



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Escola de Administração e Negócios  
Curso de Ciências Contábeis



Gustavo Dantas Ortiz Fernandez

**EFEITO DA ANSIEDADE NA RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO  
DOS ESTUDANTES**

Campo Grande – MS  
2026



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Escola de Administração e Negócios  
Curso de Ciências Contábeis



Gustavo Dantas Ortiz Fernandez

## **EFEITO DA ANSIEDADE NA RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO DOS ESTUDANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para obtenção de grau de  
Bacharel em Ciências Contábeis pela Fundação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Marcielle Anzilago.

Campo Grande – MS  
2026



**PARECER DE BANCA AVALIADORA**

Referência: Processo nº 23104.006369/2026-19

Interessado: Coordenação de Curso

Assunto: Parecer sobre Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Senhora Coordenadora de Curso,

Conforme RESOLUÇÃO nº 516-CGB-CCO/ESAN/UFMS, de 02 de abril de 2026, que aprovou a Banca Avaliadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do acadêmico **Gustavo Dantas Ortiz Fernandez**, com o título: Efeito da ansiedade na relação entre motivação e desempenho dos estudantes, apresentado no 11th Accounting and Governance Conference 2025, esta comissão analisou o documento Artigo Científico (6289778) e considerou **APROVADO** o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

É o Parecer.

Campo Grande, 02 de abril de 2026.

Profa. Dra. Marcielle Anzilago - Presidente

Profa. Dra. Ana Denise Ribeiro Mendonça Maldonado - Membro

Mestrando Leonardo Gonçalves Pedrosa - Membro

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Marcielle Anzilago, Professora do Magistério Superior**, em 10/04/2026, às 10:04, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Ana Denise Ribeiro Mendonça Maldonado, Professora do Magistério Superior**, em 10/04/2026, às 16:51, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA  
MÁXIMA  
NO MEC

UFMS  
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **LEONARDO GONÇALVES PEDROSA, Usuário Externo**, em 10/04/2026, às 17:45, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufms.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6332614** e o código CRC **AD13CBF1**.

**COLEGIADO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS (BACHARELADO)**

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone: 67 3345-3922

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS



## RESUMO

Este estudo objetiva verificar o efeito da ansiedade na relação entre a motivação e desempenho. Para tal realizou-se uma pesquisa descritiva de cunho quantitativo, a população compreendeu estudantes dos cursos de negócios de uma IES pública e a coleta por meio de um questionário. Os resultados do estudo indicam que a motivação intrínseca e extrínseca apresentou efeitos diretos positivos sobre o desempenho acadêmico. No que diz respeito à ansiedade, verificou-se que tanto a motivação extrínseca quanto a motivação intrínseca apresentam relações positivas. Isso indica que níveis elevados de motivação, podem estar associados a maiores níveis de ansiedade. Entretanto, o efeito direto da ansiedade sobre o desempenho não foi estatisticamente significativo indicando que a ansiedade, apesar de ser influenciada pela motivação, não afeta diretamente o desempenho acadêmico. Assim, concluiu-se com base nos achados que a ansiedade não constitui um canal relevante de influência entre motivação e desempenho acadêmico neste modelo.

**Palavras-chave:** Ansiedade, Motivação, Desempenho, Ensino Superior.



## ABSTRACT

This study aims to verify the effect of anxiety on the relationship between motivation and performance. To this end, a descriptive quantitative study was conducted, with the population comprising business students from a public higher education institution, and data collection was done through a questionnaire. The results of the study indicate that intrinsic and extrinsic motivation had positive direct effects on academic performance. Regarding anxiety, it was found that both extrinsic and intrinsic motivation show positive relationships. This indicates that high levels of motivation may be associated with higher levels of anxiety. However, the direct effect of anxiety on performance was not statistically significant, indicating that anxiety, although influenced by motivation, does not directly affect academic performance. Thus, it is concluded based on the findings that anxiety does not constitute a relevant channel of influence between motivation and academic performance in this model.

**Keywords:** Anxiety, Motivation, Performance, Higher Education.



## 1 Introdução

A ansiedade e o estresse dos estudantes universitários são problemas psicológicos comuns (Cuijpers et al., 2021). No entanto, essas questões podem afetar a qualidade de vida, a aprendizagem e o desempenho acadêmico destes (Masha'a et al., 2022). A ansiedade é uma reação emocional derivada de um agrupamento de emoções (Serra, 1980). Com isso, evidencia que a ansiedade se desencadeia perante o medo de circunstâncias atuais ou que expõem o futuro, apontadas como impertinentes.

Guimarães (2014, p. 25) define a ansiedade como “uma sensação subjetiva de inquietação, pavor ou apreensão e pode variar de acordo com o perigo percebido”. Trata-se de um fenômeno humano normal e se transforma em patológico quando afeta as atividades cotidianas do indivíduo, por exemplo, quando um estudante desiste de apresentar um seminário devido a ansiedade (Amorim-Gaudêncio & Sirgo, 1999; Guimarães, 2014). Karino (2010) pontua que a ansiedade é vista como uma reação natural do indivíduo quando induz o organismo a se prevenir ou diminuir efeitos de circunstâncias estimadas como ameaçadoras.

Dessa maneira, os indivíduos tendem a se sentirem ansiosos diante das mais diversas situações, como por exemplo, um estudante ao realizar uma prova (Miranda et al., 2017). Assim, a ansiedade apresenta desvantagens como o estímulo de reações indesejadas, causando dificuldade de concentração, inquietação, dores de cabeça, dores musculares e tonturas (D'Avila & Soares, 2003; Soares & Martins, 2003; Fragelli & Fragelli, 2021). Nesse sentido, Mondardo e Pedon (2005) comentam que o período acadêmico exige do estudante universitário uma série de mudanças e adaptações e conforme Calais et al. (2017) e Ferreira (2025) pode colocá-lo em contato com vários estressores, específicos desse ambiente, tais como: insegurança com a carreira escolhida, novas responsabilidades, distanciamento familiar, dificuldade no estabelecimento de relacionamento afetivo, medo e ansiedade.

Segundo Mondardo e Pedon (2005) e Zheng e Cheng (2018) isso pode gerar, em muitos casos, dificuldade de aprendizagem e alterações no desempenho acadêmico e consequentemente conforme Hashempour e Mehrad (2014) e Oflaz (2019) pode afetar negativamente a motivação para aprender e pode levar a uma diminuição no desempenho acadêmico. Nesse sentido, a motivação é essencial, visto que se torna um impulso interno que estimula os indivíduos em direção a objetivos específicos (Filgona et al., 2020). No entanto, conforme Komariah et al. (2022) vários elementos podem moldar a motivação dos estudantes para aprender, incluindo as suas aspirações, vontade de aprender, bem-estar físico e mental, ambiente de sala de aula, componentes dinâmicos de aprendizagem e os esforços dos professores na entrega das aulas.

Dessa maneira, a motivação pode ajudar os estudantes a superar a ansiedade (Schukajlow et al., 2023) e a alcançar melhores resultados acadêmicos (Affuso et al., 2023). Dos Santos et al. (2020) comentam que entender o que motiva os acadêmicos é fundamental para potencializar o processo de aprendizagem e contribuir para a formação de profissionais mais preparados e competentes para atender às demandas da sociedade. Esses resultados, são observados na parte da divisão denominada como motivação intrínseca, dado que um resultado satisfatório em avaliações causa sentimentos que corroboram para a realização posterior (Deci & Ryan, 2000, Bandhu, 2024).

Já a motivação extrínseca caracterizada por influências externas atua como um precursor da motivação (De Almeida, 1986, Deci & Ryan, 2000, Bandhu, 2024, Mascarenhas, 2025). Nesse sentido, conforme Anzilago et al. (2022) as experiências vividas pelos estudantes de pós-graduação, tais como: estresse, pressões, incentivos e reconhecimentos, podem influenciar significativamente sua motivação, refletindo diretamente no desempenho acadêmico. Assim, este estudo tem como questão de pesquisa: **Qual o efeito da ansiedade na relação entre motivação e desempenho acadêmico?** Assim, o estudo objetiva verificar o efeito da ansiedade na relação entre motivação e desempenho acadêmico.



