

MOTIVAÇÃO DISCENTE E A SUA RELAÇÃO COM O ESTRESSE NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

GUILHERME RAVAZZI SQUINCALHA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

EDVALDA ARAUJO LEAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

TAÍS DUARTE SILVA

Agradecimento à órgão de fomento:
À FAPEMIG e CNPQ pelo apoio aos projetos de pesquisa.

MOTIVAÇÃO DISCENTE E A SUA RELAÇÃO COM O ESTRESSE NA GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior é um divisor de águas na vida de um indivíduo, sendo um momento chave na vida de um estudante, visto a necessidade de ele se adequar às diversas novas demandas que surgem nesse período (TALWAR; KUMARASWAMY; FADZIL, 2013). Tal 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). Wynaden, Whichmann e Murray (2013) asseveram que 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, dentre outros.

No decorrer do processo universitário, a aprendizagem é a preocupação de alguns pesquisadores que discutem a importância da motivação dos estudantes (LEAL, MIRANDA; CARMO, 2013; BORGES; MIRANDA; FREITAS 2017). Tal motivação pode ser entendida como um processo psicológico presente em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem, a qual se relaciona a vários fatores, como a quantidade de tempo gasto com estudo, realizações acadêmicas e desempenho escolar (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

Considerando as características do meio acadêmico, Bondan e Bardagi (2008) apontam que a falta de motivação é um elemento frequentemente citado por estudantes e que pode contribuir para o estresse dos mesmos. Nesse sentido, destaca-se que o desenvolvimento desse estresse pode se dar durante o processo de adaptação do universitário, advindo o desenvolvimento desse fenômeno de fatores externos, como provas, trabalhos, prazos, moradias, dentre outros, além de fatores internos, como problemas em relacionamentos, autoestima, assertividade e outros (LAMEU; SALAZAR; SOUZA, 2016; MCCORKLE; MASON, 2009).

Diante do exposto, o presente trabalho busca responder o seguinte problema de pesquisa: qual a relação da motivação acadêmica com o estresse em graduandos de Ciências Contábeis? Em consequência, estabelece-se como objetivo geral do estudo investigar a relação da motivação acadêmica com o estresse vivido por graduandos do referido curso em uma instituição de ensino superior federal pública brasileira. Para alcance do objetivo proposto, primeiramente, identificou-se a motivação dos discentes por meio da análise fatorial exploratória e também mensurou o grau de estresse dos mesmos. Posteriormente, aplicou-se o teste de regressão para avaliar a relação da motivação acadêmica e o estresse.

O presente estudo buscou respaldo na Teoria da Autodeterminação para análise da motivação dos discentes. Essa teoria foi apresentada inicialmente por Deci e Ryan (1985), a qual propõe que os indivíduos tendem a ser estimulados à aprendizagem pela sua necessidade de se satisfazer e amadurecer. Assim sendo, as pessoas buscam por atividades que tenham como finalidade a oportunidade de passar por um processo de crescimento pessoal que os leve à maturidade, aceitando desafios que trazem novas experiências e perspectivas que proporcionam a satisfação imediata em suas vidas (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Para mensurar a incidência do estresse, utilizou-se a Escala de Estresse Percebido (*Perceived Stress Scale*), que é um instrumento proposto por Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983).

É importante ressaltar que os problemas psicológicos têm sido investigados no âmbito acadêmico e podem gerar consequências negativas para o bem-estar dos estudantes (HAMAIDEH, 2011; WYNADEN; WICHMANN; MURRAY, 2013). Nessa perspectiva,

Bukhsh, Shahzad, Nisa (2011) apontam que o estresse pode acarretar dificuldades marcantes no aprendizado dos estudantes.

A presente pesquisa justifica-se pela relevância em procurar entender como os aspectos motivacionais podem estar associados com o desenvolvimento do estresse em estudantes de Ciências Contábeis. Pretende-se, assim, contribuir com a literatura sobre o tema, bem como oferecer dados que possam ser avaliados pelas instituições de ensino com a perspectiva de que elas adotem medidas que busquem por melhorias no ambiente acadêmico.

