



University of
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 21, n. 8, art. 6, p. 124-151, ago. 2024

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2024.21.8.6>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



A Saúde Mental dos Futuros Contadores: Uma Análise dos Sintomas de Ansiedade e Motivação Acadêmica

The Mental Health of Future Accountants: An Analysis of Anxiety Symptoms and Academic Motivation

Isadora de Nardin

Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: isadenardin07@gmail.com

Paola Flores Raimundo

Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: pa.floresraimundo@hotmail.com

Cristiane Krüger

Doutora em Administração pela Universidade Federal de Santa Maria

Professora Adjunta do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: Cristiane.kruger@ufsm.br

Tarciana Faccin Garlet

Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: tarcianafgarlet@gmail.com

Endereço: Isadora de Nardin

Universidade Federal de Santa Maria, Av. Roraima nº 1000, Prédio 74c, Cidade Universitária, Bairro Camobi, Santa Maria - RS, CEP: 97105-900, Brasil.

Endereço: Paola Flores Raimundo

Universidade Federal de Santa Maria, Av. Roraima nº 1000, Prédio 74c, Cidade Universitária, Bairro Camobi, Santa Maria - RS, CEP: 97105-900, Brasil.

Endereço: Cristiane Krüger

Universidade Federal de Santa Maria, Av. Roraima nº 1000, Prédio 74c, Cidade Universitária, Bairro Camobi, Santa Maria - RS, CEP: 97105-900, Brasil.

Endereço: Tarciana Faccin Garlet

Universidade Federal de Santa Maria, Av. Roraima nº 1000, Prédio 74c, Cidade Universitária, Bairro Camobi, Santa Maria - RS, CEP: 97105-900, Brasil.

Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

Artigo recebido em 23/05/2024. Última versão recebida em 17/06/2024. Aprovado em 18/06/2024.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação



RESUMO

O estudo analisa a relação entre os sintomas de ansiedade (estado e traço) e a motivação para aprender de estudantes de Ciências Contábeis. A pesquisa é quantitativa e descritiva, e envolveu 181 alunos. Para a coleta dos dados, utilizou-se de questionários validados, os dados foram analisados por meio de estatísticas descritivas, testes de confiabilidade, normalidade, correlação e regressão. Os resultados indicam que a maioria dos alunos apresenta níveis moderados de ansiedade-estado (AE) e ansiedade-traço (AT), assim como de motivação para aprender (MA). A análise mostrou uma relação inversa entre ansiedade e motivação, na qual a AE se revelou um fator significativo que influencia negativamente a MA. Além disso, constatou-se que a AT não é uma preditora relevante da MA quando analisada junto com a AE. O estudo destaca a importância de abordar a saúde mental dos estudantes para melhorar sua motivação e desempenho acadêmico, sugerindo que as instituições de ensino superior devem implementar medidas para lidar com a ansiedade.

Palavras-chave: Sintomas de Ansiedade. Motivação Acadêmica. Graduação em Ciências Contábeis.

ABSTRACT

The study analyzes the relationship between anxiety symptoms (state and trait) and motivation to learn among Accounting students. The research is quantitative and descriptive, involving 181 students. Validated questionnaires were used for data collection, and the data were analyzed using descriptive statistics, reliability tests, normality tests, correlation, and regression. The results indicate that most students have moderate levels of state anxiety and trait anxiety, as well as motivation to learn. The analysis showed an inverse relationship between anxiety and motivation, where state anxiety proved to be a significant factor that negatively influences motivation to learn. Additionally, it was found that trait anxiety is not a relevant predictor of motivation to learn when analyzed together with state anxiety. The study highlights the importance of addressing students' mental health to improve their motivation and academic performance, suggesting that higher education institutions should implement measures to manage anxiety.

Keywords: Anxiety Symptoms. Academic Motivation. Accounting Students.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior é envolto em circunstâncias que podem provocar indícios de ansiedade nos estudantes, visto que estão constantemente sob pressão e angustiados em relação ao futuro (COSTA *et al.*, 2017). À vista disso, Justino *et al.* (2019) afirmam que a ansiedade prejudica tanto a esfera profissional quanto a acadêmica, desencadeando dificuldades na execução das tarefas, dentre elas a apresentação de trabalhos, realização de provas, debates, assim como problemas de concentração. Além disso, casos mais extremos de ansiedade podem ocasionar o afastamento do indivíduo de suas funções, o que, no meio acadêmico, proporciona déficit na aprendizagem e desmotivação quanto à formação definida (SANTOS; CASTRO; VOGEL, 2018).

No que tange à motivação para aprender, esta refere-se à eficácia na aquisição de conhecimento (THO, 2017). Piletti (2008) enfatiza que esses fatores estão diretamente relacionados, dado que mesmo com toda a estrutura necessária para um ensino de qualidade, como professores capacitados, bibliografia atualizada e escolas conservadas, é imprescindível que haja motivação por parte dos estudantes, pois na falta desse estímulo não haverá obtenção de conhecimento.

Diante disso, insere-se a variável contingente da pandemia da Covid-19, período em que houve a paralisação do sistema de ensino e adaptação à modalidade EaD (Educação a Distância). Durante a pandemia, observou-se que os universitários enfrentaram adversidades para permanecerem motivados a estudar e, conseqüentemente, aprender os conhecimentos ministrados em aula, o que ocasionou um sentimento de desmotivação que influencia negativamente na aprendizagem e no rendimento dos acadêmicos (FONSÊCA; FONSÊCA; SILVA, 2021). Dessa forma, e considerando o retorno à presencialidade do ensino superior em Ciências Contábeis após o ápice da pandemia, questiona-se: Qual a relação dos sintomas de ansiedade (estado e traço) na motivação para aprender dos futuros contadores?

A fim de responder ao problema de pesquisa, este trabalho tem o objetivo de analisar a relação dos sintomas de ansiedade (estado e traço) na motivação para aprender dos futuros contadores. Esta pesquisa, no que se refere à ansiedade, justifica-se por esse transtorno ser considerado o mal do século, afetando negativamente o aspecto psicológico dos indivíduos e refletindo significativamente na qualidade de vida e no reconhecimento da identidade da população (SANTOS; CASTRO; VOGEL, 2018).

Considerando os aspectos motivacionais, esta pesquisa demonstra-se relevante, tendo em vista que Fonsêca, Fonsêca e Silva (2021) citam que a motivação instiga a aprendizagem e

que o desempenho dos indivíduos nesse processo está atrelado ao seu esforço. Nesse sentido, é importante que os discentes valorizem o ensino e se envolvam ao máximo nesse processo de aprendizagem, empregando esforços para obter os conhecimentos passados pelos docentes (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011).

Ainda, o presente estudo mostra-se pertinente pela necessidade de compreensão da ansiedade no ambiente acadêmico, em razão de os estudantes universitários serem vulneráveis ao desenvolvimento da ansiedade devido à apreensão quanto ao futuro. À vista disso, nesta pesquisa priorizou-se investigar os discentes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública federal, levando em consideração que as vivências de sofrimento mental – como a ansiedade – afetam negativamente o rendimento dos estudantes (ZONATTO *et al.*, 2021). Além disso, segundo Barin (2022), o engajamento dos profissionais da Contabilidade possui reflexo negativo quando a ansiedade os assola, o que impulsiona a realização desta pesquisa com os futuros contadores.

Isso posto, este estudo apresenta múltiplas potenciais contribuições. A primeira diz respeito ao avanço na literatura, pelo fato de não ter sido encontrada nenhuma pesquisa que evidencie a relação entre ansiedade e motivação para aprender em estudantes universitários do curso de Ciências Contábeis. Outra razão para a realização deste trabalho refere-se à contribuição profissional, uma vez que discentes com melhor saúde mental terão maior qualidade em sua formação e, conseqüentemente, melhor preparo para enfrentar o mercado de trabalho (RAMOS *et al.*, 2020). Com isso, cabe às IES serem as principais aliadas nesse quesito, planejando medidas que busquem trabalhar o fator ansiedade junto aos seus estudantes.

Outrossim, este estudo apresenta contribuições sociais quanto à qualificação do contador, o que pode refletir no serviço prestado pela classe contábil. Para isso, destaca-se que a ansiedade é um determinante negativo para o engajamento desse profissional (PEITER, BARIN; LOPES, 2022). Desse modo, impacta na aptidão do contador no que se refere à saúde mental e à preparação desses profissionais nas instituições de ensino superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ansiedade e motivação para aprender

A ansiedade é um estado emocional complexo, muitas vezes desencadeado por medo, ou seja, é a apreensão quando a pessoa acredita que não pode controlar ou prever futuros

eventos (CLARK; BECK, 2014). Os autores destacam que, ao se sentirem ansiosas, as pessoas são afetadas de maneira física, emocional e comportamental.

