



Responsible Editor: Rodrigo de Souza Gonçalves
Andrea de Oliveira Gonçalves
Associate Editor: Ducineli Régis Botelho
Evaluation Process: Double Blind Review pelo SEER/OJS

Relação entre a Motivação Acadêmica e o Estresse Percebido: um estudo com discentes de Ciências Contábeis

RESUMO

Objetivo: investigar a relação entre a motivação acadêmica e o estresse percebido em graduandos do curso de Ciências Contábeis.

Método: realizou-se a aplicação de um questionário aos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira, do qual se obteve uma amostra de 404 respondentes. O questionário contemplou a Escala de Motivação Acadêmica, que foi analisada a partir da análise fatorial e possibilitou identificar os fatores motivacionais e a Escala de Estresse Percebido, obtendo-se uma pontuação de estresse que foi separada em quatro níveis. Para testar a relação investigada, utilizou-se um modelo de regressão linear múltipla, que considerou os fatores motivacionais e a pontuação do estresse.

Originalidade/Relevância: o estudo relaciona o estresse e a motivação, duas variáveis já apontadas, na literatura, como fatores que podem afetar a trajetória acadêmica, porém investigadas nos cursos de Ciências Contábeis apenas de maneira isolada.

Resultados: verificou-se a existência de relação direta do estresse com a desmotivação e de dois grupos de motivação extrínseca (motivação introjetada e motivação identificada). Em contraponto, identificou-se relação inversa com a motivação intrínseca. Além disso, identificou-se maior nível de estresse em estudantes do sexo feminino.

Contribuições teóricas/metodológicas: o estudo evidencia que a motivação, a depender do seu tipo, pode afetar positivamente ou negativamente o nível de estresse dos discentes de Ciências Contábeis. Assim, ao considerar as características de cada grupo motivacional, entende-se que os achados da pesquisa corroboram a Teoria da Autodeterminação e os estudos anteriores, e enfatizam a importância do acompanhamento dos discentes durante a graduação.

Palavras-chave: Motivação; Estresse; Estudantes; Ciências Contábeis

How to Cite (APA)

Squincalha, G. R., Leal, E. A., & Silva, T. D. (2021). Relação entre a motivação acadêmica e o estresse percebido: um estudo com discentes de Ciências Contábeis. *Contabilidade, Gestão e Governança*, 24(1), 72-91. http://dx.doi.org/10.51341/1984-3925_2021v24n1a5

Guilherme Ravazzi Squincalha

Universidade Federal de Uberlândia, Minas
Gerais, Brasil
gui.ravazzi2014@hotmail.com

Edvalda Araújo Leal

Universidade Federal de Uberlândia, Minas
Gerais, Brasil
edvalda@ufu.br

Taís Duarte Silva

Universidade Federal de Uberlândia, Minas
Gerais, Brasil
taisduartes@yahoo.com.br

Recebido: Março 30, 2020
Revisado: Dezembro 2, 2020
Aceito: Dezembro 26, 2020
Publicado: Abril 27, 2021



1 INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior é um divisor de águas na vida do estudante, em vista da necessidade de adequação dele às diversas novas demandas que surgem nesse período (Talwar, Kumaraswamy, & Fadzil, 2013). Esse evento é marcado pela escolha de uma profissão e pelo surgimento de incontáveis desafios, os quais, por vezes, acarretam intensas adaptações interpessoais e sociais (Lameu, Salazar, & Souza, 2016). A inserção no ambiente acadêmico faz com que os alunos ingressantes entrem em contato, pela primeira vez, com um novo cotidiano e seus fatores inerentes – provas, trabalhos, prazos, entre outros (Wynaden, Whichmann, & Murray, 2013).

No decorrer do processo universitário, a aprendizagem é a preocupação de pesquisadores que discutem a importância da motivação dos estudantes (Borges, Miranda, & Freitas 2017; Leal, Miranda, & Carmo, 2013), que pode ser entendida como um processo psicológico presente em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, relacionada a vários fatores, como a quantidade de tempo gasto com estudo, as realizações acadêmicas e o desempenho escolar (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008).

Ao se analisar as características do meio acadêmico, verifica-se que a falta de motivação é frequentemente citada por estudantes e pode contribuir para o estresse deles (Bondan & Bardagi, 2008). Nesse sentido, o desenvolvimento desse estresse pode ocorrer durante o processo de adaptação do universitário e advir de fatores externos, como provas, trabalhos, prazos, moradia, entre outros, ou internos, como problemas de relacionamento, autoestima, assertividade e outros (Lameu *et al.*, 2016).

O estresse vivenciado no ambiente acadêmico pode ser prejudicial, por se relacionar negativamente com a qualidade de vida dos discentes (Ribeiro *et al.*, 2018). Na área de Ciências Contábeis, já existem evidências (Silva, Pereira, & Miranda, 2018) de altos níveis de estresse percebido por graduandos do curso, diretamente associados a alguns estressores, entre os quais se destaca a falta de motivação.

Sob essa perspectiva, o presente estudo busca responder o seguinte problema de pesquisa: *qual é a relação entre a motivação acadêmica e o estresse em graduandos de Ciências Contábeis?* Em consequência, estabelece-se como objetivo geral da pesquisa investigar a relação entre a motivação acadêmica e o estresse vivido por graduandos de Ciências Contábeis em uma instituição de ensino superior pública brasileira. Para o alcance do objetivo proposto, inicialmente, identificou-se a motivação dos discentes e, em seguida, mensurou-se o nível de estresse deles, por meio da aplicação do modelo de regressão linear múltipla para avaliar a relação entre essas duas variáveis.

A partir da análise da literatura, observou-se, nos estudos de Bondan e Bardagi (2008) e de Silva *et al.* (2018), a falta de motivação como fator que aumenta o estresse, porém esses estudos não consideraram nem mensuraram os diferentes tipos de motivação. Huang, Lv e Wu (2016) analisaram, exclusivamente, a motivação intrínseca com estresse e encontraram relação inversa entre as duas variáveis. Outros autores (Bailey & Phillips, 2015; Baker, 2004), embora considerem os diferentes grupos motivacionais e o estresse, analisaram-no com outras variáveis, como bem-estar e adaptação, em discentes de cursos de Psicologia e que estavam em períodos específicos.

O presente estudo difere-se dos (Bailey & Phillips, 2015; Baker, 2004) que avaliaram a relação entre tipos de motivação e estresse, pois analisa, de forma específica, discentes de Ciências Contábeis de todos os períodos. Essa análise no curso de Ciências Contábeis mostra-se relevante, já que estudos anteriores (Borges *et al.*, 2017; Leal *et al.*, 2013) evidenciaram a diversidade de grupos motivacionais desse curso, além do que a proposta traz avanços a tais

estudos, pois busca demonstrar que a motivação pode afetar não só o desempenho como também aspectos psicológicos dos discentes. Essa investigação apoia-se, também, nos achados de Silva *et al.* (2018), que identificaram a falta de motivação como um dos principais estressores em discentes de Ciências Contábeis, distinguindo-se, porém, ao se analisar os diversos níveis motivacionais, mensurados a partir da Escala de Motivação Acadêmica.