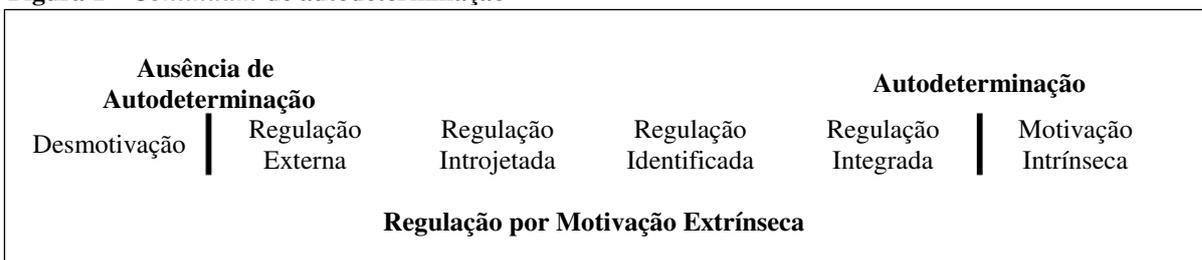
2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

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

Um aluno que apresenta interesse, vontade e entusiasmo é classificado, popularmente, como um indivíduo motivado (VIANA, 1990). Nesse sentido, a presença da motivação se mostra importante para que um aluno queira continuar com bons resultados escolares, proporcionando satisfação a cada conquista, seja no longo ou curto prazo (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) ainda apontam a motivação do estudante como uma força dinamizadora do processo ensino-aprendizagem presente em todos os níveis de ensino, englobando aspectos como o tempo gasto com estudos, desempenho escolar e realizações acadêmicas.

Deci e Ryan (1985), com o estudo em fase inicial, consideraram a motivação como um constructo 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 por parte do indivíduo em agir (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; GAGNÉ; DECI, 2005), ou seja, o indivíduo carece de comportamento proativo e, ainda, “em tal situação, 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 regulamentação comportamental, conforme apresentados a seguir:

Quadro 1: Caracterização dos construtos da Motivação extrínseca

Grupo de Motivação Extrínseca			
Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada
Forma menos autônoma de motivação, visto que age apenas para obter uma 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 ambiente exterior.	É a forma de motivação extrínseca mais autônoma, embora o foco ainda esteja em benefícios pessoais advindos da realização da atividade.

Fonte: Baseado em Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2013)

A motivação intrínseca, pertencente ao terceiro grupo, é caracterizada como a realização de determinada atividade pelo puro prazer e satisfação do indivíduo. No caso de um aluno, o estudo é realizado pelo prazer que esse mesmo sente em estudar. Desse modo, a realização de determinada atividade é natural e não requer pressões externas ou internas para que seja concluída (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004). Ainda segundo Boruchovitch e Bzuneck (2004), um aluno intrinsecamente motivado apresenta altos níveis de concentração e envolvimento durante o seu período de estudo, podendo levá-lo a perder a noção de tempo, visto que esse período é prazeroso para o estudante. Por fim, os acontecimentos do cotidiano e outros eventos não influenciam no interesse que esse mesmo aluno tem ao desenvolver determinado estudo (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004).

Sobral (2003), baseando-se nas proposições da Teoria da Autodeterminação, avaliou estudantes do curso de medicina com o uso da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), que é uma versão brasileira da escala criada por Vallerand et al. (1989), denominada *Échelle de Motivation em Éducation* (EME). A escala aplicada possui 28 itens divididos em sete subescalas com quatro itens cada, os quais avaliam os tipos de motivação intrínseca, extrínseca e também a desmotivação.

Por sua vez, Guimarães e Bzuneck (2008) realizaram um levantamento das propriedades psicométricas de uma versão brasileira da EMA, adotando como amostra um grupo de estudantes universitários. Segundo os pesquisadores, com exceção da avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada, todos os sete fatores apresentaram boa consistência interna. As correlações entre as variáveis apoiaram a apresentação de um *continuum* de autodeterminação (Figura 1) para os tipos de regulação do comportamento.

