

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ATENÇÃO À SAÚDE  
MESTRADO EM ATENÇÃO À SAÚDE**

**ELISÂNGELA DE ASSIS AMARO**

**A INFLUÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE, ANSIEDADE E  
DEPRESSÃO NA MOTIVAÇÃO DOS ACADÊMICOS DE UMA UNIVERSIDADE  
FEDERAL**

**UBERABA**

**2018**

ELISÂNGELA DE ASSIS AMARO

**A INFLUÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE, ANSIEDADE E  
DEPRESSÃO NA MOTIVAÇÃO DOS ACADÊMICOS DE UMA UNIVERSIDADE  
FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Atenção à Saúde, área de concentração Saúde e Enfermagem da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Atenção à Saúde.

**Linha de Pesquisa:** Atenção à saúde das populações.

**Eixos temáticos:** Saúde do adulto.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jurema Ribeiro Luiz Gonçalves.

UBERABA

2018

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

A522i Amaro, Elisângela de Assis  
A influência da espiritualidade, religiosidade, ansiedade e depressão na motivação dos acadêmicos de uma universidade federal / Elisângela de Assis Amaro. -- 2018.  
97 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Atenção à Saúde) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018  
Orientadora: Profa. Dra. Jurema Ribeiro Luiz Gonçalves

1. Estudantes. 2. Educação superior. 3. Motivação. 4. Ansiedade. 5. Depressão. 6. Espiritualidade. 7. Religião. I. Gonçalves, Jurema Ribeiro Luiz. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 378-057.87

ELISÂNGELA DE ASSIS AMARO

A INFLUÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE, ANSIEDADE E  
DEPRESSÃO NA MOTIVAÇÃO DE ACADÊMICOS DE UMA UNIVERSIDADE  
FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Atenção à Saúde, área de concentração Saúde e Enfermagem da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Atenção à Saúde.

Uberaba, 25 de janeiro de 2018.

Banca Examinadora:

---

Profª Drª Jurema Ribeiro Luiz Gonçalves – Orientadora  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Profª Drª Leiner Resende Rodrigues  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Profª Drª Marciana Fernandes Moll  
Universidade de Uberaba

UBERABA

2018

Dedico este trabalho a minha **mãe** que diariamente se sacrifica para me dar o seu melhor!

## AGRADECIMENTO

**À Deus, ao Universo e a toda espiritualidade**, por ter guiado e iluminado meus passos, em mais uma conquista.

**Às oportunidades, ao aprendizado**, mesmo que árduo.

**Aos meus pais, José Amaro Filho** (em memória) e **Dorcelina Francisca Amaro** que sempre apoiou todas as minhas decisões e pelo amparo e ajuda constante. A vocês, gratidão pelo dom da vida e por serem meus pais. Essa conquista é nossa!

**Aos meus irmãos Eliseu de Assis Amaro, Edlaine de Assis Amaro, José Amaro da Silva Neto**, cunhadas, cunhado, sobrinhos, sobrinhas, tios e tias pela paciência comigo em minhas ausências no meio familiar.

**Aos meus ancestrais.**

**Aos amigos** de todas as épocas de minha vida, que estiveram presentes e à distância com palavras e vibrações positivas a me incentivar no meu crescimento. Saliento **minha gratidão a todos** e, nesta etapa, agradeço imensamente a **Alexandre Marcos Rodrigues Braga**, pelo reencontro de almas fraternas, vivências, aprendizado, compartilhamento, amizade... Meu carinho por você é infinito! A **Anquelins Patrícia do Amaral e Darci Nogueira Dinorah Silva** estimadas e queridas amigas obrigada pelas palavras de encorajamento e o carinho de vocês!

Aos meus professores desde a pré-escola até a minha orientadora professora **Dra. Jurema Ribeiro Luiz Gonçalves** que me proporcionou a oportunidade de crescimento e aprendizado. Gratidão! Eu honro você.

**Aos professores e servidores** do Programa de Pós-Graduação em Atenção à Saúde.

**À Universidade Federal do Triângulo Mineiro** por proporcionar o ambiente de pesquisa.

**À CAPES** pelo subsídio.

**Aos graduandos** que conheci ao longo desses anos. Pelo compartilhamento de experiências.

**Aos colegas de mestrado** em especial Márlon Martins Moreira.

**Aos acadêmicos** que participaram desta pesquisa.

**Ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Espiritualidade e Saúde - NInPES.**

NAMASTÊ!

“Se não puder voar, corra.  
Se não puder correr, ande.  
Se não puder andar, rasteje.  
Mas, continue em frente de qualquer jeito.”

Martin Luther King

## RESUMO

AMARO, Elisângela de Assis. **A influência da espiritualidade, religiosidade, ansiedade e depressão na motivação dos acadêmicos de uma universidade federal.** 2017. 96f. Dissertação (Mestrado em Atenção à Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Atenção à Saúde, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba – MG, 2017.

Levando em consideração as dificuldades e exigências vividas no contexto universitário e os fatores que podem favorecer a evasão escolar, que diretamente ou não, podem estar ligados à motivação acadêmica, torna-se importante à compreensão do tema neste âmbito. Este estudo objetivou analisar as variáveis sociodemográficas, acadêmicas, espiritualidade, religiosidade, ansiedade e depressão sobre a motivação dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Trata-se de um modelo de estudo analítico, observacional, com delineamento do tipo seccional (transversal), com abordagem quantitativa. A pesquisa foi realizada nas dependências dos campi da Universidade Federal do Triângulo Mineiro com acadêmicos dos 28 cursos oferecidos pela universidade. Participaram da pesquisa 219 acadêmicos. O instrumento de pesquisa foi composto por duas vias do TCLE e cinco instrumentos autoaplicáveis, sendo eles, o Questionário de Avaliação Sociodemográfica, a Escala de Motivação Acadêmica, *Spirituality Self Rate Scale*, Escala de Religiosidade de Duke – DUREL, Escala de Ansiedade e Depressão para Hospital Geral – HAD. Esta pesquisa foi aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFTM, número do parecer 1.900. 668. Os dados foram digitados em planilha eletrônica EXCEL®, em dupla entrada, para verificação de consistência. Em seguida foram exportados para o aplicativo SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão 20.0, para realização da análise estatística. As variáveis categóricas foram apresentadas em tabelas de frequência absoluta e relativa, ao passo que as variáveis quantitativas foram resumidas empregando-se medidas de tendência central (média e mediana) e de variabilidade ou dispersão (amplitude e desvio padrão). Na análise de regressão linear segundo a ordem de domínios decrescente, foram identificados que os acadêmicos declarados não depressivos apresentaram significância estatística fraca positiva para os domínios MIC  $\beta=0,172$  ( $p=0,012$ ); MIR  $\beta=0,234$  ( $p<0,001$ ); MIEE  $\beta=0,171$  ( $p=0,013$ ); MEID  $\beta=0,248$  ( $p<0,001$ ). Dessa maneira os acadêmicos sem depressão apresentaram-se estados diferentes de motivação seja ela controlada e autônoma, mais próximos da autodeterminação. Para o domínio AMO apresentou significância estatística fraca negativa  $\beta=-0,398$  ( $p<0,001$ ). Os acadêmicos que se declararam depressivos apresentam-se escores de desmotivação mais baixos, ou seja menor autodeterminação. As pessoas do sexo feminino apresentaram significância estatística fraca positiva para o domínio MEID  $\beta=0,204$  ( $p=0,002$ ), dessa maneira ser do sexo feminino influencia na MEID (motivação controlada) caracterizado por menor sensação de controle. Para os acadêmicos que não tem religião, foi percebida significância estatística fraca negativa para o domínio MERE  $\beta=-0,302$  ( $p<0,001$ ) assim, manifesta maior motivação por expectativa de recompensa ou punição. Como limitação do estudo, apresentou-se a ausência de literatura que sustente a análise de regressão linear para os domínios da EMA e inclusive dos preditores que a influenciaram. Assim foi identificada a depressão como principal preditor, seguido de religião e sexo, mas ainda serão necessários novos

levantamentos afim de adentrar em estudos aprofundados sobre esta temática, pois vários fatores podem interferir no processo de motivação acadêmica.

Descritores: Motivação; estudantes; educação superior; religião; espiritualidade; ansiedade; depressão.

Palavras-chave: Escala de motivação acadêmica; teoria da autodeterminação.

## ABSTRACT

AMARO, Elisângela de Assis. The influence of spirituality, religiosity, anxiety and depression on the motivation of the academics from a federal university. 2017. 96f. Dissertation (Master's Degree in Health Care) - Postgraduate Program in Health Care, Federal University of Triângulo Mineiro, Uberaba - MG, 2017.

Taking into account the difficulties and demands experienced in the university context and the factors that may favor school dropout, which may or may not be directly related to academic motivation, it becomes important to understand the subject in this context. This study aimed to analyze the sociodemographic, academic, spirituality, religiosity, anxiety and depression variables on the academic motivation of the Federal University of Triângulo Mineiro. It is an analytical, observational study model, with a design of the type (transversal), with quantitative approach. The research was carried out in the dependencies of the Federal University of the Triângulo Mineiro with academics of the 28 courses offered by the university. A total of 219 academics participated in the study. The research instrument consisted of two ways of the ICF and five self - applied instruments, such as the Sociodemographic Assessment Questionnaire, the Academic Motivation Scale, the Spirituality Self Rate Scale, the Duke - DUREL Scale of Religiosity, the Anxiety and Depression Scale for General Hospital - HAD. This research was approved by the CEP / UFTM Research Ethics Committee, opinion number 1,900.668. The data were entered in an EXCEL® spreadsheet, in double entry, for consistency checking. Then they were exported to the SPSS application (Statistical Package for the Social Science), version 20.0, for statistical analysis. Categorical variables were presented in absolute and relative frequency tables, while the quantitative variables were summarized using central (mean and median) and variability or dispersion measures (amplitude and standard deviation). In the linear regression analysis according to the decreasing domain order, it was identified that the declared non-depressive academics presented weak positive statistical significance for the MIC domains  $\beta = 0,172$  ( $p = 0,012$ ); MIR  $\beta = 0,234$  ( $p < 0,001$ ); MIEE  $\beta = 0,171$  ( $p = 0,013$ ); MEID  $\beta = 0,248$  ( $p < 0,001$ ). In this way the non-depressed academics presented different states of motivation, whether controlled or autonomous, closer to self-determination. For the AMO domain it presented weak negative statistical significance  $\beta = -0,398$  ( $p < 0,001$ ). Academics who have declared themselves to be depressed have lower demotivation scores, that is, lower self-determination. Female subjects had a weak positive statistical significance for the domain MEID  $\beta = 0,204$  ( $p = 0,002$ ), thus being female influenced in MEID (controlled motivation) characterized by a lower control feeling. For non-religious scholars, a weak negative statistical significance for the MERE domain  $\beta = -0,302$  ( $p < 0,001$ ) was observed, thus, a higher motivation for expectation of reward or punishment. As a limitation of the study, there was no literature supporting the linear regression analysis for the EMA domains and even the predictors that influenced it. Thus, depression was identified as the main predictor, followed by religion and sex, but further studies are still needed to study more deeply about this topic, since several factors may interfere in the process of academic motivation.

Descriptors: Motivation; students; education, higher; religion; spirituality; anxiety; depression.

Key-chave: Academic motivation scale; self-determination theory;

## RESUMEN

AMARO, Elisângela de Assis. La influencia de la espiritualidad, religiosidad, ansiedad y depresión en la motivación de los académicos de una universidad federal. 2017. 96f. Disertación (Maestría en Atención a la Salud) - Programa de Postgrado en Atención a la Salud, Universidad Federal del Triángulo Mineiro, Uberaba - MG, 2017.

Teniendo en cuenta las dificultades y exigencias vividas en el contexto universitario y los factores que pueden favorecer la evasión escolar, que directamente o no, pueden estar ligados a la motivación académica, se vuelve importante a la comprensión del tema en este ámbito. Este estudio tuvo como objetivo analizar las variables sociodemográficas, académicas, espiritualidad, religiosidad, ansiedad y depresión sobre la motivación de académicos de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro. Se trata de un modelo de estudio analítico, observacional, con delineamiento del tipo (transversal), con abordaje cuantitativo. La investigación fue realizada en las dependencias de los campus de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro con académicos de los 28 cursos ofrecidos por la universidad. Participaron en la investigación 219 académicos. El instrumento de investigación fue compuesto por dos vías del TCLE y cinco instrumentos autoaplicables, siendo ellos, el Cuestionario de Evaluación Sociodemográfica, la Escala de Motivación Académica, Spirituality Self Rate Scale, Escala de Religiosidad de Duke - DUREL, Escala de Ansiedad y Depresión para Hospital General - HAD. Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación CEP / UFTM, número de la opinión 1.900. 668. Los datos fueron digitados en una hoja de cálculo EXCEL®, en doble entrada, para verificación de consistencia. A continuación se exportaron a la aplicación SPSS (Statistical Package for the Social Science), versión 20.0, para realizar el análisis estadístico. Las variables categóricas fueron presentadas en tablas de frecuencia absoluta y relativa, mientras que las variables cuantitativas se resumieron empleando medidas de tendencia central (mediana y media) y de variabilidad o dispersión (amplitud y desviación estándar). En el análisis de regresión lineal según el orden de dominios decreciente, fueron identificados que los académicos declarados no depresivos presentaron significancia estadística débil positiva para los dominios MIC  $\beta = 0,172$  ( $p = 0,012$ ); MIR  $\beta = 0,234$  ( $p = <0,001$ ); MIEE  $\beta = 0,171$  ( $p = 0,013$ ); MEID  $\beta = 0,248$  ( $p = <0,001$ ). De esta manera los académicos sin depresión se presentaron estados diferentes de motivación, ya sea controlada y autónoma, más cerca de la autodeterminación. Para el dominio AMO presentó significancia estadística débil negativa  $\beta = -0,398$  ( $p = <0,001$ ). Los académicos que se declararon depresivos se presentan escores de desmotivación más bajos, o sea menor autodeterminación. Las personas del sexo femenino presentaron significancia estadística débil positiva para el dominio MEID  $\beta = 0,204$  ( $p = 0,002$ ), de esta manera ser del sexo femenino influye en la MEID (motivación controlada) caracterizado por una menor sensación de control. Para los académicos que no tienen religión, se percibió significancia estadística débil negativa para el dominio MERE  $\beta = -0,302$  ( $p = <0,001$ ) así, manifiesta mayor motivación por expectativa de recompensa o castigo. Como limitación del estudio, se presentó la ausencia de literatura que sustenta el análisis de regresión lineal para los dominios de la EMA e incluso de los predictores que la influenciaron. Así se identificó la depresión como principal predictor, seguido de religión y sexo, pero todavía serán necesarios nuevos levantamientos a fin de adentrarse en estudios profundos sobre

esta temática, pues varios factores pueden interferir en el proceso de motivación académica.

Descriptores: Motivación; Estudiantes; Educación Superior; Religión; Espiritualidad; Ansiedad; Depresión.

Palabras Clave: Escala de motivación académica; teoría de la Auto-determinación

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - <i>Continuum</i> de Autodeterminação.....                    | 33 |
| Quadro 1 – Acadêmicos matriculados por Institutos, Campus Uberaba ..... | 40 |
| Quadro 2 – Acadêmicos matriculados no campus Iturama .....              | 41 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Caracterização das variáveis sociodemográficas dos acadêmicos, Uberaba/MG, 2017 .....  | 51 |
| Tabela 2 - Distribuição dos acadêmicos dos 28 cursos de graduação, Campi Uberaba e Iturama, Uberaba/MG, 2017 .....  | 52 |
| Tabela 3 - Distribuição dos acadêmicos por períodos de graduação, Campi Uberaba e Iturama, Uberaba/MG, 2017 .....   | 53 |
| Tabela 4 - Medidas de tendência central, variabilidade e consistência interna dos escores de cada domínio da Escala de Religiosidade de <i>Duke</i> (DUREL) e <i>Spirituality Self Rate Scale</i> (SSRS) dos acadêmicos, Uberaba/MG, 2017 ..... | 54 |
| Tabela 5 - Distribuição de frequência de prevalência de sintomas de ansiedade e depressão dos acadêmicos, Uberaba/MG, 2017 .....  | 54 |
| Tabela 6 - Medidas de tendência central, variabilidade e consistência interna dos escores de cada domínio da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) dos acadêmicos, Uberaba/MG, 2017 .....   | 55 |
| Tabela 7 - Comparação de médias entre os domínios da EMA, variáveis sexo e cor de pele dos acadêmicos, Uberaba/MG, 2017 .....   | 56 |
| Tabela 8 - Comparação de média entre domínios da EMA, variáveis estado civil e procedência dos acadêmicos, Uberaba/MG, 2017 .....   | 56 |
| Tabela 9 - Comparação de média entre domínios da EMA, variáveis religião e mesma religião dos pais dos acadêmicos, Uberaba/MG, 2017 .....   | 57 |
| Tabela 10 - Comparação de média entre os domínios da EMA, variáveis ansiedade e depressão dos acadêmicos, Uberaba/MG, 2017 .....  | 58 |
| Tabela 11 - Correlação dos domínios da EMA e as variáveis sociodemográficas idade, renda e período dos acadêmicos, Uberaba/MG, 2017 .....   | 58 |

Tabela 12 - Correlação dos domínios da EMA e variáveis de religiosidade e espiritualidade dos acadêmicos, Uberaba/MG, 2017 .....59

Tabela 13 - Regressão Linear dos domínios da EMA segundo as variáveis sociodemográficas, prevalência de depressão, Religiosidade intrínseca, e SSRS dos acadêmicos, Uberaba, MG, 2017 .....60

