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

ANSIEDADE, AUTOEFICÁCIA E MOTIVAÇÃO NOS CURSOS *STRICTO SENSU* DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Weverton Eugenio Coelho

Orientador: Dr. Eduardo Mendes do Nascimento

BELO HORIZONTE
2019

Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Goulart Almeida
Reitora da Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Hugo Eduardo Araujo da Gama Cerqueira
Diretor da Faculdade de Ciências Econômicas

Prof. Dr. Eduardo Mendes do Nascimento
Chefe do Departamento de Ciências Contábeis

Prof.ª Dr.ª Valéria Gama Fully Bressan
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em
Controladoria e Contabilidade

WEVERTON EUGENIO COELHO

ANSIEDADE, AUTOEFICÁCIA E MOTIVAÇÃO NOS CUSOS *STRICTO SENSU* DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Dissertação apresentada ao Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade.

Área de Concentração: Contabilidade Financeira.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Mendes do Nascimento.

BELO HORIZONTE

2019

Ficha Catalográfica

C672a
2019

Coelho, Weverton Eugenio.
Ansiedade, autoeficácia e motivação nos cursos *stricto sensu* de ciências contábeis [manuscrito] / Weverton Eugenio Coelho . – 2019.
165 f. : il., gráfs. e tabs.

Orientador: Eduardo Mendes do Nascimento.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade.

Inclui bibliografia (f. 138-148), anexos e apêndices.

1. Contabilidade - Estudo e ensino – Brasil - Teses 2. Stress (Psicologia) – Teses. 3. Contabilidade – Teses. I. Nascimento, Eduardo Mendes do. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade. III. Título.

CDD: 657

Elaborada pela Biblioteca da FACE/UFMG – AKR073/2019

WEVERTON EUGENIO COELHO

Essa dissertação foi julgada aprovada pelo Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Mestre em Controladoria e Ciências Contábeis.

Belo Horizonte, 29 de março de 2019.

Prof.ª Dr.ª Valéria Gama Fully Bressan
Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Mendes do Nascimento
CEPCON/UFMG (Orientador)

Prof.ª Dr.ª Jacqueline Veneroso Alves da Cunha
CEPCON/UFMG

Prof. Dr. Edgard Bruno Conarchione Junior
FEA/USP

Dedico esse trabalho a Geralda Catarina (*in memoriam),*
avó querida, por quem gostaria de poder ter feito mais.

AGRADECIMENTOS

Foi uma longa e árdua jornada até aqui, mais altos e baixos do que consigo me lembrar. Muita tristeza e muitas lágrimas, mas igualmente muitas mãos estendidas, compreensão e aprendizado. Por isso, agora é hora reconhecer meus privilégios e agradecer aos que colaboraram para que essa etapa acontecesse.

Agradeço a Deus, com a Suplica Cearense: "Deus, se eu não – rezei – direito o Senhor me perdoe, eu acho que a culpa foi desse pobre que nem sabe fazer oração".

"Diga-me e eu esquecerei, ensine-me e eu lembrarei, envolva-me e eu aprenderei." Agradeço ao professor Eduardo pela orientação e tempo dedicados a me auxiliar, em especial no momento em que ainda não era meu orientador, mas me prestou um auxílio inestimável na disciplina de Teoria. Obrigado por me acolher em um momento em que me encontrava quase irremediavelmente perdido.

"Algumas pessoas cê só consegue amar, amar e amar não importa o que aconteça", agradeço meus queridos pais: Sandra e Welerson, por se empenharem para me oferecer as oportunidades educacionais que eles próprios não tiveram.

Como os sonhos de uma noite de verão disseram a Shakespeare "o amor não vê com os olhos e sim com o coração, por isso é alado, cego e potente", agradeço a minha namorada Thalita pelo carinho e por ter sido a primeira a enxugar minhas lágrimas.

Aos amigos: Camila, Geanderson, Gizélia, Guilherme, Jeronimo, Luis, Marcos, Mirna, Raysa, Roberta, Samir, Thábata, Thiago, Weslei (meu irmão) e tantos outros, não nominalmente mencionados, obrigado por aceitarem minha frequência afetiva.

Dizem que "os saudáveis não são capazes de entender os esvaziados", mas há aqueles que são. Ao Nello, Eliane e a Dr.ª Julia por me auxiliarem a me encontrar dentro das confusões da minha mente.

À Faculdade de Educação, por me liberar alguns meses para escrever essa dissertação, ao Erike pelas dicas e em especial a Vivian, pela compreensão e o auxílio nas tarefas do dia a dia do trabalho.

Aos colegas do mestrado e doutorado: Adriana, Amanda, Ana Clara (1), Ana Clara (2), Carol, Cicero, Fernanda, Felipe, João, Leonardo, Letícia, Lorenza, Luiza, Rafaella, Ronilson, Otávio, Victor, Willian, Nathan, Niara, Mirian, Fernanda (estatística) e em especial a Débora, Joice, Josiane, Juliana, e Lua pelos momentos compartilhados juntos.

Agradeço a professora Jacqueline que foi a precursora de toda a motivação para a continuação dos estudos, tanto na graduação quando teve paciência de me explicar sobre o trabalho monográfico, quanto no mestrado; você é um exemplo de Mestre que sabe aliar austeridade com gentileza.

"O paradoxo da educação é que ao se ter consciência, passa-se a examinar a sociedade onde se é educado". Aos demais professores do CEPCON, pelos conhecimentos compartilhados, e ao professor Edgard pelas contribuições na participação da minha banca.

"O essencial é invisível aos olhos." A todos os funcionários cujo trabalho permite o funcionamento de toda essa estrutura, em especial a Joice, mas com igual afeto a todos os outros, se existe a mão invisível do mercado, vocês são a mão invisível que controlam o essencial nessa universidade.

Agradeço também a Александра Асановна Элбакян (Alexandra Asanovna Elbakyan) por abdicar do seu tempo para ajudar os outros com a criação do site Sci-hub.

A todos que participaram como voluntários dessa pesquisa pelo tempo dedicado às respostas, e aqueles que não foram nominalmente citados, mas que fazem parte dessa conquista.

Muito obrigado!

"— A vida é dura, Pat, e os jovens têm de saber quão difícil ela pode ser.

— Por quê?

— Para que sejam solidários. Para que compreendam que algumas pessoas têm mais dificuldades do que eles e que uma passagem por esse mundo pode ser uma experiência totalmente diferente, dependendo de quais substâncias químicas estão ativas na mente de um indivíduo."

Matthew Quick
(O Lado Bom da Vida)

"Três ou quatro vezes apenas na minha juventude vislumbrei as ilhas Ditosas, antes que se perdessem em meio a nevoeiros, depressões, frentes frias, ventos malévolos e marés contrárias...

Tomei-as, erradamente, pela condição de adulto. Imaginando que seriam marcos fixos na viagem de minha vida, não lhes registrei a latitude, a longitude, as redondezas. Pombas, burrices da juventude.

O que não daria eu agora para ter um mapa inalterável dessa inefável constante? Possuir, por assim dizer, um atlas de nuvens?"

David Mitchell
(Atlas de Nuvens)

"Sunt lacrimæ rerum"

Publius Vergilius Maro
(Eneida, Livro I, 462)

RESUMO

Para Platão todos os homens se voltam ao conhecer, não sendo o seu desejo viver no engano, por isso a educação tem caráter permanente e educar-se implica em uma busca constante de si mesmo. Dentre as modalidades educacionais a pós-graduação *stricto sensu* exerce um papel notório, uma vez que é nela que ocorre a formação de professores para o ensino superior e de pesquisadores para o campo científico. As características dessa modalidade educacional criam uma interação diferente entre o processo de ensino e aprendizagem e o estudante. Assim a pós-graduação *stricto sensu* demanda, ao longo do curso, um intenso trabalho intelectual e esse ambiente favorece o aparecimento da ansiedade. A ansiedade é um estado natural do ser humano e atua positivamente no indivíduo quando contribui limitando o foco na atenção à tarefa em desenvolvimento. No entanto, também atua negativamente quando é tão intensa que gera medos e apreensões exageradas da realidade que interferem no desenvolvimento causando distrações, desorientações, dificuldade de concentração, dentre outros sintomas que prejudicam o desempenho. Nesse sentido houve, nos últimos anos, um aumento significativo na preocupação com a saúde mental dos pós-graduandos. Por essa razão, diversos estudos têm se empenhado em entender esse fenômeno. Assim, considerando a repercussão que a ansiedade causa no ambiente acadêmico a presente pesquisa buscou estudar o fenômeno da ansiedade analisando qual sua relação com a autoeficácia e a motivação nos estudantes do *stricto sensu* de Ciências Contábeis de instituições brasileiras. Por meio de um levantamento de dados com 322 discentes de todos os 33 programas *stricto sensu* de Ciências Contábeis, que foram obtidos utilizando o *State-Trait Anxiety Inventory* 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, motivação extrínseca e desmotivação, constatou-se que 12,7% dos discentes apresentaram ansiedade alta. Além disso, os discentes do gênero feminino se revelaram estatisticamente mais ansiosos do que os discentes do gênero masculino. Com relação a escala de autoeficácia apurou-se que a percepção de autoeficácia mostrou-se positiva e significativamente relacionada a Pontuação Obtida, resultado que revela que o papel preditor das crenças de autoeficácia é valido para a pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis. Por sua vez, o resultado da escala de motivação acadêmica relatou que a motivação intrínseca foi invariante em relação ao gênero e que os discentes do gênero masculino possuem escores menores de motivação extrínseca e desmotivação em comparação ao discentes do gênero feminino. A motivação intrínseca para realização foi a dimensão motivacional que mais influenciou positivamente a pontuação obtida e a desmotivação a dimensão que mais influência negativamente essa variável. Em relação ao objetivo primário do trabalho concluiu-se que a ansiedade é negativamente correlacionada com a autoeficácia. Por sua vez, a relação da ansiedade com as dimensões da motivação demonstrou que formas mais autodeterminadas de motivação diminuem a ansiedade enquanto as formas menos autodeterminadas de motivação resultam em consequências não adaptativas que influenciam positivamente a ansiedade. Além disso, concluiu-se também que as variáveis: idade abaixo de 24 anos, tipo de pós-graduação e receber apoio psiquiátrico/psicológico ou bolsa acadêmica influenciam positivamente a ansiedade.

Palavras-chaves: Educação em contabilidade; Autoeficácia; Ansiedade; Motivação; Pós-Graduação; *stricto-sensu*, IDATE, EMA.

ABSTRACT

For Platão all men turn to know, not being their desire to live in deception, so education has a permanent character and to educate implies a constant search for oneself. Among the educational modalities, the *stricto sensu* graduate plays a notorious role, since it is in him that the formation of teachers for higher education and of researchers for the scientific field occurs. The characteristics of this educational modality create a different interaction between the process of teaching learning and the student. Thus, the *stricto sensu* post-graduation demands, throughout the course, an intense intellectual work and this environment favors the appearance of anxiety. Anxiety is a natural state of the human being, and acts positively on the individual when it contributes by limiting the focus on attention to the developing task. However, it also acts negatively when it is so intense that it generates fears and exaggerated apprehensions of the reality that interfere in the development causing distractions, disorientations, difficulty of concentration, among other symptoms that impair the performance. In this sense, there has been, in recent years, a significant increase in the preoccupation with the mental health of postgraduate students. For this reason, several studies have been trying to understand this phenomenon. Thus, considering the repercussion that anxiety causes in the academic environment, the present research sought to study the phenomenon of anxiety, in order to analyze the relationship between anxiety and self-efficacy and the motivation of *students stricto sensu* of Accounting Sciences of Brazilian institutions. Through a survey of 322 students from all 33 stricto sensu accounting programs, which were obtained using the State-Trait Anxiety Inventory to determine the level of anxiety, the Perceived General Self-Efficacy Scale to raise the level of self-efficacy and Echelle Motivation en Education to determine the level of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation, it was found that 12.7% of the students presented high anxiety. In addition, female students were statistically more anxious than male learners. Regarding the self-efficacy scale, it was found that the perception of self-efficacy was positive and significantly related to the obtained score, a result that reveals that the predictive role of self-efficacy beliefs is valid for *stricto sensu* postgraduate studies. In turn, the result of the academic motivational scale reported that intrinsic motivation was invariant in relation to gender and that male students have lower scores of extrinsic motivation and demotivation compared to female students. The intrinsic motivation for accomplishment was the motivational dimension that most influenced positively the obtained score and the amotivation the dimension that more negatively influences this variable. Regarding the primary objective of the study, it was concluded that anxiety is negatively correlated with self-efficacy. On the other hand, the relation of anxiety to the dimensions of motivation has shown that more self-determined forms of motivation decrease anxiety while the less self-determined forms of motivation result in non-adaptive consequences that positively influence anxiety. In addition, it was also concluded that the variables: age under 24 years, type of postgraduation and receiving psychiatric / psychological support or academic scholarship positively influence anxiety.

Keywords: Education in accounting; Self-efficacy; Anxiety; Motivation; *Stricto-sensu*, IDATE.

Sumário

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS 16

LISTA DE QUADROS 18

LISTA DE TABELAS 19

LISTA DE GRÁFICOS 21

LISTA DAS DEMAIS ILUSTRAÇÕES 22

1. INTRODUÇÃO 23

1.1 Contextualização 23
1.2 Objetivos 33
1.2.1 Objetivo Geral 33
1.2.2 Objetivos Específicos 33
1.3 Justificativa 34
1.4 Organização da Dissertação 37

2. EMBASAMENTO TEÓRICO CONCEITUAL 38

2.1 Ansiedade 38
2.2 Autoeficácia 42
2.3 Motivação 49
2.4 Evidências empíricas da Ansiedade, Autoeficácia e Motivação no contexto educacional 51

3. METODOLOGIA 59

3.1 Características da pesquisa 59
3.2 População 60
3.2.1 Fonte de dados e População 60
3.2.2 A pós-graduação de Ciências Contábeis 61
3.3 Instrumentos de coleta de dados 63
3.3.1 Variáveis Descritivas e Quantitativas 63
3.3.2 Escala de Ansiedade – (APENDICE A) 66
3.3.3 Escala autoeficácia – (APENDICE B) 69
3.3.4 Escala de Motivação Acadêmica – (APENDICE C) 70
3.4 Aplicação dos Questionários 72
3.4.1 Pré-teste 73
3.4.2 Amostra *Stricto Sensu* de Ciências Contábeis 73
3.4.3 Dados Faltantes (*missing data)* 75
3.5 Hipóteses 75
3.6 Técnicas estatísticas para análise dos dados 77

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 81
4.1 Testes de Normalidade e Alfa de Cronbach 81
4.2 Variáveis descritivas 82
4.2.1 Idade 82
4.2.2 Gênero 84
4.2.3 Tipo de pós-graduação 87
4.2.4 Idade, Gênero e Tipo de Pós-graduação 87
4.2.5 Estado Civil 88
4.2.6 Residência 90
4.2.7 Exemplo Vicário 92
4.2.8 Suporte 93
4.2.9 Demanda 95
4.3 Variáveis Quantitativas 95
4.3.1 Expectativa de Resultado no início do curso 95
4.3.2 Pontuação obtida no curso 98
4.3.3 Correlação da Expectativa de Resultado e Pontuação obtida pelos estudantes 99
4.3.4 Motivação para Prosseguir nos Estudos 99
4.3.5 Correlação entre Expectativa de Resultado, Pontuação Obtida e Motivação para prosseguir nos estudos 101
4.3.6 Resultados da Escala de Ansiedade 102
4.3.7 Resultados da Escala Geral de Autoeficácia Percebida 106
4.3.8 Resultados da Escala de Motivação Acadêmica 109
4.3.8.1 Motivação Intrínseca Geral e por gênero 111
4.3.8.2 Motivação Extrínseca Geral e por gênero 112
4.3.8.3 Desmotivação Geral e por Gênero 114
4.3.8.4 Correlação entre Pontuação Obtida e dimensões da motivação 115
4.3.9 Ansiedade, Autoeficácia e Motivação 116
4.3.10 Regressão Ansiedade 120
4.3.11 Regressão Autoeficácia 127
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 132
REFERÊNCIAS 138
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 149
ANEXO B – PERFIL DO RESPONDENTE 150
ANEXO C – CARTA CONVITE 153
ANEXO D – TABELAS DE MOTIVAÇÃO EXPANDIDAS 155

ANEXO E – CORRELAÇÃO AUTOEFICACIA ANSIEDADE E MOTIVAÇÃO POR GÊNERO 161

ANEXO F – MODELO DE VULNERALIBIDADE A ANSIEDADE 162

APENDICE A - INVENTÁRIO DE ANSIDADE TRAÇO 163

APENDICE B - ESCALA DE AUTOEFICÁCIA GERAL PERCEBIDA 164

APENDICE C - ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÉMICA 165

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EUA – Estados Unidos da Amércia

FECAP - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado

FUCAPE - Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças

FURB - Universidade Regional de Blumenau

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

MACKENZIE - Universidade Presbiteriana Mackenzie

ME – Motivação Extrínseca

MI – Motivação Intrínseca

PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA - Universidade Federal da Bahia - BA

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura.

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó

USP - Ribeirão Preto

USP - Universidade de São Paulo

VIF – Fator de Inflação da variância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais características dos transtornos de Ansiedade.....39
Quadro 2: Instituições que oferecem pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis....61
Quadro 3: Dimensões e afirmações correspondentes as questões da Escala de Motivação Acadêmica (EMA).....72
Quadro 4: Divisão e subdivisão das análises de diferença de média 78
Quadro 5: Modelo de Regressão Linear da Ansiedade.....79
Quadro 6: Modelo de Regressão Linear da Autoeficácia 80
Quadro 7: Quadro de variáveis da regressão linear de Ansiedade.....120
Quadro 8: Quadro de variáveis da regressão linear de autoeficácia 127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teste de Normalidade das variáveis 81
Tabela 2: Alpha de Cronbach das escalas utilizadas 82
Tabela 3: Estatísticas da idade dos discentes geral e por gênero 83
Tabela 4: Estatísticas da idade dos discentes por gênero considerando o tipo de pós-graduação 83
Tabela 5: Estatísticas da idade por Tipo de pós-graduação 84
Tabela 6: Residência dos discentes vs. Local da pós-graduação por gênero e tipo de pós-graduação 92
Tabela 7: Estatísticas da Expectativa de Resultado Geral e por gênero 96
Tabela 8: Estatísticas da Expectativa de Resultado por tipo de pós-graduação 96
Tabela 9: Estatísticas da Expectativa de Resultado por gênero e tipo de pós-graduação 97
Tabela 10: Estatísticas do Pontuação Obtida Geral e por gênero 98
Tabela 11: Estatísticas da Pontuação obtida por gênero e tipo de pós-graduação 98
Tabela 12: Estatísticas da Motivação para Prosseguir Geral e por gênero 100
Tabela 13: Estatísticas da Motivação para Prosseguir por tipo de pós-graduação 100
Tabela 14: Estatísticas da Motivação para Prosseguir por tipo de pós-graduação subamostra gênero 101
Tabela 15: Correlação entre Expectativa de resultado, Pontuação Obtida e Motivação para prosseguir 102
Tabela 16: Estatísticas da Ansiedade Geral e por gênero 104
Tabela 17: Estatísticas da Ansiedade por tipo de pós-graduação subamostra gênero 105
Tabela 18: Estatísticas da Autoeficácia Geral e por gênero 108
Tabela 19: Estatísticas da Autoeficácia 108
Tabela 20: Estatísticas da Motivação Intrínseca geral e por gênero 111
Tabela 21: Motivação Intrínseca por Tipo de pós-graduação 112
Tabela 22: Estatísticas da Motivação Extrínseca por Geral e por gênero 112
Tabela 23: Estatísticas da Motivação Extrínseca por gênero e tipo de pós-graduação 113
Tabela 24: Estatísticas da desmotivação geral e por Gênero 114
Tabela 25: Correlação entre Pontuação Obtida e dimensões da motivação 115
Tabela 26: Resultado do Modelo de Regressão Linear da Ansiedade e Stepwise Backward 123

Tabela 27: Resultado do Modelo de Regressão Ansiedade Stepwise Backward com erros Robustos de White.....124
Tabela 28: Resultado Modelo de regressão da autoeficácia (continua) 128
Tabela 29: Resultado Modelo de Regressão Autoeficácia Stepwise Backward 130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição Geográfica e Tipo de Instituição de Pós-Graduação stricto sensu 62
Gráfico 2: Discentes por gênero 85
Gráfico 3: Discentes por gênero e tipo de pós-graduação 85
Gráfico 4: Evolução da participação Feminina no stricto sensu de Ciências Contábeis 86
Gráfico 5: Discentes por tipo de pós-graduação 87
Gráfico 6: Distribuição de Discentes por tipo de pós-graduação, gênero e faixa etária. 88
Gráfico 7: Distribuição de discentes por estado civil 89
Gráfico 8: Distribuição de discentes por tipo de pós-graduação, gênero e estado civil. 90
Gráfico 9: Local de residência dos discentes vs Local do curso de pós-graduação 90
Gráfico 10: Distribuição e expansão do Stricto Sensu de Ciências Contábeis por região e por ano 91
Gráfico 11: Distribuição de discentes por Exemplo Vicário 93
Gráfico 12: Distribuição dos discentes que receberam apoio psicológico/psiquiátrico 94
Gráfico 13: Distribuição de discentes que exercem atividade remunerada 95
Gráfico 14: Distribuição de respondentes por questão na Escala de Ansiedade Traço 103
Gráfico 15: Distribuição de respondentes por questão na Escala de Autoeficácia 107
Gráfico 16: Distribuição dos discentes por tipo de motivação e desmotivação 110

LISTA DAS DEMAIS ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Modelo Cognitivo de Ansiedade 42
Figura 2: Representação Gráfica da Expectativa de Autoeficácia e da expectativa de resultado 43
Figura 3: Principais fontes e modos de indução de autoeficácia 45
Figura 4: Dimensões, Fontes e Processamento das crenças de Autoeficácia. 48
Figura 5: Modelo Hierárquico de Motivação 50
Figura 6: Integração entre Hierarquia, consequências e tipos motivacionais do Modelo Hierárquico 56
Figura 7: Suporte aos discentes 94
Figura 8: Correlação entre a autoeficácia, ansiedade e dimensões motivacionais 116
Figura 9: Correlação entre autoeficácia e ansiedade por gênero 119
Figura 10: Histograma de resíduos do modelo Stepwise 124

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo contextualiza, estabelece a questão de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e justificativa o trabalho.

1.1 Contextualização

Para Platão todos os homens se voltam ao conhecer não sendo o seu desejo viver no engano (Soares, 1995). Nesse sentido, Freire (1983) destaca que o desejo pelo aprendizado deriva do reconhecimento do homem de que ele é um ser inacabado, ou seja, que não conhece todas as coisas de maneira absoluta. O discurso platônico entendia que a educação era a forma de fornecer os meios para que os cidadãos do estado tivessem uma vida justa (Soares, 1995), que ensejaria a busca da verdade e da sabedoria, e, como consequência, o bem comum (Lazarini, 2007).

A educação tem caráter permanente e educar-se implica em uma busca constante de si mesmo, por isso existem diferentes graus de educação (Freire, 1983). De forma semelhante, Platão também acreditava que havia graus de conhecimento, por isso a educação seria constituída de educação inferior, onde o cidadão fortalece o corpo e direciona a alma; e a educação superior, que introduz justiça, a sabedoria e o bem, sendo sua finalidade maior a formação de cidadãos virtuosos (Soares, 1995).

Nesse sentido, a necessidade e os benefícios da educação para a formação da sociedade e dos indivíduos também é reconhecida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). Segundo a instituição, a importância e necessidade do direito a educação foram reconhecidos por meio da Declaração Mundial de Educação para Todos, da Declaração de Hamburgo e da Recomendação de Seul, que asseguram a educação para todos e ao longo de toda a vida (Werthein & Da Cunha, 2005).

Segundo Soares (1995), tanto para Platão quanto para Aristóteles embora todo homem busque retirar-se da ignorância, só os que são verdadeiramente devotados ao saber estão dispostos a não conformar-se com os seus níveis mais baixos, buscando-o de forma permanente, ou seja,

ao longo de toda a vida. Independente das razões que levam o homem ao saber, e, embora tenham sido diversos os fatores e os agentes responsáveis pela consolidação do modelo educacional, as propostas educacionais reafirmaram, em todo o mundo, a divisão do ensino em etapas (Aranha, 1996).

Dessa maneira, assim como em diversos países, no Brasil o ensino é divido entre educação básica e educação superior (Aranha, 1996; Brasil, 1996). A educação básica tem caráter obrigatório e gratuito, dessa forma é dever do estado fornecer a educação e dever dos responsáveis que os menores concluam esse nível educacional (Brasil, 1996). São subdivisões da educação básica: pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, educação infantil, atendimento educacional especializado (para educandos com deficiência), acesso ao ensino para adultos e jovens que não concluíram essas modalidades de ensino em idade própria (educação de jovens e adultos) e educação profissional e técnica de nível médio (Brasil, 1996).

Em contraste, embora o estado tenha obrigatoriedade de oferecer o ensino superior de forma gratuita em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988), não é obrigado a oferecê-lo para todos, pois o acesso aos níveis mais elevados do ensino da pesquisa e da criação artística é efetuado segundo a capacidade individual (Brasil, 1996). Assim, a primeira característica do ensino superior brasileiro é que ele é opcional e não garante o acesso a todos. Suas subdivisões são: graduação, pós-graduação *latu sensu* e pós-graduação *stricto sensu*.

Com relação a finalidade a educação básica e superior também se distinguem. A finalidade da educação básica é assegurar a formação mínima para o exercício da cidadania e do trabalho, além da formação necessária para o progresso em estudos posteriores (Brasil, 1996). Suas principais características são: possui carga horária nacional mínima anual, é dividia por séries (ou ciclos, ou períodos) e a progressão para a série posterior ocorre por promoção ou avaliação (Brasil, 1996).

Observe que, a educação básica engloba aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais na formação dos indivíduos, em contraponto, a educação superior tem por principais objetivos: criação e divulgação de cultura, desenvolvimento científico, aperfeiçoamento do pensamento reflexivo, formação profissional para os diversos setores da economia, além de estimular o conhecimento dos problemas presentes, promover a extensão e atuar em favor do aperfeiçoamento e globalização da educação básica (Brasil, 1996). Além disso, a educação

superior fomenta o desenvolvimento cultural, científico e pessoal e é dívida em: cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão.

Dentre as modalidades de ensino superior a pós-graduação *stricto sensu* exerce um papel notório, uma vez que é nela que ocorre a formação de professores para o ensino superior e de pesquisadores para o campo científico, além de suprir à demanda de mercado na geração de mão de obra com alto padrão de competência científica e técnico-profissional (Conselho de Educação Superior, 1965). Além disso, à ela é vinculada a extensão (Brasil, 1965) que visa a difusão dos resultados das pesquisas científicas, tecnológicas e das criações culturais geradas no ensino superior (Brasil, 1996), motivo que faz a qualidade da pós-graduação *stricto sensu* ser requisito imprescindível.

No tocante à formação de professores para o nível superior, ou seja, aqueles responsáveis pela formação dos graduandos de todas as áreas do conhecimento, verifica-se a importância da pós-graduação *stricto sensu* ao se constatar que no mínimo um terço do corpo docente das universidades deve ter a titulação de mestrado ou doutorado, que é obtida ao se cursar o *stricto sensu* (Brasil, 1996). Assim, uma pós-graduação *stricto sensu* de qualidade contribui diretamente para a formação de profissionais de qualidade.

Dessa maneira, percebe-se como a qualidade do corpo docente é fundamental. Nesse sentido e para Conarchione Junior "uma educação eficaz e de qualidade sustenta-se, de certa forma, em seu corpo docente (2004, p. 7)". Dessa forma, também é possível constatar a importância do *stricto sensu* por sua contribuição na formação de professores para o ensino superior. Segundo dados do Sistema Sucupira de 2017 (dadosabertos.capes.gov.br), são 4.774 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* subdivididos em seis grandes áreas Ciências Biológicas (7,33%); Linguística, Letras e Artes (5,57%); Ciências Agrárias (9,15%); Ciências da Saúde (15,25%); Multidisciplinar (16,76%); Ciências Humanas (13,49%); Ciências Exatas e da Terra (10,39%); Engenharias (8,97%) e Ciências Sociais Aplicadas (13,09%). Dentre os programas oferecidos pela área de Ciências Sociais Aplicadas destacam-se os que atuam com a temática da Contabilidade, pois:

> A Contabilidade, campo de conhecimento essencial para a formação dos agentes decisórios dos mais variados níveis, é fruto concebido da relação entre o desenrolar dos fatos econômico-financeiros e sua captação e processamento segundo os paradigmas de uma metodologia própria e potencializada pela racionalidade científica (Iudícibus, Martins, & Carvalho, 2005, p. 8)

Ou seja, a contabilidade é um ramo científico do conhecimento que provê agentes decisórios capazes de atuar de forma significativa nos diversos ramos 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), por isso destaca-se como uma área importante do conhecimento científico.

Iniciando-se com o primeiro programa de pós-graduação (mestrado) na Universidade de São Paulo, em 1970, e o primeiro curso de doutorado na mesma instituição de 1978, a área contábil Brasileira apresentou acentuada expansão das instituições que ofertam o curso de Ciências Contábeis (Comunelo, Espejo, Voese, & Lima, 2012). Essa tendência também foi distinguida por Conarchione Junior (2004), que, na década passada, constatou o aumento no volume de alunos potencialmente interessados no desenvolvimento da área contábil.

Assim, pelo conseguinte aumento nos cursos de graduação em contabilidade, houve um aumento na demanda de professores e pesquisadores para essa área, o que indica a relevância dos programas *stricto sensu* de Ciências Contábeis na formação de corpo docente para as instituições de ensino superior que ofertam o curso de ciências contábeis (Comunelo et al., 2012; Cornachione Júnior, 2004). Dessa forma, além do crescimento de 68% (de 2000 a 2008) no número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade (M. A. Souza, Machado, & Bianchi, 2011), outra consequência do aumento dessa demanda e da importância desses programas foi o aumento da produção científica em contabilidade no Brasil (Peleias, Segreti, Da Silva, & Chirotto, 2007).

Outro indicador que demonstra a importância do *stricto sensu* em contabilidade é que ele capacita o pós-graduando, tornando-o mais qualificado para lidar com o reflexo do progresso econômico na contabilidade (Peleias *et al.*, 2007). Isto porque esse tipo de pós-graduação também é fonte de expectativa de melhoria profissional. Essa afirmação é apoiada pela pesquisa de Dreher, Dougherty e Whitely (1985), que ao analisar os salários de estudantes de pós-graduação de negócios (*Master in Business Administration*) de três estados dos Estados Unidos, concluíram que esse gênero de pós-graduação é particularmente útil para quem não vem dos mais altos níveis socioeconômicos. Além disso, com base nos resultados, os autores concluíram que a posse do título de pós-graduação *stricto sensu* influenciou nos salários iniciais (salários medidos logo após o término da pós-graduação), independente da origem socioeconômica do

indivíduo. Além disso, concluíram que a posse do título também influenciou nos salários atuais (salários medidos 4-5 anos após o término da pós-graduação).

Os resultados de Cunha, Cornachione Junior e Martins (2010), também vão ao encontro dessa proposição. Os autores analisaram os egressos do Doutorado em Ciências Contábeis de uma instituição de ensino brasileira com base na Teoria do Capital Humano e concluíram que os efeitos da titulação nos rendimentos foram acentuados, além da melhora que o grau de escolaridade apresentou nas atividades profissionais e no reconhecimento acadêmico profissional (Cunha *et al.*, 2010). Esses avanços pessoais e profissionais também se mostraram evidentes tanto para o nível de mestrado (Dallabona, Oliveira, & Rausch, 2013), quanto para o nível de graduação e educação técnica (Bailey, Kienzl, & Marcotte, 2004; Stevens, Kurlaender, & Grosz, 2018).

No que diz respeito à estrutura de ensino, a pós-graduação *stricto sensu* tem como objetivo desenvolver a capacidade criadora e de juízo crítico, levando o estudante a exercer a atividade de pesquisa (Conselho de Educação Superior, 1965). Assim ela ultrapassa a ideologia de absorção passiva de conhecimento e coloca o estudante em colaboração com os professores para desenvolvê-lo (Conselho de Educação Superior, 1965).

> O mérito do sistema, especialmente reconhecido pelo *Robins Report*, está em que a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou uma dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo da liberdade de iniciativa que lhe é essencial (Conselho de Educação Superior, 1965, p.7).

Vê-se dessa forma, que as características da pós-graduação *stricto sensu* fazem com que haja uma interação diferente entre o processo de ensino aprendizagem e o estudante. Nesse nível de ensino busca-se uma contribuição original ao conhecimento científico, portanto, é dada importância à pesquisa individual que tenha como objetivo aumentar o horizonte de conhecimento científico sobre determinado assunto (Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden, & Gisle, 2017).

Sendo assim, a pós-graduação é um ambiente que demanda, além dos estudos ordinários aos quais os estudantes estão submetidos para integralização dos percursos acadêmicos,

contribuições ao conhecimento científico. A respeito das contribuições ao conhecimento que devem ser geradas, segundo Levecque *et al.* (2017), alguns programas de pós-graduação enfatizam e requerem uma série de publicações de pesquisa previamente à defesa da tese ou apresentação da dissertação, como requisito para a obtenção do título. Os autores ainda argumentam que a expansão do *stricto sensu* aumentou ainda mais essa demanda porque intensificou a pressão por produção de pesquisa, que é utilizada como critério para a destinação de financiamento das universidades. Esse cenário também é realidade para o *stricto sensu* de Ciências Contábeis que apresentou uma expansão de aproximadamente 94,12% na última década (de 17 programas em 2007 para 33 programas em 2017) (CAPES, 2016).

Por apresentar essas características a pós-graduação *stricto sensu* demanda, ao longo do curso, um intenso trabalho intelectual e por esse motivo pode ser caracterizado como um ambiente que exige alto nível de demanda e desempenho dos estudantes e dos professores. Isso fica evidente em pesquisas que foram elaboradas para avaliar que influência o ambiente exerce sobre o sujeito, por exemplo, Louzada e Silva Filho (2005) que pesquisaram as relações entre formação de pesquisadores e sofrimento psíquico em uma universidade pública brasileira. Utilizando de uma abordagem qualitativa, os autores concluíram que o sofrimento psíquico estava presente na formação acadêmica dos pós-graduandos (mestrandos e doutorandos) aparecendo de diversas formas e em diferentes graus de intensidade. Outro estudo apurou que 17% da amostra de estudantes de pós-graduação em medicina do quarto ano (Noruega), relataram problemas de saúde mental que necessitavam de tratamento psiquiátrico (Tyssen, Vaglum, Grønvold, & Ekeberg, 2001). Dessa forma, observa-se que o ambiente de demanda da pós-graduação faz com que, por vezes, exista um sofrimento mental a ele associado.

Nesse sentido, nos últimos anos houve um aumento significativo na preocupação com a saúde mental dos pós-graduandos (Evans, Bira, Gastelum, Weiss, & Vanderford, 2018). Evans *et al*. (2018), chegaram à conclusão de que um estudante de pós-graduação tem seis vezes mais chances de apresentar estados de ansiedade e depressão em comparação com a população em geral. Utilizando uma escala validada para medir a ansiedade (GAD07) o estudo concluiu que 41% dos estudantes demonstram ter ansiedade moderada ou grave, contra apenas seis por cento da população em geral medida pela mesma escala.

A ansiedade também está presente no curso de Ciências Contábeis. Reis, Miranda, e Freitas, (2017) analisaram a relação do fenômeno ansioso com o desempenho acadêmico em uma

amostra composta por 205 estudantes de Ciências Contábeis de uma Universidade Pública Brasileira. Utilizando o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) os autores concluíram que a ansiedade se relacionou negativa e significativamente com o desempenho acadêmico, o que indica que estudantes mais ansiosos tendem a possuir menor desempenho acadêmico.

Outro trabalho que avaliou o impacto na saúde dos acadêmicos de pós-graduação utilizou três amostras comparativas para chegar às suas conclusões (Levecque *et al.*, 2017). Os 3.659 estudantes de doutorado, oriundos de Flandes (Bélgica), foram comparados com: 769 indivíduos altamente educados na população em geral, 592 funcionários altamente qualificados e 333 estudantes de ensino superior (incluindo mestrado). A comparação serviu para eliminar o possível viés que existiria ao se comparar o doutorado no qual é exigido alto nível de instrução e elevado desempenho, com a população em geral (Levecque *et al.*, 2017). Dentre outras, os autores chegaram à conclusão de que 32% dos estudantes de doutorado estão suscetíveis a desenvolver transtornos psiquiátricos como: transtorno de ansiedade, depressão, esgotamento ou exaustão emocional. Embora ressaltem que o quadro de saúde mental não é tão alarmante quanto o alardeado, os pesquisadores concluíram que há prevalência desses problemas em estudantes de doutorado em comparação aos demais grupos analisados.

Ambos os estudos, e outros (Andrade, Gorenstein, Viera Filho, Tung, & Artes, 2001; Beiter *et al.*, 2015; Betz, 1978; Iqbal, Gupta, & Venkatarao, 2018) constataram que a ansiedade pode ser encontrada nos estudantes do ensino superior e em alguns casos tornar-se patológica. Veja que a ansiedade é um fenômeno natural (Castillo, Recondo, Asbahr, & Manfro, 2000), e, se direcionada para a tarefa construtiva atua como fator motivador porque age limitando o foco da atenção à fonte de análise, o que contribui para a concentração (I. B. Weiner & Craighead, 2009). No entanto, ela pode ser prejudicial quando o estímulo ansioso começa a se apresentar desproporcional, ou seja, quando ele interfere no desempenho e no cotidiano (I. B. Weiner & Craighead, 2009). Portanto, se a preocupação com as ameaças (reais ou imaginárias), passa a ser acompanhada de uma apreensão exagerada quanto ao porvir e gera uma falta de controle da própria resposta afetiva e sentimentos como tristeza, culpa e vergonha, a ansiedade torna-se nociva para o indivíduo (Castillo *et al.*, 2000; I. B. Weiner & Craighead, 2009).

Portanto, o ambiente acadêmico, e, com ênfase o da pós-graduação *stricto sensu,* é notadamente um ambiente que afeta tanto os professores quanto os alunos. Nesse sentido, Levecque *et al.* (2017) enfatizam que é relevante pesquisar o impacto que o meio acadêmico da pós-graduação

causa nos estudantes, pois ao se constatar problemas com o desempenho do estudante decorrentes de seu estado mental, instrumentos podem ser utilizados para minimizar os danos advindos desses males (Evans *et al.*, 2018). Dentre os instrumentos que podem ser utilizados para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizado, destaca-se a proposição teórica da autoeficácia (Bandura, 1977). A autoeficácia atua da seguinte forma no processamento cognitivo da ansiedade: ao se deparar com determinada tarefa o indivíduo experimenta certa ativação emocional, sendo que um nível elevado de ativação emocional transforma-se em ansiedade e debilita o rendimento (Nogueira & Mesquita, 1992). No entanto, as crenças na própria autoeficácia reduzem a ativação emocional desproporcional, ou seja, reduzem os níveis de ansiedade experimentados pelo indivíduo ao se deparar com determinada tarefa, diminuindo assim a ansiedade e as reações dela decorrentes (Nogueira & Mesquita, 1992).

Formalmente definida, a autoeficácia é a crença pessoal sobre a auto capacidade de exercer o controle sobre os eventos que afetam sua vida (Bandura, 1989a). Assim, se tratando de aprendizagem, é a crença na capacidade de desenvolver determinada tarefa, realizar certa atividade, ser aprovado em determinado período etc. A crença na própria autoeficácia obtém êxito em auxiliar no processo de aprendizado porque um maior senso de autoeficácia permite um uso mais diversificado de estratégias cognitivas de aprendizado, ou seja, a autoeficácia altera o processo cognitivo subsequente, facilitando dessa forma a aprendizagem (Bandura, 1989a; Pajares, 1996).

A influência da autoeficácia no processo cognitivo já foi analisada sob diversos aspectos, por exemplo: no contexto esportivo (Martin & Gill, 1991; Moritz, Feltz, Fahrbach, & Mach, 2000), de trabalho (Judge, Jackson, Shaw, Scott, & Rich, 2007; Stajkovic & Luthans, 1998), psicológico (Bandura, 2001), como preditor da atitude de futuros professores em relação a aplicação da educação apoiada por computador (Yeşilyurt, Ulaş, & Akan, 2016), na aprendizagem autorregulada (Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink, & Nückles, 2014) etc.

No ambiente educacional, e, com relação ao processo cognitivo de aprendizagem, o trabalho de Pajares (2003), por meio de uma revisão de resultados de pesquisas sobre autoeficácia, examinou a proposição de validade do constructo para o estudo da escrita em ambientes acadêmicos. O autor chegou à conclusão que a autoeficácia influencia na motivação de escrita, e salienta que uma importante implicação do seu estudo é que seria producente os educadores

fortalecerem as crenças de autoeficácia dos estudantes como uma estratégia pedagógica para aumento de desempenho dos alunos (Pajares, 2003).

A ansiedade é um estado emocional de sofrimento anterior a realização da atividade (Clark & Beck, 2012). Veja que pela teoria da autoeficácia mesmo que os indivíduos escolham atividades que não possuem nenhuma experiência prévia um nível alto de autoeficácia faz com que tenham mais confiança que desempenharão com sucesso essa atividade, por isso que os padrões de autoeficácia altos permitem a mitigação do sofrimento pela ansiedade (Bandura, 1977). Mas, num ambiente universitário os estudantes são desafiados a participar de atividades que não possuem muito conhecimento prévio, as vezes até nenhum conhecimento. Se considerar a situação dos estudantes do *stricto sensu* esses desafios são maiores face ao nível de conhecimento que é disseminado nesse tipo de ensino (Conselho de Educação Superior, 1965). Portanto, face ao grande nível de desafio que os estudantes do *stricto sensu* são lançados, a autoeficácia é um modulador importante sobre a ansiedade (Serpa, 2012).

Além da autoeficácia, a motivação é outro instrumento que pode ser aplicado para a redução da ansiedade. A motivação é conceituada como a energia que direciona as ações, e é componente importante de diversos processos como o de desenvolvimento, de persistência, de esforço, de saúde mental, de aprendizagem etc (I. B. Weiner & Craighead, 2009). Nesse sentido ao propor um modelo hierárquico da motivação, Vallerand (1997) explicou que a motivação leva a consequências importantes e que o comportamento motivado é capaz de gerar consequências positivas para o indivíduo.

Ainda segundo o autor as consequências da motivação são de natureza cognitiva, afetiva e comportamental, por exemplo: concentração, memória e aprendizagem fazem parte das consequências cognitivas; persistência na tarefa, intenções comportamentais e desempenho fazem parte das consequências comportamentais; e interesse, emoções positivas e ansiedade fazem parte das consequências afetivas. As consequências mais positivas da motivação são produzidas por formas mais autodeterminadas de motivação, denominadas motivação intrínseca, ao passo que as consequências mais negativas são produzidas pela desmotivação e pela motivação extrínseca (Vallerand, 1997).

A motivação intrínseca é aquela relacionada com o comportamento em si, ou seja, aquele realizado para se obter prazer e satisfação inerente a atividade (Vallerand, 1997). São as formas

de motivação mais autodeterminadas e estão relacionadas às consequências mais positivas da motivação (Vallerand, 1997). Observe que como condição multifacetada o estado de ansiedade pode advir da avaliação cognitiva incorreta que aciona o estado de ameaça primitivo disparando mecanismos fisiológicos (Clark & Beck, 2012). Porém, as emoções de cunho positivo decorrentes do afeto positivo assim como a persistência no comportamento diminuem a ativação do sistema autônomo, reduzindo a ansiedade (Vallerand, 1997).

Por sua vez, a motivação extrínseca e a desmotivação estão relacionadas às consequências negativas. A desmotivação é ausência de motivação, já a motivação extrínseca refere-se a realização do comportamento de forma regulada por meios externos, ou seja, não pela atividade em si, mas para se obter recompensas ou evitar punições que a falta do comportamento acarretaria (Vallerand, 1997). Essa regulação externa, e as influências negativas a ela associadas, como a própria ansiedade, aumentam o estado ansioso do indivíduo.