O estudo justifica-se devido a importância em investigar se há interferência da ansiedade no ambiente de aprendizagem, uma vez que esta, conforme literatura promove o estresse, podendo assim interferir nos recursos envolvidos com a aprendizagem e o desempenho do indivíduo. Justifica-se ainda pela necessidade de verificar se a ansiedade e o desempenho acadêmico realmente se relacionam nos cursos da área de negócios, além do mais posterior a crise da Covid-19. Além disso, segundo Bardagi e Hutz (2011), identificar as principais fontes de preocupação e ansiedade relacionadas ao ambiente acadêmico pode auxiliar o atendimento aos estudantes universitários no combate à evasão e ao desengajamento dos alunos.

O estudo contribui com a propagação do conhecimento e a busca de informações acerca da relação entre ansiedade, motivação e desempenho, visto que o conhecimento dessa relação pode ajudar a explicar os fatores que influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, torna-se relevante aprofundar os conhecimentos sobre ansiedade no ambiente acadêmico.

## **2 Referencial Teórico**

### **2.1 Ansiedade e Motivação**

A ansiedade pode ser caracterizada por pensamentos e reações cognitivas comportamentais, que acometem o indivíduo em forma de ameaça ou perigo futuro, aparentado como tensão ou nervosismo (Zeidner, 2014). O excesso das preocupações nos pensamentos e reações fisiológicas adversas à vontade, demonstra-se como um transtorno de ansiedade generalizada (Serra, 1980, Fragelli & Fragelli, 2021).

Essa alteração apresenta prejuízos significativos, e pode ser atenuada em períodos avaliativos, causando além de desempenho acadêmico insatisfatório, alterações no sono e na concentração (Ferreira, 2025). Acadêmicos que buscam se ocupar em atividades acadêmicas apresentam um desempenho mais satisfatório, pois, ocorre a entrega de atividades acadêmicas e diminui a incidência da ansiedade (Miranda et al., 2017).

Assim como apontado por diversos autores, a ansiedade é um fenômeno comum entre estudantes do ensino superior e, em alguns casos, pode evoluir para níveis patológicos (Andrade et al., 2001; Iqbal, Gupta & Venkatarao, 2018). Ela está associada à percepção subjetiva e consciente de situações de ameaça, gerando sentimentos de apreensão e tensão que levam o indivíduo a desenvolver mecanismos de adaptação diante das exigências e pressões do cotidiano (Borine, 2011).

Ela 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 et al., 2000). Pode ser oriunda de um traço de personalidade ou uma condição decorrente de situações momentâneas (Borine, 2011).

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 (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 (Coelho et al., 2022; Dos Santos et al., 2020). 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 (Dos Santos et al., 2020; Coelho & Nascimento, 2022).

Assim, 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 (Coelho et al., 2022; Ribeiro et al., 2022). A saúde mental dos discentes universitários deve ser pauta de intervenções voltadas ao aumento da busca por apoio psicológico, considerando a recorrente vulnerabilidade cognitiva desses alunos (Zeidner, 2014; Fragelli & Fragelli, 2021).

Nesse sentido, conforme mencionam Dos Santos et al. (2020, p.38) “compreender a motivação dos acadêmicos é essencial para ter um melhor aproveitamento do ensino e de formar profissionais mais qualificados para a sociedade”. Ela é definida como uma força causada no interior do indivíduo com consequência direta em uma ação (Dos Santos et al., 2020, Bandhu, 2024). A motivação segundo Coda et al. (2008), pode ser entendida como o empenho que cada indivíduo dedica para realizar uma determinada tarefa.

Nesse contexto, a motivação surge a partir de uma necessidade que coloca o indivíduo em um estado motivacional, o qual pode ter origem extrínseca ou intrínseca (De Almeida, 1986; Mascarenhas, 2025). Assim, uma mesma tarefa pode gerar diferentes reações entre as pessoas, evidenciando que o estado motivacional é algo subjetivo e particular a cada indivíduo (Trautner et al., 2025). Dessa maneira, no contexto da carreira profissional, ela pode surgir a partir de diferentes estímulos: os estímulos externos, relacionados a fatores ambientais e recompensas instrumentais, caracterizam a motivação extrínseca, e os estímulos internos, ligados ao interesse e à satisfação pessoal em desempenhar uma atividade, representam a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1990; Ryan & Deci, 2000).

Ryan e Deci (2020) mostram que tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca, bem internalizadas, preveem uma série de resultados positivos em vários níveis educacionais e contextos culturais. Assim, a motivação extrínseca é a parte resultante da motivação ocasionada por fatores externos ao indivíduo (Deci & Ryan, 2000, Mascarenhas, 2025).

De acordo com Ryan e Deci (2020), na motivação extrínseca, a regulação externa é aquela com menor nível de autonomia, a ação do indivíduo não é espontânea, é executada para obter determinada recompensa ou para evitar algum tipo de punição. Por outro lado, a regulação identificada apresenta um dos maiores níveis de autonomia no contexto das motivações extrínsecas, mesmo focando nos benefícios externos o indivíduo age com espontaneidade, uma vez que a atividade se apresenta coerente com seus valores e objetivos (Ryan & Deci, 2020).

No tocante à motivação intrínseca, que compreende aspectos internos nos quais o indivíduo executa uma ação por interesse e prazer próprios da atividade (Marques et al., 2024), segundo Vallerand et al. (1992), a motivação para vivenciar estímulos compreende fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes de natureza sensorial ou estética. O conceito de motivação intrínseca pressupõe a escolha da própria pessoa em realizar a atividade (Ryan & Deci, 2020; Marques et al., 2024). A motivação intrínseca é uma subárea da motivação definida como uma sensação de controle interior que influencia diretamente em uma ação, aumentando assim, a produtividade (Bandhu, 2024, Wu et al., 2025).

Por outro lado, a motivação extrínseca necessita de certa instrumentalidade em direção ao resultado da ação, necessitando de recompensas externas para obter a satisfação em realizar a atividade (Ryan & Deci, 2020). Assim, o sentir-se motivado provoca alterações afetivas que determinam mudanças após uma necessidade deficitária (De Almeida, 1986). Desse modo, observando os contextos da regulação da motivação, obtém-se que o ambiente acadêmico apresenta uma importante influência, sendo a autonomia para aprendizagem e a frequência variáveis notórias (Trautner et al., 2025).

Dessa maneira, na educação, tem-se que mais formas autônomas de motivação levarão a um aumento do envolvimento, aprendizado e bem-estar dos alunos; e que o apoio psicológico básico tanto dos professores quanto dos pais facilita essa motivação, ao passo que a frustração da necessidade a enfraquece (Ryan & Deci, 2020). Assim, é fundamental o papel do docente na motivação dos estudantes, pois a sua inobservância quanto a isso, torna-se uma preocupação (Deci & Ryan, 2000; Marques et al., 2024).



## 2.2 Desempenho

O desempenho acadêmico dos estudantes de ensino superior tem sido reconhecido como um elemento fundamental para a formação de profissionais qualificados e para a competitividade do mercado de trabalho. Organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o University Ranking by Academic Performance (2020), utilizam o desempenho dos alunos como indicador para avaliar a qualidade do ensino superior em diferentes países, subsidiando a elaboração de estratégias e políticas voltadas ao desenvolvimento econômico e à redução das desigualdades sociais (Takala, Kallo, Kauko, & Rinne, 2018).