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |  |
|---------|--|
| AM      | Amotivation  |
| AMO     | <i>Amotivation</i>   |
| AMS     | <i>Academic Motivation Scale</i>                                 |
| BVS     | Biblioteca Virtual em Saúde                                      |
| DRCA    | Departamento de Registro e Controle Acadêmico                    |
| EMA     | Escala de Motivação Acadêmica                                    |
| EME     | <i>Échelle de Motivation em Éducation</i>                        |
| EMER    | Extrinsic Motivation External Regulation                         |
| EMID    | Extrinsic Motivation Identified Regulation                       |
| EMIN    | Extrinsic Motivation Introjected Regulation                      |
| FMTM    | Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro                       |
| HAD     | Escala de Ansiedade e Depressão para Hospital Geral              |
| ICENE   | Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação                |
| ICS     | Instituto de Ciências da Saúde                                   |
| ICTE    | Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas                      |
| IELACHS | Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais |
| IMES    | Intrinsic Motivation Experience Stimulation                      |
| IMTA    | Intrinsic Motivation Towards Accomplish                          |
| IMTK    | Intrinsic Motivation to Know                                     |
| ME      | Motivação Extrínseca   |
| MEID    | Motivação Extrínseca por Identificação                           |
| MEIN    | Motivação Extrínseca por Introjeção                              |
| MERE    | Motivação Extrínseca por Regulação Externa                       |
| MI      | Motivação Intrínseca   |
| MIC     | Motivação Intrínseca para Conhecer                               |
| MIEE    | Motivação Intrínseca para Experimentar Estímulos                 |
| MIR     | Motivação Intrínseca para Realização                             |
| PASS    | <i>Power Analysis and Sample Size</i>                            |
| RI      | Religiosidade Instrínseca  |
| RNO     | Religiosidade Não Organizacional                                 |
| RO      | Religiosidade Organizacional                                     |

|      |   |
|------|---|
| SDT  | Self-Determination Theory                         |
| SPSS | <i>Statistical Package for the Social Science</i> |
| SSRS | <i>Spirituality Self Rate Scale</i>               |
| TAD  | Teoria da Autodeterminação                        |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido        |
| UFTM | Universidade Federal do Triângulo Mineiro         |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 19 |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....  | 30 |
| 2.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO .....  | 31 |
| 2.2 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA .....  | 34 |
| 2.3 MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA .....  | 35 |
| <b>3 OBJETIVOS</b> .....  | 36 |
| MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA OBJETIVO GERAL .....   | 37 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....   | 37 |
| <b>4 MÉTODOS</b> .....  | 38 |
| 4.1 TIPO DE ESTUDO .....  | 39 |
| 4.2 LOCAL DO ESTUDO .....   | 39 |
| 4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO .....   | 40 |
| <b>4.3.1 Critérios de inclusão</b> .....  | 41 |
| <b>4.3.2 Critérios de exclusão</b> .....  | 41 |
| <b>4.3.3 Número de participantes</b> .....  | 41 |
| 4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....  | 42 |
| 4.5 INSTRUMENTOS .....  | 42 |
| <b>4.5.1 Questionário de Avaliação Sociodemográfica</b> .....   | 43 |
| <b>4.5.2 Escala de Motivação Acadêmica – EMA</b> .....  | 43 |
| <b>4.5.3 Spirituality Self Rate Scale – SSRS</b> .....  | 45 |
| <b>4.5.4 Escala de Religiosidade da Universidade de Duke – DUREL</b> .....  | 45 |
| <b>4.5.5 Escala de Ansiedade e Depressão para Hospital Geral – HAD</b> .....  | 46 |
| 4.6 PRINCÍPIOS ÉTICOS .....   | 47 |
| 4.7 ANÁLISE DOS DADOS .....   | 47 |
| <b>5 RESULTADOS</b> .....   | 50 |
| 5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS .....  | 51 |
| 5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS ACADÊMICAS .....   | 52 |
| 5.3 DETERMINAÇÃO DOS ESCORES DE ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE,<br>ANSIEDADE, DEPRESSÃO E MOTIVAÇÃO ACADÊMICA ..... | 54 |
| 5.4 COMPARAÇÃO DOS ESCORES DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA, VARIÁVEIS<br>SOCIODEMOGRÁFICAS, ANSIEDADE E DEPRESSÃO .....      | 55 |

|  |           |
|--|-----------|
| 5.5 CORRELAÇÃO DOS ESCORES DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA, VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, ACADÊMICAS, RELIGIOSIDADE E ESPIRITUALIDADE            | 58        |
| 5.6 REGRESSÃO LINEAR DOS ESCORES DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA, VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, DEPRESSÃO, RELIGIOSIDADE E ESPIRITUALIDADE ..... | 59        |
| <b>6 DISCUSSÃO .....</b>   | <b>61</b> |
| <b>7 CONCLUSÃO .....</b>   | <b>68</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>71</b> |
| <b>APÊNDICE A QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA .....</b>   | <b>84</b> |
| <b>ANEXO A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>  | <b>86</b> |
| <b>ANEXO B ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA – EMA.....</b>  | <b>88</b> |
| <b>ANEXO C SPIRITUALITY SELF RATE SCALE – SSRS.....</b>  | <b>90</b> |
| <b>ANEXO D ESCALA DE RELIGIOSIDADE DE <i>Duke</i> – DUREL .....</b>  | <b>91</b> |
| <b>ANEXO E ESCALA DE ANSIEDADE E DEPRESSÃO PARA HOSPITAL GERAL – HAD .....</b>   | <b>93</b> |
| <b>ANEXO F APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO .....</b>                             | <b>95</b> |

# *Introdução*

---

## 1 INTRODUÇÃO

A origem das universidades é datada do século XI na Itália, com expansão nos séculos XIII a XV em vários locais no mundo como Inglaterra, Espanha, Portugal, Alemanha dentre outros. No Brasil, a inserção da universidade ocorreu no século XIX (SIMÕES, 2013). Assim em comparação com os países da América Latina, as instituições de ensino superior brasileiras são mais jovens. A primeira universidade fundada no país foi no Rio de Janeiro em 1920, a qual estabeleceu importantes momentos na história.

Nesse contexto histórico, foram criadas mais universidades que marcaram o forte crescimento do sistema público federal, surgiram universidades católicas e presbiterianas. Em 1968 ocorreu a reforma universitária, que objetivou a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e, finalmente, a aplicação da Constituição Federal de 1988 e homologação de leis que regulamentaram a educação superior, com intuito de atender ao mercado, com profissionais qualificados, assim como criação da própria identidade do sistema de educação (STALLIVIERI, 2014).

Mesmo com alto índice de desigualdades nos países latino-americanos, dentre elas, a distribuição de renda, acesso à saúde e, principalmente, acesso à educação, as universidades desde o seu surgimento, formam acadêmicos empenhados com o compromisso do desenvolvimento econômico e social, com a luta pela diminuição das desigualdades, com a criação de oportunidades para todos, e com a construção e manutenção de identidades culturais (STALLIVIERI, 2014).

Ao longo dos anos, a educação do ensino superior tem promovido nos acadêmicos mudanças em nível pessoal que diz respeito às características e/ou manifestações comuns da personalidade, em nível cognitivo relacionado ao raciocínio, conhecimento e habilidade, em nível afetivo como crenças, valores, atitudes, autoconceito, motivações e satisfação, em nível profissional e social ligada às relações interpessoais. Essas mudanças são resultantes da diversidade de experiências que compõem o leque de ensinamentos a serem aprendidos, sejam em atividades obrigatórias ou não obrigatórias, acadêmicas ou não acadêmicas (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999; PASCARELLA; TRENZINI, 2005).

Em contrapartida, com essa expansão, elevados índices de evasão em cursos de graduação também aumentaram e com ela, todos os envolvidos no

processo educacional sofrem perdas. Dessa forma, a compreensão de suas causas tem justificado o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas na área educacional (GARCIA DE ANDOÁÍN *et al.*, 2012; GILIOLI, 2016).

Sabe-se que a entrada na universidade é um momento impactante na vida dos jovens. Alguns fatores como área do curso, condições financeiras, desempenho acadêmico, indefinição da escolha profissional, fatores sociais e tempo de curso, expõem os acadêmicos às situações de vulnerabilidade e, com possíveis dificuldades de como lidar com elas, buscam diferentes formas de aliviar a tensão gerada, como exemplo o uso abusivo de álcool e outras drogas (TEIXEIRA *et al.*, 2008; WAGNER; ANDRADE, 2008; GARCIA DE ANDOÁÍN *et al.*, 2012).

É possível observar que a fragilidade presente naqueles que ingressam a universidade tem ganhado relevância no contexto acadêmico-científico e clínico. Acredita-se que isso ocorra não só em razão do crescimento da população acadêmica em face ao acesso facilitado na universidade, mas também por seu significado em termos de saúde pública (GUIMARÃES, 2014).

Outro aspecto relevante dentro do ambiente educacional está relacionado ao processo de aprendizagem o qual acontece quando existe o estudo, experiência, instrução, raciocínio e observação. Por meio dele, é possível adquirir ou modificar habilidade, conhecimento, comportamentos ou valores. A aprendizagem humana está relacionada à educação e ao desenvolvimento pessoal e é favorecida quando a pessoa está motivada (GASCÓN *et al.*, 2017). No entanto tem sido destacado quanto à qualidade do ensino e de aprendizagem deficitária nos cursos superiores que interferem neste processo (OLIVEIRA, 2017).

Por conseguinte, o processo de formação de uma pessoa, necessita do aprendizado, este decorrente da educação, pois a partir dela, existirá a capacidade de desempenho das atividades no mercado de trabalho, convívio em família e nos demais grupos sociais. Quando se fala em educação intenta-se na contribuição de formação de pessoas autônomas, críticas, criativas e ativas na sociedade. A partir desta visão, tem-se discutido sobre a qualidade do ensino brasileiro, sobre os grandes índices de evasão, violência, desinteresse e reprovação no ambiente educacional (OLIVEIRA, 2017).

Desta maneira, tem-se estudado sobre teorias e estratégias que contribuam na melhoria do ensino, pois os entraves iniciam-se desde a educação básica e podem prosseguir até o ensino superior. Assim sendo, muitas queixas por parte dos

docentes universitários, tem ocorrido no que diz respeito à acadêmicos que agem de maneira passiva, com demonstração de pouco interesse e rendimento aquém do esperado (OLIVEIRA, 2017).

É importante considerar que cabe ao professor preparar os acadêmicos para um futuro profissional promissor e compete ao acadêmico o estudo, a realização de atividades e esforço, ambos devem inter-relacionarem-se, pois para os dois lados existem as sobrecargas e as venturas (MAXIMIANO, 2008).

Em vista disso, uma vez que a motivação é importante para a aprendizagem, onde uma está ligada a outra e ambas devem estar presentes no contexto educacional (OLIVEIRA, 2017), isto posto, a motivação é definida por um processo de iniciar e dirigir o comportamento na direção de certas metas ou objetivos. Ela inspira alguém a realizar alguma coisa pelo desejo, sem obrigatoriedade. Na verdade, as pessoas têm necessidades de conquista, ou alcance de determinadas metas e essas necessidades impulsionam na direção de novos propósitos a fim de promover a realização pessoal. A motivação envolve um conjunto de variáveis que ativam a conduta e orientam um determinado sentido para poder alcançar uma intenção. Para alcançar esse objetivo, a pessoa precisa estar motivada, ou seja, deve ser impulsionada (TAPIA, 1999; WALKER, 2002; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009).

Para Pintrich e Schunk (2002), a motivação compreende um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de alguns comportamentos. Por conseguinte, as metas têm a função de oferecer um ímpeto para a direção da ação do sujeito, neste sentido, os acadêmicos atraem ou evitam a realização de uma atividade, como exemplo, a necessidade de uma atividade física (esforço, persistência e outras) e/ou mental (ações de natureza cognitiva como o pensar, planejar, avaliar) e por fim, o último elemento seria relacionado ao fato da motivação iniciar e sustentar uma ação.

Existe uma ligação da motivação à interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas se desenvolvem. Nesse sentido, é preciso levar em conta dois aspectos que concentram a motivação como sendo o quantitativo e o qualitativo. Para o acadêmico, a motivação pode ser maior ou menor, alta ou baixa, isso seria o aspecto quantitativo e o aspecto qualitativo é o motivo que o acadêmico tem para estar motivado, isto é, sua gratificação seria o prazer pelo aprendizado. Nesse caso a motivação é dependente de uma fonte

externa ou interna (TAPIA, 1999; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009; KUSURKAR, 2012).

Pode ser considerado também que sem motivação, qualquer ação que seja realizada não será completamente satisfatória e, que a motivação consiste em querer aprender, assim e é fundamental que o acadêmico tenha o desejo de ser educado, embora a motivação seja imitada pela personalidade e força de vontade de cada pessoa. Salienta-se inicialmente sobre o alcance da atenção voluntária do acadêmico para que mais tarde seja sentido a motivação em adquirir o conhecimento. Se isto for alcançado em nível cognitivo, o processo de síntese, processamento e integração do que foi aprendido será realizado. É por isso que, sem motivação, não haverá aprendizado e, portanto, não haverá um bom desempenho acadêmico (GASCÓN *et al.*, 2017).

Mediante esse cenário, no que diz respeito à exposição sustentada dos acadêmicos à fatores estressores, podem ser percebidos, como exemplo a falta de concentração, baixa produtividade, desempenho acadêmico inferior, dentre outros. Assim, o estresse psicossocial associado a condições de vida adversas estão relacionados ao aumento dos transtornos mentais, particularmente a depressão e a ansiedade, mais evidentes durante a formação acadêmica (HERRERA; RIVERA, 2011).

Esses transtornos podem ser desencadeados pela elevada carga horária, grande volume de matérias, maior contato com pacientes portadores de diversas doenças e prognósticos, insegurança em relação ao ingresso no mercado de trabalho, cobrança da sociedade e da instituição de ensino, além da autocobrança típica do curso (PORCU; FRITZEN; HELBER, 2001).

A depressão é definida com um transtorno do humor, influenciado pelos fatores genéticos e interpsicossociais. Assim são alteradas as dimensões do comportamento, sejam elas afetiva, comportamental, cognitiva e fisiológica. Nesse sentido, a depressão, pode ser entendida como uma síndrome caracterizada por um conjunto de sintomas como, alteração no humor (tristeza, culpa), alteração no comportamento (isolamento), alterações nos padrões de pensamento e percepção da pessoa (menos concentração, baixa autoestima), queixas físicas (alterações no sono, alimentação, sexo) (LAFER *et al.*, 2000; FUGERATO; SANTOS; SILVA, 2008; HETEM; GRAEFF, 2009).

Geralmente a pessoa depressiva perde o interesse pelas atividades diárias, não dorme bem, não tem apetite, apresenta fadiga, dores nas costas ou na cabeça, é comum o surgimento de pensamentos ruins, ideias de culpa, inutilidade, desesperança, que poderão apresentar prejuízos no desempenho acadêmico, nos relacionamentos sociais e, nos casos mais graves, pode ocorrer suicídio (NETTINA, 2003; PAULA *et al.*, 2014).

Este transtorno, tem acometido um crescente número de pessoas em graus de intensidade maior ou menor, essa enfermidade é considerada um dos problemas de saúde que mais causam sofrimento às pessoas e sua frequência é estimada de 15 a 25% da população geral (GAZALLE; HALLAL, 2004; CAMARGO; SOUSA; OLIVEIRA, 2014; PAULA *et al.*, 2014; VASCONCELOS *et al.*, 2015).

As consequências da depressão na população acadêmica são importantes, pelas quais podem se tornar empecilhos até término do processo de educação. Existe também o reconhecimento desta população sobre o quanto os sintomas depressivos podem ser impeditivos importantes no alcance de objetivos de vida valorizados por ela (KUWABARA *et al.*, 2007).

Quanto à ansiedade, é percebida como uma emoção, caracterizada por um alerta tenso e fisicamente cansativo, associado geralmente a um perigo ou emergência iminente e inevitável, embora não necessariamente evidente. Ela pode estar referida a um estado emocional temporário conhecida como ansiedade-estado ou apresentar-se como ansiedade-traço, onde a pessoa responde com ansiedade a situações críticas e assim percebe um maior número de situações como ameaçadoras (MARAFAnti *et al.*, 2013).

Define-se por ansiedade o conjunto de sinais e sintomas que abrangem o campo físico no qual se dá por reação de defesa de lutar ou fugir mediante a um agente agressor. Assim, são percebidas alterações fisiológicas como batimentos cardíacos acelerados, respiração rápida e superficial. No campo emocional, sentir ansiedade consiste numa mistura de sentimentos e sensação que alteram o dia a dia e, torna-se problema quando há o desequilíbrio tanto para o excesso, onde causa o estresse, quanto para a falta, associado à impossibilidade de defesa. Então, trata-se de um fenômeno humano normal e se torna patológico quando interfere nas atividades cotidianas (PARREIRA, 2008; GUIMARÃES, 2014).

Para outros estudiosos, a ansiedade é um sentimento de medo vago e desagradável, percebido como desconforto ou tensão por antecipação de perigo de

algo desconhecido. Por outro lado, a ansiedade primária é um fenômeno adaptativo de enfrentamento das situações que variam de intensidade e duração em cada pessoa. Vale ressaltar por medo quando existe um estímulo desencadeador externo óbvio cujo comportamento será o de evitação e fuga, enquanto que a ansiedade é um estado emocional aversivo sem desencadeadores claros e que não podem ser evitados (CASTILLO, 2000; GRAZZIANO; BIANCHI, 2004; BAPTISTA; CARVALHO; LORY, 2005; ASSUMPÇÃO, 2009).

A ansiedade sempre esteve presente no cotidiano das pessoas, atualmente devido à sobrecarga de prazos, competitividade, consumismo e deveres tem se tornado presente com maior intensidade. Portanto, esta agitação emocional tem gerado transtornos inesperados. (GUIMARÃES *et al.*, 2015; KADER MAIDEEN *et al.*, 2015)

Se por um lado aspectos desfavoráveis são evidentes, existem por outro, circunstâncias que podem ser positivas, como é o caso da vivência da espiritualidade e a religiosidade as quais são capazes de proporcionar um aumento do sentido de vida. Vislumbra-se assim, o interesse da ciência pelos aspectos religiosos e espirituais. Estudos têm encontrado correlações entre comportamentos ditos espirituais ou religiosos e saúde, sugeridos pelo exercício de atividades espirituais que podem influenciar positivamente em diversos aspectos de saúde física e mental (PANZINI; BANDEIRA, 2007; CARLOTTO, 2013). Cabe lembrar que espiritualidade e religiosidade embora relacionadas, são expressões com sentido diferentes (OLIVEIRA; FRAZILI, 2012).