Portanto, observa-se que da mesma maneira que a ansiedade se relaciona e é influenciada pela autoeficácia ela está relacionada à motivação e sofre influência dela. Também é possível definir uma relação entre a autoeficácia e a motivação, pois além de atuar no processo de aprendizagem dos indivíduos "em geral, há muitos motivos para acreditar que a autoeficácia é um poderoso constructo motivacional que funciona bem para prever autoconfianças e desempenhos acadêmicos em níveis variados" (Pajares, 1996, p. 557)[1]. Segundo Schunk (1991), a autoeficácia e a motivação operam num clico de retroalimentação: a motivação aumenta quando os alunos percebem que estão progredindo no aprendizado, consequentemente ao se tornarem mais hábeis eles mantêm um senso de autoeficácia elevado que influencia no processo de aprendizagem, e assim sucessivamente.

Isto posto, pode-se observar que a autoeficácia pode aumentar ou diminuir o desempenho, por meio da sua relação com o processo cognitivo e o processo motivacional (Bandura, 1989b). Em outras palavras, a realização pessoal depende, além dos recursos disponíveis para o sujeito, do senso de autoeficácia percebida que fará com que haja a utilização dos recursos disponíveis da melhor maneira possível (Bandura, 1993). Em síntese, a autoeficácia se relaciona ao processo ansioso e influencia o processo motivacional, que, por sua vez, afeta o desempenho.

[1] In general, there is ample reason to believe that self-efficacy is a powerful motivation construct that works well to predict academic self-beliefs and performances at varying levels

Por todo o exposto, se observa que a ansiedade sofre influência da autoeficácia e da motivação. Com relação a autoeficácia, ela é capaz de modular a ansiedade pois produz padrão mental positivo que permite ao estudante diminuir seu sofrimento prévio à atividade, ou seja, diminuir sua ansiedade (Bandura & Cervone, 1983). Assim a autoeficácia afeta positivamente o senso afetivo e diminui a proporção da ansiedade que o indivíduo experimenta ao se deparar com determinadas atividades (Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000). Com relação a motivação, ela também é uma variável capaz de modular a ansiedade, pois as formas de motivações autodeterminadas estão associadas ao funcionamento psicológico aprimorado (Vallerand, 1997).

Diante do apresentado, especialmente à importância da pós-graduação aliado ao processo de expansão e importância do *stricto sensu* de Ciências Contábeis, constatou-se a necessidade de um estudo que vincule ao mesmo tempo as variáveis de autoeficácia, ansiedade e motivação, e caracterize seu papel e a influência de seus mecanismos na pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis.

Tendo em vista a presença na literatura da relação entre a ansiedade, a autoeficácia e a motivação, bem como a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre como ocorre essa relação, o presente estudo propõe investigar essa relação nos estudantes *stricto sensu* de Ciências Contábeis. Para tanto, propõe a seguinte questão de pesquisa: Qual a relação da ansiedade com a autoeficácia e a motivação dos estudantes *stricto sensu* de Ciências Contábeis?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desse estudo é estudar o fenômeno da ansiedade, analisando qual a relação da ansiedade com a autoeficácia e a motivação dos estudantes *stricto sensu* de Ciências Contábeis.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para se alcançar o objetivo geral, foram desenvolvidos objetivos específicos, são eles:

- Analisar o comportamento das variáveis ansiedade, autoeficácia e motivação em relação às variáveis sociodemográficas (idade, gênero, expectativa de resultado, tipo de pós-graduação etc).

- Analisar a relação da autoeficácia com a motivação.
- Descrever o nível de motivação global para prosseguir nos estudos dos estudantes e correlacioná-lo com variáveis de desempenho.
- Buscar relações entre os níveis de motivação e o desempenho dos estudantes.
- Relatar através da análise das variáveis sociodemográficas o perfil dos discentes.

1.3 Justificativa

A pesquisa científica por meio dos seus resultados e suas abordagens metodológicas ajuda a fornecer informações válidas para a tomada de decisões sociais, políticas e econômicas (Flick, 2011). Assim, os resultados apresentados podem ser capazes de prover compreensão sobre os impactos da ansiedade no ambiente acadêmico, contribuindo para o entendimento do processo de saúde do estudante. Além disso, ao investigar a ansiedade, autoeficácia e a motivação poder-se-á captar como essas variáveis atuam no processo de ensino do *stricto sensu*.

Neste estudo, a ansiedade será um dos focos de análise, 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 *et al.*, 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.

A ansiedade é um tipo de sofrimento mental que atrapalha que os indivíduos do *stricto sensu* se desenvolvam em todo seu potencial, por causar distrações, desorientações, dificuldade de concentração dentre outros sintomas que prejudicam o desempenho (Costa, 2001; Reis *et al.*, 2017). Daí a importância dela ser estudada, pois, mesmo que não chegue ao extremo da evasão, não atingindo todo seu potencial, o estudante além de obter uma má formação que reverberará na sociedade ao se tornar um profissional incompleto (que inclusive será responsável pela formação de futuros contadores), também experimentará frustração e tristeza por não se tornar um mestre ou doutor em contabilidade com todas suas habilidades, competências e atitudes desenvolvidas em plenitude.

Além disso, seu contexto social formado pelos pais, cônjuges, filhos e amigos também serão afetivamente afetados, já que seu ciclo também participa das conquistas e das frustrações. Além disso, como foi apresentado por essa pesquisa, aproximadamente 70% dos trinta e três programas *stricto sensu* de Ciências Contábeis no Brasil são ofertados por instituições públicas, ou seja, por meio de recursos públicos que ao não desenvolver bons mestres e doutores, resulta, além da frustração dessa expectativa, na ineficiência de aplicação de recursos.

Também, problemas na saúde mental do estudante podem acarretar déficit na oferta de mão de obra para a indústria e às contribuições ao avanço do conhecimento por meio das pesquisas (Levecque *et al.*, 2017). Ainda nessa linha de raciocínio, e segundo os autores supracitados, caso não seja propiciada a devida atenção, esses problemas podem evoluir e levar o estudante a evadir. A evasão influenciará diretamente na competição econômica do país, pois a competição global entre países é dependente do avanço científico advindo da capacidade cognitiva de sua mão de obra (Levecque *et al.*, 2017).

Como o sucesso acadêmico é em boa parte regulado por meio das influências auto motivadoras (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992), além de contribuir para o conhecimento sobre a pós-graduação *stricto sensu*, deve-se destacar que este trabalho auxiliará a gama de investigações que vincula a variável motivacional a outras variáveis diferentes do desempenho. Conforme Weiner (1990) salientou é necessário aumentar a gama de estudos do impacto de certas variáveis na educação: “visualizo este foco estreito com emoções misturadas e alguma perturbação”[2] (Weiner, 1990. p. 621), no caso deste estudo, a perturbação sendo representada pela ansiedade.

Além disso, quando a universidade apresenta um ambiente propício, auxilia de forma mais efetiva no desenvolvimento potencial do indivíduo (Nascimento, 2017). Nesse sentido, se o senso de autoeficácia altera as escolhas individuais, atividades, ansiedade e persistência, e afetam o desempenho acadêmico pela ação direta que exercem na motivação, a avaliação do senso de autoeficácia pode ser útil para que se planejem procedimentos de intervenção que visem aumentar o senso de percepção acadêmica de autoeficácia desses estudantes, o que afetará de forma positiva sua motivação e possibilitará um melhor nível de rendimento subsequente (Bandura, 1977; Medeiros et al., 2000; Pajares, 1996).

[2] I View this narrow focus with mixed emotions and some trepidation.

> Claramente, um determinante das aspirações dos estudantes é a sua crença na sua eficácia acadêmica. Os esforços para promover o desempenho acadêmico precisam fazer mais do que simplesmente estabelecer padrões exigentes para os alunos. Eles precisam estruturar as experiências acadêmicas de uma forma que também aprimore o senso de eficácia acadêmica dos alunos (Zimmerman *et al.*, 1992, p. 673).[3]

Nesta perspectiva, também é necessário investir em estudos que investiguem estratégias de intervenção que visem resolver, caso constatados, os problemas de saúde mental associados aos estudantes (Evans *et al.* 2018). Nesse sentido, Zimmerman (2000) postulou e verificou que as crenças de autoeficácia são sensíveis a mudanças sutis no contexto do aluno e interagem positivamente com o processo de aprendizagem. Assim, é possível influenciar o processo de percepção da autoeficácia de forma a aumentá-lo (Bandura, 1977). Portanto, quanto maior o senso de autoeficácia percebida pelo aluno, maiores serão os objetivos estabelecidos, por sua vez, os objetivos desempenharão um papel importante na fixação das metas escolares definidas pelos estudantes e na obtenção das notas (Zimmerman *et al.*, 1992).

Considerando ainda que "o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal está associado ao bem-estar físico e mental (Evans *et al*., 2018, p. 282)", destaca-se que do ponto de vista do estudante, ainda que inserido em um ambiente de alta demanda é importante que sua formação intelectual seja saudável e motivadora. Dessa forma, ele conseguirá desenvolver toda o seu potencial e beneficiar todos os *stakeholders* (família, sociedade, programa de pós-graduação etc).

Em suma, dada a importância da pós-graduação, quanto mais amplo for o conhecimento sobre a situação dos estudantes há maior possibilidade de implementação de políticas efetivas de intervenção que visem atuar no sentido contrário a interações prejudiciais (caso existam), econômico, pessoal e socialmente. Dessas perspectivas, a busca por formas da ansiedade no *stricto sensu* é articulada de modo a evitar o extremo da evasão, o sofrimento mental dos estudantes ou sua formação deficiente. Nesse sentido, se acredita que tanto a motivação quanto a autoeficácia, são estratégias eficazes na modulação da ansiedade. Esse fato é observado ao se perceber que a autoeficácia influencia as escolhas de atividades, esforço e persistência dos estudantes (Schunk, 1991), assim como a motivação regula o padrão mental deles (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, & Fernandes, 2012) podendo proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento pleno dos estudantes de mestrado e doutorado em contabilidade.

[3] Clearly, a determinant of student aspirations is their belief in their academic efficacy. Efforts to foster academic achievement need to do more than simply set demanding standards for students. They need to structure academic experiences in a way that enhances students' sense of academic efficacy as wel.

1.4 Organização da Dissertação

Essa dissertação é organizada em cinco capítulos. O primeiro traz uma contextualização geral, nele explica-se o contexto ao qual se encaixa a pesquisa, a justificativa do trabalho, o objetivo geral e os objetivos específicos.

O segundo capítulo traz a revisão de literatura, abordando os tópicos sobre ansiedade, autoeficácia e motivação, seguido de um tópico onde se apresentam as evidências empíricas dos três constructos destacando-se suas implicações na área educacional.

O terceiro capítulo apresenta a perspectiva metodológica que será adotada, a caracterização da pesquisa, a população e amostra, as escalas que foram utilizadas para coleta de dados (origem, validação, e aplicações anteriores), a forma de aplicação dos questionários, as hipóteses do estudo, e os procedimentos estatísticos que serão aplicados na análise e interpretação dos resultados.

No quarto capítulo foram apresentados os resultados obtidos iniciando-se com as estatísticas das variáveis descritiva (por intermédio de gráficos, tabelas e quadros etc), seguido da apresentação das variáveis quantitativas. Nesse capítulo também são feitas as análises das hipóteses elencadas.

No quinto capítulo discutem-se os resultados encontrados e suas implicações. Por fim, são apresentadas as limitações do estudo e são propostas questões para futuras pesquisas.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO CONCEITUAL

2.1 Ansiedade

Neiva (2010), afirma que a ansiedade é um continuo presente na história da humanidade, sendo uma reação natural e positiva. A ansiedade era utilizada como um instrumento de adaptação que colocava o organismo para funcionar perante as dificuldades ou ameaças à vida (Neiva, 2010). A autora comenta que a ansiedade como equipamento de resposta natural ainda é presente no ser humano desse século, sendo que a psicanalise evoluiu para explicar comportamento ansioso considerado normal e o distúrbio ansioso do contexto social atual.

Nesse interim Sinico e Winter, (2012) esclarecem que pela lei de Yerkes-Dogson nosso desempenho é afetado por estímulos externos, ou seja, por essa perspectiva um certo nível de um estímulo estressor está relacionado ao aumento da performance. Dessa forma, a ansiedade como estímulo estressor pode aumentar o desempenho quando controlada e em um 'nível ótimo', não sendo, portanto, um estado fisiológico necessariamente prejudicial ao indivíduo.

Dessa maneira, a ansiedade é um estado natural do ser humano, e atua positivamente no indivíduo quando contribui limitando o foco na atenção à tarefa em desenvolvimento; assim como atua negativamente quando é tão intensa que gera medos e apreensões exageradas da realidade que interferem no desenvolvimento natural das atividades diárias ou agem de forma a incapacitar o indivíduo (Castillo *et al.* 2000; I. B. Weiner & Craighead, 2009).

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 ela 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, pode-se observar 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). Nesse estudo utiliza-se a seguinte definição de ansiedade:

> é uma emoção orientada ao futuro caracterizada por percepções de incontrolabilidade e imprevisibilidade sobre eventos potencialmente aversivos e um desvio rápido na atenção para o foco de eventos potencialmente perigosos ou para a própria resposta afetiva do indivíduo a esses eventos (Barlow, 2002, p. 104 citado por Clark & Beck, 2012).

Clark e Beck (2012) propõe cinco critérios cumulativos para a classificação da ansiedade anormal, são eles: Cognição Disfuncional, Funcionamento Prejudicado, Manutenção, Alarmes Falsos e Hipersensibilidade ao Estímulo. Ainda segundo os mesmos autores: Cognição disfuncional diz respeito a ativação de crenças disfuncionais, ou seja, a falsa suposição de uma situação de perigo derivada de uma avaliação errônea; Funcionamento prejudicado se refere a interferência no funcionamento normal diário, seja ele social ou ocupacional; Manutenção diz respeito ao tempo de persistência da condição ansiosa, podendo persistir em níveis diários altos por meses e anos; Alarmes falsos são caracterizados por medo ou pânico acentuado na ausência de sinais ameaçadores; e, Hipersensibilidade ao estímulo, caracteriza-se pela ativação aumentada dos sintomas ansiosos mesmo nas condições em que as ameaças são tênues e inofensivas.

Postuladas as condições para a caracterização da ansiedade anormal, apresenta-se a sua distribuição dentro dos transtornos. Os distúrbios de ansiedade atingem cerca de vinte por cento da população (B. Weiner, 1990), e de acordo com a *American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* citados por Weiner e Craighead (2009) são onze os tipos de transtorno de ansiedade mais comuns, o Quadro 1 apresenta suas características e elementos:

Quadro 1: Principais características dos transtornos de Ansiedade

Transtorno de Ansiedade	**Principais características**
Transtorno do pânico com ou sem agorafobia	A presença de ataques de pânico inesperados (um ataque de pânico é um inesperado medo ou desconforto que espalha rapidamente e é acompanhado por quatro ou mais sintomas associados, tais como aceleração dos batimentos cardíacos, tonturas, falta de fôlego, e outros). A presença de ansiedade sobre os ataques de pânico, geram preocupações com as possíveis consequências dos ataques (por exemplo, morrer, perder o controle, enlouquecer), ou uma mudança de comportamento decorrentes dos ataques. Agorafobia muitas vezes ocorre com transtorno de pânico. Refere-se à ansiedade, ou evitamento das situações em que a fuga pode ser difícil ou indisponível concomitante com caso de um ataque de pânico ou sintomas do ataque de pânico. Situações temidas podem incluir lugares lotados, viagens, transporte, lugares fechados e outros.
Agorafobia sem história de transtorno do pânico	A presença de agorafobia, sem nunca ter encontrado os critérios completos de diagnóstico para o transtorno do pânico.

Quadro 2: Principais características dos transtornos de Ansiedade (continuação)

Transtorno de Ansiedade	Principais características
Fobia específica	Um medo excessivo ou irrealista de um objeto específico ou situação, como um animal, alturas, sangue, agulhas, elevadores ou voar.
Transtorno de ansiedade social (fobia social)	Um medo excessivo ou irrealista de uma ou mais situações sociais ou de desempenho, tais como falar em público, conversar ou conhecer novas pessoas. O medo é de ser envergonhado, humilhado ou julgado por outros.
Transtorno obsessivo-compulsivo (TOC)	A presença de obsessões, ou seja, pensamentos, imagens, ou impulsos que são percebidos como intrusivos e angustiantes, tais como: medos de contaminação, dúvidas sobre suas ações, ou medos irracionais de ferir os outros. A presença de compulsões (i.e., comportamentos repetitivos, tais como a verificação, lavagem ou contagem, que são usados para reduzir a ansiedade ou para evitar que algo ruim aconteça).
Transtorno de estresse pós-traumático (TEPT)	A experiência de um trauma em que um indivíduo tem sido confrontado com uma ameaça ao seu bem-estar físico, ou o bem-estar físico de outro indivíduo (por exemplo, experimentando um estupro, agressão ou acidente testemunhando um ato de violência). O indivíduo tem experiências, recordações recorrentes do trauma (durante um mês ou mais), evitando situações que relembram o trauma; entorpecimento emocional; sintomas de excitação e hipervigilância.
Transtorno de estresse agudo	Semelhante ao Transtorno de estresse pós-traumático, exceto que a duração está entre dois dias e quatro semanas.
Transtorno de ansiedade generalizada (TAG)	Preocupação frequente sobre um número de áreas diferentes (por exemplo, trabalho, família, saúde), com dificuldade em controlar a preocupação e uma série de sintomas associados (por exemplo, tensão muscular, problemas de sono, baixa concentração).
Transtorno de ansiedade devido a uma condição médica geral	Problemas significativos com ansiedade que são diretamente causados por uma condição médica (por exemplo, os sintomas de ataque de pânico desencadeado pelo hipertireoidismo).
Transtorno de ansiedade induzida por substância	Problemas significativos com ansiedade que são diretamente causados por uma substância (por exemplo, os sintomas de ataque de pânico desencadeado pelo uso de cocaína, cafeína, ou abstinência de álcool).
Transtorno de ansiedade não especificado de outra forma	Problemas significativos com a ansiedade que não cumprem os critérios de diagnóstico para outro transtorno de ansiedade, nem para alguma outra desordem psicológica.

Fonte: I. Weiner e Craighead (2009).

Conforme apresentado no Quadro 1, existem diversos tipos de transtornos de ansiedade. Segundo Neiva (2010), uma das principais referências para a pesquisa em ansiedade é o trabalho de Spielberger (1972), posto que esse pesquisador desenvolveu as bases para o entendimento dualístico da ansiedade como ansiedade-estado e ansiedade-traço. A relevância dessa diferenciação serviu para que ela fosse adotada em diversos estudos que discutiam a ansiedade e avaliavam seus diferentes aspectos. B. Weiner (1990) reitera que um ponto importante ao se avaliar a ansiedade é separá-la em estado e traço:

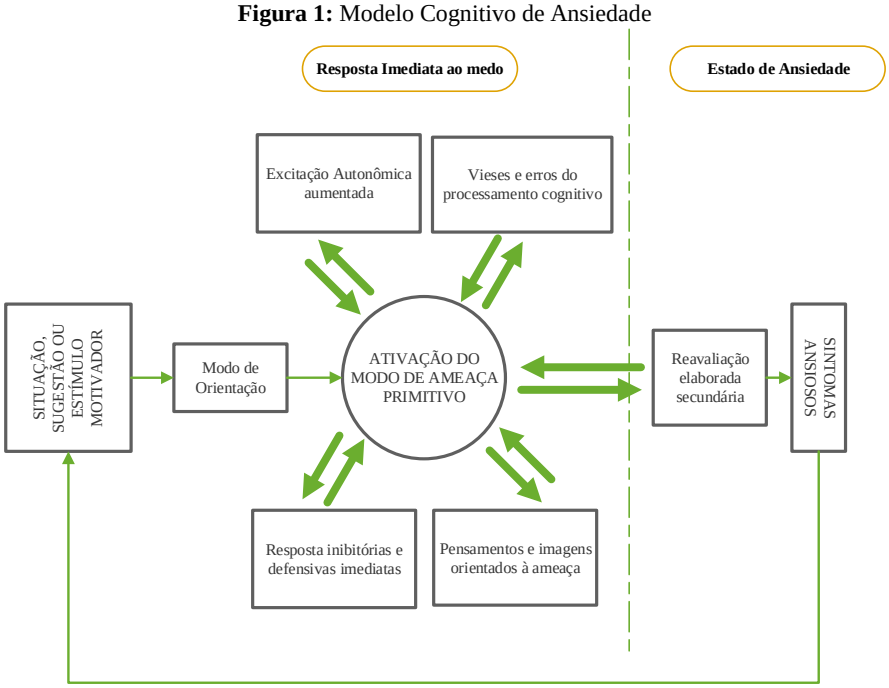
> O estado de ansiedade (A-estado) é conceitualizado como um estado emocional transitório ou condição do organismo humano que é caracterizado por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão conscientemente percebidos, e por aumento na

> 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, isto é, a diferença na tendência de reagir a situações percebidas como ameaçadoras com elevações de intensidade no estado de ansiedade. Como um conceito psicológico, traço de ansiedade tem as características de uma classe de construtos que Atkinson (1) chama "motivos" e a que Campbell (2) se refere como "disposições comportamentais adquiridas". Motivos são definidos por Atkinson como disposições que permanecem latentes até que uma situação as ative. Disposições comportamentais adquiridas, de acordo com Campbell, envolvem resíduos de experiências passadas, que predispõem um indivíduo tanto a ver o mundo de determinada forma quanto a manifestar reações objetivas e realísticas (Biaggio, Natalício, & Spielberger, 1977, pp. 31-32).

Em síntese, o estado de ansiedade diz respeito a como o indivíduo se sente no momento da avaliação, enquanto o traço de ansiedade refere-se a como ele usualmente se sente, em outras palavras: o traço de ansiedade está relacionado à característica de ‘ser’ ansioso, enquanto o estado de ansiedade está relacionado ao foto de ‘estar’ ansioso (Neiva, 2010). A abordagem utilizada nessa pesquisa será a da Ansiedade-Traço, além desse tipo de ansiedade se referir a diferenças individuais mais estáveis (Biaggio *et al.*, 1977), adotando esse tipo de ansiedade minimizam-se os impactos dos fatores ecossistêmicos e dos fatores situacionais que existem na medição da ansiedade-estado. Assim, a ansiedade traço pressupõe e é estruturada para avaliar os fatores ansiosos mais estáveis da personalidade (Neiva, 2010). Além disso, alguns aspectos, tratados na abordagem metodológica, fazem com que a escolha do traço-ansioso, em detrimento do estado-ansioso, seja mais adequada a esse estudo.

Na Figura 1 o modelo de processamento da ansiedade de Clark e Beck, (2012) demonstra as estruturas, os processos e os produtos do sistema de informação envolvidos com a ansiedade, além de caracterizar o ‘estado de ansiedade’ como decorrentes da “reação a avaliação inadequada e exagerada de vulnerabilidade pessoal derivada de um sistema de processamento de informação defeituoso que interpreta erroneamente situações ou sinais neutros como ameaçadoras (Clark & Beck, 2012, p.45)”.

Figura 1: Modelo Cognitivo de Ansiedade



Fonte: Clark e Beck (2012, p. 43)

De forma sintética, da análise do presente referencial, pode-se dizer que a ansiedade se apresenta como um estado emocional, que, além de apresentar componentes psicológicos e fisiológicos sob certas circunstâncias ambientais, genéticas e sociais pode se manifestar como uma patologia e prejudicar o desenvolvimento do aprendizado e das potencialidades do indivíduo. De forma sucinta pode-se dizer que a ansiedade é um estado fisiológico e é uma emoção poderosa indicando uma resposta emocional intensa de um conflito reprimido da consciência.

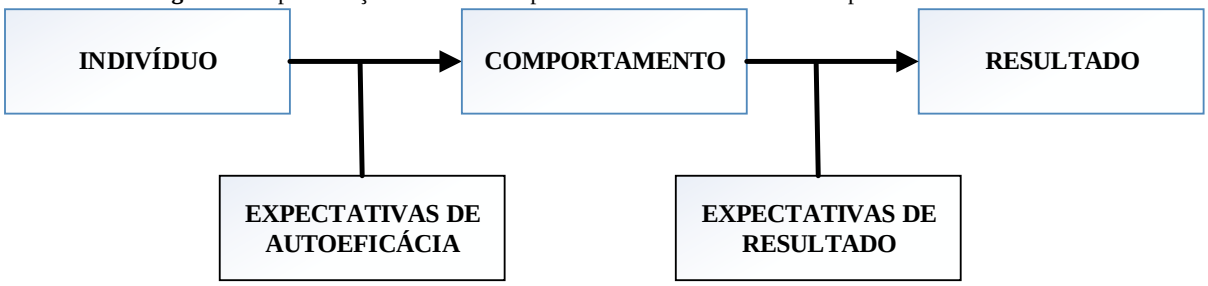
2.2 Autoeficácia

O estudo seminal de autoeficácia tem seu marco com Bandura (1977) que forneceu as diretrizes para se medir a crença de autoeficácia nos seus diferentes domínios. Bandura (1977) propôs um mecanismo cognitivo capaz de explicar o comportamento do indivíduo em diversos aspectos da vida: “Esse mecanismo essencial, que funciona como mediador cognitivo e motivacional, designa-se por percepção, crença ou ainda expectativa de autoeficácia (Nogueira & Mesquita, 1992, p.16)”.

Assim, autoeficácia percebida é o julgamento pessoal de auto capacidade do indivíduo para organizar e executar ações ou cursos de ações, para atingir determinados objetivos ou cumprir

determinadas tarefas (Bandura, 1977). “A autoeficácia é uma crença acerca do potencial das habilidades cognitivas, motivacionais e comportamentais necessárias para a execução de uma tarefa em determinado momento e contexto (Lopes, 2017, p. 39)”. Em outras palavras, é a crença do indivíduo na sua capacidade para, por exemplo, escrever um artigo científico, conseguir os créditos mínimos para se graduar ou escrever uma Tese. Nogueira e Mesquita (1992) explicam que as expectativas de autoeficácia pressupõe que para produzir as realizações desejadas o indivíduo possui as capacidades necessárias. Assim, a expectativa de autoeficácia diz respeito aos cursos de ações que devem ser empregados para atingir determinado comportamento, sua representação gráfica é apresentada na Figura 2.

Figura 2: Representação Gráfica da Expectativa de Autoeficácia e da expectativa de resultado



Fonte*:* Bandura (1977).

Além da expectativa de autoeficácia a Figura 2 apresenta a expectativa de resultado. Segundo Schunk (1991), existem constructos que se assemelham a autoeficácia, como a expectativa de resultado e a autoconfiança, no entanto, esses conceitos não se misturam havendo características únicas em cada um deles. Observe que a expectativa de autoeficácia diz respeito a autoavaliação sobre a capacidade de executar um curso de ação para desempenhar um comportamento, enquanto a expectativa de resultado diz respeito aos resultados que esse comportamento alcançará (Bandura, 1977).

Por exemplo, imagine um estudante que acredita que ao estudar muito para uma prova conseguirá ser aprovado em um exame difícil, ou seja, o estudante tem a expectativa de resultado de que ao estudar obterá certo resultado. No entanto, esse estudante tem dúvida se conseguirá realizar as atividades referentes ao processo de estudo, por exemplo, entender o material, fazer exercícios etc, ou seja, esse estudante tem uma baixa crença de autoeficácia na própria capacidade de executar o curso de ação traçado. Como consequência embora acredite que o curso de ação (estudar) produzirá os efeitos desejados (ir bem na prova), essa informação não influenciará seu comportamento, pois ele tem uma baixa crença de autoeficácia. Observa-

se com esse exemplo, como a expectativa de resultado difere da crença de autoeficácia, embora sejam autoconceitos próximos.

Por sua vez a autoconfiança, dentre as dimensões de autoconceitos, é a que mais se assemelha a autoeficácia (Schunk, 1991). A autoconfiança é a crença do indivíduo na sua própria capacidade de produzir resultados e atingir metas, ela se difere da autoeficácia porque a autoeficácia refere-se a um preditor do comportamento em situações específicas, ou seja, a autoeficácia é considerada no nível especifico do domínio (Schunk, 1991). Por exemplo: um aluno pode se julgar intelectualmente inteligente e capaz de feitos educacionais (autoconfiança), mas se auto avaliar como com pouca competência para fazer um exercício matemático (autoeficácia matemática).

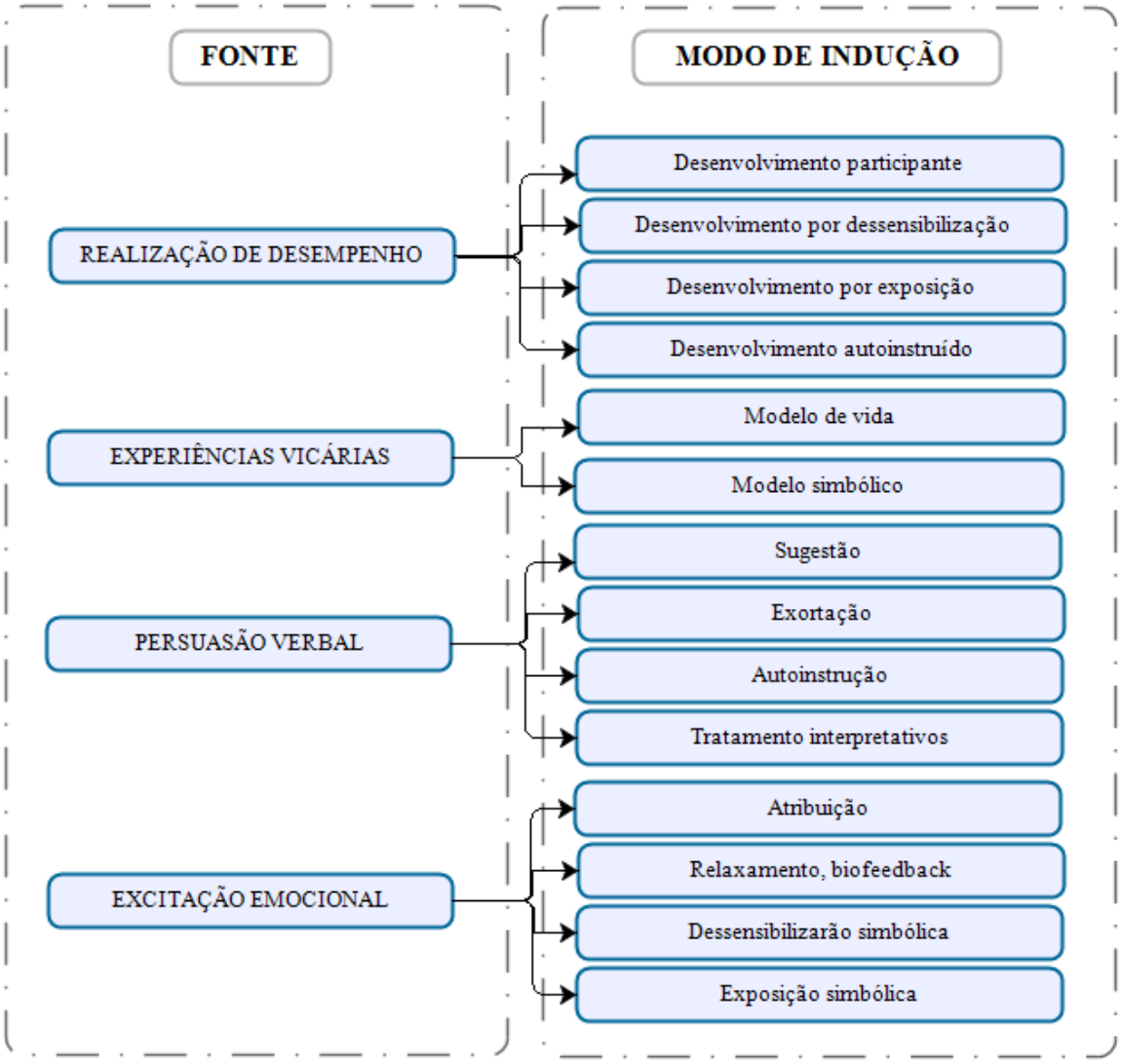
As crenças de autoeficácia são base para os processos motivacionais, das realizações de desempenho e do bem estar emocional (Bandura, 1977, 2006), nesse sentido, as crenças de autoeficácia sofrem influência de diversos processos, conforme relata-se a seguir.

Além de postular as diferenças da autoeficácia para esses constructos, para analisar a proposição de que os julgamentos de autoeficácia produzem resultados no processo comportamental de tal forma que influenciam o esforço, tempo e resiliência que serão empregados no comportamento, Bandura (1977) realizou um estudo com indivíduos fóbicos. Por intermédio desse estudo o autor postulou que as crenças de autoeficácia são geradas, aumentadas ou diminuídas, desenvolvidas, alteradas, reguladas e mobilizadas por meio de quatro principais fontes de informação: realização de desempenho, experiências vicárias, persuasão verbal e excitação (ou ativação) emocional (Bzuneck, 2001), elas são esquematicamente apresentadas na Figura 3.

As realizações de desempenho são a fonte mais influente de autoeficácia. Ela diz respeito as realizações passadas do sujeito finalizadas com sucesso. Nesse sentido, os triunfos repetidos aumentam a crença de autoeficácia e os fracassos (principalmente os ocorridos no início ou os repetitivos) a diminuem (Bandura, 1977). Além disso, os triunfos repetidos fortalecem a crença de forma que ela deixa de sofrer perturbações por eventuais fracassos, além o que, crenças bem estabelecidas se generalizam para outros domínios contribuindo com comportamentos autoeficazes em outras situações (Bandura, 1977).

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). No entanto, Bandura (1977) esclarece que essa comparação social é uma fonte menos fiável que as realizações de desempenho sendo por isso mais fraca.

Figura 3: Principais fontes e modos de indução de autoeficácia



Fonte: Bandura (1977, p.195).

Na pós-graduação a persuasão verbal, terceira fonte de autoeficácia seria o *feedback* comunicado ao estudante, preferencialmente sobre suas qualidades positivas. Bandura (1977) reforça que essa é uma forma amplamente utiliza de reforço da autoeficácia pela facilidade e disponibilidade de aplicação. No entanto, ele também salienta que é uma das formas menos

eficiente de autoeficácia pois, não tendo efetivamente realizado o comportamento, essa sugestão de capacidade pode ser facilmente extinta ao ser confrontada com uma experiência de fracasso.

Por fim, as pessoas também julgam sua autoeficácia por intermédio da interpretação do seu estado emocional, ou seja, por meio da sua excitação/ativação 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. Em outras palavras, a excitação emocional se refere as reações emocionais e fisiológicas que que o indivíduo experimenta ao se deparar com a tarefa (Serpa, 2012) e que são interpretadas como uma fonte de autoeficácia.

Além das fontes de informação, a percepção de autoeficácia também sofre influência de dimensão. Com relação a dimensão, a autoeficácia é classificada de três modos: magnitude (ou nível), generalidade e força:

> (1) A **magnitude** (o nível da dificuldade da tarefa dentro do mesmo domínio de realização, referindo-se aos objetivos de realização esperados pela pessoa) pode ser baixa ou alta; por exemplo, quando as tarefas são ordenadas por nível de dificuldade as expectativas de eficácia de diferentes indivíduos podem ser limitadas às tarefas mais simples, moderadas ou mesmo às mais difíceis. (2) A **generalização** diz respeito à quantidade de domínios de funcionamento em que a pessoa acredita ser eficaz; algumas experiências criam expectativas de eficácia circunscritas, enquanto outras inspiram um sentido de eficácia mais generalizado. (3) A **força** reflete a segurança da crença; forte auto-eficácia persiste depois de vários fracassos, enquanto fraca auto-eficácia não resiste ao fracasso (Nogueira & Mesquita, 1992, p. 17, grifo do autor)".

Por fim, resta relatar como ocorre o processamento cognitivo da informação de autoeficácia. Bandura (1977) esclarece que nem toda informação do ambiente é processada é assimilada, ou seja, há uma diferença entre as informações contidas no evento ambiental e aquelas informações processadas e modificadas pelo indivíduo. Assim o impacto das informações depende de como ela é avaliada cognitivamente pelo indivíduo, por exemplo informações que não são selecionadas cognitivamente não são capazes de alterar (aumentar ou diminuir) a expectativa de autoeficácia.

Por exemplo, quando há um sucesso na tarefa ocorre o processamento cognitivo positivo, e, por conseguinte, um reforço nas crenças de autoeficácia, sendo o oposto também verdadeiro. No entanto, há processamentos cognitivos que não integrarão as crenças de autoeficácia. Imagine que um estudante tenha apresentado baixo desempenho em uma determinada apresentação de

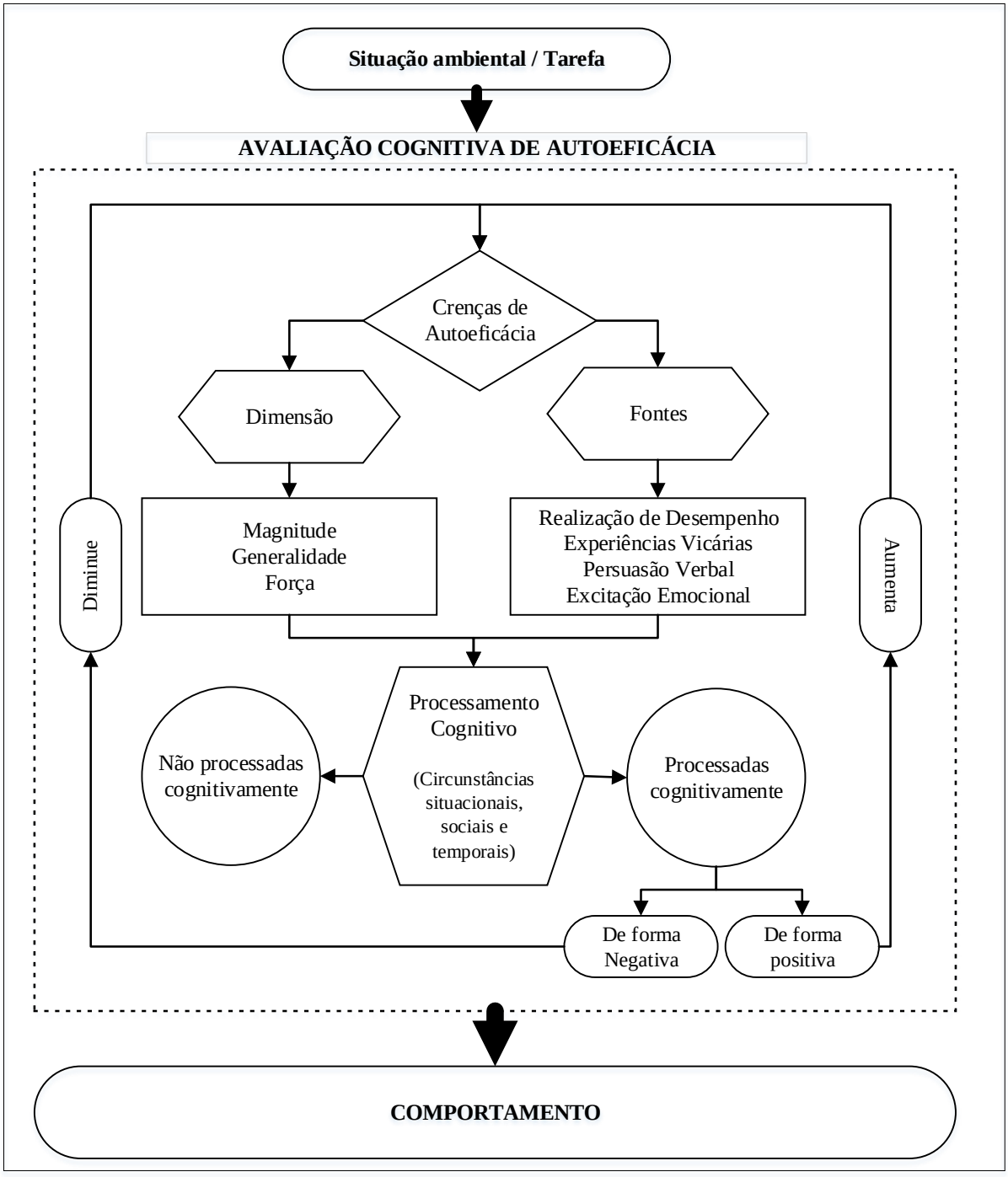
seminário. No entanto, esse estudante sabe que teve dificuldades de conciliação de tempo para estudar para aquele seminário, e reconhece que de certa forma tem bons conhecimentos sobre apresentações. Embora esse estudante tenha apresentado um fracasso este não diminuirá sua percepção de autoeficácia. Isso porque, a informação da falha ao passar pela avaliação cognitiva não será processada para reintegrar a crença de autoeficácia do estudante, principalmente por que seus sucessos passados fazem com que ele tenha uma forte crença de autoeficácia com relação a forma de fazer apresentações.

De forma análoga imagine que um estudante que obteve sucesso em uma prova. No entanto, o tempo despendido para estudar para essa prova foi elevado. Ou seja, o estudante obteve um sucesso à custa de muita dedicação de tempo e esforço. Embora as realizações de desempenho sejam a fonte mais significativa de autoeficácia, esse sucesso não reforçará a percepção de autoeficácia do estudante. Como no primeiro caso, ao passar pelo processamento cognitivo será atribuído a esse sucesso um esforço desproporcional ao benefício de alcançá-lo o que, consequentemente, implicará na não integração do sucesso positivo à crença de autoeficácia.

Assim, o processamento cognitivo da autoeficácia leva em conta fatores contextuais, as circunstâncias sociais sob a qual ele ocorre e fatores temporais (Bandura, 1977). Assim, um mesmo caso de sucesso ou fracasso pode ser interpretado por diferentes indivíduos de formas diferentes. A revisão acima demonstrou e definiu os conceitos fundamentais da Teoria da Autoeficácia que, sumarizando, são divididos em: dimensão da autoeficácia, fontes da autoeficácia e processamento cognitivo da informação de autoeficácia (Bandura, 1977). Esses conceitos fundamentais foram esquematizados graficamente na Figura 4.

Por fim, as medidas de autoeficácia se concentram no julgamento futuro (ocorrem antes do início da tarefa) da auto capacidade de desenvolvimento da tarefa, por isso são multidimensionais na forma (para cada tarefa um julgamento) e baseiam-se no critério de domínio de desempenho (o quanto me julgo capaz de realizar o proposto) (Zimmerman, 2000).

Figura 4: Dimensões, Fontes e Processamento das crenças de Autoeficácia.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de (Bandura, 1977)

A Figura 4 mostra a ligação do processo cognitivo e o processamento de informação da autoeficácia, conforme relatado nesse capítulo. Mais adiante serão relatadas as evidências empíricas que conectam a teoria apresentada com os demais constructos estudados.

2.3 Motivação

A preocupação com o desenvolvimento do ensino superior e os fatores relacionados a ele como evasão, persistências, estresse, motivação, autoeficácia etc tem proporcionado pesquisas nos meios acadêmicos, por exemplo, em Coulon (2008) e Durso (2015) que tratam, respectivamente, de filiação à vida acadêmica e da evasão no ensino superior. Nesse sentido, dentro do panorama de pesquisa na educação universitária encontram-se trabalhos cujo foco é alguma variável cognitiva, não raras vezes relacionada a motivação (Bandura & Cervone, 1983; Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000; Zimmerman *et al.*, 1992).

Segundo Weiner (1990), a pesquisa motivacional é um campo promissor de aprendizado. Segundo o autor, em sessenta anos houve grandes transformações nesse campo de pesquisa com novos conceitos sendo introduzidos e elaborados. Isso ocorreu principalmente em decorrência da pesquisa motivacional ter sido traçada levando-se em consideração diversos tópicos, conceitos e relações da motivação com outros constructos, como o da aprendizagem, autoconceitos e autoeficácia (B. Weiner, 1990). Segundo Barrera (2010), o papel da motivação na educação não se restringe apenas a ocorrência do aprendizado, ela é fundamental para que se executem as habilidades educacionais aprendidas. No entanto, mesmo a motivação sendo tema recorrente em pesquisas (Barrera, 2010), verificou-se que não há consenso quanto ao significado do termo motivação e isso se deve ao fato desse termo ter sido empregado com diferentes significados ao longo dos anos de pesquisa (Witter, 1984).