Este estudo buscou respaldo na Teoria da Autodeterminação para a análise da motivação dos discentes, teoria essa apresentada, inicialmente, por Deci e Ryan (1985), que propõem que os indivíduos tendem a ser estimulados à aprendizagem pela sua necessidade de se satisfazer e amadurecer. Assim, as pessoas buscam por atividades que lhes propiciem um processo de crescimento pessoal que as leve à maturidade, ao aceitar desafios que trazem novas experiências e perspectivas que proporcionam a satisfação imediata em suas vidas (Lens *et al.*, 2008). Para mensurar a ocorrência do estresse, utilizou-se a Escala de Estresse Percebido (*Perceived Stress Scale*), que é um instrumento proposto por Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983), cuja finalidade é a de medir o grau em que os indivíduos percebem as situações como estressantes.

A relevância de se entender como os fatores motivacionais podem estar associados ao estresse de estudantes é percebida ao se considerar a existência de problemas psicológicos e de consequências negativas, conforme indicado em estudos progressos (Hamaideh, 2011; Wynaden *et al.*, 2013). Ademais, o estresse pode acarretar dificuldades marcantes no aprendizado dos estudantes (Bukhsh, Shahzad, & Nisa, 2011).

Entende-se que os achados deste estudo podem trazer contribuições ao identificar os fatores motivacionais dos discentes, o que, segundo Leal *et al.* (2013), é necessário para que os docentes adotem medidas que visem aumentar essa motivação. O estudo contribui, também, ao identificar o nível de estresse e, principalmente, ao verificar a relação entre as duas variáveis. Esse diagnóstico possibilita evidenciar aos gestores das instituições de ensino superior possíveis problemas que os discentes estejam vivenciando, o que pode direcionar o planejamento de ações, com atividades de acolhimento e de orientações, na perspectiva de auxiliar os discentes, para que eles se sintam mais motivados e tenham menores níveis de estresse e melhor experiência acadêmica.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Esta seção é dividida em duas partes: na primeira parte, apresentam-se os aspectos teóricos e os resultados de estudos empíricos referentes à motivação acadêmica; na segunda, têm-se aspectos conceituais do estresse e estudos que o abordaram no ambiente acadêmico.

2.1 Motivação acadêmica

A motivação é um fenômeno que move o indivíduo, alterando sua trajetória, a fim de alcançar um objetivo ou de persistir em uma atividade (Boruchovitch & Bzuneck, 2004). Segundo Ribas (2008), a motivação pode ser vista como impulso ou estímulo que move os indivíduos de maneiras distintas. Lens *et al.* (2008) apresentam a motivação como um fenômeno que relaciona as características psicológicas do indivíduo com as características ambientais por ele percebidas.

Um discente que apresenta interesse, vontade e entusiasmo é classificado, popularmente, como um indivíduo motivado (Viana, 1990). Nesse sentido, a presença da motivação é importante para que ele queira continuar com bons resultados escolares, proporcionando-lhe satisfação a cada conquista, no longo ou no curto prazo (Lens *et al.*, 2008). Esses autores apontam, ainda, a motivação do estudante como uma força incentivadora

do processo de ensino-aprendizagem presente em todos os níveis de ensino, englobando aspectos como tempo gasto com estudos, desempenho escolar e realizações acadêmicas.

Deci e Ryan (1985), com o estudo em fase inicial, consideraram a motivação como um construto unitário que apresentava variações apenas em sua quantidade. Posteriormente, os autores complementaram o modelo, estabelecendo a distinção dos níveis motivacionais em extrínsecos e intrínsecos (Deci & Ryan, 2000). Além disso, Gagné e Deci (2005) apresentaram o *continuum* de autodeterminação, adaptado por Guimarães e Bzuneck (2008) (Figura 1), que apresenta a motivação dividida em três grupos: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca.

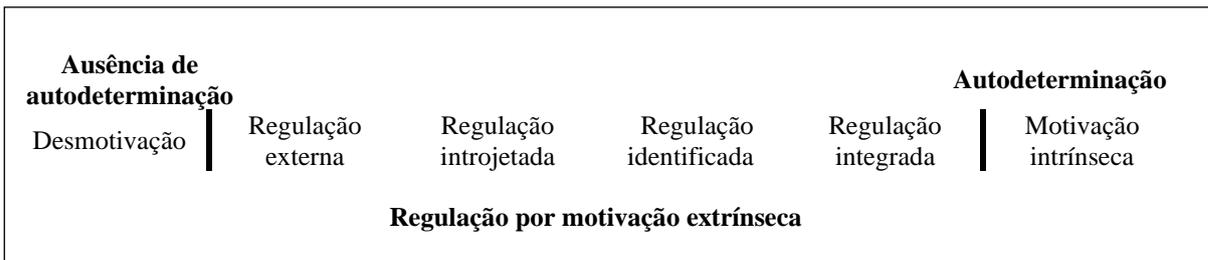


Figura 1. *Continuum* de autodeterminação
Fonte: Guimarães e Bzuneck (2008, p.103).

O primeiro grupo caracteriza-se, basicamente, pela ausência de proatividade, motivação e interesse de agir por parte do indivíduo (Gagné & Deci, 2005; Guimarães & Bzuneck, 2008), ou seja, na desmotivação, o indivíduo carece de comportamento proativo e, ainda, “observa-se desvalorização da atividade e falta de percepção de controle pessoal” (Guimarães & Bzuneck, 2008, p. 103).

O segundo grupo, motivação extrínseca, divide-se em quatro segmentos de regulação comportamental, conforme apresentado na Figura 2, a seguir.

Grupo de motivação extrínseca			
Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada
É a forma menos autônoma de motivação, em que o indivíduo age apenas para obter recompensa ou evitar punições.	O indivíduo administra as consequências externas mediante pressões internas, como culpa e ansiedade.	Há, mesmo que mínima, alguma interiorização, ainda que a motivação para agir seja originada no ambiente exterior.	É a forma de motivação extrínseca mais autônoma, embora o foco ainda esteja em benefícios pessoais advindos da realização da atividade.

Figura 2. Caracterização dos construtos da motivação extrínseca
Fonte: Elaborado com base em Leal *et al.* (2013) e Lens *et al.* (2008).

Pertencente ao terceiro grupo, a motivação intrínseca é caracterizada como a realização de determinada atividade por puro prazer e satisfação do indivíduo. No caso de um discente, o estudo é realizado pelo prazer que ele sente de realizar tal atividade, de forma natural e sem pressões externas ou internas para que seja concluída (Boruchovitch & Bzuneck, 2004). Ainda segundo esses autores, um estudante intrinsecamente motivado apresenta altos níveis de concentração e envolvimento durante o seu período de estudo, o que pode levá-lo a perder a noção de tempo, pois esse período é prazeroso para ele. Por fim, os acontecimentos do cotidiano e outros eventos não influenciam o interesse que o discente tem ao desenvolver determinado estudo (Boruchovitch & Bzuneck, 2004).

Com base na Teoria da Autodeterminação, Vallerand, Blais, Brière e Pelletier (1989) apresentaram a *Échelle de Motivation em Éducation* – Escala de Motivação Educacional (EME), para mensurar a motivação no ambiente educacional. Essa escala possui 28 itens, divididos em seis grupos, em sua versão original, e, em estudo posterior (Vallerand *et al.*, 1992), em sete grupos confirmados com o uso de análise fatorial, que avaliam os tipos de motivação intrínseca e extrínseca e, ainda, a desmotivação. Essa escala foi traduzida e adaptada para o cenário brasileiro por Sobral (2003), tendo sido denominada de Escala de Motivação Acadêmica (EMA).

A partir da concepção da Escala de Motivação Acadêmica, observam-se diversos estudos nacionais, de diferentes áreas, que investigaram a motivação de estudantes, como Borges *et al.* (2017), Guimarães e Bzuneck (2008), Joly e Prates (2011), Leal, Miranda e Carmo (2013) e Oliveira *et al.* (2010).

