

A saúde mental dos estudantes no processo de formação: a relação entre ansiedade e motivação para aprender

Cristiane Krüger

<https://orcid.org/0000-0003-2271-6432>

Isadora De Nardin

<https://orcid.org/0009-0006-0144-0771>

Paola Flores Raimundo

<https://orcid.org/0009-0000-5491-5300>

Resumo

Objetivo: a saúde mental é uma preocupação crescente no ambiente universitário, especialmente em relação ao impacto da ansiedade no processo formativo. Nesta pesquisa, objetivou-se analisar a relação dos sintomas de ansiedade-estado e traço na motivação para aprender dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis.

Metodologia: a metodologia é classificada como quantitativa, descritiva e de levantamento. A amostra foi composta de 181 alunos de graduação. Os dados foram obtidos por meio de questionário, e a análise adotou a Modelagem de Equações Estruturais.

Resultados: os resultados evidenciaram que a ansiedade-traço, por ser uma característica persistente e relacionada à personalidade do indivíduo, é uma determinante negativa para a motivação para aprender. Estudantes com altos níveis de ansiedade-traço enfrentam dificuldades em se manter motivados e focados nos estudos, o que pode impactar negativamente o desempenho acadêmico. A ansiedade-estado, que é uma reação temporária a situações específicas, não teve um impacto significativo na motivação dos alunos.

Contribuições: este estudo contribui para a Ciência Contábil ao destacar a necessidade de intervenções institucionais para melhorar a saúde mental dos estudantes, promovendo um ambiente acadêmico que favoreça a aprendizagem e a formação de profissionais mais fortes e resilientes. Além disso, reforça a importância da saúde mental como um fator determinante na qualidade do ensino e na prática contábil futura.

Palavras-chave: Ansiedade; Motivação para aprender; Graduação; Saúde Mental.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Rodada 1: Recebido em 2/8/2024. Pedido de revisão em 3/1/2025. Rodada 2: Resubmetido em 7/1/2025. Pedido de revisão em 14/1/2025. Rodada 3: Resubmetido em 29/1/2025. Pedido de revisão em 5/2/2025. Rodada 4: Resubmetido em 6/2/2025. Aceito em 6/3/2025 por Irecema R. B. das Neves, Doutora (Editor assistente) e por Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima, Doutor (Editor). Publicado em XX/3/2025 Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

1 Introdução

O ingresso na universidade é uma fase importante para a formação profissional do estudante e implica diversas mudanças no seu cotidiano (Vizzotto, Jesus & Martins, 2017). Costa *et al.* (2017) apontam que o ensino superior é envolto de circunstâncias que podem provocar indícios de ansiedade nos estudantes, visto que estão constantemente sob pressão e angustiados em relação ao futuro. Os autores reiteram que a entrada no âmbito acadêmico demanda empenho dos discentes para estudar longas horas, o que promove estresse e dificuldade na execução das atividades diárias e pode gerar ou intensificar o transtorno de ansiedade.

À vista disso, Justino *et al.* (2019) afirmam que a ansiedade prejudica tanto a esfera profissional quanto a acadêmica, o que desencadeia problemas de concentração e dificuldades na execução das tarefas – entre elas, a apresentação de trabalhos e a realização de provas e debates. Nos graduandos, a ansiedade influencia negativamente o desempenho, de forma que estudantes com maiores níveis de ansiedade tendem a obter menores notas (Macher *et al.*, 2012). Além disso, casos mais extremos de ansiedade podem ocasionar o afastamento do indivíduo de suas funções, o que, no meio acadêmico, proporciona déficit na aprendizagem e desmotivação quanto à formação definida (Santos, Castro & Vogel, 2018). Desse modo, a ansiedade pode interferir na motivação para aprender dos futuros contadores.

A ansiedade pode ser compreendida sob duas perspectivas: ansiedade-traço e ansiedade-estado. Esses conceitos, originalmente propostos por Cattell (Lipp, 2000) e posteriormente desenvolvidos por Spielberger, Gorsuch e Lushene (1970), possuem diferenças essenciais, embora estejam inter-relacionados. A ansiedade-traço refere-se a uma característica disposicional estável do indivíduo, associada à predisposição para perceber situações como ameaçadoras, influenciada por aspectos de sua personalidade (Ferreira *et al.*, 2009; Weinberg & Gould, 2008). Por sua vez, a ansiedade-estado é um passatempo temporário e situacional, caracterizado por reações emocionais intensas, como nervosismo, apreensão e inquietação, desencadeadas por eventos específicos e que podem variar em intensidade ao longo do tempo (Clark & Beck, 2012; Cordeiro & Freire, 2016). Essas dimensões se manifestam de forma interdependente, uma vez que o controle da ansiedade-estado pode influenciar positivamente a redução da ansiedade-traço (Lipp, 2000). Além disso, no contexto acadêmico, ambos podem impactar o estado emocional dos estudantes em situações de transição, como o ingresso na universidade ou a conclusão do curso, refletindo a interação entre características individuais e contextuais (Ferreira *et al.*, 2009).

Já a motivação para aprender refere-se à eficácia na aquisição de conhecimento (Tho, 2017). Soares *et al.* (2021) salientam que, na graduação, os acadêmicos devem utilizar métodos de modo perseverante, organizado e direcionado ao objetivo, para gerir sua motivação e aprendizagem a fim de concluírem a formação. Além disso, graduandos do curso de Ciências Contábeis com elevados níveis de capital psicológico, ou seja, autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência, tendem a ser mais motivados para aprender, manifestando maiores índices de compreensão e entendimento aos ensinamentos transmitidos (Zonatto *et al.*, 2020). Cabe destacar que investigar a motivação dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis pode auxiliar na mitigação de consequências negativas, como a falta de atenção e a evasão. Dessa forma, questiona-se: **Qual a relação dos sintomas de ansiedade (estado e traço) na motivação para aprender dos estudantes da área contábil?** A fim de responder a tal problema, objetiva-se analisar a relação dos sintomas de ansiedade (estado e traço) na motivação para aprender dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis.

Esta pesquisa, no que se refere à ansiedade, justifica-se por esse transtorno ser considerado o mal do século, afetando negativamente o aspecto psicológico dos indivíduos e refletindo significativamente na qualidade de vida e no reconhecimento da identidade da população (Iasevoli *et al.*, 2020; Marchi *et al.*, 2013; Santos, Castro & Vogel, 2018). Ainda, estudos internacionais revelaram que 25% dos cidadãos sofrem ou sofrerão transtorno de ansiedade ao longo de suas vidas e que este se apresenta frequentemente no dia a dia da população (Silva, 2011). Isso reforça a pertinência de pesquisas voltadas ao transtorno de ansiedade, especialmente em estudantes.

Cabe destacar que a ansiedade no contexto acadêmico representa um dos desafios mais importantes enfrentados pelos estudantes universitários, ao impactar diretamente sua formação e seu desempenho. Estudos recentes destacam que altos níveis de ansiedade podem resultar em dificuldades cognitivas, falta de foco e desempenho acadêmico reduzido, o que compromete não apenas a aprendizagem, mas também a futura atuação profissional (Iasevoli *et al.*, 2020; Peiter *et al.*, 2022). No campo contábil, essa questão assume especial relevância, considerando que os futuros profissionais deverão lidar com situações de alta pressão, como prazos específicos, análise de dados complexos e responsabilidade de atender a requisitos legais e éticos. Compreender como a ansiedade interfere na motivação para aprendizagem e na formação dos estudantes é relevante para que universidades e instituições desenvolvam instruções práticas, promovendo um ambiente mais saudável e propício ao aprendizado.

Apesar da relevância crescente do tema, a literatura ainda carece de estudos que explorem simultaneamente a relação entre os construtos de ansiedade-estado e ansiedade-traço e a motivação para aprender no campo contábil. A maioria das investigações concentra-se em contextos gerais, desconsiderando as especificidades de cursos que exigem alta carga analítica e pressão, como, por exemplo, o curso Ciências Contábeis. Este estudo busca preencher essa lacuna, oferecendo uma análise detalhada que contribui tanto para o avanço do conhecimento científico quanto para práticas institucionais no ensino superior. Ao integrar essas variáveis, a pesquisa promove achados para gestores educacionais e docentes, além de destacar a importância de áreas específicas à saúde mental no fortalecimento da qualidade do ensino contábil e da formação de profissionais mais resilientes e preparados para os desafios do mercado de trabalho.

A estrutura deste artigo está organizada em cinco seções principais, além desta Introdução. Na seção seguinte, apresenta-se o Referencial Teórico, que aborda os conceitos de ansiedade-estado e ansiedade-traço, a relação desses construtos com a motivação para aprendizagem e seu impacto no contexto acadêmico, com destaque para o curso de Ciências Contábeis. A terceira seção detalha os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a caracterização da pesquisa, a amostra, os instrumentos utilizados e a abordagem de análise de dados. Na quarta seção, há a apresentação dos resultados e a análise sobre os achados da pesquisa, relacionando-os com a literatura existente. Por fim, a quinta seção traz as considerações finais, nas quais são discutidas as implicações acadêmicas e profissionais dos resultados, as limitações do estudo e as sugestões para futuras pesquisas.

2 Referencial Teórico

2.1 Ansiedade

A ansiedade é um estado emocional complexo, o qual, muitas vezes, é desencadeado por medo; ou seja, é a apreensão, quando a pessoa acredita que não pode controlar ou prever futuros eventos (Clark & Beck, 2014). Os autores destacam que, ao se sentirem ansiosas, as pessoas são afetadas de maneira física, emocional e comportamental. Ademais, Silva (2011) acrescenta que essa doença se apresenta de diversas formas e varia em grau e intensidade. Lipp (2000) destaca que a ansiedade em excesso é nociva em todos os aspectos, seja na aquisição de conhecimentos, nos relacionamentos interpessoais ou em situações de tragédias, em que o indivíduo tem melhor desempenho ao permanecer calmo. A autora enfatiza que um grau moderado de ansiedade faz com que as pessoas busquem adquirir conhecimentos, mas a sua falta pode desanimá-las e até mesmo ocasionar desinteresse perante os estudos.

