Fairchild, Horst, Finney, & Barron, 2005, p. 332).

Além de testada e confirmada (Fairchild et al., 2005), a teoria da autodeterminação também é considerada uma macroteoria da motivação, reconhecida e referenciada internacionalmente no campo educacional (Araujo, 2015). Dessa forma, por possuir essas três dimensões de análise: motivação extrínseca (subescalas: introjeção, controle externo, identificação), motivação intrínseca (subescalas: para realização, para saber, e para vivenciar

estímulos) e a dimensão da desmotivação, ela foi a escolhida para ser utilizada como base para as análises motivacionais desse estudo (Vallerand, 1997; Viana, 2012).

2.4 Estudos anteriores e evidências empíricas da Ansiedade, Motivação e Autoeficácia no contexto Educacional

Desde as concepções teóricas apresentadas, a ansiedade, a motivação e a percepção de autoeficácia tem sido estudadas no campo educacional. Por exemplo, relação da ansiedade com a autoeficácia foi analisada, no trabalho de Smith (1989). Com base em um experimento com 42 estudantes universitários (EUA), o autor testou se o reforço na percepção de autoeficácia reduziria o nível de ansiedade dos estudantes que apresentavam quadros ansiosos. O autor concluiu que em comparação ao grupo de controle, os sujeitos treinados apresentaram diminuições significativas na ansiedade traço e na ansiedade estado, além de um nível mais elevado de performance acadêmica.

No contexto nacional, Souza e Brito (2008) utilizando uma amostra de alunos do ensino fundamental analisaram a relação entre crenças de autoeficácia, o autoconceito e o desempenho em matemática. O resultado demonstrou que há uma relação positiva e significativa entre os três constructos, o que reforça as formulações teóricas.

Por sua vez, Smith, Davy e Rosenberg (2010), ao examinar a motivação acadêmica em estudantes de cursos de negócios de três universidades norte americanas, encontrou uma maior pontuação média de desmotivação para os discentes do gênero masculino em comparação às discentes do gênero feminino. Ao mesmo resultado chegou Viana (2012) que também concluiu que o gênero masculino é mais desmotivado. Além disso, os autores concluíram que, com exceção da motivação intrínseca para vivenciar estímulos, as demais subescalas motivacionais apresentaram um maior escore para o gênero feminino.

Iqbal, Gupta e Venkatarao (2018), ao levantar a presença de depressão, ansiedade e stress em 355 estudantes indianos de graduação em medicina, concluíram que mais da metade dos estudantes foi afetado por ansiedade (66,9%), além disso utilizando análise univariada os autores concluíram que escores mais altos de ansiedade estavam associados ao gênero feminino.

3. Metodologia

3.1 Classificação da Pesquisa e Amostra do Estudo

Essa pesquisa foi descritiva e quantitativa e utilizou como estratégia de coleta de dados um *Survey* interseccional. As informações para envio dos questionários aos discentes foram coletadas por intermédio dos programas de pós-graduação. A coleta de dados foi feita exclusivamente online (utilizando a plataforma pesquisonline.com) nos meses de setembro, outubro e novembro de 2018. No total 246 (75,90%) mestrandos e 76 (24,10%) doutorados finalizaram o preenchimento do questionário, o que representa 23,93% de índice de retorno das respostas. Desses a maioria (51,8%) foram de discentes do gênero feminino.

3.2 Instrumentos de Coleta de dados

O instrumento de coleta de dados foi constituído de um bloco inicial contendo as variáveis sociodemográficas, seguido pelo inventário de ansiedade traço, logo após escala geral de autoeficácia e, por fim, a escala de motivação acadêmica. O número de registro e aprovação desse estudo pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa é o 97431018.1.0000.5149. O instrumento passou por pré-testes mesmo as três escalas utilizadas possuindo validação nacional.

Para mensurar a ansiedade, foi utilizado o Inventário de Ansiedade Traço de Spielberger e colaboradores (Spielberger & Gorsuch, 1966; Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970). Composto por uma escala tipo Likert de 4 pontos, cujo objetivo é determinar a ansiedade que

o indivíduo sente na maior parte do tempo, ele foi traduzido e validado por Biaggio, Natalício e Spielberger (1977).

A Autoeficácia foi medida por meio da versão nacional de Teixeira, Dias e Dell'Aglio (2012), da escala desenvolvida por Schwarzer e Jerusalem, A escala de Autoeficácia Geral Percebida é uma escala tipo Likert de 10 itens, cada um com 4 pontos (Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder, & Zhang, 1997).