Guimarães e Bzuneck (2008) realizaram levantamento das propriedades psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica, adotando como amostra um grupo de 388 estudantes universitários. Os autores acrescentaram mais itens à escala, que passou a contemplar 30 questões, formando sete fatores. Com exceção da avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada, os demais fatores apresentaram boa consistência interna. As maiores médias foram da motivação extrínseca por regulação integrada, seguida da motivação intrínseca e da motivação extrínseca por regulação identificada. As correlações entre as variáveis apoiaram a apresentação de um *continuum* de autodeterminação (conforme mostrado na Figura 1) para os tipos de regulação do comportamento.

De modo similar, Joly e Prates (2011), também, analisaram as propriedades psicométricas da EMA, indicando a validade da escala para a análise da motivação de universitários, em uma amostra de 170 estudantes de cinco cursos superiores, tendo observado que o nível motivacional deles apresentava diferenças significativas. Identificaram, na amostra, maior motivação intrínseca e menor motivação externa por regulação externa, sendo essa caracterizada pela busca de recompensas sociais.

Em análise específica do curso de Ciências Contábeis, destaca-se, inicialmente, o estudo de Oliveira *et al.* (2010), cujo objetivo foi identificar o nível motivacional de discentes em uma universidade estadual. Com a aplicação de questionário, os autores analisaram, em uma amostra de 110 respondentes, os sete tipos de motivação mensurados a partir da EMA. Identificaram que os tipos de motivação eram próximos, apenas com destaque para maior pontuação na motivação extrínseca por controle externo, e observaram, ainda, que os discentes do primeiro ano eram mais motivados do aqueles que estavam no último ano de curso.

Leal *et al.* (2013), também, avaliaram a motivação de 259 estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. O resultado da amostra evidenciou que os discentes apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, com a maior média na motivação intrínseca e motivação extrínseca por regulação externa. Assim, observou-se que os alunos obtiveram maior índice de motivação não autônoma nos últimos anos do curso. Uma das possíveis causas de tal resultado pode ser a qualidade da ação didático-pedagógica utilizada pelos docentes. Ainda, os resultados apontaram a presença tanto de alunos que buscam aprender, ou seja, que se importam com a melhora do seu nível de conhecimento, quanto de alunos que têm como objetivo principal a obtenção do diploma.

Além dos autores citados, Borges *et al.* (2017) analisaram as relações entre desempenho acadêmico e motivação de 309 alunos do curso de Ciências Contábeis de uma IES pública da região Sudeste. O resultado apontou uma maior média para a motivação extrínseca identificada, seguida de motivação intrínseca e motivação extrínseca por regulação

introjetada, respectivamente. Assim, o estudo sugere que alguns estudantes se esforçam para tirar boas notas de maneira espontânea, porém outra parcela tem foco nos benefícios que o estudo oferece (reconhecimento social, obtenção do diploma, possibilidade de bom emprego).

Em síntese, os estudos apontam que a motivação intrínseca apresenta-se em destaque nas pesquisas citadas, mas a motivação extrínseca também é recorrente, apontando que parte dos estudantes investigados busca recompensas externas e está nas instituições de ensino com o propósito maior de obter o diploma. Nesse sentido, ressaltam-se os achados de Bailey e Phillips (2015), que identificaram relação direta da motivação intrínseca com a satisfação da vida e relação negativa entre desmotivação e indicadores de bem-estar, enfatizando-se, assim, a relevância de os estudantes manterem-se motivados.

2.2 Estresse na graduação

O estresse é citado como um fenômeno que afeta as relações sociais, sendo discutido em áreas distintas, como na área da saúde, em meios de comunicação de massas, em ambiente de trabalho e no âmbito acadêmico (Calais *et al.*, 2007). Segundo Faro e Pereira (2013a), em pesquisas da área de Psicologia, o estresse é um assunto recorrente, especialmente quando se trata de investigações relacionadas às questões de saúde-doença vinculadas a fatores diversos que podem afetar a vida do ser humano.

Para Monroe (2008), o estresse é explicado a partir de um processo de adaptação de um organismo diante de determinadas condições. Faro e Pereira (2013a), ao abordar a perspectiva cognitiva do estresse, expõem que esse fenômeno não está restrito a reações ou a elementos que o causam, os estressores, mas contempla, também, a falta de aptidão para enfrentar determinada situação de forma satisfatória.

Com o desenvolvimento de pesquisas a respeito do estresse, Cohen *et al.* (1983) propuseram a *Perceived Stress Scale* (Escala de Estresse Percebido), que foi utilizada, inicialmente, com estudantes, e permitiu mensurar a ocorrência de estresse desses indivíduos. Tal escala baseia-se na perspectiva cognitiva (Faro & Pereira, 2013b) e tem sido utilizada em estudos de diversos países, com diferentes públicos e com resultados satisfatórios para medir o estresse (Monroe, 2008). No Brasil, essa escala já foi traduzida e validada por vários estudos, como os de Dias, Silva, Maroco e Campos (2015) e de Luft, Sanches, Mazo e Andrade (2007).

No ambiente acadêmico, a ocorrência do estresse tem-se mostrado frequente, associada a diversas características desse ambiente (Bukhsh *et al.*, 2011; Hamaideh, 2011; Silva *et al.*, 2018), e percebe-se que os universitários têm sido suscetíveis ao desenvolvimento de problemas psicológicos (Wynaden *et al.*, 2013). Nesse sentido, destacam-se alguns estudos concernentes ao tema (Baker, 2004; Bondan & Bardagi, 2008; Calais *et al.*, 2007; Huang *et al.*, 2016; Lameu *et al.*, 2016; Ribeiro *et al.*, 2018; Sancovschi, Fernandes, & Santos, 2009, e Silva *et al.*, 2018), realizados em diversas áreas do conhecimento.

Para Calais *et al.* (2007), os estressores vivenciados pelos estudantes são diversos, tais como desilusões com a área escolhida, aquisição de novas e maiores responsabilidades, ansiedade e insegurança por não saberem se estão no caminho certo. Conforme Bondan e Bardagi (2008), os estressores que aparecem com mais frequência são os que dificultam o alcance das expectativas pelos estudantes. Ao pesquisar cursos diversos, os autores destacaram, ainda, a desmotivação nos estudos, a falta de tempo e a sensação de falta de preparo para atuação profissional como elementos que estressam os estudantes.

Baker (2004) investigou universitários no Reino Unido, com vistas a identificar se os aspectos motivacionais apresentavam relação com a adaptação à universidade, o estresse e o bem-estar. Como resultados do estudo, a autora verificou que a desmotivação estava

associada a aspectos negativos de bem-estar, maior estresse e dificuldades de adaptação à universidade. Por outro lado, a motivação intrínseca apresentou relação inversa.

Lameu *et al.* (2016) buscaram avaliar a ocorrência do estresse em graduandos de cursos diversos de uma instituição pública brasileira, em uma análise de 635 discentes, dos quais 50% declararam estar com estresse. Por meio do questionário utilizado, verificou-se que 41% dos sintomas de estresse ocorriam na fase de resistência, indicando que os indivíduos estavam em processo adaptativo e que, se os sintomas persistissem, poderiam lhes causar danos. Ainda, observou-se que, da amostra total, 32,60% dos respondentes já reportavam sintomas psicológicos. Os autores destacaram, nos resultados, que discentes do sexo feminino sofriam mais de estresse que os do sexo masculino.