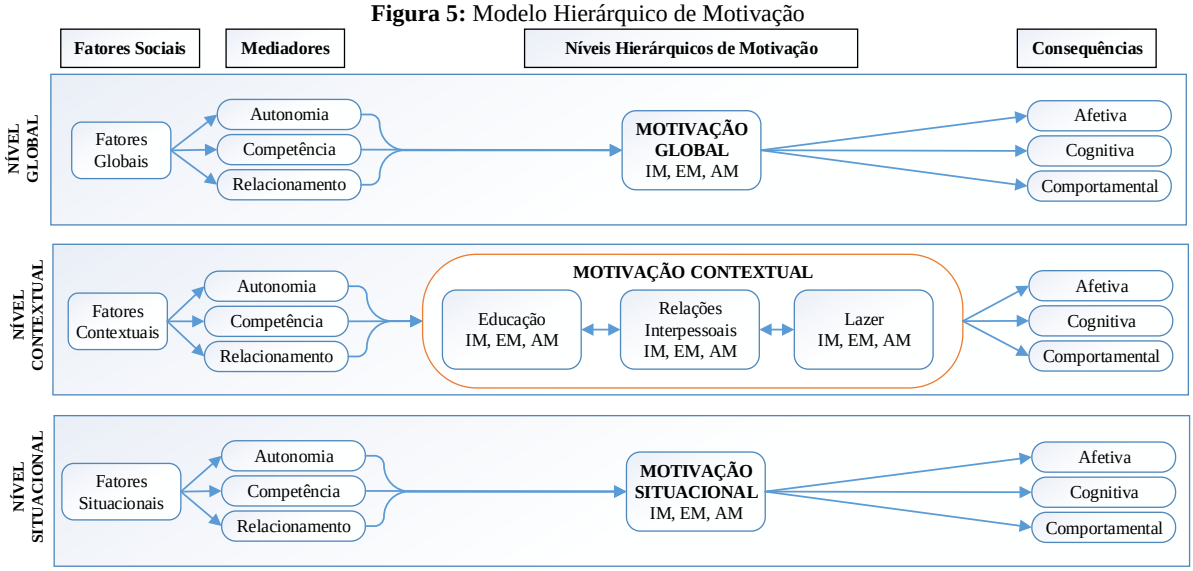
Com relação aos significados, tem-se que: motivar é dar motivos, causar, é o estimulo de interesse ou curiosidade (Editora Melhoramentos, 2018), Araujo (2015) esclarece que a origem etimológica da palavra motivar é uma junção dos termos da língua latina *movere* e *motum* que deram origem a termo motivo, do qual deriva a palavra 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, onde os fatores de motivação do ser humano são divididos em cinco níveis, dispostos em forma de pirâmide, onde os níveis mais baixos referem-se as necessidades básicas (fisiológicas, de segurança) e os

níveis mais altos as necessidades de autorrealização e estima (Barrera, 2010; Bueno, 2002; Maslow, 1943). Por fim, Eccles e Wigfield (2002) pontuam que as principais teorias motivacionais tem ênfase na psicologia desenvolvimental e educacional, e são categoricamente focadas nas expectativas, razões, e cognições.

Dentre as teorias motivacionais disponíveis, esse estudo utilizará a Teoria da Autodeterminação (*Self Determination Theory*) que pressupõe que as necessidades básicas, citadas na Teoria de Maslow, já foram atendidas. A Teoria da Autodeterminação foi elaborada por Deci e Rayan 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 *continum* de autodeterminação e esclareceram que na Teoria da Autodeterminação distingue-se 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. O modelo é diagramado na **Figura *5***.

Figura 5: Modelo Hierárquico de Motivação



Fonte: (Vallerand, 1997)

A pressuposição da teoria da autodeterminação como um *continum* de vários domínios (motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação) foi testada e confirmada (Fairchild, Horst, Finney, & Barron, 2005). Dessa forma, por possuir essas três dimensões de análise, e ainda pressupor-se como uma macroteoria da motivação, reconhecida e referenciada internacionalmente no campo educacional (Araujo, 2015), a teoria da autodeterminação foi a

escolhida para ser utilizada como base para as análises motivacionais desse estudo. Sumarizando os conceitos presentes na teoria:

> A teoria da autodeterminação propõe que os seres humanos têm um desejo inato de estimulação e aprendizado desde o nascimento, que é apoiado ou desencorajado em seu ambiente (Deci & Ryan, 1985, 2000). O grau em que esse impulso natural, ou motivação intrínseca, é realizado depende da satisfação de suas necessidades psicológicas. Isto é, o cumprimento dessas necessidades é um precursor necessário para a motivação intrínseca. A teoria da autodeterminação delineia três necessidades psicológicas que impactam a motivação intrínseca: a necessidade de competência, a necessidade de autonomia e a necessidade de relacionamento (Deci & Ryan, 1985). Ao longo do desenvolvimento, os contextos sociais podem sufocar ou promover a motivação intrínseca com base no cumprimento dessas necessidades.
> (…)
> Os teóricos têm sido capazes de diferenciar vários tipos específicos de motivação com base na interação dessas necessidades e do ambiente: (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 (Ryan & Deci, 2000a; Vallerand *et al.*, 1992) (Fairchild *et al.*, 2005, p. 332)[4].

.

Delimitado o escopo teórico, para medir os constructos da Teoria da Autodeterminação será utilizada a escala desenvolvida por Vallerand *et al.* (1992) que é um teste psicométrico que verifica os tipos de motivação com base na Teoria da Autodeterminação. A escala compreende dimensões e subdimensões separadas da seguinte maneira: motivação extrínseca (subescalas: introjeção, controle externo, identificação), motivação intrínseca (subescalas: para realização, para saber, e para vivenciar estímulos) e a dimensão da desmotivação (Viana, 2012).

2.4 Evidências empíricas da Ansiedade, Autoeficácia e Motivação no contexto educacional

O estado de ansiedade tem sido analisado no campo educacional. Por exemplo, o estudo de Betz (1978), avaliou os fatores relacionados a prevalência e intensidade de ansiedade matemática em

[4] Self-determination theory proposes that humans have an innate desire for stimulation and learning from birth, which is either supported or discouraged within their environment (Deci & Ryan, 1985, 2000). The degree to which this natural drive, or intrinsic motivation, is realized is contingent on the fulfillment of one's psychological needs. That is, fulfillment of these needs is a necessary precursor to intrinsic motivation. Self-determination theory delineates three psychological needs that impact intrinsic motivation: the need for competence, the need for autonomy, and the need for relatedness (Deci & Ryan, 1985). Throughout development, social contexts can either stifle or promote intrinsic motivation based upon fulfillment of these needs.(…) Theorists have since been able to differentiate several specific types of motivation based on the interaction of these needs and the environment: (1) intrinsic motivation - the drive to pursue an activity simply for the pleasure or satisfaction derived from it, (2) extrinsic motivation - pursuing an activity out of a sense of obligation, or as a means to an end, and (3) amotivation - the absence of intent or drive to pursue an activity due to one's not valuing the activity, feeling incompetent, or feeling unable to obtain a desired outcome (Ryan & Deci, 2000a; Vallerand *et al.*, 1992).

652 alunos de matemática e psicologia de uma universidade norte americana. O autor chegou à conclusão de que a ansiedade matemática ocorre com frequência entre os estudantes universitários, tendo maior ocorrência nas mulheres e em estudantes com histórico de ineficiência em matemática. Além disso, a ansiedade mostrou-se inversamente proporcional à pontuação nos testes de desempenho de matemática, ou seja, quanto maior a ansiedade menor a pontuação alcançada e vice-versa. Desse modo observa-se um indício de como a ansiedade pode interferir no desempenho acadêmico.

De forma semelhante, Simon e Thomas (1983) estudaram a ansiedade de 1.274 alunos britânicos de diferentes instituições. Utilizando o Inventário de Ansiedade Traço-Estado o estudo concluiu que o tipo de instituição frequentada assim como curso escolhido influenciam no nível de ansiedade experimentado pelo estudante. Além disso os autores concluíram que independente da instituição e do curso o gênero feminino apresentou escores de ansiedade estatisticamente maiores do que os escores apresentados pelo gênero masculino.

O trabalho de Lent, Brown, e Larkin (1984) examinou a relação da crença de autoeficácia na persistência e sucesso de 42 alunos do curso de ciências e engenharia (Estados Unidos da América- EUA) sendo 28 homens e 14 mulheres, que participaram de um curso de dez semanas sobre o planejamento de carreira em ciências e engenharia. Durante o curso eles foram submetidos à diversas medições da autoeficácia relacionadas a sua percepção de capacidade de cumprir os requisitos educacionais e de cumprir suas obrigações no trabalho em uma séria de carreiras profissionais. Os autores construíram as medidas de autoeficácia nos procedimento utilizados por Betz e Hackett (1981). A escala era composta por itens de ‘1’ a ‘10’ onde ‘1’ significava completamente inseguro e ‘10’ completamente seguro. Essa escala pretendia medir quatro aspectos: nível de autoeficácia para as exigências educacionais, força de autoeficácia para as tarefas educacionais, nível de autoeficácia para as obrigações reais do trabalho e força de autoeficácia para as tarefas reais de trabalho. Além desse instrumento os autores tiveram acesso ao histórico escolar dos alunos do ensino médio e da graduação, este último incluía as notas acadêmicas um ano após o curso supracitado. Os sujeitos que pontuaram no terço superior da escala foram classificados em ‘nível alto de autoeficácia’, já os sujeitos que pontuaram no terço inferior da escala foram classificados em ‘nível baixo de autoeficácia’. Os resultados demonstraram que os alunos que relataram alto nível de autoeficácia para as demandas educacionais persistiram mais tempo e obtiveram notas maiores em comparação com os demais.

Por sua vez, a relação da ansiedade com a autoeficácia também foi analisada, por exemplo, no trabalho de Smith (1989). Com base em um experimento com 42 estudantes universitários (EUA), selecionados a partir de 452 alunos da classe de psicologia introdutória, o autor testou se o reforço na autoeficácia percebida (por meio do treinamento de habilidade de enfrentamento cognitivo-comportamental) reduziria a 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. Dessa forma, os achados do autor corroboram que a autoeficácia influência na ansiedade, o que confirma hipotetizado por Bandura (1977, 2006, 2018) e encontrado por Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder, e Zhang, (1997).

O trabalho de Shell, Bruning, e Murphy (1989) pesquisou estudantes de um programa de preparação de professores da Midwestern State University (EUA), para tanto, utilizou uma amostra composta por 153 estudantes, sendo 115 mulheres e 38 homens. Os autores pesquisaram a relação entre autoeficácia e o sucesso de realização de leitura e escrita. Eles mediram a autoeficácia em termos de capacidade percebida para realizar várias atividades de leitura e escrita; para tanto, utilizaram como objeto medidor para leitura o teste denominado *Degress of Reading Power* e a escrita foi mensurada por intermédio de um teste de escrita com pontuação holística. Shell *et al* (1989), chegaram à conclusão de que 32% da variabilidade do desenvolvimento da leitura foi prevista conjuntamente pelas crenças de autoeficácia e expectativa de resultado. Porém, com relação à escrita apenas a autoeficácia percebida foi um preditor significativo. Por fim, os autores concluíram que os resultados vão ao encontro do teorizado por Bandura (1986). Ou seja, os resultados validam as medidas de autoeficácia e demonstram o papel que elas desempenham no aprendizado.

A autoeficácia foi testada não somente nos estudantes de ensino superior. Zimmerman, Bandura, e Martinez-Pons (1992) estudaram impacto causal, nos estudantes do ensino médio, das crenças de autoeficácia e dos objetivos no uso de estratégias de autorregulação do aprendizado. A amostra válida foi composta de 102 estudantes 50 garotos e 52 garotas do nono e décimo ano (EUA). O instrumento utilizado para coleta de dados referentes a autoeficácia foram duas subescalas: *Self-efficacy for self-regulated learning* e *self-efficacy for academic achievement* e para medir os objetivos os autores utilizaram a escala de Locke e Bryan (1968). Os autores concluíram que a autoeficácia influenciou o estabelecimento de objetivos acadêmicos pelos alunos e influenciou também na realização desses objetivos. Assim, quanto

maior a autoeficácia percebida maiores serão os objetivos estabelecidos, consequentemente, maiores as notas obtidas e assim sucessivamente. Desta forma, concluíram que a combinação de autoeficácia e objetivos contribuem para as conquistas acadêmicas futuras.

Outro trabalho que testou a autoeficácia na educação foi o trabalho de Pajares e Miller (1994). Os autores utilizaram *path* analise para testar os papeis preditivos e medicionais da crença de autoeficácia na resolução de problemas de matemática. A amostra consistiu em 350 estudantes universitários sendo 229 mulheres e 121 homens, desses, 137 eram estudantes da faculdade de educação e os outros 213 eram provenientes de diversos cursos (EUA). Para medir a autoeficácia matemática os autores utilizaram a *Mathematics Confidence Scale* (Dowling, 1978). Essa escala representa três dimensões da matemática: aritmética, álgebra e geometria; em três níveis de exigência cognitiva: cálculo, compreensão e aplicação; e, dois contextos de problemas: real e abstrato. Além dessa escala, os autores utilizaram, para medir a utilidade percebida da matemática uma adaptação da escala de Shell *et al.* (1989); utilizaram também a *The Mathematics Attitudes Scale* (Betz, 1978); além dessas, a *The Self Description questionnaires* (Marsh, 1992)*;* e, *The Mathematic Problems Performance Scale* (Dowling, 1978). Os resultados confirmaram que a autoeficácia foi mais preditiva do que o autoconceito, a utilidade percebida, a experiência anterior e o gênero no quesito resolução de problemas. Outra conclusão à qual os autores chegaram é que por meio do papel intermediador da autoeficácia o gênero e a experiência prévia influenciaram a resolução de problemas, a utilidade percebida e o autoconceito. Por fim, os autores concluíram que os resultados obtidos reforçam o papel da autoeficácia hipotetizado por Bandura (1986).

No contexto nacional, a autoeficácia também foi investigada no âmbito educacional. Souza e Brito (2008), analisaram a relação entre autoconceito, crenças de autoeficácia e desempenho acadêmico em matemática. A amostra foi composta de 122 estudantes do ensino fundamental (63 do gênero masculino e 59 do gênero feminino), especificamente da terceira e quartas séries (50 e 72 alunos respectivamente) de uma escola pública estadual. Os instrumentos de coleta de dados foram: um questionário de autoeficácia matemática, um questionário de autoconceito matemático e uma prova de matemática. O resultado demonstrou que há uma relação positiva e significativa entre os constructos de autoconceito, autoeficácia e desempenho em matemática, corroborando as formulações teóricas.

Por sua vez, K. J. Smith, Davy e Rosenberg (2010), ao examinar a validação das escalas de motivação acadêmica em uma amostra composta por 2.078 estudantes de cursos de negócios de três universidades norte americanas (45% do gênero feminino e 55% do gênero masculino) encontrou uma maior pontuação média de desmotivação para o gênero masculino em comparação com o gênero feminino. 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.

Por seu turno, Viana (2012), aplicou a escala de motivação acadêmica a 278 estudantes de duas faculdades brasileiras públicas de administração. Com relação a escala o objetivo do autor era analisar a influência da motivação acadêmica em relação a autopercepção de desempenho e ao desempenho acadêmico. No modelo de desempenho à motivação intrínseca para vivenciar estímulos, a motivação extrínseca por controle externo e a motivação extrínseca por introjeção foram preditores significativos do desempenho acadêmico. No modelo de percepção de desempenho a variável motivação extrínseca por introjeção foi o preditor significativo. O autor encontrou ainda que os discentes do gênero masculino são mais desmotivados do que os discentes do gênero feminino, que os discentes abaixo de 20 anos são mais motivados extrinsecamente e não encontrou correlação significativa entre o desempenho e as demais dimensões motivacionais.

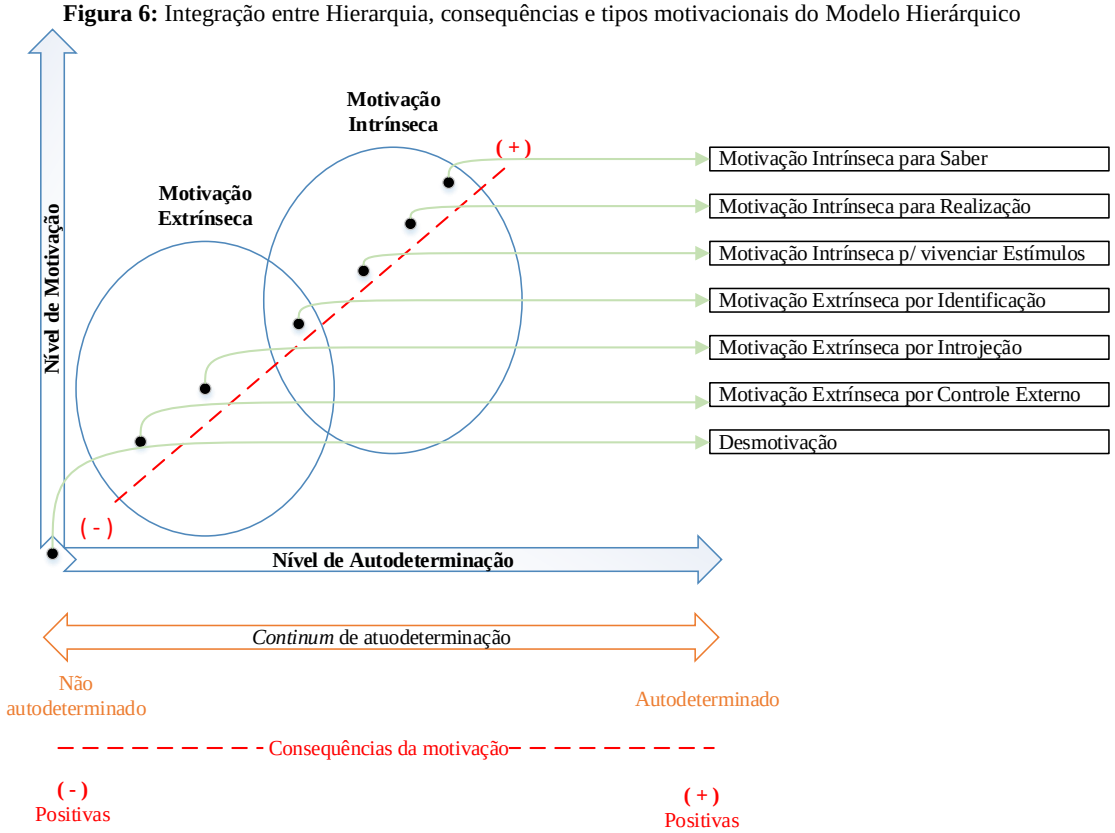
Com relação às Ciências Contábeis também há pesquisas. O estudo de Byrne, Flood, e Griffin (2014) estudou a autoeficácia nos estudantes de graduação de contabilidade que estavam no primeiro ano da graduação. Utilizando um instrumento desenvolvido para captar a autoeficácia em contabilidade nos primeiros módulos de estudos da graduação, o questionário era composto de 26 perguntas (dispostas em uma escala tipo Likert de sete pontos sendo *1 = não confiante e 7 = completamente confiante*) que mediam a auto capacidade de realizar tarefas relacionadas a contabilidade gerencial e financeira. A amostra foi composta 183 de alunos (nível de resposta de 86%) matriculados no primeiro ano no curso de Contabilidade e Finanças de uma universidade irlandesa (52,5% de estudantes do sexo masculino, e 47,5% de estudantes do sexo feminino). Os autores concluíram que uma maior autoeficácia na capacidade de cumprir prazos e entender o material do curso está associado às notas mais altas nos módulos de contabilidade.

No âmbito das Ciências Contábeis e no contexto brasileiro o trabalho de Reis *et al.*, (2017) investigou se a ansiedade estava significativamente associada ao desempenho acadêmico de

205 estudantes de uma instituição de ensino. Os autores concluíram que a ansiedade-estado se mostrou negativa e significativamente associada com o desempenho acadêmico. Outro ponto levantado pelos autores é que, ainda que os discentes do gênero feminino tenham apresentado um escore estatisticamente mais elevado de ansiedade em comparação com os discentes do gênero masculino, seu desempenho acadêmico foi significativamente superior ao desempenho dos discentes do gênero masculino. Assim, concluíram que as discentes poderiam apresentar um resultado ainda maior caso fosse possível diminuir seu estado ansioso.

Isto posto, pode-se constatar que as evidências empíricas mostram a relação das variáveis ansiedade, autoeficácia e motivação com os processos de aprendizado. Ainda nessa linha de raciocínio é possível também estabelecer a relação da ansiedade com as dimensões motivacionais do modelo hierárquico de motivação. A Figura 6 representa essa relação para cada uma das dimensões.

Figura 6: Integração entre Hierarquia, consequências e tipos motivacionais do Modelo Hierárquico



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vallerand (1997)

A Figura 6 representa as dimensões motivacionais dentro do modelo hierárquico. Observe que não é suficiente ter um nível alto de motivação se essa motivação não for autodeterminada. Isso porque no modelo hierárquico de Vallerand (1997) a motivação não autodeterminada não gera

consequências positivas, como por exemplo persistência do comportamento. O autor explica que a isso ocorre porque a autodeterminação é associada ao funcionamento psicológico aprimorado, por isso, é de se esperar um padrão correspondente de consequências relacionadas: quanto mais alta a autodeterminação mais positiva as consequências e vice-versa.

Observa-se também que as dimensões da motivação intrínseca são aquelas mais relacionadas às consequências positivas da motivação e aquelas com um maior nível de autodeterminação. Assim quanto mais intrinsecamente motivado melhor o padrão de comportamento do indivíduo. De forma oposta, constata-se que as motivações extrínsecas são aquelas com um menor nível de autodeterminação e aquelas cujas consequências são menos positivas. Verifica-se também que a desmotivação é a ausência das motivações intrínseca e extrínseca, por isso, não apresenta nível de autodeterminação e de consequências positivas. Por fim, observe que as motivações intrínsecas e extrínseca se cruzam na motivação extrínseca mais autodeterminada (identificação). Isso ocorre porque algumas formas de motivação extrínseca podem assumir níveis mais altos de autodeterminação como ocorre nas motivações intrínsecas (Vallerand, 1997).

Por intermédio das consequências da motivação (linha vermelha), pode-se entender o porquê de a ansiedade estar relacionada a desmotivação e as motivações extrínsecas. Observe que são essas dimensões motivacionais que geram as consequências menos positivas, consequentemente influenciando de forma negativa a avaliação cognitiva da situação, aumentando os níveis de ansiedade (Clark & Beck, 2012; Vallerand, 1997). Observe que:

> a regulação externa pode levar a um comportamento adaptativo (isto é, engajamento comportamental) em uma situação altamente pressionada (porque a pessoa sente que ele ou ela tem que fazer a atividade), mas também à consequências cognitivas negativas (por exemplo, baixa concentração) e afetivas (por exemplo, ansiedade).[5] (Vallerand, 1997, p. 321)

O modelo e ansiedade adotado, prevê que a ansiedade é decorrente de uma avaliação cognitiva incorreta ou exagerada da situação, por isso também é possível relacionar a ansiedade com a motivação por meio do conceito de consequências do comportamento motivado. Isso porque a

[5] external regulation might lead to adaptive behavior (i.e., behavioral engagement) in a highly pressured situation (because the person feels that he or she has to do the activity), but also to negative cognitive (e.g., poor concentration) and affective (e.g., anxiety) consequences.

motivação intrínseca estabelece uma série de consequências positivas, que atuam diminuindo a ativação incorreta do sistema cognitivo.

> Os achados do estudo de Blais *et al*. mostram que formas autodeterminadas de motivação (motivações intrínsecas, integradas e identificadas) foram replicadas no nível contextual com uma variedade de consequências, como concentração, flexibilidade cognitiva, afeto positivo, satisfação relacional e de lazer, persistência, desempenho, aprendizagem conceitual, relacionamentos significativos e outros (ver Ryan, 1995; Vallerand, 1993, para revisões). (Vallerand, 1997, p. 323)[6].

Nas últimas décadas, especialmente desde os anos de 1990, a autoeficácia foi usada como um previsor da motivação e aprendizagem dos alunos e grande parte dos esforços dos estudos avaliativos dos autoconceitos foram direcionados para a autoeficácia (B. Weiner, 1990; Zimmerman, 2000). Por isso, e por fim, também é possível estabelecer uma relação entre a motivação e a autoeficácia. A autoeficácia está relacionada a motivação por meio das dimensões da motivação intrínseca do indivíduo. Isso porque, a motivação intrínseca é a aquela que refere-se as dimensões do 'eu', ou seja, executar uma atividade para por prazer e satisfação pessoal (Bandura, 1977; Vallerand, 1997).

Diante das inferências e relações apresentadas contata-se que as variáveis autoeficácia e motivação são bons moduladores da ansiedade. Assim, utilizando as formas metodológicas propostas a seguir será analisado como ocorre essa relação no *stricto sensu* de Ciências Contábeis.

[6] The findings of the Blais *et al* study, that show that self-determined forms of motivation (intrinsic, integrated, and identified motivations) have been replicated at the contextual level with a variety of consequences such as concentration, cognitive flexibility, positive affect, educational, relational, and leisure satisfaction, persistence, performance, conceptual learning, meaningful relationships, and others (see Ryan, 1995; Vallerand, 1993, for reviews).

3. METODOLOGIA

Como intuito de atingir os objetivos gerais e específicos este estudo desenvolverá várias etapas metodológicas.

3.1 Características da pesquisa

Esse trabalho é inicialmente caracterizado como uma pesquisa científica, nesse sentido, "o conhecimento científico vai além do empírico, procurando compreender, além do ente, do objeto, do fato e do fenômeno, sua estrutura, sua organização, seu funcionamento, sua composição, suas causas e leis (Cervo, Bervian, & Da Silva, 2007, p. 7)". Assim, a pesquisa científica tem como objetivo fazer afirmações, que sejam empiricamente fundamentadas, e que possam ser testadas e generalizadas (Flick, 2011). Para tanto, pode utilizar diversas abordagens metodológicos distintas, variando desde a descrição de um fenômeno à sua análise sistemática utilizando-se de métodos empíricos (Flick, 2011).

Quanto aos objetivos esta pesquisa se classifica como descritiva. A pesquisa descritiva, caracteriza-se por descrever o objeto de análise, ou seja, ela procura descobrir além das características e natureza do fenômeno, a frequência com que ele ocorre e as suas principais conexões com outros fenômenos (Barros & Lehfeld, 2007). Além disso Cervo *et al.*, (2007), complementam que a pesquisa descritiva correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los.

Além da classificação quanto aos objetivos, esse estudo também se classifica quanto às estratégias de coleta de dados. Por isso, é também definido como *Survey*. Quantos aos aspectos do *survey*, Creswell (2009), destaca:

> A pesquisa *survey* fornece uma descrição quantitativa ou numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população, estudando uma amostra dessa população. Inclui estudos transversais e longitudinais, utilizando questionários ou entrevistas estruturadas para a coleta de dados, com a intenção de generalizar de uma amostra para uma população (Creswell, 2009, p. 12)[7].

Assim, como em todo estudo científico inicialmente se desenvolveu a pesquisa bibliográfica, nela foi levantado o estado atual da pesquisa do tema, por intermédio da consulta a livros,

[7] Survey research provides a quantitative or numeric description of trends, attitudes, or opinions of a population by studying a sample of that population. It includes cross-sectional and longitudinal studies using questionnaires or structured interviews for data collection, with the intent of generalizing from a sample to a population

artigos, teses, dissertações etc (Cervo *et al.*, 2007). Nessa etapa, se procurou encontrar e compilar o material relevante para a análise. Essa análise foi seletiva, assim, dentre os diversos materiais que foram gerados dentro da área do conhecimento desse estudo, foram selecionados os mais relevantes para o contexto pesquisado, conforme proposto por Sampieri *et al*. (2006).

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários já validados e utilizados pela literatura. Além da tradução, os questionários passaram por testes que verificaram a sua aplicação no contexto nacional, a fidedignidade, a consistência interna, a estabilidade temporal e a validade de conteúdo.

Quanto à abordagem do problema, essa pesquisa caracteriza-se por possuir abordagem quantitativa. A abordagem quantitativa envolve chegar aos resultados de um estudo por meio do processo de coleta e análise sistemática de um conjunto de dados (Creswell, 2009). Na pesquisa quantitativa se quer manipular fenômenos (por exemplo ansiedade), a partir de um conceito inicial retirado previamente do estudo bibliográfico (por exemplo conceito de autoeficácia de Bandura (1977)), o qual poderá ser tratado por intermédio de um modelo, cujas respostas se obterá testando-se hipóteses (Flick, 2011). Segundo Flick (2011), utilizando escalas como a tipo "Likert" pode-se encontrar indicadores que permitam a medição precisa de conceitos. Por fim, o *survey* interseccional é recomendado por sua capacidade de identificar comportamentos e atitudes, inclusive nas organizações educacionais (Baptista & Campos, 2007), como é o caso deste estudo.

3.2 População

3.2.1 Fonte de dados e População

As informações sobre os cursos de pós-graduação foram coletadas por intermédio do relatório Sucupira (dadosabertos.capes.gov.br). Nesse relatório, as informações sofrem constantes atualizações e formam um banco de dados que serve como subsídio para avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação, para a formação da base do Sistema Nacional de Pós-Graduação e para prestação de contas à sociedade dos recursos destinados a pós-graduação *stricto sensu* (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, 2016).

Assim, a população foi composta de 1.402 alunos matriculados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis e a amostra foi composta pelos 383 estudantes

que responderam positivamente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), e aos questionários (Anexo B, Apêndice A, B e C) que estavam em meio eletrônico na plataforma: *pesquisasonline.com.*

3.2.2 A pós-graduação de Ciências Contábeis

Segundo os metadados do sistema Sucupira referentes aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil 2013-2016 elaborado pela Diretoria de Avaliação (DAV) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), existem 33 instituições que oferecem a pós-graduação em Ciências Contábeis por intermédio do Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado. O Quadro 2 apresenta as instituições, e a data de início da oferta (acessado em 01/06/2018).

Quadro 2: Instituições que oferecem pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis

Instituição	Mestrado Profissional Inicio	Mestrado Acadêmico / Início	Doutorado / Início
Centro Universitário Fecap	--	1999	-
Faculdade Fipecafi	2016	-	-
Fucape Pesquisa Ensino e Participações Limitada*	2001	2007	2009
Fundação Instituto Capixaba de Pesq. em Cont. Econ. e Finanças	2001	2009	2009
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	-	1978	-
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	-	2015	-
Universidade de Brasília	-	2007	2007
Universidade de São Paulo	-	1970	1978
Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	-	2005	2013
Universidade do Estado do Rio de janeiro	-	1990	-
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	-	2000	-
Universidade Estadual de Maringá	-	2014	
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	-	-	-
Universidade Federal da Bahia	-	2007	-
Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	-	2015	2015
Universidade Federal de Goiás	-	2016	-
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	-	-	-
Universidade Federal de Minas Gerais	-	2007	2017
Universidade Federal de Pernambuco	-	2007	2016
Universidade Federal do Ceará	-	2002	-
Universidade Federal do Espírito Santo	-	2010	-
Universidade Federal do Paraná	-	2005	2014
Universidade Federal do Rio De Janeiro	-	1998	2014
Universidade Federal do Rio Grande	-	-	-
Universidade Federal do Rio Grande Do Norte	-	2015	-

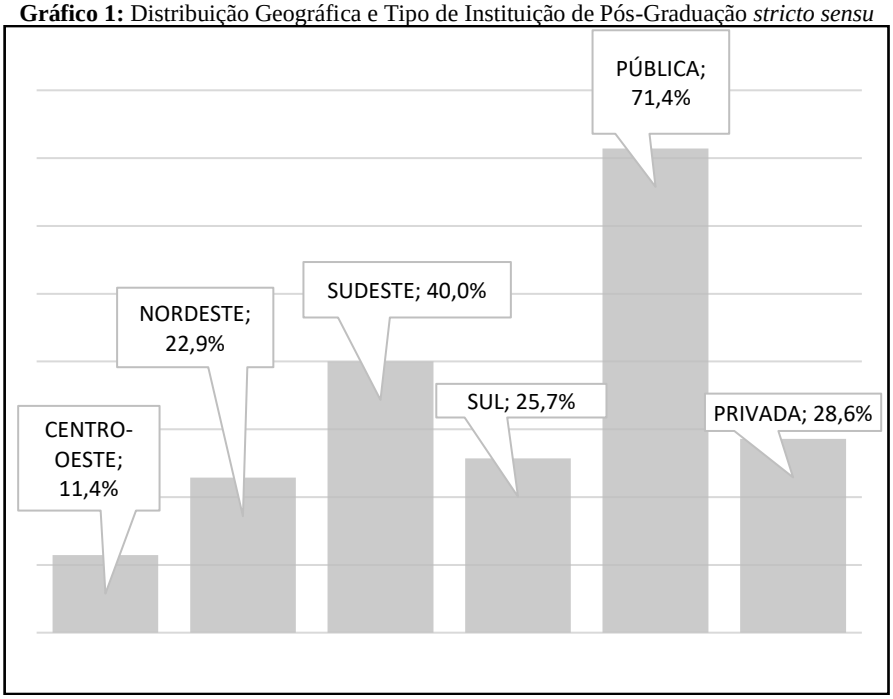
Quadro 2: Instituições que oferecem pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (continuação)

Instituição	**Mestrado Profissional Inicio**	**Mestrado Acadêmico / Início**	**Doutorado / Início**
Universidade Federal de Santa Catarina	-	2004	2013
Universidade Federal de Uberlândia	-	2013	2016
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	-	2016	-
Universidade Federal Rural de Pernambuco	-	2015	-
Universidade Presbiteriana Mackenzie	2008	-	-
Universidade Regional de Blumenau	-	2005	2008

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (2016).
*A FUCAPE está presente em três estados. ** Os anos de início de oferta faltantes são referentes a instituições que foram atualizadas via internet, ou seja, no site dos programas por ainda não constarem no relatório Sucupira

Conforme se observa no Gráfico 1, a grande maioria dos programas de pós-graduação data dos últimos 15 anos, ou seja, começaram a partir do ano de 2003, portanto, a pós-graduação *stricto sensu* em Ciências contábeis teve uma expansão relativamente recente. O Gráfico 1, apresenta a distribuição geográfica desses programas, assim como a distribuição entre instituições privadas e públicas:

Gráfico 1: Distribuição Geográfica e Tipo de Instituição de Pós-Graduação *stricto sensu*



Fonte: Elaborado a partir dos metadados do Relatório Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2016).

Por intermédio do Gráfico 1, observa-se que a maior parte dos cursos *stricto sensu* em Ciências Contábeis encontra-se no sudeste (40%), sendo que outras duas regiões geográficas dividem outros 49%: Sul e Nordeste, restando 11% para o Centro-Oeste, o que demonstra uma concentração dos cursos *stricto sensu* de Ciências Contábeis na região sudeste.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Com relação aos instrumentos de coleta de dados a estratégia consistiu na aplicação exclusivamente via internet dos questionários que serão descritos a seguir. O instrumento foi constituído de cinco blocos: Variáveis descritivas, inventário de ansiedade traço, escala geral de autoeficácia, escala de motivação acadêmica e uma questão aberta e opcional, que se referia à experiência do estudante na pós-graduação.

Ainda com relação a coleta de dados, todas as pesquisas envolvendo seres humanos devem ser aprovadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O número de registro e aprovação desse estudo é o 97431018.1.0000.5149.

Flick (2011) explica que os instrumentos de coleta de dados devem apresentar validade de conteúdo, validade preditiva e validade de constructo. Além disso, o autor explica que a escala deve ser aplicada previamente em uma amostra de teste. Dessa forma, os instrumentos a seguir foram aplicados previamente em uma amostra de teste de pós-graduandos *stricto sensu*, como intuito de testá-los, sanar possíveis erros e coletar o tempo médio de reposta. Posteriormente, seguindo os processos especificados, foram aplicados à população objeto desse estudo.

3.3.1 Variáveis Descritivas e Quantitativas

A primeira parte do instrumento foi composta de treze perguntas, que abordavam o perfil sociodemográfico dos respondentes e variáveis relacionadas às perspectivas em estudo. Essas variáveis foram incluídas conforme indicação teórica e percepção do pesquisador.

- Idade

Essa variável faz parte do perfil sociodemográfico do discente sendo uma variável quantitativa discreta. Além de uma melhor descrição da amostra, essa variável foi relacionada a ansiedade, e a motivação. Foi incluída na regressão como uma variável *Dummy* para faixa de idade a cada 5 anos (indicações teóricas: Siqueira & Santos, 2010; Viana, 2012).

- Gênero

Faz parte do perfil sociodemográfico do discente. É uma variável categórica nominal. Essa variável pretende avaliar se os constructos estudados têm alguma relação com o gênero. Como

variável *dummy* assumiu o valor ‘1’ se o discente era do gênero masculino e ‘0’ se o discente for do gênero feminino (indicações teóricas: Andrade et al., 2001; Borine, 2011; Fioravanti, 2006; Lewinsohn, Gotlib, Lewinsohn, Seeley, & Allen, 1998; Pajares & Miller, 1994; Simon & Thomas, 1983; Vallerand et al., 1992).

- Estado Civil

Variável sociodemográfica do discente sendo uma variável categórica nominal. Foi incluída para testar se o estado civil se relaciona com os constructos estudados. Além disso, ajudará a descrever melhor a amostra. Como variável *dummy* assumiu valor ‘1’ se o discente era casado / união estável e ‘0’ nas demais condições.

- Tipo de pós-graduação

Variável sociodemográfica. É uma variável categórica ordinal. Pretende avaliar se o tipo de pós-graduação (mestrado ou doutorado) interfere nos constructos estudados, além de descrever melhor a amostra. Como variável *dummy* assumiu o valor de ‘1’ se o discente era mestrando e ‘0’ se era doutorando (indicação teórica: Simon & Thomas, 1983).

- Suporte (Residência)

Caracterizada pela pergunta: “*Residia na cidade do curso de pós-graduação?”* é uma variável sociodemográfica e uma variável categórica nominal. Incluída conforme percepção do autor de que ao mudar da cidade para cursar a pós-graduação há alteração no suporte social que o indivíduo recebe, influenciando diretamente nos constructos estudados. Como variável *dummy* assumiu os valores de ‘1’ quando o discente não teve que se mudar e ‘0’ para os demais casos.

- Ano Início

Variável sociodemográfica. É uma variável categórica ordinal. Refere-se ao ano em que o discente ingressou na pós-graduação. Pretende avaliar se a autoeficácia sofre influência do sucesso pregresso (realização de desempenho), ou seja, se os discentes que estão nos anos mais avançados da pós-graduação são mais autoeficazes que os ingressantes. Assumirá o valor do ano de entrada no discente (indicação teórica: Bandura, 1977).

- Instituição de pós-graduação

Variável sociodemográfica. É uma variável categórica nominal. Incluída com a finalidade de controle de respondentes. Dessa forma, poder-se-ia ter o controle de quais instituições os discentes já haviam participado da pesquisa e em que proporções.

- Pontuação Obtida

Variável quantitativa discreta. Refere-se a média da pontuação obtida pelos discentes nas disciplinas cursadas. Incluída como uma medida de desempenho que foi relacionada com diversos constructos abordados (indicações teóricas: Byrne et al., 2014; Lent et al., 1984; Pajares, 1996, 2003; Reis et al., 2017; Viana, 2012; I. B. Weiner & Craighead, 2009).

- Exemplo vicário

Caracterizada na pergunta: "*Pense em uma pessoa próxima a você e que você considera ser um exemplo (pode ser pai, mãe, irmão, avós etc). Qual é a escolaridade dessa pessoa?*" é uma variável categórica ordinal. Sua finalidade é avaliar se o exemplo vicário influencia na autoeficácia percebida. Será uma variável *dummy* para cada faixa de escolaridade do exemplo vicário (indicação teórica: Bandura, 1977).

- Apoio

Caracterizado pela pergunta: *"Você recebe ou recebeu algum dos seguintes auxílios durante a integralização dos créditos?"* é uma variável categórica nominal. Incluída por percepção do pesquisador de que o apoio (na forma de bolsa acadêmica ou apoio psicológico) ao discente é capaz de reduzir os níveis de ansiedade e aumentar os níveis de motivação e autoeficácia, principalmente porque durante a integralização dos créditos muitas vezes o discente fica impossibilitado de trabalhar. Como variável *dummy* assumirá os valores de '1' caso o discente tenha recebido apoio e '0' caso não tenha recebido apoio.

- Demanda

Formalizada na pergunta: *"Durante a integralização dos créditos você desenvolve ou desenvolveu alguma atividade remunerada (por exemplo: estágio, emprego formal, emprego informal etc)?"* é uma variável categórica nominal. O objetivo é avaliar se exercer atividade remunerada juntamente com a pós-graduação faz com que a demanda do discente aumente e impacte nos constructos estudados. Como variável *dummy* assume os valores '1' quando "sim" e '0' quando não (indicação teórica: Siqueira & Santos, 2010).

- Motivação para prosseguir

Variável quantitativa contínua. Caracterizada pela pergunta: "*O grau da sua motivação global para prosseguir nos estudos (Ex: Cursar o Doutorado / Pós-Doutorado) é de"* proposta por Vallerand (1997) atua como uma espécie de medidor do nível global de motivação (indicação teórica: Vallerand, 1997).

- Expectativa de resultado

Variável quantitativa ordinal. Caracterizada pela pergunta: "*Considerando uma escala onde '0' é ruim e '100' é excelente, qual era a média global que você ESPERAVA obter nas disciplinas da pós-graduação"*. Seu objetivo é avaliar se a expectativa de resultado que o discente tinha no início do curso se relaciona com os constructos estudado e com a Pontuação Obtida (indicação teórica: Bandura, 1977; Zimmerman et al., 1992).

- Autoeficácia, ansiedade e motivação

As indicações teóricas de inclusão e relação dessas três variáveis foram apresentadas no tópico do Embasamento teórico conceitual. A forma e o instrumento utilizado para coleta dessas variáveis são apresentados a seguir.

3.3.2 Escala de Ansiedade – (APENDICE A)

Para medir a ansiedade os dois instrumentos mais utilizados na literatura segundo Keedwell e Snaith (1996) são o *State-Trait Anxiety Inventory (STAI),* e a *Hamilton Anxiety Scale (HAM).* Os autores chegaram a essa conclusão utilizando uma amostra de 220 estudos, advindo de 18 *journals* que publicaramm estudos com essas escalas, sendo que não foram encontrados estudos bibliométricos mais recentes que fizessem essa mesma análise.

Com relação a escala de ansiedade de Hamilton (1959) ela é composta de uma entrevista com foco tanto nos sintomas somáticos quanto nos sintomas cognitivos, e é comumente utilizada em estudos de tratamento farmacológico (I. B. Weiner & Craighead, 2009). No entanto, segundo Miranda (2014), essa escala não é um instrumento adequado para auto resposta, devendo ser

aplicada por um profissional da área médica. Como esse estudo não dispõe desse recurso, utilizou-se o Inventário de Ansiedade Traço-Estado.

O instrumento provavelmente mais utilizado para medir a ansiedade é o *Staty-Trait Ansiety Inventory*, em português: Inventário de Ansiedade Traço-Estado – IDATE (Keedwell & Snaith, 1996) que foi desenvolvido por Spielberger e seus associados (Spielberger & Gorsuch, 1966; Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970). Nesse inventário, por meio de auto respostas o indivíduo relata como se sente (por intermédio de afirmações que medem a ansiedade), sendo que, o *Staty-Trait Ansiety Inventory* mede dois tipos de ansiedade: a ansiedade estado e a ansiedade traço (Spielberger, Gonzalez-Reigosa, Martinez-Urrutia, Natalicio, & Natalicio, 1971).

O primeiro tipo de ansiedade medida pelo inventário é a ansiedade-estado, e refere-se a como o indivíduo se sente no momento da aplicação da avaliação, ou quando está realizando determinada tarefa (“Sinto-me calmo”, “Estou agitado”). Seu questionário é composto de vinte questões, dispostas em uma escala tipo Likert de quatro pontos: 1 = Absolutamente não, 2 = Um pouco, 3 = Bastante, 4 = Muitíssimo (Biaggio *et al.*, 1977; Spielberger *et al.*, 1970). Em outras palavras: o Inventário de Ansiedade Estado (IDATE-E) se refere ao estado transitório de ansiedade que pode variar no decorrer do tempo.

