

Um olhar sobre a Pós-Graduação: Ansiedade e Autoeficácia nos Cursos *Stricto Sensu* de Ciências Contábeis

Weverton Eugênio Coelho

<https://orcid.org/0000-0001-7147-7947>

Eduardo Mendes Nascimento

<https://orcid.org/0000-0002-2188-9748>

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

<https://orcid.org/0000-0003-2522-3035>

Edgard Cornacchione

<https://orcid.org/0000-0002-0745-131X>

Resumo

Objetivo: O objetivo geral deste estudo foi buscar evidências que permitissem analisar como ocorre a relação entre as variáveis ansiedade e autoeficácia entre os estudantes dos cursos *stricto sensu* de Ciências Contábeis.

Método: Foi realizado um *Survey* interseccional com a utilização da Escala de Autoeficácia Geral Percebida e o *State-Trait Anxiety Inventory* (IDATE) em uma amostra composta por 322 estudantes de todos os programas *stricto sensu* de Ciências Contábeis do Brasil. A análise foi quantitativa, com o emprego de testes estatísticos correlacionais.

Resultados: Constatou-se que a percepção de autoeficácia influencia no desempenho dos discentes, embora não haja distinção no nível de autoeficácia entre os gêneros, o que demonstra que a percepção de autoeficácia independe do gênero. Os resultados também mostraram que a ansiedade dos estudantes está correlacionada negativa e significativamente com a autoeficácia. Por fim, os discentes da pós-graduação *stricto sensu* do gênero feminino apresentam escores de ansiedade estatisticamente maiores do que os discentes do gênero masculino.

Contribuições: A contribuição do estudo está em evidenciar essas variáveis e o papel da autoeficácia como ferramenta moderadora da ansiedade. Tais informações podem colaborar para que se delineiem estratégias de intervenção que maximizem o potencial acadêmico, científico e profissional dos cursos *stricto sensu* de Ciências Contábeis.

Palavras-chave: Autoeficácia, Ansiedade, *Stricto Sensu*, Ciências Contábeis, IDATE.

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Recebido em 21/1/2020. Pedido de Revisão em 19/4/2020. Resubmetido em 2/8/2021. Aceito em 19/4/2022 por Profa. Dra. Iracema R.B. das Neves (Editora assistente) e por Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima (Editor). Publicado em XX/XX/XXXX. Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

1. Introdução

Para Cornachione Junior (2004, p. 7), “uma educação eficaz e de qualidade sustenta-se, de certa forma, em seu corpo docente”; dessa forma, também é possível constatar a importância do curso *stricto sensu* por sua contribuição na formação de professores para o ensino superior. Dentre os programas *stricto sensu* oferecidos, destacam-se os que atuam com a temática contábil, 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)

Outro indicador que demonstra a importância do *stricto sensu* em Contabilidade é que o curso capacita o pós-graduando, tornando-o mais qualificados para lidar com o reflexo do progresso econômico na Contabilidade (Peleias, Segreti, Da Silva, & Chiroto, 2007). Isto porque, esse tipo de pós-graduação também é fonte de expectativa de melhoria profissional. Os resultados de Cunha, Cornachione Junior e Martins (2010) corroboram essa 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 e profissional (Cunha *et al.*, 2010).

Vê-se, dessa forma, que as características da pós-graduação *stricto sensu* fazem com que haja uma interação diferente entre o estudante e o processo de ensino e aprendizagem. Nesse nível de ensino, busca-se uma contribuição original ao conhecimento científico, portanto, é dada uma relevância 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 pesquisas previamente à defesa da tese ou apresentação da dissertação, como requisito para a obtenção do título.

Certamente por isso, 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 de depressão em comparação com a população em geral. Por sua vez, Levecque *et al.* (2017) 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. Reis, Miranda e Freitas (2017) também constataram que a ansiedade está presente no curso de Ciências Contábeis.

Tais estudos, assim como outros (Andrade, Gorenstein, Viera Filho, Tung, & Artes, 2001; Beiter *et al.*, 2015; Betz, 1978; Iqbal, Gupta, & Venkatarao, 2018), relataram que a ansiedade pode ser encontrada nos estudantes do ensino superior e em alguns casos tornar-se patológica. Ela está relacionada à subjetivação, de forma consciente, de situações de ameaça, resultando em apreensão e tensão, de modo a provocar a adaptação dos indivíduos frente às demandas cotidianas (Borine, 2011).

A ansiedade pode ser uma traço de personalidade ou uma condição decorrente de situações momentâneas, de maneira que foi necessário desenvolver instrumentos que captassem esses dois aspectos do fenômeno (Borine, 2011). Nesse sentido, um dos instrumentos mais utilizados para medir a ansiedade é o *State-Trait Anxiety Inventory* (Keedwell & Snaith, 1996). Nesse inventário, por meio de autorrespostas, o indivíduo relata como se sente (por intermédio de afirmações que medem a ansiedade). O inventário mede a ansiedade-estado (como o sujeito se sente no momento) e o traço de ansiedade (como o sujeito se sente na maior parte do tempo).

Portanto, o ambiente acadêmico e, com ênfase, o da pós-graduação *stricto sensu*, é notadamente um ambiente que afeta tanto os professores (Nascimento, 2017), quanto os alunos. Por isso, Levecque *et al.* (2017) enfatiza que é relevante pesquisar o impacto que o meio acadêmico da pós-graduação causa nos estudantes, pois, ao se constatarem problemas como o desempenho do estudante decorrentes de seu estado mental, instrumentos cognitivos podem ser utilizados para minimizar os danos advindos desses males (Evans *et al.*, 2018, Alves, Puppim, Nascimento & da Cunha, 2019, Antonelli, dos Santos, Vilhena, & Meurer, 2020). Dentre esses instrumentos que podem ser utilizados para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizado, destaca-se a proposição Teórica da Autoeficácia (Bandura, 1977).

Formalmente definida, a autoeficácia é a crença pessoal sobre sua própria capacidade de exercer o controle sobre ações, curso de ações ou eventos que afetam sua vida; em se tratando do processo de aprendizagem, é a crença na capacidade de realizar determinada tarefa, cumprir certa atividade, ser aprovado em determinado período, etc. (Bandura, 1989). 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, diminuindo, assim, a ansiedade e as reações nocivas dela decorrentes (Nogueira & Mesquita, 1992).

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), educacional (Pajares, 1996), dentre outros. E, com relação à ansiedade, a autoeficácia mostrou-se um instrumento que pode ser utilizado para reduzi-la, pois ela 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). No entanto, embora tenha sido estudada sob muitos ângulos, não foram encontrados estudos que avaliassem a relação da ansiedade com a autoeficácia no contexto da pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis.

De acordo com a Teoria da Autoeficácia, os indivíduos tendem a escolher atividades em que já têm alguma experiência e isso faz com que sintam mais confiança de que desempenharão com sucesso uma atividade; por isso, os padrões de autoeficácia altos permitem a mitigação do sofrimento pela ansiedade (Bandura, 1977, 1988, 1989, 1997, 2001, 2006). Mas, em um ambiente universitário, o estudante é desafiado a participar de atividades sobre as quais ele não tem muito conhecimento prévio, às vezes até nenhum conhecimento. Quando se leva em conta a situação dos estudantes do *stricto sensu*, esses desafios são maiores, em face do nível de conhecimento que é disseminado nesse tipo de ensino (Conselho de Educação Superior, 1965). Portanto, diante do desafio a que os estudantes do *stricto sensu* se lançam, a autoeficácia aparece como um modulador importante sobre a ansiedade (Serpa, 2012). Isso porque ela atua também na motivação prévia do estudante, principalmente a interna ou intrínseca, produzindo um padrão mental positivo, o que permite ao estudante diminuir seu sofrimento prévio à atividade, ou seja, diminuir sua ansiedade (Bandura, 1977, 1988, 1989, 1997, 2001, 2006)).

Tendo em vista os aspectos já mencionados e a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre a forma como se dá a relação entre ansiedade e autoeficácia na pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis, propõe-se a seguinte questão de pesquisa: **Qual a relação da ansiedade com a autoeficácia dos estudantes dos cursos *stricto sensu* de Ciências Contábeis?** Dessa forma, o objetivo geral deste estudo era buscar evidências que permitissem analisar a relação da autoeficácia com a ansiedade dos estudantes *stricto sensu* de Ciências Contábeis. Adicionalmente, este estudo procurou identificar se o gênero tinha correlação com os níveis de ansiedade e autoeficácia e como estas impactam no desempenho dos estudantes.

A ansiedade é um tipo de sofrimento mental que obsta que os indivíduos no *stricto sensu* desenvolvam-se em todo seu potencial, por causarem distrações, desorientações, dificuldade de concentração, dentre outros fatores que prejudicam o desempenho (Costa, 2001; Reis *et al.*, 2017). Daí a importância de ela ser estudada, pois, mesmo que nem sempre resulte na situação extrema da evasão do estudante, não permite ao estudante atingir todo seu potencial. Além disso, o estudante com níveis altos de ansiedade pode obter uma má formação, que reverberará na sociedade, ao revelar-se um profissional incompleto, que, inclusive, será responsável pela formação de futuros contadores. O estudante também experimentará frustração e tristeza por não se tornar um mestre ou doutor em contabilidade com todas as suas habilidades, competências e atitudes desenvolvidas em plenitude.