Ribeiro *et al.* (2018) objetivaram verificar se há relação entre qualidade de vida e estresse em universitários, mediante um estudo de revisão que abrangeu o período de cinco anos. Os autores identificaram a existência de associação negativa entre estresse e qualidade de vida, com destaque para a ocorrência de outros problemas, como síndrome de Burnout e depressão, que podem piorar a qualidade de vida dos estudantes.

Ao se abordar as duas principais variáveis da presente pesquisa, identificou-se o estudo realizado por Huang *et al.* (2016), que investigaram o efeito da motivação acadêmica intrínseca e de conflitos interpessoais na depressão e no estresse. Os autores avaliaram 537 universitários da China e, por meio da análise de regressão, identificaram relação negativa da motivação intrínseca com a depressão e o estresse, sendo essa relação inferior quando existia um maior nível de conflito. Ressalte-se que esses autores pesquisaram somente um grupo de motivação, mas, neste estudo, são analisados todos os tipos de motivação, conforme a escala adotada.

Todos os estudos citados anteriormente investigaram discentes de diferentes cursos. Em análise direcionada ao curso de Ciências Contábeis, verificou-se o estudo de Sancovschi *et al.* (2009), que evidencia relações entre o estresse, o empenho sem moderação nos estágios e a sobrecarga de trabalho em graduandos de uma IES brasileira. Os resultados, obtidos por meio da correlação de Pearson, apontaram o aumento do empenho no estágio caso os estudantes tenham a percepção de recompensa, assim como o aumento da sobrecarga de trabalho e do estresse quando eles se empenham mais.

Por fim, Silva *et al.* (2018) investigaram o estresse nos cursos de Ciências Contábeis e de Administração de uma IES pública federal e identificaram que a maioria dos discentes estava com alto nível de estresse, e que estudantes do sexo feminino e com níveis de renda inferiores apresentaram maior nível de estresse, com destaque para a desmotivação entre os fatores citados como estressores.

Observa-se, por meio das pesquisas apresentadas, que, em geral, os universitários têm apresentado estresse, que pode gerar impactos negativos em seu bem-estar, por exemplo. Além disso, algumas variáveis relacionadas ao próprio discente ou ao meio acadêmico podem interferir nesse nível de estresse. Partindo-se desse cenário, destaca-se uma das contribuições da presente pesquisa de relacionar a motivação com o estresse no curso de Ciências Contábeis.

2.3 Desenvolvimento das hipóteses

Na presente pesquisa, buscou-se identificar se a motivação poderia estar relacionada com o nível de estresse de discentes de Ciências Contábeis. Os estudos apresentados no referencial que investigaram essas variáveis, em diferentes áreas, e separadamente, indicam que a motivação pode afetar o aprendizado dos discentes (Borges *et al.*, 2017) e o nível de estresse, também, pode trazer prejuízos para eles (Ribeiro *et al.*, 2018).

Na literatura, foram observadas, ainda, evidências (Bondan & Bardagi, 2008; Silva *et al.*, 2018) de que a falta de motivação associa-se diretamente ao estresse e indiretamente a alguns indicadores de bem-estar (Bailey & Phillips, 2015; Baker, 2004). Já a motivação intrínseca associa-se diretamente ao bem-estar (Bailey & Phillips, 2015) e negativamente à depressão e ao estresse (Huang *et al.*, 2016).

Esses estudos não identificaram relações com a motivação extrínseca. Conforme indicado na Teoria da Autodeterminação, a motivação extrínseca é aquela em que o indivíduo se sente motivado por fatores externos, portanto tem menos efeitos positivos no aprendizado se comparada à motivação intrínseca (Guimarães & Bzuneck, 2008).

Considerando-se os estudos anteriores, bem como a Teoria da Autodeterminação, apresentam-se as seguintes hipóteses.

H1: A desmotivação acadêmica relaciona-se significativamente e diretamente com o nível de estresse de discentes de Ciências Contábeis.

H2: A motivação acadêmica extrínseca relaciona-se significativamente e diretamente com o nível de estresse de discentes de Ciências Contábeis.

H3: A motivação acadêmica intrínseca relaciona-se significativamente e indiretamente com o nível de estresse de discentes de Ciências Contábeis.

Para fins desta pesquisa, optou-se por se estabelecer uma única hipótese para a motivação extrínseca, mas se deve considerar que esse grupo de motivação abrange mais de um fator, segundo a Teoria da Autodeterminação, e que todos os fatores foram investigados em separado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa classifica-se como descritiva, com abordagem de caráter quantitativo e com uso de levantamento. Para o alcance do objetivo proposto, que é o de identificar a relação entre estresse e motivação, aplicou-se um questionário com discentes do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira.

O questionário utilizado neste estudo foi organizado pelos autores com base na literatura, tendo sido formado por três blocos. O primeiro contempla a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), validada, no Brasil, por Guimarães e Bzuneck (2008). O referido instrumento é constituído por 30 questões, tendo sido estabelecido que a resposta deveria variar em uma escala contínua de 0 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente), podendo o respondente colocar qualquer número (de 0 a 10) com até duas casas decimais. Ressalte-se que essas questões permitem mensurar o *continuum* da Teoria da Autodeterminação, que engloba três grupos: motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação.

No segundo bloco do questionário, apresenta-se a Escala de Estresse Percebido, uma versão traduzida e validada (Luft *et al.*, 2007) da *Perceived Stress Scale*, de autoria de Cohen *et al.* (1983), fundamentada na abordagem cognitiva, que permite mensurar o nível de estresse de um indivíduo por meio de situações consideradas estressantes. Esse instrumento é composto por 14 questões, que foram respondidas pelos discentes. Considerando-se a ocorrência das referidas situações, estabeleceu-se que as respostas deveriam atender a uma escala contínua de 0 (nunca) a 10 (sempre) e ter até duas casas decimais. Dessa forma, foi possível obter-se uma pontuação de cada respondente, a qual podia variar de 0 a 140 pontos. A partir dessa pontuação, e utilizando-se os procedimentos adotados por Faro (2013), classificou-se o estresse em quatro níveis: baixo, médio, alto e muito alto.

Por fim, no terceiro bloco, buscou-se identificar algumas características dos estudantes (sexo, turno, renda familiar mensal, experiência profissional, se trabalha ou faz estágio, se

participa de atividades acadêmicas, se já foi reprovado em alguma disciplina). Com o questionário organizado, realizou-se um pré-teste com 12 estudantes e, posteriormente, procedeu-se à sua aplicação, realizada, presencialmente, pelos próprios pesquisadores, que contataram os docentes do curso anteriormente, para obter autorização de entrada nas salas de aula. No momento da aplicação, os pesquisadores explicaram o objetivo da pesquisa e entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; posteriormente, os discentes que aceitaram participar da pesquisa responderam o questionário, sem qualquer tipo de identificação, garantindo-se o anonimato dos respondentes. Obteve-se, ao fim, um total de 413 questionários respondidos, porém 9 foram descartados por conterem respostas incompletas, e, assim, a amostra do estudo constituiu-se de 404 respondentes, que representam 47,14% da população total.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se, inicialmente, a estatística descritiva, para caracterização dos respondentes. Posteriormente, para o estudo das questões referentes à motivação, realizou-se uma análise fatorial exploratória, que, segundo Fávero, Belfiore, Silva e Chan (2009), permite sintetizar grande variedade de dados, visando detectar fatores comuns.