Asbahr, Labbadia e Castro (2017) respaldam que, quando a ansiedade é exorbitante, intensa e inconsequente, deixa de ser tratada como normal e passa a ser classificada como doença. Os autores salientam que, nesse momento, a ansiedade pode impactar as ações e emoções da população durante sua rotina. Em vista disso, o transtorno de ansiedade lidera o ranking dos diagnósticos de distúrbios mentais, sendo a principal patologia nas regiões urbanas brasileiras – entre 9,6% e 17,6% (HUMES; VIEIRA; FRÁGUAS JÚNIOR, 2016).

Frente ao estudo da ansiedade, há uma distinção desenvolvida pelo psicólogo Cattell de dois conceitos importantes para o melhor entendimento desse transtorno: ansiedade-traço e ansiedade-estado, nas quais ambas as concepções têm relação, mas esta é passageira e aquela é constante e duradoura (LIPP, 2000).

No tocante à ansiedade-estado, Cordeiro (2009) estipula que “refere-se às reações emocionais desagradáveis, caracterizadas por sentimentos subjetivos de apreensão, nervosismo e preocupação, intensificando a atividade do sistema nervoso autônomo, causado por uma tensão específica”. Lipp (2000) acrescenta que, embora o indivíduo possua predisposição a se sentir ansioso, controlar o estado desta reduz o seu traço devido ao fato de serem termos concernentes.

Ademais, mesmo com muitas definições sobre ansiedade, Biaggio e Natalício (1979) se destacavam, visto que traduziram e adaptaram para o português o Inventário de Ansiedade-Estado (IDATE-E) e o Inventário de Ansiedade-Traço (IDATE-T) elaborados por Spielberger, Gorsuch e Lushene em 1970. Sendo assim, definem ansiedade-estado como sentimentos momentâneos de tensão e apreensão, notados pelo aumento na atividade do sistema nervoso e ansiedade-traço como a reação intensa por parte do indivíduo frente a situações percebidas como ameaçadoras. Dessa forma, levando em consideração a importância desses autores para esse construto, nesta pesquisa priorizou-se a utilização da escala validada por eles como base.

Já a motivação para aprender é conceituada por Tho (2017) como o interesse que os graduandos possuem de compreender os conteúdos ministrados durante sua formação. Sendo assim, aqueles que apresentam melhor rendimento detêm maior adesão aos conhecimentos repassados devido à sua força de vontade nesse processo. Tendo em vista a relevância do autor para esse construto, neste estudo optou-se por utilizar a escala validada por ele como referência.

Diante disso, a motivação é primordial para obter êxito no âmbito educacional, dado que, no cotidiano do educando, a força de vontade se faz necessária para enfrentar as adversidades tanto na vida acadêmica quanto na real (GOPALAN *et al.*, 2017).

3 METODOLOGIA

O presente estudo é enquadrado como quantitativo no que diz respeito à abordagem do problema, descritivo com relação ao objetivo e de levantamento no que se refere aos procedimentos técnicos. A população da pesquisa é composta por 325 alunos devidamente matriculados no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. Na instituição, o curso é ofertado em duas modalidades: diurno e noturno, sendo que 149 alunos correspondem ao turno vespertino e 176 estão matriculados na parte da noite, segundo dados fornecidos pela Secretaria do Curso de Ciências Contábeis, no dia 23 de maio de 2022. Sendo assim, não havendo o objetivo de comparar os turnos, considerou-se essa a população total do trabalho. O cálculo que definiu o tamanho da amostra coletada seguiu o critério estabelecido por Fonseca e Martins (2012), considerando um nível de confiança de 95% e um erro padrão de 5%, logo estimou-se uma amostra mínima de 177 questionários a serem coletados.

A coleta dos dados ocorreu presencialmente nas salas de aula e iniciou no dia 8 de junho de 2022, finalizando em 14 de agosto do mesmo ano. Previamente, realizou-se um levantamento dos semestres e das turmas, a fim de evitar que o mesmo aluno respondesse duas vezes ao questionário. Antes da aplicação do instrumento, os participantes foram comunicados do objetivo do estudo, bem como dos aspectos éticos da pesquisa, sendo solicitado o seu preenchimento integral e assegurado o anonimato dos discentes. Dessa forma, foi disponibilizado um tempo para que os voluntários respondessem ao instrumento de pesquisa, visando coletar uma amostra mínima suficiente e homogênea. Ao final do período de coleta, auferiu-se um total de 186 questionários respondidos, o que ultrapassa a amostra mínima calculada. Após a realização da coleta de dados, os questionários foram tabulados em uma ferramenta de planilha eletrônica para posterior análise.

O instrumento utilizado para a coleta de dados contempla 50 variáveis, de modo que 40 dizem respeito à ansiedade, instituídos por Biaggio e Natalício (1979), 5 fazem referência à motivação para aprender, estabelecidos por Tho (2017), além de 5 questões voltadas ao perfil sociodemográfico dos respondentes. Na Tabela 1 apresentam-se os constructos, variáveis e siglas que compõem a pesquisa.

Tabela 1 – Construtos, variáveis e siglas do estudo

Dimensão	Assertiva Transtorno de Ansiedade	Sigla
IDATE-E	1 - Sinto-me calmo	AE_01
IDATE-E	2 - Sinto-me seguro	AE_02
IDATE-E	3 - Estou tenso	AE_03
IDATE-E	4 - Estou arrependido	AE_04
IDATE-E	5 - Sinto-me à vontade	AE_05
IDATE-E	6 - Sinto-me perturbado	AE_06
IDATE-E	7 - Estou preocupado com possíveis problemas	AE_07
IDATE-E	8 - Sinto-me descansado	AE_08
IDATE-E	9 - Sinto-me ansioso	AE_09
IDATE-E	10 - Sinto-me “em casa”	AE_10
IDATE-E	11 - Sinto-me confiante	AE_11
IDATE-E	12 - Sinto-me nervoso	AE_12
IDATE-E	13 - Estou agitado	AE_13
IDATE-E	14 - Sinto-me uma pilha de nervos	AE_14
IDATE-E	15 - Estou descontraído	AE_15
IDATE-E	16 - Sinto-me satisfeito	AE_16
IDATE-E	17 - Estou preocupado	AE_17
IDATE-E	18 - Sinto-me super agitado e confuso	AE_18
IDATE-E	19 - Sinto-me alegre	AE_19
IDATE-E	20 - Sinto-me bem	AE_20
IDATE-T	1 - Sinto-me bem	AT_01
IDATE-T	2 - Canso-me facilmente	AT_02
IDATE-T	3 - Tenho vontade de chorar	AT_03
IDATE-T	4 - Gostaria de poder ser tão feliz quanto os outros parecem ser	AT_04
IDATE-T	5 - Perco oportunidades porque não consigo tomar decisões rapidamente	AT_05
IDATE-T	6 - Sinto-me descansado(a)	AT_06
IDATE-T	7 - Sou calmo(a), ponderado(a) e senhor(a) de mim mesmo(a)	AT_07
IDATE-T	8 - Sinto que dificuldades estão se acumulando de tal forma que não consigo resolvê-las	AT_08
IDATE-T	9 - Preocupo-me demais com as coisas sem importância	AT_09
IDATE-T	10 - Sou feliz	AT_10
IDATE-T	11 - Deixo-me afetar muito pelas coisas	AT_11
IDATE-T	12 - Não tenho muita confiança em mim mesmo(a)	AT_12
IDATE-T	13 - Sinto-me seguro(a)	AT_13
IDATE-T	14 - Evito ter que enfrentar crises ou problemas	AT_14
IDATE-T	15 - Sinto-me deprimido(a)	AT_15
IDATE-T	16 - Estou satisfeito(a)	AT_16
IDATE-T	17 - Às vezes, ideias sem importância me entram na cabeça e ficam-me preocupado	AT_17
IDATE-T	18 - Levo os desapontamentos tão a sério que não consigo tirá-los da cabeça	AT_18
IDATE-T	19 - Sou uma pessoa estável	AT_19
IDATE-T	20 - Fico tenso e perturbado quando penso em meus problemas do momento	AT_20
Motivação para Aprender		
Motivação o para Aprender	Eu procuro estudar o material da melhor maneira possível.	MA1
	Eu dedico um longo tempo para os estudos.	MA2
	Investir em materiais do curso é a minha primeira prioridade.	MA3
	Eu procuro dar o meu melhor nos meus estudos.	MA4
	No geral, minha motivação em estudar é muito alta.	MA5

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir de Biaggio e Natalício (1979) e Tho (2017).