Ademais, o contexto social formado pelos pais, cônjuges, filhos e amigos também será afetivamente afetado, já que participa das conquistas e frustrações do estudante. Também, como foi constatado por essa pesquisa, 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 precisam ser corretamente aproveitados para a formação de bons mestres e doutores.

Sob essa perspectiva, buscar formas de modulação da ansiedade é importante, na medida em que pode evitar a evasão, o sofrimento mental do estudante e mesmo sua formação deficiente. Isso pode ser alcançado estudando-se, concomitantemente, a autoeficácia, já que se sabe que ela influencia as escolhas de atividades, esforço e persistência dos estudantes (Schunk, 1991).

2. Revisão da Literatura

2.1 Autoeficácia

O estudo seminal de autoeficácia tem seu marco com Bandura (1977), que forneceu as diretrizes para se medir a crença de autoeficácia nos diferentes domínios. Bandura (1977) propôs um mecanismo cognitivo capaz de auxiliar o comportamento do indivíduo em inúmeros aspectos: “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 da capacidade do indivíduo para organizar e executar ações ou cursos de ações a fim de atingir determinados objetivos ou cumprir determinadas tarefas (Bandura, 1977, 1988, 1989, 1997, 2001, 2006). “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 pressupõem que, para produzir as realizações desejadas, o indivíduo dispõe das capacidades necessárias. Assim, a expectativa de autoeficácia diz respeito às ações que devem ser empregadas para se atingir determinado comportamento; sua representação gráfica é apresentada na Figura 1.

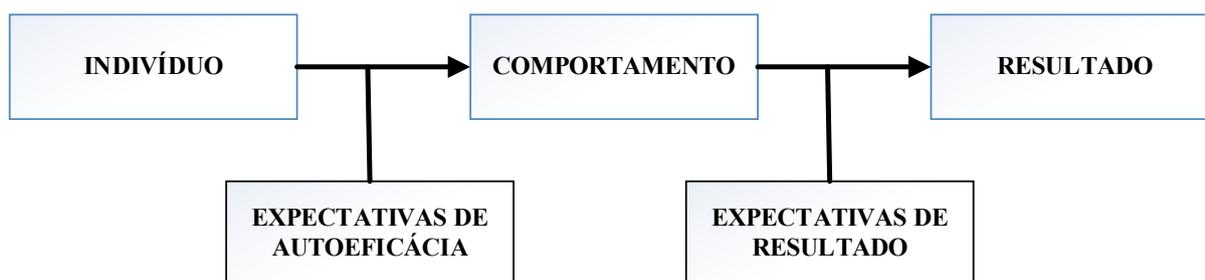


Figura 1. representação Gráfica da Expectativa de Autoeficácia e da expectativa de resultado

Fonte: Bandura (1977).

Além da expectativa de autoeficácia, a Figura 1 apresenta a expectativa de resultado. Segundo Schunk (1991), existem constructos que se assemelham à autoeficácia, como a expectativa de resultado e a autoconfiança; no entanto, esses conceitos não se misturam, havendo características únicas em cada um deles. Observe-se que a expectativa de autoeficácia diz respeito à autoavaliação sobre a capacidade de executar um curso de ação para desempenhar um comportamento, enquanto a expectativa de resultado relaciona-se aos resultados que esse comportamento alcançará (Bandura, 1977, 1988, 1989, 1997, 2001, 2006).

Por exemplo, imagine-se um estudante que acredita que ao se preparar muito para uma prova conseguirá ser aprovado em um exame difícil, ou seja, o estudante tem a expectativa de resultado de que ao se preparar 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 conceitos próximos.

Por sua vez, a autoconfiança, dentre as dimensões de autoconceitos, é a que mais se assemelha à 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 esta última refere-se a um preditor do comportamento em situações específicas, ou seja, a autoeficácia é considerada no nível específico do domínio (Schunk, 1991). Por exemplo: um aluno pode se julgar intelectualmente inteligente e capaz de feitos educacionais (autoconfiança), mas pode se autoavaliar como tendo pouca competência para fazer um exercício matemático (autoeficácia matemática).

As crenças de autoeficácia sofrem influência de diversos processos. Para analisar a proposição da autoeficácia, Bandura (1977) realizou um estudo com indivíduos fóbicos. Através desse estudo, foram definidos os conceitos fundamentais da Teoria da Autoeficácia, que são divididos em três: dimensão da autoeficácia; fontes da autoeficácia; e processamento cognitivo da informação de autoeficácia (Nogueira & Mesquita, 1992). Com esse estudo, o autor concluiu que as crenças de autoeficácia influenciam e servem de base para diversos processos cognitivos, como, por exemplo, os processos motivacionais, as realizações de desempenho individual e o bem-estar emocional (Bandura, 1977, 1988, 1989, 2001, 2006).

O autor concluiu, também, que as crenças de autoeficácia sofrem influência de diversos processos e são geradas, aumentadas ou diminuídas, desenvolvidas, alteradas, reguladas e mobilizadas através de quatro principais fontes de informação: realização de desempenho (pessoais), experiências vicárias, persuasão verbal e excitação (ou ativação) emocional. Proposição esta que foi testada e verificada por outros autores (por exemplo: Dobarro, 2007; Nogueira & Mesquita, 1992; Schunk, 1991; Schunk & Pajares, 2001).

Nas últimas décadas, especialmente desde os anos de 1990, a autoeficácia foi usada como um previsor da motivação e aprendizagem dos alunos. Além disso, grande parte dos esforços dos estudos avaliativos dos autoconceitos foram direcionados para a autoeficácia (Weiner, 1990; Zimmerman, 2000).

Dessa forma, após a proposição inicial de Bandura (1977), outros estudos testaram os constructos da autoeficácia na educação, como o trabalho de Lent, Brown e Larkin (1984), que examinou a relação da crença de autoeficácia na persistência e sucesso de 42 alunos do curso de ciências e engenharia, sendo 28 homens e 14 mulheres, que participaram de um curso de dez semanas sobre o planejamento de carreira em ciências e engenharia. Os autores construíram as medidas de autoeficácia nos procedimentos utilizados por Betz e Hackett (1981) e classificaram os sujeitos que pontuaram no terço superior da escala 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 níveis mais altos de autoeficácia para as demandas educacionais persistiram mais tempo e obtiveram notas maiores do que os demais.

Por sua vez, o trabalho de Shell, Bruning e Murphy (1989) pesquisou estudantes de um programa de preparação de professores de uma universidade; para tanto, utilizou uma amostra composta de 153 estudantes, sendo 115 mulheres e 38 homens. Os autores pesquisaram a relação entre autoeficácia e o sucesso de realização de leitura e escrita. Shell *et al.* (1989) chegaram à conclusão de que 32% da variabilidade do desenvolvimento da leitura foram previstas conjuntamente pelas crenças de eficácia 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 que foi teorizado por Bandura (1986); assim, esses resultados validam as medidas de autoeficácia e demonstram o papel que elas desempenham na motivação.

Outro trabalho que testou a autoeficácia na educação foi o de Pajares e Miller (1994). Os autores utilizaram *path analise* para testar o papéis 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. 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 foi de 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).

Com relação às Ciências Contábeis, também há pesquisas. O estudo de Byrne, Flood, e Griffin (2014) pesquisou a autoeficácia nos estudantes de graduação de contabilidade que estavam no primeiro ano da graduação. A amostra foi composta de 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.

Isto posto, constata-se que as evidências empíricas são extensas, não somente em demonstrar o papel preditivo da autoeficácia, mas também no que concerne à relação e à interferência que exerce nos processos cognitivos de aprendizado.

2.2 Ansiedade

A ansiedade é utilizada como um instrumento de adaptação que coloca o organismo para funcionar perante as dificuldades ou ameaças à vida (Neiva, 2010). Assim, a ansiedade é um estado natural do ser humano, que atua positivamente no indivíduo quando contribui limitando o foco da atenção à tarefa em desenvolvimento; de outro lado, atua negativamente quando é tão intensa que gera medos e apreensões exageradas da realidade e que interferem no desenvolvimento natural das atividades diárias ou agem de forma a incapacitar o indivíduo (Castillo, Recondo, Asbahr & Manfro, 2000; Weiner & Craighead, 2009).

Existem diversos tipos de transtornos de ansiedade. Segundo a *American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, são onze os tipos de transtornos de ansiedade mais comuns. Nesse sentido, Clark e Beck (2012) propõem que se deve atender a cinco critérios cumulativos para a classificação da ansiedade como anormal: Cognição Disfuncional, Funcionamento Prejudicado, Manutenção, Alarmes Falsos e Hipersensibilidade ao Estímulo.

Ainda segundo aqueles autores, Cognição Disfuncional diz respeito à ativação de crenças disfuncionais, ou seja, à falsa suposição de uma situação de perigo derivada de uma avaliação errônea; Funcionamento Prejudicado refere-se à 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.

O modelo de processamento da ansiedade de Clark e Beck (2012) (Figura 2) demonstra as estruturas, os processos e os produtos do sistema de informação envolvidos com a ansiedade, além de caracterizar o ‘estado de ansiedade’ como decorrente da “reação à 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)”.