Por último, recorreu-se à análise de regressão linear múltipla, para identificar a relação entre uma variável dependente e as variáveis independentes (Fávero *et al.*, 2009). Nesse caso, a pontuação encontrada do estresse foi considerada como variável dependente, e as características dos estudantes e os valores referentes aos fatores de motivação formados pela análise fatorial foram as variáveis independentes. Destaque-se que todas as variáveis foram inseridas, tendo sido adotado o critério de Backward, o qual possibilita o ajuste do modelo da regressão, mantendo-se as variáveis significativas. Foram realizados, ainda, os testes de normalidade (Shapiro-Wilk), independência (Durbin-Watson) e homogeneidade (Barlett), para verificação das pressuposições dos resíduos do modelo, tendo sido verificada, também, a existência de multicolinearidade por meio da análise dos fatores de inflação de variância (FIV). Para isso, adotou-se a indicação de Hair, Black, Babin & Tatham (2009), segundo a qual $FIV < 10$ indica não multicolinearidade.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados é segregada em três partes: análise descritiva dos dados, análise fatorial exploratória e análise de regressão linear múltipla. Na primeira parte, tem-se a descrição que possibilitou conhecer as características dos respondentes e o nível de estresse. Na segunda parte, foram apresentados os fatores motivacionais formados pela análise fatorial, que foram mensurados pela Escala de Motivação Acadêmica. Na terceira parte, os fatores motivacionais foram utilizados para se verificar a possível relação deles com a variável estresse percebido pelos estudantes.

4.1 Análise descritiva dos dados

Para a caracterização dos respondentes, realizou-se a análise descritiva das variáveis: sexo, experiência profissional, turno de estudo, participação em atividades acadêmicas, trabalho atual, reprovação no curso e renda familiar. A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos.

Verifica-se, por meio da Tabela 1, que a maioria dos respondentes (53,22%) é do sexo feminino, 73,26% já têm experiência profissional, 57,43% trabalham simultaneamente ao período de graduação e apenas 7,92% dos alunos encontram-se envolvidos com atividades acadêmicas. Tais resultados se assemelham aos de estudos anteriores também realizados com discentes de Ciências Contábeis (Borges *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2018).

Tabela 1

Caracterização dos respondentes

Sexo		Experiência profissional	
Masculino	46,53%	Sim	73,26%
Feminino	53,22%	Não	26,24%
Não respondeu	0,25%	Não respondeu	0,50%
Total	100,00%	Total	100,00%
Turno		Participação em atividades acadêmicas (PET, IC, monitoria, empresa júnior etc.)	
Integral	53,22%	Sim	7,92%
Noturno	46,04%	Não	91,83%
Não respondeu	0,74%	Não respondeu	0,25%
Total	100,0%	Total	100,0%
Trabalha ou faz estágio		Já reprovou em alguma disciplina na graduação	
Sim	57,43%	Sim	48,02%
Não	41,58%	Não	51,24%
Não respondeu	0,99%	Não respondeu	0,74%
Total	100,00%	Total	100,00%
Renda familiar			
Nível 1 - Até 2 salários mínimos (até R\$ 1.996,00)		19,55%	
Nível 2 - De 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 1.996,00 até R\$ 3.992,00)		33,91%	
Nível 3 - De 4 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.992,00 até R\$ 9.980,00)		35,15%	
Nível 4 - De 10 a 20 salários mínimos (de R\$ 9.980,00 até R\$ 19.960,00)		7,92%	
Nível 5 - Acima de 20 salários mínimos (mais de R\$ 19.960,00)		2,97%	
Total		100,00%	

Em relação à renda familiar mensal dos estudantes, observa-se que mais da metade (53,46%) tem renda nos níveis 1 e 2, ou seja, estão classificados dentro da faixa de rendas mais baixas. Verificou-se, ainda, que 48% dos graduandos já foram reprovados em alguma disciplina durante sua trajetória acadêmica. Ressalte-se que a amostra é composta por discentes dos turnos integral e noturno, do primeiro ao último período do curso.

Na Tabela 2, ilustra-se a análise referente ao nível estresse dos alunos, segregando-a pelas características evidenciadas na Tabela 1. Saliente-se que os números na coluna total diferem, pois alguns discentes não responderam todas as questões referentes às características.

A partir dos resultados expostos na Tabela 2, conclui-se que, da amostra total, 185 graduandos (45,79%) apresentaram um nível alto de estresse, enquanto a minoria (4,79%) apresentou nível baixo, sendo esses resultados similares aos encontrados por Silva *et al.* (2018). Ao se comparar pela variável sexo, observa-se, por um lado, que o nível alto é representativo e mais frequente entre os discentes do sexo feminino e, por outro lado, a maioria dos discentes do sexo masculino (47,87%) apresentam nível médio de estresse. Assim, nota-se que as discentes encontram-se mais estressadas, o que corrobora estudos anteriores (Lameu *et al.*, 2016; Silva *et al.*, 2018), que, também, identificaram níveis mais elevados de estresse em estudantes do sexo feminino.

Em relação ao turno, é possível notar algumas disparidades: no período integral, mais da metade dos discentes apresentou nível de estresse alto, ao passo que, no noturno, a maioria apresentava nível médio, porém não se identificou, em estudos anteriores, relações entre estresse e turno de estudo. No que tange ao aspecto profissional, verifica-se que a análise segregada dos discentes que já têm experiência, trabalham ou desenvolvem atividades acadêmicas aponta para resultados similares, visto que, nesses três grupos, a maior parte da amostra apresenta nível de estresse alto. Ao se comparar com a literatura anterior, verificam-se algumas diferenças, visto que Sancovschi *et al.* (2009) notaram maior estresse em discentes

que estão mais envolvidos com estágio, e Silva *et al.* (2018) verificaram que estudantes que trabalham durante a graduação apresentavam menor nível de estresse.

Tabela 2
Nível de estresse

Sexo	Nível de estresse								Total	
	Baixo		Médio		Alto		Muito alto			
Feminino	6	2,79%	63	29,30%	107	49,77%	39	18,14%	215	100,00%
Masculino	13	6,91%	90	47,88%	78	41,49%	7	3,72%	188	100,00%
Turno										
Integral	11	5,12%	67	31,16%	109	50,70%	28	13,02%	215	100,00%
Noturno	8	4,30%	86	46,24%	74	39,78%	18	9,68%	186	100,00%
Experiência profissional										
Sim	15	5,07%	114	38,51%	134	45,27%	33	11,15%	296	100,00%
Não	4	3,77%	39	36,80%	50	47,17%	13	12,26%	106	100,00%
Trabalha ou faz estágio										
Sim	8	3,45%	91	39,22%	105	45,26%	28	12,07%	232	100,00%
Não	11	6,55%	62	36,90%	77	45,83%	18	10,71%	168	100,00%
Participa de atividade acadêmica										
Sim	1	3,13%	12	37,50%	15	46,88%	4	12,50%	32	100,00%
Não	18	4,85%	142	38,27%	169	45,55%	42	11,32%	371	100,00%
Já teve reprovação										
Sim	9	4,64%	73	37,63%	87	44,85%	25	12,89%	194	100,00%
Não	10	4,83%	80	38,65%	96	46,38%	21	10,14%	207	100,00%
Renda										
Nível 1	5	6,33%	26	32,91%	39	49,37%	9	11,39%	79	100,00%
Nível 2	5	3,65%	45	32,85%	69	50,36%	18	13,14%	137	100,00%
Nível 3	4	2,82%	63	44,37%	60	42,25%	15	10,56%	142	100,00%
Nível 4	4	12,50%	14	43,75%	12	37,50%	2	6,25%	32	100,00%
Nível 5	1	8,33%	5	41,67%	4	33,33%	2	16,67%	12	100,00%
Amostra total	19	4,70%	154	38,12%	185	45,79%	46	11,39%	404	100,00%

Comparou-se, ainda, o nível de estresse entre alunos que já tinham sido reprovados e os que não, notando-se predominância do nível alto em ambos os casos. Apesar dos números próximos, há maior frequência do nível muito alto nos discentes com alguma reprovação.