Nesse seguimento Freitas (2014), expõe que a espiritualidade diz respeito à capacidade de reflexão sobre si e sobre a experiência de sentido no mundo, na qual envolve a religiosidade. Esta por sua vez, refere-se às disposições humanas ligadas às experiências de fenômenos religiosos. No que diz respeito a religião, é organizada em sistemas de crenças, valores e ritos religiosos.

Para Boff e Leloup (2007), o modelo de saúde moderno criou o dualismo entre o corpo e mente; o homem e natureza, deste modo, o ser não é percebido em sua totalidade (inserido no todo da sociedade, da natureza e das energias cósmicas), em sua ruptura (doença), em sua reintegração (cura). Em nós há a dimensão do espírito (o eixo estruturador) de nossa vida e dele, deriva a espiritualidade, cuja atitude e atividade, favorece a expansão da vida, a relação

consciente, a comunhão aberta, a subjetividade profunda e a transcendência como modo de ser, sempre disposto a novas experiências e a novos conhecimentos.

A relevância da espiritualidade é a sua força curativa própria, sem magia e esoterismo, mas com energias que são peculiares da dimensão espiritual como o amor à vida, estabelecimento de laços de fraternidade e solidariedade, perdão, misericórdia dentre outras. Ela reforça na pessoa, a confiança nas energias regenerativas da vida e, confiar significa afirmação que a vida tem sentido e detém uma energia interna que a autoalimenta (BOFF; LELOUP, 2007).

A espiritualidade é constituída, segundo Pinto e Pais-Ribeiro (2007), pelo conjunto de circunstâncias de situações socioculturais e históricas a estruturarem significados a valores, comportamentos, experiências humanas, e por vezes materializam-se no desempenho de um credo religioso específico. A relação mútua entre a religiosidade/espiritualidade e a saúde, refere-se às primícias da história, na qual os poderes curativos pertenciam aos sacerdotes e xamãs, que lidavam com os espíritos e, a quem era reconhecido o saber para tratar dos males do corpo.

A espiritualidade desenvolve nas pessoas valores humanos, a busca pessoal de respostas sobre o significado da vida por meio de conceitos que transcendem o tangível. Seu objetivo é a melhoria dos pensamentos, das palavras e ações, que afetam no comportamento dos sujeitos que passam a ter noção mais clara da sua identidade. Essa transformação parte do íntimo de cada um onde, busca-se um contato maior com seus sentimentos, bem como o enfrentamento do sofrimento seja ele inevitável ou não (LEAL; RÖHR; JÚNIOR, 2010; CARLOTTO, 2013). Nesse sentido, ela proporciona sentido, o transcendente à vida passageira. Ser espiritualizado faz bem à mente e ao corpo no qual garante o equilíbrio existencial ao homem (OLIVEIRA; FRAZILI, 2012).

Nos achados de uma pesquisa qualitativa dos autores Oliveira e Frazili (2012), no que tange ao significado dado ao aspecto espiritual as definições como “crença em Deus”, “fé”, “força para viver”, e “esperança e solidariedade” foram relatadas por acadêmicos. Para eles os o significado de espiritualidade está ligado à crença em um Deus maior, à paz que o ser humano necessita no cotidiano, a algo que transcende o ser humano. Observou-se também que a ideia mais frequente foi que a espiritualidade está inserida no próprio homem, ou seja, faz parte dele.

Quanto à religião, está atrelada a organização de práticas religiosas. No que concerne, o ato de acreditar, seguir e praticar determinada religião é designado pelo

termo religiosidade. Esta por sua vez é caracterizada pela reverência a uma doutrina específica, normalmente partilhada por determinado grupo (CARLOTTO, 2013).

A religião abarca crenças, práticas e rituais relativos ao transcendente, ou um poder superior. Apresenta crenças específicas sobre vida pós morte e conduta dentro de um grupo social. É construída de maneira multidimensional por crenças, comportamentos, rituais e cerimônias, praticadas em particular ou em configurações públicas. Ela deriva de tradições que se desenvolveram durante os anos dentro de uma comunidade. Assim, é um sistema organizado de crenças, práticas e símbolos os quais aproximam o ser ao transcendente, também promove uma compreensão do relacionamento e responsabilidade perante o próximo (KOENIG; KING; CARSON, 2012).

Para Koenig (2004), há uma associação global positiva entre religiosidade, saúde mental e saúde física, onde as crenças e práticas religiosas estão associadas a menores taxas de suicídio, redução de ansiedade, depressão e abuso de substâncias, maior apoio social, estabilidade conjugal, bem-estar, esperança e otimismo, propósito e significado na vida.

Por intermédio de estratégias relacionadas à espiritualidade, à religiosidade ou ambas, as pessoas podem apresentar uma relação positiva em vários aspectos, como o bem-estar físico e mental e assim expressam uma sensação de amparo frente às adversidades. Sabe-se também que tanto a religiosidade quanto a espiritualidade influenciam na diminuição do estresse, podendo assim ser consideradas como fatores protetores para transtornos de ansiedade e depressão. (MOREIRA-ALMEIDA; NETO; KOENIG, 2006, KOENIG, 2009, VALCANTI *et al.*, 2012). A participação religiosa e a espiritualidade parecem relacionar-se com uma melhor saúde e uma expectativa de vida mais prolongada, menor ansiedade, depressão e suicídio (MULLER; PLEVAK; RUMMANS, 2001).

Ainda que religiosidade e espiritualidade assumam sentidos opostos e independentes, pesquisas científicas têm analisado a influência da espiritualidade e religião na ciência, ou seja, na saúde e no envelhecimento. Fazem considerações sobre religião e saúde, a fim de provar que a religião, a fé e a espiritualidade são benéficas e acarretam bem-estar. Por sua importância a temática tem sido incluída nos currículos para formação de profissionais que vão lidar junto a pacientes, aspectos relacionados com a doença-saúde e fé-cura (OLIVEIRA; PESSINI, 2011; SILVA, 2012).

Visto que existem relações significativas entre fatores pessoais e contextuais na regulação da motivação, a ansiedade, depressão, assim como a religiosidade e espiritualidade, podem interferir no cenário acadêmico, e dessa maneira requer a necessidade de propostas pedagógicas que se atentem aos aspectos psicológicos e emocionais dos acadêmicos, pois o ambiente universitário pode facilitar ou inibir o desenvolvimento da motivação, dependendo da presença de suporte ou não às necessidades do aprendiz. Além disso, situações específicas podem favorecer o reforço à motivação autônoma (primariamente intrínseca) ou controlada (essencialmente extrínseca), com impacto sobre a futura atuação profissional (SOBRAL, 2003).

A motivação pode ser afetada por diversos aspectos da situação na qual o acadêmico está inserido. Logo, torna-se relevante o seu estudo, uma vez que a motivação é a força geradora que impulsiona o aprendizado e o interesse a alimenta, portanto, sem interesse não há aprendizado. A aprendizagem acontece em função das necessidades de cada pessoa e, assim faz com que imediatamente surjam os motivos. Os motivos geram a energia impulsora, tensional que dispõem a pessoa na busca de algo. Após a percepção dos motivos é desencadeada a motivação que seria nada mais que a ação ou comportamento desencadeado em busca do objetivo (BARROS, 2000).

Quando se é movido a fazer algo significa que a pessoa está motivada. Também existe a situação em que se é estimulado para um fim. O contrário, é caracterizado a falta de ímpeto e inspiração para agir, ou seja, desmotivação. Os envolvidos nos estudos de teorias da motivação, atentam-se nas variações, quanto ao nível que se é mais ou menos motivado tal qual os seus tipos ou orientação. A orientação de motivação diz respeito às atitudes e objetivos subentendidos que dão origem às ações, em outras palavras, diz respeito ao porquê destas (RYAN; DECI, 2000).

Um acadêmico pode estar motivado para fazer a atividade por curiosidade e interesse, esta intenção pode variar conforme o que se deseja obter, como exemplo, a aprovação de um professor ou dos pais. Por outro lado, sentir-se motivado a aprender novas habilidades, porque é percebido a utilidade potencial e, em razão de aprender as habilidades, vão gerar boas notas e vivências agradáveis. Portanto, a quantidade de motivação não varia necessariamente, mas a natureza e o foco da motivação que se evidencia (RYAN; DECI, 2000).

Para haver uma aprendizagem bem-sucedida é importante que se tenha motivação, sob essa vertente, a Teoria da Autodeterminação (TAD) fundamenta sobre a motivação humana é tradicionalmente diferenciada em intrínseca e extrínseca (SANTOS; ALCARA; ZENORINI, 2013).

Dessa forma, este estudo terá como respaldo teórico os princípios da TAD, pautado na motivação intrínseca - MI (no qual o comportamento é motivado pelo prazer da atividade em si, sendo livre de pressões ou restrições), na motivação extrínseca – ME (que por sua vez, o comportamento é regulado por diferentes fatores, que envolvem mais necessidades e consequências do que o ato em si) e a “*amotivation*” - AMO ou desmotivação (o nível mais baixo de autodeterminação, implica na ausência de percepção pelo indivíduo de associações entre seus interesses e as ações praticadas) (RYAN; DECI, 2000).

Ainda existem muitas lacunas no conhecimento sobre motivação acadêmica. No entanto, sabe-se que um dos caminhos para compreensão de seus determinantes é o estudo dos mecanismos que os universitários utilizam para regular seu comportamento e desenvolver estratégias de enfrentamento às situações adversas. (GUIMARÃES, 2008)

Através de estratégias relacionadas à espiritualidade, à religiosidade ou ambas, as pessoas podem apresentar uma relação positiva com vários aspectos, como o bem estar físico e mental, expressando assim uma sensação de amparo frente às adversidades (VALCANTI *et al*, 2012). Sabe-se também que tanto a religiosidade quanto a espiritualidade influenciam na diminuição do estresse, sendo assim considerados fatores protetores para transtornos de ansiedade e depressão. (TAUNAY *et al*, 2012; VOLCAN *et al*, 2003).

Dessa forma, infere-se na possibilidade de relações da motivação acadêmica com espiritualidade, religiosidade, ansiedade e depressão.

Os resultados desta pesquisa poderão subsidiar o planejamento de ações voltadas para a melhoria do desempenho acadêmico e contribuir com a literatura a respeito da temática.

# *Referencial Teórico*

---

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

O desenvolvimento comportamental está fundamentado pela Teoria da Autodeterminação (TAD), ou *Self-Determination Theory* (SDT) elaborada pelos autores Deci e Ryan (1985). A TAD tem sido utilizada no contexto de famílias, salas de aula, equipes, organizações, clínicas e culturas. Ela é definida como uma meta-teoria para sustentação de estudos motivacionais, também se concentra em como os fatores sociais e culturais podem facilitar o senso de vontade e iniciativa das pessoas, além de seu bem-estar e da qualidade de seu desempenho (RYAN; DECY, 2000).

Em vista disso, revela diferença nos tipos de motivações das pessoas as quais são determinadas pelos contextos que subsidiam as necessidades psicológicas com diferentes manifestações. Isto posto, torna a motivação dos acadêmicos para a aprendizagem uma ocorrência complexa, multideterminada, cuja dedução se dará perante a observação do comportamento, seja em situações reais de desempenho ou de auto relato (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

A TAD compreende seis mini-teorias, sendo a primeira mini-teoria é a Teoria da Avaliação Cognitiva que se refere à motivação intrínseca, onde se baseia na satisfação de se comportar por si mesma. É uma fonte criativa vitalícia fundamental na educação, artes, desporto, dentre outros domínios (RYAN; DECY, 2000).

A segunda, a Teoria da Integração Organísmica, aborda o tema da motivação extrínseca em suas diversas formas, com suas propriedades, determinantes e consequências. A motivação extrínseca é um comportamento que é instrumental que se divide em regulação externa, introjeção identificação e integração, que visa resultados extrínsecos ao próprio comportamento. Esses subtipos de motivação extrínseca são vistos em um *continuum* de internalização. Quanto mais interiorizada for a motivação extrínseca, mais autônoma será a pessoa ao implementar os comportamentos (RYAN; DECY, 2000).

Na terceira, Teoria das Orientações de Causalidade, descreve diferenças individuais nas tendências das pessoas sejam elas orientar-se em direção a ambientes e regular o comportamento de várias maneiras. Desse jeito, avalia três tipos de orientações, a de causalidade a orientação de autonomia em que as

peças agem por interesse e valorização do que está ocorrendo; a orientação de controle em que o foco está em recompensas, ganhos e aprovação; a orientação impessoal ou amadurecida caracterizada pela ansiedade relativa à competência (RYAN; DECY, 2000).

Em quarto, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básica, elabora o conceito de relação entre as necessidades e bem-estar psicológicos e saúde. Argumenta que o bem-estar psicológico se baseia na autonomia, competência e parentesco. Examina as configurações inter-culturais para validação e aperfeiçoamento (RYAN; DECY, 2000).

A quinta, Teoria dos Conteúdos de Metas, surge das distinções entre metas intrínsecas e extrínsecas e seu impacto na motivação e bem-estar. Tem como objetivos extrínsecos como sucesso financeiro, aparência e popularidade/fama têm sido especificamente contrastados com objetivos intrínsecos como comunidade, relacionamentos próximos e crescimento pessoal (RYAN; DECY, 2000).

E por fim a sexta, Teoria da Motivação de Relacionamentos, que postula sobre a interação entre as pessoas ser essencial para o ajuste de bem-estar. Essas relações pessoais de qualidade mais elevada são aquelas em que cada parceiro suporta as necessidades de autonomia, competência e parentesco do outro (RYAN; DECY, 2000).

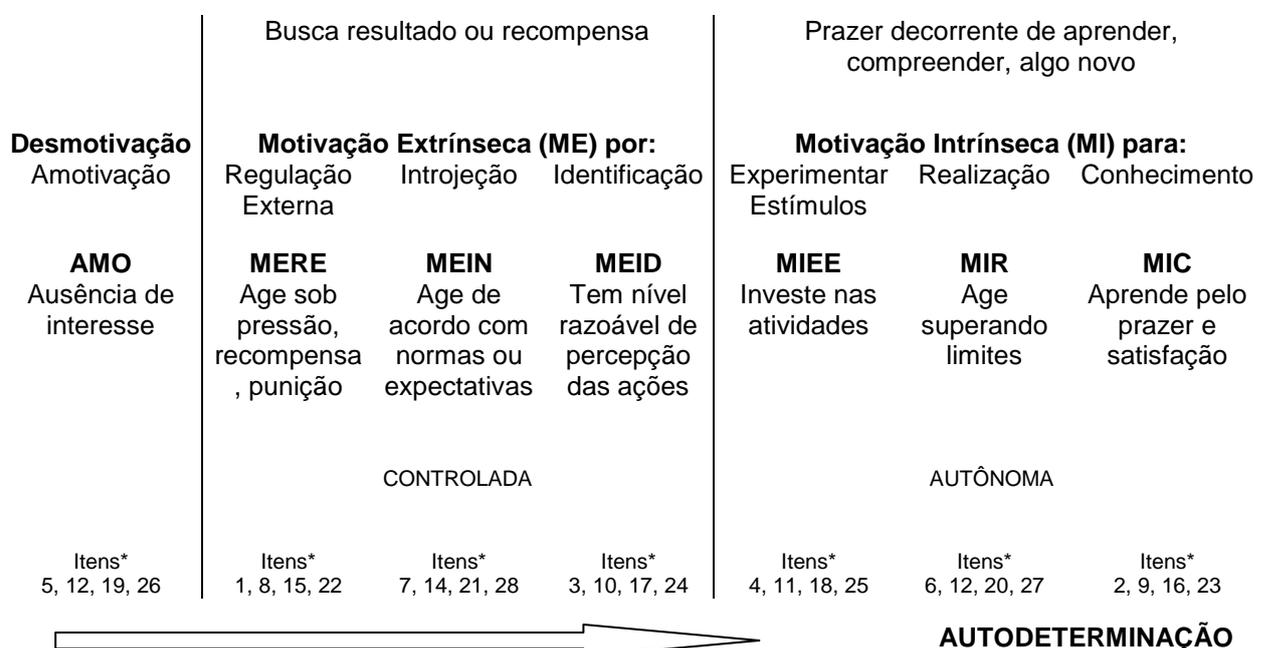
Na TAD é possível a promoção da internalização (processo pelo qual se adota uma regulamentação) e integração (processo onde as pessoas transformam a regulação) de valores e regulamentos comportamentais, uma vez que muitas das atividades educacionais prescritas nos ambientes educacionais não são projetadas de maneira intrínseca e interessante (DECI; RYAN, 1985). Assim pode variar desde a motivação à falta de vontade, do cumprimento passivo, ao comprometimento pessoal ativo.

Basicamente, existe diferença entre a motivação intrínseca, onde se faz algo porque é inerente à pessoa, interessante ou agradável de ser realizado e a motivação extrínseca, que se refere a fazer algo cujo resultado é separável. Conforme os autores, mais de três décadas de pesquisa mostrou que a qualidade da experiência e do desempenho pode ser muito diferente quando se comporta por razões intrínsecas versus extrínsecas (RYAN; DECI, 2000).

Dessa maneira, segundo a TAD, proposta por Deci e Ryan, 1985, 2000) fundamenta as dimensões Desmotivação/amotivação (AMO) - há interesse ou

inspiração, fomentados interna ou externamente, para que o acadêmico aja em direção a um objetivo acadêmico, manifestando indiferença ou desinteresse; **Motivação Extrínseca por Regulação Externa (MERE)** - o acadêmico sente-se pressionado a agir sob a expectativa de recompensa ou punição concreta ou objetiva; **Motivação Extrínseca por Introjeção (MEIN)** - controlada por pressões externas, tais como, ofertas implícitas de engrandecimento ou ameaças implícitas de constrangimento. O acadêmico age a fim de evitar constrangimentos que geram culpa, vergonha ou busca auto-avaliação positiva; **Motivação Extrínseca por Identificação (MEID)** - o acadêmico tem um nível razoável de percepção da importância de suas ações e aceitação da responsabilidade própria, envolvendo-se com grau maior de vontade e menor sensação de pressão/controlado externo; **Motivação Intrínseca para Experimentar Estímulos (MIEE)** - o acadêmico investe nas atividades, a fim de experimentar as sensações estimulantes e desafiadoras, de natureza sensorial ou estética; **Motivação Intrínseca para Realização (MIR)** - existe a superação dos limites conhecidos e produção por prazer e com engajamento nas atividades. Relaciona-se à criação de algo; **Motivação Intrínseca para Conhecimento (MIC)** - o acadêmico se engaja em atividades voltadas para a aprendizagem, aprendendo pelo prazer e satisfação decorrentes de explorar ou entender algo novo. Assim essa dimensão caracteriza maior autodeterminação.