De acordo com Munhoz (2004), o termo desempenho acadêmico costuma ser associado ao rendimento escolar, mas possui um significado mais abrangente, o desempenho envolve a dimensão da ação, aquilo que o estudante faz, enquanto o rendimento representa o resultado dessa ação, expresso por meio de notas ou conceitos atribuídos em determinada atividade (Munhoz, 2004). Assim, embora o desempenho acadêmico seja frequentemente mensurado por notas, seu conceito vai além dos resultados quantitativos, abrangendo também aspectos comportamentais, emocionais e contextuais que influenciam o aprendizado (Miranda et al., 2015).

Ferreira (2025) comenta que o desempenho acadêmico diz respeito ao quanto o estudante consegue alcançar sucesso em sua trajetória educacional, sendo geralmente medido por meio de notas, avaliações e outros indicadores que refletem seu progresso nos estudos. Por sua vez, Monteiro e Gonçalves (2011) destacam que o desempenho acadêmico resulta da interação de múltiplos fatores, os quais se influenciam mutuamente, tornando esse conceito complexo e de difícil mensuração na prática.

Dessa forma, entender como diferentes variáveis influenciam os estudantes e seu desempenho é fundamental para que as instituições de ensino possam adotar medidas preventivas e corretivas que promovam o aprendizado (Andrade & Corrar, 2008). Dessa forma, por possuir sintomas físicos e psicológicos, a ansiedade está diretamente ligada ao comportamento do indivíduo (Castillo et al., 2000). Assim, o condicionamento emocional interfere e provoca um desempenho inferior, apresentando resultados negativos quando comparados aos demais (Wachelke & Botomé, 2005, Zeidner, 2014, Miranda et al., 2017, Ferreira, 2025). Por outro lado, o aumento nas horas de estudos apresenta resultados satisfatórios no desempenho, à medida que estudantes que se dedicam mais, possuem maiores notas (Brandt et al., 2020). Nessa linha, demonstra-se que motivação influencia no desempenho acadêmico, ao passo que, a motivação corrobora para o aumento da aquisição de conhecimentos (Zonatto et al., 2020).

Em paralelo a isso, mesmo que o indivíduo possua plena capacidade para desenvolver-se bem no ambiente acadêmico, há diversos fatores que causam estresse e impactam em seus níveis de ansiedade, que descontrolados o acometem e impedem o sucesso nas avaliações (Zeidner, 2014). Assim, verifica-se a necessidade de um equilíbrio na motivação para que surta efeitos positivos, afastando-se os efeitos adversos como o estresse, cansaço e ansiedade (Zonatto et al., 2020).

## 2.3 Estudos Correlatos

Lopes, Meurer e Colauto (2020) identificaram que altos níveis de ansiedade-traço têm sido associados a um engajamento reduzido, impactando negativamente tanto o aprendizado quanto a motivação dos estudantes. Nesse contexto, Da Silva et al. (2022) apontam que a ansiedade compromete significativamente a capacidade dos alunos de gerenciar o tempo e



atender às demandas acadêmicas. Além disso, Vilela e Silva (2022) ressaltam que a formação de futuros contadores exige atenção especial à saúde mental, dado seu efeito direto na qualidade das competências desenvolvidas.

Borges et al. (2017) analisaram as relações entre desempenho acadêmico e motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, matriculados no segundo ao décimo períodos do referido curso, as análises indicaram relações significativas entre motivação e desempenho acadêmico. Já Pavão et al. (2020), avaliaram a motivação intrínseca, a motivação extrínseca, a desmotivação e o desempenho acadêmico percebido dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública, em relação ao desempenho percebido, os resultados não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas.

Tan e Pang (2023) argumentam que a integração da ansiedade e da motivação pode levar a uma compreensão mais abrangente da ansiedade nos testes e do seu impacto no desempenho acadêmico. Simultaneamente, Rochmawati et al. (2023) destacaram uma correlação positiva entre a ansiedade de aprendizagem e a motivação, indicando que os estudantes que apresentam proficiência na gestão da ansiedade tendem a demonstrar um melhor desempenho na sua motivação de aprendizagem. Isto sugere que lidar eficazmente com a ansiedade pode influenciar positivamente os níveis de motivação dos alunos e, conseqüentemente, os seus resultados globais de aprendizagem (Peng et al., 2024).

Buscando analisar a motivação de acadêmicos de Ciências Contábeis, Dos Santos et al. (2020) apresenta que a autoavaliação se correlaciona negativamente com a desmotivação, isto é, quanto maior a desmotivação, menor a autoavaliação, pugna ainda que a motivação se relaciona com o desempenho acadêmico. Paralelo a isso, Brandt et al. (2020) aponta uma análise com uma amostra de graduados visando identificar os influentes no desempenho, sendo exposto que a renda e a escolaridade dos pais impactam no desempenho, ao passo que estudantes com melhores condições financeiras e cujo curso de nível superior estaria presente na escolaridade de seus genitores, apresentariam maior aproveitamento acadêmico.

Mascarenhas (2025) com uma amostra em diversos países concluiu que motivações intrínsecas tendem a corroborar com um bom desempenho, ao mesmo tempo que, as motivações extrínsecas afetam negativamente o desempenho. Bortolini et al. (2021) encontraram que estudantes depressivos moderadamente grave e grave tiveram sua autoavaliação negativa na motivação e em momentos de estudo, paralelo a isso, tornou-se evidente que a ansiedade moderada e grave afeta o desempenho, ao passo que a presença de sintomas depressivos também impacta o desempenho.

Miranda et al. (2017) apresenta a pesquisa de relação entre a ansiedade e o desempenho acadêmico por meio de uma amostra de estudantes do curso superior em Ciências Contábeis, concluiu-se que indivíduos que possuem uma ansiedade corriqueira, tendem a estar mais ansiosos em momentos de avaliação de desempenho, e que a ansiedade se correlaciona com o desempenho, afetando-o negativamente. Krüger et al. (2025) analisou por meio de estudantes de Ciências Contábeis a relação dos sintomas da ansiedade com a motivação para aprender, os resultados demonstram que a ansiedade-traço impacta negativamente na motivação para aprendizagem e que graduandos que possuem níveis baixos de ansiedade adentram ao mercado de trabalho com maior capacitação pelo bom aproveitamento do curso superior. Assim, o estudo busca analisar as hipóteses:

H1: A ansiedade acadêmica está negativamente associada ao desempenho dos estudantes.

H2: A motivação intrínseca medeia positivamente a relação entre ansiedade e desempenho.

H3: A motivação extrínseca medeia negativamente a relação entre ansiedade e desempenho.



### 3 Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa descritiva de caráter quantitativo. Para tal, realizou-se uma pesquisa de levantamento por meio de questionários. A população do estudo compreende estudantes de Administração, Ciências Contábeis, Economia, Tecnologia em Processos Gerenciais e Turismo de uma instituição pública de ensino superior localizada no Estado de Mato Grosso do Sul.

Para a coleta dos dados utilizou-se um questionário com base na literatura sobre os constructos: ansiedade (Spielberger, Biaggio & Natalicio, 1979); motivação intrínseca e extrínseca (adaptado de Deci & Ryan, 2009) e desempenho acadêmico (Freitas & De Arica, 2008), além de um bloco com dados demográficos. O instrumento de pesquisa é formado por 29 assertivas do tipo escala *Likert* de sete pontos e 5 assertivas de dados demográficos, totalizando 34 questões. Para a validação do instrumento, realizou-se um pré-teste a fim de melhorar a compreensão das questões. Os comentários recebidos foram relacionados à verificação da compreensão dos itens. Após o pré-teste, realizou-se as mudanças sugeridas para melhorar a leitura e compreensão das assertivas.

Assim, houve a disseminação do questionário por meio de grupos destinados aos acadêmicos em aplicativos de conversa, e diretamente na sala de aula dos cursos abrangidos. A coleta dos dados se deu via formulário on-line por meio da plataforma *Google Forms* encaminhado a população alvo via *e-mail* e *WhatsApp*. O período de coleta de dados foi de 26 de maio a 05 de junho de 2025. Obteve-se 132 respostas válidas, portanto a amostra final do estudo.