Por fim, a análise do estresse com base na renda aponta que os respondentes de nível 1 e 2 (rendas menores) apresentam os maiores índices de estresse alto, com 49,37% e 50,36%, respectivamente. Em contrapartida, os respondentes cujas rendas estão nos níveis 3, 4 e 5 apresentam maior ocorrência do estresse médio, sendo 44,37%, 43,75% e 41,67%, respectivamente. Em estudo anterior, Silva *et al.* (2018) verificaram que a renda apresentou relação com o estresse, sendo esse maior em discentes com rendas menores.

4.2 Análise fatorial exploratória

Conforme mencionado na metodologia, a Escala de Motivação Acadêmica, adotada no presente estudo, abrange 30 variáveis, tendo sido feita a opção pela análise fatorial com o intuito de agrupar essas variáveis de acordo com a relação identificada entre elas. Os fatores

gerados agruparam-nas pelas cargas fatoriais identificadas, que, no presente estudo, se referem-se à motivação discente.

Tabela 3
Análise fatorial (rotação Varimax) - motivação

Itens	Fatores	Variância explicada	Alfa de Cronbach
1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade. 7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade. 9. Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas agora tenho dúvidas sobre continuar. 13. Eu não vejo por que devo vir à universidade. 16. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade. 19. Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	Fator 1: Desmotivação	14,247	0,873
5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso. 10. Venho para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente. 14. Venho à universidade para conseguir o diploma. 15. Venho à universidade porque, quando eu sou bem-sucedido, me sinto importante. 20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.	Fator 2: Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada e Externa	9,262	0,741
4. Venho à universidade pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes. 17. Venho porque, para mim, a universidade é um prazer. 21. Porque gosto muito de vir à universidade.	Fator 3: Motivação Intrínseca	8,594	0,816
12. Venho à universidade porque a educação é um privilégio. 18. Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade. 26. Porque estudar amplia os horizontes. 27. Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.	Fator 4: Motivação Extrínseca por Regulação Integrada	7,448	0,667
6. Venho à universidade para não ficar em casa. 8. Venho porque é isso que esperam de mim. 28. Venho à universidade porque, enquanto estiver estudando, não preciso trabalhar. 29. Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade. 30. Venho à universidade porque meus pais me obrigam.	Fator 5: Motivação Extrínseca por Regulação Externa	7,265	0,744
11. Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória. 22. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério. 23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno descuidado/desleixado. 24. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem. 25. Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas.	Fator 6: Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	6,965	0,750
2. Venho à universidade porque a presença é obrigatória. 3. Venho à universidade para não receber faltas.	Fator 7: Motivação Extrínseca por Regulação Externa	6,470	0,930
		% Variância acumulada	60,269

Entretanto, antes de realizar a análise fatorial, foi aplicado os testes KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) e Bartlett. O teste KMO, neste estudo, resultou em 0,866, confirmando a utilização da análise fatorial. Além disso, foi realizado o teste de esfericidade de Bartlett para certificar a possibilidade de a matriz das correlações ser a matriz-identidade, que demonstrou significância de 0,000, sendo esse um valor inferior a 0,05, o que, também, valida o tratamento dos dados por meio da análise fatorial (Fávero *et al.*, 2009).

Para agrupar as variáveis referentes à motivação e definir o número de fatores, foi utilizado o método de rotação Varimax, segundo se demonstra na Tabela 3.

Na Tabela 3, foram identificados sete fatores que explicam 60,26% da variação total dos dados, tendo todos os itens obtido cargas fatoriais favoráveis. Para medir o nível de consistência interna, foi aplicado o alfa de Cronbach, que mede a correlação entre as respostas em um questionário por meio da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes. Todos os fatores apresentaram um nível de consistência interna aceitável, destacando-se que apenas o fator 4 apresentou coeficiente abaixo de 0,70.

4.3 Análise da regressão linear múltipla

Os fatores gerados a partir da análise fatorial foram utilizados no teste de regressão com o objetivo de se identificar a relação da motivação com a variável dependente nível de estresse. Adicionalmente, também foram inseridas como variáveis independentes o sexo, o turno, o trabalho, a atividade acadêmica, a renda, a experiência e a reprovação. Os resultados da regressão são expostos na Tabela 4.

Tabela 4

Resultado do modelo de regressão

Parâmetro	Estimativa	Erro-padrão	T	P-valor	FIV
Intercepto	62,7532	4,2933	14,617	<0,000	-
Sexo feminino	13,4170	2,1733	6,173	0,000	1,04
Desmotivação	0,4522	0,0985	4,589	0,000	1,19
Motivação introjetada	0,2214	0,1022	2,166	0,030	1,20
Motivação intrínseca	-0,7330	0,1627	-4,504	0,000	1,30
Motivação identificada	0,2264	0,1141	1,984	0,047	1,20
	<i>Shapiro-Wilk</i>	<i>Durbin-Watson</i>	<i>Barlett</i>	R^2	
P-valor	0,0969	0,8649	0,2726	0,2333	

Conforme evidenciado na Tabela 4, o modelo de regressão ajustado foi formado pelas variáveis que apresentaram contribuição significativa (nível de significância de 5%) em sua constituição. Ressalte-se que os pressupostos dos resíduos foram atendidos, conforme evidenciado pelos testes de Shapiro-Wilk, Durbin-Watson e Barlett, que analisaram, respectivamente, a normalidade, a independência e a homogeneidade de variância dos resíduos. Destaque-se, ainda, que não há multicolinearidade entre as variáveis ($FIV < 10$).

A partir dos resultados da regressão, verificou-se que a H1 foi confirmada, o que indica que a desmotivação afeta o nível de estresse dos discentes. Os achados confirmaram, também, a H3, o que revela que a motivação acadêmica intrínseca relaciona-se significativamente e indiretamente com o estresse. Por sua vez, a H2 foi parcialmente confirmada, haja vista que, dos cinco fatores de motivação extrínseca, apenas dois aparecem no modelo apresentando relação diretamente proporcional ao nível de estresse.

4.4 Discussão dos resultados

Verificou-se, pela análise fatorial exploratória, que os fatores foram caracterizados conforme preconizado pelo *continuum* de autodeterminação: Fator 1 ‘Desmotivação’; Fator 2 ‘Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada e Externa’; Fator 3 ‘Motivação Intrínseca’; Fator 4 ‘Motivação Extrínseca por Regulação Integrada’; Fator 5 ‘Motivação Extrínseca por Regulação Externa’; Fator 6 ‘Motivação Extrínseca por Regulação Identificada’; e Fator 7 ‘Motivação Extrínseca por Regulação Externa’.

Apesar de serem seis grupos motivacionais no *continuum* de autodeterminação, nos estudos anteriores, ao utilizar a análise fatorial, é possível que sejam formados mais de seis fatores, como ocorreu nesta pesquisa, em que foram formados sete fatores. Ressalte-se que os fatores identificados convergem com aqueles expressos em estudos realizados com os estudantes de Ciências Contábeis por Borges *et al.* (2017) e Leal, Miranda e Carmo (2013). Na Tabela 5, têm-se as médias identificadas para os fatores.