Figura 1 - *Continuum* de Autodeterminação.



\* Itens que compõem a Escala de Motivação Acadêmica.

(DECY; RYAN, 1985, 2000; SOBRAL, 2003; DAVOGLIO; SANTOS; LETTNIN, 2016)

Os conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca compõem os estudos sobre a aprendizagem.

## 2.2 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA (MI)

Está relacionada à atividade por satisfações inerentes a pessoa, assim ela, é movida a atuar por diversão ou por estar envolvida a algo que a desafia e a isenta de agir por impulsos, pressões ou recompensas externas. A MI foi reconhecida pela primeira vez em estudos de experimento comportamental em animais, onde descobriu-se o envolvimento comportamental exploratório, brincalhão e dirigido pela curiosidade mesmo na ausência de reforço ou recompensa (WHITE, 1959). Esses comportamentos espontâneos, embora claramente atribuído a benefícios adaptativos ao organismo, parecem não ser feitos por qualquer razão instrumental, mas sim pelas experiências positivas associadas ao exercício e extensão das capacidades.

O ser humano, em tenra idade apresenta uma disposição para aprender e explorar, essa tendência motivacional natural faz parte do desenvolvimento cognitivo, social e físico, por meio dele, a ação sobre os interesses inerentes, crescem à medida que há o conhecimento e as habilidades e perduram por toda vida, mas nem todas as pessoas apresentam interesses pelas mesmas atividades.

A MI apresenta duas medidas, a chamada "medida de livre escolha", baseada no comportamento experimental, por exemplo, participantes são convidados realizar atividades em uma sala de experimento, sob as condições de receber uma recompensa ou não. Passado um período o experimentador diz aos participantes que não precisam desenvolver mais a atividade, e eles são deixados sozinhos na sala com a tarefa alvo e com diversas atividades de distração. Assim eles têm, um período de "livre escolha" para realizar ou não a atividade. A outra abordagem comum para a medição da motivação intrínseca é o uso de auto-relatos de interesse e prazer da atividade por si (RYAN; DECY, 2000). O acadêmico intrinsecamente motivado destaca-se pelo envolvimento nas atividades com satisfação e as consideram agradáveis e interessantes (SIQUEIRA; WECHSLER, 2006).

### 2.3 MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA (ME)

A motivação extrínseca ocorre quando uma atividade é feita para alcançar algum resultado. Por exemplo, fazer a lição de casa por temor da punição dos pais, ou seja, cumpre a atividade pelo controle. Outro aspecto dá-se pelo cumprimento da atividade por interesse pessoal. Ambos os exemplos apresentam variação no comportamento intencional e cumprimento das atividades RYAN; DECY, 2000).

À vista disso, o interesse em recompensas externas, o interesse em ser reconhecido ou apenas evitar uma punição. A motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho assim como a aprendizagem pode interferir na motivação (SIQUEIRA; WECHSLER, 2006).

As condições que sustentam a experiência de autonomia e competência das pessoas são discutidas para promover as formas de vontade e de alta qualidade de motivação e engajamento para atividades, inclui dessa maneira o desempenho aprimorado, a persistência e a criatividade. Essas três necessidades psicológicas quando não são apoiadas ou se forem frustradas dentro de um contexto social terá um impacto prejudicial nesse cenário (RYAN; DECY, 2000).

É importante que os educadores conheçam sobre essas motivações, pois nem sempre podem confiar na motivação intrínseca para promover a aprendizagem. Muitas das atividades solicitadas pelos professores aos seus acadêmicos podem não ser inerentemente interessantes ou agradáveis. Saber como promover formas mais ativas e volitivas versus passivas e controladoras de motivação extrínseca torna-se uma estratégia essencial para o sucesso do ensino (RYAN; DECI, 2000).

*Objetivos*

---

### 3 OBJETIVOS

#### 3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as variáveis sociodemográficas, acadêmicas, espiritualidade, religiosidade, ansiedade e depressão sobre a motivação de acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

#### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Caracterizar os acadêmicos segundo as variáveis sociodemográficas;
- 2) Caracterizar os acadêmicos segundo as variáveis acadêmicas curso e período;
- 3) Determinar os escores de espiritualidade;
- 4) Determinar os escores de religiosidade;
- 5) Determinar os escores de ansiedade;
- 6) Determinar os escores de depressão;
- 7) Determinar os escores de motivação acadêmica;
- 8) Analisar as variáveis sociodemográficas, acadêmicas, espiritualidade, religiosidade, ansiedade e depressão sobre a motivação acadêmica.

*Métodos*

---

## 4 MÉTODO

### 4.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um modelo de estudo analítico, observacional, com delineamento do tipo seccional (transversal), com abordagem quantitativa. O estudo observacional avalia a existência de associação entre um fator e um desfecho, sem intervir diretamente na relação analisada, com tratamento estatístico dos dados coletados da pesquisa. No estudo transversal a mensuração é realizada em um único momento. Quando ocorre a quantificação de um fenômeno no qual determina relações e associações a partir de análises estatísticas dos dados levantados, tem-se assim o estudo quantitativo (PEREIRA, 1995; ALMEIDA FILHO; ROUQUAYROL, 2003).

### 4.2 LOCAL DO ESTUDO

A pesquisa foi realizada nas dependências dos campi da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Esta Instituição de Ensino Superior foi fundada no município de Uberaba/MG, em 1953, cujo nome era Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM). No ano de 2005 teve seu nome modificado para Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Há mais de 60 anos, tem reconhecimento nacional e internacional por meio das atividades de pós-graduação, pesquisa e extensão que desenvolve e por diferentes indicadores nacionais. Atua na geração, difusão, promoção de conhecimentos e na formação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sócio-econômico, cultural e tecnológico. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2016).

A Universidade oferece 25 cursos de graduação no Campus Uberaba, sendo eles citados com os seus respectivos anos de criação, Biomedicina (1999), Ciências Biológicas (2015), Educação Física (2009), Educação no Campo (2014), Enfermagem (1989), Engenharia Ambiental (2010), Engenharia Civil (2010), Engenharia de Alimentos (2010), Engenharia de Produção (2010), Engenharia Elétrica (2010), Engenharia Mecânica (2010), Engenharia Química (2010), Física (2009), Fisioterapia (2006), Geografia (2009), História (2009), Letras, Port./Inglês (2006), Letras, Port./Espanhol (2006), Matemática (2009), Medicina (1954), Nutrição

(2006), Psicologia (2008), Química (2009), Serviço Social (2009), Terapia Ocupacional (2006). No campus Iturama, são oferecidos 3 cursos de graduação em Agronomia (2015), Ciências Biológicas (2015) e Química (2015).

#### 4.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Foi solicitado via e-mail, no mês de abril, ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA), da UFTM, uma lista de todos os acadêmicos que estivessem com situação cadastral “matriculado” no primeiro semestre do ano 2017.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada com acadêmicos matriculados nos 28 cursos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), estes estão distribuídos conforme os institutos de ciências. O campus Uberaba totalizou 5.843 acadêmicos distribuídos da seguinte maneira:

Quadro 1 – Acadêmicos matriculados por Institutos, Campus Uberaba.

| <b>Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE)</b>                  |                          |
|---|--------------------------|
| <b>Cursos de licenciatura</b>   | <b>Quantidade (740)</b>  |
| Ciências Biológicas   | 246                      |
| Educação no Campo   | 64                       |
| Física  | 132                      |
| Matemática  | 145                      |
| Química   | 153                      |
| <b>Instituto de Ciências da Saúde (ICS)</b>                                       |                          |
| <b>Cursos de bacharelado</b>  | <b>Quantidade (1985)</b> |
| Biomedicina   | 192                      |
| Educação Física   | 249                      |
| Enfermagem  | 280                      |
| Fisioterapia  | 305                      |
| Medicina  | 522                      |
| Nutrição  | 243                      |
| Terapia Ocupacional   | 194                      |
| <b>Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas (ICTE)</b>                         |                          |
| <b>Cursos de bacharelado</b>  | <b>Quantidade (1932)</b> |
| Engenharia Ambiental  | 239                      |
| Engenharia Civil  | 338                      |
| Engenharia de Alimentos   | 192                      |
| Engenharia de Produção  | 311                      |
| Engenharia Elétrica   | 233                      |
| Engenharia Mecânica   | 319                      |
| Engenharia Química  | 300                      |
| <b>Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)</b> |                          |
| <b>Cursos de licenciatura e bacharelado</b>                                       | <b>Quantidade (1186)</b> |
| Geografia   | 185                      |
| História  | 242                      |
| Letras, Português/Inglês  | 124                      |
| Português/Espanhol  | 95                       |
| Psicologia  | 305                      |
| Serviço Social  | 235                      |

Fonte: Relatório do Departamento de Registro e Controle Acadêmico

No campus Iturama a distribuição para os 3 cursos é a seguinte:

Quadro 2 – Acadêmicos matriculados no Campus Iturama.

| 2 Cursos de Licenciaturas e 1 Curso de Bacharel |                  |
|---|------------------|
| Curso   | Quantidade (271) |
| Agronomia                                       | 95               |
| Química   | 81               |
| Ciências Biológicas                             | 95               |

Fonte: Relatório do Departamento de Registro e Controle Acadêmico

Nos campi, totalizam 6114 acadêmicos.

#### 4.3.1 Critérios de inclusão

Acadêmicos matriculados nos cursos, do primeiro ao último período, que tenham interesse em participar do estudo, com idade igual ou superior a 18 anos, com frequência regular superior a 30 dias do início do curso.

#### 4.3.2 Critérios de exclusão

Acadêmicos que estejam com situação “Trancado” e “Afastado” conforme relatório do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA).

#### 4.3.3 Número de participantes

O número de acadêmicos correspondeu ao número representativo de cada curso, sendo a escolha dos participantes realizada por amostragem aleatória simples, realizado no Programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 20.0 baseada na listagem do DRCA referente aos acadêmicos matriculados no mesmo semestre de ocorrência da coleta de dados.

O cálculo do tamanho amostral considerou um coeficiente de determinação  $R^2=0,10$  em um modelo de regressão linear múltipla com 7 preditores, tendo como nível de significância ou erro do tipo I de  $\alpha=0,01$  e erro do tipo II de  $\beta=0,1$ , resultou, portanto, em um poder estatístico apriorístico de 90%. Utilizou-se o aplicativo PASS (*Power Analysis and Sample Size*), versão de 2002 (NCSS, 2008),

onde foram informados os valores acima descritos, dessa maneira obteve-se um tamanho de amostra mínimo de  $n= 228$ . Considerou-se uma perda amostral de 20% (recusas em participar), o número final de tentativas de entrevista será  $n= 285$ . A variável dependente principal deste estudo foi motivação acadêmica.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Antes de iniciar a coleta cinco entrevistadores (três graduandas, um mestrando e um servidor do Campus de Iturama) foram instruídos pela pesquisadora quanto à forma de abordagem e preenchimento do instrumento. A coleta ocorreu no período de 08/05 a 19/07/2017, nos três períodos manhã, tarde e noite, conforme o horário de aula de cada curso. Os acadêmicos selecionados em lista, foram abordados pelos entrevistadores, nas dependências da UFTM (em salas de aula, laboratórios, corredores) e quando não era possível realizar a entrevista no momento da abordagem o entrevistado estabelecia um horário para preencher o instrumento. Para aqueles acadêmicos que não foram encontrados no Campus o contato telefônico foi realizado para agendar um horário. Foram realizadas três tentativas de localização do acadêmico.

Após o primeiro contato, o acadêmico era direcionado a um lugar mais tranquilo e neste momento era apresentado os objetivos da pesquisa, métodos, benefícios previstos e ausência de riscos, custo e quanto à liberdade de decisão em participar da pesquisa, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A).

A coleta ocorreu em único momento com o entrevistador e entrevistado. Os entrevistadores quando solicitados, sanaram dúvidas quanto ao preenchimento.

#### 4.5 INSTRUMENTOS

O instrumento de pesquisa foi composto por duas vias do TCLE e cinco instrumentos autoaplicáveis, sendo eles, o Questionário de Avaliação Sociodemográfica (APÊNDICE A), a Escala de Motivação Acadêmica – EMA (ANEXO B), *Spirituality Self Rate Scale* – SSRS (ANEXO C), Escala de Religiosidade de *Duke* – DUREL (ANEXO D), Escala de Ansiedade e Depressão para Hospital Geral – HAD (ANEXO E).

#### 4.5.1 Questionário de Avaliação Sociodemográfica

O questionário foi elaborado pelos pesquisadores e contém variáveis de caracterização dos sujeitos como município de origem, procedência, data de nascimento, sexo, cor de pele, curso de graduação, estado civil, renda, religião específica, se religião é a mesma dos pais, dez itens no total, com o intuito de identificação do perfil sociodemográfico e acadêmico. (APÊNDICE A)

#### 4.5.2. Escala de Motivação Acadêmica – EMA

É uma escala psicométrica que avalia a motivação de acadêmicos do ensino superior (ANEXO B), desenvolvida por Vallerand *et al.*, (1989) em língua francesa do Canadá (*Échelle de Motivation em Éducation – EME*), onde prevê a multifatorialidade dos processos motivacionais. Compõe-se por 28 itens que permitem responder à questão “Por que venho à universidade?” e sua pontuação dá-se por meio de escala do tipo *Likert* de 7 pontos que varia de 1 discordo totalmente a 7 concordo totalmente. Após a aplicação em acadêmicos a escala confirmou a presença de sete dimensões ajustadas com os pressupostos da Teoria da Autodeterminação (DAVOGLIO; SANTOS; LETTNIN, 2016).

A EMA foi traduzida para o inglês por Vallerand *et al.*, (1992), conhecida como (*Academic Motivation Scale - AMS*) onde testaram-se as suas propriedades psicométricas, com reprodução da estrutura fatorial das sete dimensões da versão francesa. Assim o modelo fatorial teórico da EME e AMS apresenta as subescalas com base na Teoria da Autodeterminação a saber, desmotivação ou “*amotivation*” (AMO), motivação extrínseca por: regulação externa (MERE), por introjeção (MEIN), por identificação (MEID), motivação intrínseca para: experimentar estímulos (MIEE), para realização (MIR), para conhecimento (MIC).

No ano de 2003, Sobral se limitou à tradução/adaptação semântica e análises correlacionais para o português do Brasil da EMA e aplicou em acadêmicos de medicina, porém não passou por evidências de validade. Mas em 2016 foi realizada a validação de construto da EMA por meio de análises fatoriais e análise de consistência interna dos itens e fatores (DAVOGLIO; SANTOS; LETTNIN, 2016).

Os itens que compõem a dimensão desmotivação/amotivação (AMO) são, 5 Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na universidade, 12 Já tive boas razões para isso, agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar, 19 Não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso, e 26 Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade.

Na dimensão Motivação Extrínseca por Regulação Externa (MERE), os itens são, 1 Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro, 8 A fim de obter um emprego de prestígio, no futuro, 15 Porque quero levar uma boa vida no futuro, 22 A fim de ter uma boa remuneração no futuro.

Para a composição da dimensão Motivação Extrínseca por Introjeção tem-se os itens 7 Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso, 14 Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na universidade, 21 Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente e 28 Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.

Os itens 3 Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi, 10 Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto, 17 Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional e 24 Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional compõem a dimensão Motivação Extrínseca por Identificação (MEID).

Na Motivação Intrínseca para Experimentar Estímulos (MIEE) tem-se os itens 4 Porque gosto muito de vir à universidade, 11 Porque, para mim, a universidade é um prazer, 18 Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes, 25 Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.

A Motivação Intrínseca para Realização (MIR) e composta pelos itens 6 Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos, 13 Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais, 20 Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis e 27 Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.

Finalmente a Motivação Intrínseca para Conhecimento (MIC) apresenta os itens 2 Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas, 9 Pelo

prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes, 16 Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem e 23 Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam. A escala totaliza 196 pontos.

#### **4.5.3 Spirituality Self Rate Scale – SSRS**

Consiste na avaliação dos aspectos da espiritualidade, cujos itens focam na orientação espiritual do indivíduo, se ele considera ou julga importante questões pertinentes à sua dimensão espiritual e como é a aplicação na sua vida (ANEXO C). A escala original foi desenvolvida por Galanter *et al.* (2007) e foi validada por Gonçalves e Pillon em (2009). É um instrumento de autopreenchimento composto por seis itens. Os respondentes devem marcar uma entre a cinco opções da escala do tipo *Likert* de 1 = concordo totalmente a 5 = discordo totalmente e as respostas estarão de acordo com a percepção do indivíduo no momento do preenchimento das questões. O somatório dos pontos que variam de 6 a 30. Os escores foram recodificados para cada item do item do instrumento, por exemplo, escore 5 torna-se 1; escore 4 torna-se 2 e assim por diante.

As respostas recodificadas são somadas para produzir o escore total, e este, por sua vez, representa o nível de orientação espiritual. Para realizar comparação de escores entre grupos, deve-se trabalhar com as médias obtidas em cada um e aplicar um teste estatístico adequado para verificar se há diferenças entre eles. Em relação ao conteúdo da escala, os itens tratam 1- a importância de passar tempo com pensamentos espirituais particulares e meditações, 2 - o esforço para viver de acordo com crenças religiosas, 3 - a relevância que o indivíduo confere aos pensamentos espirituais que tem sozinho, ou então em reuniões religiosas ou espirituais, 4 - o interesse na leitura de assuntos relacionados à espiritualidade ou religião, 5 - investiga se a espiritualidade ajuda a manter a estabilidade e o equilíbrio da vida e 6 - a consideração que se dá à espiritualidade como base para a vida.

#### **4.5.4 Escala de Religiosidade de Duke – DUREL**

Trata-se de uma medida multidimensional breve, a respeito da religiosidade. A escala é de autoria de Koenig, Meador, Parkerson (1997), docentes da

Universidade de *Duke* (ANEXO D). Foi adaptada à cultura do Brasil por Moreira-Almeida *et al.* (2008) e validada por Lucchetti *et al.* (2012). A Durel possui cinco itens que captam três das dimensões de religiosidade que mais se relacionam com desfechos em saúde: organizacional (RO), não-organizacional (RNO) e religiosidade intrínseca (RI).