Entretanto, a ansiedade de modo demasiado provoca a ausência de atenção e foco, que ocasiona consequências como resultados negativos diante de uma avaliação (Lipp, 2000). Outro efeito da ansiedade pode ser a evasão dos discentes das instituições de ensino, devido ao seu desempenho reduzido (Coelho & Nascimento, 2020). Além disso, Coelho e Nascimento (2020, p. 3) complementam que os transtornos mentais nos acadêmicos “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”. Dessa forma, o presente estudo é direcionado para os estudantes de graduação.

Sobre o estudo da ansiedade, há uma distinção, desenvolvida pelo psicólogo Cattell, de dois conceitos importantes para o melhor entendimento desse transtorno: ansiedade-traço e ansiedade-estado. Ambas as concepções têm relação, mas esta é passageira e aquela é constante e duradoura (Lipp, 2000). Ferreira *et al.* (2009) definem que a ansiedade-traço está relacionada a características individuais e disposicionais, ou seja, cada indivíduo traz consigo uma disposição maior ou menor de encarar as situações como ansiogênicas, conforme a personalidade de cada um. No tocante à ansiedade-estado, Cordeiro e Freire (2009, p. 2) estipulam: “Refere-se às reações emocionais desagradáveis, caracterizadas por sentimentos subjetivos de apreensão, nervosismo e preocupação, intensificando a atividade do sistema nervoso autônomo, causado por uma tensão específica”. Lipp (2000) acrescenta que, embora o indivíduo possua predisposição a se sentir ansioso, controlar esse estado reduz o seu traço, devido ao fato de serem termos concernentes.

2.2 Motivação para aprender

A motivação é conceituada como um “processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta” (Robbins, 2005, p. 132). Já para o termo motivação para aprender, existem diversos conceitos. Um deles é proposto por Tho (2017), que a descreve como o interesse que os graduandos possuem de compreender os conteúdos ministrados durante sua formação; sendo assim, aqueles que apresentam melhor rendimento detêm maior adesão aos conhecimentos repassados, devido à sua força de vontade nesse processo. Tendo em vista a relevância de Tho (2017) para esse constructo, neste estudo optou-se por utilizar a escala validada pelo mesmo como referência.

Neves e Boruchovitch (2006) acrescentam que os alunos são motivados por dois aspectos: intrínsecos ou extrínsecos; o primeiro refere-se à capacidade de se sentir entusiasmado, incentivado e envolvido ao executar uma tarefa, e o segundo diz respeito à realização de determinada atividade mediante uma compensação externa. Conforme preceitua Moretti (2009), o propósito do ensino deve ser empenhar-se em promover atividades acadêmicas que possuam relevância, fazendo com que o aluno desenvolva as tarefas com respeito, empenho, reconhecendo a importância daquele conhecimento, e não somente instigar a competição entre os discentes. Nessa perspectiva, a autora considera que a didática do docente tem impacto motivacional nos estudantes, visto que a maneira como ele conduz a aprendizagem influencia no resultado dos alunos.

Zenorini, Santos e Monteiro (2011) corroboram que é inegável que os problemas motivacionais podem interferir na aprendizagem dos estudantes. Diferentes estudos têm demonstrado a relação entre o sucesso acadêmico e a motivação. Diante disso, a motivação é primordial para obter êxito no âmbito educacional, dado que, no cotidiano do educando, a força de vontade se faz necessária para enfrentar as adversidades na vida acadêmica, profissional e social (Gopalan *et al.*, 2017). Outra particularidade é exemplificada por Cunha e Boruchovitch (2013), ao ressaltar que, indubitavelmente, os alunos que determinam as estratégias de análise e traçam os objetivos a serem alcançados possuem maiores oportunidades de aprendizagem eficiente.

Complementarmente, nesse contexto, insere-se a Teoria da Autodeterminação, na qual a motivação humana pode ser compreendida em um *continuum* entre a motivação intrínseca e a extrínseca, ambas influenciadas por fatores sociais e contextuais (Sobral, 2008). No contexto acadêmico, a Escala de Motivação Acadêmica, validada no Brasil por Sobral (2008), identifica dimensões que incluem motivação intrínseca, regulação indicada, introjetada e externa, bem como a ausência de motivação. Essa abordagem pode ser útil para analisar como os estudantes se envolvem em atividades de aprendizagem em diferentes cenários.

Marques, Marques e Assolari (2024) apontam que o entendimento desses aspectos é essencial para fomentar estratégias pedagógicas que promovam maior engajamento e desempenho. Na área contábil, a aplicação da Teoria da Autodeterminação demonstra que níveis elevados de motivação intrínseca estão associados à maior resiliência diante dos desafios acadêmicos e à capacidade de aquisição de competências analíticas essenciais (Lima, 2020). Esses achados sugerem que o desenho de cursos educacionais aprovados sob os princípios dessa teoria pode melhorar a formação de futuros contadores, garantindo que desenvolvam habilidades essenciais para o mercado de trabalho, como o pensamento crítico e a resolução de problemas.

2.3 Estudos precedentes e desenvolvimento de hipóteses

Com a transição para o ensino superior, os estudantes enfrentam uma série de desafios, que incluem novas responsabilidades acadêmicas, adaptação a metodologias de ensino e convivência em ambientes competitivos. Mondardo e Pedon (2005) destacam que essa fase é marcada por altos níveis de estresse, frequentemente acompanhados de ansiedade, que pode comprometer o desempenho acadêmico e a motivação para aprender. Além disso, esses desafios podem intensificar-se em contextos de graduação exigentes, como os cursos de Ciências Contábeis, que demandam elevada capacidade analítica e resiliência emocional.

Esse período é envolto de situações de incerteza, tanto pessoais quanto aquelas que advêm do contexto em que os universitários estão inseridos, o que torna o ambiente desafiador, impactando a motivação e o comprometimento dos discentes com os estudos (Soares *et al.*, 2021). Nesse cenário, os sintomas de ansiedade afloram, conforme elucidado por Spielberger, Gorsuch e Lushene (1970).

Estudos recentes investigam a relação entre saúde mental e desempenho acadêmico. Lopes, Meurer e Colauto (2020) identificaram que altos níveis de ansiedade-traço estão associados a um engajamento reduzido, o que pode afetar negativamente tanto o aprendizado quanto a motivação. Silva *et al.* (2022) reforçam essa perspectiva, apontando que a ansiedade impacta significativamente a capacidade dos estudantes de gerenciar o tempo e as demandas acadêmicas. No contexto contábil, Vilela e Silva (2022) destacam que a formação dos futuros contadores exige atenção especial à saúde mental, dado o impacto direto dessa variável na qualidade das competências adquiridas.

Ainda, é relevante destacar a pesquisa de Peiter *et al.* (2022), que evidenciou a existência de uma associação negativa entre a ansiedade-traço e o engajamento no trabalho, ou seja, “os profissionais que apresentam maiores níveis de ansiedade-traço tendem a ser menos engajados em seu trabalho” (Peiter *et al.*, 2022, p. 13). Nesse sentido, Reis, Miranda e Freitas (2017) evidenciam que o mesmo ocorre no segmento acadêmico, visto que os discentes que apresentam graus mais elevados de ansiedade terão esse sentimento ainda mais aflorado durante as avaliações, o que afetará seu rendimento na graduação. No que tange à motivação para aprender, vale ressaltar que, no transcorrer da graduação, observa-se uma redução desse sentimento, conforme afirmam Reis, Miranda e Freitas (2017). Segundo os autores, estar incluso no mercado de trabalho torna o discente menos comprometido com o ensino superior e, em contrapartida, aqueles que participam dos projetos de extensão ofertados pela universidade apresentam maiores níveis de motivação.

Complementarmente, a Teoria da Autodeterminação fornece um arcabouço teórico para compreender os fatores que promovem a motivação acadêmica. Segundo essa teoria, a motivação é influenciada por três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. Marques, Marques e Assolari (2024) aplicaram a Teoria da Autodeterminação em estudos acadêmicos e evidenciaram que níveis elevados de motivação intrínseca podem mitigar os efeitos negativos da ansiedade, promovendo maior resiliência e desempenho acadêmico.

A ansiedade-estado é caracterizada por um momento específico que gera um sentimento de insegurança e apreensão, abalando o emocional dos indivíduos (Justino *et al.*, 2019; Ferreira *et al.*, 2009). Com base na discussão teórica apresentada, estabelece-se a primeira hipótese:

H₁: Os sintomas de ansiedade-estado determinam a motivação para aprender.

Por outro lado, a segunda hipótese tem a finalidade de averiguar a relação dos sintomas de ansiedade-traço com a motivação para aprender dos discentes. Dessa maneira, a ansiedade-traço se refere à personalidade de cada ser humano diante das situações do cotidiano e à forma como ele enfrenta as adversidades (Justino *et al.*, 2019; Ferreira *et al.*, 2009). Perante o exposto, formulou-se a segunda hipótese da pesquisa:

H₂: Os sintomas de ansiedade-traço determinam a motivação para aprender.

Essas hipóteses buscam explorar as interações entre ansiedade e motivação para aprender em um cenário acadêmico específico, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pelos estudantes de graduação em Ciências Contábeis.

3. Metodologia

Esta pesquisa é classificada quanto ao problema como quantitativa; quanto aos objetivos, como descritiva; e, quanto aos procedimentos técnicos, é de levantamento. A amostra é composta de 325 alunos matriculados no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), segundo dados fornecidos pela Secretaria do curso de Ciências Contábeis. O cálculo que definiu o tamanho da amostra coletada seguiu o critério estabelecido por Fonseca e Martins (2012). Nesse sentido, a Equação 1 foi configurada para uma população finita, considerando um nível de confiança de 95% e um erro-padrão de 5%.

$$n = \frac{z_{\alpha/2}^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2(N - 1) + z_{\alpha/2}^2 \cdot p \cdot q} \quad (1)$$

Em que:

e = erro amostral;

N = tamanho da população;

n = amostra mínima;

α = 0,05 – Nível de Significância;

p = 0,5;

q = 0,5; e

$z_{\alpha/2}^2$ = 1,96 para um nível de confiança de 95%.