A partir da Tabela 1, observa-se que as 40 assertivas para avaliar os sintomas da ansiedade-estado (IDATE-E) e ansiedade-traço (IDATE-T) (Biaggio; Natalício, 1979) são mensuradas a partir da pontuação da escala tipo *Likert*, que varia de 1 a 5, sendo 1 absolutamente não/nunca e 5 muitíssimo/sempre. Salienta-se que a interpretação das respostas dos itens de natureza positiva é realizada a partir da inversão da pontuação atribuída. No Inventário de Ansiedade Traço-Estado os escores para as perguntas de caráter positivo são invertidos, ou seja, se a resposta for 5, atribui-se valor 1, e assim respectivamente. Dessa forma, na escala de IDATE-E são positivos os itens: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 e 20 e negativos: 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17 e 18. Enquanto na escala de IDATE-T os itens positivos são: 1, 6, 7, 10, 16, 19 e os negativos são: 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 20.

Ao passo que, para avaliar a motivação para aprender (Tho, 2017) dos discentes pesquisados, aplicam-se as cinco últimas assertivas, igualmente mensuradas mediante pontuação da escala tipo *Likert*, que varia de 1 a 5, sendo 1 fortemente em desacordo e 5 concordo fortemente. Vale ressaltar que neste constructo não existem questões inversas.

A partir dos questionários respondidos, para analisar elaborou-se uma planilha eletrônica no programa Microsoft Office Excel[®], momento no qual os dados foram tabulados. Posterior a esse passo, realizou-se uma conferência, para verificar se os dados foram digitados corretamente. Com isso, verificou-se que 186 questionários haviam sido coletados, todavia os de número 23, 26, 32, 77 e 102 foram excluídos por apresentarem respostas faltantes em um constructo inteiro, inviabilizando a análise. Desse modo, a amostra apta para investigação totalizou em 181 alunos de Ciências Contábeis, ainda ultrapassando a meta estabelecida de 177 questionários. Nesse sentido, é possível generalizar os resultados auferidos para toda a população pesquisada. Cabe destacar que a pesquisa seguiu as normas da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde quanto aos aspectos éticos, adotando-se o termo de confidencialidade e o termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa.

Em seguida, iniciou-se a análise dos dados e, para isso, foram adotados distintos testes estatísticos, como estatística descritiva, confiabilidade, normalidade, correlação e regressão. Diante disso, apurou-se a estatística descritiva, que, segundo Fonseca e Martins (2012), é um grupo de métodos com o intuito de detalhar, examinar e compreender os aspectos de uma população ou amostra. Isto posto, para o presente estudo calculou-se mínimo, máximo, mediana, média e desvio padrão. Complementarmente, para cada variável e constructo pesquisados considerou-se uma padronização da escala ordinal em escala de razão de 0 a 100%, os quais são convencionados em três categorias (Baixo, Moderado e Alto nível de ansiedade/motivação). Logo, a padronização ocorreu da seguinte forma: Alta para valores

entre 66,67% e 100%, Moderada para valores entre 33,34% e 66,66% e Baixa para valores de 0 e 33,33% (Lopes, 2018).

Em seguida, ocorreu a aferição da confiabilidade dos dados por meio do Alfa de Cronbach, que é o “grau em que a variável observada mede o valor ‘verdadeiro’ e está ‘livre de erro’” (HAIR Jr. *et al.*, 2009, p. 26). Posteriormente, a normalidade foi levantada. Nesta pesquisa adotou-se o Teste de Shapiro-Wilk, que é recomendado para amostras com menos de 2000 observações (SHAPIRO; WILK, 1965) (Tabela 2).

Tabela 2 – Teste de Normalidade Shapiro-Wilk^a

Constructos	Estatística	Sig.
MA	,987	,104
AE	,989	,168
AT	,988	,140

^a. Correlação de Significância de Lilliefors. N válido. 181.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2024).

Com base na significância apurada na Tabela 2, verifica-se uma distribuição normal dos dados (Sig.>0,05). Desse modo, definiu-se pelo teste paramétrico, adotando-se o Coeficiente de Correlação de Pearson para avaliar as associações entre os constructos de Ansiedade (estado e traço) e Motivação, avaliando o grau de relação linear entre dois constructos. Conforme Virgillito (2017), essa técnica é alicerçada na analogia de duas variáveis, estimando a intensidade da ligação entre elas. Diante disso, o principal método para avaliar os aspectos quantitativos é o coeficiente de correlação, devido ao fato de ser entendido como o procedimento mais apropriado, visto que é utilizado nas amostras quando não se conhece esse valor na população (MORETTIN; BUSSAB, 2017).

Ademais, no intuito de verificar a influência entre os constructos, utilizou-se a regressão, que é caracterizada pela análise do comportamento passado, a partir das variáveis pesquisadas, a fim de ponderar uma atitude futura. Nesse sentido, “o objetivo da análise de regressão é prever uma única variável dependente a partir do conhecimento de uma ou mais variáveis independentes” (HAIR JR. *et al.*, 2009, p. 150). A seguir os resultados são apresentados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Caracterização do perfil dos respondentes

A amostra apta à análise é composta por 181 alunos devidamente matriculados no Curso de Ciências Contábeis, os quais estão distribuídos do primeiro ao décimo semestre. Observa-se que o terceiro semestre apresentou maior adesão à pesquisa, totalizando 29 respondentes (16,02%) e que o primeiro e o sétimo período evidenciaram a mesma quantidade de participantes (25), representando 13,81%. Ainda, pondera-se que a menor percentagem é retratada no último semestre e equivale a 3,31%, uma vez que no final da graduação em Ciências Contábeis, a maioria dos discentes pode realizar suas atividades sem a necessidade de se deslocar até a universidade.

Os semestres são ofertados nos turnos diurno e noturno, sendo que 64,09% (116) dos respondentes estão matriculados no período noturno, 31,49% (57 estudantes) no diurno e o restante (4,42%, 8 alunos) não informou esse quesito. No que se refere ao vínculo empregatício, vale ressaltar que 117 (64,64%) dos discentes realizam algum tipo de prática profissional, 57 (31,49%) não desempenham atividades e 7 (3,87%) deixaram de responder a essa questão.

Isto posto, salienta-se que dentre os que trabalham prevalecem os estudantes que cursam a graduação em Ciências Contábeis no período noturno, representados por 74,14% da totalidade dos participantes. Tal resultado pode ser fundamentado por Krüger *et al.* (2021), que afirmam que os universitários que estudam à noite detêm a possibilidade de, complementarmente à teoria desenvolvida no ambiente acadêmico, acessar também o conhecimento ao exercer uma atividade profissional em virtude da flexibilidade de horário durante o dia.

Ademais, cabe salientar que a amostra foi classificada com base no gênero dos participantes da pesquisa. Percebe-se que dos 181 pesquisados, a distribuição de gênero mostrou-se predominantemente feminina, sendo 53,04% da amostra constituída por mulheres, 42,54% dos respondentes identificaram-se como homens e 4,42% optaram por não responder a esse tópico. Essa apuração corrobora com o estudo de Krüger *et al.* (2022), que constataram como relevante o número de participantes do gênero feminino (67%). Todavia, isso contraria os achados de Krüger *et al.* (2021), que também analisaram estudantes de Ciências Contábeis da mesma instituição e concluíram que a maioria dos pesquisados correspondia na época ao gênero masculino (52%).

Em seguida, verificou-se o intervalo de idade dos participantes da pesquisa, destacando-se os discentes com idade entre 18 e 29 anos (86,19%), que se assemelha aos números encontrados na pesquisa de Zonatto *et al.* (2020), composta por 77,45% de graduandos entre 19 e 30 anos. De modo geral, a amostra pesquisada é determinada por graduandos do sexo feminino, com idade que varia de 18 a 29 anos, estudantes do turno da noite e que possuem algum vínculo empregatício. Concluída a descrição do perfil sociodemográfico dos participantes do estudo, na próxima seção são analisados os resultados da estatística descritiva e confiabilidade referente ao primeiro constructo do instrumento de coleta de dados.

4.2 Transtorno de ansiedade em graduandos de Ciências Contábeis

Nesse tópico é retratada a estatística descritiva do construto da ansiedade, contemplando, primeiramente, a ansiedade-estado (Tabela 3). Entre as 20 assertivas da IDATE-E, verifica-se que, para o máximo, quase todas as variáveis da ansiedade-estado (AE), com exceção da AE_16i, que, mediante a inversão, se refere a “Sinto-me insatisfeito”, obtiveram respostas que alcançaram o limite extremo da escala (5 pontos). No entanto, para o mínimo, em algumas questões auferiu-se 0, visto que não foram respondidas pelos estudantes. Desse modo, é relevante destacar que a coleta de dados ocorreu de modo presencial, o que possibilitou aos participantes não responderem a algum dos itens.