Para análise dos dados utilizou-se o *Excel* e o *SmartPLS4*. Os dados foram tabulados no *Excel* para posterior análise no *software*. Utilizou-se da técnica de Modelagem de Equações Estruturais (MEE) para análise dos dados. Utiliza-se a MEE para compreender relações mais complexas associadas com as direções de pesquisa (Hair Jr. Et al., 2014), ainda segundo os autores, essa técnica permite testar um conjunto de relações simultaneamente, a partir da explicação da variância entre os construtos do modelo. No *software SmartPLS*, duas ferramentas foram utilizadas para executar a análise do modelo proposto: algoritmo PLS e *bootstrapping*. O algoritmo PLS estima os coeficientes de caminho, parâmetros do modelo de modo a maximizar a variância das variáveis dependentes (Hair et al., 2016). Já o *bootstrapping* foi utilizado para determinar o erro-padrão das estimativas dos coeficientes para então avaliar a significância estatística dos coeficientes de caminho, em análise multigrupo já realizada para ambos os grupos observados, e também proporciona estimativas de diferenciação entre os grupos (Hair Jr. Et al., 2016).

## 4 Apresentação dos Resultados

### 4.1 Análise Descritiva

Na Tabela 1 apresenta-se os dados demográficos dos estudantes participantes da pesquisa.

**Tabela 1.**  
Perfil dos participantes

Gênero	N		Período	N	
	N	%		N	%
Masculino	56	42,40%	1º	47	35,60%
Feminino	76	57,60%	2º	-	-
Idade	N	%	3º	26	19,70%
			4º	2	1,5%



Até 24 anos	104	78,80%	5°	23	17,40%
De 25 a 30 anos	19	14,40%	6°	2	1,5%
De 31 a 35 anos	5	3,80%	7°	28	21,20%
De 36 a 45 anos	3	2,30%	8°	4	3%
Acima de 45 anos	1	0,80%			

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A amostra foi composta por 132 discentes, predominando o sexo feminino (57,6%). A maioria possui até 24 anos (78,8%) e exerce atividade profissional (80,3%), sugerindo que grande parte dos estudantes concilia estudos e trabalho, o que pode impactar tanto a motivação quanto os níveis de ansiedade acadêmica. A distribuição por período revelou maior concentração nos períodos iniciais e avançados do curso, com destaque para o 1° (35,6%), 3° (19,7%) e 7° (21,2%) períodos, indicando a presença de calouros e estudantes próximos à conclusão. Considerando estudos anteriores (Lopes, Meurer & Colauto, 2020; Da Silva et al., 2022; Vilela & Silva, 2022), tais características podem estar associadas a variações na motivação intrínseca e extrínseca, bem como a diferentes níveis de ansiedade, uma vez que estudantes em períodos iniciais podem apresentar maior vulnerabilidade à adaptação acadêmica, enquanto estudantes em períodos avançados lidam com demandas complexas e pressões relacionadas à conclusão do curso.

#### 4.2 Modelagem De Equações Estruturais (MEE)

Para o delineamento das relações existentes, utilizou-se da técnica de Modelagem de Equações Estruturais (MEE). A MEE foi estimada a partir dos Mínimos Quadrados Parciais (*Partial Least Squares - PLS*), em que é possível analisar modelos formativos com amostras menores (Chin & Newsted, 1999) e com possíveis *outliers* (Chiquoine & Hjalmarsson, 2009). Assim, na Figura 1 demonstra-se o modelo proposto com os valores de R<sup>2</sup>, definido pela técnica de estimação de covariância de SEM-PLS.

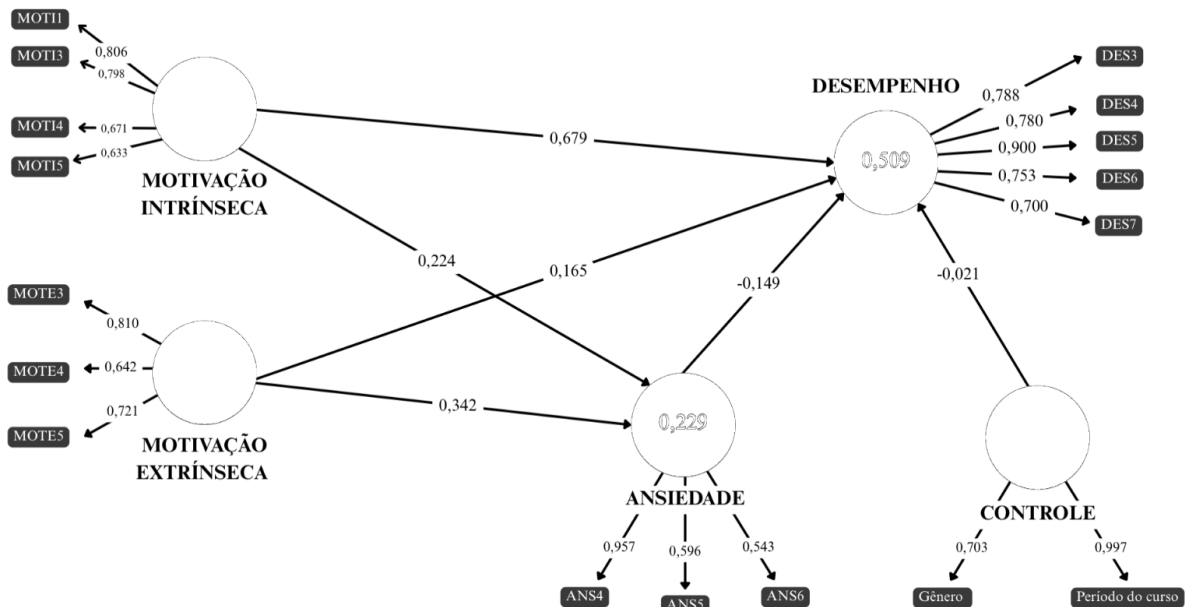


Figura 1. Modelo proposto com valores R<sup>2</sup>

Fonte: Dados da pesquisa (2025), extraídos do Smart PLS 4.0

Verifica-se, na Figura 1, a composição dos indicadores do estudo, variáveis latentes, variáveis dependentes, mediadoras e independentes. As variáveis independentes são as relacionadas ao construto da motivação (intrínseca e extrínseca); a variável mediadora é a



ansiedade, e a variável dependente do modelo é o desempenho dos estudantes. Apresentam-se também as cargas dos indicadores frente aos seus respectivos construtos. Correlações superiores a 0,70 evidenciam forte poder de explicação do modelo, no entanto, correlações superiores a 0,50 são aceitáveis para estudos na área de Ciências Sociais (Hair Jr. et al., 2009). Assim, após apresentado o modelo da pesquisa, efetuou-se as análises do modelo de mensuração e estrutural.

#### 4.2.1 Modelo de Mensuração

A análise do modelo de mensuração, conforme Bido et al. (2012), deve preceder à análise das relações entre os construtos ou variáveis latentes. A validade do construto Segundo Hair Jr. et al. (2009) é formada por três componentes: validade convergente, validade discriminante e confiabilidade. Para medir a confiabilidade interna de cada item do construto, verifica-se o coeficiente  $R^2$ , o alfa de Cronbach e o coeficiente de validade composta.

Para testar a validade dos indicadores de medição dos construtos do modelo efetuou-se a análise das cargas fatoriais, por meio da matriz *cross loadings*. Com base no resultado das análises, alguns itens tiveram que ser excluídos do modelo por não apresentarem cargas fatoriais confirmatórias (CFA) satisfatórias. Hair Jr. et al. (2009) descrevem que itens com cargas pequenas se tornam candidatos à eliminação caso demandem melhoria na validade convergente (AVE) ou na confiabilidade composta (CC), no caso do presente estudo os indicadores tiveram que ser excluídos pois somente com a exclusão destes: ANS1, ANS2, ANS3, ANS7, ANS8, ANS9 e ANS10 do constructo ansiedade; MOTE1, MOTE2 e MOTE6 do constructo motivação extrínseca; MOTI1 e MOTI 2 do constructo motivação intrínseca.