Por sua vez, o inventário da ansiedade-traço que é caracterizada por como o indivíduo se sente na maior parte do tempo (“sou feliz”, “Deixo-me afetar muito pelas coisas”), é igualmente composto por vinte questões, dispostas em uma escala tipo Likert de quatro pontos: 1 = Quase nunca, 2 = Às vezes, 3 = Frequentemente, 4 = Quase sempre (Biaggio *et al.*, 1977; Spielberger *et al.*, 1970). O Inventário de Ansiedade Traço (IDATE-T), se refere a ansiedade como um sintoma persistente na vida do indivíduo. A amplitude do questionário varia de um mínimo de 20 e um máximo de 80 pontos (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1979). Os itens contados diretamente são treze (com pesos 1, 2, 3 e 4) e os itens de chave inversa são 1, 6, 7, 10, 13, 16, e 19 (Spielberger *et al.*, 1979).

A análise dos índices de ansiedade desse formulário foram realizadas de acordo com as tabelas presentes nos Manuais: *State-Trait Anxiety Inventory for Adults* (Spielberger, 1972) e no Inventário de Ansiedade Traço-Estado do Centro Editor de Psicologia Aplicada (Spielberger *et*

al., 1979). Adicionalmente também se analisou níveis de ansiedade propostos por outros autores brasileiros e internacionais que aplicaram e validaram a escala.

Segundo Spielberger (1972), evidências da validade do constructo do *Staty-Trait Ansiety Inventory* podem ser encontrada no seguintes trabalhos: Auerbach (1971), Hall (1969), Hodges (1967), Hodges e Felling (1970) e O'Neil, Spielberger, & Hansen (1969). Nacionalmente o Inventário de Ansiedade Traço-Estado, também foi traduzido e validado. Biaggio *et al.* (1977), utilizando uma amostra composta de estudantes universitários, validaram a tradução e testaram diversos outros parâmetros. Referente a consistência interna do questionário em português, os autores encontraram os seguintes coeficientes de Alfa de Cronbach: IDATE-Estado: masculino 0,93, feminino 0,88; IDATE-Traço: masculino 0,93; feminino 0,87; ou seja, os valores foram tão altos quanto os da versão em inglês. Os autores também validaram a estabilidade temporal, a validade do conteúdo e a validade concorrente, e encontraram resultados satisfatórios. Em suma, o estudo concluiu que o IDATE pode ser utilizado para medir a ansiedade em sujeitos brasileiros, pois é válido e fidedigno. Nesse interim:

> O IDATE tem despertado o interesse de pesquisadores de vários países, estando traduzido para mais de 20 línguas, entre as quais francês, espanhol, grego, hindi e muitas outras, e vem sendo utilizado em pesquisas interculturais, por seu caráter aparente "não-cultural" e pela simplicidade de aplicação e avaliação, aliados à alta evidência sobre a validade e fidedignidade do teste (Biaggio *et al.*, 1977, p. 33).

Por apresentar as características supracitadas, ou seja, consistência, validade no contexto nacional, ser passível de aplicação em estudantes, além de ser um das escalas mais utilizadas, o Inventário de Ansiedade de Spielberger *et al.* (1970) foi o escolhido, dentre os questionários de auto avaliação de ansiedade, para ser utilizado nesse estudo (retirado de http://atitudepsiesporte.blogspot.com/). Esse estudo aplicará a parte do inventário que mede o traço de ansiedade. Cabe explicar, que a aplicação do questionário de ansiedade-traço, em detrimento da aplicação conjunta dele com o questionário de ansiedade-estado deve-se ao fato que:

> A escala de A-estado foi projetada para ser sensível às condições sob as quais o teste é administrado, os escores nessa escala podem ser influenciados pelo clima emocional que pode ser criado se a escala A-traço for aplicada primeiro. Em contraste, tem sido demonstrado que as escalas de A-traço são relativamente inafetadas pelas condições sob as quais são dadas (Spielberger *et al.*, 1979, pp. 5–6).

Assim, visto que o pesquisador aplicará os questionários remotamente via e-mail e não terá controle do clima emocional do indivíduo, optou-se por aplicar somente a escala de ansiedade-

traço que conforme mencionado tenta determinar o nível de ansiedade que o respondente possui como traço de personalidade.

3.3.3 Escala autoeficácia – (APENDICE B)

O segundo instrumento é a Escala de Autoeficácia Geral Percebida (http://userpage.fu-berlin.de). Zimmerman (2000), salienta que existem três dimensões para se analisar a autoeficácia: nível, generalidade e força. Conforme mencionado anteriormente, o nível refere-se à segurança ao se julgar a dificuldade de uma tarefa específica, a generalidade refere-se a transferibilidade da crença de autoeficácia (entre uma tarefa outra) e a força refere-se a medida da quantidade de certeza que se tem, que se realizará a tarefa. Assim o primeiro motivo de escolha da Escala de Autoeficácia Geral Percebida é que ela avalia essas três dimensões.

Segundo Teixeira, Dias e Dell'Aglio (2012), a avaliação da autoeficácia geral é usualmente realizada por meio da Escala de Autoeficácia Geral Percebida. A versão Germânica da escala foi desenvolvida por Schwarzer e Jerusalem em 1981 e continha 20 itens, sendo posteriormente reduzida e adaptada a 10 itens (Schwarzer *et al.*, 1997). A escala foi adaptada para diversos idiomas (Schwarzer & Jerusalem, 1995, citado por Scholz, Doña, Sud, & Schwarzer, 2002) mantendo a validade do constructo e a fidedignidade além das descobertas sugerirem que é uma escala multicultural (Luszczynska, Scholz, & Schwarzer, 2005; Schwarzer *et al.*, 1997) assim:

> Ela tem sido usada em vários projetos de pesquisa, onde normalmente produz consistências internas entre alfa = 0,75 e 0,90. A escala não é apenas parcimoniosa e confiável, mas também se mostrou válida em termos de validade convergente e discriminante. Por exemplo, correlaciona-se positivamente com a autoestima e otimismo e negativamente com ansiedade, depressão e sintomas físicos (Schwarzer *et al.*, 1997, p.72)[8].

Alguns estudos analisaram o constructo da Escala de Autoeficácia Geral Percebida. O trabalho de Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder e Zhang (1997), testou a versão Germânica da *Self-efficacy Scale* que foi desenvolvida e adaptada por Schwarzer e Jerusalem (1989). O autor desenvolveu dois objetivos. O primeiro foi comparar as propriedades psicométricas das versões germânica, espanhola e inglesa e obter com isso adaptações sólidas que pudessem ser usadas nas populações dessas línguas. O segundo objetivo foi examinar se o constructo teórico de autoeficácia percebida é universal, ou seja, o autor queria verificar se a autoeficácia é um

[8] It has been used in numerous research projects, where it typically yielded internal consistencies between alpha = .75 and .90. The scale is not only parsimonious and reliable it has also proved valid in terms of convergent and disriminant validity. For example, it correlates positively with self- esteem and optimism, and negatively with anxiety, depression, and physical symptoms.

constructo que se aplica a diferentes culturas e linguagens. O autor encontrou para as escalas alemã, costa-riquenha e chinesa Alfa de Cronbach 0,84; 0,81 e 0,91 respectivamente. Com relação ao constructo o autor chegou à conclusão de que as análises fatoriais apoiam moderadamente sua validade.

Com relação à versão para o contexto nacional, ela foi traduzida e validada por Teixeira *et al.*, (2012). A amostra do estudo foi composta por 1.007 adolescentes do Rio Grande do Sul, e, assim como a escala original, o instrumento continha 10 perguntas dispostas em uma escala tipo Likert de 4 pontos: 1 = "Não é verdade a meu respeito"; 2 = "É dificilmente verdade a meu respeito"; 3 = "É moderadamente verdade a meu respeito"; e 4 = "É totalmente verdade a meu respeito". Os resultados indicaram que a versão Brasileira possui validade e confiabilidade (Alfa de Cronbach foi de 0,85).

A análise dessa escala foi feita conforme propuseram os autores da escala original, ou seja, com base na distribuição da população em que foi aplicada. Por exemplo, pode-se fazer uma divisão com base na mediana e dicotomizar a amostra (Ex.: no ponto de corte de 30, caso ele esteja próxima da mediana em sua amostra), os valores que ficarem acima desse ponto seriam considerados com um nível alto de autoeficácia, e os que tiverem abaixo, com nível baixo de autoeficácia.

3.3.4 Escala de Motivação Acadêmica – (APENDICE C)

Segundo Guimarães e Bzuneck (2008), os estudos da motivação do comportamento humano tem gerado importantes avanços no conhecimento. Por isso, o instrumento que se utiliza para fazer o levantamento das informações deve ser reconhecido como confiável e deve ser validado (Fairchild *et al.*, 2005; Guimarães & Bzuneck, 2008). A Escala de Motivação Acadêmica, "tem sido usada em vários estudos empíricos que investigam questões relacionadas à motivação (Fairchild *et al.* 2005, p. 335), e apresenta um diferencial com relação às demais escalas por possuir três dimensões de medida: motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação (Fairchild *et al.* 2005). Por fim, Araujo (2015) complementa que a escala tem sido amplamente utilizada.

A Escala de Motivação Acadêmica foi desenvolvida por Vallerand *et al.*, (1992), por intermédio da versão francesa *Echelle de Motivation en Education (EME)*. Utilizando uma amostra de 745 estudantes universitários canadenses o autor concluiu que a escala de motivação acadêmica

tem um nível satisfatório de consistência interna, apresentando média do Alfa de Cronbach de 0,81 e possui estabilidade temporal (medida no período de um mês), pois apresentou correlação média de 0,79 (teste e re-teste). Assim, os achados fornecem suporte para a validade do constructo e seu uso em pesquisas educacionais que incluam a variável motivação (Vallerand *et al.*, 1992):

> O suporte à validade do construto é determinado por meio da análise fatorial confirmatória (AFC). Uma escala de sete fatores foi replicada usando amostras de diversos países, incluindo o Canadá (Guay, Morin, Litalien, Valiois e Vallerand, 2015; Vallerand *et al.*, 1992), os Estados Unidos (Fairchild, Horst, Finney & Barron, 2005), Itália (Alivernini & Lucidi, 2008) e Turquia (Can, 2015). A EMA demonstrou ser adequada à boa confiabilidade e validade em vários estudos entre estudantes do ensino médio (Grouzet, Otis & Pelletier, 2006), estudantes de faculdades (Can, 2015; Fairchild *et al.*, 2005) e estudantes de universidades (Vallerand *et al.* ., 1992), que relataram valores alfa para a EMA variando entre 0,62 e 0,86 (Vallerand *et al.*, 1992), 0,70 a 0,86 (Cokley, Bernard, Cunningham & Motoike, 2001) e 0,70 a 0,90 (Fairchild *et al.*, 2005) (Støen Utvær & Haugan, 2016, p. 22)[9].

Com relação a versão em português da Escala de Motivação Acadêmica, dois estudos se destacam, o de Sobral (2003) e o Guimarães e Bzuneck, (2008). Utilizando uma amostra composta por 269 estudantes de medicina da Universidade de Brasília, Sobral (2003) traduziu e aplicou a Escala de Motivação Acadêmica de Vallerand *et al.*, (1992). A Escala de Motivação Academica adptada por Sobral (2003) é composta por 28 itens, dipostos em uma escala tipo Likert de sete pontos, variando de 1 = nenhuma correspondencia a 7 total correspondencia. O autor concluiu que em conjunto, embora os resultados sejam menos robustos em comparação ao estudo original, os dados são consistentes com a validade interna e externa do instrumento, o que suporta a validade e confiabilidade do instrumento em português no ambiente universitário.

Segundo Araujo (2015), Guimarães e Bzuneck (2008) revisaram a versão da EMA de Vallerand *et al.*, (1992). Os autores excluíram itens da escala original e adicionaram novos itens que mediam outras dimensões de motivação diferentes da escala original. Assim, a versão originalmente de 28 itens ficou com 31 itens dos quais 29 foram validados no final da pesquisa,

[9] Support for construct validity is determined by means of confirmatory factor analysis (CFA). A 7-factor solution has been replicated using samples from many different countries, including Canada (Guay, Morin, Litalien, Valiois & Vallerand, 2015; Vallerand *et al.*, 1992), the United States (Fairchild, Horst, Finney & Barron, 2005), Italy (Alivernini & Lucidi, 2008), and Turkey (Can, 2015). The AMS has demonstrated adequate to good reliability and validity in several studies among high-school students (Grouzet, Otis & Pelletier, 2006), college students (Can, 2015; Fairchild *et al.*, 2005), and university students (Vallerand *et al.*, 1992), which reported alpha values for the AMS ranging between .62–.86 (Vallerand *et al.*, 1992), .70–.86 (Cokley, Bernard, Cunningham & Motoike, 2001), and .70–.90 (Fairchild *et al.*, 2005).

que utilizou 388 estudantes universitários do estado do Paraná. Os autores concluíram que o instrumento adaptado possuía boa consistência interna.

Esse estudo optou por utilizar a escala de Sobral (2003) que foi retirada do estudo do autor, pois a escala de Guimarães e Bzuneck (2008) apresenta alterações significativas em relação à escala original. Assim, ao utilizar a escla de sete fatores de Sobral (2003), possibilita-se a comparabilidade dos resultados com os estudos internacionais, além de apresentar consistencia interna (nacionalmente) identificada nas pesquisas de Viana (2012), Davoglio, Santos, e Lettnin, (2016).

Para o cálculo do valor de cada tipo de motivação, além da escala tipo Likert, deve-se utilizar o Quadro 3 que demonstra as dimensões e afirmações correspondentes as questões da Escala de Motivação Acadêmica (EMA).

Quadro 3: Dimensões e afirmações correspondentes as questões da Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

Dimensões do *continuum* da motivação		**Média aritmética das questões**
MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA Motivação	Motivação intrínseca para saber	2, 9, 16, 23
	Motivação intrínseca para realização	6, 13, 20, 27
	Motivação intrínseca para vivenciar estímulos	4, 11, 18, 25
MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA	Motivação extrínseca – identificação	3, 10, 17, 24
	Motivação extrínseca – introjeção	7, 14, 21, 28
	Motivação extrínseca – controle externo	1, 8, 15, 22
DESMOTIVAÇÃO	Desmotivação	5, 12, 19, 26

Fonte: Adaptado de Viana (2012, p. 93).

Por fim, em pesquisas que não permitem a utilização das dimensões separadamente, os pesquisadores podem calcular um índice de determinação global chamado de índice de determinação. Criado por Vallerand (Hagger & Chatzisarantis, 2007), o índice agrupa todas as dimensões da motivação e a desmotivação em um único número denominado Índice de Determinação. No entanto, esse estudo utilizará as dimensões separadamente.

3.4 Aplicação dos Questionários

Embora tenha sido apresentada a validação dos questionários, inclusive no contexto nacional, efetuou-se um pré-teste para sanar possíveis problemas. O pré-teste permitiu, além de testar o questionário, cronometrar o tempo médio de resposta e informá-lo posteriormente aos discentes de ciências contábeis.

3.4.1 Pré-teste

A amostra do pré-teste foi composta por: um estudante de pós-graduação *latu sensu*, um estudante de mestrado e duas estudantes de doutorado. Os dois primeiros sujeitos responderam versões impressas do questionário, tendo finalizado o preenchimento em aproximadamente treze minutos (13:53 e 11:48 minutos respectivamente). Após a finalização do questionário os sujeitos foram entrevistados e foram feitas as seguintes perguntas: "Ficou alguma dúvida quanto ao Termo de Consentimento?", "Você achou o questionário cansativo de responder?" e "Você tem alguma observação a fazer?". Por fim, as questões do Anexo B (Perfil do discente) foram repassadas uma a uma e foi feita a seguinte pergunta: "O que você entendeu dessa pergunta?".

As respostas indicaram que: não houve dificuldades quanto ao entendimento do termo de consentimento, nenhum dos sujeitos considerou o questionário cansativo e as questões do Anexo B foram entendidas no sentido em que haviam sido pensadas. Por fim, as observações gerais apontaram um erro ortográfico (posteriormente sanado) e os comentários gerais sobre as questões foram positivos.

Os dois sujeitos remanescentes responderam a versão eletrônica do questionário. Eles finalizaram o preenchimento em média em 11:00 minutos (09:00 e 13:00 minutos respectivamente). O primeiro sujeito relatou certa dificuldade com o layout do questionário eletrônico, por isso, pequenas alterações foram efetuadas antes do segundo sujeito responder o questionário, que, por sua vez, não relatou nenhum problema. Assim, de forma semelhante à amostra que respondeu ao questionário impresso, as respostas das perguntas supracitadas indicaram indícios positivos à aplicação do questionário na amostra de alunos de Ciências Contábeis.

3.4.2 Amostra *Stricto Sensu* de Ciências Contábeis

Após a consulta dos cursos na plataforma Sucupira, foi pesquisado o *website* dos respectivos programas. Neles, obtiveram-se os e-mails e telefones de contato da Secretária do programa ou do coordenador. Em seguida, foi enviada uma mensagem a todos os contatos coletados com a explicação dos objetivos da pesquisa e solicitando o envio dos e-mails dos discentes matriculados, pois, somente um programa disponibilizava essa informação por meio do *website*.

As respostas a esse primeiro envio foram as seguintes: Um endereço eletrônico retornou, assim, foi feito uma ligação telefônica para obter-se o e-mail correto; alguns programas apresentaram dúvidas quanto à pesquisa, e também para esses, além de um e-mail mais detalhado, foi feita uma ligação telefônica para conversar com o responsável sobre a pesquisa e/ou foram enviados os demais dados que haviam sido solicitados; sete programas responderam positivamente e concederam os e-mails dos discentes. Assim, procedeu-se ao envio da "Carta Convite" (Anexo C) a esses destinatários. Aos demais programas, que não responderam positivamente ao envio dos e-mails dos discentes, foi solicitado que encaminhassem, por meio do e-mail interno a "Carta convite" (que cotinha o link do questionário) aos alunos matriculados. Excepcionalmente, a um dos programas em que havia duas linhas: Administração e Controladoria, foi solicitado que a carta convite fosse enviada apenas aos alunos da linha de controladoria.

Após trinta dias de disponibilidade do questionário eletrônico foi efetuada uma segunda rodada, por isso, foram solicitados aos programas o reenvio aos discentes do mesmo questionário. Nessa oportunidade, constatou-se que havia programas que não apresentavam nenhum respondente. Para cada um desses foi feita ligação telefônica para solicitar novamente o encaminhamento do questionário aos discentes, e ainda, solicitou-se a confirmação de que o encaminhamento seria feito. A segunda rodada do questionário ficou disponível por mais trinta dias. No vigésimo dia, notou-se que dois programas ainda não apresentavam nenhum respondente. Por isso, buscou-se na internet um discente de cada um desses programas e solicitou-se por intermédio do *Facebook*® se eles poderiam auxiliar a contatar os demais colegas discentes. Nenhum dos dois contatos respondeu a solicitação. Dessa forma, e por questões de prazo, encerrou-se a coleta de dados. Por fim, constatou-se que, efetuar a segunda rodada de aplicação do questionário representou um incremento da amostra de 44,53% (de 265 para 383 respondentes).

No total, 383 discentes iniciaram o preenchimento do questionário. Desses, 59 não finalizaram o preenchimento e 2 retiraram o seu consentimento ao final. Portanto, restaram 322 participantes para a análise, ou seja, 84,07% dos participantes que iniciaram o questionaram o finalizaram. Essa quantidade de respondentes corresponde a um percentual de retorno de resposta de 23,93%, (posto que a população é de 1.402 alunos).

Para saber o tempo médio de resposta do questionário, calculou-se a média aritmética (desconsiderando 5% dos valores superiores e 5% dos valores inferiores), obteve-se que, em

média, os discentes demoraram 14:26 minutos para finalizar o questionário, valor bem próximo do levantado no pré-teste.

3.4.3 Dados Faltantes (*missing data)*

Notou-se que alguns discentes interromperam a participação em diferentes pontos do questionário. Assim, esses dados faltantes foram tratados como *missing.* Dos 383 discentes que iniciaram o preenchimento do questionário, 382 preencheram a parte do "Perfil do Respondente", portanto, 382 respostas foram consideradas para a descrição do perfil da amostra (Idade, Gênero, Estado Civil, Tipo de pós-graduação, Residência, Exemplo vicário, Suporte, Demanda). No entanto, na análise inferencial foram considerados apenas os discentes que responderam todas as etapas do questionário, ou seja, 322 participantes (Expectativa de resultado, pontuação obtida, motivação para prosseguir, autoeficácia, ansiedade e motivação).

3.5 Hipóteses

Com base na revisão de literatura, hipóteses foram levantadas. Elas serão testadas para se chegar a resposta da questão de pesquisa.

Os escores para ansiedade podem apresentar variação em relação ao gênero. O gênero feminino tem apresentado escores mais elevados, tanto para a ansiedade-traço como para a ansiedade-estado, essa proporção foi encontrada tanto em amostras de estudantes de ensino médio (Fioravanti, 2006), quanto em amostra de estudantes universitários (Andrade *et al.*, 2001; Borine, 2011; Fioravanti, 2006). Segundo Lewinsohn, Gotlib, Lewinsohn, Seeley, e Allen (1998), esse efeito é explicado por meio de duas vertentes: a primeira atribui essa diferença a fatores genéticos ou biológicos, enquanto a segunda atribui essa diferença a experiência adquirida por homens e mulheres advindas dos constructos sociais de cada gênero. Assim, essa pesquisa confirmará se essa hipótese se mantém com estudantes do gênero feminino na pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto analisou a seguinte hipótese:

H_1: Estudantes da pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade do gênero feminino apresentam maiores escores de ansiedade traço em comparação com estudantes do gênero masculino.

A ansiedade está relacionada a motivação por intermédio das dimensões da motivação extrínseca e da desmotivação. Isso porque, a motivação extrínseca é aquela que refere-se a

exercer uma atividade por senso de obrigação, com um meio para um fim, ou seja, a regulação da motivação extrínseca ocorre de forma externa (Vallerand, 1997). Já a desmotivação é a ausência de motivação, ou seja, o não engajamento do indivíduo em um comportamento ambiental positivo aumenta a resposta cognitiva negativa podendo gerar ansiedade (Vallerand, 1997). As consequências da motivação foram apresentadas na Figura 6: Integração entre Hierarquia, consequências e tipos motivacionais do Modelo Hierárquico. Observe que as dimensões motivacionais citadas são as que geram as consequências menos positivas, o que influencia de forma negativa a avaliação cognitiva aumentando a ansiedade (Spielberger, 1966; Vallerand, 1997). Diante do exposto, e considerando as dimensões da motivação que geram consequências menos positivas (motivações extrínsecas e desmotivação) elaborou-se a seguinte hipótese:

H_2: A ansiedade se correlaciona positiva e significativamente com as dimensões da Motivação Extrínseca e com a desmotivação

Por sua vez, as dimensões das motivações intrínsecas realizam o inverso. Por estarem relacionadas à consequências mais positivas, níveis mais altos de motivação intrínseca diminuem a ativação do sistema autônomo e evitam a ativação do estado de ansiedade (Spielberger, 1966; Vallerand, 1997). Nesse sentido (de forma inversa à hipótese anterior), considerando as dimensões da motivação com consequências positivas elaborou-se a seguinte hipótese:

H_3: A ansiedade se correlaciona negativa e significativamente com as dimensões da motivação intrínseca.

As crenças na própria autoeficácia atuam como um regulador entre performance e habilidades como competência, aptidão e conhecimento (Bandura, 1986), por isso correlacionam-se significativamente com as dimensões da motivação intrínseca. Por possuírem essa características, as crenças de autoeficácia demonstram validade em influenciar índices chave de motivação, ou seja, estudantes autoeficazes são mais propensos a persistir por mais tempo, escolher atividades mais desafiadoras, ter um maior nível de esforço além de terem menos reações emocionais adversas quando confrontados com desafios (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Em outras palavras: "As crenças de auto-eficácia figuram entre os fatores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno (Bzuneck, 2001, p. 1)". De forma oposta atuam as dimensões da motivação extrínseca. Por se relacionarem a consequências menos positivas, podem ser replicadas para o contexto como uma variedade de consequências

negativas como diminuição do desempenho, falta de concentração etc, ou seja, o oposto da motivação intrínseca. Diante do exposto, formula-se a hipótese:

H_4: A autoeficácia se correlaciona positiva e significativamente com as dimensões da motivação intrínseca e se correlaciona negativa e significativamente com as dimensões da motivação extrínseca.

Existem situações, variando de indivíduo para indivíduo, que geram excitação emocional e respostas desproporcionais ao estímulos, gerando estados de ansiedade em diferentes níveis (Clark & Beck, 2012). Para Bandura (1977) a excitação emocional desproporcional e suas consequências (por exemplo: ansiedade) pode afetar a autoeficácia percebida do indivíduo, da mesma maneira que uma alta percepção de eficácia diminuiria a excitação emocional desproporcional. Ainda nesse sentido, Schwarzer *et al.* (1997) encontraram que a autoeficácia se correlaciona positivamente com a autoestima e o otimismo e negativamente com a ansiedade e a depressão, sendo que os achados de Scholz *et al.* (2002) correlacionam negativamente a autoeficácia com a ansiedade (gênero masculino -0,43 e gênero feminino -0,42). Nesse sentido, formula-se a seguinte hipótese de pesquisa:

H_5: A autoeficácia se correlaciona negativa e significativamente com a ansiedade, negativa e significativamente com as dimensões da motivação extrínseca e negativa e significativamente com a desmotivação.

3.6 Técnicas estatísticas para análise dos dados

Para extrair significados das respostas dos questionários técnicas estatísticas foram utilizadas para a análise dos dados coletados. Além da aplicação de testes foram utilizadas medidas para análise e interpretação dos resultados, tais como: Medidas de tendência central (como média, mediana), medidas de dispersão (por exemplo, desvio padrão), dentro outras (Coeficiente de Correlação de Pearson, Alfa de Cronbach, Regressão Linear múltipla), que foram aplicadas na análise e interpretação dos resultados.

Um dos principais pressupostos de uma série de testes estatísticos é a distribuição de normalidade das variáveis, pois, casos elas não apresentem normalidade deve-se utilizar testes estatísticos não paramétricos. Por isso, foi verificada a distribuição das variáveis. Para isso se aplicou o teste de normalidade Shapiro-Francia, considerando os subgrupos gênero (masculino

e feminino) e tipo de pós-graduação (mestrado e doutorado). Após o teste de normalidade, foram feitos os procedimentos descritos a seguir.

Segundo Baptista e Campos (2007), o delineamento correlacional deve ser utilizado quando se procura entender como e de que forma duas variáveis estão relacionadas, ou seja, seu objetivo é avaliar a relação entre dois ou mais conceitos ou variáveis (Sampieri *et al.*, 2006). Assim, além das medidas de tendência e dispersão citadas acima, outro método que foi utilizado na análise foi o coeficiente de correlação. O Coeficiente de correlação de Pearson, foi utilizado quando as variáveis apresentaram distribuição normal e o Coeficiente de correlação de postos de Spearman, quando as variáveis não apresentarem distribuição normal. Quanto à análise, considerou-se que a correlação era estatisticamente significativa quando p-valor < 0,1 e quanto mais próximo de '1' ou '-1' melhor foi considerado o ajuste correlacional (Sampieri *et al.*, 2006).

Para a análise da diferença de médias entre os grupos eles foram divididos em duas categorias, tipo de pós-graduação e gênero. Essas duas categorias foram subdivididas em três categorias cada conforme é apresentado no Quadro 4. A divisão por gênero foi efetuada em virtude das especificidades inerentes ao gênero encontradas ao se analisar a ansiedade (Spielberger *et al.*, 1970) e a divisão por tipo de pós-graduação em decorrência da hierarquia e objetivos atribuídos ao mestrado e ao doutorado (Conselho de Educação Superior, 1965).

Quadro 4: Divisão e subdivisão das análises de diferença de média

Comparações			
Tipo de pós	Mestrado	***vs***	Doutorado
	Mestrandos do gênero **masculino**	***vs***	Doutorandos do gênero **masculino**
	Mestrandos do gênero **feminino**	***vs***	Doutorandos do gênero **feminino**
Gênero	Gênero feminino	***vs***	Gênero masculino
	Mestrandos do gênero **feminino**	***vs***	Mestrandos do gênero **masculino**
	Doutorandos do Gênero **feminino**	***vs***	Doutorandos do gênero **masculino**

Fonte: Elaborado pelo autor

Dessa maneira, foram aplicados inicialmente seis testes de média para cada variável. Para as variáveis que apresentavam distribuição normal foram aplicados o Test *t-student* e quando a variável não apresentava distribuição normal os testes de Mann-Whitney e Kruskal- Wallis.

Essa pesquisa também avaliou a confiabilidade dos instrumentos. Para Hair, Black, Babin, Anderson, e Tatham (2009), o Alfa de Cronbach é o coeficiente de confiabilidade mais utilizado para avaliar a consistência de questionários. Inicialmente introduzido por Cronbach (1951) ele é uma ferramenta que julga a confiabilidade de um questionário (Hora, Monteiro, & Arica, 2010).

Além disso foram gerados dois modelos de Regressão Linear múltipla, com as variáveis descritas anteriormente (seção de 3.3.1). O primeiro tinha como variável dependente a ansiedade. As variáveis de controle foram: idade, gênero, estado civil, tipo de pós-graduação, suporte, apoio e demanda. As variáveis explicativas foram: pontuação obtida, 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 5.

Quadro 5: Modelo de Regressão Linear da Ansiedade

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

Fonte: Elaborado pelo autor

O segundo tinha como variável dependente a autoeficácia. As variáveis de controle foram: idade, exemplo vicário, gênero, estado civil, tipo de pós-graduação, suporte, apoio e demanda. As variáveis explicativas foram: pontuação obtida, motivação para prosseguir, expectativa de resultado, 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 6.

Quadro 6: Modelo de Regressão Linear da Autoeficácia

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

Fonte: Elaborado pelo autor

Para validação dos modelos foram utilizados diversos testes. O teste do Fator de Inflação da Variância (VIF) foi aplicado para analisar a multicolinearidade. O teste Doornik e Hansen foi utilizado para testar a normalidade dos resíduos. Também foi testada a correlação do erro com as variáveis. O teste RESET de Ramsey foi feito para verificar problemas na forma funcional do modelo. Por fim, testou-se a heterocedasticidade por meio do teste de Breusch-Pagan / Cook-Weisberg.

Para sistematização e análise dos dados, foram utilizados os softwares *Microsoft Excel* e *Stata*12® e as análises utilizaram um nível de significância mínimo de $\alpha = 5\%$. Enfim, foram utilizados todos os instrumentos necessários para se encontrar à resposta da questão de pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capitulo é apresentada a análise dos dados.

4.1 Testes de Normalidade e Alfa de Cronbach

Como procedimento inicial para a análise dos dados foi realizado o teste de normalidade Shapiro-Wilk, esse teste tem o objetivo de verificar se as variáveis seguem distribuição normal. Esse procedimento é necessário para que seja possível definir se os testes posteriores a serem aplicados serão paramétricos ou não paramétricos, os resultados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Teste de Normalidade das variáveis

Variável	N. Obs.	P-valor
Idade	322	0,00
Pontuação obtida pelos estudantes	270	0,02
Motivação para prosseguir nos estudos	322	0,00
Expectativa de resultado dos estudantes	322	0,00
Autoeficácia	322	0,12
Ansiedade	322	0,00
Motivação Intrínseca geral	322	0,00
Motivação Intrínseca para saber	322	0,00
Motivação Intrínseca para realização	322	0,00
Motivação Intrínseca para vivenciar estímulos	322	0,00
Motivação Extrínseca geral	322	0,00
Motivação Extrínseca por identificação	322	0,00
Motivação Extrínseca por introjeção	322	0,00
Motivação Extrínseca por controle	322	0,00
Desmotivação	322	0,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Observa-se que apenas para a variável autoeficácia foi possível a não rejeição da hipótese nula de normalidade. Assim para essa variável foram aplicados testes paramétricos e para às demais testes não paramétricos. Além de testar se as variáveis apresentavam distribuição normal foi testada a confiabilidade dos instrumentos por meio do Alfa de Cronbach, os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Alpha de Cronbach das escalas utilizadas

Escala	Geral	Feminino	Masculino
Escala de Autoeficácia Geral Percebida	0,86	0,85	0,84
Inventário de Ansiedade Traço	0,93	0,93	0,92
Motivação Intrínseca para saber	0,93	0,92	0,93
Motivação Intrínseca para realização	0,85	0,85	0,84
Motivação Intrínseca para vivenciar estímulos	0,82	0,82	0,83
Motivação Extrínseca por identificação	0,73	0,71	0,74
Motivação Extrínseca por introjeção	0,84	0,84	0,84
Motivação Extrínseca por controle	0,87	0,86	0,87
Desmotivação	0,86	0,81	0,89

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Na Tabela 2 observa-se que para nenhuma das três escalas analisadas o resultado do Alfa de Cronbach ficou abaixo de 0,7, ou seja, todos estão dentro o limite inferior de aceitabilidade. Isso significa dizer que as escalas possuem boa consistência e são instrumentos confiáveis para a análise na pesquisa.

4.2 Variáveis descritivas

4.2.1 Idade

Inicialmente, verificou-se que a média de idade, considerando a amostra como um todo, é de 33 anos, sendo que 75% da amostra tem idade acima de 27 anos, a mediana é 31 anos, o desvio padrão é 9,12. Nesse sentido, dois valores referentes à descrição de idade geral da amostra merecem destaque, que é o valor mínimo e o valor máximo. Observa-se que a idade mínima da amostra é 18 anos, ou seja, há um mestrando do gênero feminino aproximadamente 15 anos mais jovem que a média da amostra.

Por sua vez, o valor máximo demonstra que há um mestrando do gênero masculino de 68 anos, ou seja, aproximadamente 35 anos mais velho do que a média geral de idade da amostra, o que ilustra o exposto por Freire (1983) de que a educação é procurada ao longo de toda a vida. Esses dados, e as demais distribuições de idade por gênero e tipo de pós-graduação podem ser encontrados na Tabela 3:

Tabela 3: Estatísticas da idade dos discentes geral e por gênero

Descrição	Geral (N = 382)	Feminino (N = 198)	Masculino (N = 184)
Média	33,7	31,7	35,7
Mediana	31,0	29,0	34,5
Desvio Padrão	9,1	8,3	9,5
Coeficiente de Variação	27%	26%	27%
Mínimo	18,0	18,0	20,0
Máximo	68,0	62,0	68,0
1º Quartil	27,0	26,0	28,0
3º Quartil	39,0	36,0	42,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Com relação ao gênero observa-se na Tabela 3 que a média de idade do gênero masculino (35,7 anos) é maior que a média de idade do gênero feminino (31,7 anos). Por isso, aplicou-se o teste de Man-Whitney e constatou-se que essa diferença é estatisticamente significativa (p-valor = 0,00). De forma semelhante, se os discentes são analisados por gênero, mas considerando o tipo de pós-graduação a qual pertencem obtém-se resultados semelhantes. Isto é, ao comparar-se os mestrandos do gênero feminino com os mestrandos do gênero masculino (p-valor < 0,00) e os doutorandos do gênero feminino com os doutorandos gênero masculino (p-valor = 0,03), também se encontra que a média de idade dos discentes do gênero feminino é estatisticamente inferior à média de idade dos discente do gênero masculino. Os dados com os valores das médias relatadas são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4: Estatísticas da idade dos discentes por gênero considerando o tipo de pós-graduação

Descrição	Mestrandos		Doutorandos	
Gênero	**Feminino (N = 144)**	**Masculino (N = 146)**	**Feminino (N = 54)**	**Masculino (N = 38)**
Média	31,2	35,6	33,2	36,2
Mediana	29,0	34,0	30,5	36,0
Desvio Padrão	8,2	9,9	8,4	8,0
Coeficiente de Variação	26%	28%	25%	22%
Mínimo	18,0	20,0	24,0	24,0
Máximo	59,0	68,0	62,0	24,0
1º Quartil	25,0	27,0	27,0	30,0
3º Quartil	36,0	42,0	38,0	41,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

A vista disso, conclui-se que os discentes do gênero masculino apresentam uma média de idade superior aos discentes do gênero feminino, tanto no mestrado quanto no doutorado. Esse valor possivelmente sinaliza que o gênero masculino demora mais a ingressar na pós-graduação. Essa evidência merece um aprofundamento em pesquisas futuras com o intuído de se levantar o

porquê de os discentes do gênero masculino apresentarem uma média de idade superior aos discentes do gênero feminino (um dos possíveis indicativos será apresentado mais adiante na análise do estado civil dos discentes).

Em contraponto, e ainda analisando-se as médias presentes na Tabela 4, quando a média de idade dos mestrandos do gênero feminino foi comparada à média de idade dos doutorandos do gênero feminino (p-valor = 0,19) e quando à média de idade dos mestrandos do gênero masculino foi comparada à média de idade dos doutorandos do gênero masculino (p-valor = 0,802) não foi identificada diferença estatística significativa entre esses grupos. Esses achados são corroborados pela análise das médias constantes na Tabela 5 que apresenta a idade por Tipo de pós-graduação.

Tabela 5: Estatísticas da idade por Tipo de pós-graduação

Descrição	Mestrado (N = 290)	Doutorado (N = 92)
Média	33,4	34,4
Mediana	31,0	32,0
Desvio Padrão	9,4	8,4
Coeficiente de Variação	28%	24%
Mínimo	18,0	24,0
Máximo	68,0	66,0
1º Quartil	26,0	28,0
3º Quartil	40,0	39,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

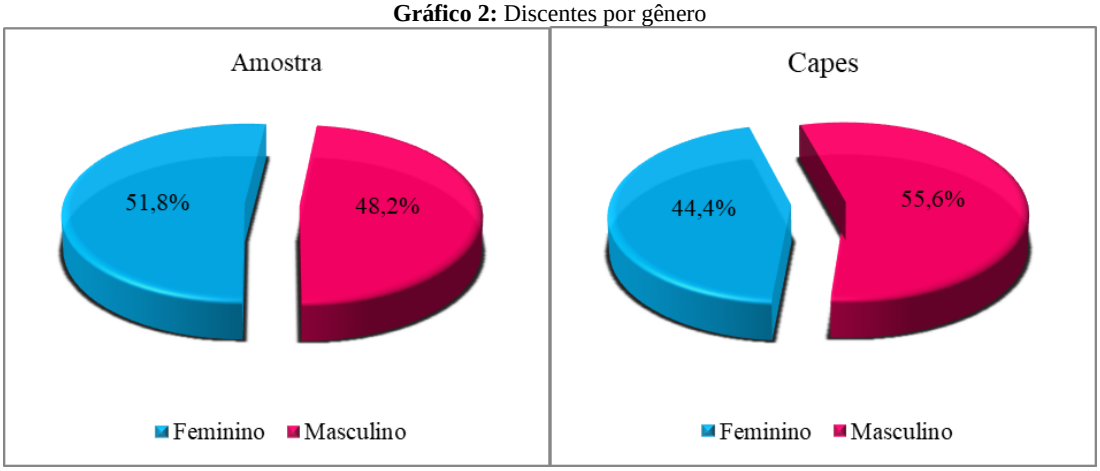
A análise estatística das médias de idade por tipo de pós-graduação demonstra que não existe diferença estatisticamente significativa (p-valor = 0,4) entre a média de idade do mestrado (33,4 anos) e do doutorado (34,4 anos). Ou seja, conclui-se que embora haja à diferença de idade por gênero (o gênero masculino é estatisticamente mais velho que o gênero feminino), o mesmo comportamento não se observa na estatística da idade por Tipo de Pós-graduação. Isto pode indicar que o intervalo de tempo que o discente leva para cursar o mestrado e o doutorado está diminuindo, possivelmente incentivado pela expansão dos cursos de doutorado em contabilidade, conforme foi anteriormente apresentado.

4.2.2 Gênero

Com relação ao gênero constatou-se que a amostra foi composta por 51,8% (198) de discentes do gênero feminino e 48,2% (184) de discentes do gênero masculino. Esses dados são aderentes aos encontrados por Simil (2016) onde, 51,8% (115) dos discentes foram do gênero feminino e

48,2% (107) dos discentes foram do gênero masculino. No entanto, esses dados diferem-se dos dados populacionais extraídos do relatório Sucupira da CAPES. Nele, o percentual de discentes do gênero masculino é de 55,6% (780 discentes) e o percentual de discentes do gênero feminino é de 44,4% (622 discentes), esses dados são apresentados no Gráfico 2.

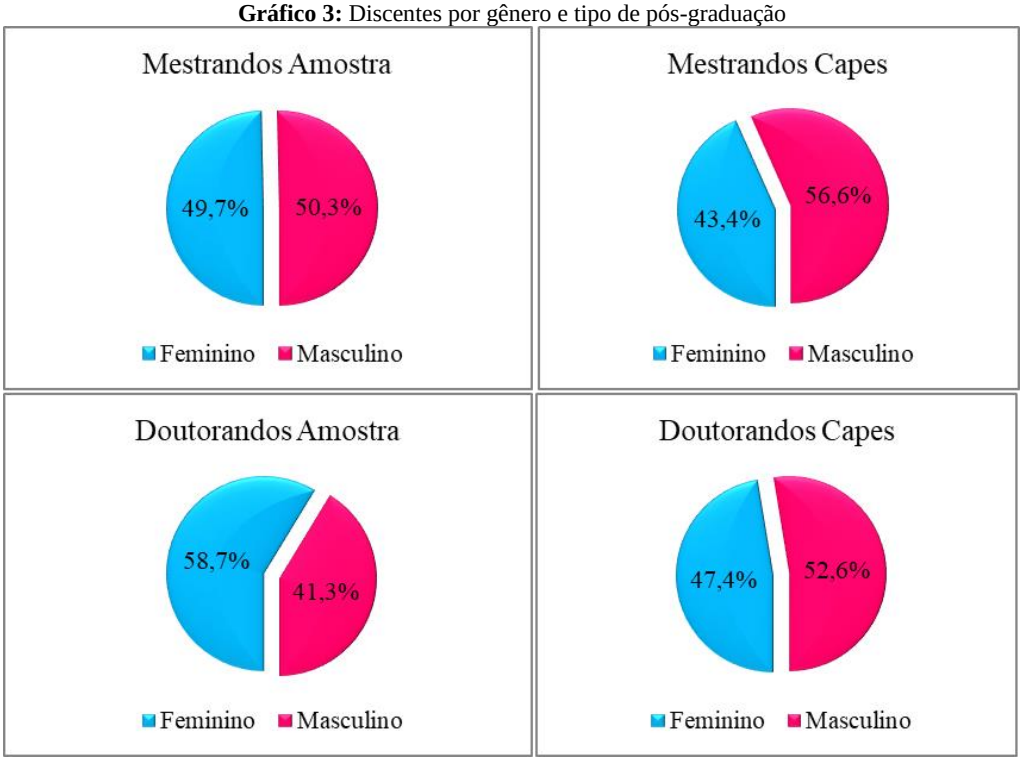
Gráfico 2: Discentes por gênero



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Por sua vez, o Gráfico 3 representa a frequência do gênero segregando-se a amostra em mestrado e doutorado e apresenta sua comparabilidade com a frequência do gênero populacional do relatório Sucupira.

Gráfico 3: Discentes por gênero e tipo de pós-graduação

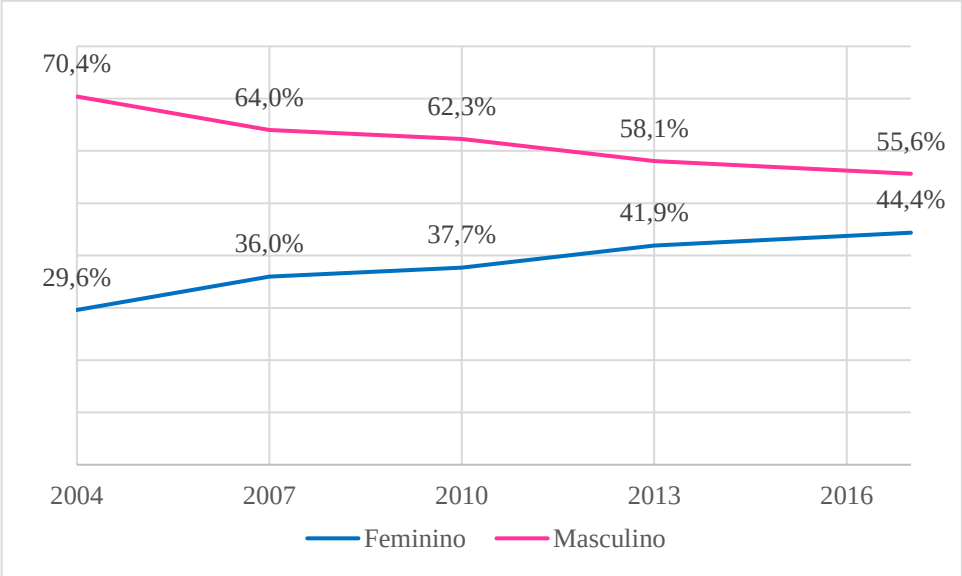


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Com relação a amostra, verifica-se que o percentual de mestrandos do gênero masculino (50,3%) é relativamente maior que percentual de mestrandas do gênero feminino (49,7%). Por sua vez, ao se analisar a composição do doutorado da amostra observa-se que 58,7% dos doutorandos são do gênero feminino é 41,3% são do gênero masculino.