Isso posto, para uma população de 325 alunos, estimou-se uma amostra mínima de 177 questionários a serem coletados. O instrumento aplicado contemplou 50 variáveis: 40 delas dizem respeito à ansiedade, instituídas por Biaggio e Natalício (1979); 5 fazem referência à motivação para aprender, estabelecidas por Tho (2017). Além disso, há 5 questões voltadas ao perfil sociodemográfico dos respondentes, sendo elas: semestre, turno, vínculo empregatício, gênero e idade. Na Tabela 1, apresentam-se os constructos, as variáveis e as siglas que compõem a pesquisa.

Tabela 1

Dimensões, assertivas e siglas do estudo

| DIM. | ASSERTIVA | SIGLA |
|--------------------------------|---|-------|
| TRANSTORNO DE ANSIEDADE | | |
| AE | Sinto-me calmo | AE_01 |
| AE | Sinto-me seguro | AE_02 |
| AE | Estou tenso | AE_03 |
| AE | Estou arrependido | AE_04 |
| AE | Sinto-me à vontade | AE_05 |
| AE | Sinto-me perturbado | AE_06 |
| AE | Estou preocupado com possíveis problemas | AE_07 |
| AE | Sinto-me descansado | AE_08 |
| AE | Sinto-me ansioso | AE_09 |
| AE | Sinto-me “em casa” | AE_10 |
| AE | Sinto-me confiante | AE_11 |
| AE | Sinto-me nervoso | AE_12 |
| AE | Estou agitado | AE_13 |
| AE | Sinto-me uma pilha de nervos | AE_14 |
| AE | Estou descontraído | AE_15 |
| AE | Sinto-me satisfeito | AE_16 |
| AE | Estou preocupado | AE_17 |
| AE | Sinto-me superagitado e confuso | AE_18 |
| AE | Sinto-me alegre | AE_19 |
| AE | Sinto-me bem | AE_20 |
| AT | Sinto-me bem | AT_01 |
| AT | Canso-me facilmente | AT_02 |
| AT | Tenho vontade de chorar | AT_03 |
| AT | Gostaria de poder ser tão feliz quanto os outros parecem ser | AT_04 |
| AT | Perco oportunidades porque não consigo tomar decisões rapidamente | AT_05 |
| AT | Sinto-me descansado(a) | AT_06 |
| AT | Sou calmo(a), ponderado(a) e senhor(a) de mim mesmo(a) | AT_07 |
| AT | Sinto que dificuldades se acumulam de tal forma que não consigo resolvê-las | AT_08 |
| AT | Preocupo-me demais com as coisas sem importância | AT_09 |
| AT | Sou feliz | AT_10 |
| AT | Deixo-me afetar muito pelas coisas | AT_11 |
| AT | Não tenho muita confiança em mim mesmo(a) | AT_12 |
| AT | Sinto-me seguro(a) | AT_13 |
| AT | Evito enfrentar crises ou problemas | AT_14 |
| AT | Sinto-me deprimido(a) | AT_15 |

| DIM. | ASSERTIVA | SIGLA |
|-------------------------|--|-------|
| AT | Estou satisfeito(a) | AT_16 |
| AT | Às vezes, ideias sem importância entram na minha cabeça e me preocupam | AT_17 |
| AT | Levo os desapontamentos tão a sério que não consigo tirá-los da cabeça | AT_18 |
| AT | Sou uma pessoa estável | AT_19 |
| AT | Fico tenso e perturbado quando penso em meus problemas do momento | AT_20 |
| MOTIVAÇÃO PARA APRENDER | | |
| | Eu procuro estudar o material da melhor maneira possível | MA1 |
| | Eu dedico um longo tempo para os estudos | MA2 |
| MA | Investir em materiais do curso é a minha primeira prioridade | MA3 |
| | Eu procuro dar o meu melhor nos meus estudos | MA4 |
| | No geral, minha motivação em estudar é muito alta | MA5 |

Fonte: elaborado pelas autoras (2023), a partir de Biaggio e Natalício (1979) e Tho (2017).

A partir da Tabela 1, descreve-se que as 40 assertivas para avaliar os sintomas da ansiedade-estado (AE) e ansiedade-traço (AT) são mensuradas a partir da pontuação da escala tipo Likert, que varia de 1 a 5, em que 1 representa “absolutamente não/nunca”, e 5 corresponde a “muitíssimo/sempre”. Salienta-se que a interpretação das respostas dos itens de natureza positiva é realizada a partir da inversão da pontuação atribuída (Biaggio & Natalício, 1979). Para avaliar a motivação para aprender (Tho, 2017), aplicam-se as cinco últimas assertivas, igualmente mensuradas mediante pontuação da escala tipo Likert, que varia de 1 a 5, em que 1 equivale a “fortemente em desacordo” e 5 significa “concordo fortemente”. Vale ressaltar que neste constructo não existem questões inversas.

A coleta dos dados ocorreu presencialmente nas salas de aula, com os acadêmicos do curso de Ciências Contábeis. Antes da aplicação do instrumento, os participantes foram informados sobre o objetivo e os aspectos éticos da pesquisa, e foram orientados a realizar o preenchimento integral do formulário, assegurado o anonimato dos discentes. Os respondentes deveriam preencher o termo de consentimento livre e esclarecido, e lhes foi assegurada a confidencialidade da pesquisa, utilizada apenas para fins acadêmicos. A coleta iniciou-se em 8 de junho de 2022 e encerrou-se em 14 de agosto do mesmo ano. Ao fim do período de coleta, auferiu-se um total de 186 questionários respondidos, o que ultrapassa a amostra mínima calculada. Após a coleta de dados, os questionários foram tabulados em uma ferramenta de planilha eletrônica para posterior análise. Dos questionários respondidos, cinco foram excluídos por apresentarem respostas faltantes em um constructo inteiro, inviabilizando a análise. Desse modo, a amostra apta para investigação totalizou 181 alunos de Ciências Contábeis (ou seja, 56% da população).

A análise se deu por meio da Modelagem de Equações Estruturais com Mínimos Quadrados Parciais. À vista disso, os critérios empregados para avaliação da relação entre ansiedade e motivação para aprender foram baseados em Lopes *et al.* (2020) e Ringle, Silva e Bido (2014). Inicialmente, o modelo de mensuração foi avaliado com base na validade convergente, por meio da Variância Média Extraída (VME). Logo após, averiguou-se a consistência interna, por meio do Alfa de Cronbach (α) e da Confiabilidade Composta (ρ). Em seguida, os testes de Cargas Fatoriais Cruzadas (CFC), Critério Fornell-Larcker e Critério Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) mensuram a validade discriminante. E, para finalizar a modelagem, foi realizada a avaliação do modelo estrutural a partir de Colinearidade (*Variance Inflation Factor* – VIF), Tamanho do Efeito (f^2), Coeficiente de Explicação (R^2), Validade do Coeficiente Estrutural (β) e Relevância Preditiva (Q^2). Os resultados são apresentados a seguir.

4 Análise e Discussão dos Resultados

4.1 Perfil dos respondentes

A amostra apta à análise é composta de 181 alunos matriculados no curso de Ciências Contábeis da UFSM, os quais estão distribuídos do primeiro ao décimo semestre. A Tabela 2 apresenta os resultados do perfil.

Tabela 2

Perfil dos respondentes

| Semestre | N.º de Resp. | % | Idade | N.º de Resp. | % |
|-----------------|--------------|-------------|------------------|--------------|-------------|
| 1º | 25 | 13,81% | Menos de 18 anos | 0 | 0% |
| 2º | 22 | 12,12% | De 18 a 29 anos | 156 | 86,19% |
| 3º | 29 | 16,02% | De 30 a 39 anos | 15 | 8,29% |
| 4º | 12 | 6,63% | De 40 a 49 anos | 7 | 3,87% |
| 5º | 21 | 11,60% | De 50 a 59 anos | 1 | 0,55% |
| 6º | 14 | 7,73% | Mais de 60 anos | 0 | 0% |
| 7º | 25 | 13,81% | Não responderam | 2 | 1,10% |
| 8º | 09 | 4,97% | Total | 181 | 100% |
| 9º | 17 | 9,39% | Masculino | 77 | 42,54% |
| 10º | 06 | 3,31% | Feminino | 96 | 53,04% |
| Não responderam | 01 | 0,55% | Não responderam | 8 | 4,42% |
| Total | 181 | 100% | Total | 181 | 100% |

| Turno | Vínculo Empregatício | | | | | |
|-----------------|----------------------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | Sim | | Não | | Total | |
| | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % |
| Diurno | 30 | 26,86% | 26 | 47,27% | 56 | 30,94% |
| Noturno | 86 | 74,14% | 29 | 52,73% | 115 | 63,54% |
| Não responderam | - | - | - | - | 10 | 5,52% |
| Total | 116 | 100% | 55 | 100% | 181 | 100% |

Fonte: elaborada pelas autoras.

O terceiro semestre apresentou maior adesão à pesquisa, com o total de 29 respondentes (16,02%), e o primeiro e o sétimo período evidenciaram a mesma quantidade de participantes (25), representando 13,81% (Tabela 2). Ainda, pondera-se que a menor porcentagem é retratada no último semestre e equivale a 3,31%, uma vez que, no fim da graduação em Ciências Contábeis, a maioria dos discentes podem realizar suas atividades sem a necessidade de se deslocar à universidade. Krüger *et al.* (2021, p. 43) explicam essa redução, ao afirmarem que muitos estudantes “encontram-se vinculados apenas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)”, o que dificulta a participação deles na pesquisa e justifica o resultado encontrado. Os semestres são ofertados nos turnos diurno e noturno; entre os respondentes, há 64,09% (116) matriculados no período noturno, 31,49% (57 estudantes) no período diurno, e o restante (4,42%, 8 alunos) não informou esse quesito. Dessa forma, é possível constatar uma preferência pelo curso noturno, que detém o dobro de estudantes ante o diurno.