A validade discriminante do modelo constitui-se do grau no qual um construto é diferente dos demais (Hair Jr. et al., 2009), ou seja, busca medir o grau em que dois conceitos parecidos podem ser tidos como distintos por meio das cargas cruzadas (*cross loads*). A validade discriminante é confirmada quando o valor da raiz quadrada da AVE é maior que os valores absolutos das correlações com as demais variáveis latentes (Fornell & Larcker, 1981). Neste estudo, testou-se a validade discriminante pelo critério de Fornell e Larcker (1981), cujos resultados são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2.**  
Consistência e validade discriminante

	Ansiedade	Controle	Desempenho	Motivação Extrínseca	Motivação Intrínseca
Ansiedade	0,723				
Controle	-0,032	0,862			
Desempenho	0,170	-0,032	0,787		
Motivação Extrínseca	0,433	-0,037	0,380	0,728	
Motivação Intrínseca	0,363	-0,014	0,693	0,409	0,731

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Verifica-se na Tabela 2, na validade discriminante, que nenhuma das correlações entre os construtos foi superior à raiz quadrada da AVE, indicando que existe validade discriminante e convergente satisfatórios no modelo proposto. A análise de confiabilidade interna dos construtos é uma medida de consistência interna dos indicadores do construto, ela visa demonstrar se as assertivas apresentadas são suficientemente representativas das suas respectivas variáveis latentes (Hair Jr. et al., 2009). A variância média extraída (VME) ou *average variance extracted* (AVE), refere-se à variância média extraída, que demonstra a variância compartilhada entre os indicadores de cada variável latente ou construto do modelo (Hair Jr. et al., 2009). Indica se o percentual de variação explicada dos indicadores é suficientemente para evidenciar se existe qualidade na mensuração. Fornell e Larcker (1981) e



Hair Jr. et al. (2009) preconizam que para a AVE se mostrar estatisticamente significativa, os valores devem ser iguais ou superiores a 0,50.

Outro item da confiabilidade interna dos construtos, o alfa de *Cronbach*, é uma medida de confiabilidade que varia de 0 a 1. Hair Jr. et al. (2009) considera que os valores aceitáveis para o alfa devem estar acima de 0,7. É utilizado para medir a confiabilidade dos constructos (Hulland, 1999). A confiabilidade composta (CC) é empregada para avaliar se a amostra não possui vieses ou ainda se as respostas são confiáveis, valores aceitáveis devem estar acima de 0,7 (Hair Jr. et al., 2014). Deve-se também analisar com a confiabilidade composta, o alfa de *Cronbach* e o  $R^2$ . A confiabilidade composta e o alfa de *Cronbach* asseguram que a amostra está livre de vieses e que o instrumento de coleta de dados é confiável. Já o  $R^2$  apresenta o ajustamento do modelo estatístico, conforme preconiza Hair Jr. et al. (2009). Os valores do  $R^2$  indicam o percentual de variância de uma variável latente que é explicada por outras variáveis latentes (Hair Jr. et al., 2009). Na Tabela 3, apresentam-se os valores de AVE, confiabilidade composta, alfa de *Cronbach* e o  $R^2$  para cada construto.

Tabela 3.  
Confiabilidade interna dos constructos

Variáveis	$R^2$	Alfa de <i>Cronbach</i>	AVE	CC	VIF
Ansiedade	0,229	0,709	0,522	0,754	1,298
Controle	-	0,862	0,744	0,849	1,002
Desempenho	0,509	0,846	0,619	0,890	1,201
Motivação Extrínseca	-	0,558	0,529	0,770	1,354
Motivação Intrínseca	-	0,718	0,535	0,820	1,266

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Na Tabela 3, constata-se que os valores do coeficiente  $R^2$  do modelo indicam que a motivação (intrínseca e extrínseca) explica moderadamente a ansiedade dos estudantes ( $R^2 = 0,229$ ), enquanto o desempenho acadêmico é fortemente influenciado pelas variáveis do modelo ( $R^2 = 0,509$ ). O segundo item da confiabilidade interna dos construtos, o alfa de *Cronbach*, é uma medida de confiabilidade que varia de 0 a 1 e os valores aceitáveis para o alfa devem estar acima de 0,7, entretanto, valores inferiores são aceitáveis em estudos na área de Ciências Sociais (Hair Jr et al., 2009). Observa-se na Tabela 3, que somente a motivação extrínseca apresentou-se abaixo de 0,7, mas como respaldado pela literatura é aceitável, garantindo assim a confiabilidade dos constructos analisados.

Sobre a confiabilidade composta dos construtos, verificou-se que nenhuma das variáveis apresentou valores inferiores a 0,70, portanto, demonstrando alta confiabilidade interna dos constructos. Além disso, a AVE foi superior a 0,5 para todas as variáveis latentes, mostrando-se ideal para todos os construtos, visto que todos os constructos apresentaram valores acima do mínimo recomendado, conforme preconizado por Fornell e Larcker (1981). A validade convergente indica e reflete a quantia geral de variância nos indicadores explicada pelo construto latente (Hair Jr. et al., 2009).

A fim de melhor verificar o quanto as variáveis analisadas estão mensurando percepções próximas, realizou-se à análise dos indicadores de *Variance Inflation Factors* (VIF), que atesta a ausência de multicolinearidade entre as variáveis latentes, os valores de VIF devem ser menores que 5 (Hair Jr. et al., 2014). Dessa forma, confirma-se a ausência de multicolinearidade entre as variáveis. Em conjunto aos demais testes realizados no modelo de mensuração, acredita-se que o modelo de mensuração proposto neste estudo conseguiu preencher níveis suficientes de confiabilidade e de validade, para proceder à análise de relações estruturais. Isto posto, sugere validade preditiva adequada do modelo.



#### 4.2.2 Modelo Estrutural

Após a avaliação do modelo de mensuração, estimou-se o modelo estrutural. Os coeficientes de caminho representam a força e a direção das relações entre as variáveis latentes e podem ser interpretados como coeficientes beta padronizados de regressões de mínimos quadrados comuns (Henseler et al., 2009). Para obter os erros padrão dos coeficientes de caminho utilizou-se o procedimento de *bootstrapping* (Davison & Hinkley, 2003). Ao dividir o coeficiente de caminho pelo erro padrão obtido pelo *bootstrapping*, tem-se o valor *t* empírico, que permite uma avaliação do significado do coeficiente de trajetória correspondente (Chin, 1998). No procedimento de *bootstrapping* fizeram-se 5.000 substituições para estimar a significância estatística dos parâmetros ao nível de significância de 5% (Hair Jr. et al., 2014).

O *bootstrapping* não apresentou multicolineariedade no modelo. Em consonância com a avaliação do modelo estrutural, demonstram-se as relações ou caminhos (*path*). Após o procedimento do *bootstrapping*, primeiramente realizou-se a análise das relações entre os construtos e depois o modelo com o efeito mediador. Na Tabela 4, apresentam-se os coeficientes de caminhos (*path*), o *t value* e o *p value* de cada relação com base no efeito das trocas sociais no desenho e uso do SCG.