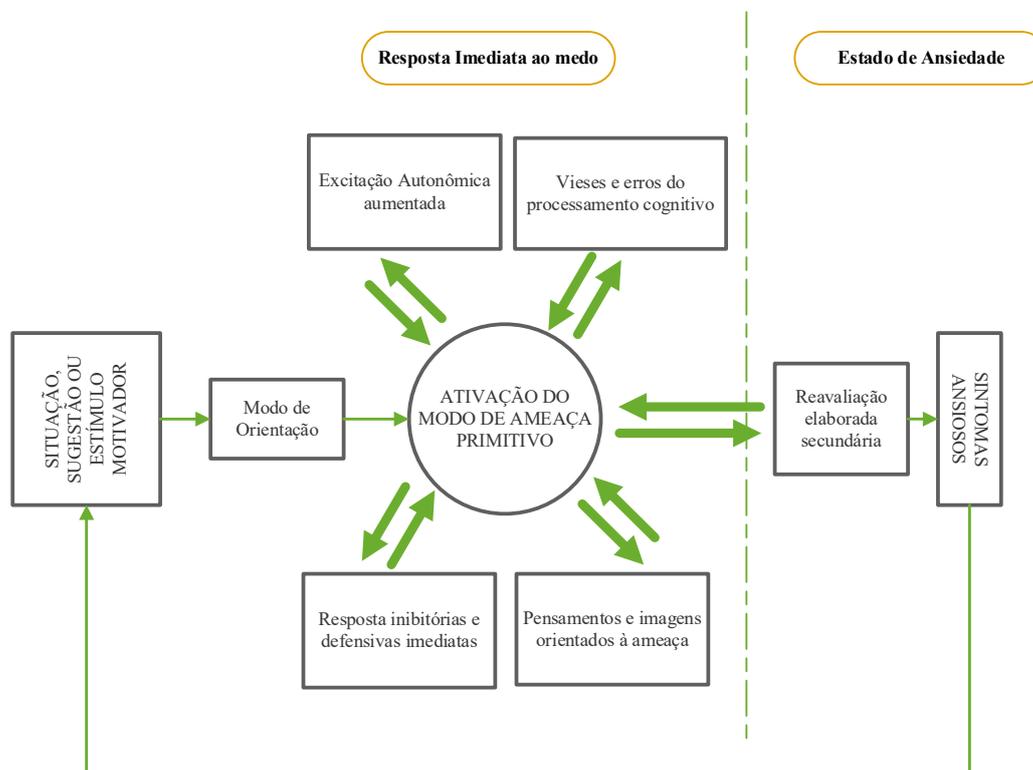


Figura 2. modelo Cognitivo de Ansiedade

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

Neiva (2010) salienta que uma das principais referências para a pesquisa em ansiedade é o trabalho de Spielberger (1972), pois esse pesquisador desenvolveu as bases para o entendimento dualístico da ansiedade como ansiedade-estado e ansiedade-traço. A abordagem utilizada nesta pesquisa será a da ansiedade-traço, pois esse tipo de ansiedade se refere a diferenças individuais mais estáveis em comparação com a ansiedade-estado (Biaggio, Natalício & Spielberger, 1977). Dessa maneira, e adotando-se esse tipo de ansiedade, minimizam-se os impactos dos fatores ecossistêmicos e dos fatores situacionais que existem na medição da ansiedade-estado.

A relevância dessa diferenciação serviu para que ela fosse adotada em diversos estudos que discutiam a ansiedade e avaliavam seus diferentes aspectos. 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 predis põem 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. O traço de ansiedade está relacionado à característica de ‘ser’ ansioso, enquanto o estado de ansiedade está relacionado ao fato de ‘estar’ ansioso (Neiva, 2010). 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 ao estudo.

Assim como a autoeficácia, a ansiedade também tem sido analisado no campo educacional. Por exemplo, o estudo de Betz (1978) avaliou os fatores relacionados à prevalência e intensidade de ansiedade matemática em 652 alunos de matemática e psicologia de uma universidade 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 ambiente acadêmico.

De forma semelhante, Simon e Thomas (1983) estudaram a ansiedade de 1.274 alunos britânicos de diferentes instituições. Utilizando-se o inventário de ansiedade traço-estados, o estudo concluiu que o tipo de instituição frequentada, assim como curso escolhido influenciam o nível de ansiedade experimentado pelo estudante. Além disso, os autores concluíram que independentemente da instituição e do curso, o gênero feminino apresentou escores de ansiedade estatisticamente maiores do que os escores apresentados pelo gênero masculino.

No âmbito das Ciências Contábeis, 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 brasileira. 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, seu desempenho acadêmico foi significativamente superior ao desempenho dos discentes do gênero masculino. Ou seja, as discentes poderiam apresentar um resultado ainda maior caso fosse possível diminuir seu estado ansioso.

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 e genéticas, pode se manifestar como uma patologia e prejudicar o desenvolvimento do aprendizado e das potencialidades do indivíduo. Nesse sentido, a percepção de autoeficácia atua de forma a regular a resposta cognitiva anterior ao estado de ansiedade, favorecendo o aprendizado e o desempenho. Diante do exposto, a relação entre essas duas variáveis será analisada de forma quantitativa, conforme apresenta-se abaixo.

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, 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 influencia na ansiedade, o que vai ao encontro ao preconizado por Bandura (1977, 1988, 2006, 2018).

Desse forma, conforme o que considera Bandura (1988), a autoeficácia percebida exerce controle sobre ameaças em potencial e, assim, desempenha um papel central na excitação causada pela ansiedade. A ameaça, segundo esse autor, é uma propriedade relacional que reflete a correspondência entre as capacidades de enfrentamento percebidas e os aspectos potencialmente prejudiciais do ambiente. Por isso, as pessoas que acreditam que podem exercer controle sobre ameaças em potencial não se envolvem em pensamentos apreensivos e não são perturbadas por elas. Mas aqueles que acreditam que não podem gerenciar eventos ameaçadores que podem ocorrer experimentam altos níveis de excitação de ansiedade (Bandura, 1988).

3. Metodologia

3.1 Tipo de pesquisa, população e coleta de dados

No que concerne aos objetivos, esta pesquisa científica classifica-se como descritiva; quanto às estratégias de coleta de dados, é definida como *Survey*; no que diz respeito à abordagem do problema, é quantitativa e foi registrada no Comitê de Ética sob o número CAAE: 97431018.1.0000.5149. Os dados referentes às instituições que ofertavam o *stricto sensu* de Ciências Contábeis foram obtidos através dos metadados do sistema Sucupira e foram acessados em junho de 2018. 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 secretaria do programa ou do coordenador. Em seguida, foi enviada uma mensagem e efetuada uma ligação a todos os contatos coletados com a explicação dos objetivos da pesquisa e solicitação do envio dos *e-mails* dos discentes matriculados. Portanto, a população foi composta de 1.402 alunos matriculados nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis. A amostra foi composta de 322 estudantes que responderam e finalizaram o questionário, que estava em meio eletrônico (na plataforma: *pesquisasonline.com*) e ficou disponível de setembro a novembro de 2018. Após o tratamento dos dados, constatou-se que, dos 383 discentes que iniciaram o preenchimento do questionário, 322 participantes finalizaram-no. Essa quantidade de respondentes corresponde a um percentual de retorno de resposta de 23,93%.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, a estratégia consistiu na aplicação, exclusivamente via internet, de um questionário constituído por três blocos: Variáveis descritivas (idade, gênero, estado civil, etc); Escala de Autoeficácia Geral Percebida e Inventário de Ansiedade-Traço.

Segundo Teixeira, Dias e Dell'Aglio (2012), a avaliação da autoeficácia geral é usualmente realizada através 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 ajustada a 10 itens (Schwarzer, Bäßler, Kwiatek, Schröder, & Zhang, 1997). Essa escala foi adaptada para diversos idiomas (Schwarzer & Jerusalem, 1995, citado por Scholz, Doña, Sud, & Schwarzer, 2002), mantendo-se a validade do constructo e a fidedignidade, além das descobertas sugerirem que se trata de uma escala multicultural (Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005; Schwarzer *et al.*, 1997). A versão para o contexto brasileiro foi traduzida e validada por Scholz *et al.* (2002). Esse instrumento é composto de dez questões dispostas em uma escala tipo Likert de quatro pontos: 1 = Não é verdade a meu respeito; 2 = Dificilmente é verdade a meu respeito; 3 = É moderadamente verdade a meu respeito; e 4 = É totalmente verdade a meu respeito (Biaggio *et al.*, 1977; Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970).