Os primeiros dois itens abordam RO, item 1 e RNO, item 2 foram extraídos de grandes estudos epidemiológicos realizados nos Estados Unidos e se mostraram relacionados a indicadores de saúde física, mental e suporte social. Os itens 3, 4 e 5 se referem à RI e são os três itens da escala de RI de Hoge que melhor se relacionam com a pontuação total nesta escala e com suporte social e desfechos em saúde. Na análise, as pontuações nas três dimensões (RO, RNO e RI) devem ser analisadas separadamente e os escores dessas três dimensões não devem ser somados em um escore total.

#### **4.5.5 Escala de Ansiedade e Depressão para Hospital Geral – HAD**

A escala foi desenvolvida por Zigmond & Snaith em (1983) e foi validada na versão em português por Botega *et al.* (1995). Trata-se de uma escala composta por duas dimensões, para ansiedade e depressão, com sete questões de múltipla escolha cada. A pontuação global em cada subescala varia de 0 a 21. Os escore menores que 7 são considerados sem sinais clínicos significativos para ansiedade/depressão, entre 8 e 10 com sintomas possíveis (falso-positivos), e acima de 10, sintomas sugestivos de distúrbio. A HAD (ANEXO E) é de fácil aplicação e avalia sintomas sugestivos de ansiedade e depressão. Possui quatorze itens intercalados sobre ansiedade (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13) e depressão (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14). Essa escala diminui a influência das patologias somáticas, uma vez que não utiliza manifestações clínicas inespecíficas, tais como perda de peso, anorexia, insônia, fadiga, pessimismo sobre o futuro, cefaleia, tontura, entre outros, e/ou sintomas de ansiedade ou depressão relacionados a doenças físicas. Caso haja alguma afecção, os transtornos de humor serão determinados pelos sintomas psicológicos, já que estes sobressaem em relação às manifestações somáticas (VASCONCELOS, 2015).

O instrumento mostrou confiabilidade e validade, pode ser utilizado tanto para o diagnóstico como para avaliar a gravidade do transtorno (RIVERA *et al.*, 2006). Ao

longo dos anos sua aplicabilidade se estendeu à comunidade, amostras não-clínicas, bem como à população acadêmica (ANDREWS; HEJDENBERG; WILDING, 2006; SILVA *et al.*, 2010; FARO, 2015)

#### 4.6 PRINCÍPIOS ÉTICOS

Foram observados os preceitos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, tendo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFTM, número do parecer 1.900.668 (ANEXO A). Para cada voluntário foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido segundo Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) (BRASIL, 2012) (ANEXO B).

Não houve perda da confidencialidade, visto que todos os participantes da pesquisa foram identificados por ordem numérica de acordo com a lista extraída por meio de sorteio aleatório do programa estatístico, também foi garantido o sigilo dos dados pessoais e das informações respondidas.

#### 4.7 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram digitados em planilha eletrônica EXCEL®, em dupla entrada, onde a primeira digitação foi realizada pela autora e a segunda digitação foi realizada por um mestrando para verificação de consistência. As correções das diferenças encontradas foram realizadas após conferência do questionário original. Em seguida foram exportados para o aplicativo SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão 20.0, para realização da análise estatística.

As variáveis categóricas foram apresentadas em tabelas de frequência absoluta e relativa, ao passo que as variáveis quantitativas foram resumidas empregando-se medidas de tendência central (média e mediana) e de variabilidade ou dispersão (amplitude e desvio padrão).

Para atender ao objetivo 1, os dados sociodemográficos e econômicos coletados foram analisados e submetidos à categorização dicotômica: procedência (Uberaba e outros municípios); estado (MG e outros estados); sexo (feminino e masculino); cor (branco e não branco); estado civil (solteiro e casado); religião específica (sim e não); religião mesma dos pais (sim e não). Após foram apresentadas em estatística descritiva em frequência simples.

No objetivo 2, as variáveis acadêmicas foram caracterizadas por curso e período, realizada a codificação e análise por meio de frequência simples.

Em atendimento ao objetivo 3 concernente à *Spirituality Self Rate Scale*, após a recodificação dos itens, ocorreu a soma para obtenção de escore total e, quanto maior for o escore mais espiritualizada o acadêmico se apresentara. O cálculo da medida de tendência central (média, mediana), variabilidade (desvio padrão, mínimo, máximo) e a confiabilidade pelo coeficiente de alfa ( $\alpha$ ) de *Cronbach*, que mensurou a consistência interna do domínio, ou seja, refere-se ao grau com que os itens do instrumento estão correlacionados entre si e com o resultado geral da pesquisa. A confiabilidade é muito alta quando  $\alpha > 0,90$ ; alta para  $0,75 < \alpha \leq 0,90$ ; moderada se  $0,60 < \alpha \leq 0,75$ ; baixa quando  $0,30 < \alpha \leq 0,60$ ; e muito baixa se  $\alpha < 0,30$ .

Referente ao objetivo 4, Escala de Religiosidade de *Duke*, depois da recodificação os itens 1 e 2 foram somados distintamente e submetidos a análise de medida de tendência central (média, mediana), variabilidade (desvio padrão, mínimo e máximo). Os itens 3,4 e 5 que compõem o domínio RI passaram pelo mesmo processo e também foi destacado o coeficiente de alfa de *Cronbach*.

No que diz respeito ao objetivo 5, 6 da HAD, os escores foram identificados após, foi e realizada a frequência simples para a prevalência de ansiedade ou depressão, por meio de dados dicotômicos (apresenta ou não o transtorno). Neste caso foram considerados escores até 7, não apresentaram tais transtornos e os escores de 8 ou mais, apresentaram.

As análises para os objetivos 7 para a Escala de Motivação Acadêmica foram medidas de tendência central (média e mediana) e de variabilidade (amplitude e desvio padrão), bem como o coeficiente alfa de *Cronbach*.

Para atender o objetivo 8, foram realizadas análises bivariadas, teste-t *Student*, os resultados foram considerados estatisticamente significativos quando  $p \leq 0,01$  para as variáveis preditoras dicotômicas como sexo, cor de pele, estado civil, procedência, religião, se mesma religião dos pais sobre a motivação acadêmica; correlação de *Pearson* para variáveis quantitativas idade, renda, DUREL (RO, RNO, RI), SSRS e correlação de *Spearman* para a variável categórica período. Foi realizado também a confiabilidade pelo coeficiente de alfa de *Cronbach* e, nas correlações foram considerados os índices de  $0 \leq |r| \leq 0,4$  = fraca;  $0,4 \leq |r| \leq 0,6$  = moderada;  $0,60 \leq |r| \leq 1,0$  forte.

Na regressão linear, foram utilizados sete preditores com a intenção de identificar sua influência sobre os domínios da EMA, variável dependente. As variáveis independentes, quantitativas foram previamente dicotomizadas e receberam códigos antes de realizar esta análise, são elas, variáveis sexo feminino (1) e masculino (0), cor da pele não-branca (1) e branca (0), procedência Uberaba (1) e outros municípios (0), não ter religião (1) e ter religião (0), não ter depressão (1) e ter depressão (0). As variáveis RI, SSRS, não são variáveis categóricas. Foi considerado o ( $p \leq 0,01$ ), para análises de comparação, correlação e regressão.

Foram utilizados três bases de dados para fundamentar a pesquisa, são elas, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), *PubMed* e *Web of Science*. Os descritores utilizados foram, “motivação”, “estudantes”, “educação superior”, “religião”, “espiritualidade”, “ansiedade”, “depressão”. Também foram utilizadas as palavras-chave “escala de motivação acadêmica” e “teoria da autodeterminação”.

# *Resultados*

---

## 5 RESULTADOS

A amostra do estudo foi composta por 228 acadêmicos, selecionados por meio de sorteio aleatório, destes, 219 responderam o instrumento. Houve perda amostral de 9 (3,94%).

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS

Foi observado em relação à variável procedência que a maioria dos acadêmicos eram de outros municípios com 158 (72,1%), 114 (52,1%) eram procedentes do Estado de Minas Gerais, faixa etária de 18 a 27 anos 196 (89,5%), idade média 23,35 anos. Houve predomínio do sexo feminino 128 (58,4%), cor de pele branca 148 (67,6%), estado civil solteiro 200 (91,3%), renda mensal de 2 a 5 salários 86 (39,3%), com religião específica 163 (74,4%), católicos 98 (44,7%), professam a mesma religião dos pais 147 (67,1%) (Tabela 1).

**Tabela 1** – Distribuição de frequência das variáveis sociodemográficas dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

| Variável   |                   | n=(219)    | %           |
|--|-------------------|------------|-------------|
| <b>Procedência</b>                                       | Uberaba           | 61         | 27,9        |
|  | Outros municípios | <b>158</b> | <b>72,1</b> |
| <b>Faixa etária</b>                                      | 18 a 27 anos      | <b>196</b> | <b>89,6</b> |
|  | 28 a 37 anos      | 13         | 5,9         |
|  | 38 a 47 anos      | 4          | 1,8         |
|  | Acima de 48 anos  | 6          | 2,7         |
| <b>Estado</b>  | Minas Gerais      | <b>114</b> | <b>52,1</b> |
|  | Outros estados    | 105        | 47,9        |
| <b>Sexo</b>  | Feminino          | <b>128</b> | <b>58,4</b> |
|  | Masculino         | 91         | 41,6        |
| <b>Cor</b>   | Branco            | <b>148</b> | <b>67,6</b> |
|  | Não-branco        | 71         | 32,4        |
| <b>Estado civil</b>                                      | Casado            | 19         | 8,7         |
|  | Solteiro          | <b>200</b> | <b>91,3</b> |
| <b>Renda mensal da família</b><br>(em salários mínimos*) | até 1 salário     | 19         | 8,6         |
|  | de 1 a 2 salários | 46         | 21,0        |

|                                |                     |            |             |
|--------------------------------|---------------------|------------|-------------|
|                                | de 2 a 5 salários   | <b>86</b>  | <b>39,3</b> |
|                                | de 5 a 10 salários  | 43         | 19,6        |
|                                | de 10 a 15 salários | 17         | 7,8         |
|                                | de 10 a 15 salários | 8          | 3,7         |
| <b>Religião Específica</b>     | Sim                 | <b>163</b> | <b>74,4</b> |
|                                | Não                 | 56         | 25,6        |
| <b>Tipo de religião</b>        | Adventista          | 1          | 0,5         |
|                                | Católica            | <b>98</b>  | <b>44,7</b> |
|                                | Espírita            | 36         | 16,4        |
|                                | Evangélica          | 13         | 5,9         |
|                                | Protestante         | 7          | 3,2         |
|                                | Umbandista          | 5          | 2,3         |
|                                | Outra               | 3          | 1,4         |
| <b>Religião mesma dos pais</b> | Sim                 | <b>147</b> | <b>67,1</b> |
|                                | Não                 | 72         | 32,9        |

**Fonte:** a autora, 2017.

\*Salário mínimo: R\$ 937,00 reais

## 5.2 CARACTERIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS ACADÊMICAS

Quanto à distribuição dos acadêmicos em relação ao curso, houve maior percentual do curso de engenharia química 19 (8,7%) e menor percentual para os cursos letras, português/inglês e português/espanhol 1 (0,5%) conforme observado na tabela abaixo:

**Tabela 2** – Distribuição da frequências dos acadêmicos dos 28 cursos de graduação, Campi Uberaba e Iturama, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro Uberaba/MG, 2017.

| <b>Curso</b>            | <b>n</b> | <b>%</b> |
|-------------------------|----------|----------|
| <b>Campus Uberaba</b>   |          |          |
| Biomedicina             | 8        | 3,7      |
| Ciências Biológicas     | 11       | 5,0      |
| Educação Física         | 8        | 3,7      |
| Educação no Campo       | 3        | 1,3      |
| Enfermagem              | 12       | 5,5      |
| Engenharia Ambiental    | 11       | 5,0      |
| Engenharia Civil        | 12       | 5,5      |
| Engenharia de Alimentos | 4        | 1,8      |
| Engenharia de Produção  | 7        | 3,2      |
| Engenharia Elétrica     | 6        | 2,6      |
| Engenharia Mecânica     | 12       | 5,5      |

|                            |            |            |
|----------------------------|------------|------------|
| Engenharia Química         | <b>19</b>  | <b>8,7</b> |
| Física                     | 7          | 3,2        |
| Fisioterapia               | 14         | 6,4        |
| Geografia                  | 7          | 3,2        |
| História                   | 8          | 3,7        |
| Letras, Português/Inglês   | <b>1</b>   | <b>0,5</b> |
| Letras, Português/Espanhol | <b>1</b>   | <b>0,5</b> |
| Matemática                 | 5          | 2,3        |
| Medicina                   | 14         | 6,4        |
| Nutrição                   | 16         | 7,3        |
| Psicologia                 | 8          | 3,7        |
| Química                    | 4          | 1,8        |
| Serviço Social             | 8          | 3,7        |
| Terapia Ocupacional        | 4          | 1,8        |
| <b>Campus Iturama</b>      |            |            |
| Agronomia                  | 3          | 1,3        |
| Química                    | 4          | 1,8        |
| Ciências Biológica         | 2          | 0,9        |
| <b>Total</b>               | <b>219</b> | <b>100</b> |

**Fonte:** a autora, 2017.

Em relação a variável acadêmica período do curso que estava matriculado, descrita na tabela 3, houve a maior frequência para o 1º período 41 (18,8%).

**Tabela 3** – Distribuição da frequência dos acadêmicos por período de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

| <b>Período</b> | <b>n=(219)</b> | <b>%</b>    |
|----------------|----------------|-------------|
| 1º             | <b>41</b>      | <b>18,8</b> |
| 2º             | 14             | 6,4         |
| 3º             | 36             | 16,4        |
| 4º             | 16             | 7,3         |
| 5º             | 28             | 12,9        |
| 6º             | 9              | 4,1         |
| 7º             | 20             | 9,1         |
| 8º             | 15             | 6,8         |
| 9º             | 18             | 8,2         |
| 10º            | 5              | 2,3         |
| 11º            | 9              | 4,1         |
| 12º            | 2              | 0,9         |
| 13º            | 6              | 2,7         |

**Fonte:** a autora, 2017.

### 5.3 DETERMINAÇÃO DOS ESCORES DE ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE, ANSIEDADE, DEPRESSÃO E MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

Após análise dos escores obtidos nas escalas (tabela 4), a média de escores para cada domínio da DUREL foram RO 3,41 (dp=1,47), RNO 3,49 (dp=1,7), RI 9,92 (dp=3,72), o coeficiente alfa de *Cronbach* apresentou forte consistência interna 0,855. Para SSRS a média foi de 19,5 (dp=6,37) e consistência interna forte com alfa de *Cronbach* 0,887. Em ambos instrumentos quanto maior for o escore maior será a religiosidade e espiritualidade. Os escores para os domínios da DUREL são RO e RNO variam de 1 a 6, RI varia de 3 a 15 e finalmente a SSRS varia de 6 a 30 pontos.

**Tabela 4** - Medidas de tendência central, variabilidade e consistência interna dos escores de cada domínio da Escala de Religiosidade de *Duke* (DUREL) e *Spirituality Self Rate Scale* (SSRS) dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

|              | $\bar{x}$ | <i>Md</i> | <i>s</i> | Mín | Máx | $\alpha$ <i>Cronbach</i> |
|--------------|-----------|-----------|----------|-----|-----|--------------------------|
| <b>DUREL</b> |           |           |          |     |     |                          |
| RO           | 3,41      | 3         | 1,47     | 1   | 6   | -                        |
| RNO          | 3,49      | 4         | 1,7      | 1   | 6   | -                        |
| RI           | 9,92      | 11        | 3,72     | 3   | 15  | 0,855                    |
| <b>SSRS</b>  | 19,5      | 21        | 6,37     | 6   | 30  | 0,887                    |

**Fonte:** a autora, 2017. RO: religiosidade organizacional; RNO: religiosidade não-organizacional; RI: religiosidade intrínseca.  $\bar{x}$  = média; *Md*=mediana; *s*= desvio padrão.

Quanto à prevalência de ansiedade e depressão, prevaleceu a ansiedade com 132 (60,3%) acadêmicos (Tabela 5).

**Tabela 5** – Distribuição da frequência de prevalência de sintomas de ansiedade e depressão dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

|       | Sim      |      | Não      |      |
|-------|----------|------|----------|------|
|       | <i>n</i> | %    | <i>n</i> | %    |
| HAD-A | 132      | 60,3 | 87       | 39,7 |
| HAD-D | 66       | 30,1 | 153      | 69,9 |

**Fonte:** a autora, 2017. HAD-A =ansiedade; HAD-D=depressão

Os escores de motivação acadêmica segundo cada domínio apresentado na tabela 6, variaram de 4 a 28 pontos, portanto quanto maior for o escore maior será a motivação acadêmica. Assim foram identificados maiores escores para os domínios

MIC, onde o acadêmico aprende pelo prazer e satisfação (maior autodeterminação) média 23,33 (dp=4,26), alfa de *Cronbach* 0,865, seguido pelo domínio MEID (o acadêmico apresenta nível razoável de percepção das ações) média 23,23 (dp=4,28) alfa de *Cronbach* 0,760 e o domínio MERE, o acadêmicos age sob pressão, recompensa, punição média 22,75 (dp=4,87) alfa de *Cronbach* 0,850. Em todos os domínios a consistência interna do alfa de *Cronbach* foi forte.

**Tabela 6** – Medidas de tendência central, variabilidade e consistência interna dos escores de cada domínio da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

| EMA  | $\bar{x}$    | Md | s           | Mín | Máx | $\alpha$ Cronbach |
|------|--------------|----|-------------|-----|-----|-------------------|
| MIC  | <b>23,33</b> | 24 | <b>4,26</b> | 6   | 28  | <b>0,865</b>      |
| MIR  | 19,84        | 20 | 5,49        | 4   | 28  | 0,815             |
| MIEE | 16,98        | 17 | 5,33        | 4   | 28  | 0,780             |
| MEID | <b>23,23</b> | 24 | <b>4,28</b> | 7   | 28  | <b>0,760</b>      |
| MEIN | 18,48        | 19 | 6,28        | 4   | 28  | 0,818             |
| MERE | <b>22,75</b> | 24 | <b>4,87</b> | 4   | 28  | <b>0,850</b>      |
| AMO  | 7,38         | 6  | 4,22        | 4   | 22  | 0,741             |

Fonte: a autora, 2017.