Tabela 4.  
Efeito das relações entre os constructos

Relação entre os construtos	Hipótese	Efeito direto			Efeito indireto		
		Path	t-value	p-value	Path	t-value	p-value
Ansiedade -> Desempenho	H1	0,149	1,480	0,139	-	-	-
Controle -> Desempenho	-	0,021	0,548	0,584	-	-	-
Motivação Extrínseca -> Ansiedade	-	0,342	2,695	0,007***	-	-	-
Motivação Extrínseca -> Desempenho	-	0,165	1,748	0,081*	-	-	-
Motivação Intrínseca -> Ansiedade	-	0,224	1,707	0,088*	-	-	-
Motivação Intrínseca -> Desempenho	-	0,679	9,834	0,000***	-	-	-
Motivação Extrínseca -> Ansiedade -> Desempenho	H3	-	-	-	0,051	1,278	0,201
Motivação Intrínseca -> Ansiedade -> Desempenho	H2	-	-	-	0,033	1,016	0,310

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Nota: Significante ao nível de 0,10\*; 0,05\*\*; 0,01\*\*\*

Os achados do modelo apresentado na Tabela 4 indicam que a motivação intrínseca é o fator mais relevante para o desempenho acadêmico dos estudantes analisados. A relação direta entre motivação intrínseca e desempenho mostrou-se altamente significativa ( $\beta = 0,679$ ;  $t = 9,834$ ;  $p < 0,01$ ), corroborando estudos prévios que apontam que estudantes motivados por interesse próprio, prazer em aprender ou autossuperação tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos (Ryan & Deci, 2020; Bandhu, 2024; Marques et al., 2024; Krüger et al., 2025). Esse resultado reforça a importância de estratégias educacionais que promovam autonomia, engajamento e experiências de aprendizado que despertem curiosidade e satisfação intrínseca, pois essas ações geram impactos positivos diretos no desempenho.

Por outro lado, a motivação extrínseca apresentou efeito direto positivo, porém marginalmente significativo sobre o desempenho ( $\beta = 0,165$ ;  $t = 1,748$ ;  $p = 0,081$ ), indicando que recompensas externas, como notas, aprovação ou reconhecimento, podem contribuir para o desempenho, ainda que em menor grau que a motivação intrínseca. No entanto, é importante destacar que a motivação extrínseca também se mostrou significativamente associada ao aumento da ansiedade ( $\beta = 0,342$ ;  $p < 0,01$ ). Esse achado sugere que pressões externas podem gerar tensões cognitivas e emocionais nos estudantes, corroborando evidências de que fatores externos de pressão acadêmica aumentam o estresse e a ansiedade-traço (Lopes, Meurer & Colauto, 2020; Da Silva et al., 2022; Vilela & Silva, 2022).



Curiosamente, apesar da associação entre motivação e ansiedade, os resultados demonstraram que a ansiedade não exerce efeito direto significativo sobre o desempenho acadêmico ( $\beta = 0,149$ ;  $p = 0,139$ ), nem atuou como mediadora entre motivação e desempenho. Para confirmação estatística adicional, aplicou-se o teste de Sobel para ambas as relações de mediação. Para o caminho motivação intrínseca  $\rightarrow$  ansiedade  $\rightarrow$  desempenho, obteve-se  $z = 1,12$  e  $p = 0,264$ , e para o caminho motivação extrínseca  $\rightarrow$  ansiedade  $\rightarrow$  desempenho, os resultados foram  $z = 1,29$  e  $p = 0,196$ . Em ambos os casos, os valores de  $p$  ficaram acima do nível de significância adotado ( $p < 0,05$ ), corroborando os achados do modelo PLS e indicando que a ansiedade não transmite estatisticamente os efeitos da motivação sobre o desempenho.

Essa constatação diverge parcialmente de estudos prévios, como Miranda et al. (2017) e Peng et al. (2024), que indicam que altos níveis de ansiedade tendem a prejudicar o rendimento acadêmico. Uma possível explicação para essa discrepância é que, na amostra analisada, a ansiedade gerada pela motivação extrínseca não atingiu níveis suficientes para comprometer efetivamente o desempenho, funcionando mais como um estímulo que mantém o estudante alerta e engajado em suas atividades, do que como um fator debilitante. Esse fenômeno é coerente com a perspectiva de Castillo et al. (2000) e Borine (2011), que sugerem que a ansiedade, em níveis moderados, pode atuar funcionalmente, focando a atenção na tarefa sem prejudicar o desempenho.

A relação da motivação intrínseca com o desempenho reforça a literatura que evidencia que estratégias de aprendizagem autônoma, interesse pessoal e prazer na atividade são mais eficazes para a aquisição de conhecimento do que recompensas externas (Ryan & Deci, 2020; Mascarenhas, 2025). Além disso, o fato de a ansiedade não mediar a relação entre motivação e desempenho indica que, mesmo em presença de algum nível de ansiedade, a motivação intrínseca se mantém como o principal determinante do sucesso acadêmico, sugerindo que intervenções voltadas ao fortalecimento da motivação interna podem ser mais eficazes do que aquelas que apenas busquem reduzir a ansiedade em si (Coelho et al., 2022; Dos Santos et al., 2020).

Por outro lado, o efeito positivo marginal da motivação extrínseca sobre o desempenho, aliado ao aumento concomitante da ansiedade, sinaliza uma relação complexa entre fatores externos, pressão acadêmica e bem-estar estudantil. Isso sugere que recompensas externas podem ter efeito motivador, porém, se não forem equilibradas, podem aumentar a ansiedade e comprometer a experiência de aprendizagem, alinhando-se a achados de Lopes, Meurer e Colauto (2020) e Da Silva et al. (2022). Dessa forma, estratégias pedagógicas que combinem desafios, *feedback* construtivo e estímulos intrínsecos podem potencializar o desempenho sem gerar sobrecarga emocional.

Em síntese, os resultados indicam que a motivação intrínseca exerce papel central no desempenho acadêmico, enquanto a ansiedade, embora influenciada pela motivação extrínseca, não compromete diretamente o desempenho neste modelo. Esses achados reforçam a necessidade de políticas educacionais e intervenções que promovam engajamento autônomo, interesse pessoal e suporte psicológico, com vistas à maximização do desempenho e à saúde mental do estudante (Zeidner, 2014; Fragelli & Fragelli, 2021; Ryan & Deci, 2020).

## 5 Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo verificar o efeito da ansiedade na relação entre a motivação e desempenho. Os resultados indicaram que a motivação intrínseca exerce efeito direto positivo e altamente significativo sobre o desempenho acadêmico, destacando-se como o principal fator explicativo entre os construtos avaliados. Isso evidencia que estudantes motivados por interesse pessoal, prazer em aprender ou autossuperação apresentam maior aproveitamento acadêmico, independentemente dos níveis de ansiedade.



A motivação extrínseca apresentou efeito positivo marginal sobre o desempenho, porém mostrou associação significativa com o aumento da ansiedade. Esses dados sugerem que recompensas externas e pressões acadêmicas podem estimular o desempenho de forma limitada, ao mesmo tempo em que elevam os níveis de ansiedade entre os estudantes. Embora a ansiedade tenha se mostrado influenciada pela motivação, não apresentou efeito direto significativo sobre o desempenho, nem atuou como mediadora entre motivação e desempenho, indicando que os efeitos da motivação sobre o rendimento acadêmico são independentes da ansiedade.

Os resultados revelam ainda que a motivação intrínseca exerce um impacto direto positivo e significativo sobre o desempenho acadêmico, sendo o principal fator explicativo entre os construtos avaliados. Dessa forma, conclui-se que a motivação exerce influência direta e significativa sobre o desempenho acadêmico, enquanto a ansiedade, embora impactada pelos níveis de motivação, não atua como mediadora desses efeitos. Os achados oferecem subsídios importantes para a formulação de práticas educacionais que considerem de forma equilibrada as necessidades motivacionais e emocionais dos discentes, promovendo um ambiente de aprendizado mais efetivo e saudável.