No que se refere ao vínculo empregatício, 117 (64,64%) dos discentes realizam algum tipo de prática profissional, 57 (31,49%) não desempenham atividades e 7 (3,87%) deixaram de responder a essa questão. A partir disso, averiguou-se a relação entre o vínculo empregatício e o turno que os respondentes cursam a graduação em Ciências Contábeis. Entre os que trabalham, prevalecem os estudantes que cursam a graduação em Ciências Contábeis no período noturno, representados por 74,14% da totalidade dos participantes. Tal resultado pode ser fundamentado por Krüger *et al.* (2021) e Souza (2015), que afirmam que os universitários que estudam a noite detêm a possibilidade de, complementarmente à teoria desenvolvida no ambiente acadêmico, acessar também o conhecimento, ao exercer uma atividade profissional, em virtude da flexibilidade de horário durante o dia.

Além disso, chama a atenção que, dos 56 estudantes do diurno, pouco mais da metade desempenha alguma atividade empregatícia (30 alunos, 53,57%), o que pode ser justificado por estágios, bolsas de monitoria, de pesquisa e de extensão, que possuem menor carga horária e flexibilidade de atuação e, conseqüentemente, possibilitam uma forma de atuação para os estudantes da área contábil (Rodrigues, 2015).

Cabe salientar que a amostra foi classificada com base no gênero dos participantes da pesquisa. Entre os 181 pesquisados, a distribuição de gênero mostrou-se predominantemente feminina: 53,04% da amostra é constituída por mulheres, 42,54% dos respondentes identificaram-se como homens, e 4,42% optaram por não responder a esse tópico. Essa apuração corrobora o estudo de Krüger *et al.* (2022), que avaliaram como relevante o número de participantes do gênero feminino. Todavia, isso contraria os achados de Krüger *et al.* (2021), que também analisaram estudantes de Ciências Contábeis da mesma instituição e concluíram que, na época, a maioria dos pesquisados era do gênero masculino.

No que diz respeito à faixa etária dos participantes, verifica-se uma discrepância entre os resultados, com destaque para os discentes com idade entre 18 e 29 anos (86,19%), o que se assemelha com os números encontrados na pesquisa de Zonatto *et al.* (2020), composta de 77,45% de graduandos entre 19 e 30 anos. De modo geral, a amostra pesquisada é determinada por graduandos do gênero feminino, com idade que varia de 18 a 29 anos, estudantes do turno da noite e que possuem algum vínculo empregatício.

4.2 Determinantes dos sintomas de ansiedade na motivação para aprender

Para demonstrar os determinantes dos sintomas de ansiedade na motivação para aprender, utilizou-se a modelagem de equações estruturais. Hair Jr., Gabriel e Patel (2014) elucidam esse método como uma forma estatística de medir a relação entre diversas variáveis, com o intuito de avaliar e excluir aquelas consideradas fracas. Inicialmente, apresenta-se a estatística descritiva das variáveis (Tabela 3).

Tabela 3

Estatística descritiva

| Variáveis | Mínimo | Máximo | Mediana | Média | Razão (%) | Desvio-Padrão | Carga Fatorial | Decisão |
|-----------|--------|--------|---------|--------|-----------|---------------|----------------|----------|
| AE_01i | 1 | 5 | 3 | 3,0497 | 60,99 | ,91455 | 0,546 | Exclusão |
| AE_02i | 1 | 5 | 3 | 2,9282 | 58,56 | 1,04898 | | |
| AE_03 | 1 | 5 | 3 | 3,1381 | 62,76 | 1,16797 | 0,412 | Exclusão |
| AE_04 | 0 | 5 | 2 | 2,0442 | 40,88 | 1,12459 | 0,575 | Exclusão |
| AE_05i | 0 | 5 | 3 | 2,7238 | 54,48 | 1,02249 | | |
| AE_06 | 0 | 5 | 2 | 2,0884 | 41,77 | 1,09693 | 0,535 | Exclusão |
| AE_07 | 0 | 5 | 4 | 3,6906 | 73,81 | 1,17065 | 0,518 | Exclusão |
| AE_08i | 1 | 5 | 4 | 3,7845 | 75,69 | 1,03440 | 0,434 | Exclusão |
| AE_09 | 0 | 5 | 4 | 3,6022 | 72,04 | 1,20499 | 0,401 | Exclusão |
| AE_10i | 0 | 5 | 3 | 3,1768 | 63,54 | 1,13123 | 0,528 | Exclusão |
| AE_11i | 1 | 5 | 3 | 2,9503 | 59,01 | 1,03428 | | |
| AE_12 | 1 | 5 | 3 | 3,3094 | 66,19 | 1,19414 | 0,469 | Exclusão |
| AE_13 | 1 | 5 | 3 | 3,1602 | 63,20 | 1,19339 | 0,335 | Exclusão |
| AE_14 | 0 | 5 | 3 | 2,7182 | 54,36 | 1,33048 | 0,480 | Exclusão |
| AE_15i | 1 | 5 | 3 | 3,2044 | 64,09 | 1,06311 | 0,434 | Exclusão |
| AE_16i | 0 | 0 | 3 | 2,9724 | 59,45 | 1,04579 | | |
| AE_17 | 1 | 5 | 4 | 3,4862 | 69,72 | 1,07294 | 0,470 | Exclusão |
| AE_18 | 0 | 5 | 3 | 2,6464 | 52,93 | 1,28099 | 0,549 | Exclusão |
| AE_19i | 1 | 5 | 3 | 3,0497 | 60,99 | 1,01885 | | |
| AE_20i | 1 | 5 | 2 | 2,9282 | 58,56 | 1,04652 | | |
| AT_01i | 0 | 5 | 3 | 2,3867 | 47,73 | 1,01906 | | |
| AT_02 | 1 | 5 | 3 | 3,2155 | 64,31 | 1,23062 | 0,529 | Exclusão |
| AT_03 | 0 | 5 | 3 | 2,3039 | 46,08 | 1,48378 | 0,567 | Exclusão |
| AT_04 | 0 | 5 | 3 | 2,5635 | 51,27 | 1,38347 | 0,573 | Exclusão |
| AT_05 | 1 | 5 | 3 | 2,5691 | 51,38 | 1,26576 | 0,479 | Exclusão |
| AT_06i | 0 | 5 | 2 | 3,7182 | 74,36 | 1,09197 | 0,531 | Exclusão |
| AT_07i | 0 | 5 | 3 | 2,9503 | 59,01 | 1,17509 | 0,563 | Exclusão |
| AT_08 | 0 | 5 | 3 | 2,8729 | 57,46 | 1,26068 | | |
| AT_09 | 1 | 5 | 3 | 3,2320 | 64,64 | 1,40684 | 0,428 | Exclusão |
| AT_10i | 0 | 5 | 4 | 2,3536 | 47,07 | 1,09385 | | |
| AT_11 | 1 | 5 | 4 | 3,3536 | 67,07 | 1,23236 | 0,534 | Exclusão |
| AT_12 | 0 | 5 | 3 | 2,9006 | 58,01 | 1,32541 | 0,416 | Exclusão |
| AT_13 | 1 | 5 | 3 | 2,9945 | 59,89 | 1,10804 | | |
| AT_14 | 0 | 5 | 3 | 3,0939 | 61,88 | 1,22792 | 0,279 | Exclusão |
| AT_15 | 1 | 5 | 3 | 2,3204 | 46,41 | 1,20511 | | |
| AT_16i | 0 | 5 | 3 | 2,9945 | 59,89 | 1,17614 | | |
| AT_17 | 0 | 5 | 3 | 3,3536 | 67,07 | 1,27229 | 0,363 | Exclusão |
| AT_18 | 0 | 5 | 3 | 3,1326 | 62,65 | 1,31406 | 0,567 | Exclusão |
| AT_19i | 0 | 5 | 3 | 2,7514 | 55,03 | 1,05886 | 0,528 | Exclusão |
| AT_20 | 0 | 5 | 4 | 3,3315 | 66,63 | 1,29981 | 0,455 | Exclusão |
| MA_01 | 0 | 5 | 4 | 3,4475 | 68,95 | 1,19432 | | |
| MA_02 | 0 | 5 | 3 | 2,6464 | 52,93 | 1,19110 | | |
| MA_03 | 1 | 5 | 3 | 2,5746 | 51,49 | 1,18847 | | |
| MA_04 | 1 | 5 | 4 | 3,8122 | 76,24 | 1,10959 | | |
| MA_05 | 1 | 5 | 3 | 2,9006 | 58,01 | 1,15039 | | |

Legenda: N. válido = 181; i = Assertiva invertida para análise.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Com base nos dados da Tabela 3, observou-se que as variáveis relacionadas à ansiedade e à motivação apresentam amplitudes consistentes, com médias que refletem níveis moderados de percepção. Os altos valores de desvio-padrão em algumas variáveis sugerem diferenças significativas na forma como os respondentes experimentam a ansiedade e a motivação, destacando a heterogeneidade da amostra estudada.

A avaliação do modelo de mensuração foi iniciada por meio da verificação da validade convergente dos constructos, de modo que essa análise é realizada com base na VME. Os autores Ringle, Silva e Bido (2014) afirmam que a VME mede o quanto as variáveis se correlacionam com os seus constructos de forma positiva – quando apresentar valores maiores que 0,5, o resultado é considerado satisfatório. A partir da primeira rodada, constatou-se que somente na motivação para aprender o resultado auferido foi adequado, apresentando uma VME de 0,575. Os demais constructos (AE e AT) evidenciaram valores menores que 0,5.

Dessa forma, ao longo de 12 rodadas, foram excluídas as variáveis que apresentaram cargas fatoriais baixas (<0,6) (Hair Jr., Gabriel & Patel, 2014). Diante das exclusões, ambos os constructos passaram a exibir uma VME apropriada, sendo 0,522 para a AE e 0,517 para a AT. Concomitantemente com esse parâmetro, na Tabela 4 averigua-se a consistência interna por meio do Alfa de *Cronbach* (α) e da Confiabilidade Composta ([*Equação*]).