A comparação dos dados da amostra com os dados do relatório Sucupira mostrou uma tendência de crescimento do gênero feminino na pós-graduação. Ao comprar (Gráfico 3) a presença do gênero feminino com os dados do último relatório Sucupira observa-se que as mestrandas no relatório representam 43,37% enquanto na amostra são 49,6%. Esse acréscimo também é constatado ao comparar-se as doutorandas do relatório Sucupira 47,4% com as doutorandas da amostra 58,7%. Para confirmar essa tendência de ascensão foram levantadas, por triênio, a composição do gênero dos relatórios Sucupira a partir do ano de 2004, o resultado é apresentado no Gráfico 4.

Gráfico 4: Evolução da participação Feminina no *stricto sensu* de Ciências Contábeis



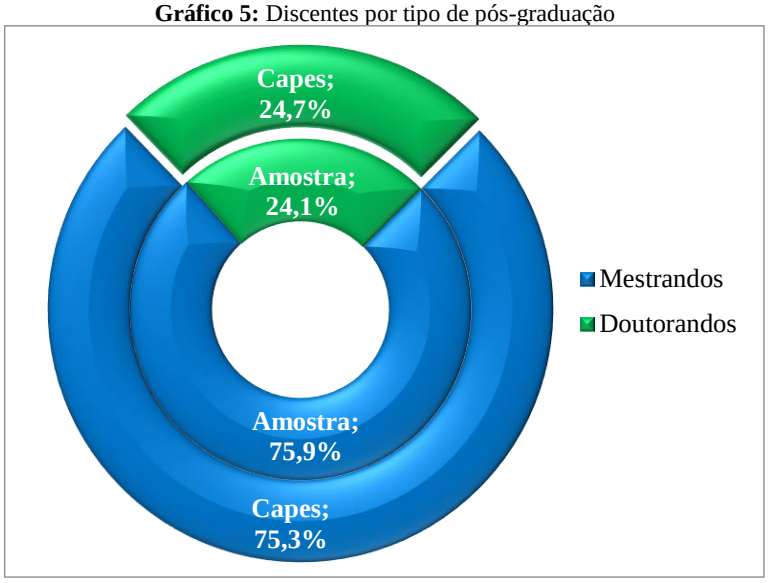
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatórios CAPES dos anos 2004, 2007, 2010, 2013 e 2017

Por intermédio do Gráfico 4 constatou-se que a participação do gênero feminino na pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis tem uma trajetória ascendente. Nesse sentido, nota-se que os dados mais recentes do relatório Sucupira são do ano de 2017. Ou seja, os dados desse estudo indicam que essa tendência possivelmente se manteve para o ano de 2018.

4.2.3 Tipo de pós-graduação

Em relação ao tipo de pós-graduação, observa-se que a maior parte, tanto da amostra quanto da população é composta por mestrandos. O mestrado representa 75,9% da amostra enquanto o doutorado representa 24,1% da amostra (Gráfico 5).

Gráfico 5: Discentes por tipo de pós-graduação



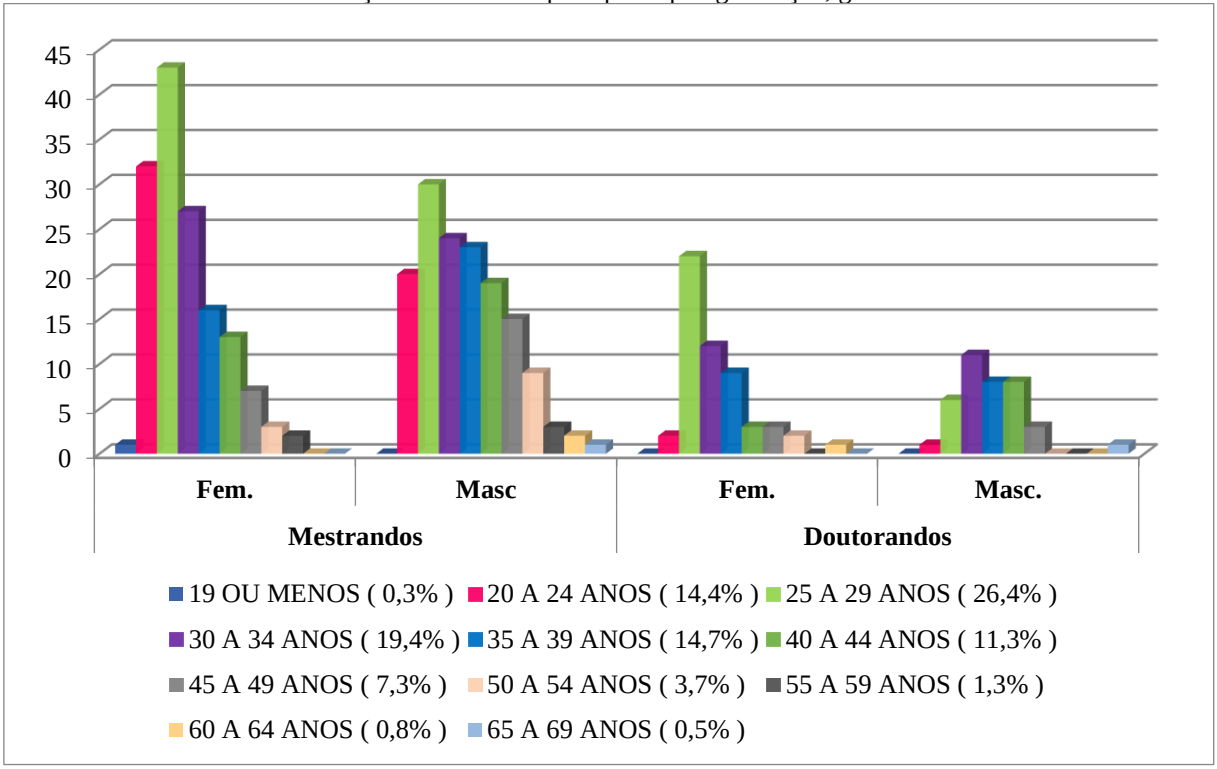
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

O Gráfico 5 também apresenta o percentual populacional de mestrandos (75,3%) e doutorandos (24,7%) constantes no Relatório Sucupira. Constatou-se que o percentual obtido na amostra foi similar ao percentual populacional (CAPES, 2016). Percentual semelhante também ao que encontrou Simil (2016) que demonstrou que a amostra foi constituída por 71,2% (158) discentes de mestrado e 28,8% (64) discentes de doutorado.

4.2.4 Idade, Gênero e Tipo de Pós-graduação

Foram analisadas ainda, de forma descritiva e conjunta a variável idade, gênero e tipo de pós-graduação. O resultado dessa análise é apresentado no Gráfico 6:

Gráfico 6: Distribuição de Discentes por tipo de pós-graduação, gênero e faixa etária.



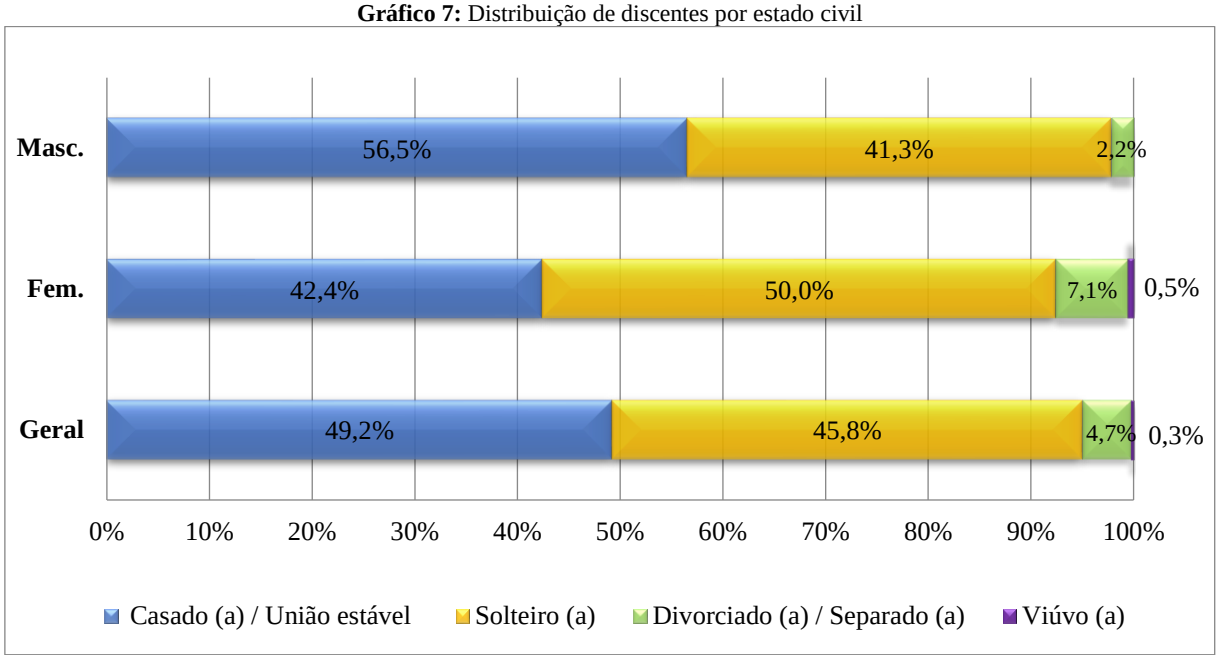
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

O Gráfico 6 mostra que 74,9% dos discentes possuem idade entre 20 e 39 anos. Ele também apresenta que a faixa etária em que há maior concentração de discentes é dos 25 aos 29 anos (26,4%). Além disso, demonstra que as séries que representam as menores idades (20 a 24 anos, 25 a 29 e 30 a 34) são maiores no gênero feminino em comparação ao gênero masculino. Este dado ilustra graficamente o que foi estatisticamente comprovado anteriormente (tópico nº 4.2.1), ou seja, que a média de idade dos discentes do gênero feminino é inferior à média de idade dos discentes do gênero masculino, tanto para o mestrado quanto para o doutorado.

4.2.5 Estado Civil

Outra variável descritiva analisada foi o estado civil dos discentes. Constatou-se que 49,2% dos discentes são casados ou tem união estável, 45,8% são solteiros, 4,7% são separados ou divorciados e 0,3% são viúvos. Por sua vez, a análise por gênero revela que os discentes do gênero masculino se apresentam mais como casados / união estável (56,5%) do que o gênero feminino (42,2%) que por sua vez apresenta um percentual maior de solteiros e divorciados (50% e 7,1% respectivamente). Esses dados podem ser verificados no Gráfico 7: Distribuição de discentes por estado civil.

Gráfico 7: Distribuição de discentes por estado civil

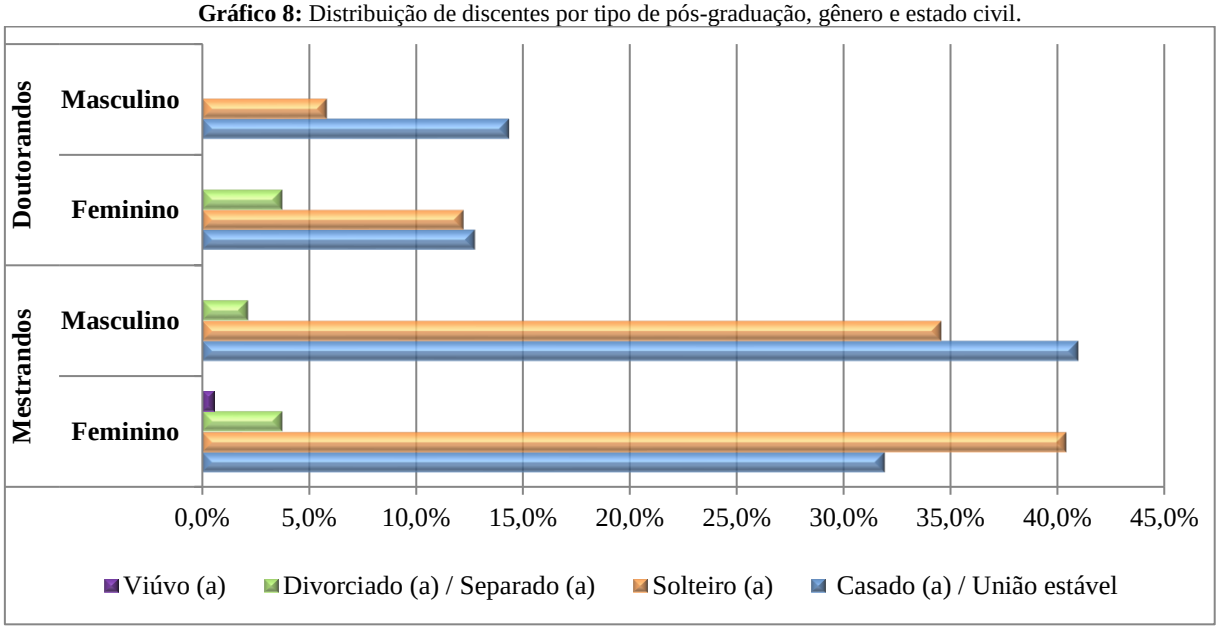


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

Conforme se demonstrou na análise descritiva da 'Idade' da amostra, a média de idade dos discentes do gênero masculino é estatisticamente maior que a média de idade dos discentes do gênero feminino. Por sua vez, O Gráfico 7 demostra que os discentes do gênero masculino estão, em sua maioria, na categoria de casados / união estável. Assim, um possível indicativo da causa da média de idade dos discentes do gênero masculino ser maior pode estar relacionado ao fato do gênero masculino casar-se mais, ou mais precocemente, do que os discentes do gênero feminino. Supostamente, isto faria com que eles retardassem o ingresso na pós-graduação.

O Gráfico 8 complementa essa análise ao exibir o estado civil dos discentes por gênero considerando o tipo de pós-graduação. Verifica-se no Gráfico 8 que ainda que se segregue os discentes por tipo de pós-graduação, em média os discentes do gênero masculino apresentam-se com a categoria de Casados / União estável em um maior percentual do que os discentes do gênero feminino.

Gráfico 8: Distribuição de discentes por tipo de pós-graduação, gênero e estado civil.



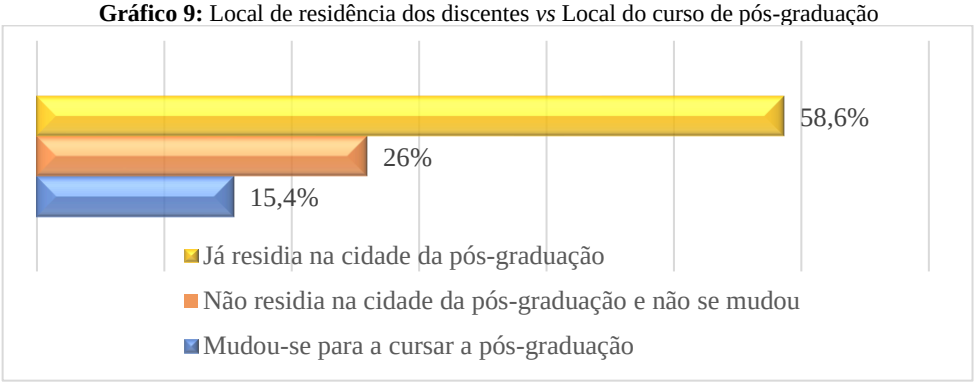
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

Observa-se também que os mestrandos do gênero masculino são os que apresentam maior percentual da categoria casado/união estável 41% seguidos dos mestrandos do gênero feminino 31,9%, doutorandos do gênero masculino 14,4% e doutorando do gênero feminino 12,8%.

4.2.6 Residência

A partir das respostas também foi possível traçar dados descritivos sobre o local em que o discente residia antes de iniciar a pós-graduação. De maneira geral, observa-se que a maior parte dos discentes, ou seja, 58,6% já residiam no local da pós-graduação contra 41,4% que não residiam no local da pós-graduação. Dos 41,4% dos discentes que não residiam no local da pós-graduação 26% não se mudaram para o local onde iriam cursar a pós-graduação e 15,4% se mudaram para o local, o Gráfico 9 ilustra essas informações.

Gráfico 9: Local de residência dos discentes *vs* Local do curso de pós-graduação

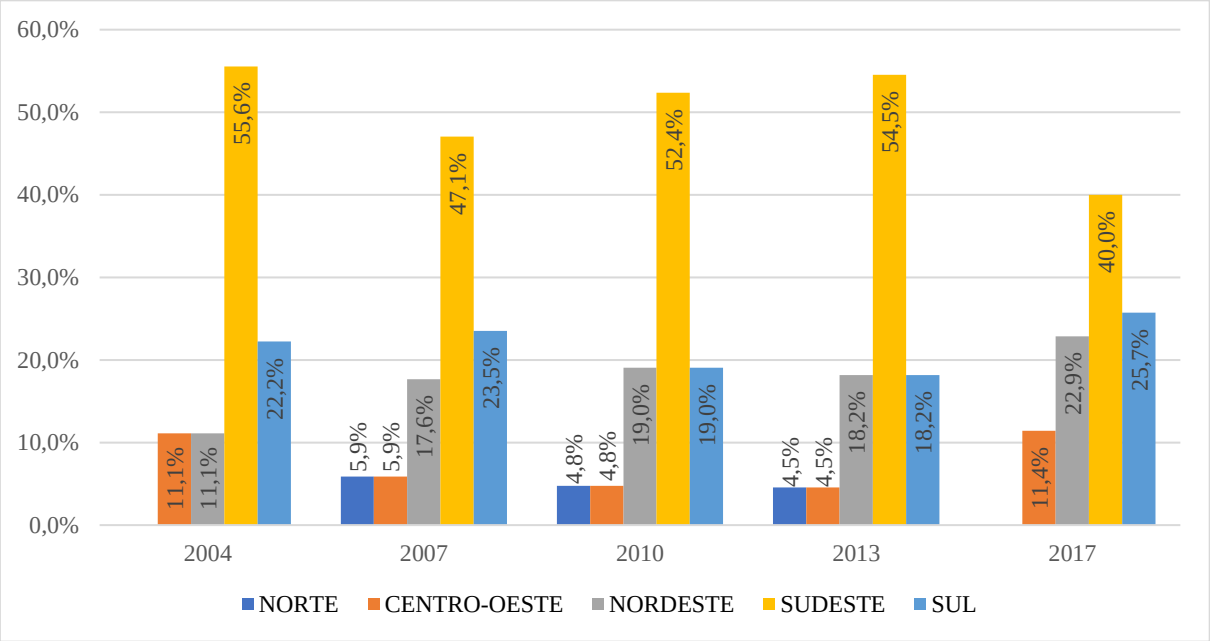


Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

Essas informações trazem uma pontuação para reflexão sobre a expansão da pós-graduação, *stricto sensu.* Observa-se nesta amostra que a maior parte dos discentes não se mudou para poder cursar a pós-graduação, ou seja, independente do motivo que os levem a essa decisão, eles optam pelo *stricto senso* do local onde já residem ou cursam em um local onde não tenham que se mudar. Por outro lado, poder-se-á também inferir que os discentes não se mudam porque a distribuição geográfica dos cursos segue a relação de demanda.

Para analisar essas proposições é necessário verificar se há concentração e como ocorreu a expansão da pós-graduação *stricto sensu* de contabilidade. Esses dados são apresentados no Gráfico 10 que apresenta a distribuição geográfica do *stricto sensu* de Ciências Contábeis de 2004 a 2017.

Gráfico 10: Distribuição e expansão do Stricto Sensu de Ciências Contábeis por região e por ano



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos relatórios CAPES dos anos 2004, 2007, 2010, 2013 e 2017

Apurou-se que que a região Sudeste é a região que concentra a maior parte dos cursos *stricto sensu* nos anos analisados. Constou-se também que em comparação com o ano de 2014, onde a região sudeste era responsável por mais da metade dos programas *stricto sensu* (55,6%), o ano de 2017 apresentou uma diminuição da participação dessa região para 40%. Observa-se que essa diminuição foi principalmente impulsionada pela expansão da região nordeste que aumentou sua participação de 11,1% para 22,9%. Esses dados preliminares, embora sirvam de base para futuras investigações, não são por si só conclusivos. Por isso, estudos futuros

poderiam observar se a aparente descentralização da pós-graduação no Sudeste irá relacionar-se e impactar positivamente ou negativamente no número de discentes que necessitam mudar-se para cursar a pós-graduação. Esses resultados poderão auxiliar na alocação de recursos para a expansão da área. Por fim, observe na Tabela 6 o local de residência dos discentes considerando as subdivisões de gênero e tipo de pós-graduação:

Tabela 6: Residência dos discentes *vs.* Local da pós-graduação por gênero e tipo de pós-graduação

Descrição	Feminino (N = 198)	Masculino (N = 184)	Mestrado (N = 290)	Doutorado (N = 92)
Mudou-se para a cursar a pós-graduação	15,7%	15,2%	13,4%	21,7%
Não residia na cidade da pós-graduação e não se mudou	23,7%	28,3%	25,5%	27,2%
Já residia na cidade da pós-graduação	60,6%	56,5%	61,0%	51,1%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

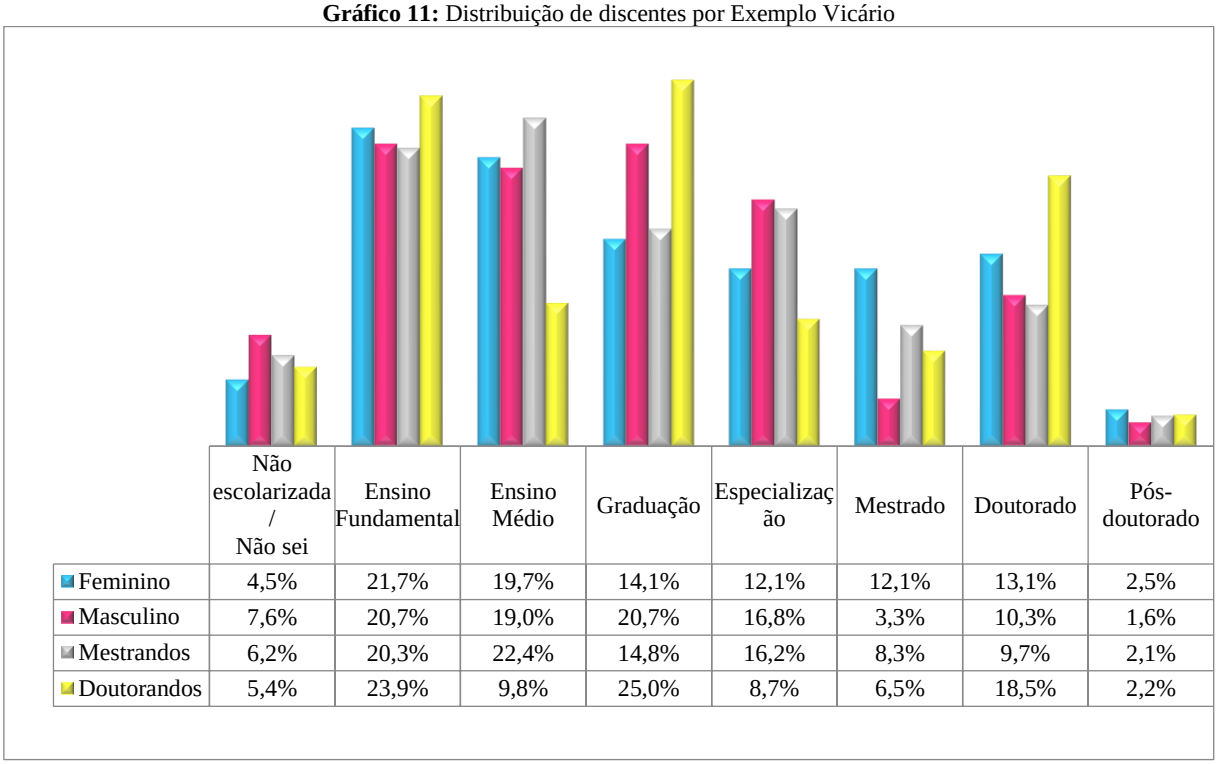
A Tabela 6 demonstra que os doutorandos percentalmente mudam-se mais para cursar a pós-graduação 21,7%. Isso pode estar relacionado ao fato da quantidade de cursos de doutorado ser menor que a quantidade de cursos de mestrado (conforme apresentado no Gráfico 5).

4.2.7 Exemplo Vicário

Outro aspecto descritivo analisado foi o exemplo vicário do discente. Averiguou-se que de forma geral o exemplo vicário mais pontuado dos discentes possuía ensino fundamental (21,2%), seguido de ensino médio (19,4%), graduação (17,3%), especialização (14,4%), doutorado (11,8%), mestrado (7,9%), não sei / não escolarizada (6%) e pós-doutorado (2%).

Todavia, se considerarmos como divisão o ensino básico (ensino fundamental e ensino médio) e o ensino superior (graduação, especialização, metrado, doutorado e pós-doutorado), tem-se que 40,6% da amostra possui como exemplo vicário pessoas que cursaram o ensino básico e 53,4% pessoas que cursaram o ensino superior. Por sua vez, ao se investigar a proporção do exemplo vicário dividindo-se a amostra em mestrandos e doutorandos observa-se que os mestrandos apresentam 51% de exemplo vicário relacionados a uma das etapas do ensino superior e os doutorandos 60,9%. Esses e os demais dados referentes ao exemplo vicário são apresentados no Gráfico 11.

Gráfico 11: Distribuição de discentes por Exemplo Vicário



	Não escolarizada / Não sei	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
Feminino	4,5%	21,7%	19,7%	14,1%	12,1%	12,1%	13,1%	2,5%
Masculino	7,6%	20,7%	19,0%	20,7%	16,8%	3,3%	10,3%	1,6%
Mestrandos	6,2%	20,3%	22,4%	14,8%	16,2%	8,3%	9,7%	2,1%
Doutorandos	5,4%	23,9%	9,8%	25,0%	8,7%	6,5%	18,5%	2,2%

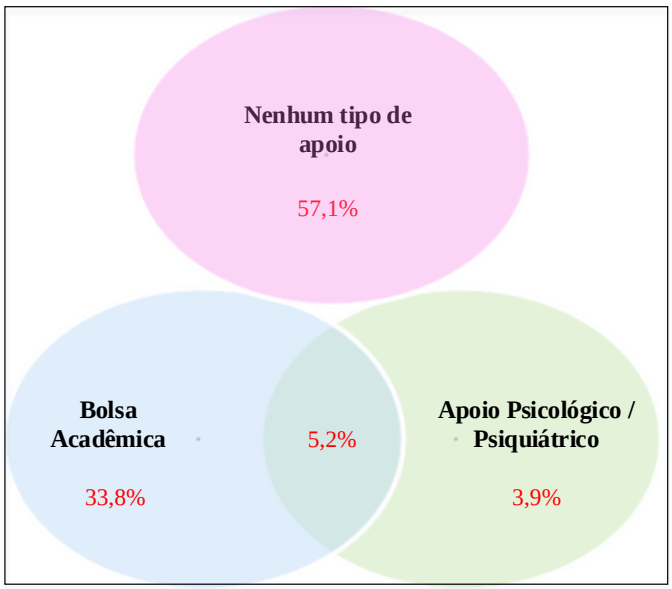
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

O exemplo vicário consiste em realizar o comportamento por ter observado uma pessoa próxima, que considera-se um semelhante, realizando-o e sendo recompensada (Bandura, 1977). Por essa perspectiva de análise, ao se constatar o aumento da proporção do exemplo vicário do ensino superior dos mestrandos para os doutorandos (51% para 60,9%) deduz-se que o nível de instrução do exemplo vicário pode ser que exerça certa influência na continuidade dos estudos na pós-graduação.

4.2.8 Suporte

Com relação ao suporte acadêmico, constatou-se que a maioria dos discentes (57,1%) não receberam suporte na forma de bolsa acadêmica e apoio psicológico/psiquiátrico durante a integralização dos créditos. Em relação às bolsas, 33,8% dos discentes receberam algum tipo de ajuda financeira, 3,9% receberam apoio psiquiátrico e psicológico, e 5,2% receberam bolsa e apoio psicológico e/ou psiquiátrico (Figura 7). Com relação ao recebimento de bolsa Simil (2016) encontrou que 46,8% dos discentes receberam o auxílio financeiro na forma de bolsa, ou seja, valor superior ao encontrado nesse estudo. Essa redução presumivelmente indica que o corte de verbas da educação superior reduziu o suporte financeiro oferecido pelas universidades.

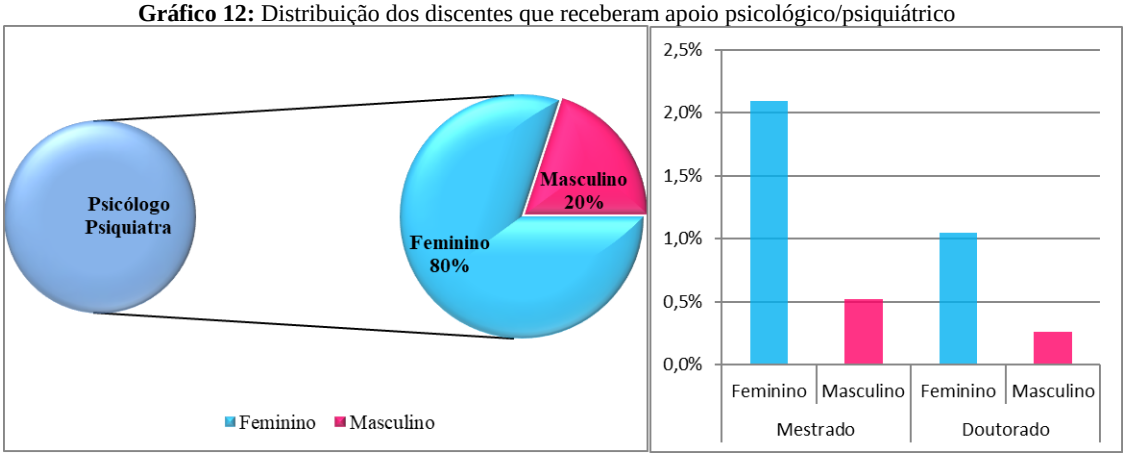
Figura 7: Suporte aos discentes



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

Destaca-se, nessa análise descritiva, o percentual de discentes que receberam apoio psicológico e psiquiátrico. Isto porque, dos 4% dos discentes que declararam que receberam apoio psicológico/psiquiátrico a maior parte é do gênero feminino, conforme apresentado no Gráfico 12.

Gráfico 12: Distribuição dos discentes que receberam apoio psicológico/psiquiátrico



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

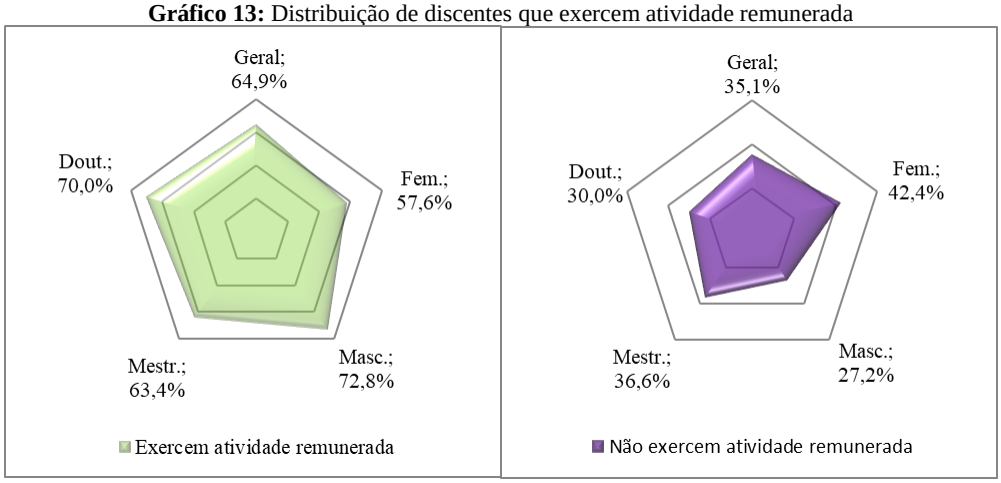
Por sua vez, dentre o tipo de pós-graduação, os discentes do gênero feminino que cursam o mestrado são aqueles que mais receberam suporte psicológico/psiquiátrico. Esse fenômeno pode estar associado à variação do sofrimento mental em relação ao gênero, ou seja, os discentes do gênero feminino tem relatado escores de sofrimento mental maiores do que os escores apresentados pelo gênero masculino (Lewinsohn *et al.*, 1998). No entanto, também

pode estar relacionado ao fato dos discentes do gênero feminino serem mais abertas a relatar seu sofrimento mental em comparação aos discentes do gênero masculino.

4.2.9 Demanda

O percentual de discentes que exercem algum tipo de atividade remunerada não pode ser interpretado isoladamente. Nesse sentido, um dos aspectos que ajudam a analisar o percentual presente no Gráfico 13 é observar que na análise descritiva da variável suporte (tópico 4.2.8), constatou-se que apenas aproximadamente um terço da amostra recebe bolsa de auxílio financeiro. Desse modo, sem o suporte financeiro da bolsa acadêmica, 65% da amostra exerce alguma atividade remunerada.

Gráfico 13: Distribuição de discentes que exercem atividade remunerada



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Além disso, o gráfico demonstra que 70% dos doutorandos exercem atividade remunerada contra 63% dos mestrandos. Da mesma forma, os discentes do gênero masculino apresentam um percentual maior de participação no mercado de trabalho 72,8% em contraposição a 57,6% do gênero feminino. Consequentemente, pode-se conjecturar que os discentes do gênero feminino estão se dedicando mais aos estudos, o que explicaria, de certa forma, o aumento da sua presença nos cursos de doutorado (conforme descrito no tópico 4.2.2 Gênero).

4.3 Variáveis Quantitativas

Neste tópico, apresenta-se a análise quantitativa da amostra.

4.3.1 Expectativa de Resultado no início do curso

A questão que versava sobre a expectativa de resultado foi caracterizada pela seguinte pergunta: *"Considerando uma escala onde '0' é ruim e '100' é excelente, qual era a média global que você ESPERAVA obter nas disciplinas da pós-graduação?"*. Assim, a Tabela 7 representa às estatísticas da pergunta sobre a expectativa de resultado dos discentes. Observa-se, por intermédio da média geral, que os discentes esperavam em média obter 85,8 pontos. Além disso, o primeiro quartil demonstra que 75% da amostra tem expectativa de resultado acima de 80 pontos. Nesse sentido, apenas quatro discentes informaram que sua expectativa de resultado era inferior a 60 pontos, e apenas um discente informou que não possuía expectativa de resultado, ou seja, informou o valor zero. Esses dados sinalizam que os discentes entram na pós-graduação com uma alta expectativa de resultado.

Tabela 7: Estatísticas da Expectativa de Resultado Geral e por gênero

Descrição	Geral (N = 322)	Feminino (N = 169)	Masculino (N = 153)
Média	85,8	87,3	84,2
Mediana	90,0	90,0	85,0
Desvio Padrão	10,7	9,3	11,8
Coeficiente de Variação	12,4%	10,7%	14,0%
Mínimo	0,0	50,0	0,0
Máximo	100,0	100,0	100,0
1º Quartil	80,0	80,0	80,0
3º Quartil	90,0	95,0	90,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

O gênero feminino e masculino apresenta expectativa de resultado de 87,3 e 84,2 pontos respectivamente. Observe que esse valor é estatisticamente significativo (p-valor = 0,02) e indica que os discentes do gênero feminino têm expectativa de resultado levemente maior que os discentes do gênero masculino. A

Tabela ***8*** apresenta a expectativa de resultado no início do curso por tipo de pós-graduação.

Tabela 8: Estatísticas da Expectativa de Resultado por tipo de pós-graduação

Descrição	Mestrado (N = 246)	Doutorado (N = 76)
Média	85,2	87,8
Mediana	89,0	90,0
Desvio Padrão	11,0	9,3
Coeficiente de Variação	12,9%	10,6%
Mínimo	0,0	50,0
Máximo	100,0	100,0
1º Quartil	80,0	85,0
3º Quartil	90,0	95,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Constatou-se que os doutorandos possuem expectativa de resultado estatisticamente maior que os mestrandos (p-valor = 0,04). Conforme proposto por Bandura (1977) o sucesso pregresso aumenta a autoeficácia, isso faz com que o discente do doutorado se considere como mais capacidade para realizar a pós-graduação, e isso possivelmente influencia que a expectativa de resultado futuro seja estatisticamente maior. A Tabela 9 apresenta a média da expectativa de resultado ao se analisar os discentes por gênero e considerando o tipo de pós-graduação.

Tabela 9: Estatísticas da Expectativa de Resultado por gênero e tipo de pós-graduação

Descrição	**Mestrandos**		**Doutorandos**	
Gênero	**Feminino (N = 124)**	**Masculino (N = 122)**	**Feminino (N = 45)**	**Masculino (N = 31)**
Média	86,6	83,8	89,1	85,8
Mediana	90,0	85,0	90,0	85,0
Desvio Padrão	9,0	12,6	10,0	8,0
Coeficiente de Variação	10,4%	15,0%	11,2%	9,3%
Mínimo	60,0	0,0	50,0	70,0
Máximo	100,0	100,0	100,0	100,0
1º Quartil	80,0	80,0	85,0	80,0
3º Quartil	90,0	90,0	95,0	90,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Ao se considerar a subamostra gênero constatou-se que a média dos mestrandos do gênero masculino 83,8 não é estatisticamente diferente da média dos doutorandos do gênero masculino 85,8 (p-valor = 0,63). No entanto, os mestrandos do gênero feminino 86,6 possuem expectativa de resultado estatisticamente menor (p-valor = 0,04) em comparação com os doutorandos do gênero feminino 89,1.

Por fim, os doutorandos do gênero feminino 89,1 possuem expectativa de resultado superior aos doutorandos do gênero masculino 85,8 (p-valor = 0,03) o que corrobora o resultado encontrado na Tabela 7, mesmo se subdividir a amostra por tipo de pós-graduação e gênero. No entanto, esse resultado não é encontrado na comparação dos mestrandos do gênero feminino 86,6 com os mestrandos do gênero masculino 83,8 que apresentam média estatisticamente igual (p-valor = 0,13).

De forma geral, conclui-se que o tipo de pós-graduação e o gênero influenciam a expectativa de resultado, dessa forma, os doutorandos têm expectativa de resultado maior que os mestrandos, assim como os discentes do gênero feminino em comparação aos discentes do

gênero masculino. Esses resultados indicam que mudanças no contexto do discentes (tipo de pós, gênero etc), influenciam a expectativa de resultado desses grupos.

4.3.2 Pontuação obtida no curso

Além de perguntar a expectativa de resultado dos discentes ao ingressar na pós-graduação, foi solicitado que eles informassem a pontuação que efetivamente obtiveram ao cursar os créditos, também em uma escala de '0' a '100'. A Tabela 10 apresenta que distribuição da média geral ficou em 85 pontos, bem próximo aos valores apresentados para os gêneros masculino 84,7 e feminino.

Tabela 10: Estatísticas do Pontuação Obtida Geral e por gênero

Descrição	Geral (N = 270)	Feminino (N = 141)	Masculino (N = 129)
Média	85,0	85,4	84,7
Mediana	85,0	85,0	85,0
Desvio Padrão	8,0	7,8	8,1
Coeficiente de Variação	9,4%	9,2%	9,5%
Mínimo	65,0	65,0	65,0
Máximo	100,0	100,0	100,0
1º Quartil	80,0	80,0	80,0
3º Quartil	90,0	90,0	90,0
Missing	52,0	28,0	24,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Embora os discentes do gênero feminino possuam média (85,4) levemente mais alta que os discentes do gênero masculino (84,7), essa diferença não é estatisticamente significativa (p-valor = 0,43). Esse resultado se mantém mesmo ao se comparar os discentes por tipo de pós-graduação, ou seja, à média dos mestrandos com a média dos doutorados (p-valor = 0,68). As médias por tipo de pós-graduação podem ser encontradas da Tabela 11:

Tabela 11: Estatísticas da Pontuação obtida por gênero e tipo de pós-graduação

Descrição	Mestrandos		Doutorandos	
Gênero	**Feminino (N = 103)**	**Masculino (N = 103)**	**Feminino (N = 38)**	**Masculino (N = 26)**
Média	85,0	85,0	86,5	83,6
Mediana	85,0	85,0	86,9	85,0
Desvio Padrão	8,2	7,8	6,9	9,2
Coeficiente de Variação	9,6%	9,2%	7,9%	11,0%
Mínimo	65,0	65,0	70,0	70,0
Máximo	100,0	100,0	100,0	100,0
1º Quartil	80,0	80,0	80,0	75,0
3º Quartil	90,0	90,0	90,0	90,0
Missing	21,0	19,0	7,0	5,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Assim, como nas demais comparações, a média da pontuação obtida é estatisticamente igual para os demais grupos. Ou seja, a média dos mestrandos do gênero feminino 85,0 é igual à média dos doutorandos do gênero feminino 86,5 (p-valor = 0,31). E, os mestrados do gênero masculino 85,0 tem média igual aos doutorandos do gênero masculino 83,6 (p-valor = 0,49).

Da mesma maneira, os mestrandos do gênero feminino têm média estatisticamente igual aos mestrandos do gênero masculino (p-valor = 0,91), ocorrendo o mesmo com os doutorandos do gênero feminino em comparação aos doutorandos do gênero masculino (p-valor = 0,21). Dessa forma, constatou-se que a pontuação obtida pelos discentes é estatisticamente igual para todas as categorias. Por isso, conclui-se preliminarmente que o desempenho medido por meio da pontuação obtida no curso não possui diferença estatísticas se comparado o gênero e o tipo de pós-graduação.

4.3.3 Correlação da Expectativa de Resultado e Pontuação obtida pelos estudantes

As expectativas de autoeficácia assim como o sucesso pregresso podem contribuir para o desempenho (Bandura, 1977). Nesse sentido, espera-se que haja uma correlação positiva e significativa entre a média que o aluno esperava obter ao entrar na pós-graduação e a média que ele efetivamente obteve ao cursar as disciplinas. Para testar essa hipótese foi efetuado o teste de correlação de Spearman, que indicou que a correlação é estatisticamente significativa (p-valor <0,00) e apresenta o valor de 0,40. Dessa maneira, confirmou-se que a Expectativa de Resultado é positivamente e estatisticamente relacionada a Pontuação Obtida, o que representa um indício de que quanto maior a Expectativa de Resultado maior será a Pontuação Obtida e vice-versa.

4.3.4 Motivação para Prosseguir nos Estudos

A motivação para prosseguir nos estudos caracteriza a vontade do discente de continuar estudando. No questionário o discente deveria indicar por intermédio de uma reta qual o seu grau de motivação para prosseguir nos estudos. Observa-se que para ambos os gêneros há a indicação do valor mínimo ‘0’ e máximo ‘100’ (Tabela 12), ocorrendo o mesmo se considerar os discentes por tipo de pós-graduação (Tabela 13). Além disso, observa-se um desvio padrão relativamente alto. Em conjunto, esses dados demonstram certa variabilidade na decisão de prosseguir nos estudos dos discentes.