MIC: motivação intrínseca para conhecimento; MIR: motivação intrínseca para realização; MIEE: motivação intrínseca para experimentar estímulos; MEID: motivação extrínseca por identificação; MEIN: motivação extrínseca por introjeção; MERE: motivação extrínseca por regulação externa; AMO: amotivação.  $\bar{x}$  =média; Md=mediana; s=desvio padrão

#### 5.4 COMPARAÇÃO DOS ESCORES DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA, VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, ANSIEDADE E DEPRESSÃO

Em relação à comparação das médias, conforme tabela 7, frente a variável sexo, as mulheres apresentaram diferença estatisticamente significativas para o domínio MEID (apresenta nível razoável de percepção das ações – motivação controlada), média de 23,88 (dp=4,16), (p=0,007). A variável cor de pele não apresentou diferença estatística significativa.

**Tabela 7** - Comparação de médias entre os domínios da EMA, variáveis sexo e cor de pele dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

|      | Sexo                |       |                     |      |              | Cor de pele       |       |                      |      |       |
|------|---------------------|-------|---------------------|------|--------------|-------------------|-------|----------------------|------|-------|
|      | Masculino<br>(n=91) |       | Feminino<br>(n=128) |      | p            | Branco<br>(n=148) |       | Não Branco<br>(n=71) |      | p     |
|      | $\bar{x}$           | s     | $\bar{x}$           | s    |              | $\bar{x}$         | s     | $\bar{x}$            | s    |       |
| MIC  | 23,26               | 4,12  | 23,38               | 4,37 | 0,839        | 23,19             | 4,388 | 23,63                | 3,99 | 0,471 |
| MIR  | 19,09               | 5,646 | 20,37               | 5,34 | 0,089        | 19,64             | 5,725 | 20,24                | 4,99 | 0,452 |
| MIEE | 16,69               | 5,303 | 17,19               | 5,36 | 0,500        | 17,12             | 5,515 | 16,69                | 4,95 | 0,576 |
| MEID | 22,32               | 4,302 | <b>23,88</b>        | 4,16 | <b>0,007</b> | 23,52             | 4,082 | 22,63                | 4,65 | 0,152 |
| MEIN | 17,44               | 6,541 | 19,23               | 6,01 | 0,038        | 18,34             | 6,523 | 18,77                | 5,80 | 0,637 |
| MERE | 22,05               | 5,557 | 23,24               | 4,27 | 0,076        | 22,92             | 4,612 | 22,39                | 5,39 | 0,457 |
| AMO  | 7,18                | 3,971 | 7,53                | 4,39 | 0,540        | 7,28              | 4,389 | 7,59                 | 3,86 | 0,615 |

**Fonte:** a autora, 2017.  $\bar{x}$  = média; s=desvio padrão; p=teste t-Student;  $p \leq 0,01$

Na tabela 8, houve diferença estatisticamente significativa para a variável estado civil, onde os solteiros apresentaram maiores escores para domínio MERE (age sob pressão, recompensa, punição – motivação controlada) média 23,02 (dp=4,72), ( $p=0,008$ ). Não houve diferença estatisticamente significativa para a variável procedência.

**Tabela 8** – Comparação de média entre domínios da EMA, variáveis estado civil e procedência dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

|      | Estado civil     |      |                     |       |              | Procedência       |       |                |      |       |
|------|------------------|------|---------------------|-------|--------------|-------------------|-------|----------------|------|-------|
|      | Casado<br>(n=19) |      | Solteiro<br>(n=200) |       | P            | Uberaba<br>(n=61) |       | OM*<br>(n=158) |      | p     |
|      | $\bar{x}$        | s    | $\bar{x}$           | s     |              | $\bar{x}$         | s     | $\bar{x}$      | s    |       |
| MIC  | 24,05            | 3,68 | 23,27               | 4,313 | 0,442        | 24,38             | 3,738 | 22,93          | 4,39 | 0,024 |
| MIR  | 20,63            | 5,35 | 19,76               | 5,513 | 0,510        | 21,05             | 4,762 | 19,37          | 5,69 | 0,042 |
| MIEE | 19,16            | 4,32 | 16,78               | 5,382 | 0,063        | 18,00             | 4,892 | 16,59          | 5,45 | 0,079 |
| MEID | 21,79            | 4,57 | 23,37               | 4,243 | 0,125        | 23,26             | 4,461 | 23,22          | 4,23 | 0,950 |
| MEIN | 20,05            | 5,40 | 18,34               | 6,357 | 0,256        | 19,21             | 5,914 | 18,20          | 6,42 | 0,287 |
| MERE | 19,95            | 5,61 | <b>23,02</b>        | 4,727 | <b>0,008</b> | 23,03             | 5,040 | 22,64          | 4,81 | 0,593 |
| AMO  | 8,32             | 5,97 | 7,30                | 4,025 | 0,474        | 7,41              | 4,256 | 7,37           | 4,22 | 0,955 |

**Fonte:** a autora, 2017. OM\* Outros municípios;  $\bar{x}$  = média; s=desvio padrão; p=teste t-Student;  $p \leq 0,01$ .

Foram observadas na tabela 9, que os acadêmicos que seguem uma religião e são da mesma religião dos pais apresentaram maiores escores com diferença estatística significativa para o domínio MERE, ou seja agem sob pressão, recompensa e punição (motivação controlada). A médias são respectivamente,

23,37 (dp=4,33) e (p=0,005); 23,43 (dp=4,33) e (p=0,007).

**Tabela 9** – Comparação de média entre domínios da EMA, variáveis religião e mesma religião dos pais dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

|      | Religião    |       |              |       | p            | Mesma religião dos pais |       |            |       |              |
|------|-------------|-------|--------------|-------|--------------|-------------------------|-------|------------|-------|--------------|
|      | Sim (n=163) |       | Não (n=56)   |       |              | Sim (n=147)             |       | Não (n=72) |       |              |
|      | $\bar{x}$   | s     | $\bar{x}$    | s     |              | $\bar{x}$               | s     | $\bar{x}$  | s     | p            |
| MIC  | 23,26       | 4,333 | 23,54        | 4,072 | 0,681        | 23,15                   | 4,307 | 23,71      | 4,167 | 0,363        |
| MIR  | 20,31       | 5,306 | 18,45        | 5,834 | 0,028        | 20,24                   | 5,341 | 19,01      | 5,742 | 0,122        |
| MIEE | 17,15       | 5,380 | 16,50        | 5,212 | 0,435        | 17,29                   | 5,260 | 16,36      | 5,463 | 0,229        |
| MEID | 23,56       | 4,279 | 22,27        | 4,193 | 0,051        | 23,62                   | 4,230 | 22,44      | 4,318 | 0,057        |
| MEIN | 19,07       | 6,129 | 16,79        | 6,488 | 0,019        | 19,19                   | 5,982 | 17,04      | 6,683 | 0,017        |
| MERE | 23,37       | 4,328 | <b>20,93</b> | 5,868 | <b>0,005</b> | <b>23,43</b>            | 4,334 | 21,36      | 5,603 | <b>0,007</b> |
| AMO  | 7,51        | 4,287 | 7,02         | 4,038 | 0,454        | 7,24                    | 3,994 | 7,68       | 4,666 | 0,467        |

**Fonte:** a autora, 2017.  $\bar{x}$  = média; s=desvio padrão; p=teste t-Student;  $p \leq 0,01$ .

No que se refere à tabela 10, os acadêmicos que se declararam não ansiosos apresentaram significância estatística para o domínio MIEE o que significa que investem em atividades (motivação autônoma) com média 18,10 (dp=5,36),  $p=0,011$ . Os acadêmicos declarados ansiosos, apresentaram significância estatística para o domínio AMO, ausência de motivação, média 8,14 (dp=4,52),  $p=0,001$ .

Para aqueles que se declararam não depressivos os domínios de motivação com significância estatística dos foram MIC, existe satisfação e prazer pelo aprendizado (motivação autônoma) média 23,80, (dp=4,0),  $p=0,014$ ; MIR onde os limites são superados pela ação (motivação autônoma) média 20,63 (dp=5,31),  $p=0,001$ ; MIEE existe o investimento em atividades (motivação autônoma) média 17,58 (dp=5,31)  $p=0,012$ ; MEID certo nível de percepção das ações (motivação controlada), média 20,93 (dp=3,83)  $p=0,002$ . Neste caso os maiores escores foram percebidos para os domínios MIC (motivação autônoma) e MEID (motivação controlada).

Os acadêmicos que se declararam depressivos apresentaram escores com significância estatística para domínio AMO, ou seja, ausência de interesse média 9,91 (dp=4,93),  $p=<0,01$ .

**Tabela 10** - Comparação de média entre os domínios da EMA, variáveis ansiedade e depressão dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

|      | Ansiedade      |       |               |       |              | Depressão     |       |                |       |                 |
|------|----------------|-------|---------------|-------|--------------|---------------|-------|----------------|-------|-----------------|
|      | Sim<br>(N=132) |       | Não<br>(N=87) |       | p            | Sim<br>(N=66) |       | Não<br>(N=153) |       | p               |
|      | $\bar{x}$      | s     | $\bar{x}$     | s     |              | $\bar{x}$     | s     | $\bar{x}$      | s     |                 |
| MIC  | 23,08          | 4,451 | 23,72         | 3,946 | 0,271        | 22,26         | 4,659 | <b>23,80</b>   | 4,004 | <b>0,014</b>    |
| MIR  | 19,69          | 5,716 | 20,06         | 5,161 | 0,629        | 18,00         | 5,505 | <b>20,63</b>   | 5,312 | <b>0,001</b>    |
| MIEE | 16,24          | 5,201 | <b>18,10</b>  | 5,364 | <b>0,011</b> | 15,61         | 5,159 | <b>17,58</b>   | 5,313 | <b>0,012</b>    |
| MEID | 23,07          | 4,379 | 23,48         | 4,151 | 0,485        | 21,76         | 4,896 | <b>23,87</b>   | 3,838 | <b>0,002</b>    |
| MEIN | 18,90          | 6,273 | 17,85         | 6,292 | 0,227        | 18,11         | 6,327 | 18,65          | 6,284 | 0,560           |
| MERE | 23,19          | 4,559 | 22,08         | 5,272 | 0,099        | 22,11         | 5,102 | 23,03          | 4,761 | 0,201           |
| AMO  | <b>8,14</b>    | 4,524 | 6,24          | 3,434 | <b>0,001</b> | <b>9,91</b>   | 4,939 | 6,29           | 3,340 | <b>&lt;0,01</b> |

Fonte: a autora, 2017.  $\bar{x}$  = média; s=desvio padrão; p=teste t-Student;  $p \leq 0,01$ .

## 5.5 CORRELAÇÃO DOS ESCORES DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA, VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, ACADÊMICAS, RELIGIOSIDADE E ESPIRITUALIDADE

Na tabela abaixo, as correlações foram fracas negativas para a variável idade, nos domínios MEID  $r^a$ -0,269 e MERE  $r^a$ -0,269 ( $p < 0,01$ ) e variável período os domínios MIR  $r^b$  -0,169 ( $p=0,012$ ) e MIEE  $r^b$  -0,171 ( $p=0,011$ ). Assim a medida que aumenta a idade diminui a motivação extrínseca por identificação e por regulação externa e quanto mais aumenta o período diminui a motivação intrínseca por realização e a experimentar estímulos.

**Tabela 11** – Correlação dos domínios da EMA e variáveis Sóciodemográficas idade, renda e período dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

|      | Idade         |                 | Renda  |       | Período       |              |
|------|---------------|-----------------|--------|-------|---------------|--------------|
|      | $rs^a$        | p               | $rs^a$ | p     | $rs^b$        | p            |
| MIC  | 0,058         | 0,389           | -0,115 | 0,091 | -0,140        | 0,038        |
| MIR  | 0,062         | 0,363           | 0,004  | 0,952 | <b>-0,169</b> | <b>0,012</b> |
| MIEE | 0,092         | 0,173           | -0,078 | 0,247 | <b>-0,171</b> | <b>0,011</b> |
| MEID | <b>-0,269</b> | <b>&lt;0,01</b> | 0,097  | 0,152 | -0,044        | 0,519        |
| MEIN | 0,056         | 0,410           | 0,017  | 0,801 | -0,084        | 0,217        |
| MERE | <b>-0,269</b> | <b>&lt;0,01</b> | 0,136  | 0,045 | 0,019         | 0,778        |
| AMO  | 0,097         | 0,152           | -0,044 | 0,519 | 0,133         | 0,049        |

Fonte: a autora, 2017.  $rs^a$  Coeficiente de Correlação de Pearson;  $rs^b$ = Coeficiente de Correlação de Spearman;  $p \leq 0,01$

De acordo com a tabela 12, a correlação entre médias foi fraca negativa para a variável RI para o domínio MEIN  $r^a$  -0,169 ( $p < 0,013$ ). Assim à medida que aumenta a RI diminui a MEIN.

**Tabela 12** – Correlação dos domínios da EMA e variáveis de religiosidade e espiritualidade dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

|      | RO     |       | RNO    |       | RI            |              | SSRS   |       |
|------|--------|-------|--------|-------|---------------|--------------|--------|-------|
|      | $rs^a$ | $p$   | $rs^a$ | $p$   | $rs^a$        | $p$          | $rs^a$ | $p$   |
| MIC  | -0,060 | 0,374 | -0,012 | 0,855 | -0,026        | 0,702        | 0,093  | 0,168 |
| MIR  | 0,067  | 0,327 | 0,030  | 0,663 | -0,160        | 0,018        | 0,153  | 0,024 |
| MIEE | 0,006  | 0,927 | -0,046 | 0,499 | -0,097        | 0,152        | 0,085  | 0,209 |
| MEID | 0,050  | 0,459 | 0,010  | 0,882 | -0,127        | 0,061        | 0,072  | 0,287 |
| MEIN | 0,071  | 0,298 | 0,039  | 0,570 | <b>-0,169</b> | <b>0,013</b> | 0,110  | 0,105 |
| MERE | 0,068  | 0,318 | 0,018  | 0,790 | -0,051        | 0,453        | -0,003 | 0,959 |
| AMO  | 0,020  | 0,771 | -0,003 | 0,970 | 0,050         | 0,458        | 0,006  | 0,924 |

**Fonte:** a autora, 2017.  $rs^a$  = Coeficiente de Correlação de Pearson;  $p \leq 0,01$

## 5.6 REGRESSÃO LINEAR DOS ESCORES DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA, VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS, DEPRESSÃO, RELIGIOSIDADE E ESPIRITUALIDADE

Na tabela abaixo segundo a ordem de domínios decrescente, foram identificados que os acadêmicos declarados não depressivos apresentaram significância estatística fraca positiva para os domínios MIC  $\beta=0,172$  ( $p=0,012$ ); MIR  $\beta=0,234$  ( $p < 0,001$ ); MIEE  $\beta=0,171$  ( $p=0,013$ ); MEID  $\beta=0,248$  ( $p < 0,001$ ). Dessa maneira os acadêmicos sem depressão apresentaram estados diferentes de motivação seja ela controlada e autônoma, mais próximos da autodeterminação. Para o domínio AMO apresentou significância estatística fraca negativa  $\beta=-0,398$  ( $p < 0,001$ ). Os acadêmicos que se declararam depressivos apresentam escores de desmotivação mais baixos, ou seja menor autodeterminação.

As pessoas do sexo feminino apresentaram significância estatística fraca positiva para o domínio MEID  $\beta=0,204$  ( $p=0,002$ ), dessa maneira ser do sexo feminino influencia na MEID (caracterizado por menor sensação de controle).

Para os acadêmicos que não tem religião, foi percebida significância estatística fraca negativa para o domínio MERE  $\beta=-0,302$  ( $p < 0,001$ ) assim, manifesta maior motivação por expectativa de recompensa ou punição.

**Tabela 13** – Regressão Linear dos domínios da EMA segundo as variáveis sociodemográficas, prevalência de depressão, Religiosidade intrínseca, e SSRS dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2017.

| Variável dependente | Sexo         |              | Cor da Pele |       | Procedência |       | Religião      |                  | Depressão     |                  | RI      |       | SSRS    |       |
|---------------------|--------------|--------------|-------------|-------|-------------|-------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------|-------|---------|-------|
|                     | $\beta$      | $p$          | $\beta$     | $p$   | $B$         | $p$   | $B$           | $p$              | $\beta$       | $p$              | $\beta$ | $p$   | $\beta$ | $p$   |
| MIC                 | 0,044        | 0,523        | 0,044       | 0,513 | 0,144       | 0,033 | 0,077         | 0,354            | <b>0,172</b>  | <b>0,012</b>     | 0,142   | 0,133 | -0,024  | 0,819 |
| MIR                 | 0,140        | 0,036        | 0,045       | 0,494 | 0,152       | 0,021 | -0,070        | 0,381            | <b>0,234</b>  | <b>&lt;0,001</b> | 0,073   | 0,474 | 0,055   | 0,547 |
| MIEE                | 0,066        | 0,336        | -0,041      | 0,540 | 0,128       | 0,060 | 0,011         | 0,895            | <b>0,171</b>  | <b>0,013</b>     | 0,089   | 0,395 | 0,030   | 0,750 |
| MEID                | <b>0,204</b> | <b>0,002</b> | -0,086      | 0,191 | 0,028       | 0,672 | -0,083        | 0,300            | <b>0,248</b>  | <b>&lt;0,001</b> | 0,079   | 0,436 | -0,037  | 0,687 |
| MEIN                | 0,137        | 0,047        | 0,023       | 0,731 | 0,099       | 0,142 | -0,094        | 0,257            | 0,052         | 0,443            | 0,119   | 0,257 | -0,033  | 0,724 |
| MERE                | 0,134        | 0,049        | -0,050      | 0,451 | 0,057       | 0,389 | <b>-0,302</b> | <b>&lt;0,001</b> | 0,093         | 0,165            | -0,091  | 0,381 | -0,083  | 0,371 |
| AMO                 | -0,016       | 0,809        | 0,006       | 0,927 | 0,020       | 0,750 | -0,134        | 0,087            | <b>-0,398</b> | <b>&lt;0,001</b> | -0,162  | 0,101 | 0,058   | 0,513 |

Fonte: a autora, 2017.