Apesar das contribuições deste estudo, algumas limitações devem ser destacadas. A amostra foi composta de uma instituição pública, o que restringe a generalização dos resultados para outras áreas do conhecimento, cursos e instituições privadas. Além disso, a análise considerou a ansiedade e a motivação em momentos específicos, sem acompanhamento longitudinal, o que impede avaliar variações desses constructos ao longo do curso. Outro ponto é que a pesquisa não aprofundou o papel do docente e das estratégias pedagógicas no processo de motivação e manejo da ansiedade, elementos que podem exercer influência significativa no desempenho acadêmico. Futuras pesquisas poderiam superar essas limitações, ampliando a diversidade da amostra, incluindo diferentes áreas e instituições, aplicando delineamentos longitudinais e investigando o papel das interações professor-discente, a fim de compreender de maneira mais completa os mecanismos que relacionam motivação, ansiedade e desempenho acadêmico.

## Referências

Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., De Angelis, G., ... & Bacchini, D. (2023). *The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time*. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00594-6>.

Amorim-Gaudencio, C., & Sirgo, A. (1999). Ansiedade aos exames: um problema atual. *Psico (Porto Alegre)*, 75-80.

Andrade, J. X., & Corrar, L. J. (2008). Condicionantes do Desempenho dos Estudantes de Contabilidade: Evidências Empíricas de Natureza Acadêmica, Demográfica e Econômica. *Revista De Contabilidade Da UFBA*, 1(1), 62–74. <https://doi.org/10.9771/rcufba.v1i1.2581>.

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. <https://doi.org/10.1590/S0100-879X2001000300011>.

Anzilago, M., Daciê, F. do P., & Sanches, S. L. R. (2022). *Influence of personality traits, self-esteem, and sense of coherence about motivation for the professional career of graduate students in accounting science*. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 155. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7240>.



Bandhu, D., Mohan, MM, Nittala, NAP, Jadhav, P., Bhadauria, A., & Saxena, KK (2024). *Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers*. *Acta Psychologica*, 244, 104177. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104177>.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2011). Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura brasileira. *Interação Em Psicologia*, 15(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v15i1.17085>.

Bido, D. S., Souza, C. A., Silva, D., Godoy, A. S., & Torres, R. R. (2012). Qualidade do relato dos procedimentos metodológicos: o caso da modelagem em equações estruturais nos periódicos entre 2001 e 2010. *Organizações & Sociedade*, 19(60), 125-144.

Borges, M. S., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. *Revista Contemporânea De Contabilidade*, 14(32), 89–107. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2017v14n32p89>.

Borine, M. S. (2011). Ansiedade, neuroticismo e suporte familiar: Evidência de validade do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE). Universidade São Francisco. Retrieved from:

<http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf%5Cnhttp://dsv.usf.edu.br/galeria/getImage/427/606054467274901.pdf>.

Bortolini, G. F. ., de Oliveira, L. A. M. de C. ., Nunes, R. Z. de S. ., Pereira, E. V. ., Nadas, G. B. ., & Gomes, K. M. . (2021). *Relación entre depresión, ansiedad y rendimiento académico: un estudio transversal con estudiantes de medicina*. *Revista Sul-Americana De Psicologia*, 9(1), 105–129. <https://doi.org/10.29344/2318650X.1.2560>.

Brandt, J. Z., Tejedo-Romero, F., & Araujo, J. F. F. E.. (2020). Fatores influenciadores do desempenho acadêmico na graduação em administração pública. *Educação E Pesquisa*, 46, e202500. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046202500>.

Calais, S. L., Carrara, K., Brum, M. M., Batista, K., Yamada, J. K., & Oliveira, J. R. S.. (2007). Stress entre calouros e veteranos de jornalismo. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 24(1), 69–77. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000100008>.

Castillo, A. R. G., Recondo, R., Asbahr, F. R., & Manfro, G. G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 22, 20-23. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600006>.

Chin, W. W. (1998). *The partial least squares approach for structural equation modeling*. In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research*, 295–336. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Chiquoine B., Hjalmarsson, E. (2009). *Jackknifing stock return predictions*. *Journal of Empirical Finance*, 16(5), 793-803. <https://doi.org/10.1016/j.jempfin.2009.07.003>.

Coda, R., Faria, A. C., César, A. M. R. V. C., & Silva, D. (2008). *Behavioral styles in the accounting profession: A study among Brazilian graduates*. *Proceedings of Asian Pacific Conference on International Accounting Issues*, 20.

Coelho, W. E, Nascimento, E. M, Cunha, J. V. A., & Cornacchione Junior, E. B. (2022). Um Olhar sobre a Pós-Graduação: Ansiedade e Autoeficácia nos Cursos Stricto Sensu de Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 16(2). <https://doi.org/10.17524/repec.v16i2.2536>.

Cuijpers, P., Smit, F., Aalten, P., Batelaan, N., Klein, A., Salemink, E., Spinhoven, P., Struijs, S., Vonk, P., Wiers, R. W., de Wit, L., Gentili, C., Ebert, D. D., Bruffaerts, R., Kessler, R. C., & Karyotaki, E. (2021). *The Associations of Common Psychological Problems With Mental Disorders Among College Students*. *Frontiers in psychiatry*, 12, 573637. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.573637>.

D'Avila, D., & Tavares, G. (2003). Vestibular: fatores geradores de ansiedade na cena da prova. *Revista brasileira de orientação profissional*, 4(1-2), 105-116.



Da Silva, L. S., Bernardes, J. R., Nascimento, J. C. H. B. do, Veras, S. L. L., & Castro, M. M. B. de. (2022). As relações entre o desempenho acadêmico e a procrastinação: Um estudo exploratório com acadêmicos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e Administração do Piauí. *Contabilidade Vista & Revista*, 33(1), 115-143.

<https://doi.org/10.22561/cvr.v33i1.6441>.

Davison, A. C., Hinkley, D. V., Young G. A. (2003). *Recent Developments in Bootstrap Methodology*. *Statist. Sci.* 18 (2) 141-157. <https://doi.org/10.1214/ss/1063994969>.

De Almeida, S. F. C. A. (1986). A motivação da aprendizagem no adulto jovem. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 4, n.1, 1986, p. 51-63.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). *A motivational approach to self: integration in personality*. *Nebraska Symposium on Motivation*. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237–288.

Dos Santos, D., Pavão, J. A., & Borges, I. M. T. (2020). Motivação dos Acadêmicos de Ciências Contábeis de Uma Universidade Pública. *Sinergia - Revista Do Instituto De Ciências Econômicas, Administrativas E Contábeis*, 25(1), 37–48.

<https://doi.org/10.17648/2236-7608-v25n1-11315>.

Ferreira, C. S. C. (2025). O desempenho acadêmico em função da qualidade do sono, atenção executiva e ansiedade em período de exames universitários de diferentes cursos.

Fornell, C., & Larcker, D. (1981). *Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error*. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>.

Fragelli, T. B. O., & Fragelli, R. R. (2021). Por que estudantes universitários apresentam estresse, ansiedade e depressão? Uma rapid review de estudos longitudinais. *Revista docência do ensino superior*, 11, 1-21. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.29593>.

Freitas, A. L. P., & De Arica, G. M. (2008). A auto-avaliação de IES: um modelo para a avaliação das disciplinas curriculares segundo a percepção do corpo discente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 44(7), 1–15. <https://doi.org/10.35362/rie4472183>.

Guimarães, M. F., Martins Vizzotto, M., Maria Capelão Avoglia, H. R., & Aparecida Faria Paiva, E. (2022). Depressão, ansiedade, estresse e qualidade de vida de estudantes de universidades pública e privada. *Revista Psicologia, Diversidade E Saúde*, 11, e4038. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpsds.2022.e4038>.

Hair Jr, J. F., Hult, T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. A. (2014). *Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*.

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

Hair Jr., J. F., Sarstedt, M., Matthews, L. M., Ringle C. M. (2016). *Identifying and treating unobserved heterogeneity with FIMIX-PLS: part I – method*. *European Business Review*, 28(1), 63–76. <https://doi.org/10.1108/EBR-09-2015-0094>.