Tabela 12: Estatísticas da Motivação para Prosseguir nos Estudos Geral e por gênero

Descrição	Geral (N = 322)	Feminino (N = 169)	Masculino (N = 153)
Média	64,4	62,8	66,2
Mediana	72,0	71,0	74,0
Desvio Padrão	31,6	31,3	31,9
Coeficiente de Variação	49,0%	49,8%	48,3%
Mínimo	0,0	0,0	0,0
Máximo	100,0	100,0	100,0
1º Quartil	43,0	36,0	45,0
3º Quartil	94,0	90,0	96,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Ao testar estatisticamente as médias presentes na Tabela 12, observou-se que a motivação para prosseguir nos estudos não é estatisticamente diferente para discentes do gênero feminino 62,8 e discentes do gênero masculino 66,2 (p-valor = 0,29). No entanto, esse é o resultado oposto do encontrado ao se testar estatisticamente as médias apresentadas na Tabela 13, onde constatou-se que a médias da motivação geral para prosseguir nos estudos dos doutorandos 72,6 é estatisticamente maior que a média dos mestrandos 61,9 (p-valor = 0,02).

Tabela 13: Estatísticas da Motivação para Prosseguir por tipo de pós-graduação

Descrição	Mestrado (N = 246)	Doutorado (N = 76)
Média	61,9	72,6
Mediana	69,0	80,0
Desvio Padrão	32,3	27,6
Coeficiente de Variação	52,3%	38,1%
Mínimo	0,0	0,0
Máximo	100,0	100,0
1º Quartil	35,0	59,0
3º Quartil	90,0	96,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Os resultados das médias que consideram os discentes por gênero separando-os por tipo de pós-graduação são apresentados na Tabela 14. Ao realizar os testes de média, constatou-se que os doutorandos do gênero feminino 69,3 não possuem média superior aos mestrandos do gênero feminino 60,5 (p-valor = 0,13), ao contrário dos doutorandos do gênero masculino 77,5 que possuem média estatisticamente superior à dos mestrandos do gênero masculino 63,3 (p-valor < 0,05).

Tabela 14: Estatísticas da Motivação para Prosseguir por tipo de pós-graduação subamostra gênero

Descrição	Mestrandos		Doutorandos	
Gênero	**Feminino (N = 124)**	**Masculino (N = 122)**	**Feminino (N = 45)**	**Masculino (N = 31)**
Média	60,5	63,3	69,3	77,5
Mediana	64,5	71,0	77,0	83,0
Desvio Padrão	31,5	33,2	30,0	23,5
Coeficiente de Variação	52,1%	52,5%	43,2%	30,4%
Mínimo	0,0	0,0	0,0	21,0
Máximo	100,0	100,0	100,0	100,0
1º Quartil	31,5	40,0	58,0	64,0
3º Quartil	88,0	97,0	95,0	96,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Por fim, e de forma semelhante ao que se encontrou na análise do gênero neste tópico, mestrandos do gênero feminino 60,5 apresentam média estatisticamente igual aos mestrandos do gênero masculino 63,3, (p-valor = 0,46) da mesma maneira que doutorandos do gênero feminino 69,3 se comparados a doutorandos do gênero masculino 77,5 (p-valor = 0,26).

Concluiu-se que a Motivação para prosseguir nos estudos não é maior ou menor se considera-se o gênero do discente. Contudo há indício para acreditar que os doutorandos estão mais dispostos a prosseguir nos estudos, possivelmente impulsionados pelo sucesso já obtido anteriormente, conforme a proposição teórica já tratada.

4.3.5 Correlação entre Expectativa de Resultado, Pontuação Obtida e Motivação para prosseguir nos estudos

A motivação resulta em consequências positivas e negativas, além de ser preditora do desempenho (Vallerand *et al.* 1992). Com o intuito de verificar a correlação existente entre a Motivação para prosseguir nos estudos e as variáveis Expectativa de Resultado e Pontuação Obtida se analisou a relação desses constructos. Se a motivação está relacionada ao desempenho, níveis maiores de motivação para prosseguir teriam correlação maior com a pontuação obtida e com a expectativa de desempenho.

Por isso, foram realizados três testes correlacionais: O primeiro considerou a amostra em geral, o segundo considerou os discentes que declararam motivação para prosseguir nos estudos igual ou superior à média (64,4) e o terceiro considerou os discentes que declararam motivação para prosseguir inferior ao valor da média. Os resultados podem ser encontrados na Tabela 15.

Tabela 15: Correlação entre Expectativa de resultado, Pontuação Obtida e Motivação para prosseguir

	Motivação para prosseguir nos estudos		
	Geral	**>=64,4**	**<64,4**
Pontuação Obtida no curso	0,19*	0,25***	0,09
Expectativa de Resultado no curso	0,22*	0,21**	0,07

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados ***Significante a 1% e ** significante a 5%

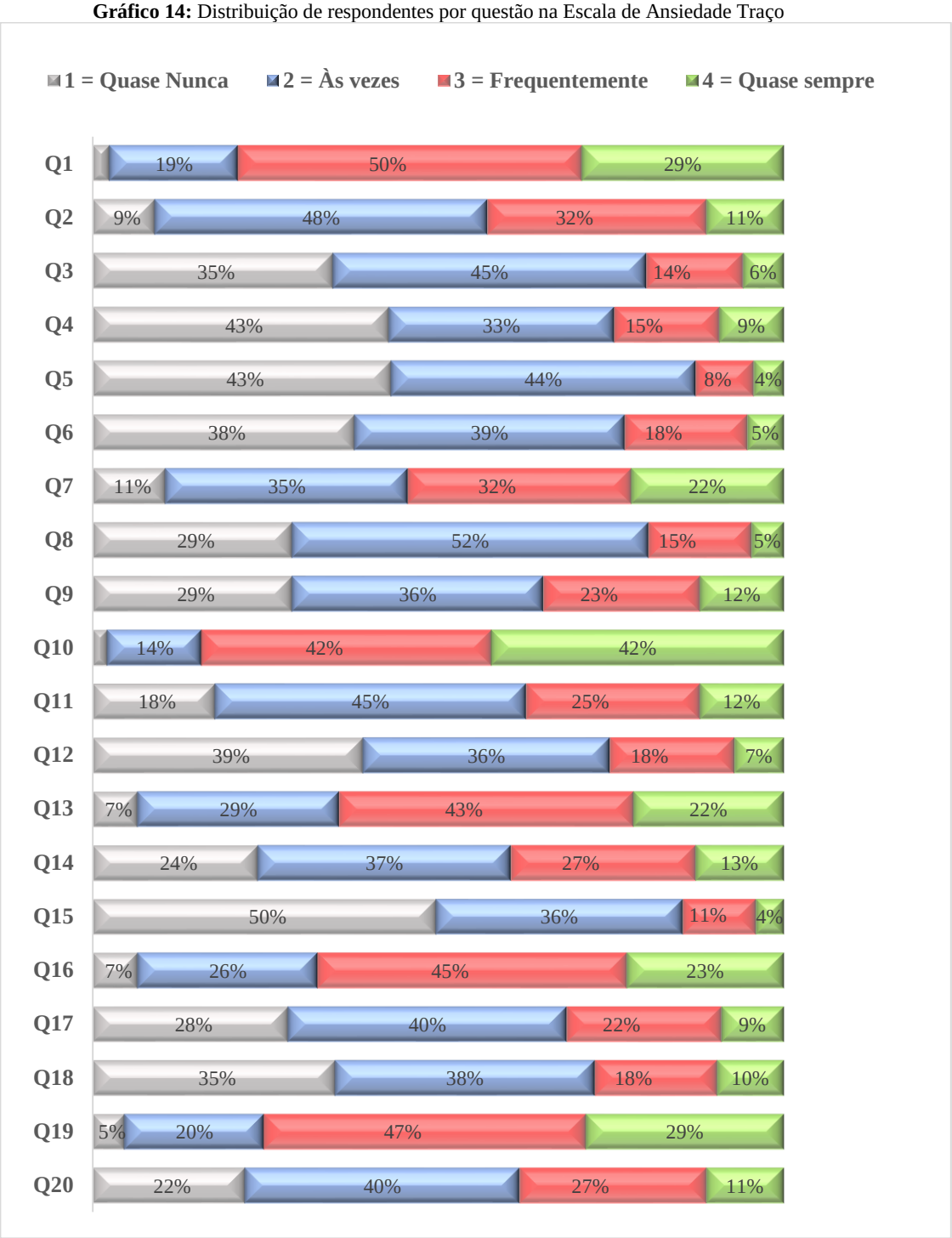
Constatou-se, que há correlação significativa (p-valor < 0,01) e positiva (0,19) entre a motivação geral para prosseguir nos estudos e a Pontuação Obtida. Do mesmo modo que há correlação significativa (p-valor < 0,01) e positiva (0,22) entre a motivação para prosseguir nos estudos e a Expectativa de Resultado. Além disso, quando se considera apenas os discentes que obtivem pontuação na variável motivação para prosseguir acima ou igual a média da amostra (>=64,4) existe um incremento no valor da correlação entre a Motivação para Prosseguir e a Pontuação Obtida de 0,19 para 0,25 (p-valor < 0,01). No entanto foi observado uma leve diminuição na correlação entre a Motivação para Prosseguir e a Expectativa de Resultado de 0,22 para 0,21 (p-valor <0,05).

Por fim, as correlações entre os discentes que pontuaram abaixo da média e a Motivação para Prosseguir nos estudos não é estatisticamente significativa (p-valor = 0,33 e 0,46 para pontuação obtida e expectativa de resultado, respectivamente). Esses resultados indicam que a motivação para prosseguir está relacionada à pontuação obtida e a expectativa de resultado, assim uma das consequências positivas da motivação seria a influência que exerce na expectativa de resultado e no resultado efetivamente obtido.

4.3.6 Resultados da Escala de Ansiedade

A escala de ansiedade traço possuía 20 itens, distribuídos em uma escala tipo Likert de quatro pontos, cuja pontuação varia de 20 a 80 pontos. A distribuição percentual dos respondentes por questão é apresentada no Gráfico 14. Dentre as questões de caráter positivo do questionário (1, 6, 7, 10, 13, 16 e 19), destaca-se a questão 6 que perguntava se os discentes se sentiam descansados. Ela foi a que obteve maior percentual de respostas na opção "*quase nunca*" (39%) e o menor percentual de respostas na opção "*quase sempre*" (5%). Por seu turno, das questões de caráter negativo do questionário (2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18 e 20) a que obteve maior percentual de respostas (43%) na soma das opções "*frequentemente*" e "*quase sempre*" foi a questão "*Canso-me facilmente*".

Gráfico 14: Distribuição de respondentes por questão na Escala de Ansiedade Traço



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Constatou-se também, por meio da questão quinze que 4% dos discentes declararam sentir-se deprimidos "*quase sempre*". Esse percentual é o mesmo dos discentes que informaram que recebem apoio psicológico/psiquiátrico (tópico 4.2.8). Considerando-se a categoria "*frequentemente*" o percentual dessa questão sobe para 15%, índice ainda abaixo na prevalência de transtornos mentais na população brasileira que é de 20% (Siqueira & Santos, 2010).

Resultados anteriores apontam que os escores de ansiedade variam de acordo com o gênero (Andrade *et al.*, 2001; Borine, 2011; Fioravanti, 2006). Nesse sentido, essa pesquisa se propôs a testar se nos estudantes *stricto sensu* esse comportamento também seria observado. A Tabela 16 apresenta as médias do escore de ansiedade geral e por gênero.

Tabela 16: 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
Coeficiente de Variação	26,9%	25,9%	26,4%
Mínimo	20,0	20,0	22,0
Máximo	75,0	72,0	75,0
1º Quartil	33,0	37,0	32,0
3º Quartil	50,0	54,0	45,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Observe que, à média dos discentes do gênero feminino foi de 44,9, seguida da média geral que considera toda a amostra de 42,3 e da média dos discentes do gênero masculino de 39,4. Os escores de ansiedade traço obtidos com a análise do gênero masculino e feminino foram superiores aos encontrados por Spielberger *et al.*, (1979) que para a amostra de estudantes brasileiros universitários do Rio de Janeiro do gênero feminino encontrou pontuação de 41,3 e para o gênero masculino de pontuação de 38,04. Ou seja, valores inferiores aos encontrados nesse estudo. No entanto, considerando o mesmo estudo, porém a amostra sendo composta por estudantes universitários de São Paulo o escore do gênero masculino encontrado no estudo foi de 41,43 e o escore feminino foi 40,32. Ou seja, o escore masculino acima do encontrado nesse trabalho e o feminino abaixo do encontrado nesse trabalho.

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 inventário 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 *et al.*, (1979) orientou que a análise da ansiedade seja feita considerando a população em que o questionário é aplicado.

Dessa maneira, a classificação da ansiedade nesse estudo considerou tercis 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 126 discentes que possuem ansiedade baixa 38,9% (49 discentes) são do gênero feminino e 61,1% são do gênero masculino (77 discentes); dos 155 discentes que possuem ansiedade moderada 57,4% (89 discentes) são do gênero feminino e 42,6% (66 discentes) são do gênero masculino; e, dos 41 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 do que os discentes do gênero masculino.

Por isso, com o propósito de investigar se os valores médios de ansiedade do gênero masculino são estatisticamente menores que os valores médios de ansiedade do gênero feminino foi aplicado o teste de diferença de médias. O resultado do teste (p-valor = 0,00) demonstrou que o gênero feminino apresenta escores de ansiedade 44,9 estatisticamente maiores que o gênero masculino 39,4 (Valore das médias apresentados na Tabela 16). Testou-se também se essa diferença de média se mantinha ao se analisar os gêneros considerando o tipo de pós-graduação, conforme os valores de média aprestando na Tabela 17.

Tabela 17: Estatísticas da Ansiedade por tipo de pós-graduação subamostra gênero

Descrição	**Mestrandos**		**Doutorandos**	
Gênero	**Feminino (N = 124)**	**Masculino (N = 122)**	**Feminino (N = 45)**	**Masculino (N = 31)**
Média	44,4	39,5	46,2	39,0
Mediana	42,0	38,0	46,0	39,0
Desvio Padrão	11,6	10,3	11,8	11,1
Coeficiente de Variação	26,1%	26,0%	25,4%	28,4%
Mínimo	20,0	22,0	22,0	22,0
Máximo	72,0	75,0	70,0	69,0
1º Quartil	35,5	32,0	37,0	30,0

3º Quartil	53,5	45,0	54,0	45,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Em relação à média do escore de ansiedade por gênero e considerando o tipo de pós-graduação, nota-se que o escore dos mestrandos do gênero masculino 39,5 é estatisticamente menor que o escore dos mestrandos do gênero feminino 44,4 (p-valor = 0,00). Verifica-se o mesmo na comparação dos doutorandos do gênero masculino 39,0 com os doutorandos do gênero feminino 46,2 (p-valor = 0,01). Dessa forma, os mestrandos do gênero feminino são estatisticamente mais ansiosos do que os mestrandos do gênero masculino, e, os doutorandos do gênero feminino são estatisticamente mais ansiosos do que os doutorandos do gênero masculino. Esses resultados são os mesmos encontrados por Simon & Thomas (1983), que em seu estudo concluíram que independentemente do tipo de instituição e tipo de curso os discentes do gênero feminino apresentam também maiores escores de ansiedade.

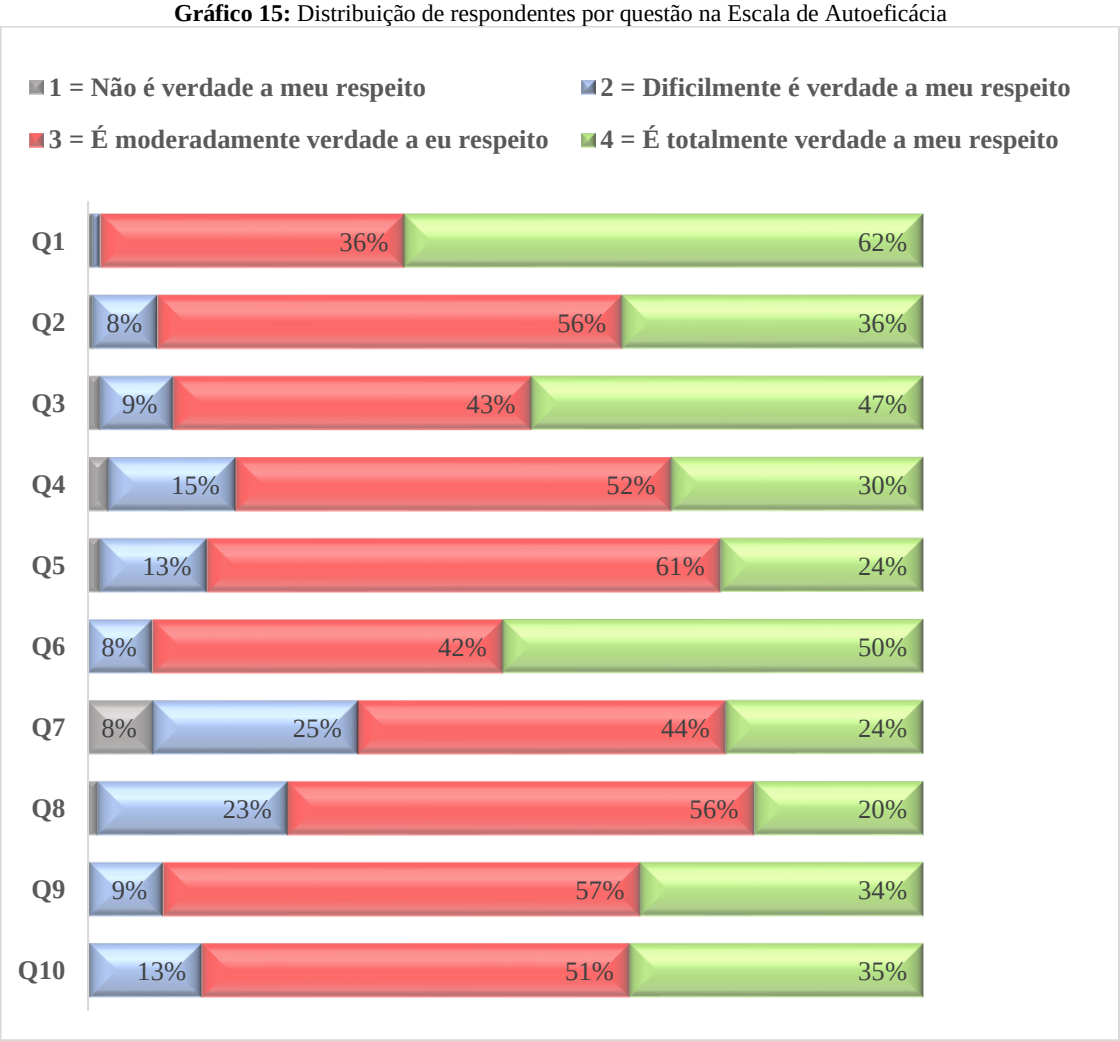
Diante do exposto, não se rejeitou a hipótese $\boldsymbol{H_1}$**: Estudantes da pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade do gênero feminino apresentam maiores escores de ansiedade traço em comparação com estudantes do gênero masculino.** Esses resultados, pode indicar que a pós-graduação *stricto sensu* não consegue transpor os estigmas de gênero advindos dos constructos sociais de cada gênero (Lewinsohn *el all.*, 1998).

Por fim, embora haja diferença de média para o escore da ansiedade considerando o gênero o mesmo comportamento não é observado ao se analisar a amostra por tipo de pós-graduação, ou seja, ao se comparar os mestrandos (42,0) com os doutorandos (43,3) não há diferença no escore de ansiedade (p-valor 0,38). Ainda nessa linha, os mestrandos do gênero feminino 44,4 não são menos ansiosos do que os doutorandos do gênero feminino 46,2 (p-valor 0,32). Por fim, também não há diferença estatisticamente significativa entre os mestrandos do gênero masculino (39,5) e os doutorandos do gênero masculino 39,0 (p-valor 0,77).

4.3.7 Resultados da Escala Geral de Autoeficácia Percebida

A escala geral de autoeficácia foi composta de 10 itens em uma escala tipo Likert que variava de dez a quarenta pontos. O Gráfico 15 evidencia o percentual de discente que indicaram cada resposta de cada item referente a Escala Geral de Autoeficácia.

Gráfico 15: Distribuição de respondentes por questão na Escala de Autoeficácia



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados.

De forma geral, grande parte dos discentes pontuaram na parte superior da escala, considerando a soma dos itens "*é moderadamente verdade ao meu respeito*" e "*é totalmente verdade a meu respeito*". A questão que mostrou a maior percepção de autoeficácia (Questão 1, 64%) está relacionada ao quanto o discente se sente eficaz para resolver os problemas quando emprega determinado esforço. No sentido oposto, embora tenha apresentado um percentual baixo 8%, a questão que apresentou menor percepção de autoeficácia diz respeito a calma que o discente mantém ao enfrentar situações inesperadas (questão sete). Por sua vez, considerando os itens "*não é verdade a meu respeito*" e "*dificilmente é verdade a meu respeito*" a questão 7 foi a que teve maior pontuação na parte inferior da escala (25% + 8% = 32%). A Tabela 18 apresenta os dados estatísticos da escala de forma geral e analisando-se por gênero.

Tabela 18: Estatísticas da Autoeficácia Geral e por gênero

Descrição	Geral (N = 322)	Feminino (N = 169)	Masculino (N = 153)
Média	32,1	31,8	32,4
Mediana	32,0	32,0	32,0
Desvio Padrão	4,5	4,7	4,3
Coeficiente de Variação	14,1%	14,8%	13,3%
Mínimo	19,0	19,0	22,0
Máximo	40,0	40,0	40,0
1º Quartil	29,0	29,0	30,0
3º Quartil	35,0	35,0	36,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

A Tabela 18 indica que tanto de forma geral (32,1), quando por gênero a média da pontuação da escala de autoeficácia ficou no terço superior da amostra, conforme demonstra o primeiro quartil. Para avaliar se à média de autoeficácia do gênero masculino 32,4 é estatisticamente superior à média de autoeficácia do gênero feminino 31,8 foi efetuado o *Teste t*. Assim, não se rejeitou a hipótese de igualdade das médias de autoeficácia para o gênero (p-valor = 0,27) indicando que os discentes do gênero masculino possuem média igual aos discentes do gênero feminino. As estatísticas por gênero considerando a subdivisão de pós-graduação são apresentadas na Tabela 19.

Tabela 19: Estatísticas da Autoeficácia

Descrição	Mestrandos		Doutorandos	
Gênero	**Feminino (N = 124)**	**Masculino (N = 122)**	**Feminino (N = 45)**	**Masculino (N = 31)**
Média	31,8	32,1	31,9	33,4
Mediana	32,0	32,0	32,0	34,0
Desvio Padrão	4,8	4,3	4,5	4,2
Coeficiente de Variação	15,1%	13,4%	14,1%	12,6%
Mínimo	19,0	22,0	23,0	23,0
Máximo	40,0	40,0	40,0	40,0
1º Quartil	29,0	29,0	29,0	30,0
3º Quartil	35,0	35,0	35,0	37,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Constatou-se, ao se realizar um teste de média, que os mestrandos do gênero feminino 31,8 tem a autoeficácia estatisticamente igual aos mestrados do gênero masculino 32,1 (p-valor = 0,58) e os doutorandos do gênero feminino 31,9 igualmente possuem média igual aos doutorandos do gênero masculino 33,4 (p-valor = 0,14).

Similarmente, não foi encontrado diferença na autoeficácia em todas as outras comparações, ou seja, a média dos mestrandos 31,9 é estatisticamente igual ao dos doutorandos 32,5 (p-valor = 0,33). Os mestrandos do gênero feminino 31,8 tem média estatisticamente igual aos doutorandos do gênero feminino 31,9 (p-valor = 0,88) da mesma maneira que os mestrandos do gênero masculino 32,1 em comparação aos doutorandos do gênero masculino, 33,4 (p-valor = 0,13).

Em síntese encontrou-se que a autoeficácia, na amostra estudada, não sofre variação estatisticamente significativa da sua média para o tipo de pós-graduação e para o gênero. Assim, a autoeficácia nos estudantes *stricto sensu* de Ciências contábeis é modelada de forma a estar presente nos discente independente do gênero. Isto possivelmente ocorre, porque a autoeficácia é uma crença relacionada ao 'eu', ou seja, derivada em parte do processamento cognitivo das informações externas (Bandura, 1977) e, como para cada sujeito o processamento da informação de autoeficácia ocorre de uma forma, ela não está diretamente relacionada ao gênero ou ao tipo de pós-graduação.

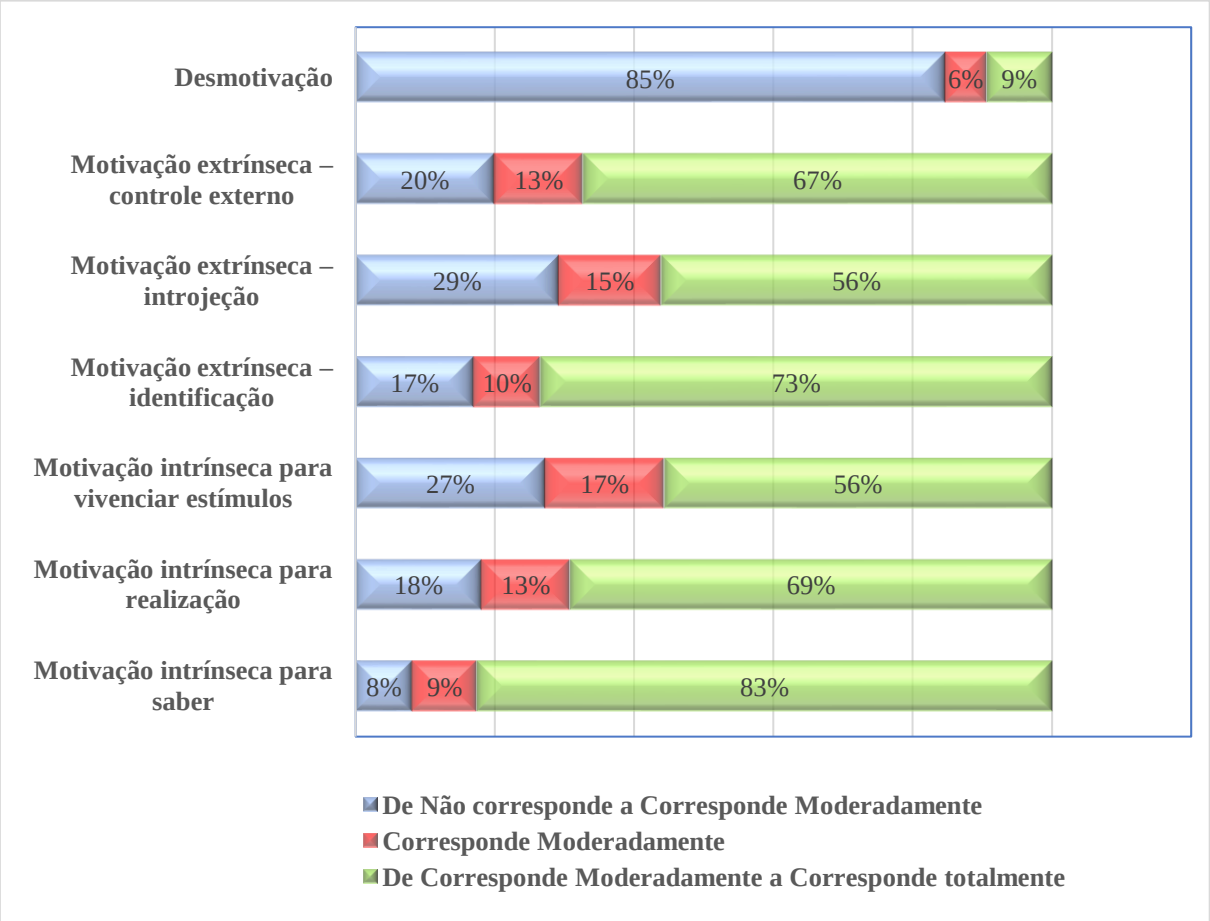
Serpa (2012) afirma que variáveis emocionais como a autoeficácia possuem significativa associação com a proficiência final. Por isso, testou-se a correlação entre a autoeficácia e a pontuação obtida. Contatou-se que ao nível de significância de 10% a autoeficácia apresenta relação positiva 0,12 e significativa (p-valor = 0,05) com a Pontuação Obtida. Embora o valor de correlação seja relativamente baixo, ressalta-se que muitos fatores interferem em uma média acadêmica, como quantidade de tempo dedicado aos estudos, frequência às aulas, tipo de disciplina, etc (Araújo, Camargos, Camargos, & Dias, 2013), por isso, essa descoberta apoia e amplia os resultados que as expectativas de autoeficácia interferem no desempenho (Byrne *et al.*, 2014; Choi, 2005).

4.3.8 Resultados da Escala de Motivação Acadêmica

A escala de motivação acadêmica era composta de 28 itens em uma escala tipo Likert de sete pontos cuja pontuação varia de 28 a 196 pontos. O Gráfico 16 evidencia o percentual indicado pelos discentes para a desmotivação e para cada um das dimensões da motivação, ou seja: motivação extrínseca por controle externo, motivação extrínseca por introjeção, motivação extrínseca por identificação, motivação intrínseca para vivenciar estímulos, motivação intrínseca para realização e motivação intrínseca para saber.

Com relação a desmotivação o Gráfico 16 apresenta que 85% da amostra indicou que ela não corresponde a seu sentimento sobre a pós-graduação, ou seja, verifica-se que apenas 9% (por terem indicado as categorias "*De corresponde Moderadamente*" a "*Corresponde totalmente*"), podem ser considerados desmotivados.

Gráfico 16: Distribuição dos discentes por tipo de motivação e desmotivação



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Por sua vez, dentre as dimensões motivacionais a que apresenta a maior pontuação nas categorias "*De corresponde Moderadamente*" a "*Corresponde Totalmente*" foi a Motivação Intrínseca para Saber 83%. Este tipo motivacional relaciona-se com objetivos de aprendizagem além de representar o prazer e a satisfação ao fazer algo (Vallerand, 1997). Esse dado é um indício de que os discentes de contabilidade escolhem a pós-graduação de forma mais vocacional e com mais intenções de aprendizado do que, por exemplo, pela regulação social externa.

4.3.8.1 Motivação Intrínseca Geral e por gênero

A Tabela 20 apresenta as estatísticas relacionadas a motivação intrínseca geral e por gênero dos discentes. Composta de 12 questões a motivação intrínseca tem escores que podem variar de 12 a 84 pontos. Observa-se que a motivação intrínseca geral foi de 62,2, valor idêntico a motivação intrínseca dos discentes do gênero feminino e próxima aos discentes do gênero masculino 62,1. A pontuação mínima dessa parte da escala foi de 12 e a pontuação máxima foi 84, ou seja, respectivamente a pontuação mínima e máxima possível. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações dos discentes do gênero masculino e do gênero feminino (p-valor = 0,96). Da mesma maneira, na comparação dos mestrandos do gênero masculino 61,1 com os mestrandos do gênero feminino 61,4 (p-valor = 0,92) e dos doutorandos do gênero feminino 64,5 com os doutorando do gênero masculino 65,7 (p-valor = 0,92) não se encontrou diferenças estatisticamente significativas da média. Assim a motivação intrínseca não aparenta sofrer influência de gênero.

Tabela 20: Estatísticas da Motivação Intrínseca geral e por gênero

Descrição	Geral (N = 322)	Feminino (N = 169)	Masculino (N = 153)
Média	62,2	62,2	62,1
Mediana	65,0	64,0	65,0
Desvio Padrão	15,8	15,6	16,0
Coeficiente de Variação	25,4%	25,1%	25,8%
Mínimo	12,0	24,0	12,0
Máximo	84,0	84,0	84,0
1º Quartil	53,0	50,0	56,0
3º Quartil	74,0	75,0	74,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Em contraste com esses resultados, apurou-se, na comparação das médias apresentadas na Tabela 21, que os discentes do doutorado (65,0) são mais intrinsicamente motivados do que os discentes do mestrado 61,3 (p-valor = 0,04). Resultado que não se mantém quando se compara os mestrandos do gênero masculino 61,1 com os doutorandos do gênero masculino 65,7 (p-valor = 0,12) e os mestrandos do gênero feminino com os doutorandos do gênero feminino (p-valor = 0,2), que não apresentaram diferença estatisticamente significativa da média.

Tabela 21: Motivação Intrínseca por Tipo de pós-graduação

Descrição	Mestrado (N = 246)	Doutorado (N = 76)
Média	61,3	65,0
Mediana	63,5	68,0
Desvio Padrão	15,8	15,5
Coeficiente de Variação	25,7%	23,9%
Mínimo	12,0	17,0
Máximo	84,0	84,0
1º Quartil	51,0	58,0
3º Quartil	74,0	76,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Vallerand (1997) havia salientado a necessidade de se aprofundar os estudos com o modelo motivacional considerando as diferenças de raça, gênero e cultura. Nesse sentido, esses dados sinalizam que a motivação intrínseca não apresenta diferenças significativas se for analisada pelo gênero do discente e para a maior parte das análises por tipo de pós-graduação. Em sua pesquisa sobre o modelo hierárquico de motivação Vallerand (1997) encontrou que seus resultados não sofriam diferenciação de acordo com o gênero, ou seja, os resultados da motivação intrínseca estão alinhados com os encontrados pelo autor .

4.3.8.2 Motivação Extrínseca Geral e por gênero

Conforme apresentado na Tabela 22 a motivação extrínseca geral do discentes apresentou o escore médio de 59,6, os discentes do gênero masculino apresentaram 57,5 e os discentes do gênero feminino 61,5. A motivação extrínseca caracteriza-se pela realização do comportamento para se obter algo de fora da atividade. Assim, indivíduos motivados extrinsecamente produzem o comportamento com o intuito de receber gratificações externas ou para evitar sanções que a falta do comportamento desencadearia (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997).

Tabela 22: Estatísticas da Motivação Extrínseca por Geral e por gênero

Descrição	Geral (N = 322)	Feminino (N = 169)	Masculino (N = 153)
Média	59,6	61,5	57,5
Mediana	61,0	62,0	60,0
Desvio Padrão	14,2	14,0	14,3
Coeficiente de Variação	23,9%	22,7%	24,8%
Mínimo	15,0	21,0	15,0
Máximo	84,0	84,0	84,0
1º Quartil	51,0	53,0	48,0
3º Quartil	70,0	73,0	69,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Nesse interim foi analisado se o escore dos discentes do gênero feminino 61,5 era estatisticamente superior ao escore dos discentes do gênero masculino 57,5. Rejeitou-se a hipótese nula de igualdade das médias (p-valor = 0,02) constatando-se dessa forma que os discentes do gênero feminino são mais extrinsecamente motivados do que os discentes do gênero masculino. Essa diferença de gênero foi igualmente encontrada na comparação dos mestrandos do gênero feminino 61,8 com os mestrandos do gênero masculino 57,0 (p-valor = 0,02), mas não foi encontrada na comparação dos doutorandos do gênero masculino 59,5 com os doutorandos do gênero feminino 60,8 (p-valor = 0,65) (valores das médias são apresentados na Tabela 23).

A associação da motivação extrínseca com o gênero dos discentes (exceto para os doutorandos) chama atenção em dois aspectos, o primeiro por apresentar, em contraponto a motivação intrínseca, significância com relação ao gênero para quase todas as categorias comparadas. O segundo porque essa significância revela que o gênero feminino apresenta um valor maior de escore desse tipo de motivação.

Dentro do Modelo Hierárquico proposto por Vallerand (1997), as consequências da motivação variam de acordo com a dimensão motivacional. A motivação extrínseca, por derivar-se de um comportamento adaptativo a uma situação altamente pressionada, é a que apresenta consequências menos positivas e até consequência negativas como falta de concentração, ansiedade, má memória etc (Vallerand, 1997). Por essa associação, da motivação extrínseca com consequências negativas, apresentar um escore mais alto de motivação extrínseca seria ruim. Uma explicação possível para o gênero feminino ter pontuado significativamente de forma mais alta do que o gênero masculino pode estar relacionada a maior ansiedade que esse gênero apresentou no inventário de ansiedade traço (Tópico 4.3.6).

Tabela 23: Estatísticas da Motivação Extrínseca por gênero e tipo de pós-graduação

Descrição	**Mestrandos**		**Doutorandos**	
Gênero	**Feminino (N = 124)**	**Masculino (N = 122)**	**Feminino (N = 45)**	**Masculino (N = 31)**
Média	61,8	57,0	60,8	59,5
Mediana	63,0	60,0	61,0	60,0
Desvio Padrão	14,9	15,0	11,3	11,1
Coeficiente de Variação	24,1%	26,2%	18,5%	18,6%
Mínimo	21,0	15,0	36,0	39,0
Máximo	84,0	84,0	84,0	80,0
1º Quartil	52,5	47,0	54,0	48,0

3º Quartil	73,0	68,0	67,0	69,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Por seu turno, não foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre os tipos de pós-graduação, ou seja, os discentes do mestrado 59,4 são tão extrinsecamente motivados quando os discentes do doutorado 60,3 (p-valor = 0,83). De forma semelhante, os mestrandos do gênero masculinos 57,0 não têm média estatisticamente inferior aos doutorandos do gênero masculino 59,5 (p-valor = 0,64) e os mestrandos do gênero feminino 61,8 não tem média superior aos doutorandos do gênero feminino 60,8 (p-valor = 0,38). Os resultados indicam que mestrandos e doutorando não possuem diferença no escore de motivação extrínseca por tipo de pós-graduação. Isso pode ser um indicativo de que os discentes ingressam no doutorado motivados de forma mais autodeterminada, por isso não se observaria diferenças do escore entre os discentes para a motivação extrínseca.

4.3.8.3 Desmotivação Geral e por Gênero

A desmotivação é a ausência relativa de motivação intrínseca ou extrínseca, ela foi caracterizada por intermédio de quatro questões, que pontuaram em uma escala de 4 a 28, que também representam a pontuação mínima e máxima da amostra. Além disso, o terceiro quartil mostra que 75% dos resultados estão abaixo da pontuação nove, ou seja, estão na metade inferior da escala, esses e outros dados são apresentados na Tabela 24.

Tabela 24: Estatísticas da desmotivação geral e por Gênero

Descrição	Geral (N = 322)	Feminino (N = 169)	Masculino (N = 153)
Média	7,5	7,0	8,1
Mediana	5,0	5,0	5,0
Desvio Padrão	5,0	4,3	5,6
Coeficiente de Variação	66,6%	61,6%	69,8%
Mínimo	4,0	4,0	4,0
Máximo	28,0	21,0	28,0
1º Quartil	4,0	4,0	4,0
3º Quartil	9,0	9,0	10,0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

A análise das diferenças de média entre os discentes para a variável desmotivação não apresentou diferença significativa entre qualquer grupo. Assim o gênero masculino 8,1 apresenta escores estatisticamente iguais ao gênero feminino 7,0 (p-valor = 0,14), os mestrandos do gênero feminino 7,0 valores estatisticamente iguais aos mestrandos do gênero

masculino 8,0 (p-valor = 0,25) e os doutorandos do gênero feminino 7,0 iguais aos doutorandos do gênero masculino 8,2 (p-valor = 0,29).

Com relação a pós-graduação não se observa diferença significativa entre os mestrandos 7,5 e os doutorandos 7,5 (p-valor = 0,6) ou entre os mestrandos do gênero masculino 8,0 com os doutorandos do gênero masculino 7,0 (p-valor = 0,51), ou entre os mestrandos do gênero feminino e os doutorandos do gênero feminino 7,0 (p-valor = 0,80). Uma possível explicação para isso pode estar relacionada a construção multidimensional da desmotivação (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997). Por ser multidimensional, a desmotivação sofre influência de diversos outros constructos como crenças na habilidade pessoal, onde a desmotivação resulta da falta de habilidade para realizar o comportamento; crenças na capacidade de realização, onde a desmotivação resulta na falta de crença de que a estratégia trará os resultados almejados dentre outros (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1997). Assim por derivar de diversos constructos, e cada sujeito ter suas próprias razões, possivelmente não se observou diferenças entre os grupos para a desmotivação.

4.3.8.4 Correlação entre Pontuação Obtida e dimensões da motivação

Para testar se a motivação está relacionada de alguma forma com o desempenho dos estudantes, medido por meio da variável Pontuação Obtida, efetuou-se o teste de correlação de Spearman entre a Pontuação Obtida e as dimensões da motivação, conforme apresentado na Tabela 25.

Tabela 25: Correlação entre Pontuação Obtida e dimensões da motivação

Tipo de Motivação	Pontuação Obtida
Motivação intrínseca para saber	0,1530**
Motivação intrínseca para realização	0,2435***
Motivação intrínseca para vivenciar estímulos	0,1965***
Motivação extrínseca – identificação	0,1619***
Motivação extrínseca – introjeção	0,0967
Motivação extrínseca – controle externo	0,0066
Desmotivação	-0,1541**

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados.
***Significante a 1% **Significante a 5%

A análise da Tabela 25 indica que existe correlação entre a Pontuação Obtida e quase todas as dimensões da motivação. Inesperadamente, constatou-se que a dimensão motivacional mais correlacionada com a média é a Motivação Intrínseca para realização (0,2435), ou seja, a dimensão da motivação que foca na realização do comportamento pela satisfação que se

experimenta quando se está tentando superar-se ou criar algo novo. De forma oposta o estudo de Viana (2012) não encontrou relação significativa entre as dimensões motivacionais e o desempenho.

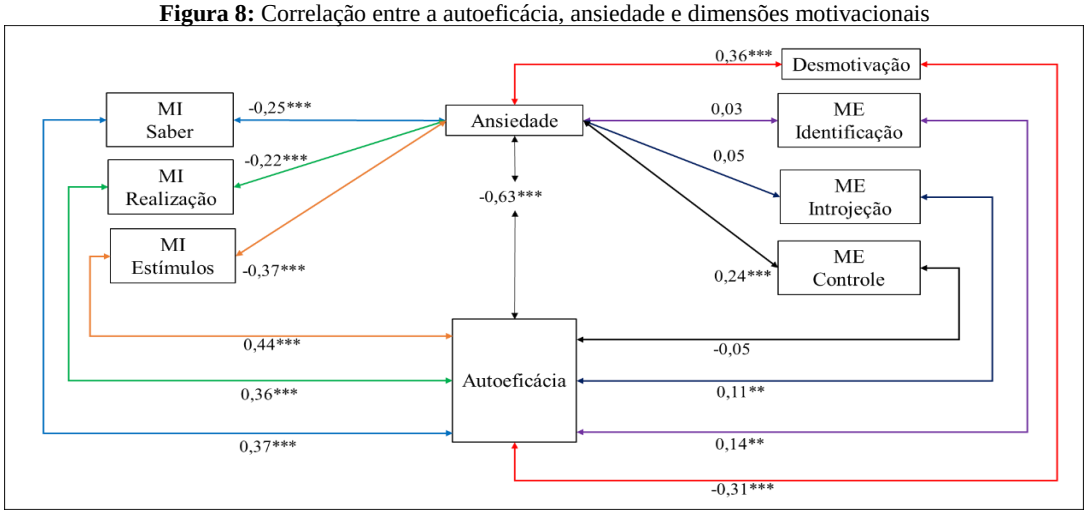
Esse resultado era inesperado porque a motivação intrínseca para saber foi a que obteve maior escore na pontuação das dimensões. Isso pode significar que embora os discentes cursem a pós-graduação e experimentem prazer a satisfação nessa atividade, quando se trata do desempenho a motivação para a realização exerce papel mais significativo.

Observa-se também que duas dimensões motivacionais não se apresentaram estatisticamente correlacionadas com a Pontuação Obtida. Esse resultado valida a proposição de Vallerand (1997) de que alguns tipos motivacionais levam a consequências negativas e se correlacionam nula ou negativamente com o desempenho (ver Figura 6: Integração entre Hierarquia, consequências e tipos motivacionais do Modelo Hierárquico). Por fim, observa-se que a desmotivação apresentou correlação negativa com o desempenho, indicando que quanto maior a desmotivação menor será a Pontuação Obtida.

4.3.9 Ansiedade, Autoeficácia e Motivação

Como parte da proposição metodológica do estudo foi realizado o teste de correlação de Spearman para caracterizar a relação da ansiedade com as dimensões da motivação, assim como foi efetuada a correlação da ansiedade com a autoeficácia. Adicionalmente para atender aos objetivos específicos foi realizado a correlação da autoeficácia com a motivação. As correlações encontradas são apresentadas na Figura 8.