A Teoria da Autodeterminação é tratada no âmbito dos estudos acadêmicos e vem inspirando muitos pesquisadores a desenvolver trabalhos na área da educação (BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017). Dentre os vários estudos já realizados, apresentam-se os estudos de Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002); Guimarães e Bzuneck (2008); Leal, Miranda e Carmo (2013); Borges, Miranda e Freitas (2017).

Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) avaliaram a motivação para aprendizagem de 246 alunos de cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina, especificamente, da disciplina de Psicologia Educacional, tendo sido os discentes avaliados com base na

motivação intrínseca e extrínseca. O resultado apontou que as mulheres, alunos mais velhos e alunos que atuam no ensino ou têm intenção de se tornarem professores apresentaram-se mais motivados. Já os demais apresentaram motivação apenas para quando se trata de obtenção do diploma de conclusão do ensino superior com o fim de atender às exigências do mercado de trabalho.

Já o estudo de Guimarães e Bzuneck(2008) objetivou levantar as propriedades psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). A amostra foi constituída por 388 universitários de três instituições de ensino superior do norte do Paraná. Os autores realizaram uma análise fatorial dos estudantes, ficando a maior média direcionada à motivação extrínseca por regulação integrada, seguida da motivação intrínseca e regulação identificada, obtendo a desmotivação a menor média apurada.

Leal, Miranda e Carmo (2013) utilizaram como base a Teoria da Autodeterminação para avaliar 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.

Considerando os estudantes de Ciências Contábeis, Castro, Miranda e Leal (2016) pesquisaram as estratégias de ensino e a relação com a motivação. Os autores utilizaram a escala proposta por Guimarães e Bzuneck (2008) para a análise da motivação, identificaram que, em sua maioria, os alunos apresentaram-se intrinsecamente motivados, ou seja, esses alunos têm interesse e prazer na realização das tarefas acadêmicas. Quanto à motivação extrínseca os agrupamentos foram compostos por variáveis que mostram que os alunos cumprem suas tarefas por motivos externos a sua vontade, como receber recompensas materiais ou sociais, evitar punições, ou apenas por sentirem-se obrigados ou pressionados a fazer algo. Os achados foram convergentes com a pesquisa de Leal, Miranda e Carmo (2013).

Além dos autores citados, Borges, Miranda e Freitas (2017) buscaram analisar 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 sendo, 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 um bom emprego).

Em síntese, os estudos apontam que a motivação intrínseca apresenta-se em destaque nas pesquisas citadas, estando sempre entre os dois níveis mais presentes nas populações analisadas. No entanto, esses estudos também destacam a motivação extrínseca, apontando que parte dos estudantes investigados buscam recompensas externas e estão nas instituições de ensino com o propósito maior de obter o diploma.

3 ESTRESSE NA GRADUAÇÃO

O estresse é citado sempre como um fenômeno que afeta as relações sociais e já foi discutido em áreas distintas, 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 tratam 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 determinadas condições. Faro e Pereira (2013a), abordando 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 modo satisfatório.

Com o desenvolvimento de pesquisas a respeito do estresse, Cohen, Kamarck e Mermelstein (1983) propuseram a *Perceived Stress Scale* (Escala de Estresse Percebido), que foi utilizada inicialmente com estudantes, permitindo mensurar a incidência 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 Luft et al. (2007) e Dias et al. (2015).

No ambiente acadêmico, a incidência ao estresse tem se mostrado frequente, sendo associada a diversas características do contexto universitário (HAMAIDEH, 2011; BUKHSH, SHAHZAD; NISA, 2011). Nesse sentido, Lameu, Salazar e Souza (2016) apontam que os alunos se estressam devido à ocorrência de cobranças internas e externas em busca de bom desempenho nos estudos.