Tabela 3 – Estatística descritiva para as assertivas de ansiedade-estado

Variáveis	Mínimo	Máximo	Mediana	Média	Razão (%)	Desvio Padrão
AE_01i	1	5	3	3,0497	60,99	,91455
AE_02i	1	5	3	2,9282	58,56	1,04898
AE_03	1	5	3	3,1381	62,76	1,16797
AE_04	0	5	2	2,0442	40,88	1,12459
AE_05i	0	5	3	2,7238	54,48	1,02249
AE_06	0	5	2	2,0884	41,77	1,09693
AE_07	0	5	4	3,6906	73,81	1,17065
AE_08i	1	5	4	3,7845	75,69	1,03440
AE_09	0	5	4	3,6022	72,04	1,20499
AE_10i	0	5	3	3,1768	63,54	1,13123
AE_11i	1	5	3	2,9503	59,01	1,03428
AE_12	1	5	3	3,3094	66,19	1,19414
AE_13	1	5	3	3,1602	63,20	1,19339
AE_14	0	5	3	2,7182	54,36	1,33048
AE_15i	1	5	3	3,2044	64,09	1,06311
AE_16i	0	0	3	2,9724	59,45	1,04579
AE_17	1	5	4	3,4862	69,72	1,07294
AE_18	0	5	3	2,6464	52,93	1,28099

AE_19i	1	5	3	3,0497	60,99	1,01885
AE_20i	1	5	2	2,9282	58,56	1,04652

N. válido. 181. i. Assertiva invertida para análise.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2022).

No que tange à mediana (Tabela 3), as assertivas AE_04, AE_06 e AE_20i, que se referem, respectivamente, a “Estou arrependido”, “Sinto-me perturbado” e, a partir da inversão, “Não sinto-me bem”, demonstram baixa frequência, revelando que os estudantes geralmente não se sentem deste modo. Vale destacar que no estudo de Peiter *et al.* (2022), que investigou os profissionais contábeis, resultado semelhante foi obtido nas questões AE_04 e AE_06, com as menores pontuações (2), concluindo que os mesmos, em seu ambiente de trabalho, não possuem sentimentos de remorso e inquietação.

Em relação à mediana de alta frequência, os itens AE_07, AE_08i, AE_09 e AE_17, que retratam as situações “Estou preocupado com possíveis problemas”, “Não sinto-me descansado” (devido à inversão), “Sinto-me ansioso” e “Estou preocupado” indicam que os discentes estão apreensivos e aflitos. Barin (2022) relata que, quanto aos profissionais da área, percebem-se as mesmas sensações. Isso demonstra um sinal de atenção quanto à saúde mental dos estudantes e profissionais da contabilidade.

Para a média, a que auferiu menor valor (2,04) é representada pela questão AE_04, a qual também se encontra entre a pontuação 2 da mediana. Ainda, a variável AE_08i alcançou uma média superior (3,78) às demais, corroborando com sua classificação entre as maiores medianas, de pontuação 4, e constatando que o ambiente acadêmico é bastante cansativo. Já no que diz respeito ao desvio padrão, é notável que as perguntas originaram em resultados próximos, atingindo menor dispersão em AE_01i (Não sinto-me calmo) de 0,91, apresentando uma homogeneidade nas respostas dos participantes, e maior desvio padrão de 1,33 na AE_14 (Sinto-me uma pilha de nervos), apontando divergências nas opções dos discentes.

A seguir, foram analisadas as razões para as assertivas da AE. Sendo assim, a maior parte das variáveis resultou em nível moderado de AE, com exceção da AE_07, AE_08i, AE_09 e AE_17 que apresentaram razões altas, alcançando 3,69, 3,78, 3,60 e 3,49, respectivamente, e expondo que os participantes da pesquisa se sentem cansados ao desempenhar as atividades da graduação. Cabe destacar que a não aparição de níveis baixos é preocupante, significando que os estudantes, com base na média, apresentam esse transtorno. Nesse sentido, na Tabela 4 é apontada a frequência das respostas para cada assertiva da ansiedade-estado.

Tabela 4 – Frequência para as assertivas da ansiedade-estado

INDICADORES	FREQUÊNCIA					
	O*	1	2	3	4	5
1i - Sinto-me calmo		4	49	72	46	10
2i - Sinto-me seguro		14	52	60	43	12
3 - Estou tenso		14	47	43	54	23
4 - Estou arrependido	3	71	47	40	15	5
5i - Sinto-me à vontade	2	17	58	61	38	5
6 - Sinto-me perturbado	1	70	47	41	19	3
7 - Estou preocupado com possíveis problemas	1	12	15	33	73	47
8i - Sinto-me descansado		3	17	51	55	55
9 - Sinto-me ansioso	2	7	26	41	55	50
10i - Sinto-me em casa	1	11	37	64	42	26
11i - Sinto-me confiante		12	53	60	44	12
12 - Sinto-me nervoso		11	43	39	55	33
13 - Estou agitado		16	42	46	51	26
14 - Sinto-me uma pilha de nervos	2	36	50	38	33	22
15i - Estou descontraído		10	35	66	48	22
16i - Sinto-me satisfeito	1	12	46	67	42	13
17 - Estou preocupado		6	29	51	61	34
18 - Sinto-me super agitado e confuso	1	40	49	39	36	16
19i - Sinto-me alegre		29	58	68	18	8
20i - Sinto-me bem		32	59	60	23	7

N válido. 181. i. Assertiva invertida para análise. *O = Casos omissos.

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Na Tabela 4, a AE_01i possui a maior concentração de respostas (72) na alternativa 3, o que corrobora para o menor desvio padrão encontrado na estatística descritiva. Além disso, o item AE_04, que resultou na menor média e em uma mediana baixa, apresentou a maioria das opções (71) na frequência 1, comprovando que os graduandos não se sentem arrependidos. Posteriormente, a AE_07, que apontou uma mediana alta, teve a pontuação 4 assinalada 73 vezes, reforçando que grande parte dos participantes convivem com sentimentos de preocupação.

Após essa análise, avaliou-se a padronização dos níveis de ansiedade-estado individuais para os 181 respondentes. Conforme observado, apenas 2 respondentes apresentam ansiedade-estado em nível baixo (1,10%). Todavia, 65,75% dos alunos (119) possuem grau moderado do transtorno e, mais alarmante ainda, 60 discentes (33,15%) detêm alto índice desse distúrbio, correspondendo a quase um terço da amostra. Vale enfatizar que a ansiedade-estado é um sentimento transitório e momentâneo diante de situações de perigo e que moderadamente auxilia na formação do conhecimento dos indivíduos, porém de forma demasiada provoca a ausência de atenção e foco (LIPP, 2000). Nesse sentido, pode-se destacar que no estudo realizado por Lopes *et al.* (2022) foi constatado que os pós-graduandos também sofrem com altos níveis de ansiedade dentro da instituição. Ainda, avançando na

profissão, Peiter et al., (2022) afirmam que os trabalhadores da área das Ciências Contábeis se sentem igualmente ansiosos perante as responsabilidades do dia a dia.

Finalizada a ansiedade-estado, aborda-se a estatística descritiva para as 20 assertivas da ansiedade-traço (IDATE-T) (Tabela 5). Nota-se que, para o máximo, todas as variáveis da ansiedade-traço (AT) alcançaram a extremidade da escala adotada (5 pontos). Semelhante ao que ocorreu para a ansiedade-estado, para o mínimo houve questões com respostas omissas pelos graduandos.

Tabela 5 – Estatística descritiva para as assertivas de ansiedade-traço

Variáveis	Mínimo	Máximo	Mediana	Média	Razão	Desvio Padrão
AT_01i	0	5	3	2,3867	47,73	1,01906
AT_02	1	5	3	3,2155	64,31	1,23062
AT_03	0	5	3	2,3039	46,08	1,48378
AT_04	0	5	3	2,5635	51,27	1,38347
AT_05	1	5	3	2,5691	51,38	1,26576
AT_06i	0	5	2	3,7182	74,36	1,09197
AT_07i	0	5	3	2,9503	59,01	1,17509
AT_08	0	5	3	2,8729	57,46	1,26068
AT_09	1	5	3	3,2320	64,64	1,40684
AT_10i	0	5	4	2,3536	47,07	1,09385
AT_11	1	5	4	3,3536	67,07	1,23236
AT_12	0	5	3	2,9006	58,01	1,32541
AT_13	1	5	3	2,9945	59,89	1,10804
AT_14	0	5	3	3,0939	61,88	1,22792
AT_15	1	5	3	2,3204	46,41	1,20511
AT_16i	0	5	3	2,9945	59,89	1,17614
AT_17	0	5	3	3,3536	67,07	1,27229
AT_18	0	5	3	3,1326	62,65	1,31406
AT_19i	0	5	3	2,7514	55,03	1,05886
AT_20	0	5	4	3,3315	66,63	1,29981

N válido 181. i. Assertiva invertida para análise.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2022).

Relativo à mediana (Tabela 5), a assertiva AT_06i, que corresponde a “Não sinto-me descansado(a)”, com base na inversão, foi a única variável que apresentou baixa frequência, auferindo 2 pontos e constatando que os alunos encontram-se regularmente exaustos. Nesse sentido, Barin (2022) corrobora reforçando que os profissionais da contabilidade não se sentem descansados em seu cotidiano, o que vai ao encontro dos resultados auferidos para os estudantes de Ciências Contábeis, muitos já atuantes no mercado de trabalho.