Para medir a Ansiedade, foi utilizada a parte do Inventário de ansiedade traço-estado (IDATE) que se referia à ansiedade traço. O inventário foi desenvolvido por Spielberger e seus associados (Spielberger & Gorsuch, 1966; Spielberger *et al.*, 1970) e seu objetivo é caracterizar como o indivíduo se sente na maior parte do tempo (com relação à ansiedade). Segundo Spielberger (1972), evidências da validade do constructo do *State-Trait Anxiety Inventory* podem ser encontrada nos seguintes trabalhos: Auerbach (1971), Hall (1969), Hodges (1967), Hodges e Felling (1970) e O'Neil, Spielberger, & Hansen (1969). Para o contexto nacional, o Inventário de ansiedade traço-estado também foi traduzido e validado por Biaggio *et al.* (1977). Esse instrumento é composto por vinte questões dispostas em uma escala tipo Likert de quatro pontos: 1 = Quase nunca; 2 = Às vezes; 3 = Frequentemente; 4 = Quase sempre. No presente trabalho, foram utilizadas apenas as questões relacionadas ao diagnóstico da ansiedade-traço dos respondentes. Essa opção deveu-se ao fato de que a ansiedade-estado refere-se a como o indivíduo se sente no momento da aplicação da avaliação, ou quando ele está realizando determinada tarefa, sendo que a pesquisa se interessou por analisar a ansiedade como uma característica do respondente.

3.3 Hipóteses e Método de análise dos dados

As expectativas de autoeficácia dizem respeito às crenças do indivíduo em relação às suas capacidades para executar as ações necessárias ao atendimento de demandas situacionais (Bandura, 1977, 1988, 1989, 1997, 2001, 2006). Daí, por definição, a autoeficácia são julgamentos das pessoas sobre suas capacidades para organizar recursos e executar ações necessárias para atingir tipos designados ou pretendidos de *performances* (Nurttala, Ketonen & Lonka, 2015, Roick & Ringeisen, 2017). Bandura (1977, 1988, 1989, 1997, 2001, 2006) identifica quatro fontes pelas quais a autoeficácia é adquirida e/ou alterada: realizações de desempenho (experiências pretéritas), experiência indireta (aprendizagem vicária), persuasão verbal (sugestões e mensagens de outras pessoas relevantes, como pais, professores e colegas) e excitação emocional (entusiasmo, ansiedade e outros).

Partindo-se daí, conjectura-se que, quanto maior o nível de autoeficácia percebido, maior a visão positiva e otimista que o indivíduo terá sobre seus recursos psíquicos para a consecução de atividades. Por isso, indivíduos com altos níveis de autoeficácia tendem a abordar tarefas mais desafiadoras, pois essa crença no sucesso tem potencial para motivá-los a investir mais esforços e a persistir por mais tempo diante de estímulos adversos (Bandalos, Yates & Thorndike-Christ, 1995).

O que resulta disso é que aqueles que formam uma autoimagem com baixo nível de autoeficácia inclinam-se a julgarem-se como ineficazes e a desistirem facilmente; insistem em suas deficiências percebidas, prejudicando sua atenção nas tarefas em desenvolvimento; sofrerem de ansiedade, distresse e depressão; e atribuírem seus sucessos a fatores externos e os insucessos a falhas a internas (Cassady & Johnson, 2002). Por outro lado, indivíduos com altos níveis de autoeficácia, quando confrontados com estímulos adversos, tendem a ter uma autoimagem mais positiva e a se considerarem capazes de gerenciar as ameaças, sem temê-las ou evitá-las (Bandura, 1977, 1988, 1989, 2001, 2006).

Em especial, o desempenho bem-sucedido de uma tarefa ou comportamento tende a aumentar as expectativas em relação à eficácia dessa tarefa ou comportamento no futuro; quer dizer, situações de desempenho bem-sucedido anterior viabilizam a elevação da autoeficácia (Bandalos *et al.*, 1995). Desse modo, a percepção de autoeficácia resulta em um senso de competência, ou seja, em um sentimento de otimismo (um padrão mental otimista) de que o indivíduo será capaz de executar com eficácia a atividade.

Transpondo para o ambiente de ensino, o aluno sente-se capaz de dominar as disciplinas escolares, atingir seus objetivos e ter um bom desempenho em comparação com os outros. Por esse ângulo, a autoeficácia pode ser vista como uma mediadora entre conhecimento e hábitos de estudo: os alunos com um forte senso de competência são capazes de lidar com as situações desafiadoras, superam-se e se envolvem no estudo (Miller & Lavin, 2007, Nurtttila *et al.*, 2015, Roick & Ringeisen, 2017).

Ao enfrentar as demandas, os alunos com maiores níveis de autoeficácia aplicam estratégias ativas, focadas nas tarefas, e acreditam em seu sucesso, enquanto aqueles que têm baixo nível de autoeficácia buscam intencionalmente evitar situações desafiadoras (Nurtttila *et al.*, 2015). Soma-se a isso que as experiências em desafios anteriores (vestibular, disciplinas e avaliações) facultam ao aluno com níveis maiores de autoeficácia estratégia cognitiva (otimismo) que contribui para que ele persista na situação, apesar de eventualmente desafiadora. E, pelo que já se sabe, o otimista consegue ter melhor desempenho em suas atividades acadêmicas (Miller & Lavin, 2007, Nurtttila *et al.*, 2015, Roick & Ringeisen, 2017), seja por seu padrão mental positivo, ações ativas e perseverança; e, mesmo que ele se depare com algum percalço, ele credita o evento à necessidade de maior dedicação e esforço (Martin, Marsh & Debus, 2003).

Por outro lado, o aluno que tem baixos níveis de autoeficácia e, conseqüentemente, baixo otimismo, busca aplicar estratégias para evitar tarefas e, raramente, experimenta emoções positivas ao enfrentar um desafio, pois evitar tarefas também é uma maneira de diminuir o medo do fracasso ou a ansiedade do trabalho incompleto (Nurtttila *et al.*, 2015). Por essa argumentação é que se propõe a primeira hipótese do trabalho:

H₁: O desempenho acadêmico é afetado positivamente pela percepção de autoeficácia dos estudantes.

Dessa forma, por seu papel modulador, a autoeficácia é um importante mecanismo de controle da *performance*. Bandura (1988) argumenta que pessoas que acreditam que podem exercer controle sobre ameaças em potencial não se envolvem em pensamentos apreensivos e não são perturbadas por eles. Complementa que, por outro lado, pessoas que acreditam não ter condições de gerenciar eventos de potencial ameaçador podem experimentar altos níveis de excitação emocional, apreensão e tensão.

Desse modo, um autoconceito negativo sobre os próprios recursos e capacidades pode levar ao desenvolvimento de transtornos envolvendo a ansiedade (Nurtttila *et al.*, 2015). Em outras palavras, ao avaliar sua potencialidade, uma pessoa que se julgar capaz conseguirá controlar sua excitação, pois disporá de confiança em si para alcançar seu objetivo. Essa constatação, inclusive empírica, sinaliza que o desempenho acadêmico ou em situações avaliativas, os níveis mais baixos de autoeficácia e também os mais altos de ansiedade são relacionados aos maiores decréscimos no desempenho da tarefa (Cassady & Johnson, 2002, Nurtttila *et al.*, 2015, Roick & Ringeisen, 2017), além de os estudantes apresentarem sofrimento mental preemptivo (Hunsley, 1985).

Isso porque, em concordância com as conceituações atuais de ansiedade, quando ela se apresenta em níveis não recomendáveis, cria-se um modelo de interferência cognitiva no qual pensamentos irrelevantes à atividade, como inadequação, desamparo e preocupação com a perda de *status*, preocupam o aluno que está ansioso, podendo resultar em prejuízo de sua *performance* (Nurtttila *et al.*, 2015, Roick & Ringeisen, 2017). Assim, estados de excitação causados por altos níveis de ansiedade minam a confiança dos alunos nas demandas acadêmicas e atividades de aprendizagem, diminuindo o desempenho (Roick & Ringeisen, 2017). Seguindo essa exposição, apresentam-se as hipóteses 2 e 3 para este trabalho:

H₂: O desempenho acadêmico é afetado negativamente pela ansiedade-traço dos estudantes.

H₃: A autoeficácia se correlaciona negativa e significativamente com a ansiedade-traço.

Uma última perspectiva a que se submetem a ansiedade e a autoeficácia é a discussão em relação ao gênero dos alunos. Pesquisas sobre papéis sexuais sugerem que as características que constituem o papel masculino estereotipado podem ser resumidas como qualidades principalmente instrumentais, por exemplo, assertividade, atividade, competitividade e domínio (Hackett & Betz, 1981). Tais qualidades devem não apenas facilitar o próprio comportamento, mas aumentar a probabilidade de seu sucesso (Mohammadyari, 2012, Jung & Oh, 2016). O papel feminino estereotipado, por outro lado, reflete uma combinação de características emocionalmente expressivas, por exemplo, nutrição, sensibilidade, cuidado e qualidades passivas e submissas (Hackett & Betz, 1981, Jung & Oh, 2016, Fritz & Van Knippenberg, 2018). Embora as qualidades relacionadas ao papel feminino sejam de fato positivas por natureza, essas características não levam tão prontamente à realizações de tarefas bem-sucedidas esperadas pelas organizações (Hackett & Betz, 1981, Erdwins, Buffardi, Casper, & O'Brien, 2001).