Por fim para medir a motivação o instrumento utilizado foi a Escala de Motivação Acadêmica que foi desenvolvida por Vallerand *et al.*, (1992), através da versão francesa *Echelle de Motivation en Education* (EME). A escala é composta por 28 itens, dispostos em uma escala tipo Likert de 7 pontos. A versão nacional utilizada da Escala de Motivação Acadêmica foi a do estudo de Sobral (2003). Ademais, ressalta-se que os resultados dos estudos para as três escalas apoiam a validade e confiabilidade dos instrumentos no ambiente universitário.

3.3 Modelo de Regressão e Variáveis

Para sistematização e análise dos dados, foram utilizados softwares Microsoft Excel® e o Stata 12® e as análises utilizam um nível de significância mínimo de 10%. As variáveis desse estudo foram escolhidas como base na plataforma teórica ou percepção do autor da influência da variável na ansiedade. A descrição das variáveis utilizadas no modelo de regressão é apresentada no Quadro 1:

Tabela 1: Variáveis utilizadas no estudo (continua)

Variável	Descrição	Mensuração
Ansiedade	Descreve a ansiedade	Valor numérico variando de '20' a '80'
Idade	Descreve a idade	Variável Dummy para faixa de idade a cada 5 anos
Gênero	Descreve o gênero com o qual o discente se identifica	Variável <i>dummy</i> assumirá o valor '1' se o discente for do gênero masculino e '0' se a discente for do gênero feminino
Estado Civil	Descreve o estado civil	Variável dummy assumirá valor '1' se o discente for casado / união estável e '0' nas demais condições
Tipo de pós-graduação	Descreve o tipo de pós-graduação que o discente está cursando	Variável Dummy para cada tipo de pós-graduação
Residência	Descreve se o discente teve que se mudar do local que morava para cursar a pós-graduação, perdendo o apoio familiar	Variável Dummy para cada tipo de opção de residência
Desempenho	Descreve a pontuação média que o discente obteve na pós-graduação	Valor numérico de '0' a '100'
Suporte	Descreve se o discente obteve suporte na forma de bolsa de mestrado ou se solicitou de apoio psicológico	Variável Dummy para cada opção de resposta
Demanda	Descreve se o discente trabalhou durante a integralização dos créditos	Variável Dummy que assumiu o valor de: '1' para "Sim" e '0' para "Não"
Motivação para prosseguir	Descreve a motivação do discente de continuar estudando	Valor numérico variando de '0' a '100'
Expectativa de Resultado	Descreve a nota que o discente esperava obter ao ingressar na pós-graduação	Valor numérico que varia de '0' a '100'
Autoeficácia	Descreve a autoeficácia	Valor numérico que varia de '10' a '40'

Tabela 1: Variáveis utilizadas no estudo (continuação)

Variável	Descrição	Mensuração
MI para saber	Descreve a Motivação Intrínseca para saber	Valor numérico que varia de '4' a '28'
MI para realização	Descreve a Motivação Intrínseca para realização	Valor numérico que varia de '4' a '28'
MI estímulos	Descreve a Motivação Intrínseca para vivenciar estímulos	Valor numérico que varia de '4' a '28'
ME identificação	Descreve a Motivação Extrínseca por identificação	Valor numérico que varia de '4' a '28'
ME introjeção	Descreve a Motivação Extrínseca por introjeção	Valor numérico que varia de '4' a '28'
ME controle externo	Descreve a Motivação Extrínseca por controle externo	Valor numérico que varia de '4' a '28'
Desmotivação	Descreve a Desmotivação	Valor numérico que varia de '4' a '28'

Fonte: Elaborado pelos autores

3.4 Tratamentos dos dados

Foi gerado um modelo de Regressão Linear múltipla através da técnica Stepwise Backward, utilizando as variáveis descritas anteriormente. A variável dependente do modelo foi a ansiedade. As variáveis de controle foram: idade, gênero, estado civil, tipo de pós-graduação, suporte, residência e demanda. As variáveis explicativas foram: desempenho, motivação para prosseguir, expectativa de resultado, autoeficácia, motivação intrínseca para saber, motivação intrínseca para realização, motivação intrínseca para vivenciar estímulos, motivação extrínseca por identificação, motivação extrínseca por introjeção, motivação extrínseca por controle externo e desmotivação. O modelo é apresentado no Quadro 2.