Não obstante, os itens AT_10i, AT_11 e AT_20, que indicam, respectivamente, a “Não sou feliz” (segundo a inversão), “Deixo-me afetar muito pelas coisas” e “Fico tenso e perturbado quando penso em meus problemas do momento” manifestaram uma mediana de alta frequência, com pontuação 4, isso comprova que os acadêmicos não se consideram

felizes, além de não conseguirem lidar com as adversidades. Destarte, Peiter *et al.* (2022) evidenciaram que os trabalhadores da área contábil ficam apreensivos e agoniados perante suas obrigações, o que suporta os resultados averiguados.

Acerca da média, o menor valor foi de 2,30 na questão AT_03 (Tenho vontade de chorar), e a maior representou 3,72 na assertiva AT_06i, esclarecendo que apesar de os estudantes se sentirem esgotados, não chegam ao nível de chorar. No que concerne ao desvio padrão, é relevante salientar que as repostas foram similares, expressando menor dispersão (1,02) na variável AT_01i (Não sinto-me bem), denotando que os participantes dividem a mesma opinião com relação à afirmativa, e maior desvio padrão (1,48) em AT_03, o que simboliza uma maior volatilidade nas repostas.

Prosseguindo, são destacadas as razões para as assertivas da ansiedade-traço. Com o intuito de avaliar a ansiedade-traço, mostrou-se que 17 das 20 variáveis estão em grau moderado, as 3 faltantes (AT_06i, AT_11, AT_17i) ilustraram razões altas, chegando a 3,72, 3,35 e 3,35, na ordem, e corroborando com os resultados encontrados na ansiedade-estado de que os alunos se encontram constantemente exaustos. Ainda, com base na média, percebe-se que nenhuma das assertivas está presente em nível baixo de ansiedade-traço. Aprofundando a verificação, a Tabela 6 indica a frequência das repostas para cada assertiva da ansiedade-traço.

Tabela 6 – Frequência para as assertivas de ansiedade-traço

INDICADORES	FREQUÊNCIA					
	O*	1	2	3	4	5
1i - Sinto-me bem	2	35	64	53	25	2
2 - Canso-me facilmente		14	48	35	53	31
3 - Tenho vontade de chorar	4	74	34	26	18	25
3 - Tenho vontade de chorar	4	74	34	26	18	25
4 - Gostaria de poder ser tão feliz quanto os outros parecem ser	1	54	39	38	27	22
5 - Perco oportunidades porque não consigo tomar decisões rapidamente		46	48	39	34	14
6i - Sinto-me descansado(a)	1	3	22	46	57	52
7i - Sou calmo(a), ponderado(a) e senhor(a) de mim mesmo(a)	3	21	32	67	42	16
8 - Sinto que dificuldades estão se acumulando de tal forma que não consigo resolvê-las	1	24	53	47	31	25
9 - Preocupo-me demais com as coisas sem importância		27	35	34	39	46
10i - Sou feliz	1	45	56	54	18	7
11 - Deixo-me afetar muito pelas coisas		13	36	47	44	41
12 - Não tenho muita confiança em mim mesmo(a)	2	29	44	41	40	25
13 - Sinto-me seguro(a)		20	36	62	49	14

14 - Evito ter que enfrentar crises ou problemas	1	17	43	51	41	28
15 - Sinto-me deprimido(a)		56	56	34	25	10
16i - Estou satisfeito(a)	1	18	43	60	37	22
17i - Às vezes, ideias sem importância me entram na cabeça e ficam-me preocupado	1	16	32	40	53	39
18i - Levo os desapontamentos tão a sério que não consigo tirá-los da cabeça	1	23	39	37	50	31
19i - Sou uma pessoa estável	3	17	51	70	31	9
20 - Fico tenso e perturbado quando penso em meus problemas do momento	1	18	33	36	54	39

N válido. 181. i. Assertiva invertida para análise. *O = Casos omissos.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com a Tabela 6, a afirmativa AT_03 possui maior frequência de respostas (74) na alternativa 1, confirmando a posição de menor média. Essa assertiva também evidenciou o maior desvio padrão, simbolizando heterogênea nas opções. Ademais, o item AT_19i (Não sou uma pessoa estável), não citado ainda, demonstrou maior pontuação 3, a qual foi assinalada 70 vezes, destacando que os respondentes às vezes vivenciam essa afirmação.

Isto posto, foi estudada a padronização dos níveis de ansiedade-traço para cada um dos 181 respondentes. Conforme analisado, o percentual de estudantes com nível baixo de ansiedade é de 3,87% (7 respondentes). Ainda, é importante ressaltar o grau moderado desse transtorno em 121 estudantes (66,85%), o que prevaleceu na amostra. Bem como, enfatiza-se o índice de 29,28% referente ao alto nível de ansiedade-traço da amostra, representado por 53 alunos. Cabe lembrar que a AT faz parte da personalidade dos indivíduos e caracteriza-se como constante e duradoura (FERREIRA *et al.*, 2009).

Complementarmente, Lopes *et al.* (2022) verificaram que 43,87% dos pós-graduandos possuem as particularidades da ansiedade-traço. Em concordância, Peiter *et al.* (2022) destacam que, quando há predisposição para alto nível de AE, o mesmo poderá ocorrer com a AT, ou seja, as instituições de ensino superior devem estar atentas aos sintomas de ansiedade de seus acadêmicos. A Tabela 7 demonstra a estatística descritiva para os constructos estudados.

Tabela 7 – Estatística descritiva para os constructos de ansiedade

Constructos	Mínimo	Máximo	Mediana	Média	Razão	Desvio Padrão
AE	0	5	2,95	2,9873	59,75	,65725
AT	0	5	2,95	2,9202	58,40	,71186

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nesse sentido, ambas as dimensões da ansiedade evidenciaram máximo de 5 e mínimo de 0 (devido às respostas omissas) (Tabela 7). Além disso, em ambos constructos a mediana alcançou 2,95. Quanto à média, os valores são semelhantes, porém a ansiedade-estado é superior (2,99) à ansiedade-traço (2,92), indicando que essa dimensão obteve pontuações mais elevadas. Esse achado foi observado no estudo de Lopes et al. (2022), que verificou maior média em AE, contrariando Barin (2022) que encontrou valor superior em AT. Ainda, tanto na AE quanto na AT, nota-se que a razão é moderada (entre 33,34% e 66,66%) e que o desvio padrão é baixo para AT (0,71186), contemplando a homogeneidade das respostas, mas ainda menor para AE (0,65725), isto é, os discentes foram mais unânimes nestas questões.

Complementarmente, foram analisados os constructos de ansiedade e o gênero dos respondentes, dos pesquisados, tanto na ansiedade-estado (3,155) quanto na ansiedade-traço (3,127), sobressaiu o sexo feminino como sendo o mais suscetível aos sintomas desse transtorno. Essa situação pode ser respaldada por Oliveira e Boruchovitch (2021) que também verificaram níveis significativamente maiores de ansiedade nas mulheres.

Apresentada a análise descritiva desses constructos, em relação à confiabilidade, as respostas são consideradas confiáveis quando o Alfa de Cronbach for maior que 0,70 e menor que 0,95 (Hair Jr. et al., 2009). Sendo assim, os valores obtidos auferidos correspondem a 0,90 para AE e 0,89 para AT, ou seja, ambas configuram fidedignidade. Em referência ao constructo da ansiedade, tanto a estado como a traço possuem 20 assertivas.

4.3 A motivação para aprender em graduandos de Ciências Contábeis

Adiante, a Tabela 8 evidencia a estatística descritiva, contemplando mínimo, máximo, mediana, média, razão e desvio padrão para as assertivas de motivação para aprender.

Tabela 8 – Estatística descritiva para as assertivas de motivação para aprender

Variáveis	Mínimo	Máximo	Mediana	Média	Razão	Desvio Padrão
MA_01	0	5	4	3,4475	68,95	1,19432
MA_02	0	5	3	2,6464	52,93	1,19110
MA_03	1	5	3	2,5746	51,49	1,18847
MA_04	1	5	4	3,8122	76,24	1,10959
MA_05	1	5	3	2,9006	58,01	1,15039

N válido. 181. Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A partir da Tabela 8, nota-se que, para todas as variáveis, o máximo foi de 5 pontos, chegando ao limite da escala. O mínimo se manteve entre 0 e 1, visto que, como a coleta de dados foi presencial, algumas questões não foram respondidas por opção dos participantes.

Com relação à mediana, as pontuações superaram 3, sobressaindo-se nos itens MA_01 e MA_04, correspondendo, respectivamente, a “Eu procuro estudar o material da melhor maneira possível” e “Eu procuro dar o meu melhor nos meus estudos”. Diante disso, visto que a motivação influencia na aprendizagem, isso evidencia que os acadêmicos possuem dedicação no momento do estudo (SOUZA; MIRANDA, 2019).