Hashempour, S., & Mehrad, A. (2014). *The effect of anxiety and emotional intelligence on students' learning process*. *Journal of Education & Social Policy*, 1(2), 115-122.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). *The use of partial least squares path modeling in international marketing*. *New Challenges to International*, 20, 277-319. *Emerald Group Publishing Limited*. [https://doi.org/10.1108/S1474-7979\(2009\)0000020014](https://doi.org/10.1108/S1474-7979(2009)0000020014).

Hulland, J. (1999), *Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: a review of four recent studies*. *Strat. Mgmt. J.*, 20: 195-204. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199902\)20:2<195::AID-SMJ13>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199902)20:2<195::AID-SMJ13>3.0.CO;2-7).



Iqbal, S., Gupta, S., & Venkatarao, E. (2015). *Stress, anxiety and depression among medical undergraduate students and their socio-demographic correlates. The Indian journal of medical research*, 141(3), 354–357. <https://doi.org/10.4103/0971-5916.156571>.

Jacob Filgona, John Sakiyo, D. M. Gwany & A. U. Okoronka. (2020). *Motivation in Learning. Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16–37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>.

Karino, C. A. (2010). Avaliação do Efeito da Ansiedade no Desempenho em Provas. 2010. xvii, 156 f., il (*Doctoral dissertation*, Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília).

Komariah, A. N., Shvetsova, T., Gardanova, Z., Podzorova, M., Kurniady, D. A., ... Kosov, M. (2022). *Effectiveness of Students' Motivation Factors in the Competency-Based Approach: A Case Study of Universities in Russia and Indonesia. Emerging Science Journal*, 6(3), 578–602. <https://doi.org/10.28991/ESJ-2022-06-03-012>.

Krüger, C., De Nardin, I., & Flores Raimundo, P. (2025). A Saúde Mental dos Futuros Contadores no Processo de Formação: uma análise dos sintomas de ansiedade e motivação para aprender. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPEC)*, 19. <https://doi.org/10.17524/repec.v19i1.3575>.

Lopes, I. F. F., Meurer, A. M., & Colauto, R. D. (2020). Estratégias de coping de discentes brasileiros de ciências contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 14(2), 195-220. <https://doi.org/10.17524/repec.v14i2.2488>.

Marques, C., Marques, K. C. M., & de Alvarenga, L. M. (2024). Motivação acadêmica: perspectiva sob a ótica da Teoria da Autodeterminação. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 18(3). <https://doi.org/10.17524/repec.v18i3.3363>.

Mascarenhas, S. A. D. N. (2025). Motivação Acadêmica, Estilos Atribucionais e Desempenho no Ensino Superior. *Revista Educação e Humanidades*, 6(1), 146-161.

Masha'al, D., Shahrour, G., & Aldalaykeh, M. (2022). *Anxiety and coping strategies among nursing students returning to university during the COVID-19 pandemic. Heliyon*, 8(1), e08734. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08734>.

Miranda, G. J., Lemos, K. C. S., Oliveira, A. S., & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. *Meta: Avaliação*, 7(20), 175-209. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264>.

Miranda, G. J., Reis, C. F., & Fretias, S. C. (2017). Ansiedade e desempenho acadêmico: um estudo com alunos de ciências contábeis. *In XVII International conference in accounting*, 17, 1-14.

Mondardo, A. H., & Pedon, E. A. (2012). Estresse e Desempenho Acadêmico em Estudantes Universitários. *Revista De Ciências Humanas*, 6(6), p. 159–180. <https://doi.org/10.31512/rch.v6i6.262>.

Monteiro, A. M., & Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: satisfação com a formação e desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 15-27.

Munhoz, A. M. H. (2004). Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil

Oflaz, A. (2019). *The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. European Journal of Educational Research*, 8(4), 999-1011. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.999>.

Pavão, J. A.; Borges, I. M. T. & Voese, S. B. (2020). O que motiva os alunos e alunas do curso de ciências contábeis? Um estudo sob a luz da teoria da autodeterminação. *ConTexto*, 20 (46), 45-54.



Peng, R., Wang, S., & Liu, N. (2024). *Factors influencing Chinese EFL students' online learning anxiety in the post-COVID-19 era*. *Heliyon*, 10(4), e26112. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e26112>.

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.

Ribeiro, M. L., Ribeiro, Y. H. L., & Mota, C. dos S. (2022). Influências das relações afetivas entre professores e estudantes no processo de formação. *Revista Diálogo Educacional*, 22(74). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.074.AO02>.

Rochmawati, L., Fatmawati, & Sukma, M. M. (2023). *Motivation, anxiety, and self-efficacy in learning aviation English: a study of Indonesian aviation cadets*. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 40. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00212-6>.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.

Schukajlow, S., Rakoczy, K., & Pekrun, R. (2023). *Emotions and motivation in mathematics education: Where we are today and where we need to go*. *ZDM—Mathematics Education*, 55(2), 249-267. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01463-2>.

Soares, A. B., & Martins, J. S. R.. (2010). Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. *Paidéia (ribeirão Preto)*, 20(45), 57–62. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100008>.

Spielberger, C. D., Biaggio, A., & Natalicio, L. F. (1979). *Manual do IDATE*. Rio de Janeiro: CEPA.

Takala, T., Kallo, J., Kauko, J., & Rinne, R. (2018). *One Size for All? Policy Advice of the World Bank and the OECD on Quality Assurance and Evaluation of School Education in Russia, Brazil, and China*. Wiseman, A.W. & Davidson, P.M. (Ed.) *Cross-nationally Comparative, Evidence-based Educational Policymaking and Reform*. *International Perspectives on Education and Society*, 35, 301-319. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920180000035009>.

Tan, S. H., & Pang, J. S. (2023). *Test anxiety: An integration of the test anxiety and achievement motivation research traditions*. *Educational Psychology Review*, 35(1), 13. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09737-1>.

Trautner, M., Grunschel, C., & Schwinger, M. (2025). *Motivating Motivation Regulation Research - An Evidence and Gap Map Approach*. *Educational Psychology Review*, 37(2), 1-44. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10019-1>.

University Ranking by Academic Performance. (2020). *URAP is a non-profit organization which was established at the Informatics Institute of Middle East Technical University in 2009*. Recuperado de <https://www.urapcenter.org>

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C. & Vallières, E. F. (1992). *The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. *Educational and Psychological Measurement*, 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>.

Vaz-Serra, A. (1980). O que é a ansiedade?.



Vilela, N. G. S., & Silva, B. N. (2022). Autorregulação, motivação e qualidade de vida dos discentes de Ciências Contábeis no ensino remoto. *Revista Brasileira de Contabilidade e Gestão*, 11(21), 21–37. <https://doi.org/10.5965/2764747111212022021>.

Wachelke, J. F. R., & Botomé, S. P. (2005). Comportamentos de estudo realizados por estudantes para preparar-se para provas de desempenho acadêmico. *Interação Em Psicologia*, 9(1). <https://doi.org/10.5380/psi.v9i1.3294>.

Wu, S., Liu, Y., Ruan, M., Chen, S., & Xie, X. Y. (2025). *Human-generative AI collaboration enhances task performance but undermines human's intrinsic motivation*. *Scientific Reports*, 15(1), 15105. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-98385-2>.

Zeidner, M. (2014). *Anxiety in Education*. *International Handbook of Emotions in Education*, 265.

Zheng, Y., & Cheng, L. (2018). *How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety*. *Language Testing in Asia*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>.

Zonatto, V. C. da S., Zanotto, J. Z., Silva, P. R. da, Degenhart, L., & Marquezan, L. H. F. (2020). Influência do Capital Psicológico na Motivação Para Aprendizagem e Aquisição de Conhecimentos. *Contabilidade Vista & Revista*, 31(3), 193–224. <https://doi.org/10.22561/cvr.v31i2.6116>.