Desse contexto social, emergem barreiras às mulheres, por exemplo, discriminação, assédio sexual e falta de sistemas de apoio (estrutural e psicológico), o que representa obstáculos que exigem fortes níveis de autoeficácia para serem superados. Por essa mesma razão, cria-se uma maior imposição emocional sobre as mulheres, das quais se espera o atendimento às demandas familiares e profissionais, harmonicamente (Erdwins *et al.*, 2001). Todavia, para atender a essas responsabilidades domésticas, as mulheres, mais do que os homens, são as que limitam seus esforços em busca de posições profissionais menos proeminentes (liderança, por exemplo) em prol da vida familiar e, para tanto, muitas mulheres, em particular aquelas que têm filhos, buscam empregos flexíveis (Erdwins *et al.*, 2001, Fritz & Van Knippenberg, 2018). No entanto, como o empregado ideal ainda é caracterizado como alguém que sempre prioriza o trabalho em detrimento da família, assim como trabalhar longas horas geralmente é equiparado a compromisso, as mulheres que mostram que são orientadas pelo arranjo familiar costumam considerar óbvia sua retirada da disputa por cargos de maior poder e de melhor remuneração (Fritz, & Van Knippenberg, 2018).

Essa pressão social repercute na saúde e disposição mental das mulheres. Em grande parte, como resultado do contexto social, as mulheres carecem de grandes expectativas de autoeficácia pessoal em relação a muitos comportamentos relativos à carreira e, portanto, não conseguem realizar plenamente suas capacidades e talentos em suas vivências profissionais (Hackett & Betz, 1981, Lewinsohn, Gotlib, Lewinsohn, Seeley & Allen, 1998). Por essa mesma razão, as mulheres estariam mais vulneráveis a níveis maiores de ansiedade (Jung & Oh, 2016). Assim, os homens estariam se beneficiando em maior medida de níveis mais elevados de autoeficácia, o que resultaria em desempenho melhor em atividades avaliativas, no contexto do ensino, ao passo que as mulheres, por serem mais sensíveis à ansiedade, teriam sua *performance* prejudicada (Hackett & Betz, 1981, Mohammadyari, 2012, Jung & Oh, 2016, Fritz & Van Knippenberg, 2018).

A partir dessa exposição, formulam-se as seguintes hipóteses:

- H₄: Mulheres apresentam menores escores de autoeficácia em comparação com estudantes do gênero masculino.
- H₅: Mulheres apresentam maiores escores de ansiedade-traço em comparação com estudantes do gênero masculino.

Por seu turno, a análise dessas escalas foi feita conforme propuseram os autores das escalas originais, ou seja, com base nas distribuições empíricas da população em que a escala foi aplicada (ou de uma determinada população de referência). Para as análises, foram aplicados o teste de normalidade Shapiro-Franca, Test t ou o teste de Mann-Whitney ou o teste de Kruskal-Wallis, para diferença de médias; e o Teste de Pearson ou o Teste de Spearman, para verificar a correlação entre as variáveis. Se entendeu que o tratamento dos dados poderiam ser feitos por esses métodos porque se assumiu que os construtos foram determinados por uma pontuação composta (Joshi, Kale, Chandel, & Pal, 2015) e também porque alguns autores indicam que os dados produzidos por uma escala *likert* podem ser considerados intervalar (Carifio & Perla, 2008, Brown, 2011).

Os testes foram analisados à significância estatística de 10%. Optou-se em se trabalhar com esse nível de significância porque se acredita que em pesquisas voltadas a fatores personalísticos não há uma relação tão determinística entre as variáveis e seus constructos, porque os aspectos que os compõe são multifacetados (Nuzzo, 2014, Wasserstein & Lazar, 2016).

Foi realizada também uma regressão linear, de modo a analisar o efeito que a ansiedade e a autoeficácia teriam sobre o desempenho dos alunos, o que permitiria responder as H_1 e H_3 do trabalho. As variáveis descritivas foram utilizadas como controle. Desse modo, o modelo 1 pode ser ilustrado como segue:

$$MGD = \alpha_1 + \beta_1 (Ansiedade) - \beta_2 (Autoeficácia) + \beta_3 (Idade) + \beta_4 (Estado\ Civil_{Dummy}) + \beta_5 (Doutorado_{Dummy}) + \beta_6 (Não\ Apoio_{Dummy}) + \beta_7 (Bolsa_{Dummy}) \quad (1)$$

Onde:

- *MGD* é a Média Geral nas Disciplinas informada pelos participantes;
- *Ansiedade* é o escore obtido pelo participante com base no IDATE;
- Autoeficácia é escore obtido pelo participante com base na escala de autoeficácia geral percebida;
- *Idade* é a idade declarada pelo respondente;
- *Estado Civil* é uma *dummy* que assumia valor 1 se o respondente se declarasse casado ou em união estável e 0 nos demais casos;
- *Doutorado* é uma *dummy* que assumia valor 1 se o participante estivesse matriculado no doutorado quando respondeu o instrumento e 0 quando estivesse no mestrado;
- *Não Apoio* é uma *dummy* que assumia valor 1 se o estudante declarasse que recebeu algum tipo de apoio psicológico, psiquiátrico ou apoio financeiro;
- *Bolsa* é uma *dummy* que assumia valor 1 se o respondente não tivesse recebido bolsa.

Após a estimação do modelo, foram realizadas as validações requeridas para o método empregado, ou seja, multicolinearidade, normalidade de resíduos, correlação do erro com as variáveis, média do erro, forma funcional e heterocedasticidade.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1 Análise descritiva

Com relação ao gênero, constatou-se que a amostra foi composta de 52,48% (169) discentes do gênero feminino e 47,52% (153) de discentes do gênero masculino. Esses dados são próximos aos encontrados por Simil (2016), em cujo trabalho 51,81% (115) dos discentes eram do gênero feminino e 48,19% (107) dos discentes eram do gênero masculino. No entanto, esses dados diferem-se dos dados populacionais extraídos do relatório Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Nele, o percentual de discentes do gênero masculino é de 55,63% (780 discentes) e o percentual de discentes do gênero feminino é de 44,37% (622 discentes). Porém, o relatório Sucupira reúne dados de 2017 (últimos disponíveis), ou seja, ele desconsidera as entradas dos mestrandos e doutorandos de 2018, ano em que foi coletada a amostra. Por isso, essa análise traz indícios de que a presença do gênero feminino entre os discentes da pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis poderia ter uma composição maior no momento da coleta de dados (Geral: 44,37% para 52,48%; Mestrado: 43,37% para 50,41%; Doutorado: 47,40% para 59,21%).

Em relação à nota média obtida pelos respondentes, foi possível determinar que, em média, os alunos declararam ter nota média de 85% da nota possível para eles até o momento da reposta desse instrumento. Notou-se que as mulheres declaram obter nota 0,7% maior do que a nota declarada pelos homens. Como o teste de normalidade indicou que as médias das notas obtidas não seguiam distribuição normal ($p\text{-valor}=0,01811$), foi realizado teste não paramétrico de associação entre elas e o gênero dos respondentes. O teste revelou que, apesar de as mulheres declarem média ligeiramente maior, essa sinalização não indicava que a nota tivesse associação com gênero ($p\text{-valor}=0,4345$).

Verificou-se que a média de idade, considerando a amostra como um todo, é de 33,7 anos, sendo que 75% da amostra tem idade acima de 27 anos. A mediana é 31 anos, o desvio padrão é 9,2. Nesse sentido, dois valores referentes à descrição de idade geral da amostra merecem destaque, que são 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. Destaca-se esse valor porque é necessário ter cursado graduação para ingressar em um programa de pós-graduação (Brasil, 1996), ou seja, é um discente que entrou na graduação ainda mais jovem. 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. Os dados citados acima são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Perfil dos Discentes

Grupo	Descrição	Geral		Feminino		Masculino	
		N	%	N	%	N	%
Média Global nas Disciplinas	Média	85,0	-	85,4	-	84,7	-
	Mediana	85,0	-	85,0	-	85,0	-
	Desvio Padrão	8,0	-	7,8	-	8,1	-
	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	-
Idade	Média	33,7	-	31,6	-	36,0	-
	Mediana	31,0	-	30,0	-	35,0	-
	Desvio Padrão	9,2	-	8,0	-	9,9	-
	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	-
Estado Civil	Casado (a) / União estável	156	48,45%	72	42,60%	84	54,90%
	Solteiro (a)	150	46,58%	85	50,30%	65	42,48%
	Divorciado (a) / Separado (a)	15	4,66%	11	6,51%	4	2,62%
	Viúvo (a)	1	0,31%	1	0,59%	0	0,00%
Tipo de Pós-Graduação	Mestrado	246	76,40%	124	73,37%	122	79,74%
	Doutorado	76	23,60%	45	26,63%	31	20,26%
Residência	No local da pós-graduação	190	59,00%	104	61,54%	86	56,21%
	Não residia no local e não mudou-se	83	25,78%	41	24,26%	42	27,45%
	Mudou-se para o local da pós	49	15,22%	24	14,20%	25	16,34%

Fonte: dados da pesquisa (2018)

Ainda com relação à idade, observa-se que a média de idade do gênero masculino (36,0 anos) é maior do que a média de idade do gênero feminino (31,6 anos). Aplicado o teste de Man-Witney (teste de normalidade, p-valor=0,000), constatou-se que a média de idade é estatisticamente diferente para os gêneros (p-valor = 0,00). Dessa forma, o gênero masculino apresenta a média de idade superior à do gênero feminino, tanto no mestrado quanto no doutorado, o que possivelmente sinaliza que o gênero masculino demora mais a ingressar na pós-graduação.