Fórmula 1: Modelo de Regressão Linear da Ansiedade

$$\begin{aligned}
 \text{Ansiedade} = & \alpha_1 + \beta_1(\text{Dummy}_{\text{Idade}}) + \beta_2(\text{Dummy}_{\text{Genero}}) + \beta_3(\text{Dummy}_{\text{Est_Civil}}) \\
 & + \beta_4(\text{Dummy}_{\text{Tipo_Pos}}) + \beta_5(\text{Dummy}_{\text{Suporte}}) + \beta_6(\text{Dummy}_{\text{Residencia}}) \\
 & + \beta_7(\text{Dummy}_{\text{Demanda}}) + \beta_8(\text{Desempenho}) + \beta_9(\text{Motivação_Prosseguir}) \\
 & + \beta_{10}(\text{Expectativa_Resultado}) + \beta_{11}(\text{Autoeficacia}) + \beta_{12}(\text{MI_Saber}) \\
 & + \beta_{13}(\text{MI_Realização}) + \beta_{14}(\text{MI_Estímulos}) + \beta_{15}(\text{ME_Identificação}) \\
 & + \beta_{16}(\text{ME_Introjeção}) + \beta_{17}(\text{ME_Controle}) + \beta_{18}(\text{Desmotivação})
 \end{aligned}$$

Fonte: Elaborado pelos autores

3.5 Hipóteses de pesquisa

Segundo o modelo hierárquico de Vallerand (1997) há consequências positivas e negativas ligadas as dimensões motivacionais. Segundo o autor, as motivações intrínsecas são as que geram as consequências mais positivas no comportamento, consequentemente reduzindo a ansiedade. Por sua vez as dimensões da motivação extrínseca e a desmotivação são as que geram as consequências mais negativas, consequentemente aumentando a ansiedade.

Por sua vez, ao se julgar mais autoeficaz o estudante reduz a ansiedade experimentada ao se confrontar com uma tarefa, conforme encontrado na pesquisa de Smith (1989). Por isso a autoeficácia deve ser negativa e significativamente relacionada à ansiedade. Por fim, a ansiedade tem demonstrado ser maior nos discentes do gênero feminino (Iqbal et al., 2018). Dessa maneira, e segundo a revisão de literatura apresentada apresentam-se as seguintes hipóteses:

H₁: A autoeficácia impacta negativa e significativamente a ansiedade. **H₂:** As dimensões da Motivação Extrínseca impactam positiva e significativamente a ansiedade. **H₃:** A desmotivação impacta positiva e significativamente a ansiedade. **H₄:** As dimensões da

Motivação Intrínseca impactam negativa e significativamente a ansiedade. H_5 : As discentes do gênero feminino são estatística e significativamente mais ansiosas que os discentes do gênero masculino.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1 Análise da ansiedade

Essa pesquisa se propôs a testar se nos estudantes *stricto sensu* como o comportamento da ansiedade varia de acordo com o gênero. Cabe ressaltar que o Alfa de Cronbach das três escalas analisadas foram acima de 0,7 o que demonstra a confiabilidade dos instrumentos. A Tabela 1 apresenta as médias do escore da escala de ansiedade geral e por gênero.

Tabela 2: Estatísticas da Ansiedade Geral e por gênero

Descrição	Geral (N = 322)	Feminino (N = 169)	Masculino (N = 153)
Média	42,3	44,9	39,4
Mediana	41,0	44,0	38,0
Desvio Padrão	11,4	11,6	10,4
Mínimo	20,0	20,0	22,0
Máximo	75,0	72,0	75,0
1º Quartil	33,0	37,0	32,0

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados coletados

O gênero feminino apresentou pontuou em 42,3 ponto e o gênero masculino em 39,4 ponto. Os escores de ansiedade traço obtidos com a análise do gênero masculino e feminino foram maiores dos que os escores do estudo de Spielberger, Gorsuch e Lushene (1979) que analisou uma amostra de estudantes brasileiros universitários do Rio de Janeiro (gênero feminino 41,3ponto; gênero masculino 38,04 pontos).

Por sua vez o estudo de Borine (2011), ao pesquisar estudantes universitários de São Paulo e Roraima, encontrou que os discentes do gênero masculino tiveram o escore de 42,4 pontos e os discentes do gênero feminino 47,0 pontos no questionário de ansiedade traço. Ou seja, esses resultados são superiores aos encontrados nesse estudo. Por conta dessa variabilidade de resultados, ainda que a população seja de estudantes universitário Spielberger, Gorsuch e Lushene (1979) orientaram que a análise da ansiedade seja feita considerando a população em que o questionário é aplicado.