Os estressores vivenciados pelos estudantes são diversos. Calais et al. (2007) expõem alguns, como desilusões com a área escolhida, aquisição de novas e maiores responsabilidades, ansiedade e insegurança por não saberem se está no caminho correto. Já de acordo com Bondan e Bardagi (2008), os estressores que aparecem com mais frequência são aqueles que não dificultam que os estudantes alcancem suas expectativas. Pesquisando cursos diversos, os autores destacaram ainda a falta de motivação para estudar, a falta de tempo e a sensação de falta de preparo para atuação profissional como elementos que estressam os estudantes.

Na percepção de Wynaden, Wichmann e Murray (2013), os universitários se constituem em um grupo de indivíduos mais suscetíveis ao desenvolvimento de problemas psicológicos, sendo um deles o estresse. Nesse sentido, é possível observar que pesquisadores têm investigado o estresse, seus desencadeadores nos universitários, como pode ser visto nos estudos de Baker (2004); Sancovschi, Fernandes e Santos (2009); Lameu, Salazar e Souza (2016); Silva, Pereira e Miranda (2018).

Baker (2004) investigou universitários no Reino Unido e objetivou identificar se os aspectos motivacionais apresentavam relação com a adaptação à universidade, estresse e bem-estar. Como resultados do estudo, a autora verificou que a desmotivação estava associada a aspectos negativos do bem-estar, maior estresse e dificuldades de adaptação à universidade. Por outro lado, a motivação intrínseca apresentou relação inversa.

Em um curso de Ciências Contábeis, Sancovschi, Fernandes e Santos (2009) estudaram a respeito das relações ente o empenho sem moderação nos estágios, a sobrecarga de trabalho e o estresse em graduandos de uma IES. Obteve-se um resultado, por meio da correlação de Pearson, que apontou que o empenho aumenta caso os estudantes tenham a percepção de recompensa e, também, quando os alunos se empenham mais no estágio, há um aumento na sobrecarga de trabalho e estresse.

Lameu, Salazar e Souza (2016) buscaram avaliar a incidência do estresse em graduandos de cursos diversos de uma instituição pública brasileira. Para tanto, foram analisados 635 discentes, dos quais 50% declararam estar com estresse. Por meio do questionário utilizado, foi verificado que 41% dos sintomas de estresse ocorriam na fase de resistência, indicando que os indivíduos estão em um processo adaptativo e que, se persistirem, podem causar danos. Ainda foi verificado 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.

Apresenta-se ainda o estudo realizado por Silva, Pereira e Miranda (2018), que investigaram o estresse no curso de Ciências Contábeis e Administração e identificaram que a maioria dos discentes estavam com alto nível de estresse. Os autores também encontraram que estudantes do sexo feminino e com níveis de renda inferiores apresentaram maior nível de estresse e, dentre os fatores citados como estressores, destacaram a falta de motivação.

É possível observar, por meio das pesquisas apresentadas, que, de um modo geral, os universitários têm apresentando estresse e que esse pode gerar impactos negativos, como, por exemplo, no seu bem-estar. Além do mais, evidencia-se que algumas variáveis relacionadas ao próprio discente ou ao meio acadêmico apodem interferir nesse nível de estresse.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa classifica-se como descritiva, com abordagem de caráter quantitativo, tendo sido adotado o uso de levantamento na coleta de dados. Para 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 federal 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. Ressalta-se que essas questões permitem mensurar o *continuum* da Teoria da Autodeterminação que engloba três grupos: o de motivação intrínseca, de motivação extrínseca e desmotivação.

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

Por fim, no terceiro bloco, buscou-se identificar algumas características dos estudantes (sexo, turno, renda familiar mensal, se possui 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 alunos e, posteriormente, procedeu-se à sua aplicação, o que foi realizado presencialmente pelos próprios pesquisadores que contataram os docentes do curso anteriormente, tendo sido os procedimentos realizados nas salas nos períodos de aula. Obteve-se, por fim, um total de 413 questionários respondidos, porém 9 foram descartados por serem considerados inválidos e, assim, a amostra do estudo constitui-se de 404 respondentes, os quais representam 47,14% da população total.