Em relação ao tipo de pós-graduação, observa-se que a maior parte da amostra e da população é composta por mestrandos. Por isso, o mestrado representa 76,40% da amostra, enquanto o doutorado representa 23,60%; esses dados são próximos aos encontrados no Relatório Sucupira (CAPES, 2016). Outra variável descritiva analisada foi o estado civil dos discentes. Constatou-se que 48,45% dos discentes são casados ou tem união estável; 46,56% são solteiros; 4,66% são separados ou divorciados e 0,31% são viúvos.

A partir das respostas das variáveis descritivas, também foi possível traçar dados descritivos sobre o local de residência dos discentes. De maneira geral, observa-se que grande parte dos discentes reside no local da pós-graduação (59,00%) e, se não residem, não tiveram que se mudar para o local da pós-graduação (25,78%). Com relação ao apoio acadêmico, constatou-se que a maioria dos discentes (56,21%) não receberam nenhum dos suportes acadêmicos citados durante a integralização dos créditos; 33,54% dos discentes receberam algum tipo de bolsa; 4,66% receberam apoio psicológico e psicológico; e 5,59% receberam bolsa e apoio psicológico e/ou psiquiátrico. A relação desses dados é apresentado na Figura 3.

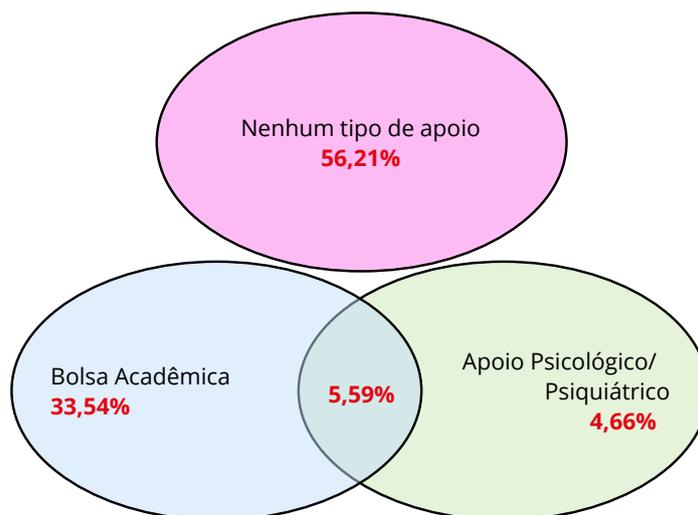


Figura 3. suporte aos discentes

Fonte: dados da pesquisa (2018)

Com relação ao recebimento de bolsa, Simil (2016) verificou que 46,85% dos discentes receberam o auxílio financeiro na forma de bolsa, ou seja, valor superior ao encontrado nesse estudo, já que aproximadamente 43% declaram receber bolsa. Essa redução presumivelmente indica que o corte de verbas da educação superior reduziu o suporte financeiro oferecido pelas universidades aos discentes.

4.2 Análise quantitativa

Dos 383 discentes que iniciaram o preenchimento do questionário, 322 responderam todas as etapas do questionário. Portanto, 322 respostas foram consideradas para a análise quantitativa (percentual de retorno de respostas de 23,93%).

4.2.1 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 '10' a '40' pontos. De forma geral, a 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". As estatísticas gerais e por gênero podem ser observadas na Tabela 2.

Tabela 2

Distribuição 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
Coefficiente 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: dados da pesquisa (2018)

Para avaliar se a média de autoeficácia dos discentes do gênero masculino é superior à média de autoeficácia dos discentes do gênero feminino, conforme se observa na Tabela 2, foi efetuado o *Teste t*, uma vez que os dados seguem distribuição normal (Shapiro-Wilk p-valor = 0,11960). Assim, não se rejeitou a hipótese de igualdade das médias de autoeficácia, o que indicou que os discentes do gênero masculino têm média igual a das discentes do gênero feminino (p-valor=0,2667). Dessa forma, a hipótese quatro que dizia que **Mulheres apresentam menores escores de autoeficácia em comparação com estudantes do gênero masculino** foi rejeitada para essa pesquisa.

4.2.2 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. No que tange à média do escore do inventário de ansiedade, a 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. Dessa maneira, verificou-se que os três escores pontuam no segundo terço da escala, além de estarem próximos à mediana da amostra. De forma preliminar, isso demonstra que grande parte dos discentes, por não estarem no terço superior da amostra, apresentaram ansiedade de baixa a moderada. Esses e outros dados podem ser visualizados na Tabela 3.

Com o propósito de investigar se os valores das médias são estatisticamente diferentes, foi aplicado o teste de Mann-Whitney (Shapiro Wilk p-valor < 0,00). O resultado do teste demonstrou que os discentes do gênero feminino apresentam escores de ansiedade estatisticamente maiores do que os discentes do gênero masculino, conforme apresentado na tabela. Testou-se, também, se essa diferença de média se manteria ao se analisar os gêneros, considerando-se o tipo de pós-graduação.

Tabela 3

Distribuição 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
Coefficiente 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: dados da pesquisa (2018)

Em relação à média do escore de ansiedade por tipo de pós-graduação e subamostra gênero, nota-se que o escore do gênero masculino do mestrado, 39,5, é estatisticamente do menor do que o escore dos discentes femininos do mestrado, 44,4 (Mann-Whitney p-valor = 0,006), ocorrendo o mesmo com os discentes do gênero masculino do doutorado, 39,0, em comparação com os discentes do gênero feminino do doutorado, 46,2 (Mann-Whitney p-valor = 0,0068). Dessa forma, os mestrados do gênero feminino são estatisticamente mais ansiosos do que os mestrados do gênero masculino; e os doutorandos do gênero feminino são estatisticamente mais ansiosos do que os doutorandos do gênero masculino, conforme se observa na Tabela 4. Esses resultados são os mesmos encontrados por Simon & Thomas, (1983), que em seu estudo concluíram que, independentemente do tipo de instituição e curso, os discentes do gênero feminino apresentam maiores escores de ansiedade.

Tabela 4

Distribuição da ansiedade dos discentes por tipo de pós-graduação e subamostra gênero

Descrição	Mestrado		Doutorado	
	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
Coefficiente 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: dados da pesquisa (2018)

Diante desses resultados, não se rejeitou a

H_5 : Mulheres apresentam maiores escores de ansiedade-traço em comparação com estudantes do gênero masculino.

Esses resultados indicam que a pós-graduação *stricto sensu* não consegue transpor os estigmas de gênero advindos dos constructos sociais (Hackett & Betz, 1981, Lewinsohn *et al.*, 1998, Mohammadyari, 2012, Jung & Oh, 2016, Fritz & Van Knippenberg, 2018).

4.2.3 Autoeficácia e Ansiedade

Este estudo também se propôs a analisar a relação entre a autoeficácia e a ansiedade. Para tanto, realizou-se o teste de correlação de Spearman. Os resultados encontrados não permitiram rejeitar a hipótese H_3 : **A autoeficácia se correlaciona negativa e significativamente com a ansiedade-traço**, ou seja, a correlação entre a autoeficácia e a ansiedade é negativa, estatisticamente significativa e apresenta o valor de -0,63. Conforme observa-se na Figura 3.

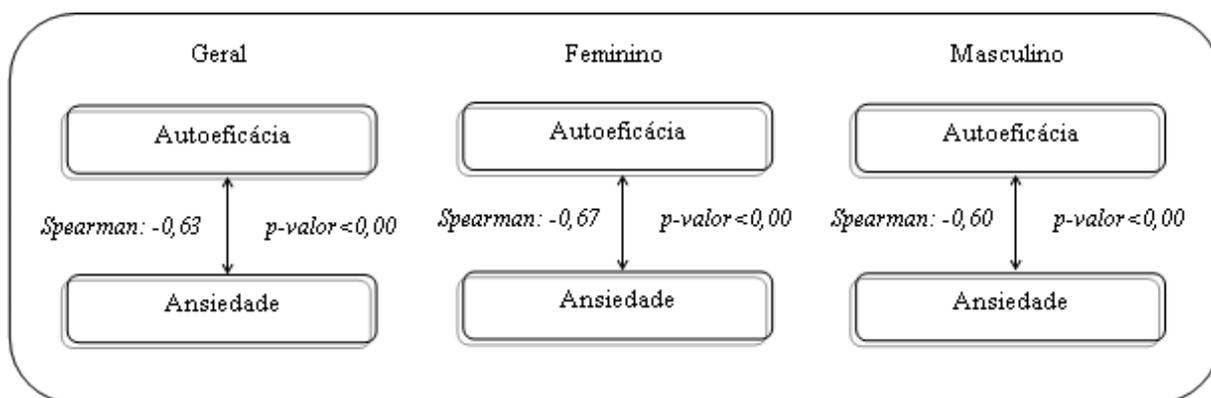


Figura 3. Correlação entre autoeficácia e ansiedade

Fonte: dados da pesquisa (2018)

Também, analisou-se a correlação subdividindo-se a amostra por gênero. Constatou-se que a relação entre ansiedade e autoeficácia é mais forte para o gênero feminino (-0,67, p-valor < 0,00) do que para o masculino (-0,60, p-valor < 0,00). Esse resultado de correlação é diferente do encontrado 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 estar relacionado aos aumentos dos transtornos mentais na população de pós-graduandos constatados por Levecque *et al.* (2017). Além disso, esse resultado reforça o papel da autoeficácia como ferramenta moderadora da ansiedade. Nesse sentido: “a investigação já realizada sugere que a teoria da autoeficácia pode ser utilizada para promover uma melhor compreensão da experiência da ansiedade” (Nogueira & Mesquita, 1992, p. 18).