Por isso, a distribuição da ansiedade nesse estudo considerou tercís da população estudada. Como o valor mínimo da escala foi 20 e o valor máximo foi 75 a amplitude da amostra é de 55 pontos e a divisão desse valor por três nos informa a amplitude de cada tercil. Dessa maneira o primeiro tercil varia de 20 pontos a 38,33 pontos, o segundo tercil de 38,34 pontos à 56,67 pontos e o terceiro tercil de 56,68 pontos a 75 pontos. O primeiro tercil será considerado de baixa ansiedade, o segundo de moderada ansiedade e o terceiro de alta ansiedade.

Considerando a distribuição proposta constatou-se que na amostra 39,1% (126 discentes) possuem ansiedade baixa, 48,1% (155 discentes) possuem ansiedade moderada e 12,7% (41 discentes) possuem ansiedade alta. Dividindo-se esse resultado por gênero, observa-se que: dos 39,1% dos discentes que possuem ansiedade baixa 38,9% (49 discentes) são do gênero feminino e 61,1% são do gênero masculino (77 discentes); dos 48,1% dos discentes que possuem ansiedade moderada 57,4% (89 discentes) são do gênero feminino e 42,6% (66 discentes) são do gênero masculino; e, dos 12,7% dos discentes que possuem ansiedade alta 75,6% (31 discentes) são do gênero feminino e 24,4% (10 discentes) são do gênero masculino. Assim, constata-se que os mestrandos do gênero feminino estão mais presentes no segundo e especialmente no terceiro tercil da amostra em comparação aos discentes do gênero masculino.

Por isso, investigou-se se os valores médios de ansiedade do gênero feminino são estatisticamente maiores que os valores médios de ansiedade do gênero masculino. Assim, aplicou-se o teste Mann-Whitney de diferença de médias. O p-valor = 0,00 demonstra que o gênero masculino apresenta escore de ansiedade significativa e estatisticamente menor que os escore do gênero feminino.

Os resultado apresentados seguem os encontrados na literatura, onde sistematicamente o gênero feminino apresenta um escore de ansiedade maior que o gênero masculino, ainda que o curso e o tipo de instituição sejam diferentes (Simon & Thomas, 1983). Diante do exposto, não se rejeitou a hipótese H_5 : As discentes do gênero feminino são estatística e significativamente mais ansiosas que os discentes do gênero masculino.

4.2 Regressão de Ansiedade

Após a estimação do modelo, foram realizadas a validações requeridas para o método empregado, ou seja, multicolinearidade, normalidade de resíduos, correlação do erro com as variáveis, média do erro, forma funcional e heterocedasticidade. Todos os resultados foram satisfatórios com exceção da normalidade dos resíduos e da heterocedasticidade. Para o primeiro considerou-se o teorema do limite central (WOOLDRIDGE, 2010). Para a heterocedasticidade o modelo Stepwise Backward foi reestimado utilizando a correção dos erros robustos de White. O modelo final é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3: Resultado do Modelo de Regressão Ansiedade *Stepwise Backward* com erros Robustos de White

Grupo	Variável	Coefficiente	P-valor
Constante	Ansiedade	67,83	0,00
	D Idade24	3,25	0,04
Perfil do Discente	D GENERO	-2,99	0,00
	D Mestr Doc2	2,27	0,03
Desempenho	Pontuação_Obtida	0,10	0,08
Suporte	D_Apoio_Bolsa	1,68	0,09
	D_Apoio_Psico	7,70	0,00
Autoeficácia	Autoeficacia	-1,25	0,00
Motivação para prosseguir	Motivacao_Prosseguir	-0,04	0,02
Motivação	ME Controle	0,23	0,00
Desmotivação	Desmotivacao	0,34	0,00

R² ajustado = 59,19% Prob.>F = 0,00

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados coletados

Com relação as variáveis estatisticamente significativas da regressão, constatou-se que a idade é um fator relevante ao se analisar a ansiedade, pois conforme apresentado na Tabela 3 os discentes com idade inferior a 24 anos foram a única categoria de idade estatisticamente significativa para a análise da ansiedade. Nesse sentido observe que o além de estatisticamente significativo o sinal do coeficiente da Dummy indica que ter idade inferior a 24 anos faz com que a ansiedade seja maior, em comparação com dos demais grupos.