Tabela 4

Consistência interna e validade convergente

| Constructos | Alfa de Cronbach | Confiabilidade Composta | VME |
|-------------------------|------------------|-------------------------|-------|
| Ansiedade-Estado | 0,815 | 0,866 | 0,522 |
| Ansiedade-Traço | 0,815 | 0,865 | 0,517 |
| Motivação para aprender | 0,820 | 0,870 | 0,576 |

Fonte: elaborada pelas autoras no SmartPLS® software, v. 4.0.8.2 (Ringle, Wende & Becker, 2022).

Conforme apresenta a Tabela 4, é possível perceber que o Alfa de *Cronbach* (α) variou de 0,815 a 0,820, e a Confiabilidade Composta ([*Equação*]) se manteve entre 0,865 e 0,870. Assim, os três constructos atenderam aos critérios estipulados por Hair Jr., Gabriel e Patel (2014), indicando que as dimensões do modelo são confiáveis e válidas.

Na sequência, investigou-se a validade discriminante, considerando as Cargas Fatoriais Cruzadas, o Critério Fornell-Larcker e o Critério HTMT. À vista disso, a Tabela 5 elenca o primeiro teste citado, mostrando a correlação entre as Variáveis Observadas (VO), que correspondem às assertivas da pesquisa, e as Variáveis Latentes (VL), que são os constructos, bem como a colinearidade externa do modelo.

Tabela 5

Cargas fatoriais cruzadas e VIF externa do modelo

| VO\VL | Ansiedade-Estado | Ansiedade-Traço | Motivação para aprender | VIF externa |
|-------|------------------|-----------------|-------------------------|-------------|
| AE_02 | 0,668 | 0,594 | -0,205 | 1,466 |
| AE_04 | 0,599 | 0,370 | -0,262 | 1,228 |
| AE_11 | 0,715 | 0,545 | -0,312 | 1,418 |
| AE_16 | 0,760 | 0,579 | -0,222 | 1,764 |
| AE_19 | 0,770 | 0,620 | -0,223 | 2,514 |
| AE_20 | 0,802 | 0,682 | -0,248 | 2,733 |
| AT_01 | 0,567 | 0,725 | -0,258 | 1,627 |
| AT_08 | 0,456 | 0,695 | -0,267 | 1,424 |
| AT_10 | 0,671 | 0,715 | -0,189 | 1,695 |
| AT_13 | 0,591 | 0,696 | -0,189 | 1,649 |
| AT_15 | 0,567 | 0,630 | -0,216 | 1,428 |
| AT_16 | 0,594 | 0,838 | -0,397 | 1,835 |
| MA_01 | -0,288 | -0,348 | 0,801 | 1,797 |
| MA_02 | -0,213 | -0,141 | 0,752 | 1,846 |
| MA_03 | -0,196 | -0,147 | 0,576 | 1,347 |
| MA_04 | -0,201 | -0,217 | 0,806 | 2,042 |
| MA_05 | -0,352 | -0,405 | 0,833 | 1,761 |

Fonte: elaborada pelas autoras no SmartPLS® software, v. 4.0.8.2 (Ringle, Wende & Becker, 2022).

Com relação à Tabela 5, retrata-se que, no geral, as assertivas não excluídas da análise obtiveram maiores cargas fatoriais em sua variável latente, apontando que os indicadores evidenciam a sua respectiva dimensão, e não os outros constructos do modelo (Hair Jr., Gabriel & Patel, 2014). Do mesmo modo, no que diz respeito à VIF, as variáveis não apresentaram indícios de fortes correlações, indicando que estão adequadas, com base no proposto por Hair Jr. *et al.* (2021), que estabelecem como limite uma VIF menor que 5.

Vale ressaltar que, quando observada de forma vertical, nota-se que, no constructo da ansiedade-estado, a AE_02 (0,668) e a AE_04 (0,599) apresentaram valor inferior a AT_10 (0,671) e, na ansiedade-traço, a AT_15 (0,630) demonstrou resultado menor que a AE_20 (0,682). Todavia, Hair Jr. *et al.* (2009) elucidam que as variáveis seguem sendo consideradas significantes quando essas obtiverem cargas fatoriais maiores que 0,45 para amostras superiores a 150 respondentes. Desse modo, elas não foram excluídas do modelo. Na Tabela 6, constam os indicadores de validade discriminantes com base nos critérios Fornell-Larker e HTMT.

Tabela 6

Validade discriminante pelos critérios Fornell-Larker e HTMT

| Constructos (VL) | √(VME) | Ansiedade-Estado | Ansiedade-Traço | MA |
|-------------------------|--------|------------------|-----------------|----------|
| Ansiedade-Estado | 0,722 | 1 | | |
| Ansiedade-Traço | 0,719 | 0,781 | 1 | |
| Motivação para aprender | 0,759 | -0,349 | -0,373 | 1 |
| Gênero | | 0,126 | 0,162 | 0,067 |
| Idade | | 0,044 | 0,034 | 0,034 |
| Semestre | | 0,038 | 0,028 | -0,170 |
| Turno | | 0,124 | 0,044 | 0,185 |
| Vínculo Empregatício | - | -0,011 | 0,016 | 0,129 |
| HTMT | | AE | AT | MA |
| Ansiedade-Estado | | | | |
| Ansiedade-Traço | | 0,983 | | |
| Motivação para aprender | | 0,392 | 0,377 | |

Fonte: elaborada pelas autoras no SmartPLS® software, v. 4.1.0.9 (Ringle, Wende & Becker, 2024).

De acordo com a Tabela 6, a raiz quadrada da VME na motivação para aprender (0,759) é superior à correlação observada entre as dimensões da ansiedade (-0,349 e -0,373), significando validade discriminante no modelo. Complementarmente, analisou-se o modelo incluindo as variáveis de controle (turno, semestre, vínculo empregatício, gênero e idade) (Tabela 6). Ademais, no critério HTMT, esse constructo também obteve resultado adequado quanto à ansiedade-estado (0,392) e à ansiedade-traço (0,377), conforme pontuações evidenciadas por Netemeyer, Bearden e Sharma (2003), com valores menores que 0,9. Contudo, no teste de Fornell-Larker, verificou-se que a correlação entre ambas as ansiedades (0,781) é superior à raiz quadrada da VME da AE (0,722) e da AT (0,719). Concomitantemente, no que se refere ao HTMT, a mesma situação foi percebida, na qual o valor encontrado entre as ansiedades foi de 0,983, ultrapassando o máximo determinado.

Na Tabela 7, o HTMT foi analisado pelo método *Bootstrapping* para 5 mil amostras.

Tabela 7

HTMT pelo método *Bootstrapping*

| Relações | Amostra original | Média | 2,5% | 97,5% |
|---|------------------|-------|-------|-------|
| Ansiedade-Traço -> Ansiedade-Estado | 0,983 | 0,984 | 0,925 | 1,041 |
| Motivação para Aprender -> Ansiedade-Estado | 0,392 | 0,395 | 0,244 | 0,546 |
| Motivação para Aprender -> Ansiedade-Traço | 0,377 | 0,392 | 0,254 | 0,550 |

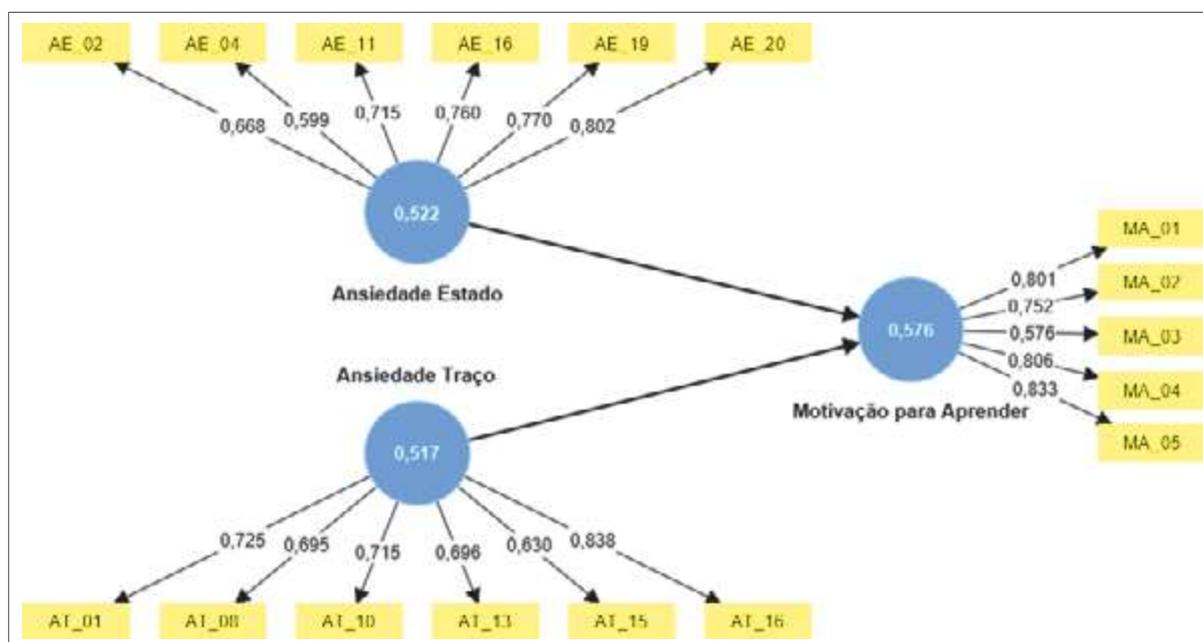
Fonte: elaborada pelas autoras no SmartPLS® software, v. 4.0.8.2 (Ringle, Wende & Becker, 2022).

A partir da reapuração dos dados, mesmo utilizando um novo mecanismo, foi averiguada uma relação insatisfatória entre a ansiedade-estado e ansiedade-traço, porque o resultado está um pouco acima de 1,0, o que indica um problema de alta correlação entre essas dimensões. Isso caracteriza uma fragilidade do modelo. Nesse sentido, Lipp (2000) esclarece que, como os termos são inerentes, administrar o estado da ansiedade reduz o seu traço, o que pode justificar o valor encontrado.