Tabela 5
Médias dos fatores

Fatores	Média
F1- Desmotivação	1,57
F2 - Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada e Externa	6,42
F3 - Motivação Intrínseca	5,22
F4 - Motivação Extrínseca por Regulação Integrada	7,76
F5- Motivação Extrínseca por Regulação Externa	1,94
F6 -Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	5,11
F7 - Motivação Extrínseca por Regulação Externa	3,51

Como se verifica na Tabela 5, o fator caracterizado ‘desmotivação’ ficou com uma média baixa (1,57), o que indica que os participantes da pesquisa não se identificaram como desmotivados academicamente. A maior média foi para o fator ‘Motivação Extrínseca por Regulação Integrada’, de forma a se evidenciar que os estudantes se motivam objetivando benefícios pessoais, porém fazem isso de modo mais autônomo ao se comparar com os demais tipos de motivação extrínseca (Guimarães & Bzuneck, 2008).

A partir do modelo ajustado na regressão, observou-se que a maior parte das variáveis apresentou relação diretamente proporcional ao nível de estresse. Pela análise da variável sexo, percebe-se que estudantes do sexo feminino apresentam 13,4 pontos a mais no nível de estresse se comparados aos estudantes do sexo masculino. Tal resultado corrobora estudos anteriores (Calais *et al.*, 2007; Lameu *et al.*, 2016; Silva *et al.*, 2018), que também encontraram maior estresse em estudantes do sexo feminino.

Das variáveis relacionadas à motivação, nota-se que a desmotivação, também, apresentou relação direta com o estresse, o que evidencia que estudantes desmotivados apresentam-se mais estressados. Esse achado converge com a Teoria da Autodeterminação, visto que os indivíduos desmotivados apresentam desinteresse e falta de proatividade (Guimarães e Bzuneck, 2008). Ademais, a desmotivação é percebida como estressor frequente pelos estudantes (Bondan & Bardagi, 2008; Silva *et al.*, 2018) e, também, já foi percebida (Baker, 2004) como elemento que se relaciona, de forma negativa, com o estresse de estudantes e com indicadores de bem-estar (Bailey & Phillips, 2015).

No que se refere ao grupo de motivação extrínseca, verificou-se que o fator de regulação introjetada apresentou relação direta com o estresse, o que contraria os achados de Bailey & Phillips (2015), que não identificaram relações da motivação extrínseca com

indicadores de bem-estar. Na amostra investigada nesta pesquisa, quanto mais os estudantes apresentam esse fator motivacional, maior será o nível de estresse deles. Conforme apontam Lens *et al.* (2008), os estudantes com motivação introjetada estudam para não sentir culpa e, assim, apóiam-se em fatores externos para realizar suas atividades. Diante disso, a relação encontrada no presente estudo corrobora o que preconiza a Teoria da Autodeterminação, no sentido de que, ao se motivar de forma introjetada, o estudante tende a ter maior nível de estresse, pois ele pode, por exemplo, estar mais preocupado com opiniões alheias do que com sua própria opinião.

Ainda no escopo da motivação extrínseca, identificou-se, também, relação do fator de regulação identificada com o estresse, evidenciando que estudantes com maior predominância desse fator apresentam maior estresse. Sob esse aspecto, resalte-se que sujeitos com motivação por regulação identificada apresentam um pouco mais de autonomia se comparados, por exemplo, com aqueles que têm motivação introjetada, mas ainda são estimulados por fatores externos (Lens *et al.*, 2008). Verificou-se que, apesar das diferenças citadas entre os fatores da motivação extrínseca, esses apresentam estimativas similares na regressão, ou seja, os discentes motivados extrinsecamente tendem a ter maior nível de estresse.

Quanto à motivação intrínseca, essa apresentou relação inversamente proporcional ao nível de estresse, de forma a denotar que os estudantes que se sentem mais intrinsecamente motivados têm menor nível de estresse, corroborando os achados de Baker (2004) e Huang *et al.* (2016). Evidencia-se, ainda, que, na perspectiva da motivação intrínseca, o estudo é percebido de forma prazerosa, sem pressões e, por isso, o estudante apresenta mais envolvimento (Boruchovich & Bzuneck, 2004). A partir desse resultado, destaque-se a relevância de o discente desenvolver motivações próprias para que possa realizar sua graduação com menor ocorrência de estresse.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigou-se, na presente pesquisa, a relação entre o nível de estresse e a motivação para o estudo de discentes de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira. Para tanto, foi analisada uma amostra de 404 respondentes, a maioria do sexo feminino, do turno noturno, com experiência profissional e que já está trabalhando. Verificou-se, na amostra pesquisada, que 45,79% apresentaram nível de estresse alto e 11,39%, muito alto, conforme identificado por meio da Escala de Estresse Percebido.

Na comparação do nível de estresse, considerando-se algumas características, destaque-se a maior frequência de estresse em estudantes do sexo feminino e nos que têm renda familiar mais baixa, como já identificado na literatura (Silva *et al.*, 2018). A partir desses achados, infere-se que esse público apresenta maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de estresse e, possivelmente, de outros problemas psicológicos, o que coincide com o apontado por Ribeiro *et al.* (2018), no sentido de que o estresse pode afetar a qualidade de vida dos estudantes. Assim, entende-se que os discentes que apresentaram maior nível de estresse demandam maior apoio no decorrer do percurso universitário.

No tocante à motivação, verificou-se, por meio da análise fatorial, a constituição de sete fatores que convergem com a literatura que trata do tema, tendo sido observado, ainda, que os estudantes apresentam maiores médias de motivação nos fatores ‘motivação extrínseca por regulação integrada’ e ‘motivação extrínseca por regulação introjetada e externa’. Em contraponto, a menor média refere-se ao fator desmotivação. Tais resultados são convergentes com outras pesquisas realizadas com estudantes na área contábil (Borges *et al.*, 2017; Leal *et al.*, 2013).

Para a análise da relação entre a motivação e o estresse dos discentes, utilizou-se um modelo de regressão linear múltipla, que identificou que a desmotivação, a motivação introjetada, a motivação identificada e a motivação intrínseca contribuem para a predição do nível de estresse. Como resultado, verificou-se, ainda, que a relação foi negativa apenas para o fator de motivação intrínseca, o que denota que estudantes motivados intrinsecamente apresentavam menor nível de estresse, corroborando o estudo de Huang *et al.* (2016). Além disso, observou-se que o fato de pertencer ao sexo feminino aponta para a possibilidade de maior nível de estresse.

Os resultados da pesquisa retratam a análise de uma única instituição, mas, ainda assim, as relações identificadas poderiam se repetir em outras IES, o que reforça a relevância dos gestores dos cursos, dos docentes e até dos próprios discentes de identificarem os seus fatores motivacionais e o nível de estresse. Entende-se que essa identificação seja uma contribuição, pois evidencia aos agentes envolvidos no processo educacional a necessidade de transmitirem mais orientações aos discentes em seu cotidiano acadêmico, levando-os a se sentirem mais envolvidos com seus cursos e, possivelmente, mais motivados.

Ao se considerar a literatura existente, a pesquisa, também, apresenta contribuições, por ressaltar a importância de os universitários se manterem motivados para que possam vivenciar a graduação com menor probabilidade de sofrerem com altos níveis de estresse. Nesse sentido, em termos práticos, os achados da pesquisa podem subsidiar a realização de projetos de apoio psicológico, acompanhamento e orientações para a vida acadêmica, além de esclarecimentos acerca do exercício profissional, que podem ser formas de auxiliar os discentes durante a realização do curso superior.