A segunda variável que se apresentou estatisticamente significativa foi a variável gênero. Resultados anteriores apontam que os escores de ansiedade variam de acordo com o gênero (Andrade, Gorenstein, Viera Filho, Tung, & Artes, 2001; Borine, 2011; Fioravanti, 2006). Nesse sentido, a análise mostra que para os mestrandos e doutorandos de contabilidade esse comportamento também foi observado. O coeficiente da variável Dummy de gênero é negativo, isso sinaliza que os discentes do gênero masculino são menos ansiosos em comparação aos discentes do gênero feminino. Esse resultado é aderente com o encontrado no teste de média. Segundo Lewinsohn et. all. (1998), essa diferença é atribuída a fatores genéticos

e biológicos que existem entre os gêneros, e às diferenças que se originam nas experiências vivenciadas na construção social de homens e mulheres.

A variável tipo de pós-graduação (se mestrado ou doutorado) também se demonstrou relevante para a análise da ansiedade. Dessa maneira, observa-se que os mestrandos são mais ansiosos do que os doutorandos. Esse resultado é diferente do encontrado por Simon & Thomas, (1983), que não encontraram diferenças estatisticamente significativas ao analisar sua amostra por tipo de curso e instituição. A variável desempenho apresentou-se estatisticamente significativa, no entanto o sinal encontrado foi positivo, ou seja, isso indica que há uma maior ansiedade naqueles que possuem pontuação mais alta. Pesquisas futuras são necessárias para verificar esse achado.

A variável 'suporte' também foi estatisticamente significativa. No entanto, e surpreendentemente o sinal dos coeficientes apresentaram-se positivos. Ou seja, receber apoio psicológico/psiquiátrico e/ou receber bolsa acadêmica para cursar o mestrado e doutorado contribuem para o aumento da ansiedade. Com relação a bolsa acadêmica esse resultado é em parte considerável, isto porque, ao receber uma bolsa institucional ou não ter que arcar com a mensalidade usualmente o estudante é obrigado a manter determinado nível de desempenho, ou seja, a pressão por notas aumenta o que influenciaria na sua ansiedade. De mesmo modo, as bolsas oferecidas por instituições de fomento como as oferecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), têm como contrapartida a obrigatoriedade do discente de exercer o estágio docente. Isso significa que além da demanda da pós-graduação o estudante deve exercer outras atividades, o que explicaria o aumento da ansiedade quando o discente recebe esse tipo de suporte.

Entretanto esperava-se que a procura do apoio psicológico/psiquiátrico impactasse negativamente na ansiedade, pois segundo Clark e Beck (2012) há diversas terapias cognitivas e comportamentais que auxiliam no controle e diminuição da ansiedade. Talvez, esse resultado demonstre que os discentes que procuram esse tipo de apoio são os que já demonstram maiores escores de ansiedade o que induziu ao sinal positivo da *Dummy*. No entanto, esse resultado merece aprofundamento futuro para se confirmar essa hipótese.

Com relação ao efeito da motivação na ansiedade observa-se que a variável 'motivação para prosseguir nos estudos' impacta negativa e significativamente a ansiedade. Ou seja, quanto mais motivado para continuar estudando menor a ansiedade experimentada pelo discente. Esse é um indício inicial de que a motivação, ainda que analisada sem se considerar as sete dimensões impacta negativamente a ansiedade.

A autoeficácia também impacta estatística e significativamente a ansiedade. Dessa maneira, quanto maior a percepção de autoeficácia, menor será a ansiedade experimentada. Assim, em consonância com a proposição teórica de Bandura (1977) uma maior percepção de autoeficácia é capaz de reduzir os níveis de ansiedade. Dessa maneira não rejeitou-se a hipótese **H₁**: A autoeficácia impacta negativa e significativamente a ansiedade.

No entanto, das dimensões de motivações extrínseca somente a motivação extrínseca por controle mostrou-se estatisticamente significativa para análise da ansiedade. Assim rejeitou-se a hipótese **H₂**, pois ao contrário do hipotetizado a motivação extrínseca por identificação e a motivação extrínseca por introyecção não são estatisticamente significativas para a análise da ansiedade. Entretanto, observa-se que dentro da proposição do modelo hierárquico de Vallerand (1997) a motivação extrínseca por controle é a que apresenta consequências mais negativas, sendo menos prejudicial apenas do que a desmotivação, e essa motivação mostrou-se significativa para a análise da ansiedade. Dessa maneira quanto maior a motivação por controle externo, maior a ansiedade experimentada.