Para análise dos dados coletados, utilizou-se, inicialmente, a estatística descritiva, a qual permitiu caracterizar os respondentes. Posteriormente, para estudo das questões

referentes à motivação, realizou-se uma análise fatorial exploratória, a qual, segundo Fávero et al. (2009), permite sintetizar uma grande variedade de dados, visando detectar fatores comuns.

Por fim, recorreu-se à análise de regressão linear múltipla, a qual permite identificar a relação entre uma variável dependente e variáveis independentes (FÁVERO et al., 2009). Nesse caso, o nível de estresse foi considerado como variável dependente e as características dos estudantes, bem como fatores de motivação, como variáveis independentes. Destaca-se que todas 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 verificado também a existência de multicolinearidade por meio da análise dos fatores de variância (VIF). Para isso, adotou-se a indicação de Hair et al. (2009), segundo o qual $VIF < 10$ indica não multicolinearidade.

5 RESULTADOS

5.1 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.

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 Jr., 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)		19,55%	
Nível 2 - De 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 1.996 até R\$3.992)		33,91%	
Nível 3 - De 4 a 10 salários mínimos (de R\$3.992 até R\$9.980)		35,15%	
Nível 4 - De 10 a 20 salários mínimos (de R\$9.980 até R\$19.960)		7,92%	
Nível 5 - Acima de 20 salários mínimos (mais de R\$19.960)		2,97%	
Total		100,00%	

Fonte: Dados da pesquisa

É possível verificar que a maioria dos respondentes (53,22%) é do sexo feminino, 73,5% já têm experiência profissional, 57,4% trabalham simultaneamente ao período de graduação e apenas 7,9% dos alunos encontram-se envolvidos com atividades acadêmicas. Tais resultados se assemelham aos de estudos anteriores também realizados com discentes de

Ciências Contábeis (BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017; SILVA; PEREIRA; MIRANDA, 2018).

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. Cabe ressaltar que a amostra é composta por discentes do turno integral e noturno, estando eles cursando do primeiro ao último período do curso.

Na Tabela 2, ilustra-se a análise referente ao nível estresse dos alunos, segregando-se pelas características evidenciadas na Tabela 1.

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%
Não respondeu	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	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%
Não respondeu	0	0,00%	1	33,33%	2	66,67%	0	0,00%	3	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	36,79%	50	47,17%	13	12,26%	106	100,00%
Não respondeu	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	2	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%
Não respondeu	0	0,00%	1	25,00%	3	75,00%	0	0,00%	4	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%
Não respondeu	0	0,00%	0	0,00%	1	100,00%	0	0,00%	1	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%
Não respondeu	0	0,00%	1	33,33%	2	66,67%	0	0,00%	3	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%
Não respondeu	0	0,00%	1	50,00%	1	50,00%	0	0,00%	2	100,00%
Amostra Total	19	4,70%	154	38,12%	185	45,79%	46	11,39%	404	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados acima apontam 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 ao encontrado por Silva, Pereira e Miranda (2018). Ao comparar pela variável sexo, observa-se 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, que é um resultado que corrobora estudos anteriores (LAMEU; SALAZAR; SOUZA, 2016; SILVA; PEREIRA; MIRANDA, 2018), os quais também identificaram níveis mais elevados de estresse em pessoas do sexo feminino.

Em relação ao turno, também é possível notar algumas disparidades, tais como: enquanto, no período integral, mais da metade dos discentes apresentaram nível de estresse alto, no noturno, a maioria apresentava nível médio. Já 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 comparar com a literatura anterior, verificam-se algumas diferenças, visto que Sancovschi, Fernandes e Santos (2009) notaram maior estresse em discentes que estão mais envolvidos com estágio; já Silva, Pereira e Miranda (2018) verificaram que estudantes que trabalham durante a graduação apresentavam menor nível de estresse.