Apesar da alta correlação observada entre os dois construtos, evidenciada pelo critério de Fornell-Larcker e pela HTMT, ambos se distinguem conceitual e empiricamente (Fornell & Larcker, 1981; Henseler, Ringle & Sarstedt, 2015). A ansiedade-traço refere-se a uma predisposição estável do indivíduo para reagir com ansiedade em diversas situações ao longo do tempo, sendo fortemente associada a características de personalidade (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970). Conforme dispõem esses autores, a ansiedade-estado representa uma reação emocional transitória, desencadeada por estímulos específicos e variáveis no ambiente. A distinção entre esses construtos é corroborada por estudos que demonstram padrões biológicos distintos para cada tipo de ansiedade (Grupe & Nitschke, 2013).

Assim, embora a correlação entre as medidas de ansiedade-estado e ansiedade-traço seja elevada, não se trata de uma redundância conceitual, mas, sim, de um reflexo da interdependência entre estados emocionais momentâneos e tendências disposicionais de resposta a estímulos ansiogênicos. Dessa forma, a multicolinearidade potencial entre esses construtos foi controlada metodologicamente pelo cálculo da VIF, apresentada na sequência, que registrou valores dentro dos limites aceitáveis (< 5), indicando que a colinearidade não compromete a robustez da modelagem dos dados.

Acabada a análise da validade discriminante, a Figura 1 ilustra o modelo estrutural confirmatório.



Fonte: elaborada pelas autoras no SmartPLS® software, v. 4.0.8.2 (Ringle, Wende & Becker, 2022).

Figura 1. Modelo estrutural confirmatório

A Figura 1 demonstra que, após as exclusões das variáveis da ansiedade-estado e da ansiedade-traço, os valores obtidos referentes às cargas fatoriais externas e a variância média extraída se tornaram oportunos. Dessa forma, o modelo exhibe validade convergente, consistência interna e validade discriminante entre ansiedade e motivação para aprender.

Após a realização dos testes de validade da mensuração, o modelo estrutural foi analisado a partir da Colinearidade Interna (VIF). Da mesma forma, nas assertivas, as dimensões como um todo elucidaram uma VIF adequada (2,562), visto que permaneceram dentro do limite estabelecido por Hair Jr. *et al.* (2021) de, no máximo, 5.

Em seguida, discorre-se sobre o Tamanho do Efeito (f^2) do modelo. Observou-se que a ansiedade-estado possui um impacto nulo sobre a motivação para aprender, visto que apresentou um f^2 de 0,010 (Lopes *et al.*, 2020). Já a ansiedade-traço auferiu um efeito de 0,031, que é considerado baixo, conforme os autores citados. Equitativamente, no p -valor, **a análise entre ambas as dimensões foi classificada como insignificante, devido** ao fato de estar acima de 0,05, o que pode afetar o valor de Beta (β), mas não indicando, necessariamente, que não há relação entre os constructos (Lopes *et al.*, 2020).

O efeito pequeno observado ($f^2 = 0,031$), embora estatisticamente significativo, implica que a ansiedade pode não ser um fator central na motivação dos estudantes. Isso sugere que, embora haja uma relação, ela é sutil e pode ser mediada por outros fatores não incluídos no estudo. A interpretação desse efeito ressalta a importância de explorar variáveis mediadoras, como características individuais (por exemplo, resiliência, autoeficácia), e contextuais (como o ambiente de sala de aula), para entender melhor os mecanismos que ligam a ansiedade à motivação para aprender. Isso amplia a relevância do estudo ao demonstrar que múltiplos fatores devem ser considerados para desenvolver estratégias de intervenção mais eficazes, o que pode ser aprofundado em estudos posteriores.

Com o intuito de evidenciar o poder de explicação do modelo, verifica-se que a motivação para aprender é moderadamente determinada pela ansiedade (0,148), uma vez que o R^2 se encontra entre 0,075 e 0,190, e apresenta p -valor significativo (0,001) (Lopes *et al.*, 2020).

Posteriormente, na Tabela 8, é demonstrada a Validade do Coeficiente Estrutural (β), a fim de avaliar as hipóteses da pesquisa.

Tabela 8

Avaliação dos coeficientes estruturais

| Hipóteses | Beta (β) | Desvio-Padrão (STDEV) | Estatística t (Beta/STDEV) | p -valor | Situação |
|------------------------------|------------------|-----------------------|------------------------------|------------|---------------|
| H1 AE \rightarrow MA | -0,148 | 0,128 | 1,149 | 0,251 | Rejeitada |
| H2 AT \rightarrow MA | -0,258 | 0,132 | 1,961 | 0,050 | Não rejeitada |
| Modelo 2 | | | | | |
| H1 AE \rightarrow MA | -0,122 | 0,120 | 1,018 | 0,309 | Rejeitada |
| H2 AT \rightarrow MA | -0,269 | 0,127 | 2,120 | 0,034 | Não rejeitada |
| Gênero \rightarrow MA | 0,153 | 0,066 | 2,310 | 0,021 | Não rejeitada |
| Idade \rightarrow MA | 0,106 | 0,058 | 1,829 | 0,067 | Rejeitada |
| Semestre \rightarrow MA | -0,172 | 0,075 | 2,278 | 0,023 | Não rejeitada |
| Turno \rightarrow MA | -0,165 | 0,067 | 2,458 | 0,014 | Não rejeitada |
| Vínculo Emp \rightarrow MA | 0,110 | 0,067 | 1,639 | 0,101 | Rejeitada |

Fonte: elaborada pelas autoras no SmartPLS® software, v. 4.1.0.9 (Ringle, Wende & Becker, 2024).

Com base na Tabela 8, nota-se que a primeira hipótese (H_1), que trata da relação entre os sintomas de ansiedade-estado e a motivação para aprender, foi rejeitada, dado que, apesar do (β) ser diferente de 0, os outros resultados foram inadequados (Estatística $t = 1,149$ e p -valor = 0,251). Essa situação já havia sido prevista quando constatado que o efeito da AE na MA é nulo.

A segunda hipótese (H_2), que evidencia a relação dos sintomas de ansiedade-traço na motivação para aprender, **não foi rejeitada**, pois auferiu valores significativos ($\beta = -0,258$, Estatística $t = 1,961$ e p -valor = 0,050). Assim, entende-se que a AT é negativamente preditiva da MA, o que pode ser explicado pelo fato de a ansiedade-traço fazer parte da personalidade do indivíduo, mostrando-se persistente e sendo mais considerada como um transtorno (Biaggio & Natalício, 1979).

Complementarmente analisou-se o modelo considerando variáveis de controle (gênero, idade, semestre, turno e vínculo empregatício). A partir do Modelo 2, observa-se que, para as hipóteses analisadas, houve pouca variação nos valores de β , com a inclusão das variáveis de controle (Tabela 8). Ao atentar para cada variável de controle, percebe-se que, na população pesquisada, a idade e o vínculo empregatício não se mostraram variáveis significativas quanto à relação entre as ansiedades e a motivação para aprender. Já o gênero, o semestre e o turno demonstraram efeitos estatisticamente significativos no modelo.

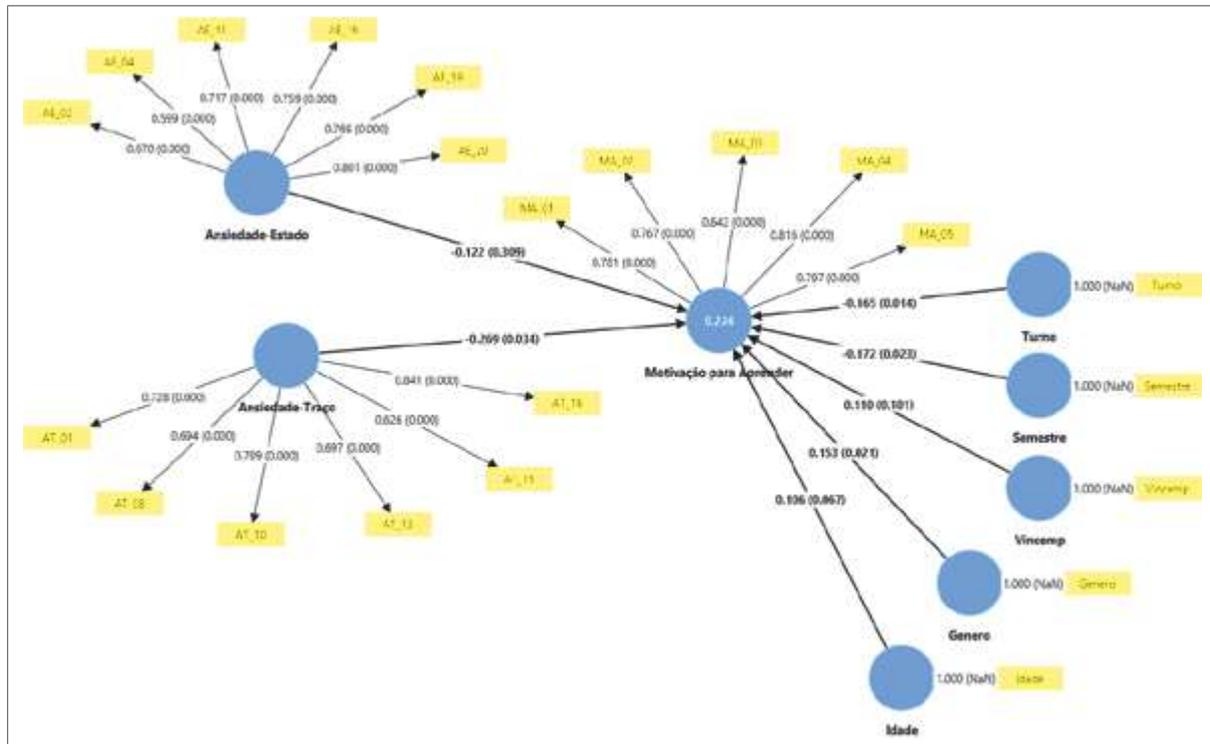
A análise por turno revelou que os estudantes do período noturno apresentaram níveis significativamente menores de motivação para aprender em comparação com os do turno diurno ($\beta = -0,24$; $p < 0,05$). Esse resultado corrobora os achados de Zonatto *et al.* (2020), que destacam que estudantes que conciliam estudo e trabalho tendem a apresentar maior carga de estresse e menor disponibilidade para atividades acadêmicas autônomas, impactando negativamente a motivação intrínseca.