Nesse sentido, a regressão também apresentou que a desmotivação é positiva e estatisticamente significativa para a análise. Ou seja, não rejeitou-se a hipótese **H₃**: A

desmotivação impacta positiva e significativamente a ansiedade. Ou seja, conforme a proposição Vallerand (1997) a ansiedade sofre influência positiva e significativa da desmotivação. Dessa maneira, confirma-se o teorizado pelo autor também para os mestrandos e doutorandos em Ciências Contábeis, ou seja, que certos tipos de motivação podem apresentar consequência negativas para o estudante. Para o contexto estudado, isso significa dizer que ao se sentir desmotivado, ou ao cursar a pós-graduação para obter recompensas externas ou evitar restrições (por exemplo: punição dos pais, julgamentos, etc) o estudante experimentará uma elevação na sua ansiedade.

Por fim, com relação as motivações intrínsecas, nenhuma das dimensões foram estatisticamente significativas para a análise da ansiedade, portanto, rejeitou-se a hipótese H_4 . Dessa forma, não foi possível concluir que a ansiedade sofre influência positiva e significativa das dimensões motivacionais que deveriam reduzir a ansiedade, ou seja, da Motivação Intrínseca para saber, da Motivação Intrínseca para realização ou da Motivação intrínseca para vivenciar estímulos.

5. Considerações Finais

A educação é ferramenta de transformação do indivíduo. Nessa linha de raciocínio a educação deve abranger o desenvolvimento pleno da pessoa, ou seja, deve englobar aspectos que auxiliem o completo desenvolvimento do indivíduo como pessoa, cidadão além de conceber condições que qualifique o educando para o exercício profissional (Brasil, 1988).

Dentre as etapas da educação está a pós-graduação *stricto sensu*. Observe que é nesse nível que se formam os professores universitários, ou seja, é no pós-graduação que os professores que formarão as próximas gerações de Contadores se desenvolvem e aprendem a ensinar. No entanto, pesquisas nessa área educacional como a de Levecque *et al.*, (2017) e a de Evans *et al.*, (2018), relataram que o ambiente do mestrado e doutorado tem apresentado nuances que interferem não só na formação plena, mas também na formação saudável do indivíduo.

Uma dessas nuances é o aparecimento de sintomas ansiosos nos estudantes. A ansiedade é um sentimento nato do ser humano (Castillo *et al.*, 2000), no entanto em nível elevado torna-se uma patologia que interfere no desenvolvimento pleno do indivíduo (Clark & Beck, 2012). Ou seja, ao ser ansioso de forma não saudável o estudante do *stricto sensu* deixa de contribuir para a sua própria formação profissional, como educador deixa de desejar na formação plena de outros indivíduos e como pesquisador deixa de contribuir no desenvolvimento da sociedade.

Além disso, se o estudante realiza sua formação em uma instituição custeada por recursos públicos, ao não desenvolver toda a sua capacidade perde-se parte do investimento social que foi feito. A perda desse investimento social é especialmente preocupante em uma sociedade onde sabidamente não é fornecido a todos oportunidades iguais de acesso e permanência nos níveis mais altos do ensino (Nonato, 2018). Nesse ínterim, a autoeficácia e a motivação aparecem como variáveis capazes de reduzir a ansiedade e trabalhar as potencialidades latentes dos estudantes (Bandura, 1977; Vallerand, 1997).

Dessa forma o objetivo desse trabalho estudar a ansiedade no mestrado e doutorado em Ciências Contábeis e verificar o efeito exercido nela pela motivação intrínseca e extrínseca, pela autoeficácia e por variáveis como: gênero, idade, desempenho dentre outras. A amostra foi composta por 246 mestrandos e 76 doutorandos dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Ciências Contábeis do Brasil.

Concluiu-se que a ansiedade é negativa e significativamente impactada pela autoeficácia, além de ser positiva e significativamente impactada pela motivação extrínseca por controle externo e pela desmotivação. Concluiu-se também que o nível de motivação para prosseguir nos estudos, ter idade abaixo de 24 anos, o tipo de pós-graduação (se mestrado ou

doutorado), receber apoio psiquiátrico/psicológico, receber bolsa acadêmica, o desempenho e o gênero são preditores significativos para a análise da ansiedade.