Comparou-se também o nível de estresse entre alunos que já haviam sido reprovados e os que não, notando-se predominância do nível alto em ambos os casos e uma 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 que percebem renda nos níveis 3, 4 e 5 têm uma maior incidência do estresse médio, sendo 44,37%, 43,75% e 41,67%, respectivamente. Em estudo anterior, Silva, Pereira e Miranda (2018) verificaram que a renda apresentou relação com estresse, sendo esse maior em discentes com rendas menores.

5.2 Resultados da Análise Fatorial

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 as variáveis pelas cargas fatoriais identificadas que, no presente estudo, referem-se à motivação discente.

Entretanto, antes de realizar a análise fatorial, foi aplicado o teste 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* com o intuito de 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, conforme demonstra a Tabela 3. Assim, foram identificados sete fatores que explicam 60,26% da variação total dos dados, tendo todos os itens obtido cargas fatoriais favoráveis.

Tabela 3 - Análise Fatorial (Rotação Varimax) - Motivação

Itens	Fatores	Variância Explicada	Alpha de Cronbach
1. Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade. 7. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	Fator 1:	14,247	,873

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.	Desmotivação		
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	,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	,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	,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	,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	,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	,930
% Variância Acumulada 60,269			

Fonte: Dados da pesquisa

Para medir o nível de consistência interna, foi aplicado o Alpha de *Cronbach*, que mede a correlação entre respostas em um questionário por meio da análise do perfil das respostas dadas pelos respondentes. Todos os fatores apresentam um nível de consistência interna aceitável, destacando-se que apenas o fator 6 apresentou coeficiente abaixo de 0.70.

Os fatores foram caracterizados conforme preconizado pelo *Continuum* de autodeterminação, sendo eles: 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’.

Importante ressaltar que os fatores identificados convergem para aqueles expressos em estudos realizados com os estudantes de Ciências Contábeis por Leal, Miranda e Carmo (2013); Castro, Miranda e Leal (2016) e Borges, Miranda e Freitas (2017). A Tabela 4 ilustra as médias identificadas para os fatores:

Tabela 4: 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

Fonte: Dados da Pesquisa

Verifica-se que o fator caracterizado ‘desmotivação’ ficou com um média baixa (1,57), indicando que os participantes da pesquisa não se identificam como desmotivados academicamente. A maior média foi para o fator ‘Motivação Extrínseca por Regulação Externa’, evidenciando que os estudantes são motivados por recompensas externas e/ou para evitar punições (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

5.3 Resultados da Análise de Regressão

Os fatores gerados a partir da análise fatorial foram utilizados no teste de regressão com o objetivo de 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 5.

Tabela 5 - Resultado do modelo de regressão

Parâmetro	Estimativa	Erro-padrão	T	Valor-p	VIF
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	
valor-p	0,0969	0,8649	0,2726	0,2333	

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme evidenciado na Tabela 5, o modelo de regressão ajustado foi formado pelas variáveis que apresentaram contribuição significativa (nível de significância de 5%) em sua constituição. Cabe ressaltar que os pressupostos dos resíduos foram atendidos e não há multicolinearidade entre as variáveis.

A partir modelo ajustado, observa-se que a maior parte das variáveis apresentaram relação diretamente proporcional com o nível de estresse. Pela análise da variável sexo, pode-se afirmar que estudantes do sexo feminino apresentam 13,4 pontos a mais no nível de

estresse se comparado aos estudantes do sexo masculino. Tal resultado corrobora estudos anteriores (CALAIS et al., 2007; LAMEU; SALAZAR; SOUZA, 2016; SILVA; PEREIRA; MIRANDA, 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, indicando, assim, que estudantes desmotivados apresentam-se mais estressados. Entende-se que esse achado converge para a Teoria da Autodeterminação. Segundo Guimarães e Bzuneck (2008), os indivíduos desmotivados apresentam desinteresse e falta de proatividade, apontando estudos anteriores a desmotivação como estressor frequente na percepção de estudantes (BONDAN; BARDAGI, 2008; SILVA; PEREIRA; MIRANDA, 2018), tendo sido também percebida (BAKER, 2004) como elemento que se relaciona de forma negativa com o bem-estar e p estresse de estudantes.