4.2.3 Desempenho x Autoeficácia e Ansiedade

Uma última análise feita sobre os dados está relacionada ao objetivo secundário do trabalho, que se interessou por verificar como a ansiedade-traço e a autoeficácia impactavam o desempenho dos estudantes nas disciplinas que cursaram no programa de pós-graduação. Inicialmente, o modelo foi estimado com todas as variáveis, porém, ao constatar-se variáveis não significativas, considerando-se um p-valor mínimo de 10%, optou-se pelo modelo sem as variáveis (Tabela 5). A partir desse modelo (*stepwise*), os testes de validação da estimação indicaram que não foram encontrados problemas em relação à multicolinearidade, normalidade de resíduos, correlação do erro com as variáveis, média do erro, forma funcional e heterocedasticidade. O modelo apresentou-se significativo (p-valor=0,0144), porém um R² ajustados de 0,0201.

Os resultados da estimação apontaram que duas variáveis são significativas para o desempenho dos alunos: receber bolsa durante o percurso no programa e a percepção de autoeficácia. Foi apurado que a bolsa é capaz de afetar o desempenho dos estudantes de forma positiva e significativa. O recebimento da bolsa, possivelmente, permite maior dedicação do aluno ao programa e, assim, era de se esperar que ele obtivesse desempenho maior do que aqueles que não dispõem desse recurso.

Em relação à percepção de autoeficácia, era esperado que essa variável fosse importante para o desempenho do aluno, pois ela está relacionada à crença, confiança que o aluno deposita em si e nas suas capacidades e habilidades. Isso faz com que ele tenha um padrão mental mais positivo, tenha foco nas tarefas que tem que apresentar, o que o leva a enfrentar os desafios de forma mais persistente (Miller & Lavin, 2007, Nurttala *et al.*, 2015, Roick & Ringeisen, 2017). Esse resultado permite dizer que a Hipótese 1 do estudo foi confirmada pelos resultados.

Tabela 5

Estimação do Modelo de Impacto no Desempenho dos Estudantes

Variável	Coefficiente (Erro Padrão)	p-valor
Constante	79,15 (2,88)	0,000
Bolsa	1,65 (0,81)	0,044
Autoeficácia	0,21 (0,90)	0,000

Fonte: dados da pesquisa (2018)

Por outro lado, a Hipótese 2, que buscava argumentar que a ansiedade-traço afetaria de forma negativa o desempenho dos alunos, foi rejeitada (p-valor = 0,380). A ansiedade média dos respondentes foi de aproximadamente 53% da escala (nenhum estudante indicou escore máximo de ansiedade, sendo o maior escore de 75 – Tabela 3); por isso, apesar de estar num nível médio, aparentemente o nível de ansiedade dos estudantes não tem lhes causado sofrimento. É um dado interessante, pois, conforme Neiva, 2010, Borine (2011) e Clark e Beck (2012), a ansiedade tem função de fomentar a adaptação ao provocar desconforto psicológico. Ao provocar o incômodo no estudante, ela o motiva a dedicar-se ao estudo ou a antecipar a execução de uma atividade, por exemplo.

5. Conclusão

O objetivo geral desse estudo foi buscar evidências que permitissem analisar a relação da autoeficácia com a ansiedade dos estudantes *stricto sensu* de Ciências Contábeis. Nesta perspectiva, o estudo justificou-se pela necessidade de se conhecer, do ponto de vista das variáveis estudadas, qual a situação dos estudantes dos cursos *stricto sensu* de Ciências Contábeis. Essa informação pode contribuir para que se estabeleçam estratégias de intervenção, que resolvam problemas, ou para que se elaborem estratégias que maximizem o potencial acadêmico, científico e profissional desse tipo de formação acadêmica (Evans *et al.* 2018).

Após o delineamento de como a autoeficácia e a ansiedade interferem no processo cognitivo de aprendizagem, precedeu-se à análise das respostas do questionário dos 322 discentes que responderam à escala geral de autoeficácia percebida e ao inventário de ansiedade-traço. Metodologicamente, foram realizados testes estatísticos para se obter os resultados das questões de pesquisa. Apurou-se uma maior participação do gênero feminino, em relação ao número de discentes da pós-graduação e em relação ao Relatório Sucupira de 2017, tanto para a categoria de mestrado quanto de doutorado. Esse dado pode ser um indício de ascendência do número de discentes do gênero feminino na pós-graduação, no entanto, são necessárias pesquisas mais detalhadas para se confirmar esse achado.

Ainda de forma descritiva, o estudo encontrou que a média de idade dos discentes do gênero feminino é estatisticamente menor do que a média de idade dos discentes do gênero masculino. Associada a essa estatística, constatou-se que os discentes do gênero masculino apresentam um percentual da categoria Casado/União estável acentuadamente maior do que os discentes do gênero feminino. Isso pode indicar que, por se casarem mais cedo, os discentes do gênero masculino adiam mais a entrada na pós-graduação.

Outro achado descritivo revela que grande parte dos discentes não trocou seu local de residência para cursar a pós-graduação, indício de que os discentes procuram uma pós-graduação próxima da localidade onde vivem. Isso induz ao pensamento de que a expansão do *stricto sensu* de Ciências Contábeis deve levar em consideração uma distribuição geográfica igualitária. Juntamente com esse dado, constatou-se que apenas uma parcela da amostra recebe ou recebeu bolsa acadêmica durante a integralização dos créditos, o que em parte explica o percentual de discentes que exercem atividade remunerada enquanto cursam a pós-graduação.

Por sua vez, a análise quantitativa revelou que não há distinção no nível de autoeficácia entre o gênero masculino e feminino. No entanto, a média obtida e a percepção de autoeficácia mostraram-se positiva e significativamente relacionadas. Isso comprova, em parte, a proposição teórica de que a expectativa de autoeficácia possui influência sobre o resultado obtido, uma vez que, ao acreditar-se autoeficaz, estratégias cognitivas mais amplas são utilizadas pelo indivíduo no desenvolvimento da tarefa (Bandura, 1977).

Em relação ao objetivo primário do trabalho, que era analisar a relação entre autoeficácia e ansiedade-traço, restou evidenciado que as duas possuem uma relação moderada e negativa (-0,63) e estatisticamente significativa ($p < 0,00$); quer dizer, esses dois eventos possuem uma relação inversamente proporcional, o que permite dizer que a Hipótese 3 do trabalho não foi rejeitada e é um pouco mais forte para as mulheres (correlação de -0,67) do que para os homens (correlação de -0,60). Isso permite sugerir aos programas e aos próprios discentes que busquem mecanismos para aprimorar o bem-estar mental dos alunos, por meio de medidas que instrumentalizem a autoeficácia dos estudantes, como incentivos verbais, estratégias cognitivas, promoção do autocuidado mental, autoavaliação das respostas emocionais e fisiológicas, encorajamento, desenvolvimento de técnicas de tomada de decisão e resolução de problemas (Bandura, 1997, Ramos *et al.*, 2017). Essa parece ser uma estratégia interessante, pois, ao buscar aprimorar a percepção de autoeficácia dos discentes, poderá, indiretamente, minorar a percepção de ansiedade (Cassady & Johnson, 2002, Nurttilla *et al.*, 2015, Roick & Ringeisen, 2017).

Além dessa evidência, foi constatado que o gênero dos estudantes não tem relação com a percepção de autoeficácia, o que resultou na rejeição da Hipótese 4 (p -valor=0,2667). Acreditava-se que os papéis sociais (Hackett & Betz, 1981) desencadeariam uma autoimagem nas mulheres de que elas não seriam tão capazes quanto os homens; porém, os dados revelaram que as mulheres se consideram tão autoeficazes quanto os homens. Esse resultado, para além de importante, pode apresentar que discussões modernas sobre igualdade entre os gêneros têm proporcionado uma percepção mais positivas das mulheres sobre suas competências e habilidades (Hackett & Betz, 1981, Erdwins *et al.*, 2001, Jung & Oh, 2016, Fritz & Van Knippenberg, 2018).

Porém, em relação à ansiedade-traço, foi constatado que as respondentes têm níveis maiores que os homens (p -valor=0,006), o que permitiu concluir que a Hipótese 5 não pode ser rejeitada. Dessa forma, acredita-se que as imposições sociais originadas nos papéis esperados da mulher, principalmente em relação à expectativa de que elas tenham maestria em cuidados do lar, dos filhos, cônjuges e até dos pais, quando estes necessitam, e ainda manterem altos níveis de *performance* no trabalho ou no estudo (Hackett & Betz, 1981, Erdwins *et al.*, 2001, Jung & Oh, 2016, Fritz & Van Knippenberg, 2018) resultam em demandas emocionais maiores para as mulheres, que se veem imersas em um cenário de maior cobrança. Isso resulta em maior sofrimento mental (Jung & Oh, 2016), o que lhes deteriora a qualidade de vida e a vivência de uma formação acadêmica plena e prazerosa.