Quanto ao gênero, observou-se que as mulheres apresentaram maior ansiedade-estado e ansiedade-traço em relação aos homens ($\beta = 0,31$; $p < 0,01$), o que está em consonância com pesquisas que indicam uma prevalência maior de sintomas de ansiedade entre as mulheres no contexto acadêmico (Beiter *et al.*, 2015; Peiter *et al.*, 2022). Isso pode ser explicado por fatores socioculturais, como a maior carga de autocobrança e expectativas acadêmicas frequentemente relatadas por estudantes do sexo feminino (Schiffirin & Nelson, 2010).

Por fim, o semestre do curso também foi um fator relevante: estudantes em semestres mais avançados demonstraram menor motivação para aprender ($\beta = -0,27$; $p < 0,05$). Esse resultado está alinhado com as observações de Reis, Miranda e Freitas (2017), que apontam que a motivação acadêmica tende a declinar conforme os alunos avançam no curso, possivelmente devido ao acúmulo de responsabilidades, à pressão por inserção no mercado de trabalho e ao desgaste acadêmico.

Os achados reforçam a necessidade de intervenções institucionais direcionadas para grupos específicos, como políticas de apoio acadêmico para estudantes do período noturno e medidas voltadas para a saúde mental de alunas e estudantes em semestres avançados. Essas ações podem minimizar o impacto da ansiedade na motivação para aprender e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico.

No que tange à Figura 2, constatou-se que o modelo estrutural final demonstrou relação negativa e significativa ($\beta \neq 0$ e p -valor $< 0,050$) para a ansiedade-traço com relação à motivação para aprender, o que comprova que aquela determina esta e, assim, viabiliza um poder de explicação de aproximadamente 22,4% (0,224). O elo entre essas dimensões atesta relevância e impacto moderado, constatação confirmada pelos autores Justino *et al.* (2019), que ressaltam a influência negativa da ansiedade no ensino-aprendizagem do estudante e, por conseguinte, o impacto na motivação para aprender. Ainda, é possível ver a significância das variáveis de controle **gênero**, semestre e turno no modelo analisado.



Fonte: elaborada pelas autoras no SmartPLS® software, v. 4.0.8.2 (Ringle, Wende & Becker, 2022).

Figura 2. Modelo Estrutural final

Finalizada a realização dos testes, averiguou-se o grau de acurácia do modelo final por meio da Relevância Preditiva (Q^2). Estabeleceu-se que o grau de acurácia foi de 0,108, que é considerado um nível moderado, pois está entre 0,075 e 0,25, o que indica a relevância do modelo (Lopes *et al.*, 2020).

Diante disso, verifica-se que a AT impacta negativamente a MA. Essa ansiedade faz parte da personalidade do indivíduo, mostrando-se persistente e sendo mais considerada como um transtorno; logo, seu impacto no desempenho acadêmico dos graduandos é negativo. Os resultados obtidos neste estudo apresentam implicações importantes tanto no âmbito teórico quanto prático. A rejeição da hipótese H_1 , que examinou a influência da ansiedade-estado na motivação para aprender, sugere que reações emocionais temporárias podem não afetar de maneira significativa a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis pesquisados. Contudo, a não rejeição da hipótese H_2 demonstra que a ansiedade-traço, por ser um componente intrínseco e estável da personalidade, é um fator preditivo negativo da motivação acadêmica. Esses achados corroboram estudos como os de Justino *et al.* (2019) e Lopes *et al.* (2020), que destacam a influência prejudicial da ansiedade persistente na aprendizagem.

Há de se destacar, com base no efeito avaliado, que os resultados indicam que o impacto da ansiedade, particularmente ansiedade-traço, na motivação pode ser limitado em magnitude. Isso corrobora com estudos que identificam múltiplos fatores, além da ansiedade, que influenciam a motivação acadêmica, como suporte social, interesse intrínseco e estratégias de enfrentamento (Marques, Marques & Assolari, 2024; Lima, 2020). Esses achados ajudam a delimitar a ansiedade como um componente, mas não como o principal determinante da motivação.

Nesse sentido, estratégias institucionais de suporte à saúde mental devem ser integradas com iniciativas que visem melhorar outros aspectos da experiência educacional, como engajamento curricular e suporte social. A pequena magnitude do efeito sugere que intervenções isoladas direcionadas apenas à ansiedade podem ter impacto limitado na motivação, o que reforça a necessidade de abordagens sistêmicas.

No campo prático, os resultados enfatizam a necessidade de intervenções educacionais e institucionais para identificar e mitigar os impactos da ansiedade-traço em estudantes universitários. Programas que promovam suporte emocional e estratégias para lidar com a ansiedade podem contribuir para o aumento da motivação e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho acadêmico e profissional. Esses esforços são relevantes na formação de contadores, uma profissão que exige competências analíticas e resiliência emocional.

A análise das variáveis sociodemográficas, incluindo gênero, idade, semestre, turno e vínculo empregatício, em relação aos constructos de ansiedade-estado (AE), ansiedade-traço (AT) e motivação acadêmica (MA), revelou algumas tendências. Por exemplo, as estudantes apresentaram níveis mais elevados de ansiedade-traço e estado, enquanto os estudantes com vínculo empregatício demonstraram maior resiliência emocional e motivação acadêmica. Esses achados estão alinhados com a literatura de Silva *et al.* (2022) e Vilela & Silva (2022), que apontam diferenças significativas nos níveis de ansiedade e motivação com base em variáveis contextuais e individuais. Essa análise complementa os achados, o que pode evidenciar que características pessoais e contextuais interagem com os constructos estudados, afetando, de maneira distinta, a motivação e o desempenho acadêmico. Nesse sentido, novos estudos podem aprofundar as respectivas análises.

5. Considerações Finais

No presente estudo, buscou-se analisar a relação dos sintomas de ansiedade (estado e traço) na motivação para aprender dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis. Isso posto, aplicou-se um questionário de forma presencial, com duas escalas já validadas: de Biaggio e Natalício (1979), para ansiedade; e de Tho (2017), para motivação para aprender. A partir da modelagem de equações estruturais, certificou-se que o efeito da ansiedade-estado na motivação é nulo, o que ocasionou a rejeição da primeira hipótese. Entretanto, a ansiedade-traço revelou-se significativa e negativa determinante para a motivação para aprender, não rejeitando a segunda hipótese. Com isso, compreende-se que a ansiedade-traço interfere negativamente na motivação para aprender, revelando que esse transtorno, por abranger a personalidade do indivíduo de modo mais contínuo, desencadeia falta de foco e interesse nos estudos. Ainda, observou-se que o gênero, o turno e o semestre apresentaram efeitos significativos no modelo, visto que alunos do período noturno e dos semestres mais avançados apresentaram menor motivação para aprender, e as estudantes demonstraram maior ansiedade em relação aos discentes homens.

Assim, alcançou-se o objetivo de analisar a relação dos sintomas de ansiedade-estado (AE) e traço (AT) na motivação para aprender dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis. Conclui-se que a ansiedade-traço, que faz parte da personalidade do indivíduo diante das situações do cotidiano e a forma como ele enfrenta as adversidades, caracterizando-se como constante e duradoura (Ferreira *et al.*, 2009; Justino *et al.*, 2019), é uma determinante negativa para o interesse que os graduandos possuem de compreender os conteúdos ministrados durante sua formação, ou seja, a motivação para aprender (Tho, 2017). Desse modo, verifica-se que os sintomas de ansiedade estão presentes no meio acadêmico e que a saúde dos universitários é preocupante, uma vez que esse transtorno é prejudicial para a formação dos bacharéis em Ciências Contábeis, o que poderá refletir na futura atuação na área contábil.

Como principais resultados, os achados deste estudo reforçam a necessidade de políticas institucionais que integrem estratégias de saúde mental com práticas pedagógicas eficazes. A relação negativa entre ansiedade-traço e motivação para aprender sugere que intervenções direcionadas ao manejo da ansiedade devem ser complementadas com iniciativas que promovam um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e motivador. Além disso, a inclusão de variáveis contextuais e sociodemográficas em análises futuras pode expandir a compreensão sobre os fatores que impactam a motivação, permitindo o desenvolvimento de abordagens sistêmicas e personalizadas no campo educacional e profissional contábil.

Complementarmente, o presente estudo expressa diversas contribuições, classificadas em acadêmicas, profissionais e sociais. A primeira é percebida diante da constatação de que não há pesquisas que contemplem, concomitantemente, os dois constructos aqui analisados (ansiedade e motivação para aprender), salientando a autenticidade desse trabalho. Assim, ao validar o modelo, verificou-se que a ansiedade, de modo geral, influencia negativamente a motivação para aprender, o que promove avanços à literatura correlata e facilita a compreensão acerca do comportamento dos discentes de Ciências Contábeis, assegurando a necessidade de atentar-se à saúde mental dos alunos no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, no que se refere à segunda contribuição, evidencia-se que os estudantes com baixos índices de ansiedade possuem maior nível de motivação para aprender e, conseqüentemente, ingressam no mercado de trabalho mais bem capacitados, engajados e com domínio dos ensinamentos percorridos nas instituições de ensino superior. Outrossim, a terceira atribuição diz respeito à imprescindibilidade, por parte da academia, de tomar providências e prover recursos a fim de auxiliar os alunos que sofrem desse transtorno, devido à relação da ansiedade com a motivação em prol de uma formação profissional consistente.