Diante dos resultados nota-se que a principal contribuição marginal do estudo foi apresentar resultados que embasam numericamente a discussão e avaliação dessas variáveis psicológicas para o contexto educacional do mestrado e doutorado em Ciências contábeis, pois embora muitas pesquisas sejam feitas com essa variável poucas focaram especificamente na pós-graduação dessa relevante área de conhecimento.

Esse estudo também acende um alerta sobre como a ansiedade impacta no desempenho, o que pode ocasionar a evasão de estudantes em decorrência de sua baixa performance, o que impactaria diretamente nos programas de pós-graduação, uma vez que interferem no desenvolvimento científico que esses discentes poderiam gerar. Por sua vez, do ponto de vista dos gestores das instituições de ensino e dos coordenadores dos cursos de mestrado e doutorado em contabilidade, os resultados apresentados demonstram a importância de se tratar temas como o de saúde do estudante, nas pesquisas educacionais contábeis. Por exemplo, os achados mostram que as discentes estão mais suscetíveis a ansiedade, logo qualquer intervenção deve ter especial enfoque nesse gênero.

Do ponto de vista da sociedade o presente estudo lança luz sobre a perda que pode ocorrer, especialmente financeira, caso os problemas relacionados aos níveis mais altos de ansiedade não sejam identificados e tratados. Ainda do ponto de vista social "A busca por sociedades mais igualitárias e mais justas é uma exigência que países como o Brasil, cujos indicadores de desigualdade são muito acentuados, precisam atender (Univesidade Federal de Minas Gerais, 2019).", ou seja, a maximização dos recursos destinado a pós-graduação *stricto sensu* é também fator de justiça social uma vez que o índices de desigualdade são muito acentuados e as condições de acesso não são igualitárias.

Para estudos futuros sugere-se a abordagem qualitativa que aborde uma etapa de entrevista com os discentes e análise documental (histórico de notas fornecido pela instituição) para a triangulação dos resultados obtidos. Além disso, outras áreas como administração e economia poderiam ser incluídas na análise para a comparação com as Ciências Contábeis. Por fim, outra abordagem metodológica de análise de dados como a *path analysis* poderia ser empregada.

REFERÊNCIAS

- Andrade, L., Gorenstein, C., Viera Filho, A. H., Tung, T. C., & Artes, R. (2001). Psychometric properties of the Portuguese version of the State-Trait Anxiety Inventory applied to college students : factor analysis and relation to the Beck Depression Inventory. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 34(3), 367–374.
- Araujo, I. R. de. (2015). *A motivação de licenciandos em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215 ST-Self-efficacy: Toward a unifying the. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Barrera, S. D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação commo desempenho escolar. *Poesis Pedagógica* -, 8, 159–175.
- Betz, N. E. (1978). Prevalence, distribution, and correlates of math anxiety in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 25(5), 441–448. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.25.5.441>
- Biaggio, A. M. B., Natalício, L., & Spielberger, C. D. (1977). Desenvolvimento da forma experimental em português do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) de Spielberger. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 29(3), 31–44.

- Borine, M. S. (2011). *Ansiedade, neuroticismo e suporte familiar: Evidência de validade do Inventário De Ansiedade Traço-Estado (IDATE)*. Universidade São Francisco. Retrieved from <http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf%5Cnhttp://dsv.usf.edu.br/galeria/getImage/427/606054467274901.pdf>
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil. (1996). Lei 9.394 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.
- Bueno, M. (2002). As Teorias de Motivação Humana e a sua Contribuição para a Empresa Humanizada: um Tributo a Abraham Maslow. *Revista Do Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC*, 6, 1–25.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Vozes (Ed.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. (Vol. 1º, pp. 166–133). Petrópolis. Retrieved from <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf>
- Castillo, A., Recondo, R., Asbahr, F. R., & Manfro, G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria (Supl II)*, 22(m), 20–25. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600006>
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2012). *Terapia Cognitiva para os Transtornos de Ansiedade*. Porto Alegre: Artmed.
- Conselho de Educação Superior. (1965). Parecer nº 977/65. Definição Dos Cursos De Pós-Graduação Necessidade Da Pós-Graduação.
- Conselho Federal de Contabilidade. (2003). *Legislação da profissão contábil* (1st ed.). Brasília: Conselho Federal de Contabilidade. Retrieved from https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2015/12/legis_profcontabil.pdf
- Evans, T. M., Bira, L., Gastelum, J. B., Weiss, L. T., & Vanderford, N. L. (2018). Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*, 36(3), 282–284. <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 331–358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.11.001>
- Fioravanti, A. C. M. (2006). *Propriedades Psicométricas do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) A*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Iqbal, S., Gupta, S., & Venkatarao, E. (2018). Stress , anxiety & depression among medical undergraduate students & their socio-demographic correlates. *Indian Journal of Medical Research*, 141(3), 354–357.
- Iudícibus, S. de, Martins, E., & Carvalho, L. N. (2005). Contabilidade: Aspectos relevantes da epopéia de sua evolução. *Revista Contabilidade & Finanças*, 38, 7–19.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender Differences in Anxiety Disorders and Anxiety Symptoms in Adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 109–117. <https://doi.org/10.1037//0021-843X.107.1.109>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Neiva, J. F. de O. (2010). *Estabelecimento de metas e ansiedade traço na aquisição de habilidades motoras*. Universidade de São Paulo.
- Nogueira, C., & Mesquita, A. P. (1992). Auto eficácia e ansiedade: aplicações na consulta psicológica. *Jornal de Psicologia*, 10(3), 16–22.
- Nonato, B. F. (2018). *Lei de Cotas e Sisu: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais*. Universidade Federal de Minas Gerais.