Quanto à média, a assertiva MA_03 (Investir em materiais do curso é a minha primeira prioridade) obteve menor valor (2,57), enquanto a MA_04 exibiu a maior pontuação (3,81), retratando que os alunos priorizam o conhecimento, mas não investem em instrumentos didáticos para aquisição desse conhecimento, resultado esse suportado por Krüger *et al.* (2021). Ademais, a respeito do desvio padrão, novamente as assertivas MA_04 (1,11) e MA_01 (1,19) estão em evidência, sendo a primeira com a menor dispersão, o que sugere homogeneidade nas respostas para a questão; e a segunda, juntamente com MA_02 (1,19), o maior desvio padrão, revelando menor alinhamento nas opções dos discentes.

Posteriormente, foram investigadas as razões para as assertivas da motivação para aprender. Da mesma forma que a ansiedade, os níveis da motivação para aprender foram analisados em escala ordinal, demonstrando que a amostra como um todo possui grau moderado de ânimo para o processo de aprendizagem, atingindo valor superior (3,81) na questão MA_04, que também alcançou uma mediana de 4 pontos, a maior média e o menor desvio padrão. Vale ressaltar que, com base na média das respostas, nenhuma das afirmativas resultou em índice baixo – o que é satisfatório –, ou alto – o que, por outro lado, é preocupante –, visto que evidencia que os estudantes, na média da amostra, não estão altamente motivados para aprender. A Tabela 9 elucida a frequência das respostas para cada assertiva da motivação para aprender.

Tabela 9 – Frequência para as assertivas de motivação para aprender

INDICADORES	FREQUÊNCIA					
	O*	1	2	3	4	5
1 - Eu procuro estudar o material da melhor maneira possível.	1	9	33	43	55	40
2 - Eu dedico um longo tempo para os estudos.	1	31	55	55	22	17
3 - Investir em materiais do curso é a minha primeira prioridade.		40	49	53	26	13
4 - Eu procuro dar o meu melhor nos meus estudos.		8	11	50	50	62
5 - No geral, minha motivação em estudar é muito alta.		23	43	61	37	17

N válido. 181. *O = Casos omissos.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Diante da Tabela 9, outra vez a afirmativa MA_04 se destacou apresentando a maior frequência de respostas (62) na alternativa 5. Além disso, a assertiva MA_05 (“No geral, minha motivação em estudar é muito alta”), que ainda não havia sido mencionada, dispõe da segunda posição das questões mais marcadas (61), a qual foi assinalada na pontuação 3.

Em seguida, os níveis da motivação para aprender são elencados de modo individual para cada um dos 181 respondentes. Apenas 12 estudantes (6,63%) revelaram possuir baixa motivação, 93 alunos (51,38%), hegemonia da amostra, demonstraram nível moderado e 76 discentes (41,99%) possuem alto nível de motivação para aprender. Nesse contexto, Robbins (2005) afirma que a motivação é caracterizada pela intenção e determinação dos indivíduos a fim de chegar aos seus objetivos. Logo, conforme o autor, uma maior motivação para aprender contribui para um melhor aprendizado. Na amostra pesquisada, mais da metade dos futuros contadores não está totalmente motivada para aprender, o que pode prejudicar a qualidade da formação desses profissionais.

Adiante, apresenta-se a estatística descritiva para o constructo da motivação para aprender. Da mesma maneira que na ansiedade, nesse constructo também se observa um mínimo de 0, devido à falta de respostas em algumas questões, e máximo de 5. Referente à mediana, foi evidenciada uma pontuação de 3,20 e quanto à média verifica-se um valor de 3,08. Posteriormente, identifica-se uma razão moderada de 61,52 e um desvio padrão baixo (0,89), o que realça um alinhamento nas respostas para essa escala.

Em seguida, foram realizadas comparações entre a motivação para aprender o turno e o semestre dos respondentes. Verificou-se que os alunos que estudam no turno vespertino (3,27) demonstraram possuir maiores níveis de motivação para aprender em comparação com o período noturno (2,95), contrariando os achados de Souza e Miranda (2019). No que se refere ao semestre dos alunos, os discentes do 4º semestre (3,57) são os que se sentem mais motivados na graduação e que os universitários do 7º período (2,72) possuem menos estímulo durante esse processo. Tal achado é suportado por Souza e Miranda (2019), os quais obtiveram como resultado que os bacharéis em Ciências Contábeis são mais motivados no início do curso e tendem a diminuir esse comportamento ao longo dos semestres, o que pode impactar no seu desempenho acadêmico.

Discorrida a análise descritiva desse construto, a confiabilidade é evidenciada, em que o Alfa de Cronbach totalizou 0,82 para motivação para aprender, significando que as respostas para esse constructo são confiáveis (HAIR JR. *et al.*, 2009). Ainda, esse constructo finaliza o instrumento de pesquisa e contém 5 questões.

Concluída a análise descritiva e a confiabilidade para a motivação para aprender, a seguir a associação entre os sintomas de ansiedade e motivação para aprender é demonstrada.

4.4 Associação entre ansiedade e motivação para aprender

Com o intuito de associar os constructos de ansiedade (estado e traço) e motivação para aprender dos alunos de Ciências Contábeis, tendo em vista a normalidade dos dados, utilizou-se a Correlação de Pearson. Com base na correlação, é possível verificar que, tanto a ansiedade-estado (-0,188) quanto a ansiedade-traço (-0,1890), quando se relacionam com a motivação para aprender, apresentam uma relação inversa, caracterizada ainda como ínfima fraca – de 0,01 a 0,20 (Lopes, 2018). Isso denota uma significância de 5%, de modo que, quando a ansiedade aumenta, a motivação tende a reduzir, indo ao encontro do estudo de Justino *et al.* (2019), que explica como a ansiedade impacta de forma negativa no ambiente acadêmico, mais especificamente no rendimento dos universitários. Tal resultado também é suportado por Peiter *et al.* (2022), que verificaram a associação negativa entre ambas as ansiedades (traço e estado) e o engajamento.

No que diz respeito à associação entre AE e AT, observou-se uma relação positiva e forte (0,79) (Lopes, 2018), com significância de 1%. Isto quer dizer que, se a ansiedade-estado cresce, provavelmente a ansiedade-traço também aumentará. Essa afirmação é ratificada por Lipp (2000), quando explica que, em situações nas quais as capacidades dos indivíduos são testadas, quem possui alto nível de AT normalmente apresenta grau elevado de AE. Posteriormente, na Tabela 10, a correlação entre os constructos e as assertivas do perfil sociodemográfico é evidenciada.

Tabela 10 – Associação entre ansiedade e motivação com perfil

Constructo	MA	AE	AT	Semestre	Turno	Vínculo	Sexo	Idade
Semestre	-,162*	,035	-,004	1				
Turno	-,194**	,102	,080	-,016	1			
Vínculo	,130	-,029	,078	-,084	,021	1		
Sexo	,074	,216**	,329**	,055	,025	,067	1	
Idade	,030	,013	-,026	,120	-,012	-,071	-,199**	1

*. A correlação é significativa no nível 0,05. **. A correlação é significativa ao nível 0,01. N válido. 181.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conforme a Tabela 10, identificou-se uma associação significativa e negativa entre motivação para aprender com o semestre e o turno, cuja significância foi de, respectivamente, 5% e 1%. Com base na análise descritiva, entende-se que estar no turno da noite tende a

ensejar menor motivação para aprender, bem como frequentar o 7º semestre. Tais resultados foram igualmente detectados no estudo de Krüger *et al.* (2021), os autores salientam que “a escassez de tempo para o estudante que trabalha pode interferir na sua MA”. Isto é, parte dos discentes que cursam a graduação nesse período apresentam menor determinação e foco, visto que possuem outras atividades no turno inverso.

Além disso, constata-se que o sexo possui 99% de chance de se correlacionar, positivamente, com a ansiedade-estado e com a ansiedade-traço. Sendo que, as estudantes tendem a apresentar maior ansiedade (traço e estado). Isso é suportado por Oliveira e Boruchovitch (2021), que destacaram que as mulheres sofrem mais desse transtorno em comparação aos homens. Ainda, vale ressaltar que as variáveis “vínculo empregatício” e “idade” não atestaram associações significativas.

4.5 A influência da ansiedade na motivação para aprender

Nesse capítulo, a influência da ansiedade na motivação para aprender foi verificada por meio da regressão, buscando avaliar o impacto das variáveis independentes (AE e AT) na dependente (MA). Sendo assim, a inclusão dos constructos ocorreu de modo hierárquico, incluindo-se a AE primeiramente no modelo e, logo após a AT foi inserida. A Tabela 11 mostra o resumo dos modelos.