Quanto às limitações para a realização da pesquisa, destaca-se o corte transversal do trabalho, que abrangeu um único período, compreendendo somente alunos do curso de graduação de Ciências Contábeis de uma universidade pública federal. Adicionalmente, a pesquisa se restringiu a uma abordagem quantitativa, cuja coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário, considerando que os resultados encontrados se limitaram as duas escalas validadas escolhidas: ansiedade-estado e ansiedade-traço, instituídas por Biaggio e Natalício (1979), e a motivação para aprender, estabelecida por Tho (2017). Além disso, podem existir outras variáveis que interferem na verificação dos sintomas da ansiedade, bem como outros fatores que determinam a motivação para aprender e que não foram considerados. E, levando-se em consideração que, para ambos os constructos, existem distintas escalas igualmente validadas, evidencia-se, desse modo, outro ponto limitante da pesquisa.

Diante dos argumentos apresentados, como sugestão para trabalhos futuros, há a execução de um estudo longitudinal, abrangendo mais de um período, bem como uma amostra composta de um número maior de estudantes, seja por considerar universidades públicas e particulares ou por incluir outros cursos para análise. Adicionalmente, recomenda-se uma metodologia qualitativa para fins de coleta e interpretação com profundidade das teorias resgatadas mediante esse formato. Ademais, propõe-se a utilização de novos testes estatísticos para mensurar as relações entre as temáticas investigadas. Por fim, outras escalas validadas por diferentes autores podem ser aplicadas para mensurar a ansiedade e a motivação, além de dimensões não abordadas nesta pesquisa e que tendem a complementar as análises aqui realizadas.

Referências

- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173(1), 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Biaggio, A. M. B., & Natalício, L. (1979). *Manual para o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)*. Rio de Janeiro: CEPAC.
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2014). *Vencendo a ansiedade e a preocupação com a terapia cognitivo-comportamental*. Porto Alegre, RS: Artmed. (E-book).
- Coelho, W. E., & Nascimento, E. M. do. (2020). A ansiedade dos mestrandos e doutorandos em contabilidade. In *USP International Conference in Accounting*, 20. São Paulo. Anais [...].

- Cordeiro, R. A., & Freire, V. (2016). Estado-Traço de ansiedade e vivências acadêmicas em estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Portalegre. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, 36(14). Recuperado de: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8290>
- Costa, K. M. V., et al. (2017). Ansiedade em universitários na área da saúde. In *Congresso Brasileiro de Ciências da Saúde*, 2. Campina Grande. Anais [...].
- Cunha, N. de B., & Boruchovitch, E. (2013). Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender na Formação de Professores. *Interamerican Journal of Psychology*, 46(2), 247-253. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28425280008>
- Ferreira, C. L., et al. (2009). Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. *Ciencia & Saude Coletiva*, 14(3), 973-981. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000300033>
- Fonseca, J. S. da; Martins, G. de A. (2012). *Curso de estatística*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gopalan, V., et al. (2017). A review of the motivation theories in learning. In *International Conference on Applied Science and Technology*, 2. Anais [...].
- Grupe, D. W., & Nitschke, J. B. (2013). Uncertainty and anticipation in anxiety: an integrated neurobiological and psychological perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(7), 488-501.
- Hair Jr., J. F., et al. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Hair Jr., J. F., et al. (2009). *Análise multivariada de dados* (6th ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Hair Jr., J. F., et al. (2021). *Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Using R* (3rd ed.). [S.l.]: Classroom Companion.
- Hair Jr., J. F., Gabriel, M. L. D. da S., & Patel, V. K. (2014). Modelagem de Equações Estruturais Baseada em Covariância (CB-SEM) com o AMOS: Orientações sobre a sua aplicação como uma Ferramenta de Pesquisa de Marketing. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(2), 44-55. <https://doi.org/10.5585/remark.v13i2.2718>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Iasevoli, F., et al. (2020). Psychological distress in patients with serious mental illness during the COVID-19 outbreak and one-month mass quarantine in Italy. *Psychological Medicine*, 51(6), 1054-1056. <https://doi.org/10.1017/S0033291720001841>
- Justino, J. M. A., et al. (2019). Ansiedade no âmbito acadêmico: um estudo com discentes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição privada. *Revista de Informação Contábil*, 13(4), 32-47. <https://doi.org/10.34629/ric.v13i4.32-47>
- Krüger, C., et al. (2022). Antecedentes do comportamento planejado e da liderança na intenção empreendedora. *Contabilometria*, 9(2), 45-62. Recuperado de: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/contabilometria/article/view/2619>
- Krüger, C., et al. (2021). Intenção Empreendedora e Motivação para Aprender de Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 15(4). <https://doi.org/10.17524/repec.v15i4.2795>
- Lima, H. C. (2020). O Déficit da Contabilidade: a Falta de Interesse dos Estudantes na Área Acadêmica. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 12(3), 134-147. <https://doi.org/10.5380/rcc.v12i3.76388>

- Lipp, M. E. N. (2000). *O Stress está dentro de você* (2nd ed.). São Paulo: Contexto.
- Lopes, I. F. F., Meurer, A. M., & Colauto, R. D. (2020). Coping Strategies Adopted by Accounting Students. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade*, 14(2), 195–220. <https://doi.org/10.17524/repec.v14i2.2488>
- Lopes, L. F. D., et al. (2020). Analysis of Well-Being and Anxiety among University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3874), 1-23. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/11/3874>
- Macher, D., et al. (2012). Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 483-498. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0090-5>
- Marchi, K. C., et al. (2013). Ansiedade e consumo de ansiolíticos entre estudantes de enfermagem de uma universidade pública. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 15(3), 731-739. <https://doi.org/10.5216/ree.v15i3.18924>
- Marques, C., Marques, K. C. M., & Assolari, L. M. de A. (2024). Motivação acadêmica: perspectiva sob a ótica da Teoria da Autodeterminação. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade*, 18(3), 306–319. <https://doi.org/10.17524/repec.v18i3.3363>
- Mondardo, A. H., & Pedon, E. A. (2005). Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. *Revista de Ciências Humanas*, 6(6), 159-179. <https://doi.org/10.31512/rch.v6i6.262>
- Moretti, J. dos S. (2009). *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense*. São João do Ivaí: Unidade Didática.
- Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling procedures: issues and applications*. Thousand Oaks: Sage.
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2006). Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406-413. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/prc/a/qBn9zQtFhmDCqFt8M9X5JyS/?format=pdf&lang=pt>
- Peiter, E. E., et al. (2022). Transtorno de ansiedade e engajamento no trabalho em profissionais da contabilidade. In *International Conference in Management and Accounting, 4.; Congresso de Gestão e Controladoria, 7.; Congresso de Ciências Contábeis da FURB, 5.; Congresso de Iniciação Científica da FURB, 7*. On-line. Anais [...].
- 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. Recuperado de: <https://asaa.anpcont.org.br/asaa/article/view/356>
- Ringle, C., Silva, D. da, & Bido, D. (2014). Modelagem de Equações Estruturais com Utilização do Smartpls. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(2), 56-73. <https://doi.org/10.5585/remark.v13i2.2717>
- Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J. (2022). *SmartPLS 4.1.0.9*. Recuperado de: <https://www.smartpls.com/>. Acesso em: 07 nov. 2022.
- Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J. (2024). *SmartPLS 4*. Recuperado de: <https://www.smartpls.com/>. Acesso em: 06 fev. 2024.
- Robbins, S. P. (2005). *Comportamento organizacional* (11th ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Rodrigues, P. A. M. (2015). Perfil, condições e desigualdades de formação entre estudantes do diurno e noturno em curso de Pedagogia. In *Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, 4*. Campina Grande. Anais [...].
- Santos, A. C. R. C. dos, Castro, R. de C. M. L. de, & Vogel, D. (2018). Ansiedade nas organizações e no ambiente universitário: como minimizar um dos males do século? *Revista Científica UMC, Edição Especial PIBIC*, 3(3)1-4. Recuperado de <https://seer.umc.br/index.php/revistaumc/article/view/421>

- Schiffirin, H. H., & Nelson, S. K. (2010). Stressed and happy? Investigating the relationship between happiness and perceived stress. *Journal of Happiness Studies*, 11(1), 33-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9104-7>
- Silva, A. B. B. (2011). *Mentes ansiosas: medo e ansiedade além dos limites*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, L. de S., et al. (2022). As relações entre o desempenho acadêmico e a procrastinação: um estudo exploratório com acadêmicos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e Administração do Piauí. *Contabilidade Vista & Revista*, 33(1), 115–143. <https://doi.org/10.22561/cvr.v33i1.6441>
- Soares, A. B., et al. (2021). Adaptação acadêmica à universidade: relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25(e226072), 1-8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072>
- Sobral, D. T. (2008). Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(1), 56–65. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022008000100008>
- Souza, R. dos S. (2015). *Intenção empreendedora: validação de modelo em universidades federais do Mato Grosso do Sul* (Tese de Doutorado). Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP. Recuperado de: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1458/2/ Roosiley%20Dos%20Santos%20Souza.pdf>
- Spielberger C. D., Gorsuch, R. L. & Lushene, R. D. (1970). *STAI: manual for the State - Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tho, N. D. (2017). Knowledge transfer from business schools to business organizations: the roles absorptive capacity, learning motivation, acquired knowledge and job autonomy. *Journal of Knowledge Management*, 21(5), 1240-1253. <https://doi.org/10.1108/JKM-08-2016-0349>
- Vilela, N. G. S., & Silva, B. N. da. (2022). Autorregulação, motivação e qualidade de vida dos discentes de Ciências Contábeis no ensino remoto. *Revista Brasileira de Contabilidade e Gestão*, 11(21), 21–37. <https://doi.org/10.5965/2764747111212022021>
- Vizzotto, M. M., Jesus, S. N. De, & Martins, A. C. (2017). Saudades de casa: indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 9(1), 59-73. <https://doi.org/10.20435/pssa.v9i1.469>
- Weinberg, R. S.; Gould; D. (2008). *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Zenorini, R. da P. C., Santos, A. A. A. dos, Monteiro, R. de M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, Itatiba, 21(49), 157-164, maio/ago. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200003>
- Zonatto, V. C. S., Zanotto, J. Z., Silva, P. R., Degenhart, L. & Marquezan, L. H. F. (2020). Influência do capital psicológico na motivação para aprendizagem e aquisição de conhecimentos. *Contabilidade Vista & Revista*, 31(3), 193-224. <https://doi.org/10.22561/cvr.v31i2.6116>