No que se refere ao grupo de motivação extrínseca, verificou-se que o fator de regulação introjetada apresentou relação direta com o estresse. Assim, quanto mais os estudantes apresentam esse fator, maior será o nível de estresse entre eles. Conforme apontam Leens, Matos e Vansteenkiste (2008), os estudantes com motivação introjetada estudam para não sentir culpa e, assim, se apoiam em fatores externos para realizar suas atividades. Diante disso, entende-se que a relação encontrada no presente estudo corrobora o que preconiza a teoria da autodeterminação, sugerindo 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 a 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 têm maior estresse. Sob esse aspecto, cabe ressaltar 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 (LEENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Como achado da presente pesquisa, verificou-se que, apesar das diferenças citadas entre os fatores da motivação extrínseca, os mesmos apresentam estimativas similares na regressão, ou seja, os discentes motivados extrinsecamente tendem a ter maior nível de estresse.

Por fim, resta ressaltar a motivação intrínseca, a qual apresentou relação inversamente proporcional com o nível de estresse, indicando que os estudantes que se sentem mais intrinsecamente motivados têm um nível de estresse menor, corroborando os achados de Baker (2004). Evidencia-se ainda que, na perspectiva da motivação intrínseca, o estudo é percebido de forma prazerosa, sem pressões e, nesse caso, o estudante apresenta mais envolvimento (BORUCHOVICH; BZUNECK, 2004). A partir desse resultado, é possível destacar a relevância de o discente desenvolver motivações próprias para que possa realizar sua graduação com menor incidência de estresse.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigou-se, no presente estudo, a relação entre o nível de estresse e a motivação para o estudo de discentes de Ciências Contábeis. Para tanto, foi analisada uma amostra de 404 respondentes, sendo a maioria desses do sexo feminino, do turno noturno e que já tem experiência profissional e 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 algumas características, destaca-se a maior frequência do estresse em estudantes do sexo feminino e em estudantes que têm renda familiar mais baixa, assim como já identificado na literatura. A partir desses achados, infere-se que esse público apresenta maior vulnerabilidade ao desenvolvimento do estresse e,

possivelmente, de outros problemas psicológicos, demandando 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 para 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 contraposto, a menor média diz respeito ao fator desmotivação. Tais resultados são convergentes com outras pesquisas realizadas com estudantes na área contábil (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; CASTRO; MIRANDA; LEAL, 2016; BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017).

Na análise da relação entre a motivação e o estresse dos discentes, identificou-se a motivação introjetada, a motivação identificada e a motivação intrínseca contribuem para predição do nível de estresse. Como resultado, verificou-se ainda que a relação foi negativa apenas para o fator de motivação intrínseca, indicando que estudantes motivados intrinsecamente apresentavam menor nível de estresse. Além disso, verificou-se que o fato de pertencer ao sexo feminino aponta para a possibilidade de um nível maior de estresse.

Os achados da pesquisa reforçam a relevância das instituições de ensino e docentes identificarem os fatores motivacionais dos estudantes e o nível de estresse. E contribuem com a literatura existente, evidenciando a importância da motivação no meio acadêmico e, especialmente, a importância dos universitários se manterem motivados para que possam vivenciar a graduação sem sofrerem com altos níveis de estresse. Como limitações do estudo, destaca-se que o estresse pode ser afetado por outras variáveis e pode gerar consequências que não foram investigadas. Dessa forma, sugere-se que estudos futuros sejam realizados, considerando outros elementos que podem afetar a motivação e o estresse dos discentes, além de mensurar possíveis impactos no bem-estar ou no aprendizado dos mesmos.

REFERÊNCIAS

BAKER, S. R. Intrinsic, extrinsic, and a motivacional orientations: Theis role on university adjustment, stress, well-being, and subsequeute academic performance. **Current Psychology**, v.23, n.3, p.189-202, 2004.

BONDAN, A. P.; BARDAGI, M. P. Comprometimento profissional e estressores percebidos por graduandos regulares e tecnológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, p. 581-590, 2008.