Figura 8: Correlação entre a autoeficácia, ansiedade e dimensões motivacionais



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados. ***Significante a 1% e ** significante a 5%

Constatou-se que ansiedade se correlaciona negativa e significativamente com a motivação intrínseca para saber (-0,25) o que significa dizer que níveis maiores de ansiedade significarão níveis menores de motivação intrínseca para saber. De forma semelhante a ansiedade está negativamente associada a motivação intrínseca para realização (-0,22) e à motivação intrínseca para vivenciar estímulos (-0,37).

Com relação as correlações em si, observa-se que a dimensão motivacional mais correlacionada com a ansiedade foi a motivação intrínseca para vivenciar estímulos. Esse resultado não era esperado uma vez que é a dimensão motivação intrínseca para saber que é a teoricamente mais associada às consequências positivas da motivação. Uma possível explicação para esse comportamento é que essa dimensão motivacional se refere a iniciação do comportamento para vivenciar as sensações relacionadas a ele, principalmente às relacionadas aos sentidos. Por essa perspectiva essa correlação mais forte com a ansiedade parece mais provável. Supõe-se que, ao se engajar no comportamento para uma sensação externa a ele, o indivíduo suprimiria a resposta cognitiva negativa para experimentar a sensação desejada. Por exemplo, um sujeito que mesmo tendo medo de altura, resolve pular de paraquedas para experimentar a sensação de vento durante a queda. Perceba que o medo ativará uma resposta cognitiva ansiosa (Clark & Beck, 2012), que é combatida pelo comportamento de enfrentamento para se vivenciar a sensação. No caso do *stricto sensu* de ciências contábeis, talvez, o estímulo a ser vivenciado pode estar relacionado à sensação de ser professor.

Portanto de forma geral constatou-se que a ansiedade se correlaciona com todas as dimensões da Motivação Intrínseca de forma negativa e significativa. Por isso há indícios para não se rejeitar a hipótese $\boldsymbol{H_3}$ desse trabalho, ou seja, não se rejeitou a hipótese de que "*A ansiedade se correlaciona negativa e significativamente com as dimensões da motivação intrínseca*".

Similarmente à análise da relação da motivação intrínseca com a ansiedade, se investigou a relação da ansiedade com as dimensões da motivação extrínseca. Em contraste, apenas uma dimensão motivacional mostrou-se significativamente relacionada a ansiedade, a saber: a motivação intrínseca por controle externo (0,24). A não significância das outras duas dimensões da motivação extrínseca sustenta-se porque "*alguns tipos de motivação extrínseca (ou seja, regulação integrada e identificada) podem ser quase tão autodeterminados quanto a motivação*

intrínseca. (Vallerand, 1997, p. 282)[10]". Assim, possivelmente a motivação extrínseca por introjeção e a motivação extrínseca por identificação não se correlacionaram a ansiedade porque embora sejam tipo motivacionais que estão relacionados a consequências menos positivas, para os estudantes *stricto sensu* elas apresentaram-se como dimensões motivacionais que assumiram formas mais autodeterminadas, como as motivações intrínsecas.

A desmotivação, da mesma maneira que a motivação extrínseca por controle externo, mostrou-se positiva e significativamente associada a ansiedade (0,36). Assim um nível maior de desmotivação é acompanhado por um nível maior de ansiedade. De forma geral a análise da relação da ansiedade com as dimensões da motivação demonstrou, conforme teorizado, que formas mais autodeterminadas de motivação (motivação intrínseca para saber, vivenciar estímulos e realização) diminuem a ansiedade pois resultam em uma adaptação mais bem sucedida do comportamento (Vallerand, 1997). Assim como formas menos autodeterminadas de motivação, nesse estudo a motivação extrínseca por controle externo e a desmotivação, resultam em consequências não adaptativas que influenciam positivamente a ansiedade. Diante do exposta há indícios para não se rejeita em parte a hipótese H_2*: A ansiedade se correlaciona positiva e significativamente com as dimensões da Motivação Extrínseca e com a desmotivação*.

Os resultados também indicam que a ansiedade é correlacionada com a autoeficácia negativamente (-0,63). Assim há indícios de que as crenças na autoeficácia pessoal reduzem o nível de ansiedade do indivíduo ao atuarem na diminuição da ativação emocional desproporcional. Finalmente, a correlação entre a autoeficácia e desmotivação apresentou resultado negativo e estatisticamente significativo (-0,31) também conforme esperado. Isto porque, uma das perspectivas multidimensionais da desmotivação refere-se à baixas crenças na própria capacidade e na própria habilidade de realizar algo, o que é antagônico a crença de autoeficácia (Bandura, 1977; Vallerand, 1997). Diante do exposto, conclui-se que os resultados apresentados não permitem rejeitar a hipótese H_5*: A autoeficácia se correlaciona negativa e significativamente com a ansiedade e negativa e significativamente com a desmotivação.*

Adicionalmente esse estudo se propôs analisar a relação da autoeficácia com as dimensões motivacionais. Verificou-se que a autoeficácia também é positivamente e significativamente

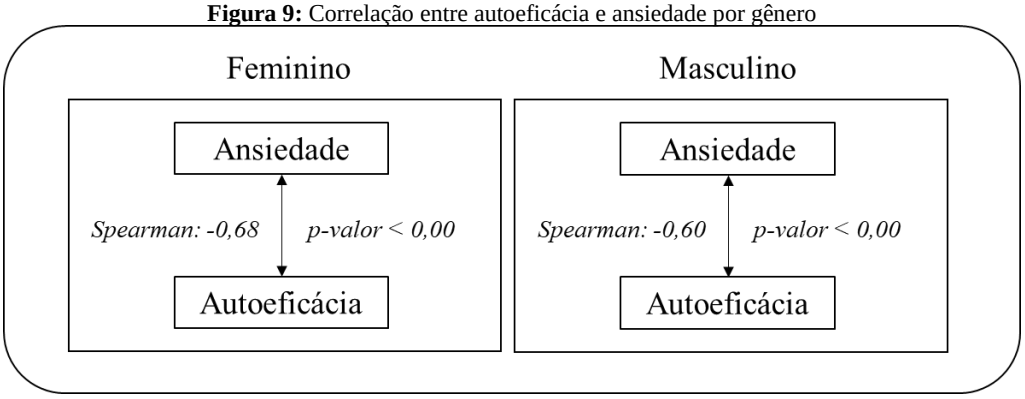
[10] some types of extrinsic motivation (i.e., integrated and identified regulation) may be almost as self-determined as intrinsic motivation.

associada a motivação intrínseca para saber (0,37) a motivação intrínseca para realização (0,36) e a motivação intrínseca para vivenciar estímulos (0,44). Sendo a autoeficácia um constructo relacionada as crenças do indivíduo sobre sua própria capacidade (Bandura, 1977), esperava-se que ela fosse correlacionada com as dimensões da motivação intrínseca, especialmente a motivação intrínseca para saber. Isto porque essa dimensão motivacional representa o tipo de motivação mais internalizado, que provém do prazer e satisfação do indivíduo ao realizar uma atividade (Vallerand, 1997), em outras palavras, e a dimensão motivacional mais próxima das crenças do 'eu' do indivíduo.

De forma análoga, esperava-se uma correlação negativa ou estatisticamente não significante da autoeficácia com as dimensões da motivação extrínseca uma vez o comportamento proveniente dessa motivação provém de meios externos (Vallerand, 1997), ou seja, é afastado das concepções do '*eu'* do discente além de relaciona-se com consequências negativas. Confirmou-se que a correlação da autoeficácia com a motivação extrínseca por controle é negativa (-0,05) e não é estatisticamente significativa. No entanto, constatou-se que a motivação extrínseca por introjeção (0,11) e identificação (0,14) apresentaram valores positivos e significativos. A explicação desse efeito segue mesma proposta para a ansiedade, ou seja, que essas motivações embora extrínsecas apresentam aspectos de motivação autodeterminada para a amostra analisada. Diante do exposto, não se rejeita a hipótese H_4*: A autoeficácia se correlaciona positiva e significativamente com as dimensões da motivação intrínseca e se correlaciona negativa e significativamente com as dimensões da motivação extrínseca.*

De forma complementar às análises já apresentadas, verificou-se a relação da autoeficácia com a ansiedade considerando o gênero, essa análise é apresentada na Figura 9.

Figura 9: Correlação entre autoeficácia e ansiedade por gênero



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Por sua vez, ao analisar a correlação da ansiedade por gênero, a correlação da ansiedade com o gênero feminino -0,68 (p-valor < 0,00) foi superior a correlação da ansiedade com o gênero masculino -0,60 (p-valor < 0,00) (ANEXO E), o que representa mais um indício de que os discentes do gênero feminino são mais ansiosos do que os discentes do gênero masculino. Essa correlação é superior a encontrada por Scholz (2002) que obteve para o gênero masculino uma correlação de -0,43 e para o gênero feminino uma correlação de -0,42. Esse incremento, pode ser explicado pelo aumentos dos transtornos mentais na população de pós-graduandos constatado por Levecque (2017).

As análises até aqui demonstradas já auxiliaram a delinear que o objetivo do estudo vem sendo atendido, ou seja, já se demonstrou como as variáveis autoeficácia ansiedade e motivação se relacionam e atuam no *stricto sensu* de Ciências contábeis. Todavia, para reforçar os achados, dois modelos de regressão linear serão apresentados.

4.3.10 Regressão Ansiedade

Conforme apresentado nos procedimentos metodológicos para extrair significados das respostas foi utilizado um modelo de regressão linear de mínimos quadrados. Essa análise serviu para constatar como a variável ansiedade é afetada pelas variáveis sociodemográficas, como por exemplo a idade, o gênero o tipo de pós-graduação (se mestrado ou doutorado), etc, além de estabelecer como ocorre essa relação quando mais de uma variável explicativa é relacionada. As variáveis são apresentadas no Quadro 7, que também descreve a forma elas foram inseridas na equação.

Quadro 7: Quadro de variáveis da regressão linear de Ansiedade

Tipo	Pergunta	Variável	Descrição
Variável Explicada	Questionário composto por 20 questões	Ansiedade	Valor numérico da soma das questões, variando de 20 a 80
Variáveis de Controle	Qual a sua idade?	D_Idade24	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para se o discente tinha idade igual ou inferior a 24 anos '0' se o discente tinha idade acima de 24 anos
		D_Idade25a29	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para se o discente tinha idade entre 25 e 29 anos '0' para os demais casos

Quadro 7: Quadro de variáveis da regressão linear de Ansiedade (continuação)

Tipo	Pergunta	Variável	Descrição
Variáveis de Controle	Qual a sua idade?	D_Idade30a34	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para se o discente tinha idade entre 30 e 34 anos '0' para os demais casos
		D_Idade35a39	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para se o discente tinha idade entre 35 e 39 anos '0' para os demais casos
		D_Idade40a44	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para se o discente tinha idade entre 40 e 44 anos '0' para os demais casos
		Acima de 45	Sem *Dummy* grupo de controle
	Qual o seu Gênero?	D_GENERO	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para discente do Gênero Masculino e '0' se para discente do gênero feminino
	Qual o seu Estado Civil?	D_Est_Civil	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' se Casado/União Estável e '0' se o discente for Solteiro, Divorciado / Viúvo
	Tipo de pós-graduação está cursando?	D_Mestr_Doc2	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' se Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico e '0' se Doutorado Acadêmico e Doutorado profissional
	Residia na cidade do curso de pós-graduação?	D_Suporte_Sim	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' se 'Sim' e '0' se "Não, e não me mudei" e '0' se "Não, tive que me mudar"
		D_Suporte_Nmudei	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' se "Não, e não me mudei" e '0' se "Não, tive que me mudar" e "Sim"
		Não, tive que me mudar	Sem *Dummy* grupo de controle
	Você recebe ou recebeu algum dos seguintes auxílios durante a integralização dos créditos?	D_Apoio_Bolsa	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para "Sim, bolsa de mestrado/doutorado" e '0' para "Não" e ""sim, apoio psicológico/psiquiátrico"
		D_Apoio_Psico	Variável *Dummy* que assumiu o valor de '1' para "Sim, apoio psicológico/psiquiátrico" e '0' para "Não" e ""Sim, bolsa de mestrado/doutorado"
		Não	Sem *Dummy* grupo de controle
	Durante a integralização dos créditos você desenvolve ou desenvolveu alguma atividade remunerada	D_Demanda	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para "Sim" e '0' para "Não"

Quadro 7: Quadro de variáveis da regressão linear de Ansiedade (continuação)

Tipo	Pergunta	Variável	Descrição
Variáveis Explicativas	Considerando uma escala de ‘0’ a ‘100’, qual é a sua média global nas disciplinas da pós-graduação	Pontuação_obtida	Valor numérico variando de '0' a '100' que representa a Média de desempenho do discente nas disciplinas de pós-graduação
	O grau da sua motivação global para prosseguir nos estudos (Ex: Cursar o Doutorado / Pós-Doutorado) é de:	Motivacao_prosseguir	Valor numérico variando de ‘0’ a ‘100’ que representa a percepção do discente sobre o seu grau de motivação para prosseguir nos estudos
	Considerando uma escala onde ‘0’ é ruim e ‘100’ é excelente, qual era a média global que você ESPERAVA obter nas disciplinas da pós-graduação:	Expectativa_Resul	Valor numérico que varia de '0' a '100' e que representa a média global que o estudante esperava obter na pós-graduação
	Questionário composto por 10 questões	Autoeficacia	Valor numérico da soma das questões, variando de 10 a 40
	Questionário composto por 28 questões	MI para saber	Valor numérico que varia de '4' a '28'
		MI para realização	Valor numérico que varia de '4' a '28'
		MI estímulos	Valor numérico que varia de '4' a '28'
		ME identificação	Valor numérico que varia de '4' a '28'
		ME introjeção	Valor numérico que varia de '4' a '28'
		ME controle externo	Valor numérico que varia de '4' a '28'
		Desmotivação	Valor numérico que varia de '4' a '28'

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

O software utilizado para gerar a regressão foi o Stata12®. Para as análises considerou-se o nível de significância de 10%. Após a regressão, contatou-se que 8 variáveis e a constante foram significativas, por isso, optou-se por estimar novamente o modelo por intermédio da técnica *Stepwise Backward*. Segundo Abbad (2007), nessa técnica de regressão múltipla “os preditores são incluídos de uma só vez na equação, e depois são retirados, um a um, até que se identifiquem os melhores preditores (2007, p. 23)”, ou seja, com ela forma-se a melhor combinação possível das variáveis. Os resultados comparativos das duas regressões são apresentados na Tabela 26.

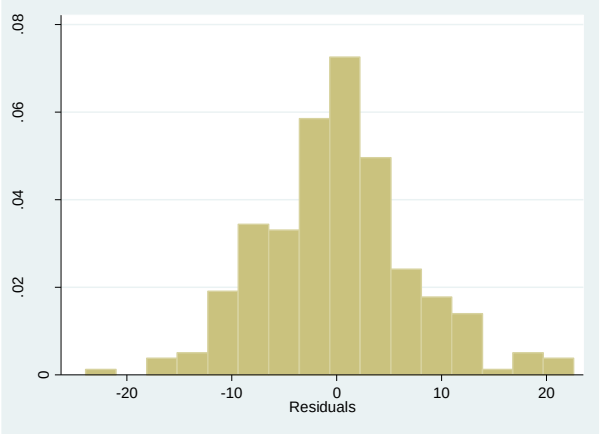
Tabela 26: Resultado do Modelo de Regressão Linear da Ansiedade e *Stepwise Backward*

Grupo	Variável	Normal		Stepwise	
		Coeficiente	**P-valor**	**Coeficiente**	**P-valor**
Constante	Constante	66,37	0,00	67,83	0,00
Perfil do Discente	D_Idade24	4,14	0,08	3,25	0,03
	D_Idade25a29	1,19	0,56		
	D_Idade30a34	1,00	0,60		
	D_Idade35a39	2,05	0,26		
	D_Idade40a44	2,52	0,20		
	D_GENERO	-2,64	0,01	-2,99	0,00
	D_Est_Civil	-0,83	0,50		
	D_Mestr_Doc2	2,52	0,03	2,27	0,04
	D_Suporte_Sim	0,69	0,62		
	D_Suporte_Nmudei	-0,21	0,90		
Desempenho	Pontuação_Obtida	0,09	0,15	0,10	0,07
Suporte	D_Apoio_Bolsa	1,39	0,21	7,70	0,00
	D_Apoio_Psico	7,65	0,00	1,68	0,08
Demanda	D_Demanda	-0,56	0,63		
Motivação para prosseguir	Motivacao_Prosseguir	-0,04	0,04	-0,04	0,03
Expectativa	Exepct_Resultado	0,03	0,56		
Autoeficácia	Autoeficacia	-1,23	0,00	-1,25	0,00
Motivação	MI_Saber	-0,05	0,78		
	MI_Realizacao	0,05	0,74		
	MI_Estimulos	-0,06	0,68		
	ME_Indentificacao	0,03	0,83		
	ME_Introjecao	0,02	0,81		
	ME_Controle	0,17	0,09	0,23	0,00
Desmotivação	Desmotivacao	0,29	0,01	0,34	0,00

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Após a estimação da regressão efetuou-se a validação do modelo, para essas análises considerou-se o nível de significância de 5%. O primeiro teste realizado foi o Fator de Inflação da Variância (VIF), ele analisa se há indícios de multicolinearidade. O resultado (1,18) indica que não há o problema econométrico da multicolinearidade. O segundo teste realizado foi o teste de normalidade dos resíduos de Doornik e Hansen. Rejeitou-se a hipótese nula de normalidade dos resíduos (p-valor = 0,01), logo os resíduos não seguem distribuição normal. No entanto, segundo o teorema do limite central, em amostras grandes (N>30) os estimadores satisfazem a normalidade assintótica e tem aproximadamente distribuição normal (WOOLDRIDGE, 2010). O histograma dos resíduos apresentado na Figura 10 confirma visualmente essa constatação para a amostra estudada.

Figura 10: Histograma de resíduos do modelo *Stepwise*



Fonte: Gerado por meio do software Stata com base nos dados coletados

Também foi testada a correlação do erro com as variáveis e não foi encontrada correlação significativa. Além disso, a média do erro encontrada foi zero (2.80e-09). O teste RESET de Ramsey demonstrou que o modelo não apresenta erro de forma funcional (p-valor = 0,30). Por fim, testou-se a heterocedasticidade por intermédio do teste de Breusch-Pagan / Cook-Weisberg e conclui-se que o modelo apresentou heterocedasticidade (p-valor = 0,02). Dessa forma, o modelo *Stepwise Backward* foi reestimado utilizando a correção dos erros robustos de White. O modelo é apresentado na Tabela 27.

Tabela 27: Resultado do Modelo de Regressão Ansiedade *Stepwise Backward* com erros Robustos de White

Grupo	Variável	Coeficiente	P-valor
Constante	Ansiedade	67,83	0,00
Perfil do Discente	D_Idade24	3,25	0,04
	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
R^2 ajustado = 59,19%			
Prob.>F = 0,00			

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados coletados

Com relação ao modelo final os resultados encontrados na regressão mostram que o R^2 ajustado é de 59,19%. Ou seja, em relação aos valores observados, é esse o percentual que o modelo consegue explicar. Além disso constatou-se que a idade é um fator relevante ao se analisar a ansiedade, pois conforme apresentado na tabela os discentes com idade inferior a 24 anos são

a única categoria estatisticamente significativa para a análise da ansiedade. Nesse sentido observe que além de estatisticamente significante 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 *et al.*, 2001; Borine, 2011; Fioravanti, 2006). Nesse sentido, a análise mostra que para estudantes *stricto sensu* 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, mesmo resultado encontrado na análise correlacional. Esse resultado é aderente com os estudos de ansiedade da população de estudantes universitário como demonstrado em Fioravanti (2006), Andrade *et al.* (2001) e Borine (2011). Além disso, ele é atribuido a fatores genéticos e biológicos que existem entre os gêneros e à diferenças que se originam nas experiência vivenciadas na construção social de homens e mulheres (Lewinsohn *et al.*, 1998).

A variável tipo de pós-graduação (se mestrado ou doutorado) também se demonstrou relevante para a análise da ansiedade. Constatou-se que os mestrandos são mais ansiosos do que os doutorandos. Esse resultado é diferente do encontrado por Simon e Thomas (1983), que não encontraram diferenças estatisticamente significativas ao analisar sua amostra por tipo de curso e instituição. Essa diferença pode ser um indicativo de que o sucesso anterior, no caso em análise representado pelos doutorandos que já concluíram o mestrado, reduz o nível de ansiedade experimentada pelo discente (Bandura, 1977).

A variável pontuação obtida 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 ‘apoio’ 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 a pós-graduação *stricto sensu* aumentam a ansiedade. Com relação a bolsa acadêmica esse resultado pode ocorrer em virtude das demandas que geralmente acompanham a bolsa. Isto porque, ao receber uma bolsa institucional para não pagar a mensalidade (no caso de instuições de ensino privadas) usualmente o estudante é obrigado a

manter determinado nível de resultado, ou seja, a pressão por notas aumenta o que influenciaria na sua ansiedade. De forma semelhante as bolsas oferecidas por instituições de fomento, como as oferecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), usualmente, têm como contrapartida a obrigatoriedade do discente de exercer o estágio docente. Isso significa que além demanda da pós-graduação o estudante deve exercer outras atividades, o que explicaria o aumento da ansiedade quando o discente recebe esse tipo de bolsa.

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 erradicação da ansiedade. Esse resultado demonstra que os discentes que procuram apoio psicológico/psiquiátrico demonstram maiores escores de ansiedade 56,45 em comparação com os demais discentes 40,68 (p-valor <0,00) o que possivelmente induziu ao sinal positivo da *Dummy*. Além disso, outra interpretação possível é que as terapias não estão auxiliando os discentes a diminuírem a ansiedade, por isso o sinal positivo encontrado. Outra interpretação possível é que as terapias não estão mitigando a ansiedade.

Com relação ao efeito da motivação na ansiedade observa-se que a variável 'motivação para prosseguir nos estudos' apresentou-se como estatística e significativamente inversa a ansiedade. Ou seja, quanto mais motivado para continuar estudando menos ansiedade o discente experimenta. Esse é um indício inicial de que a motivação, ainda que não analisada considerando todas as suas dimensões, impacta a ansiedade. Como já explicado isso ocorre porque a motivação diminui a ativação cognitiva, pois mesmo diante de ameaças o indivíduo motivado ativa e persiste no comportamento (Clark & Beck, 2012).

A autoeficácia também se mostrou estatisticamente significativa e negativamente associada a ansiedade. Ou seja, quanto maior a autoeficácia percebida, menor será a ansiedade experimentada. Esse resultado reforça os encontrados na análise correlacional. Assim, em consonância com o resultado de Smith (1989) a autoeficácia é capaz de diminuir os níveis de ansiedade.

A análise do coeficiente das variáveis Motivação Extrínseca por Controle e da Desmotivação reforçam os achados do capítulo anterior, ou seja, conforme a proposição Vallerand (1997) a ansiedade sofre influência positiva e significativa da Motivação Extrínseca por Controle

Externo e sofre influência positiva e significativa da desmotivação. Dessa maneira, confirma-se o teorizado pelo autor para a amostra *stricto sensu* de Ciências Contábeis, ou seja, que certos tipos de motivação podem apresentar consequência negativas. 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 o estudante experimentará uma elevação na sua ansiedade.

4.3.11 Regressão Autoeficácia

Como objetivo específico, se propôs analisar a relação da autoeficácia com a motivação. Para tanto, foi estimado um modelo de regressão linear de mínimos quadrados. Essa análise tem o intuito de avaliar se variável autoeficácia é afetada por outros fatores como por exemplo o perfil do discente (exemplo vicário, idade etc). As variáveis utilizadas na regressão foram as mesmas constantes no Quadro 7 com a diferença de que a variável dependente é a autoeficácia, foi retirada a variável ansiedade e foi adicionada a variável de controle 'exemplo vicário'. O Quadro 8, descreve como a variável adicionada na regressão foi trabalhada e inserida.

Quadro 8: Quadro de variáveis da regressão linear de autoeficácia

Tipo	Pergunta	Variável	Descrição
Variável Explicada	Questionário composto por 10 questões	Autoeficacia	Soma dos escores, variando de 10 a 40
Variáveis de Controle	-	Iguais as constantes no Quadro 7	-
	Pense em uma pessoa próxima a você e que você considera ser um exemplo (pode ser pai, mãe, irmão, avós etc). Qual é a escolaridade dessa pessoa?	D_Vicario_Fund	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para "Ensino Fundamental" e '0' para "Não sei", "Não escolarizada", "Ensino Médio", "Graduação", "Especialização", "Mestrado", "Doutorado" e "Pós-doutorado"
		D_Vicario_Med	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para "Ensino Médio e '0' para "Não sei", "Não escolarizada", "Ensino Fundamental" "Graduação", "Especialização", "Mestrado", "Doutorado" e "Pós-doutorado"
		D_Vicario_Grad	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para "Graduação" e '0' para "Não sei", "Não escolarizada", "Ensino Fundamental", "Ensino médio", "Especialização", "Mestrado", "Doutorado" e "Pós-doutorado"
		D_Vicario_Espec	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para "Especialização" e '0' para "Não sei", "Não escolarizada", "Ensino Fundamental", "Ensino médio", "Graduação", "Mestrado", "Doutorado" e "Pós-doutorado"

Quadro 8: Quadro de variáveis da regressão linear de autoeficácia (continuação)

Tipo	Pergunta	Variável	Descrição
Variáveis de Controle	Pense em uma pessoa próxima a você e que você considera ser um exemplo (pode ser pai, mãe, irmão, avós etc). Qual é a escolaridade dessa pessoa?	D_Vicario_Mestr	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para "Mestrado" e '0' para "Não sei", "Não escolarizada", "Ensino Fundamental", "Ensino médio", "Especialização", "Doutorado" e "Pós-doutorado"
		D_Vicario_Doc	Variável *Dummy* que assumiu o valor de: '1' para "Doutorado" e '0' para "Não sei", "Não escolarizada", "Ensino Fundamental" "Ensino médio", "Especialização", "Mestrado" e "Pós-doutorado"
		D_Vicario_PDoc	Variável Dummy que assumiu o valor de: '1' para "Pós-doutorado" e '0' para "Não sei", "Não escolarizada", e "Ensino Fundamental" "Ensino médio", "Especialização" e "Mestrado"
		Não sei / não escolarizada	Sem *Dummy* grupo de controle

Fonte: Elaborado pelo autor

O software utilizado para gerar a regressão foi o Stata12®. Para as análises considerou-se o nível de significância de 10%. Os resultados são apresentados na Tabela 28. Contatou-se que apenas três variáveis foram significativas no modelo a saber: uma *Dummy* referente a idade, uma *Dummy* referente exemplo vicário e uma *Dummy* de suporte.

Tabela 28: Resultado Modelo de regressão da autoeficácia (continua)

Grupo	Variável	Coeficiente	P-valor
Constante	Constante	-203,50	0,58
Perfil do Discente	D_Idade24	-1,80	0,18
	D_Idade25a29	-1,27	0,19
	D_Idade30a34	-1,77	0,12
	D_Idade35a39	-1,77	0,09
	D_Idade40a44	-1,50	0,13
	D_GENERO	-0,08	0,95
	D_Est_Civil	0,87	0,12
	D_Mestr_Acad	-0,07	0,92
	D_Dout_AcadProf	-0,07	0,92
	D_Suporte_Sim	-0,59	0,45
	D_Suporte_Nmudei	-1,01	0,25
	Ano_Inicio	0,11	0,62
Desempenho	Pontuaçcao_Obtida	0,04	0,26

Tabela 28: Resultado Modelo de regressão da autoeficácia (continuação)

Grupo	Variável	Coeficiente	P-valor
Exemplo Vicário	D_Vicario_Fund	-0,39	0,77
	D_Vicario_Med	-0,71	0,61
	D_Vicario_Grad	-0,74	0,59
	D_Vicario_Espec	-1,11	0,42
	D_Vicario_Mestr	0,15	0,92
	D_Vicario_Doc	0,29	0,84
	D_Vicario_PDoc	4,27	0,04
Grupo	**Variável**	**Coeficiente**	**P-valor**
Suporte	D_Apoio_Bolsa	0,16	0,80
	D_Apoio_Psico	-1,90	0,04
Demanda	D_Demanda	0,88	0,17
Motivação para prosseguir	Motivacao_Prosseguir	0,01	0,18
Expectativa	Expectat_Resul	-0,01	0,85
Motivação	MI_Saber	0,09	0,41
	MI_Realizacao	0,06	0,49
	MI_Estimulos	0,04	0,62
	ME_Indentificacao	0,02	0,73
	ME_Introjecao	0,01	0,92
	ME_Controle	-0,04	0,51
Desmotivação	Desmotivacao	-0,09	0,15

Fonte: Elaborado pelo autor

No entanto, em decorrência da baixa presença de variáveis significativas optou-se por utilizar a técnica *Stepwise Backward* para se obter a melhor combinação possível das variáveis (Abbad, 2007). O resultado da regressão *Stepwise Backward* é apresentado na Tabela 28. Também se apurou que após a técnica de regressão mencionada o número de variáveis significativas aumentou de três para nove (oito mais a constante).

Antes de iniciar a análise do modelo deve-se apresentar as validações. O primeiro teste realizado foi o Fator de Inflação da Variância (VIF), ele analisa se há indícios de multicolinearidade. O resultado (1,32) indica que não há o problema econométrico da multicolinearidade. O segundo teste realizado foi o teste de normalidade dos resíduos de Doornik e Hansen. Não se rejeitou a hipótese nula de normalidade dos resíduos (p-valor = 0,35), logo, os resíduos seguem distribuição normal. Também foi testada a correlação do erro com as variáveis e não foi encontrada correlação significativa. Além disso, a média do erro encontrada foi de 0,016. O teste RESET de Ramsey demonstrou que o modelo não apresenta erro de forma funcional (p-valor = 0,76). Por fim, testou-se a heterocedasticidade por meio do teste de Breusch-Pagan / Cook-Weisberg e conclui-se que os resíduos não são heterocedásticos (p-valor = 0,21). Dessa forma conclui-se que o modelo apresentado é passível de ser analisado.

Os resultados encontrados na regressão *Stepwise Backward* mostram que o R^2 ajustado apresenta o valor de 23,47%. Ou seja, em relação aos valores observados, é esse o percentual que o modelo consegue explicar. Os demais dados da regressão são apresentados na Tabela 29.

Tabela 29: Resultado Modelo de Regressão Autoeficácia *Stepwise Backward*

Grupo	Variável	Coeficiente	P-valor
Constante	Constante	27,85	0,00
Perfil do Discente	D_Idade24	-2,13	0,01
	D_Idade25a29	-2,29	0,00
	D_Idade30a34	-2,24	0,00
	D_Idade35a39	-1,60	0,04
Exemplo Vicário	D_vicario_pdoc	4,72	0,00
Suporte	D_Apoio_Psico	-2,10	0,02
Motivação para prosseguir	Motivacao_Prosseguir	0,02	0,01
Motivação	MI_Saber	0,20	0,00
R^2 ajustado = 23,47%			
Prob > F = 0,00			

Fonte: Elaborado pelo autor

Com relação as variáveis estatisticamente significativas da regressão, constatou-se que a idade (de 24 a 39 anos) é um fator relevante ao se analisar a autoeficácia. Bandura (1977) esclarece que o sucesso pregresso, caso haja o processamento cognitivo da informação de autoeficácia, contribui com o fortalecimento da autoeficácia. Nesse sentido, observa-se que a idade de 40 a 44 anos não se apresentou estatisticamente significativa. Além disso, o sinal das demais variáveis de idade foi negativo. Isso porque, a variável de controle são os discentes com idade acima de 45 anos, ou seja, interpreta-se que com relação aos discentes com idade acima de 45 anos as demais idades possuem uma autoeficácia menor, ou seja, a idade também é um fator relevante para a análise da autoeficácia.

Os resultados ainda indicam que o exemplo vicário do pós-doutorado é significativo ao se tratar da autoeficácia. No entanto, esse resultado deve ser observado com cautela. Primeiramente porque nenhum dos outros exemplos vicários terem se mostrado estatisticamente significativos, e em segundo pelo baixo número (7 discentes 2,2%) de respondentes que marcou que o exemplo vicário eram pós-doutores. Por isso, pesquisas futuras são necessárias para testar-se novamente o comportamento do exemplo vicário na influência da autoeficácia na amostra estudada.

De forma semelhante ao que ocorreu com a regressão de ansiedade, o apoio na forma de psicólogos / psiquiatras apresentou relação com a autoeficácia. No entanto, esperava-se que o

coeficiente fosse positivo. Isso porque os tratamentos psiquiátricos e psicológicos são capazes de promover reforços das crenças de autoeficácia conforme proposto por Bandura (1977) em seu artigo seminal. Assim de forma análoga a análise feita para a ansiedade, o sinal negativo pode ser um indicativo de que os estudantes que buscam esse tipo de apoio se consideram menos autoeficazes, daí o sinal negativo. Além disso, também pode-se interpretar que as terapias não estão funcionando para aumentar a autoeficácia percebida do discente.

A motivação para prosseguir nos estudos também apresentou significância na análise da autoeficácia. Embora com um coeficiente baixo (0,02) essa variável que representa um nível global de motivação (Vallerand, 1997) apresentou coeficiente positivo, ou seja, um aumento na motivação para prosseguir nos estudos aumenta a percepção de autoeficácia. Por fim, a motivação intrínseca para saber também se apresentou estatisticamente associada a autoeficácia. Isso significa que a dimensão da motivação mais associada ao ‘eu’ foi a única, das dimensões motivacionais estudadas, que foi estatisticamente significativa na regressão. Observe que esse resultado foi exatamente o oposto ao obtido na regressão da ansiedade que apresentou que a motivação extrínseca para o controle como única variável significativa. Assim, conclui-se que enquanto a motivação intrínseca para saber é a mais associada a consequências positivas, a motivação extrínseca para controle é a mais associada a consequências menos positivas ou negativas.

Dessa maneira, e embora de forma menos robusta, o resultado da regressão de autoeficácia também apresentou um reforço dos testes correlacionais e de diferença apresentados anteriormente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é ferramenta de transformação do indivíduo. O discurso platônico em aproximadamente 400 A.C já prescrevia a importância da educação para o progresso da sociedade e do ser (Soares, 1995). Educar-se é empreender uma busca constante de si mesmo na tentativa de se tornar um ser virtuoso que ao contribuir para o próprio progresso contribui também para o progresso da sociedade (Freire, 1983; Lazarini, 2007). 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 exercer o trabalho (Brasil, 1988).

Essa capacidade transformadora da educação agregada aos seus benefícios para a mudança social, fez com que sua importância fosse reconhecida ao longo de todo mundo (Aranha, 1996). Além disso, a consolidação do modelo educacional dividiu o ensino da virtude educacional em etapas, às básicas destinadas a todos como formação mínima para o exercício da cidadania, as mais elevadas destinadas à aqueles devotados ao saber (Aranha, 1996; Lazarini, 2007; Soares, 1995).

Dentre as etapas mais altas da educação está a pós-graduação *stricto sensu*. Ela estabelece uma relação diferente entre o ensino e a aprendizagem, por isso, se destaca no aprofundamento da prática em um campo do conhecimento e pela integração das atividades de pesquisa e ensino (Brasil, 1996). Observe que é nesse nível que se formam os professores universitários, ou seja, é na pós-graduação *stricto sensu* que os educadores que formarão as próximas gerações de profissionais (contadores, médicos, engenheiros, pedagogos etc) se desenvolvem e aprendem a ensinar.

Caracterizada a importância desse nível de ensino para a formação dos demais profissionais, estabelecida por intermédio do seu vínculo direto com a realidade social e seu consequente impacto social, considera-se que especialmente ela deve abranger o desenvolvimento pleno da pessoa, pois somente dessa forma os futuros professores poderão passar a virtude educacional adiante e contribuir de forma plena para a efetivação do objetivo social da educação.

No entanto, pesquisas nessa área educacional como a de Levecque *et al.*, (2017) e a de Evans *et al.*, (2018), relataram que o ambiente da pós-graduação *stricto sensu* 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 social, como educador deixa a desejar na formação plena de outros indivíduos e como cientista 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 à todos oportunidades iguais de acesso e permanência nos níveis mais altos do ensino (Nonato, 2018). Por seu turno, o estudante do ensino privado poderá desenvolver nível de frustação alto pelo investimento que perdeu ao não atingir a plenamente sua capacidade. Daí advém o mérito de estudos que descrevam e analisem a situação do ensino, e ilustrem métodos a serem empregados que mitiguem danos constatados.

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). Com essa relação em mente é que o presente estudo teve como objetivo geral estudar o fenômeno da ansiedade, analisando qual a relação da ansiedade com a autoeficácia e a motivação dos estudantes *stricto sensu* de Ciências Contábeis.

Após o delineamento teórico de como a ansiedade a autoeficácia e a motivação se interligam e interferem no processo de aprendizagem, precedeu-se a análise das respostas dos questionários aplicados aos discentes de todos os programas *stricto sensu* de contabilidade do Brasil. Os instrumentos de coleta de dados foram o *State-Trait Anxiety Inventory* (Inventário de Ansiedade Traço-Estado – IDATE), a *Echelle de Motivation en Education (EME)* e a Escala Geral de Autoeficácia Percebida. Os questionários foram exclusivamente aplicados em meio eletrônico e o percentual de retorno foi de 23,93% (382 discentes). Metodologicamente foram realizados

testes estatísticos, correlacionais e análise multivariada por intermédio de regressão linear para se chegar aos resultados.

De forma descritiva se apurou uma maior participação do gênero feminino no quantitativo de discentes da pós-graduação ao longo dos anos. Esse dado pode ser um indício de ascendência do número de discentes do gênero feminino na pós-graduação, ou significar que elas são mais colaborativas para responder questionários. Também se constatou que os discentes do gênero masculino são estatisticamente mais velhos que os discentes do gênero feminino. Outro dado descritivo apurado constatou que a expansão do *stricto sensu* de Ciências contábeis aumentou a oferta desses cursos na região nordeste, porém, eles ainda continuam em grande parte concentrados na região sudeste. A maior parte dos discentes (57,1%) não recebeu apoio acadêmico na forma de bolsa de estudos, percentual que explica a quantidade de discentes que exerciam atividade remunerada ao mesmo tempo em que cursavam a pós-graduação (65%).

Com relação às regressões lineares, o resultado da regressão onde a autoeficácia era a variável dependente apresentou um R^2 ajustado de 23,47%, e mostrou que as seguintes variáveis foram significativas: ter idade até 39 anos, ter como exemplo vicário um pós-doutor, apoio psicológico/psiquiátrico, motivação para prosseguir nos estudos e a motivação intrínseca para saber. Por sua vez, o resultado da regressão de ansiedade apresentou um R^2 ajustado de 59,59% e mostrou que as seguintes variáveis foram significativas no modelo de regressão: ter idade abaixo de 24 anos, gênero, tipo de pós-graduação, desempenho, apoio na forma de bolsa acadêmica, apoio psicológico/psiquiátrico, autoeficácia e motivação para prosseguir nos estudos.

Em relação ao objetivo primário do trabalho concluiu-se que a ansiedade é negativamente correlacionada com a autoeficácia. Assim há indícios de que as crenças na autoeficácia pessoal reduzem o nível de ansiedade do indivíduo ao atuarem na diminuição da ativação emocional desproporcional. Por sua vez, a relação da ansiedade com as dimensões da motivação demonstrou que formas mais autodeterminadas de motivação (motivação intrínseca para saber, motivação intrínseca para vivenciar estímulos e motivação intrínseca para realização) diminuem a ansiedade pois resultam em uma adaptação mais bem sucedida do comportamento (Vallerand, 1997). Além disso, concluiu-se que as formas menos autodeterminadas de motivação (motivação extrínseca por controle externo e a desmotivação) resultam em consequências não adaptativas que influenciam positivamente a ansiedade (Vallerand, 1997).

Com relação a escala de ansiedade 12,7% dos discentes apresentaram ansiedade alta. Desses 75,6% são do gênero feminino e 24,4% são do gênero masculino. Assim, os discentes do gênero feminino se revelaram estatisticamente mais ansiosos do que os discentes do gênero masculino, ou seja, de forma semelhante ao encontrado por outros estudos o gênero feminino padece mais com a ansiedade.

Por sua vez, a análise quantitativa revelou que não há distinção no nível de autoeficácia entre o gênero masculino e feminino. Porém, constatou-se que a Pontuação Obtida e a Percepção de Autoeficácia mostraram-se positiva e significativamente relacionados. Isso comprova em parte a proposição teórica de que a expectativa de autoeficácia possui influência sobre a Pontuação Obtida, uma vez que ao acreditar-se autoeficaz estratégias cognitivas mais amplas são utilizadas no desenvolvimento da tarefa (Bandura, 1977).

Por fim, o resultado da escala de motivação acadêmica mostra que a motivação intrínseca foi invariante em relação ao gênero. No entanto os discentes do gênero masculino possuem escores menores de motivação extrínseca e desmotivação em comparação ao discentes do gênero feminino. Além disso constatou-se que a motivação para realização é a que mais influencia positivamente a pontuação obtida e a desmotivação a dimensão que mais influência negativamente essa variável.

Diante dos resultados nota-se que a principal contribuição marginal do estudo foi apresentar a discussão e avaliação dessas variáveis psicológicas para o contexto do *stricto sensu* de Ciências contábeis, pois embora muitas pesquisas sejam feitas com essa variável poucas focaram na pós-graduação dessa importante área de conhecimento.

Assim, observou-se que o nível de ansiedade não é tão alarmantecomo de alguns estudos internacionais, já que os resultados apresentados demonstram que 12,7% da amostra apresenta ansiedade alta. No entanto, do ponto de vista desses estudantes é vital atuar para diminuir as dificuldades decorrentes do estado ansioso que eles apresentam. Como amplamente discutido, esses estados interferem na formação plena do estudante, e isso repercute em toda a sociedade.

Constatou-se nesta pesquisa que a motivação intrínseca para vivenciar estímulos foi a dimensão motivacional mais correlacionada com a ansiedade (-0,37). Isso traz um *insight* sobre o perfil

do discente que se sentirá menos ansioso ao enfrentar as demandas do *stricto sensu*, ou seja, aquele cuja motivação está relacionada a vivenciar os estímulos proporcionados pela carreira docente e de pesquisador.

A perda de estudantes por conta da evasão, ou seu baixo desempenho, impactam os programas de pós-graduação, uma vez que interferem no desenvolvimento científico que esses discentes poderiam gerar. Assim, do ponto de vista dos gestores das instituições de ensino e dos coordenadores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* os resultados apresentados criam um alerta para a importância de se tratar o tema de saúde do estudante no *stricto sensu* de Ciências Contábeis. Por exemplo, os achados demonstram que o gênero feminino é mais suscetível a ansiedade acadêmica, assim, uma possível estratégia de intervenção deve ser especialmente voltada para os discentes desse gênero. Nesse ínterim, como constatou-se que a autoeficácia possui relação inversa com a ansiedade, a estratégia para diminuir os níveis de ansiedade dos discentes pode englobar processos cognitivos de reforço da autoeficácia percebida, por exemplo *feedback* positivo.

Ainda referente ao papel dos gestores, a criação de um espaço aberto na pós-graduação onde o discente possa conversar sobre a sua situação sem punição ou inibição pode contribuir para a melhora dos índices de ansiedade encontrados. Basta lembrar que a persuasão verbal é uma das fontes de autoeficácia variável que se correlacionou negativamente com a ansiedade (-0,63).

Além disso, a instituição, como parte interessada no desempenho do estudante, pode oferecer palestras, cursos e mesas redondas que debatam e esclareçam o estudante quanto a estratégias que podem ser traçadas para o auxiliar a lidar com o ambiente da pós-graduação. Por exemplo a Universidade Federal de Minas Gerais já possui A Rede Saúde Mental da UFMG, cujo objetivo é construir uma agenda interdisciplinar e contínua que atue nas questões relacionadas à saúde mental. Uma das estratégias da rede supracitada consiste em oferecer palestras sobre os temas de saúde do estudante, além de um núcleo de escuta.

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.

Além disso, este trabalho levanta uma importante questão. Pois, embora o relacionamento do discente com o *stricto sensu* seja um fator relevante para a análise da ansiedade, ela é um aspecto multifacetado decorrente de diversos constructos (Anexo F). Por isso, dificilmente ela será completamente erradicada da pós-graduação. Nesse ínterim, todos os *stakeholders* envolvidos devem pensar em como (e se deve-se) ter um processo educativo que envolva todos e respeite o tempo das pessoas mais vulneráveis.