Uma última conclusão diz respeito ao desempenho dos estudantes. Por meio de uma regressão linear, constatou-se que a autoeficácia modera o resultado positivamente (p -valor=0,000), o que confirma a Hipótese 1 e é aderente a alguns trabalhos (Miller & Lavin, 2007, Nurttilla *et al.*, 2015, Roick & Ringeisen, 2017). Mas a ansiedade-traço não possui significância estatística (p -valor=0,380) em relação aos dados desta pesquisa, contrariando as evidências empíricas relatadas (Cassady & Johnson, 2002, Nurttilla *et al.*, 2015, Roick & Ringeisen, 2017). Esse resultado reforça que o investimento em desenvolver a percepção dos estudantes em relação à sua autoeficácia contribuem para sua formação adequada e plena.

Como sugestão, pesquisas futuras deveriam englobar outros programas *stricto sensu* de áreas afins, por exemplo: administração, economia, etc., comparando-se os resultados para se entender como essas variáveis funcionam no contexto acadêmico de outras pós-graduações. Além disso, pesquisas futuras poderiam usar a estratégia de coleta e análise qualitativa para que, por meio do cruzamento de informações, esses constructos fossem estudados em um contexto mais individualizado.

Referências

- Alves, R. S., Puppim, L., Nascimento, E. M., & Da Cunha, J. V. A. (2019). Maquiavelismo e sua relação com atividades contraproducentes nos estudantes de Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 13(1). Doi: <https://doi.org/10.17524/repec.v13i1.2135>
- Antonelli, R. A., dos Santos, M. J. D. C., Vilhena, E. M. D. S. R., & Meurer, A. M. (2020). Desempenho Acadêmico e Características Sociodemográficas, Comportamentais, Psicológicas e de Formação Docente: análise de alunos portugueses da área de negócios. *Contabilidade Vista & Revista*, 31(2). Doi: <https://doi.org/10.22561/cvr.v31i2.5286>
- 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. Doi:<https://doi.org/10.1590/S0100-879X2001000300011>
- Auerbach, S. M. (1971). *An investigation of the Effects of Surgery-Induced Stress on State and Trait Anxiety*. Florida State Universit.

- Bandalos, D. L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of educational psychology*, 87(4), 611. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.87.4.611>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety research*, 1(2), 77-98. Doi: <https://doi.org/10.1080/10615808808248222>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *The American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. Doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.9.1175>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Antigenic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. Doi: <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. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- 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. Doi: <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. Doi: <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. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.28.5.399>
- 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%5Chttp://dsv.usf.edu.br/galeria/getImage/427/606054467274901.pdf>
- Brasil. (1996). Lei 9.394 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.
- Brown, J. D. (2011). Likert items and scales of measurement. *Statistics*, 15(1), 10-14.
- Byrne, M., Flood, B., & Griffin, J. (2014). Measuring the Academic Self-Efficacy of First-year Accounting Students. *Accounting Education*, 23(5), 407-423. Doi: <https://doi.org/10.1080/09639284.2014.931240>
- Carifio, J., & Perla, R. (2008). Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. *Medical education*, 42(12), 1150-1152. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1365-2923.2008.03172.x>
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 270-295. Doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2012). *Terapia Cognitiva para os Transtornos de Ansiedade*. Porto Alegre: Artmed.
- Castillo, A., Recondo, R., Asbahr, F. R., & Manfro, G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria (Supl II)*, 22(m), 20-25. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600006>
- Conselho de Educação Superior. (1965). Parecer nº 977/65. Definição Dos Cursos De Pós-Graduação Necessidade Da Pós-Graduação.

- 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>
- Cornacchione 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.
- Alves da Cunha, J. V., Cornacchione Junior, E. B., & Martins, G. D. A. (2010). Doutores em Ciências Contábeis: Análise sob a Óptica da Teoria do Capital Humano. *RAC-Revista de Administração Contemporânea*, 14(3).
- Dobarro, V. R. (2007). *Solução de problemas e tipos de mente matemática: Relações com as atitudes e crenças de auto-eficácia*. Universidade Estadual de Campinas.
- Erdwins, C. J., Buffardi, L. C., Casper, W. J., & O'Brien, A. S. (2001). The relationship of women's role strain to social support, role satisfaction, and self-efficacy. *Family relations*, 50(3), 230-238. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2001.00230.x>
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1038/nbt.4089>
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança* (12th ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e terra.
- Fritz, C., & Van Knippenberg, D. (2018). Gender and leadership aspiration: The impact of work-life initiatives. *Human Resource Management*, 57(4), 855-868. Doi: <https://doi.org/10.1002/hrm.21875>
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational behavior*, 18(3), 326-339. Doi: [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0029270>
- Hunsley, J. (1985). Test anxiety, academic performance, and cognitive appraisals. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 678-682. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.678>
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1519-70772005000200002>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *Current Journal of Applied Science and Technology*, 396-403. Doi: <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- 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. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.92.1.107>
- Jung, Y. O., & Oh, H. S. (2016). The effects of social support, self-efficacy and perceived health status on aging anxiety of the middle-aged women. *Journal of Korean Public Health Nursing*, 30(1), 30-41. Doi: <https://doi.org/10.5932/JKPHN.2016.30.1.30>

- Keedwell, P., & Snaith, R. P. (1996). What do anxiety scales measure? *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 93, 177–180. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1996.tb10627.x>
- 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. Doi: <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. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender Differences in Anxiety Disorders and Anxiety Symptoms in Adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 109–117. Doi: <https://doi.org/10.1037//0021-843X.107.1.109>
- Lopes, H. L. (2017). *Suporte social no trabalho e Autoeficácia como preditores da qualidade de vida profissional em bombeiros militares*. Universidade Estadual da Paraíba.
- 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. Doi: <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1123/jsep.13.2.149>
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 617. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.3.617>
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300002>
- Miller, D., & Lavin, F. (2007). ‘But now I feel I want to give it a try’: formative assessment, self-esteem and a sense of competence. *The Curriculum Journal*, 18(1), 3-25. Doi: <https://doi.org/10.1080/09585170701292109>
- Mohammadyari, G. (2012). Comparative study of relationship between general perceived self-efficacy and test anxiety with academic achievement of male and female students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 2119-2123. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.175>
- Moritz, S. E., Feltz, D. L., Fahrback, 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. Doi: <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608908>
- Nascimento, E. M. *Estresse e docentes na área de ciências contábeis: consequências e estratégias* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Neiva, J. F. de O. (2010). *Estabelecimento de metas e ansiedade traço na aquisição de habilidades motoras*. Universidade de São Paulo.
- Nogueira, C., & Mesquita, A. P. (1992). Auto eficácia e ansiedade: aplicações na consulta psicológica. *Jornal de Psicologia*, 10(3), 16–22.
- Nurttilla, S., Ketonen, E., & Lonka, K. (2015). Sense of competence and optimism as resources to promote academic engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1017-1026. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.225>

- Nuzzo, R. (2014). Scientific method: statistical errors. *Nature News*, 506(7487), 150. Doi: <https://doi.org/10.1038/506150a>
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0028323>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>
- Peleias, I. R., Segreti, J. B., Da Silva, G. P., & Chiroto, A. R. (2007). Evolução do Ensino da Contabilidade no Brasil: Uma análise histórica. *Revista Contabilidade e Finanças*, 18(spe), 19–32. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1519-70772007000300003>
- Ramos, V., et al. (2017). Fontes de Autoeficácia Docente de Universitários de Educação Física. *Journal of Physical Education*, 28, e2829. Epub August 24, 2017. Doi: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2829>
- Reis, C. F., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). Ansiedade e desempenho acadêmico : Um estudo com alunos de Ciências Contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 10(3), 319–333. <http://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/356/194>
- Roick, J., & Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal of Educational Research*, 83, 84–93. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.006>
- Scholz, U. G., Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242–251. Doi: <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. Doi: <https://doi.org/10.1177/0731121416629993>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic Self-Efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (7th ed.). San Diego: Academic Press. Doi: <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- 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. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x>
- 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*. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- 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. Doi: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(83\)90020-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(83)90020-X)
- Shell, D. F., Bruning, R. H., & Murphy, C. C. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91–100. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.81.1.91>

- 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. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.228>
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety: Current Trends in Theory and Research. *Anxiety as an Emotional State*, 250. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Spielberger, C. D., & Gorsuch, R. L. (1966). Mediating processes in verbal conditioning. *Report to National Institute of Mental Health*.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). Manual for the state-trait anxiety inventory.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261. Doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.124.2.240>
- Teixeira, J., Dias, A., & Dell’Aglío, D. (2012). Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). *Psico*, 43(7), 139–146. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.00034.x>
- Wasserstein, R. L., & Lazar, N. A. (2016). The ASA statement on p-values: context, process, and purpose. Doi: <https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1154108>
- Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616–622. Doi: <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.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy : An Essential Motive to Learn, 82–91. Doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>