\*  $p \leq 0,01$

# *Discussão*

---

## 6 DISCUSSÃO

Neste estudo foi identificado que a procedência dos acadêmicos era de outros municípios 158 (72,1%), porém do estado de Minas Gerais 114 (52,1%), no levantamento de Lima *et al.* (2015), (59,9%) dos acadêmicos são do mesmo município o que difere dos nossos achados. 196 (89,5%) dos acadêmicos apresentaram faixa etária de 18 a 27 anos e média de idade 23,35 anos, corroboram assim, com resultados aproximados encontrados nos estudos de Lima *et al.* (2015), com faixa etária entre 20-24 anos (52,1%), Aungv *et al.* (2015) com média de 19 anos, Davoglio; Santos; Lettnin (2016) com média de 22 anos, Ghiasvand *et al.* (2017) com média de 22,01 anos e Orsini *et al.* (2015) com média de 22,5 anos.

Quanto à cor de pele 148 (67,6%) se declararam brancos, esses achados são diferentes aos encontrados por Lima *et al.* (2015) onde (54,5%) eram de cor de pele parda. Em relação ao estado civil 200 (91,3 %) dos acadêmicos são solteiros esses achados corroboram com os levantamentos de Lima *et al.* (2015) com 141 (84,4%) e Silva e Vizzotto (2013) com 88 (88,9%). Sobre a renda familiar foi encontrado de 2 a 5 salários mínimos, diferente do encontrado no estudo de Silva e Vizzotto (2013) onde a renda foi de 8 salários mínimos.

No que diz respeito à motivação dos 219 acadêmicos na etapa final do primeiro semestre, médias maiores para os domínios MIC 23,33 (dp=4,26), MEID 23,23 (dp=4,28) e MERE 22,75 (dp=4,87) com variações entre os domínios. A AMO apresentou-se com média de 7,38 (dp=4,22). Estes achados assemelham-se ao demonstrado no levantamento realizado com 45 acadêmicos do curso de fisioterapia de uma universidade da cidade de São Paulo, onde as médias também foram maiores para os mesmos domínios MIC 24,73 (dp=3,18), MEID 24,29 (dp=3,46), MERE 21,82 (dp=6,02) e no item AMO 6,77 (dp=4,64) (TROPIANO *et al.*, 2012). A motivação intrínseca nos dois casos foi mais evidente.

Em um levantamento realizado com 299 acadêmicos do curso de medicina de uma universidade de Brasília, os maiores escores foram revelados para MEID 24,78 (dp=3,35), MIC 23,75 (dp=3,49), MIR 19,75 (dp=5,02), MIEE 19,20 (dp=4,35) (SOBRAL, 2003). Dessa forma os acadêmicos apresentaram maiores escores para MEID, diferente do que foi encontrado em nossos achados onde os acadêmicos apresentaram maiores escores para MIC.

No que concerne ao sexo 128 (58,4%) era feminino. Em referência à comparação dos escores das médias em relação ao sexo, quanto aos domínios agrupados, se apresentaram da seguinte maneira, feminino na MIR 20,45 (dp=4,88) e masculino na MERE 18,68 (dp=5,76) (SOBRAL, 2003). Assim, as acadêmicas apresentaram médias maiores para MIR e o sexo masculino para MERE. Nesta pesquisa as médias foram maiores em todos os domínios para o sexo feminino e o domínio que se destacou foi MEID.

Frente ao estudo de uma faculdade do Rio de Janeiro no curso de psicologia com 83 acadêmicos, foram apresentadas médias de motivação por domínios em relação ao sexo, MIC masculino 25,3 (dp=3,0) e feminino 24,4 (dp=3,5), MEID masculino 23,3 (dp=4,1) e feminino 23,9 (dp=3,7), MIR masculino 22,2 (dp=4,3) e feminino 20,1 (dp=5,0), na MERE masculino 18,9 (dp=7,1) e feminino 20,1 (dp=6,6), na AMO masculino 6,1 (dp=3,8) e feminino 5,1 (dp=1,9) (MARINS; MOURÃO; FERREIRA, 2007). O levantamento apresentou maiores médias por domínios para o sexo masculino, exceto para MEID e, em todos os domínios não houve diferença significativa. Em nossos achados as médias foram maiores em todos os domínios para o sexo feminino e apresentou diferença significativa para MEID, ( $p=0,007$ ).

A comparação de médias entre sexo, realizada na Faculdade de Odontologia da Universidade de São Sebastião, em Santiago, dos Chile, com 989 foram encontradas maiores escores para o sexo feminino em MEID 24,88 (dp=3,15) ( $p=0,001$ ), MIC 23,89 (dp=3,31) ( $p=0,011$ ) e MIR 23,54 (dp=3,77) ( $p=0,001$ ) (ORSINI, *et al.*, 2015), neste estudo foi encontrado apenas na MEID 23,88 ( $p=0,007$ ).

Em um estudo de comparação realizado por Ardenska *et al.* (2016), com os domínios de motivação em acadêmicos de nacionalidade polonesa (219) e turca (186) do curso de educação física apresentaram maior significância estatística para o sexo feminino e o domínio que mais se destacou foi MERE para turcas 5,87 (dp=0,83) e para as polonesas 5,35 (dp=1,09). O mesmo ocorreu para a MIC e MIEE para turcas 5,11 (dp=1,05) e para as polonesas 4,00 (dp=1,06). Esses achados mostraram que as acadêmicas turcas apresentaram maiores escores em relação as polonesas e os domínios que mais se destacaram foram os de motivação intrínseca, diferente dos achados deste estudo onde o domínio que mais se destacou foi MEID 23,23 (dp=4,28).

No levantamento de Can (2015), realizado na Turquia, as acadêmicas, também se apresentaram mais motivadas em relação aos homens em 6 domínios da EMA, são eles por ordem de maior média MEID 5,57, MERE 5,48, MIC 5,33. O achados desta pesquisa em relação a média dos escores apresentaram-se pela ordem MIC 23,33 (dp=4,26), MEID 23,23 (dp=4,28) e MERE 22,75 (dp=4,87), porém a significância estatística se deu para MEID, sexo feminino.

Nos achados de Sobral (2004), os grupos de acadêmicos classificados pelas respostas às subescalas da EMA tiveram diferentes níveis de suas características de aprendizagem e resultados acadêmicos, onde os grupos com níveis mais altos de motivação autônoma evidenciaram maior sucesso acadêmico, expresso pela persistência e realização. Os índices baixos de motivação, autônomo e controlado, foram associados ao crescimento restrito no desempenho acadêmico o que sugeriu uma condução de persistência fraca relacionada com sentimentos problemáticos, ao ambiente educacional, auto-regulação de aprendizagem ou escolha de carreira pessoal. O reconhecimento de formas de motivação baixa ou inadaptada entre os acadêmicos pode implicar a necessidade de um maior suporte ao acadêmico, revisão de curso, renovação de ensino. Apesar dos acadêmicos retratarem diferentes padrões de motivação pareceu contribuir para o sucesso no contexto de exigência vividos por eles.

Foi sugerido na pesquisa de Koludrović e Ercegovac (2015) a importância da estruturação de currículos baseados em aprendizagem ativa e elaboração de conhecimento teórico em atividades práticas de ensino, ou seja, estratégias de ensino de aprendizagem focadas no acadêmico, que contribuem de maneira significativa na motivação autônoma. Deve ser levado em conta o papel insuficiente explorado dos professores universitários na motivação dos acadêmicos, pois a motivação intrínseca dos acadêmicos está associada ao comportamento e à motivação dos professores, particularmente com a abertura dos professores para discutir e aceitar as opiniões de outras pessoas (BREWER, 2005; SPUALDING, 1992)

Foi salientado por Major e Mulrihill (2017) sobre as mudanças para a formação de professores de Botswana no sul da África, para uma pedagogia de aprendizado baseados em problemas em três níveis: práticas de ensino, políticas de currículo e pesquisa adicional dentro de um contexto geopolítico particular. A aprendizagem baseada em problemas é a aprendizagem autodirigida que permite o

trabalho em equipe, pois incentiva a investigação, a colaboração e a participação ativa do acadêmico, ou seja, pelo envolvimento dos acadêmicos como partes interessadas na situação problemática.

Os achados corroboram com este estudo, no que diz respeito às implicações para o aconselhamento psicológico dos acadêmicos e para a administração didático-pedagógica do curso, pois, as diferenças no espectro de motivação dos acadêmicos sugerem a conveniência de acompanhamento mais estreito dos aprendizes e do desenvolvimento curricular. (SOBRAL, 2003). Portanto é importante a investigação sobre os fatores motivacionais que variam ao longo do curso, como exemplo, quando as disciplinas tornam-se específicas e quando se aproxima o momento da formatura (MARINS; MOURÃO; FERREIRA, 2007).

No que se refere à ansiedade e depressão, em levantamentos realizados no curso de medicina foram encontradas porcentagens representativas, em Dubai 28,6% apresentaram depressão e 28,7% manifestavam ansiedade (AHMED *et al.*, 2009). Na Estônia, foi evidenciado 21,9% dos acadêmicos com ansiedade e 30,6% depressão (ELLER *et al.*, 2006). Na Universidade Federal de São Paulo 38,2% apresentaram sintomas depressivos (BALDASSIN; ALVES; ANDRADE, 2008). Já na Faculdade de Pernambuco 19,7% apresentaram ansiedade e 5,6% depressão (VASCONCELOS *et al.*, 2015). Esses achados corroboram com levantamento deste estudo que evidenciou uma maior porcentagem de acadêmicos com ansiedade 60% dos acadêmicos com ansiedade e 30,1% com depressão.

Quanto à prevalência de ansiedade e depressão, neste estudo a prevalência deu-se para ansiedade, porém quando verificada a influência desses transtornos sobre a motivação acadêmica a depressão se destacou. Cavestro e Rocha (2006) ponderaram que de 15% a 25% dos universitários desenvolvem algum transtorno mental em seu período de formação acadêmica, sendo a depressão um dos mais prevalentes nessa população e o índice maior costuma ocorrer em mulheres.

Segundo Silva *et al.* (2011), foi identificado por meio de relatos para aqueles cujo desempenho acadêmico foi baixo, sintomas de ansiedade e depressão, falta de tempo para o estudo, problemas pessoais, gestação, doenças e falecimentos de familiares, perda de provas, problemas de ordem financeira, desmotivação e falta de responsabilidade com a escolha da especialidade, faltas, ausência de lazer. Por outro lado, o desempenho acadêmico não apresentou nenhum foco desmotivador ou que viesse a desencadear os transtornos citados.

Foi identificado que 163 (74,4%) possui religião específica, destes 98 (44,7%) católicos e 147 (67,1%) professam a mesma religião dos pais. Neste estudo também foi encontrada significância estatística para quem não tem religião no domínio MERE, ou seja, a ausência de religião influencia na motivação extrínseca por regulação externa. Frente a este achado existe na literatura evidências de que a religiosidade favoreça a produção acadêmica em desempenho e notas semestrais. Koenig (2012), em revisão sistemática, avaliou 299 estudos, destes 147 demonstraram uma associação inversa entre religiosidade/espiritualidade e ansiedade, 127 não encontraram relação e 33 estudos demonstraram uma associação positiva. Os mesmos resultados ocorreram para depressão, dos 444 estudos examinavam a relação entre religiosidade/espiritualidade e depressão, 272 (61%) encontraram associação inversa, 144 não encontraram associação e 28 encontraram associação positiva.

É ressaltado por Moutinho (2017), sobre a importância de estudos avaliadores da saúde mental e suas relações com a religiosidade em grupos diferenciados, como exemplo, acadêmicos com o intuito de compreensão de suas possíveis relações frente às adversidades. Assim viabilizar o desenvolvimento de mecanismos de prevenção e enfrentamento específicos para cada população.

Importante salientar sobre a religião como forma de lidar com as adversidades, corroborado por estudos em diferentes populações onde a religiosidade, por exemplo, disponibiliza condições de enfrentamento em situações de estresse (KRÄGELOH *et al.*, 2015; KROK, 2015), mediante às dificuldades inerentes aos cuidados em saúde (FONSECA *et al.*, 2014).

Quando se pesquisa sobre os tipos de motivação dos acadêmicos pode facilitar que docentes, administradores e desenvolvedores de currículos identifiquem diferentes determinantes que afetam a autodeterminação, e assim o que pode afetar os resultados educacionais e o bem-estar. Pois, a motivação pode ser alterada tanto pelo ambiente educacional como pelas características pessoais dos acadêmica, assim como os perdutores (ORSINI *et al.*, 2015).

O estudo procurou identificar a influência dos preditores sobre a variável dependente, motivação acadêmica e assim foi identificado que não ter depressão permeou pelos domínios da EMA entre a MEID, MIC, MIR, MIEE. Não ter religião influenciou na MERE e ser do sexo feminino influenciou na MEID. Ainda são necessários novos levantamentos a fim de conhecer sobre a temática proposta.

Conforme Sobral (2003), as formas de aplicação do instrumento podem ser planejadas, como a investigação da motivação nos diferentes semestres ou nas diferentes áreas de estágio pelas quais o acadêmico transita em suas práticas clínicas.

Uma vez que o desempenho acadêmico pode ser definido como o nível de conhecimento alcançado, materializado por meio de avaliações frequentes, o relacionamento harmonioso entre discente e docente é essencial nesta performance. Pois existem vários fatores associados que inibem esse desempenho que é caracterizado como situação ou estado de causa multifatorial que envolve fatores biológicos (genéticos), psicológicos e sociais, os quais pode levar as dificuldades de enfrentar os desafios intelectuais (GASCÓN *et al.*, 2017).

*Conclusão*

---

## 7 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa foi observado que a maioria dos acadêmicos tinha como procedência outros municípios, do estado de Minas Gerais, a faixa etária predominante foi entre 18 a 27 anos, com média de idade de 23,35 anos. As médias para o sexo feminino representou a maior parte da amostra, assim como a cor de pele branca, o estado civil solteiro, renda mensal de 2 a 5 salários, com religião específica, sendo ela de católicos e que professam a mesma religião dos pais. O curso que mais se destacou em quantidade de participante foi engenharia química. Houve maior frequência para o 1º período.

Os escores de religiosidade e espiritualidade mostraram-se pouco acima da média. Para os escores de motivação acadêmica segundo cada domínio, foram identificados maiores escores para os domínios MIC, seguido pelo domínio MEID e MERE. Em todos os domínios a consistência interna do alfa de *Cronbach* foi forte. Quanto à comparação das médias o sexo feminino influenciou na MEID. A variável cor de pele não apresentou diferença estatística significativa. Ser solteiro, ter religião e professar a mesma religião dos pais influenciou na MERE.

A prevalência de ansiedade representou 60,3%. Os acadêmicos que se declararam não ansiosos apresentaram significância estatística para o domínio MIEE. Os declarados ansiosos, apresentaram-se desmotivados/AMO.

Foi percebido ainda significância estatística para os declarados não depressivos nos domínios MEID, MIC, MIR e MIEE, dessa maneira os acadêmicos sem depressão apresentaram estados diferentes de motivação seja ela controlada e autônoma, mais próximos da autodeterminação. Os acadêmicos que se declararam depressivos, apresentaram-se desmotivados/AMO.

Considerando as correlações à medida que aumenta a idade diminui a MEID e MERE e quanto mais aumenta o período diminui a MIR e MIEE. Referente à religiosidade, a medida que aumenta a RI diminui a MEIN.

As pessoas do sexo feminino apresentaram significância estatística fraca para o domínio MEID. Para os acadêmicos que não tem religião, foi percebida significância estatística fraca negativa para o domínio MERE.

Os achados deste estudo evidenciam que a motivação acadêmica foi influenciada pelos preditores depressão, religião e sexo. Infere-se a necessidade de

aprofundamento nesta temática, uma vez que este transtorno por suas características dificulta e prejudica o desempenho acadêmico.

Neste cenário o apoio de equipes multidisciplinares ou de atividades que possam proporcionar a interação ativa sejam elas as atividades lúdicas, grupo terapêutico, orientações, dentre outros, possam favorecer a sustentação da motivação intrínseca nesta realidade.

Por se tratar de um estudo transversal não foi possível estabelecer o que pode influenciar na motivação dos acadêmicos, assim dificulta a conclusão sobre causalidade dos achados. Dessa maneira, cabe aprofundar nesta temática, para se ter uma visão de como as variáveis destacadas atuam e, se necessário, podem influenciar na motivação dos acadêmicos e, se necessário, que haja intervenção com finalidade de favorecer a saúde, bem-estar, conclusão de curso e seguimento de carreira.

Assim esta pesquisa trouxe como relevância a influência de alguns preditores sobre a motivação acadêmica e pode servir de subsídio para incentivar a elaboração de programas de atendimento ao acadêmico, ou favorecer a reflexão sobre as necessidades e demandas do seguimento acadêmico.

Como limitação do estudo, apresentou-se a ausência de literatura que sustente a análise de regressão linear para os domínios da EMA e inclusive dos preditores que a influenciaram.