Este estudo possui limitações em alguns aspectos. O primeiro é referente a não triangulação dos dados. Por exemplo não foi utilizada a abordagem qualitativa (por exemplo: entrevistas com os discentes) e análise documental (histórico de notas) para triangular os resultados obtidos. Para isso, seria necessário um investimento financeiro e de tempo que não estavam disponíveis. Outra limitação diz respeito a amostra. Embora ela englobe todos os programas de contabilidade, seria pertinente a comparação dele com outros programas *stricto sensu*.

Além disso, para ampliar a gama de conhecimentos sobre a variável ansiedade no *stricto sensu*, pesquisas futuras poderiam englobar outros programas *stricto sensu* das chamadas Ciências Econômicas/Empresariais (administração, contabilidade, economia etc) comparando-se os resultados para entender como essas variáveis funcionam no contexto acadêmico de outras pós-graduações. Esta proposta pode utilizar os instrumentos utilizados nesse levantamento para efetuar uma análise comparativa, de amostra e período.

Também, pesquisas futuras poderiam usar a estratégia de coleta e análise qualitativa para que por meio da triangulação de informações, esses constructos sejam estudados em um contexto mais individualizado. Pode-se ainda utilizar outros instrumentos de medição de ansiedade e aplicá-los na mesma amostra, assim será possível testar de forma comparativa os níveis de ansiedade encontrados nessa escala. Por fim, para verificar o impacto da ansiedade no *stricto sensu* estudos futuros poderiam medir esses constructos nos candidatos aos programas de pós-graduação, reaplicando-o posteriormente naqueles que efetivamente ingressassem para fazer uma análise comparativa.

REFERÊNCIAS

Abbad, G., & Torres, C. V. (2007). Regressão múltipla stepwise e hierárquica em Psicologia Organizacional: aplicações, problemas e soluções. *Estudos de Psicologia*, *7*(Número Especial), 19–29.

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.

Aranha, M. L. de A. (1996). *História da Educação* (2nd ed.). São Paulo: Editora Moderna.

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.

Araújo, E. A. T., Camargos, M. A. De, Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2013). Desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, *24*(1), 60–83.

Auerbach, S. M. (1971). *An investigation of the Effects of Surgery-Induced Stress on State and Trait Anxiety*. Florida State Universit.

Bailey, T., Kienzl, G., & Marcotte, D. E. (2004). *The return to a sub-baccalaureate education: the effects of schooling, credentials and program of study on economic outcomes*.

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

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. (Englewood Cliffs, Ed.). NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *The American Psychologist*, *44*(9), 1175–1184. https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.9.1175

Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self- efficacy. *Developmental Psychology*, *25*(5), 729–735. https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development an functioning. *Educational Psychologist*, *28*(2), 117–148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. (Macmillan, Ed.).

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Angentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, Washington*, *1*(2), 164–180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, *13*(2), 130–136.

Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluation and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(5), 1017–1028.

Baptista, M. N., & Campos, D. C. de. (2007). *Metodologias de pesquisa em ciências: Análises quantitativa e qualitativa*. Rio de Janeiro: LTC - Livros.

Barlow, D. H. (2002). *Ansiety and its disorders: The nature and treatment os ansiety and panic* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Barrera, S. D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação commo desempenho escolar. *Poíesis Pedagógica* -, *8*, 159–175.

Barros, A. J. da S., & Lehfeld, N. A. de S. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (P. Education, Ed.) (3rd ed.).

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*, 90–96. https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054

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

Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, *28*, 399–410.

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. (1965). Lei 4.481-1. Dispõe sobre o Estatudo do Magistério Superior. Brasilia.

Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4881A.htm

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasilia. 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. Brasilia.

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.

Byrne, M., Flood, B., & Griffin, J. (2014). Measuring the Academic Self-Efficacy of First-year Accounting Students. *Accounting Education*, *23*(5), 407–423. https://doi.org/10.1080/09639284.2014.931240

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

Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Da Silva, R. (2007). *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Choi, N. (2005). Self-Efficacy and Self-Concept as Predictors of College Students' Academic Performance - ERIC - ProQuest, *42*(2). https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026

Clark, D. A., & Beck, A. T. (2012). *Terapia Cognitiva para os Transtornos de Ansiedade*. Porto Alegre: Artmed.

Comunelo, A. L., Espejo, M. dos S. B., Voese, S. B., & Lima, E. M. (2012). Programas de pós-graduação Stricto Sensu em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. *Enfoque: Reflexão Contábil*, *31*(1), 7–26. https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i1.13375

Conselho de Educação Superior. (1965). Parecer nº 977/65. Definição Dos Cursos De Pós-Graduação Necessidade Da Pós-Graduação.

Conselho Federal de Contabilidade. (2003). *Legislaçaõ da profissão contábil* (1st ed.). Brasília: Conselho Federal de Contabilidade. Retrieved from https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2015/12/legis_profcontabil.pdf

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. (2016). Relatório Sucupira dos cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil 2013-2016. Retrieved from https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/cursos-da-pos-graduacao-stricto-sensu-do-brasil-de-2013-a-2015

Cornachione Júnior, E. B. (2004). *Tecnologia da Educação e Cursos de Ciências Contábeis : Modelos Colaborativos Virtuais*. Universidade de São Paulo.

Costa, E. R. da. (2001). *As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional*. Universidade Estadual de Campinas.

Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária.* (Edufba, Ed.). Salvador.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Cunha, J. V. A. da, Cornachione Junior, E. B., & Martins, G. de A. (2010). Mestres em Ciências Contábeis: uma análise sob a ótica da teoria do capital humano. *Revista de Administração Contemporânea*, *14*(3), 532–557. Retrieved from http://repec.org.br/index.php/repec/article/view/65%5Cnhttp://repec.org.br/index.php/repec/article/download/65/55

Dallabona, L. F., Oliveira, A. F. de, & Rausch, R. B. (2013). Avanços pessoais e profissionais adquiridos por meio da titulação de Mestre em Ciências Contábeis. *Contabilidade Vista & Revista*, *24*(2), 39–62. Retrieved from http://www.redalyc.org/pdf/1970/197031270003.pdf

Davoglio, T. R., Santos, B. S. dos, & Lettnin, C. da C. (2016). Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, *24*(92), 522–545. https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300002

Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

Dowling, D. M. (1978). *The development of a mathematics confidence scale and its application in the study of confidence in women college students.* Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus.

Dreher, G. F., Dougherty, T. W., & Whitely, B. (1985). Generalizability of MBA degree and socioeconomic effects on business school graduates' salaries. *Jornal of Applied Psychology*, *70*(4), 769–773. https://doi.org/doi: 10.1037 / 0021-9010.70.4.769

Durso, S. de O. (2015). *Características do processo de evasão dos estudantes do curso de ciências contábeis de uma universidade pública brasileira*. Universidade Federal de Minas Gerais.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goas. In *Annnu. Rev. Psychol* (pp. 109–132).

Editora Melhoramentos. (2018). Michaelis. Retrieved June 13, 2018, from http://michaelis.uol.com.br/busca?id=V4v9R

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

Fernandes, M. G., Vasconcelos-Raposo, J., & Fernandes, H. M. (2012). Relação entre orientações motivacionais, ansiedade e autoconfiança, e bem-estar subjetivo em atletas brasileiros. *Motricidade*, *8*(3), 4–18. https://doi.org/10.6063/motricidade.8(3).1152

Fioravanti, A. C. M. (2006). *Propriedades Psicométricas do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) A*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology: A beginner's guie to Doing a Resarch Project*. SAGE Publications Ltd.

Freire, P. (1983). *Educação e mudança* (12th ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e terra.

Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational instrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation an Emotion*, *24*(3), 175–213.

Guimarães, S. É. R., & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, *13*(1), 101–113.

Hagger, M. S. [Ed], & Chatzisarantis, N. L. D. [Ed]. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport.* https://doi.org/10.1257/aer.98.2.201

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados* (6th ed.). Porto Alegre: Bookman.

Hall, B. (1969). *Anxiety, stress, task difficulty and achievement via programmed instruction*. Florida State UniversitY.

Hodges, W. F. (1967). *The effects of success, threat of shock, and failure on anxiety. Doctoral dissertation*. Vanderbilt UniversitY.

Hodges, W. F., & Felling, J. P. (1970). Types of stressful situations and their relation to trait anxiety and sex. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *34*, 333–337.

Hora, H. R. M., Monteiro, G. T. R., & Arica, J. (2010). Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o coeficiente alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, *11*(1973), 85–103. Retrieved from

http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Confiabilidade+em+Question?rios+para+Qualidade:+Um+Estudo+com+o+Coeficiente+Alfa+de+Cronbach#0

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.

Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, *92*(1), 107–127.

Keedwell, P., & Snaith, R. P. (1996). What do anxiety scales measure? *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *93*, 177–180. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1996.tb10627.x

Lazarini, A. L. (2007). *Platão e a Educação: Um estudo do livro VII de A República*. Unviersidade Estadual de Campinas.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation of Self-Efficacy Expectations To Academic-Achievement and Persistence. *Journal of Counseling Psychology*, *31*(3), 356–362. https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.3.356

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*(I), 109–117. https://doi.org/10.1037//0021-843X.107.1.109

Locke, E. A., & Bryan, J. (1968). Grade goals as determinants of academic achievement. *Journal of General Psychology, 79*, 217–228.

Lopes, H. L. (2017). *Suporte social no trabalho e Autoeficácia como preditores da qualidade de vida profissional em bombeiros militares*. Universidade Estadual da Paraíba.

Louzada, R. de C. R., & Silva Filho, J. F. da S. (2005). Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. *Psicologia Em Estudo*, *10*(3), 451–461.

Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, *139*(5), 439–457. https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457

Marsh, H. W. (1992). *SDQ III*. Campbelltown. New South Wales, Austrália: University of Western Sydney, Publication Unit.

Martin, J. J., & Gill, D. L. (1991). The relationships among competitive orientation, sport-

confidence, self-efficacy, anxiety, and performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *13*(2), 149–159.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370–396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *13*(3), 327–336. https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300002

Miranda, A. F. D. (2014). *Ansiedade e depressão em indivíduos com disfonias funcionais e organofuncionais*. Universidade de São Paulo.

Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrbach, K. R., & Mach, D. E. (2000). The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *71*(3), 280–294.

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 eficacia 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.

O'Neil, H. F., Spielberger, C. D., & Hansen, D. N. (1969). The effects of state-anxiety and task difficulty on computer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, *60*, 343–350.

Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, *66*(4), 543–578. https://doi.org/10.3102/00346543066004543

Pajares, F. (2003). Self-efficacy Beliefs, motivation, and achievemente in writing: a review of the literatura. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *19*(2), 139–158. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10573560308222

Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, *86*(2), 193–203. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193

Peleias, I. R., Segreti, J. B., Da Silva, G. P., & Chirotto, A. R. (2007). Evolução do Ensino da Contabilidade no Brasil: Uma análise histórica. *Resvista Contabilidade e Finanças*, *18*(spe), 19–32.

Reis, C. F., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). Ansiedade e desempenho acadêmico : Um estudo com alunos de Ciências Contábeis. *Advances in Scientic and Applied Accouting*,

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

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lúcio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisaa* (3rd ed.). São Paulo: McGraw-Hill.

Scholz, U., Gutiérrez Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct? *European Journal of Psychological Assessment*, *18*(3), 242–251. https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.242

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and Academic Achievement. *Sociological Perspectives*, *26*(3 & 4), 207–231. https://doi.org/10.1177/0731121416629993

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

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzenvartungen [Assessment of performance-related and general control and competence beliefs]. In G. Krampen (Ed.), *Diagnostik von Attributionen und Konfrolliiber~eugiinge* (pp. 127–133). Gottingen. Germany: Hogrefe.

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, UK: NFER-NELSON.

Serpa, A. L. de O. (2012). Autoeficácia , autoconceito e ansiedade em uma avaliação em larga escala e sua relação com o desempenho escolar, 81.

Shell, D. F., Bruning, R. H., & Murphy, C. C. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Jornal of Educational Psychology*, *81*(1), 91–100.

Simil, A. de S. (2016). *A confiança como fator de influência da percepção de justiça no ambiente de aprendizagem*. Universidade Federal de Minas Gerais.

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

Sinico, A., & Winter, L. L. (2012). Ansiedade na Performance Musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. *Revista Do Conservatório de Música Da UFPel*, (5), 36–64.

Siqueira, M. M. De, & Santos, E. G. dos. (2010). Prevalência dos transtornos mentais na

população adulta brasileira : uma revisão sistemática de 1997 a 2009. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, *59*(3), 238–246.

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

Soares, A. J. (1995). *O Papel da Educação no Pensamento Político de Platão*. Universidade Estadual de Campinas.

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

Souza, M. A., Machado, D. G., & Bianchi, M. (2011). Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade*, *5*(2), 67–95.

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., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L. F. S., & Natalicio, D. S. (1971). Development of the Spanish edition of the State–Trait Anxiety Inventory. *Revista Interamericana de Psicologia, 5*, 145–158. https://doi.org/10.30849/RIP/IJP.V5I3 & 4.620

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.

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *124*(2), 240–261.

Stevens, A. H., Kurlaender, M., & Grosz, M. (2018). Career Technical Education and Labor

Market Outcomes: Evidence From California Community Colleges. *Journal of Human Resources, 5*(1), 1015-7449R2. https://doi.org/10.3368/jhr.54.4.1015.7449R2

Støen Utvær, B. K., & Haugan, G. (2016). The Academic Motivation Scale: Dimensionality, Reliability, and Construct Validity Among Vocational Students. *Nordic Journal of Vocational Education and Training, 6*(2), 17–45. https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.166217

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

Tyssen, R., Vaglum, P., Grønvold, N. T., & Ekeberg, I. (2001). Factors in medical school that predict postgraduate mental health problems in need of treatment. A nationwide and longitudinal study. *Medical Education*, *35*(2), 110–120. https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00770.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

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.

Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, *29*, 103–114. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005

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

Weiner, I. B., & Craighead, W. E. (Eds.). (2009). *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (3rd ed.). John Wiley & Sons Inc.

Werthein, J., & Da Cunha, C. (2005). *da Nova Educação* (Vol. 5). Brasilia: UNESCO.

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.

Yeşilyurt, E., Ulaş, A. H., & Akan, D. (2016). Teacher self-efficacy, academic self-efficacy, and computer self-efficacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education. *Computers in Human Behavior*, *64*, 591–601. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.038

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy : An Essential Motive to Learn, 82–91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, *29*(3), 663–676. https://doi.org/10.3102/00028312029003663

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Autoeficácia, ansiedade e motivação nos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis.

Pesquisadores responsáveis: Weverton Eugenio Coelho e Prof. Dr. Eduardo Mendes do Nascimento.

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa cujo objetivo é analisar a autoeficácia a ansiedade e a motivação em estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Essa pesquisa, sob orientação do prof. Dr. Eduardo Mendes do Nascimento, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (CAAE nº 97431018.1.0000.5149).

Caso concorde em participar será necessário realizar os seguintes procedimentos: responder a um questionário contendo 4 (quatro) partes – (i) perfil do respondente; (ii) Escala Geral de Autoeficácia, (iii) Inventário de ansiedade traço-estado (IDATE) e (iv) Escala de Motivação Acadêmica (EMA).

Durante a aplicação do questionário, há o risco de você se sentir desconfortável ou constrangido com alguma questão. Para minimizar este possível desconforto/constrangimento, salienta-se que sua participação é voluntária e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem penalidade ou qualquer impacto em sua situação no curso ou notas. Seu anonimato está garantido, de forma que não há riscos de que dados individuais sejam identificados como seus. A análise dos resultados será feita e divulgada de forma agregada. Além disso, sendo necessário notificar algum acontecimento ou para entrar em contato com o pesquisador responsável, basta fazê-lo por meio do telefone: +55 (31) 98659-5001 ou e-mail: weverton@ufmg.br.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa.
2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo; não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.
3. Contatar o Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, ou no telefone (31) 3409-4592.

Estou de acordo com os termos desta pesquisa
( ) Sim
( ) Não

Agradecemos sua colaboração!

ANEXO B – PERFIL DO RESPONDENTE

Bem-vindo!

Primeiro conte um pouco sobre você e sobre a pós-graduação que está cursando.

Qual a sua idade?

Gênero:

( ) Feminino
( ) Masculino

Estado Civil:

( ) Solteiro (a)
( ) Casado (a) / União estável
( ) Divorciado (a) / Separado (a)
( ) Viúvo (a)

Tipo de pós-graduação:

( ) Mestrado
( ) Mestrado profissional
( ) Doutorado
( ) Doutorado profissional
( ) Pós-doutorado

Residia na cidade do curso de pós-graduação:

( ) Sim
( ) Não, tive que me mudar
( ) Não, e não me mudei

Semestre e ano de entrada na pós-graduação (Ex.: 1º/2018)?

Qual a instituição onde você cursa a pós-graduação?

( ) Outra
( ) FECAP – Fundação Escola de Comércio Alvares Penteado
( ) FIPECAF – Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras
( ) FUCAPE – Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças

( ) FURB – Universidade Regional de Blumenau
( ) FURG – Universidade Federal do Rio Grande
( ) MACKENZIE – Universidade Presbiteriana Mackenzie
( ) PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
( ) UEM – Universidade Estadual de Maringá
( ) UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
( ) UFBA – Universidade Federal da Bahia
( ) UFC – Universidade Federal do Ceará
( ) UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
( ) UFG – Universidade Federal de Goiás
( ) UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
( ) UFMG – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
( ) UFPB – Universidade Federal da Paraíba
( ) UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
( ) UFPR – Universidade Federal do Paraná
( ) UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
( ) UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
( ) UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
( ) UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
( ) UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
( ) UFU – Universidade Federal de Uberlândia
( ) UNB – Universidade de Brasília
( ) UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
( ) UNISINOS – Universidade do Vale do Rio Sinos
( ) UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
( ) USP – Ribeirão Preto
( ) USP – Universidade de São Paulo

Considerando uma escala de '0' a '100', qual é a sua média global nas disciplinas da pós-graduação?
Se sua faculdade utilizar conceito (por exemplo: A, B, C, Bom etc) por gentileza, tente convertê-lo para o equivalente a uma escala de 0 a 100.

( ) Ainda não possuo notas

[ ]

Pense em uma pessoa próxima a você e que você considera ser um exemplo (pode ser pai, mãe, irmão, avós etc). Qual é a escolaridade dessa pessoa?

( ) Não escolarizada
( ) Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio
( ) Graduação
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Pós-doutorado
( ) Não sei

Você recebe ou recebeu algum dos seguintes auxílios durante a integralização dos créditos?
(Você pode escolher mais de uma questão)

( ) Sim, bolsa de mestrado / doutorado
( ) Sim, apoio psicológico/psiquiátrico
( ) Não

Durante a integralização dos créditos você desenvolve ou desenvolveu alguma atividade remunerada (por exemplo: estágio, emprego formal, emprego informal etc)? *
(Desconsidere a bolsa de mestrado/doutorado e/ou o estágio docente obrigatório)

( ) Sim
( ) Não

O grau da sua motivação global para prosseguir nos estudos (Ex: Cursar o Doutorado / Pós-Doutorado) é de:
(Clique para criar um ponto na barra e a arraste para selecionar a resposta)

Não motivado — Completamente Motivado

Considerando uma escala onde '0' é ruim e '100' é excelente, qual era a média global que você ESPERAVA obter nas disciplinas da pós-graduação:

ANEXO C – CARTA CONVITE

- **Primeira rodada**

Prezado estudante,

Gostaria de convidá-lo (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa cujo objetivo é analisar a autoeficácia a ansiedade e a motivação dos estudantes que estão cursando a pós-graduação stricto sensu de Ciências Contábeis.

Os resultados da pesquisa serão publicados de forma agregada, logo, seu ANONIMATO está ASSEGURADO. Além disso, o tempo médio de resposta é de menos de 14 minutos.

Não há nenhum ônus negativo para sua vida acadêmica caso você decida deixar de participar. No entanto, se ficar até o final contribuirá para o entendimento do processo educacional da pós-graduação na área contábil, por isso sua participação é MUITO importante.

Link da pesquisa: https://www.onlinepesquisa.com/s/d4a6515

Muito Obrigado!

Se precisar falar comigo:

Weverton
Universidade Federal de Minas gerais (weverton@ufmg.br)

- **Segunda rodada**

Prezados estudantes de Contabilidade e Controladoria!

Primeiramente muito obrigado a todos que já participaram da pesquisa, mas se você ainda não participou ainda dá tempo e leva apenas 14 minutos!

Se concordar em participar, você me ajudará a analisar a autoeficácia a ansiedade e a motivação dos estudantes que estão cursando a pós-graduação stricto sensu na nossa área. Os dados serão analisados de forma agregada por isso seu anonimato está assegurado.

O LINK PARA PARTICIPAR é esse aqui: https://www.onlinepesquisa.com/s/d4a6515

Ahhh, e se você puder comentar com o seu colega de sala sobre a pesquisa isso me ajudará bastante! =D

Muitooooooooooo Obrigado!

Se precisar falar comigo:

Weverton
Universidade Federal de Minas gerais (weverton@ufmg.br)

ANEXO D – TABELAS DE MOTIVAÇÃO EXPANDIDAS

Motivação Intrínseca Geral
(N = 322)

Descrição	Saber	Realização	Estímulos	MI Total
Média	22,0	20,5	18,5	62,2
Mediana	23,0	21,0	19,0	65,0
Desvio Padrão	4,9	5,9	6,1	15,8
Coeficiente de Variação	22,5%	28,9%	32,9%	25,4%
Mínimo	4,0	4,0	4,0	12,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	19,0	17,0	14,0	53,0
3º Quartil	26,0	25,0	23,0	74,0

Motivação Intrínseca Feminino
(N = 169)

Descrição	Saber	Realização	Estímulos	MI Total
Média	22,1	20,9	18,1	62,2
Mediana	23,0	22,0	19,0	64,0
Desvio Padrão	4,7	5,9	6,1	15,6
Coeficiente de Variação	21,4%	28,0%	33,8%	25,1%
Mínimo	9,0	4,0	4,0	24,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	20,0	17,0	14,0	50,0
3º Quartil	26,0	26,0	23,0	75,0

Motivação Intrínseca Masculino
(N = 153)

Descrição	Saber	Realização	Estímulos	MI Total
Média	21,8	20,0	18,9	62,1
Mediana	23,0	21,0	20,0	65,0
Desvio Padrão	5,2	6,0	6,0	16,0
Coeficiente de Variação	23,7%	29,8%	31,9%	25,8%
Mínimo	4,0	4,0	4,0	12,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	19,0	16,0	15,0	56,0
3º Quartil	25,0	25,0	24,0	74,0

Motivação Intrínseca Mestrado
(N = 246)

Descrição	Saber	Realização	Estímulos	MI Total
Média	21,7	20,2	18,2	61,3
Mediana	23,0	21,0	19,0	63,5
Desvio Padrão	5,0	5,9	6,2	15,8
Coeficiente de Variação	23,2%	29,5%	33,9%	25,7%
Mínimo	4,0	4,0	4,0	12,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	19,0	16,0	14,0	51,0
3º Quartil	25,0	25,0	23,0	74,0

Motivação Intrínseca Mestrado Feminino
(N = 124)

Descrição	Saber	Realização	Estímulos	MI Total
Média	21,9	20,8	17,6	61,4
Mediana	23,0	22,0	17,0	63,0
Desvio Padrão	4,8	5,8	6,2	15,4
Coeficiente de Variação	21,7%	27,9%	35,0%	25,1%
Mínimo	9,0	4,0	4,0	24,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	19,0	18,0	13,5	50,0
3º Quartil	26,0	26,0	22,0	74,0

Motivação Intrínseca Mestrado Masculino
(N = 122)

Descrição	Saber	Realização	Estímulos	MI Total
Média	21,5	19,6	18,8	61,1
Mediana	22,0	21,0	20,0	64,5
Desvio Padrão	5,3	6,1	6,1	16,2
Coeficiente de Variação	24,7%	31,0%	32,7%	26,5%
Mínimo	4,0	4,0	4,0	12,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	19,0	16,0	15,0	53,0
3º Quartil	25,0	24,0	24,0	73,0

Motivação Intrínseca Doutorado
(N = 76)

Descrição	Saber	Realização	Estímulos	MI Total
Média	22,9	21,5	19,5	65,0
Mediana	23,5	23,0	20,0	68,0
Desvio Padrão	4,6	5,7	5,7	15,5
Coeficiente de Variação	20,0%	26,7%	29,5%	23,9%
Mínimo	8,0	6,0	5,0	17,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	20,5	17,5	17,0	58,0
3º Quartil	26,5	26,0	24,0	76,0

Motivação Intrínseca Doutorado Feminino
(N = 45)

Descrição	Saber	Realização	Estímulos	MI Total
Média	22,7	21,1	19,5	64,4
Mediana	23,0	22,0	21,0	67,0
Desvio Padrão	4,7	6,1	5,9	16,0
Coeficiente de Variação	20,8%	28,8%	30,2%	24,9%
Mínimo	9,0	6,0	6,0	24,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	21,0	16,0	14,0	58,0
3º Quartil	26,0	26,0	24,0	77,0

Motivação Intrínseca Doutorado Masculino
(N = 31)

Descrição	Saber	Realização	Estímulos	MI Total
Média	23,2	21,9	19,6	65,7
Mediana	24,0	23,0	20,0	68,0
Desvio Padrão	4,4	5,2	5,7	15,0
Coeficiente de Variação	19,2%	23,9%	28,9%	22,8%
Mínimo	8,0	7,0	5,0	17,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	20,0	20,0	18,0	59,0
3º Quartil	27,0	26,0	23,0	76,0

Motivação Extrínseca Geral
(N = 322)

Descrição	Identificação	Introjeção	Controle	ME Total
Média	21,3	18,0	20,3	59,6
Mediana	22,0	19,0	22,0	61,0
Desvio Padrão	5,2	6,7	6,6	14,2
Coeficiente de Variação	24,6%	37,2%	32,6%	23,9%
Mínimo	4,0	4,0	4,0	15,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	19,0	13,0	16,0	51,0
3º Quartil	25,0	23,0	26,0	70,0

Motivação Extrínseca Feminino
(N = 169)

Descrição	Identificação	Introjeção	Controle	ME Total
Média	21,9	18,5	21,1	61,5
Mediana	23,0	19,0	22,0	62,0
Desvio Padrão	5,2	6,7	6,3	14,0
Coeficiente de Variação	23,8%	36,2%	30,0%	22,7%
Mínimo	6,0	4,0	4,0	21,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	19,0	14,0	17,0	53,0
3º Quartil	26,0	24,0	26,0	73,0

Motivação Extrínseca Masculino
(N = 153)

Descrição	Identificação	Introjeção	Controle	ME Total
Média	20,6	17,4	19,5	57,5
Mediana	22,0	19,0	22,0	60,0
Desvio Padrão	5,2	6,7	6,9	14,3
Coeficiente de Variação	25,1%	38,3%	35,2%	24,8%
Mínimo	4,0	4,0	4,0	15,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	17,0	13,0	16,0	48,0
3º Quartil	24,0	22,0	25,0	69,0

Motivação Extrínseca Mestrado
(N = 246)

Descrição	Identificação	Introjeção	Controle	ME Total
Média	21,3	17,8	20,3	59,4
Mediana	23,0	19,0	22,0	62,0
Desvio Padrão	5,5	6,8	6,8	15,1
Coeficiente de Variação	25,7%	38,2%	33,6%	25,4%
Mínimo	4,0	4,0	4,0	15,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	18,0	13,0	17,0	51,0
3º Quartil	25,0	23,0	26,0	71,0

Motivação Extrínseca Mestrado Feminino
(N = 124)

Descrição	Identificação	Introjeção	Controle	ME Total
Média	22,0	18,5	21,2	61,8
Mediana	24,0	19,0	23,0	63,0
Desvio Padrão	5,5	6,7	6,5	14,9
Coeficiente de Variação	25,0%	36,2%	30,5%	24,1%
Mínimo	6,0	4,0	4,0	21,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	19,0	14,5	17,5	52,5
3º Quartil	26,5	24,0	26,0	73,0

Motivação Extrínseca Mestrado Masculino
(N = 122)

Descrição	Identificação	Introjeção	Controle	ME Total
Média	20,5	17,1	19,4	57,0
Mediana	22,0	18,0	22,0	60,0
Desvio Padrão	5,4	6,9	7,1	15,0
Coeficiente de Variação	26,1%	40,2%	36,4%	26,2%
Mínimo	4,0	4,0	4,0	15,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	17,0	11,0	16,0	47,0
3º Quartil	24,0	22,0	25,0	68,0

Motivação Extrínseca Doutorado
(N = 76)

Descrição	Identificação	Introjeção	Controle	ME Total
Média	21,4	18,6	20,4	60,3
Mediana	22,0	19,0	21,0	61,0
Desvio Padrão	4,4	6,3	6,0	11,1
Coeficiente de Variação	20,5%	34,0%	29,4%	18,4%
Mínimo	10,0	4,0	4,0	36,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	19,0	14,5	16,0	51,0
3º Quartil	24,0	24,0	25,0	68,5

Motivação Extrínseca Doutorado Feminino
(N = 45)

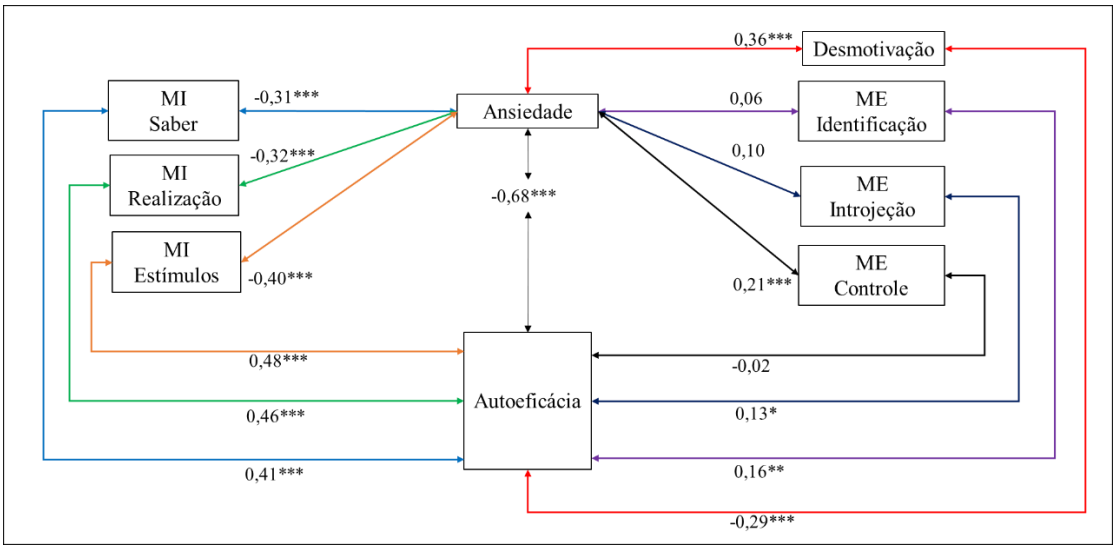
Descrição	Identificação	Introjeção	Controle	ME Total
Média	21,6	18,4	20,8	60,8
Mediana	22,0	19,0	21,0	61,0
Desvio Padrão	4,4	6,8	6,0	11,3
Coeficiente de Variação	20,2%	36,7%	28,8%	18,5%
Mínimo	10,0	4,0	4,0	36,0
Máximo	28,0	28,0	28,0	84,0
1º Quartil	19,0	13,0	16,0	54,0
3º Quartil	24,0	24,0	25,0	67,0

Motivação Extrínseca Doutorado Masculino
(N = 31)

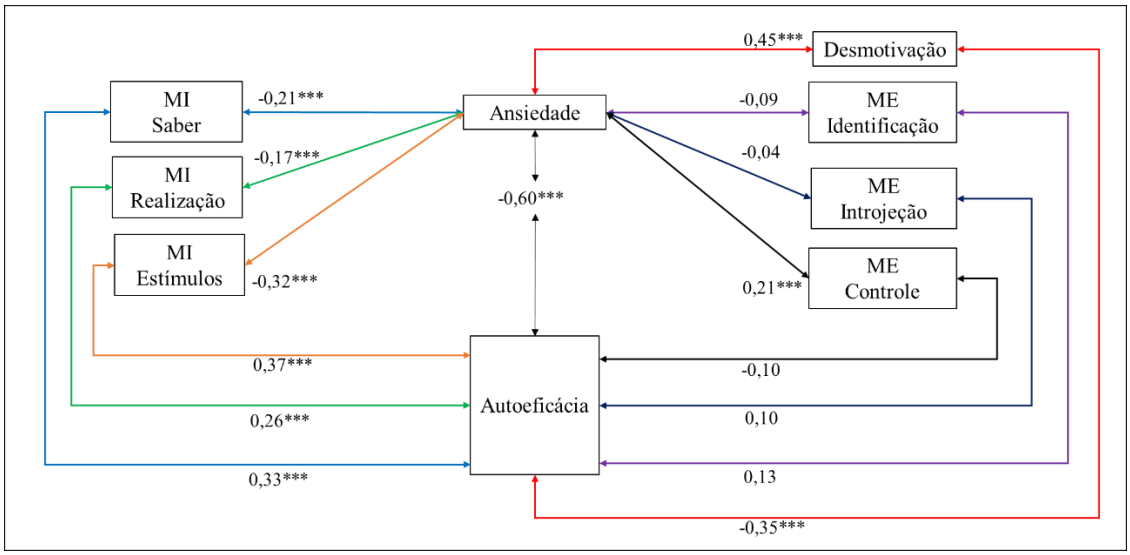
Descrição	Identificação	Introjeção	Controle	ME Total
Média	21,0	18,7	19,8	59,5
Mediana	22,0	19,0	21,0	60,0
Desvio Padrão	4,4	5,7	6,0	11,1
Coeficiente de Variação	21,1%	30,5%	30,5%	18,6%
Mínimo	11,0	7,0	7,0	39,0
Máximo	28,0	27,0	28,0	80,0
1º Quartil	19,0	15,0	15,0	48,0
3º Quartil	24,0	24,0	25,0	69,0

ANEXO E – CORRELAÇÃO AUTOEFICACIA ANSIEDADE E MOTIVAÇÃO POR GÊNERO

Correlação entre ansiedade, autoeficácia e motivação gênero feminino

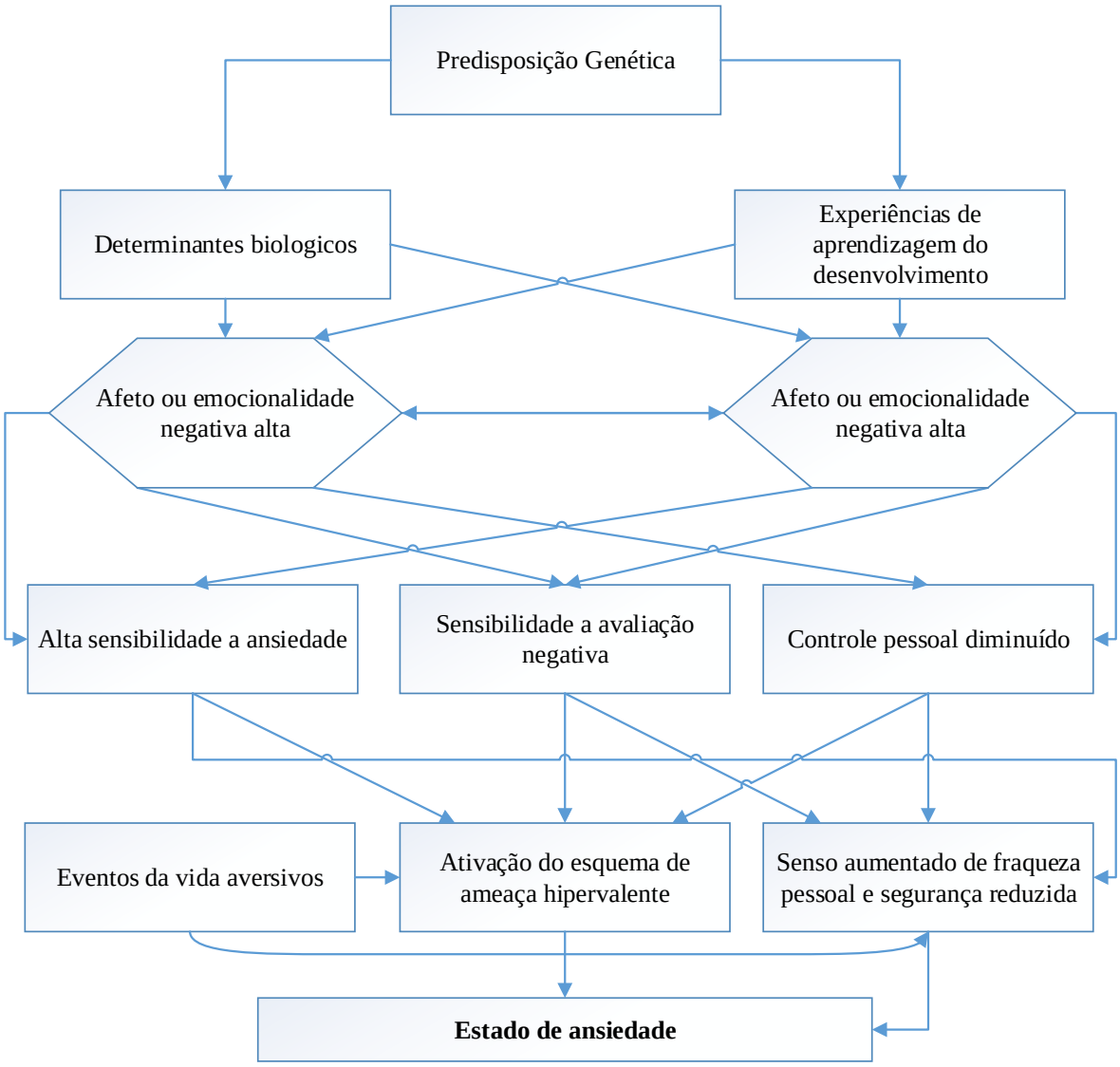


Correlação entre ansiedade, autoeficácia e motivação gênero masculino



ANEXO F – MODELO DE VULNERALIBIDADE A ANSIEDADE

Modelo Cognitivo de Vulnerabilidade à ansiedade de Clarck e Beck (2012).



APENDICES

APENDICE A - INVENTÁRIO DE ANSIDADE TRAÇO

Instruções

Leia cada afirmação e marque o número que melhor indica como você **geralmente** se sente. Não é necessário gastar muito tempo em uma única afirmação, mas tende dar uma resposta que represente como você em **geralmente** se sente.

ESCALA

1. Quase nunca
2. Às vezes
3. Frequentemente
4. Quase sempre

1 - Sinto-me bem	1	2	3	4
2 - Canso-me facilmente	1	2	3	4
3 - Tenho vontade de chorar	1	2	3	4
4 - Gostaria de poder ser tão feliz quanto os outros parecem ser	1	2	3	4
5 - Perco oportunidades porque não consigo tomar decisões rapidamente	1	2	3	4
6 - Sinto-me descansado	1	2	3	4
7 - Sou calmo, ponderado e senhor de mim mesmo	1	2	3	4
8 - Sinto que as dificuldades estão se acumulando de tal forma que não as consigo resolver	1	2	3	4
9 - Preocupo-me demais com as coisas sem importância	1	2	3	4
10 - Sou feliz	1	2	3	4
11 - Deixo-me afetar muito pelas coisas	1	2	3	4
12 - Não tenho muita confiança em mim mesmo	1	2	3	4
13 - Sinto-me seguro	1	2	3	4
14 - Evito ter que enfrentar crises ou problemas	1	2	3	4
15 - Sinto-me deprimido	1	2	3	4
16 - Estou satisfeito	1	2	3	4
17 - Ideias sem importância me entram na cabeça e ficam me preocupando	1	2	3	4
18 - Levo os desapontamentos tão a sério que não consigo tirá-los da cabeça	1	2	3	4
19 - Sou uma pessoa estável	1	2	3	4
20 - Fico tenso e perturbado quando penso em meus problemas do momento	1	2	3	4

Os itens (1, 6 ,7 ,10 ,13 ,16 ,19), em vermelho, são itens de caráter positivo do IDATE traço.

APENDICE B - ESCALA DE AUTOEFICÁCIA GERAL PERCEBIDA

Instruções

Abaixo são apresentadas algumas frases. Por favor, leia cada frase e marque o número que melhor descreve você conforme a escala a seguir:

ESCALA

1 = Não é verdade a meu respeito
2 = Dificilmente é verdade a meu respeito
3 = É moderadamente verdade a eu respeito
4 = É totalmente verdade a meu respeito

1 - Eu posso resolver a maioria dos problemas, se fizer o esforço necessário.	1	2	3	4
2 - Mesmo que alguém se oponha eu encontro maneiras e formas de alcançar o que quero.	1	2	3	4
3 - Tenho facilidade para persistir em minhas intenções e alcançar meus objetivos.	1	2	3	4
4 – Tenho confiança para me sair bem em situações inesperadas.	1	2	3	4
5 - Devido às minhas capacidades, sei como lidar com situações imprevistas.	1	2	3	4
6 - Consigo sempre resolver os problemas difíceis quando me esforço bastante.	1	2	3	4
7 - Eu me mantenho calmo mesmo enfrentando dificuldades porque confio na minha capacidade de resolver problemas.	1	2	3	4
8 - Quando eu enfrento um problema, geralmente consigo encontrar diversas soluções.	1	2	3	4
9 - Se estou com problemas, geralmente encontro uma saída.	1	2	3	4
10 - Não importa a adversidade, eu geralmente consigo enfrentar enfrentá-la.	1	2	3	4

APENDICE C - ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÉMICA

Instruções

Utilizando a escala abaixo, indique – por gentileza - em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões porque você vem à Universidade.

ESCALA

Não Corresponde	Corresponde Pouco	Corresponde Moderadamente	Corresponde Muito	Corresponde Totalmente
1	2	3	4	5	6	7

Porque faço uma pós-graduação?	Escala						
1 - Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada, no futuro.	1	2	3	4	5	6	7
2 - Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.	1	2	3	4	5	6	7
3 - Porque acho que a formação na pós-graduação ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi.	1	2	3	4	5	6	7
4 - Porque gosto muito de vir à pós-graduação.	1	2	3	4	5	6	7
5 - Honestamente, não sei, acho que estou perdendo meu tempo na pós-graduação.	1	2	3	4	5	6	7
6 - Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.	1	2	3	4	5	6	7
7 - Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso	1	2	3	4	5	6	7
8 - A fim de obter um emprego de prestígio, no futuro.	1	2	3	4	5	6	7
9 - Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.	1	2	3	4	5	6	7
10 - Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho em uma área que eu gosto.	1	2	3	4	5	6	7
11 - Porque, para mim, a pós-graduação é um prazer.	1	2	3	4	5	6	7
12 - Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.	1	2	3	4	5	6	7
13 - Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.	1	2	3	4	5	6	7
14 - Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na pós-graduação.	1	2	3	4	5	6	7
15 - Porque quero levar uma boa vida no futuro.	1	2	3	4	5	6	7
16 - Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	1	2	3	4	5	6	7
17 - Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional.	1	2	3	4	5	6	7
18 - Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	1	2	3	4	5	6	7

Porque faço uma pós-graduação?	**Escala**						
19 - Não vejo o porquê venho à pós-graduação e, francamente, não me preocupo com isso.	1	2	3	4	5	6	7
20 - Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
21 - Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
22 - A fim de ter uma boa remuneração no futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23 - Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.	1	2	3	4	5	6	7
24 - Porque eu creio que a formação na pós-graduação aumentará minha competência como profissional.	1	2	3	4	5	6	7
25 - Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.	1	2	3	4	5	6	7
26 - Não sei; não entendo o que estou fazendo na pós-graduação.	1	2	3	4	5	6	7
27 - Porque a pós-graduação me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.	1	2	3	4	5	6	7
28 - Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7

Em linhas gerais, como tem sido sua experiência na pós-graduação?
(ESSA RESPOSTA É OPCIONAL)

Você terminou a pesquisa!

Muito obrigado pela participação!!

E muito obrigado por disponibilizar uma parte do seu tempo!!!