Tabela 11 – Resumo do Modelo^b

Mod	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança				Durbin-Watson	
					Mudança de R ²	Mudança F	df1	df2		Sig. Mudança F
1	,188 ^a	,035	,030	,87505	,035	6,588	1	179	,011	
2	,200 ^b	,040	,029	,87554	,004	,801	1	178	,372	1,935

^a. Preditores: (Constante), AE. ^b. Preditores: (Constante), AE, AT. ^c. Variável Dependente: MA. Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Na Tabela 11, ao investigar o R², atenta-se que a ansiedade-estado determina 3,5% da motivação para aprender e, após inclusão da ansiedade-traço, esse percentual passa a ser de 4,0%, sendo considerado baixo (de 0,02 a 0,075), conforme Lopes *et al.* (2020). Ainda, pelo R² ajustado, relevante indicador para comparar os dois modelos, percebe-se que, quando da inserção de AT, o poder de explicação reduz de 3,0% para 2,9%, indicando que, aproximadamente, 97% da variável dependente (MA) não é influenciada pelas variáveis independentes (AE e AT).

Para as estatísticas de mudança, no que diz respeito ao modelo 1, a AE melhorou o poder de previsão da MA em 3,5% e, como possui significância de 0,011 (p -valor < 0,05), de acordo com as métricas de Lopes *et al.* (2020), o ajuste do mesmo foi diferente do modelo sem predictor (não constando variável independente). No modelo 2, na qual a AT foi incluída, tendo em vista a não significância auferida (0,372), observa-se que o ajuste do primeiro modelo (apenas com AE) foi igual ao do segundo. No que tange ao teste de Durbin-Watson, o valor verificado (1,935) está adequado à literatura, devendo estar próximo de 2 (SOBRAL; ROCHA, 2019). Dessa forma, é possível identificar que o modelo não apresenta problema de autocorrelação dos resíduos. Por conseguinte, na Tabela 12, o método ANOVA é destacado.

Tabela 12 – ANOVA^a

Modelo		Soma dos Quadrados	Df	Quadrado Médio	F	Sig.
1	Regressão	5,044	1	5,044	6,588	,011 ^b
	Resíduo	137,064	179	,766		
	Total	142,108	180			
2	Regressão	5,658	2	2,829	3,691	,027 ^c
	Resíduo	136,449	178	,767		
	Total	142,108	180			

^a. Variável Dependente: MA^a. ^b. Preditores: (Constante), AE. ^c. Preditores: (Constante), AE, AT.
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O intuito do teste ANOVA é comparar diferenças entre grupos de forma estatística, de modo que, “se a hipótese nula é rejeitada, a um determinado nível de significância, sabe-se, então, que existe, pelo menos, uma das médias de um tratamento que difere de outra” (LOPES, 2018). Sendo assim, a partir da Tabela 10, verifica-se que em ambos os modelos (1 e 2) o ajuste é diferente daquele sem predictor, devido à significância ser, respectivamente, 0,011 e 0,027, estabelecendo que a inclusão desses constructos (AE e AT) melhorou a qualidade dos modelos, de modo que há linearidade nos dados e que as variáveis acrescentadas são relevantes para explicar o comportamento da variável dependente.

Em seguida, a Tabela 13 mostra os coeficientes do modelo para MA.

Tabela 13 – Coeficientes^a do modelo de MA

Modelos		Coef. não padronizados		Coef. padronizados	t	Sig.	Estatísticas de colinearidade	
		β	Erro Padrão	B			Tolerância	VIF
1	(Constante)	3,837	,303		12,643	,000		
	AE	-,255	,099	-,188	-2,567	,011	1,000	1,000
2	(Constante)	3,887	,309		12,592	,000		

AE	-,141	,161	-,104	-,875	,383	,379	2,636
AT	-,133	,149	-,107	-,895	,372	,379	2,636

^a. Variável Dependente: MA.

Fonte: Elaborado pelas Autoras (2024).

Destaca-se, por meio da Tabela 13, que a AE influencia negativamente na MA, visto que possui Beta (β) de -0,188 ($\beta \neq 0$) e significância de 0,011 (p -valor $< 0,05$) (HAIR JR. *et al.*, 2017; Lopes *et al.*, 2020). Todavia, no modelo 2, o qual além da AE foi incluída a AT, observa-se que os construtos não se mostraram determinantes para a MA, pois apresentaram significância superior a 0,05. Complementarmente, referente à tolerância e ao VIF, não foram verificados problemas de multicolinearidade, devido aos achados serem, respectivamente, maiores que 0,1 e menores que 10, apontando que não há alta correlação entre duas variáveis independentes (MONTGOMERY *et al.*, 2012).

Dessa forma, certifica-se que, por meio de regressão linear múltipla, a AE é determinante para a MA, resultando em um modelo estatisticamente significativo ($F(1,179) = 6,588$; $p < 0,05$; $R^2 = 0,035$). Além disso, pelos coeficientes apurados ($\beta = -0,188$; $t = -2,567$; $p < 0,05$), constata-se que AE, sentimento passageiro de aflição e medo que ocasiona uma alteração no sistema nervoso (CORDEIRO, 2009), é previsora negativa da MA, que é a disposição dos indivíduos de buscar informações sobre determinado assunto (Tho, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando atender ao objetivo de analisar a relação dos sintomas de ansiedade (estado e traço) na motivação para aprender dos futuros contadores, aplicou-se um questionário de forma presencial, com duas escalas já validadas, de Biaggio e Natalício (1979), para ansiedade, e de Tho (2017), para motivação para aprender. Sendo assim, para responder ao problema estabelecido, inicialmente levantou-se o perfil dos graduandos de Ciências Contábeis pesquisados, que abrangeu 181 respondentes. Em suma, a amostra é composta pelo sexo feminino (53%), entre 18 e 29 anos (86%), que cursam o período noturno (64%), em sua maioria no 3º semestre (16%) e que possuem algum tipo de vínculo empregatício (65%).

Com isso, verificou-se que, na média da amostra, a maioria dos acadêmicos evidencia grau moderado de ansiedade-estado e ansiedade-traço. Ao considerar o nível individual dos graduandos, de modo alarmante, destacou-se que, aproximadamente, um terço da amostra demonstrou nível alto de ansiedade-estado (33%) e ansiedade-traço (29%). Isso indica que os universitários vivenciam sintomas desse transtorno em determinadas situações, tanto de maneira passageira quanto de modo contínuo, o que interfere em uma formação exitosa.

Na sequência, a motivação para aprender foi mensurada e constatou-se que, pela média, mais da metade dos participantes revelaram índice moderado desse estímulo. Ainda, de modo individual, enfatiza-se que 42% dos estudantes detêm grau elevado nesse constructo. Tendo em vista esses achados, presume-se que parte dos alunos estão motivados no seu processo de aprendizagem, o que pode auxiliar na melhora desde a compreensão dos conteúdos repassados até o convívio no ambiente acadêmico, e, por conseguinte, reflete na formação de contadores mais preparados para as adversidades do mercado de trabalho.

Associando os construtos de ansiedade (estado e traço) e motivação para aprender dos alunos de Ciências Contábeis, a Correlação de Pearson demonstrou que existe uma relação inversa entre as dimensões da ansiedade com a motivação, caracterizando-se como ínfima e fraca. O que enseja que quando o estudante apresenta sintomas de ansiedade, seja estado ou traço, ele tende a desencadear em uma menor motivação para aprender. No que tange à correlação entre ansiedade- estado e traço, obteve-se uma ligação positiva e forte, determinando que a identificação da ansiedade-estado nos discentes tende a também evidenciar ansiedade-traço nos mesmos, de modo que o inverso é igualmente observado, sendo esse resultado suportado pela literatura correlata.

Por conseguinte, por meio da Regressão Linear Múltipla, a influência dos sintomas de ansiedade na motivação para aprender foi verificada. Averiguou-se que a ansiedade-estado é determinante da motivação para aprender, impactando significativamente e de forma negativa. Já, ao incluir a ansiedade-traço no modelo, percebe-se que o poder de explicação é reduzido e que ela não é uma dimensão previsora da motivação para aprender. Isso demonstra que, para a amostra pesquisada, por meio deste teste, os sintomas de ansiedade transitória, caracterizada por momentos específicos de insegurança e apreensão que prejudicam o indivíduo de maneira física, emocional e comportamental, influencia negativamente na motivação para aprender dos futuros contadores.

Conclui-se que ambas as ansiedades são determinantes negativas para a motivação. De tal modo que, por meio da regressão, verifica-se a influência da ansiedade-estado na motivação para aprender e, a partir da modelagem, tem-se a validação da ansiedade-traço. Desse modo, conclui-se que os sintomas de ansiedade estão presentes no meio acadêmico e que a saúde dos universitários é preocupante, uma vez que esse transtorno é prejudicial para a formação dos bacharéis em Ciências Contábeis, o que poderá refletir na futura atuação junto à área contábil.