Por fim, evidenciam-se, no estudo, algumas limitações, como o fato de que o estresse pode ser afetado por outras variáveis e, assim, pode gerar consequências não investigadas na amostra desta pesquisa, além de que os resultados encontrados não podem ser generalizados. Dessa forma, sugere-se, para estudos futuros, abranger outros elementos que possam afetar a motivação e o estresse dos discentes e mensurar possíveis impactos em seu aprendizado ou em seu bem-estar. Ainda, recomenda-se a análise de outras instituições de ensino públicas e(ou) privadas que possibilitem comparações a partir da análise de características institucionais.

REFERÊNCIAS

- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202. <https://doi.org/10.1007/s12144-004-1019-9>
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher education research & development*, 35(2), 201-216. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1087474>
- Bondan, A. P., & Bardagi, M. P. (2008). Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. *Paideia*, 18(41), 581-590. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300013>
- 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>
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2004). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*. (3a ed.) Petrópolis: Vozes.

- Bukhsh, Q., Shahzad, A., & Nisa, M. (2011). A study of learning stress and stress management strategies of the students of postgraduate level: a case study of Islamia University of Bahawalpur, Pakistan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 182-186. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.036>
- 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*, 24(1), 69-77. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000100008>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 24, 385-396. <https://www.jstor.org/stable/2136404>
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York/London: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dias, J. C. R., Silva, W. R., Maroco, J., & Campos, J. A. D. B. (2015). Escala de Estresse Percebido aplicada a estudantes universitárias: estudo de validação. *Psychology, Community & Health*, 4(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.23668/psycharchives.2277>
- Faro, A. (2013). Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 51-60. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100007>
- Faro, A., & Pereira, M. E. (2013a). Estresse: Revisão narrativa da evolução conceitual, perspectivas teóricas e metodológicas. *Psicologia, saúde & doenças*, 14(1), 78-100. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862013000100006&lng=pt&nrm=iso
- Faro, A., & Pereira, M. E. (2013b). Medidas do estresse: uma revisão narrativa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(1), 101-124. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862013000100007
- Fávero, L. P. L., Belfiore, P. P., Silva, F. L. da, & Chan, B. L. (2009). Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Guimarães, S. É. R.; Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(1), 101-113. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212008000100011
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hamaideh, S. H. (2011). Stressors and reactions to stressors among university students. *International journal of social psychiatry*, 57(1), 69-80. <https://doi.org/10.1177/0020764009348442>
- Huang, Y., Lv, W., & Wu, J. (2016). Relationship between intrinsic motivation and undergraduate students' depression and stress: the moderating effect of interpersonal conflict. *Psychological reports*, 119(2), 527-538. <https://doi.org/10.1177/0033294116661512>
- Joly, M. C. R. A., & Prates, E. A. R. (2011). Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. *Psico-USF*, 16(2), 175-184. Recuperado

- de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712011000200006&script=sci_arttext&tlng=pt
- Lameu, J. D. N., Salazar, T. L., & Souza, W. F. D. (2016). Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. *Psicologia da Educação*, 42, 13-22. <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150021>
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1), 17-20. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2752/2100>
- Luft, C. D. B., Sanches, S. D. O., Mazo, G. Z., & Andrade, A. (2007). Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: tradução e validação para idosos. *Revista de Saúde Pública*, 41(4), 606-615. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102007000400015>
- Monroe, S. M. (2008). Modern approaches to conceptualizing and measuring human life stress. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 33-52. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.4.022007.141207>
- Oliveira, P. A.; Theóphilo, C. R.; Batista, I. V. C.; Soaras, S. M. (2010). Motivação sob a perspectiva da teoria da autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. *Anais Eletrônicos do VII Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade*, 7. São Paulo: Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://congressosp.fipecafi.org/anais/artigos102010/402.pdf>
- Ribas, F. C. (2008). *Variações motivacionais no ensino de inglês em contexto de escola pública* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, SP, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103521>
- Ribeiro, I. J., Pereira, R., Freire, I. V., Oliveira, B. G., Casotti, C. A., & Boery, E. N. (2018). Stress and quality of life among university students: a systematic literature review. *Health Professions Education*, 4(2), 70-77. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.03.002>
- Sancovschi, M., Fernandes, L. D. J. D., & Santos, A. D. S. (2010). Custos pessoais do empenho imoderado de alunos de cursos de graduação em Contabilidade nos estágios: a relação entre empenho dos alunos, sobrecarga de trabalho, estresse no trabalho e aspectos significativos da vida acadêmica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 4(1), 142-157. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v4i1.13173
- Silva, T. D., Pereira, J. M., & Miranda, G. J. (2018). O estresse em graduandos de Ciências Contábeis e Administração. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 11(2), 330-350. <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2018110208>
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 19(1), 25-31. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100005>
- Talwar, P.; Kumaraswamy, N.; & Fadzil, M. A. (2013). Perceived social support, stress and gender differences among university students: A cross sectional study. *Malaysian Journal of Psychiatry*, 22(2), 42-49. Retrieved from <https://www.mjpsychiatry.org/index.php/mjp/article/view/260>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 323-349. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/fulltext/1990-77375-001.html>

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Viana, N. (1990). Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269405>
- Wynaden, D., Wichmann, H., & Murray, S. (2013). A synopsis of the mental health concerns of university students: results of a text-based online survey from one Australian university. *Higher Education Research & Development*, 32(5), 846-860. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.777032>

Agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Relationship between Academic Motivation and Perceived Stress: a study with Accounting Science Students

ABSTRACT

Objective: to investigate the relationship between academic motivation and perceived stress in undergraduate Accounting students.

Method: a questionnaire was applied to students of the Accounting Sciences course at a Brazilian public institution, a sample of 404 respondents was obtained. The questionnaire included the Academic Motivation Scale, which was analyzed from the factor analysis, making it possible to identify the motivational factors and the Perceived Stress Scale, which made it possible to identify a stress score that was separated in four levels. To test the investigated relationship, a linear regression model was used, which considered the motivational factors and stress scores.

Originality/Relevance: the study relates stress and motivation, two variables that have already been identified as factors that can affect the academic trajectory, but had been investigated in Accounting courses in isolation.

Results: there was a straight relationship among stress and demotivation and two groups of extrinsic motivation (introjected motivation and identified motivation) and in contrast, an inverse relationship with intrinsic motivation was identified. In addition to it, a higher level of stress was identified in female students

Theoretical/Methodological contributions: the study brings contributions by showing that motivation, depending on its kind, can positively or negatively affect Accounting students' stress level. Thus, when considering the characteristics of each motivational group, it is understood that the research findings corroborate the Theory of Self-determination and previous studies, and emphasize the importance of monitoring students during graduation.

Keywords: Motivation; Stress; Students; Accounting Sciences

Guilherme Ravazzi Squincalha 
Universidade Federal de Uberlândia, Minas
Gerais, Brazil
gui.ravazzi2014@hotmail.com

Edvalda Araújo Leal 
Universidade Federal de Uberlândia, Minas
Gerais, Brazil
edvalda@ufu.br

Taís Duarte Silva 
Universidade Federal de Uberlândia, Minas
Gerais, Brazil
taisduartes@yahoo.com.br

Received: March 30, 2020
Revised: December 2, 2020
Accepted: December 26, 2020
Published: April 27, 2021