BORGES, M. S.; MIRANDA, G. J.; FREITAS, S. C. 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**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 89-107, ago. 2017.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004

BUKSHSH, Q.; SHAHZAD, A.; NISA, M. 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**, v. 30, p. 182-186, 2011.

- CALAIS, S. L. et al. Stress entre calouros e veteranos de jornalismo. **Estudos de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 69-77, Campinas, jan./mar., 2007.
- COHEN, S., KAMARCK, T., MERMELSTEIN, R. A global measure of perceived stress. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 24, p. 385-396, 1983.
- CASTRO, J.X.; MIRANDA, G.J.; LEAL, E.A. Estratégias de Aprendizagem de Estudantes Motivados . **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo, v.9, n.1, p.80-97, 2016.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v.11, n.4, p.227-268, 2000.
- DIAS, J. C. R. et al. Escala de estresse percebido aplicada a estudantes universitárias: estudo de validação. **Psychology, Community & Health**, v.4 n.1, p. 1-13, 2015.
- FARO, A. Stress e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 51-60, 2013.
- FARO, A.; PEREIRA, M. E. Estresse: Revisão narrativa da evolução conceitual, perspectivas teóricas e metodológicas. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 14, n. 1, p. 78-100, 2013a.
- FARO, A.; PEREIRA, M. E. Medidas do Estresse: Uma Revisão Narrativa. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 101-124, mar. 2013b.
- FÁVERO, L. P. et al. **Análise de Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**, Malden, v. 26, p. 331-362, jan. 2005.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, 101-113, 2008.
- GUIMARÃES, S.; BZUNECK, A. J.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.6, p. 11-19, 2002.
- HAIR JUNIOR, J. F. et al. **Análise Multivariada de Dados**. Tradução de Adonai Schulp Sant’Anna. Porto Alegre: Bookman, 2009, 688p.
- HAMAIDEH, S. H. Stressors and reactions to stressors among university students. **International journal of social psychiatry**, v. 57, n. 1, p. 69-80, 2011.
- LAMEU, J. do N.; SALAZAR, T. L.; SOUZA, W. F. de. Prevalência de sintomas de stress entre graduandos de uma universidade pública. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 42, p. 13-22, jun. 2016.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, ago. 2013.

LENS, W; MATOS, L; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p.17-20, jan./abr. 2008.

LUFT, C. Di B. et al. Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: tradução e validação para idosos. **Revista de Saúde Pública**, v. 41, n. 4, p. 606-615, 2007.

MCCORKLE, S.; MASON, S. G. Conflict in residence halls: A preliminar study od the efficacy of roommate negotiations to reduce rommate conflic. **Public Policy and Administration Faculty Publications and Presentations**, v.21, p.12-15, 2009.

MONROE, S. M. Modern approaches to conceptualizing and measuring human life stress. **Annu. Rev. Clin. Psychol.**, v. 4, p. 33-52, 2008.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

SANCOVSCHI, M; FERNANDES, L. de J. D.; SANTOS, A. da S. 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**, v. 4, n. 1, 2010.

SILVA, T. D.; PEREIRA, J. M.; MIRANDA, G. J. O Estresse em Graduandos de Ciências Contábeis e Administração. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo, v.11, n.1, p.330-350, 2018.

SOBRAL, D.T. Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.19, n.1, p.25-31, 2003

TALWAR, P.; KUMARASWAMY, N.; FADZIL, A. R, M. Perceived social support, stress and gender differences among university students: A cross sectional study. **Malaysian Journal of Psychiatry**, v. 22, n. 2, p. 42-49, 2013.

VALLERAND, R. J. et al. Construction et validation de l'E' chelle de Motivation en E' ducation (EME). **Revue Canadienne des Sciences du Comportement**, v.21, p.323-349, 1989.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na de aula**. 1990. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

WYNADEN, D.; WICHMANN, H.; MURRAY, S. 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**, v. 32, n. 5, p. 846-860, 2013.