Complementarmente, o presente estudo expressa diversas contribuições, classificadas em acadêmicas, profissionais e sociais. Ao validar o modelo, verificou-se que a ansiedade, de

modo geral, influencia negativamente na motivação para aprender, o que promove avanços à literatura correlata e facilita a compreensão acerca do comportamento dos discentes de Ciências Contábeis, assegurando a necessidade de atentar-se à saúde mental dos alunos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, no que se refere à segunda contribuição, evidencia-se que os estudantes com baixos índices de ansiedade possuem maior nível de motivação para aprender e, conseqüentemente, ingressam no mercado de trabalho mais bem capacitados, engajados e com domínio dos ensinamentos percorridos nas instituições de ensino superior. Outrossim, a terceira atribuição diz respeito à imprescindibilidade por parte da academia de tomar providências e prover de recursos, a fim de auxiliar os alunos que sofrem desse transtorno, devido à relação da ansiedade com a motivação.

Quanto às limitações para a realização da pesquisa, destaca-se o corte transversal do trabalho, pois foi analisado um único período compreendendo somente alunos do curso de graduação de Ciências Contábeis, de uma universidade pública federal. Adicionalmente, a pesquisa se restringiu a uma abordagem quantitativa, cuja coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário, considerando que os resultados encontrados se limitaram às duas escalas validadas escolhidas: ansiedade-estado e ansiedade-traço, instituídas por Biaggio e Natalício (1979), e a motivação para aprender, estabelecida por Tho (2017).

Como sugestão para trabalhos futuros, tem-se a execução de um estudo longitudinal, abrangendo mais de um período, além de contemplar um número maior de estudantes, seja por considerar tanto universidades públicas como particulares ou incluir outros cursos para análise. Adicionalmente, recomenda-se uma metodologia qualitativa para fins de coleta e interpretação com profundidade das teorias resgatadas mediante esse formato.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. R., LABBADIA, E. M., CASTRO, L. L (2017). **Ansiedade na infância e adolescência: SPADA: programa de intervenção cognitivo-comportamental**. (E-book). (1. ed.). Barueri, SP.
- BARIN, B. S. (2022). **Transtorno de ansiedade e engajamento no trabalho em profissionais da contabilidade** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Contábeis). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil.
- BIAGGIO, A. M. B; NATALÍCIO, L. (1979). **Manual para o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE)**. Rio de Janeiro: CEPA.
- CLARK, D. A; BECK, A. T. (2014). **Vencendo a ansiedade e a preocupação com a terapia cognitivo-comportamental** (E-book). Porto Alegre, RS: Artmed.

CORDEIRO, R. A. (2009). Estado-Traço de ansiedade e vivências acadêmicas em estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Portalegre. **Journal of Education Technologies and Health**, Viseu, 36(14), 1-6.

COSTA, K. M. V *et al.* (2017). Ansiedade em universitários na área da saúde. In: 2º Congresso Brasileiro de Ciências da Saúde. Campina Grande, PB. **Anais [...]**. Campina Grande.

FERREIRA, C. L *et al.* (2009). Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. **Ciência & Saúde Coletiva**, 14(3), 973-981.

FONSÊCA, C. G. R.; FONSÊCA, A. G. R; SILVA, A. H. B. (2021). O desafio de se manter motivado a estudar em meio à pandemia: percepção de alunos piauienses de universidade pública na modalidade EAD. **Brazilian Journal of Development**, 7(12), 116698-116714.

FONSECA, J. S; MARTINS, G. A. (2012). **Curso de estatística** (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

GOPALAN, V *et al.* (2017). A review of the motivation theories in learning. In: **International Conference on Applied Science and Technology**, 2.; 2017. Anais [...].

HAIR JR., J. F *et al.* (2009). **Análise multivariada de dados** (6ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

HUMES, E. C; VIEIRA, M. E. B; FRÁGUAS JÚNIOR, R. (2016). **Psiquiatria interdisciplinar**. Barueri: Manole. E-book.

JUSTINO, J. M. A. *et al.* (2019). Ansiedade no âmbito acadêmico: um estudo com discentes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição privada. **Revista de Informação Contábil**, 13(4), 32-47.

KRÜGER, C *et al.* (2022). Antecedentes do comportamento planejado e da liderança na intenção empreendedora. **Contabilometria**, 9(2), 45-62.

KRÜGER, C *et al.* (2021). Intenção Empreendedora e Motivação para Aprender de Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, 15(4), 403-424.

LIPP, M. E. N. (2000). **O Stress está dentro de você** (2ª ed.). São Paulo: Contexto.

LOPES, L. F. D *et al.* (2022). Adaptabilidade de carreira e os sintomas de ansiedade em tempos de pandemia: uma análise com estudantes de pós-graduação. **Administração: Ensino e Pesquisa**, 23(2), 281-316.

LOPES, L. F. D *et al.* (2020). Analysis of Well-Being and Anxiety among University Students. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 17(3874), 1-23.

LOPES, L. F. D. (2018). **Métodos quantitativos aplicados ao comportamento organizacional**. Santa Maria: Voix.

LOPES, L. F. D. (2016). **Métodos quantitativos** (1ª ed.). Santa Maria.

MONTGOMERY, D. C; PECK, E. A; VINING, G. G. (2012). **Introduction to Linear Regression Analysis** (5th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.

MORETTIN, P. A; BUSSAB, W. O. (2017). **Estatística básica**. 9. ed. São Paulo: Saraiva.

OLIVEIRA, G. C. G; BORUCHOVITCH, E. (2021). Ansiedade entre estudantes do ensino médio, gênero e escolaridade: contribuições para a educação. **Revista Educação em Questão**, 59(62), 1-22.

PEITER, E. E *et al.* (2022). Transtorno de ansiedade e engajamento no trabalho em profissionais da contabilidade. In: 4º. International Conference in Management and Accounting.; 7º. Congresso de Gestão e Controladoria; 5º. Congresso de Ciências Contábeis da FURB; 7º. Congresso de Iniciação Científica da FURB; 2022, On-line. **Anais [...]**.

PILETTI, N. (2008). **Psicologia educacional** (17ª ed.). São Paulo: Ática.

RAMOS, L. S *et al.* (2020). A saúde mental do aluno prejudicada pelos métodos didáticos aplicados no isolamento social: um exame bibliográfico. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, 59(59), 1-8.

SANTOS, A. C. R. C; CASTRO, R. C. M. L; VOGEL, D. (2018). Ansiedade nas organizações e no ambiente universitário: como minimizar um dos males do século? **Revista Científica UMC**, Edição Especial PIBIC, 1-4.

SHAPIRO, S. S.; WILK, M. An Analysis Of Variance Test For Normality (COMPLETE SAMPLES). **Biometrika**, [S.l.], v. 52, n. 3/4, p. 591-611, dez. 1965.

SOBRAL, M. T. M. C; ROCHA, L. M. (2019). Teste de Durbin Watson: aplicação para variável data do evento. In: Congresso Brasileiro de Engenharia de Avaliações e Perícias, 20.; 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador.

SOUZA, Z. A. S. E; MIRANDA, G. J. (2019). Motivação de alunos de graduação em Ciências Contábeis ao longo do curso. **Revista Enfoque Reflexão Contábil**, 38(2), 49-65.

THO, N. D. (2017). Knowledge transfer from business schools to business organizations: the roles absorptive capacity, learning motivation, acquired knowledge and job autonomy. **Journal of Knowledge Management**, 21(5), 1240-1253. doi: 10.1108/JKM-08-2016-0349

VIRGILLITO, S. B. **Estatística aplicada**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

ZENORINI, R. P. C; SANTOS, A. A. A; MONTEIRO, R. de M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, 21(49), 157-164.

ZONATTO, V. C. S *et al.* (2021). Efeitos das vivências de prazer e sofrimento patogênico no trabalho de profissionais da área de contabilidade. **Contextus: Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, 19(18), 270-289.

<http://www.periodicos.ufc.br/contextus/article/view/70971>Parte superior do formulário

ZONATTO, V. C. S *et al.* (2020). Influência do capital psicológico na motivação para aprendizagem e aquisição de conhecimentos. In: USP International Conference in Accounting, 20.; 2020, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo. Disponível em: <https://congressosp.fipecafi.org/anais/20UspInternational/ArtigosDownload/2730.pdf>.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

NARDIN, I; RAIMUNDO, P. F; KRÜGER, C; GARLET, T. F. Saúde Mental dos Futuros Contadores: Uma Análise dos Sintomas de Ansiedade e Motivação Acadêmica. **Rev. FSA**, Teresina, v. 21, n. 8, art. 6, p. 124-151, ago. 2024.

Contribuição dos Autores	I. Nardin	P. F. Raimundo	C. Krüger	T. F. Garlet
1) concepção e planejamento.	X	X		
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X	X