- Reis, C. F., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). Ansiedade e desempenho acadêmico: Um estudo com alunos de Ciências Contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 10(3), 319–333.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and Academic Achievement. *Sociological Perspectives*, 26(3 & 4), 207–231. <https://doi.org/10.1177/0731121416629993>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic Self-Efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (7th ed.). San Diego: Academic Press.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. *Applied Psychology*, 46(1), 69–88. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x>
- Serpa, A. L. de O. (2012). *Autoeficácia, autoconceito e ansiedade em uma avaliação em larga escala e sua relação com o desempenho escolar*. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Simon, A., & Thomas, A. (1983). Test data for the State-Trait Anxiety Inventory for British Further Education, Certificate of Education and B.Ed. students. *Personality and Individual Differences*, 4(2), 199–200. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(83\)90020-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(83)90020-X)
- Smith, K. J., Davy, J. A., & Rosenberg, D. L. (2010). An Examination of the Validity of the Academic Motivation scale with a United States Business Student Sample. *Psychological Reports*, 106(2), 323–341. <https://doi.org/10.2466/pr0.106.2.323-341>
- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 228–233. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.228>
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25–31. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100005>
- Souza, L. F. N. I. de, & Brito, M. R. F. de. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 193–201. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200004>
- Spielberger, C. D. (Ed.). (1966). *Anxiety and Behavior*. New York and London: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety: Current Trends in Theory and Research. *Anxiety as an Emotional State*, 250. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Spielberger, C. D., & Gorsuch, R. L. (1966). Mediating processes in verbal conditioning. *Report to National Institute of Mental Health*.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). Manual for the state-trait anxiety inventory.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1979). *Inventário de ansiedade traço-estado*. Rio de Janeiro: CEPA.
- Teixeira, J., Dias, A., & Dell'Aglio, D. (2012). Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). *Psico*, 43(7), 139–146. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00034.x>
- Univesidade Federal de Minas Gerais. (2019). Cidadania: direitos humanos, saúde mental, acessibilidade e inclusão. Retrieved March 7, 2019, from <https://www.ufmg.br/pdi/2018-2023/textos-de-trabalho/>
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271–360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, É. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Viana, G. S. (2012). *Atitude e motivação em relação ao desempenho acadêmico de alunos do curso de graduação em administração em disciplinas de estatística*. Universidade de São Paulo.
- Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616–622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>



São Paulo, 29 a 31 de Julho de 2020

XX USP International Conference in Accounting

"Accounting as a Governance mechanism"

- Weiner, I. B., & Craighead, W. E. (Eds.). (2009). *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (3rd ed.). John Wiley & Sons Inc.
- White, W. R. (1975). Motivation reconsidered: The concept of competence. In P. H. Mussem, J. J. Conger, & J. Kagan (Orgs.) (Eds.), *Basic and contemporary issues in developmental psychology* (pp. 230–266). Harper & Row.
- Witter, G. P. (1984). Aprendizagem e motivação. In G. P. Witter & J. F. P. Lomanaco (Eds.), *Psicologia da Aprendizagem* (pp. 37–57). São Paulo: EPU.