## *Referências*

---

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. G. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas. Relatórios de Investigação. Braga:Universidade do Minho, **Centro de Estudos em Educação e Psicologia**. 1999. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12080/1/Almeida,%20Ferreira%20%26%20Soares,%201999.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- ALMEIDA FILHO, N. A.; ROUQUAYROL, M. Z. Elementos da metodologia epidemiológica. In: ROUQUAYROL, M. Z. Epidemiologia e saúde. Rio de Janeiro: MEDSI, 6 ed. p. 728, 2003.
- AHMED, I. *et al.* Cognitive emotions: depression and anxiety in medical students and staff. **Journal of critical care**. v. 24, n. 3, 2009. Disponível em: <[http://www.jccjournal.org/article/S0883-9441\(09\)00134-8/pdf](http://www.jccjournal.org/article/S0883-9441(09)00134-8/pdf)> Acesso em: 05 de out. 2016
- ANDREWS, B.; HEJDENBERG, J; WILDING, J. Student anxiety and depression: comparision of questionnaire and interview assessments. **Jornal of affective disorders**. v. 95, p. 29-34, 2006. Disponível em: < [http://www.jad-journal.com/article/S0165-0327\(06\)00223-0/pdf](http://www.jad-journal.com/article/S0165-0327(06)00223-0/pdf)> Acesso em: 15 de out. 2017.
- ARDENSKA, *et al.* A Comparison of physical education students' motivation using polish and turkish versions of the academic motivation scale. **Journal of human kinetics**. v. 54, p. 207-218, 2016. Disponível em: < <https://www-degruyter-com.ez33.periodicos.capes.gov.br/downloadpdf/j/hukin.2016.54.issue-1/hukin-2016-0046/hukin-2016-0046.pdf> > Acesso em: 05 de out. 2017
- ASSUMPÇÃO, J. R.; FRANCISCO, B. **Psicopatologia: aspectos clínicos**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.
- AUNGV, M. N. Assessment of preclinical students' academic motivation before and after a three-day academic affair program. **Int J Gen Med**. v. 8, p. 373–380, 2015. Disponível em: < <https://www-ncbi-nlm-nih-gov.ez33.periodicos.capes.gov.br/pmc/articles/PMC4687725>> Acesso em: 15 de dez. 2017.
- BALDASSIN, S.; ALVES, T. C. L.; ANDRADE, A.G. The characteristics of depressive symptoms in medical students during medical education and training: a cross-sectional study. **BMC Med Educ**. v. 8, n. 60, 2008. Disponível em: < <https://link-springer-com.ez33.periodicos.capes.gov.br/content/pdf/10.1186%2F1472-6920-8-60.pdf> > Acesso em: 05 de out. 2016
- BALDUÍNO, L. S. C. *et al.* Spirituality, coping and nursing: an integrative literature review. **Rev Enferm UFPE**. v. 5, n. 2, p. 481-8, 2011. Disponível em: < <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/article/viewArticle/1737> > Acesso em: 05 de out. 2016

- BAPTISTA, A.; CARVALHO, M.; LORY, F. O medo, a ansiedade e as suas perturbações. **Psicologia**. v. 19, n. 1-2, p. 267-277, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v19n1-2/v19n1-2a13.pdf> > Acesso em: 12 de out. 2017.
- BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia escolar**. São Paulo: Ática, 2000.
- BOFF, L.; LELOUP, JY. Espírito e Saúde, Vozes 2007. Disponível em:<<https://leonardoboff.wordpress.com/2013/11/16/a-importancia-da-espiritualidade-para-a-saude/>> Acesso em: 30 de set. 2017.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**. v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2754/2102> > Acesso em: 10 de out. 2016
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOTEGA, N. J. *et al.* Transtornos do humor em enfermaria de clínica médica e validação de escala de medida (HAD) de ansiedade e depressão. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 5, p. 355-63. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/img/revistas/rsp/v29n5/04a1.gif>> Acesso em: 05 de out. 2016.
- BREWER, E. W. Professor's role in motivating students to attend class. **Journal of industrial teacher education**. v. 42, n. 3, p. 23-47, 2005. Disponível em:<<https://ir.library.illinoisstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1210&context=jste> > Acesso em: 10 de out. 2016
- CAMARGO, R. M.; SOUSA, C. O.; OLIVEIRA, M. L. C. Prevalência de casos de depressão em acadêmicos de enfermagem em uma instituição de ensino de Brasília. **Rev min enferm**. v. 18, n. 2, p. 392-397, 2014. Disponível em:<<http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/935> > Acesso em: 10 de out. 2016.
- CAN, G. Turkish version of the academic motivation scale. **Psychological reports**. v. 116, n. 2, p. 388-408, 2015. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com.ez33.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.2466/14.08.PR0.116k24w5> > Acesso em: 10 de out. 2017.
- CARLOTTO, R. C. Espiritualidade e sintomatologia depressiva em estudantes universitários brasileiros. **Rev. psicol. UNESP**. v.12, n.2, p. 50-60, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/revpsico/v12n2/a04.pdf>> Acesso em: 05 de out. 2016.
- CASTILLO, A. R. G. L. *et al.* Transtornos de ansiedade. **Revista brasileira de psiquiatria**. v. 22, p. 20-23, 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3791.pdf>> Acesso em: 12 de out. 2017.

CAVESTRO, J. M., ROCHA, F. L. Prevalência de depressão entre estudantes universitários. **Jornal brasileiro de psiquiatria**. v. 55, n. 4, p. 264-267, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v55n4/a01v55n4.pdf>> Acesso em: 12 de out. 2017.

Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. [internet]. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acesso em: 05 de out. 2016.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIN, C. C. Validação da Escala de motivação acadêmica em universitários brasileiros. Ensaio: aval. pol. **Públ. educ.** v. 24, n. 92, p. 522-545, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000300522&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000300522&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 15 de out. 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-68, 2000. Disponível em: <[http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan\\_2000.pdf](http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Deci&Ryan_2000.pdf)> Acesso em: 23 de Nov. 2017.

ELLER, T. *et al.* Symptoms of anxiety and depression in estonian medical students with sleep problems. **Depress anxiety**. v. 23, n. 4, p. 250-6, 2006. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16555263>> Acesso em: 09 de nov. 2017.

FARO, A. Análise fatorial confirmatória e normatização da hospital anxiety and depression scale (HADS). *Psicologia: teoria e pesquisa*. v. 31, n. 3, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n3/1806-3446-ptp-31-03-00349.pdf> > Acesso em: 15 de Nov. de 2017.

FONSECA, M. S. M. *et al.* Espiritualidade e estudantes de medicina: contribuições para o ensino médico. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 16, n. 2, p. 55-58, 2014. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/19305>> Acesso em: 15 de dez. 2017.

FREITAS, M. H. Religiosidade e saúde: experiências dos pacientes e percepções dos profissionais *Rev. Pistis Prax.* v. 6, n. 1, p. 89-105, 2014. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/4497/449748253006/>> Acesso em: 19 de dez. 2017.

FUGERATO, A. R. F.; SANTOS, J. L. F., SILVA, E. C. Depressão entre estudantes de enfermagem relacionada à autoestima, à percepção da sua saúde e interesse por saúde mental. **Rev latinoam enferm.** v.16, n. 2, p.198-204, 2008. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/rlae/v16n2/pt\\_05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v16n2/pt_05.pdf) > Acesso em: 15 de out. 2016.

GALANTER, M. *et al.*, Assessment of spirituality and its relevance to addiction treatment. **J subst abuse treat.** v. 33, n. 3, p. 257-64, 2007. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17574800>> Acesso em: 15 nov. 2016.

GARCIA DE ANDOAÍN, J. A. G. *et al.* Proyecto Alfa: gestión universitária integral del abandono (GUIA). CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2012, Porto Alegre, RS. Madrid: E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012. Disponível em: <[http://clabes-alfaguia.org/clabes-2012/docs/LibroActas\\_II-CLABES.pdf](http://clabes-alfaguia.org/clabes-2012/docs/LibroActas_II-CLABES.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2016.

GASCÓN, A. G. *et al.* Algunas variables psicosociales asociadas al bajo rendimiento académico em estudiantes de primer año de medicina. **MEDISAN.** v. 21, n. 4, p. 433, 2017. Disponível em: < <http://scielo.sld.cu/pdf/san/v21n4/san07214.pdf> > Acesso em: 15 nov. 2017.

GAZALLE, F.K.; HALLAL, P. C.; LIMA, M. S. Depressão na população idosa: os médicos estão investigando? **Rev bras psiquiatr.** v. 26, n. 3, p. 145-9, 2004. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/1975.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2016.

GHIASVAND, A. M, *et al.* Relationship between time management skills and anxiety and academic motivation of nursing students in Tehran. **Electron Physician.** V. 9, n. 1, p. 3678–3684, 2017. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov.ez33.periodicos.capes.gov.br/pmc/articles/PMC5308512/>> Acesso em: 21 de dez. 2017.

GILIOLI, R. S. P. EVASÃO EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO DA REDE, SISU E DESAFIOS. Estudo técnico Câmara dos deputados Consultoria legislativa 2016. Disponível em: < [http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016\\_7371\\_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior\\_renato-gilioli](http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli) > Acesso em: 03 de nov. 2016.

GUIMARÃES, A. M. V. Transtornos de ansiedade: um estudo de prevalência sobre as fobias específicas e a importância da ajuda psicológica. **Ciências biológicas e da saúde.** v. 3, n.1, p. 115-128, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitsbiosaude/article/download/2611/1497> > Acesso em: 15 de nov. 2017.

GUIMARÃES, M. F. **Depressão, Ansiedade, Estresse e Qualidade de Vida de estudantes de universidades pública e privada.** 2014. 96fls. Dissertação (Mestrado Psicologia da Saúde) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1348/1/MGuimaraes.pdf>> Acesso em: 15 de nov. 2016.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & cognição,** v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008. Disponível em: <

<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf> > Acesso em: 15 de nov. 2016.

GONÇALVES, A.M.S.; PILLON, S. C. Adaptação transcultural e avaliação da consistência interna da versão em português da Spirituality Self Rating Scale (SSRS). **Rev psiq clín.**, v. 36, n. 1, p. 10-15, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpc/v36n1/a02v36n1.pdf>> Acesso em: 05 de out. 2016.

GRAZZIANO, E. S.; BIANCHI, E. R. F. Nível de Ansiedade de Clientes Submetidos a Cineangiocoronariografia e de seus Acompanhantes. **Rev latino-am enfermagem**, v.12, n.2, 2004. p.168-74. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n2/v12n2a04.pdf>> Acesso em: 7 jul. 2015

HAKAN, K. MÜNIRE, E. Academic motivation: gender, domain and grade differences. **Procedia - social and behavioral sciences**. v. 143, p. 708 – 715, 2014. Disponível em <[https://ac.els-cdn.com/S1877042814043973/1-s2.0-S1877042814043973-main.pdf?\\_tid=58a9be7e-d868-11e7-8ee5-00000aab0f27&acdnat=1512333013\\_ae32aa751129a177464d105e1234d5dc](https://ac.els-cdn.com/S1877042814043973/1-s2.0-S1877042814043973-main.pdf?_tid=58a9be7e-d868-11e7-8ee5-00000aab0f27&acdnat=1512333013_ae32aa751129a177464d105e1234d5dc)> Acesso em: 04 de out. 2017.

HERRERA L, L. M.; RIVERA M, M. S. Prevalencia de mal estar psicológico en estudiantes de enfermería relacionada con factores sociodemográficos, académicos y familiares. **Cienc. enferm.** v.17, n. 2, p. 55-64, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v17n2/art\\_07.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v17n2/art_07.pdf)> Acesso em: 04 de out. 2016.

HETEM, L. B. A.; GRAEFF, F. G. **Transtornos de ansiedade**. São Paulo: Atheneu; 2009. p. 207-30.

KADER MAIDEEN, S. F. *et al.* Prevalence, associated factors and predictors of anxiety: a community survey in Selangor, Malaysia. **BMC Psychiatry**. v. 15, p. 262, 2015. Disponível em: <<https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s12888-015-0648-x?site=bmcp psychiatry.biomedcentral.com>> Acesso em: 15 de nov. 2017.

KOENIG, H.G.; MEADOR, K.; PARKERSON, G. Religion index for psychiatric research: a 5-item measure for use in health outcome studies. **Am j psychiatry**. v.154, p. 885-886, 1997. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9167530>> Acesso em: 15 de nov. 2016.

KOENIG, H. G. Religion, spirituality, and medicine: research findings and implications for clinical practice. **Southern Medical Journal**. v. 97, n. 12, p. 1194-1200, 2004. Disponível em: <<http://fundacion-salto.org/documentos/Religion,%20Spirituality,%20and%20Medicine.pdf>> Acesso em 23/12/2017.

KOENIG, H. G. Research on religion, spirituality, and mental health: a review. **Can J Psychiatry**. v. 54, p. 283-91, 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19497160>> Acesso em: 04 de out. 2016.

KOENIG, H. G.; KING, D. E.; CARSON, V. B. **Handbook of Religion and Health**. 2ª ed., New York: Oxford University Press, 2012, p.1192. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=NiRZcCVbkZ4C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Handbook+of+Religion+and+Health&ots=DWZk6rRN\\_w&sig=Y58X3dfcfYunxrtPw9No06SU\\_eo#v=onepage&q=Handbook%20of%20Religion%20and%20Health&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=NiRZcCVbkZ4C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Handbook+of+Religion+and+Health&ots=DWZk6rRN_w&sig=Y58X3dfcfYunxrtPw9No06SU_eo#v=onepage&q=Handbook%20of%20Religion%20and%20Health&f=false)> Acesso em: 30 de set. 2017.

KOENIG, H. G. Religion, spirituality, and health: the research and clinical implications. *ISRN Psychiatry*. v. 2012, 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3671693/>> Acesso em: 15 de dez. 2017.

KOLUDROVIC, M. ERCEGOVAC, I. R. Academic motivation in the context of self-determination theory in initial teacher education. **Croatian journal of education**. v.17, n.1, p. 25-36, 2015. Disponível em: < <https://hrcak.srce.hr/file/202937>> Acesso em: 15 de nov. 2017

KRÄGELOH, C. U. *et al.* The relationship between quality of life and spirituality, religiousness, and personal beliefs of medical students. **Academic Psychiatry**, v. 39, n. 1, p. 85-89, 2015. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25034953>> Acesso em: 15 de dez. 2017.

KROK, D. Religiousness, spirituality, and coping with stress among late adolescents: A meaning-making perspective. **Journal of adolescence**, v. 45, p. 196-203, 2015. Disponível em: < <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197115002365>> Acesso em: 15 de dez. 2017.

KUSURKAR, R. A. *et al.* How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. **Adv health sci educ theory pract**. Mar; v. 18, n. 1, p. 57–69, 2013. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3569579/>> Acesso em: 04 de out. 2016.

KUWABARA, S. A. A Qualitative exploration of depression in emerging adulthood: disorder, development, and social context. **Gen hosp psychiatry**. v. 29, n. 4, p. 317–324, 2007. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2769013/pdf/nihms27121.pdf> > Acesso em: 15 de nov. 2017.

LAFER, B.; ALMEIDA, O. P.; FRAGUAS JR. R.; MIGUEL, E. C. **Depressão no ciclo da vida**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. p. 28-8. 2000.

LEAL, A. L.; RÖHR, F.; JÚNIOR, J. P. Resiliência e espiritualidade: algumas implicações para a formação humana. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 11-24, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/173/164>> Acesso em: 20 de out. 2016.

LIMA, C. A. *et al.* Correlação entre perfil sociodemográfico e acadêmico e formas de

ingresso na graduação em enfermagem. **Rev enferm UFPE**. v. 9, s. 4, p. 7986-94, 2015. Disponível em: < Rev enferm UFPE on line., Recife, 9(Supl. 4):7986-94, maio., 2015 > Acesso em: 15 de dez. 2017.

LUCCHETTI, G. *et al.* Validation of the *Duke* Religion Index: DUREL (Portuguese Version). **J relig health**. v. 51, n. 2, p. 579-586, 2010. Disponível em: < [https://www.jstor.org/stable/41653792?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41653792?seq=1#page_scan_tab_contents) > Acesso em: 20 de out. 2016.

MAJOR, T.; MULVIHILL, T. M. Problem-based learning pedagogies in teacher education: the case of botswana. **Interdisciplinary journal of problem-based learning**. v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: < <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1543&context=ijpbl> > Acesso em: 15 de nov. 2017.

MARAFANTI, G. E. *et al.* Influência de sintomas ansiosos no desempenho acadêmico de formandos de medicina. **Arq med hosp fac cienc med santa casa**. São Paulo, v. 58, p. 18-23, 2013. Disponível em: <[http://www.fcmscsp.edu.br/images/Arquivos\\_medicos/2013\\_58\\_1/04-AO47.pdf](http://www.fcmscsp.edu.br/images/Arquivos_medicos/2013_58_1/04-AO47.pdf) > Acesso em: 20 de out. 2016.

MARINS, J.; MOURÃO, L.; FERREIRA, M. C. Motivação do Aprendiz de Psicologia: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. Anais do XIV Encontro Nacional da Abrapso, 2007. Disponível em: < [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab\\_completo\\_297.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_297.pdf) > Acesso: 24 de ago. 2016.

MAXIMIANO, A. M. A motivação dos professores. 2008. Disponível em: < <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/GT4%20Artigo%20Ana%20Maria%20A%20motivacao%20dos%20professores.pdf> > Acesso em: 15 de nov. 2017.

MEDRONHO, R. A. *et al.* **Epidemiologia** 2ª Edição. São Paulo: Editora Atheneu, 2009.

MOBERG, D. O. Spirituality research: measuring the immeasurable? **Perspectives on science and christian faith**, v.62, n. 2, p. 99-114, 2010. Disponível em:< <http://www.asa3.org/ASA/PSCF/2010/PSCF6-10Moberg.pdf> > Acesso em: 30 de set. 2017.

MOREIRA-ALMEIDA, A.; NETO, F. L.; KOENIG, H. G. Religiousness and mental health: a review. **Rev bras psiquiatr.**;28:242-50 2006. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462006000300018](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000300018) > Acesso em: 20 de out. 2016.

MOREIRA-ALMEIDA, A. *et al.* Versão em português da Escala de Religiosidade da *Duke*—DUREL. **Revista de psiquiatria clínica**, v. 35, n. 1, p. 31-32, 2008. Disponível em <[http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/10114/art\\_ALOE\\_Versao\\_em\\_portugues\\_da\\_Escala\\_de\\_Religiosidade\\_2008.pdf?sequence=1](http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/10114/art_ALOE_Versao_em_portugues_da_Escala_de_Religiosidade_2008.pdf?sequence=1)> Acesso em: 05 de

out. 2016.

MOUTINHO, I. L. D. *et al.* Depression, stress and anxiety in medical students: a cross-sectional comparison between students from different semesters. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 63, n. 1, p. 21-28, 2017. Disponível em: <> Acesso em: 15 de dez. 2017.

MULLER, P. S. PLEVAK, D. J. RUMMANS, T. A. Religious involvement, spirituality, and medicine: implications for clinical practice. **Mayo clin proc.** v. 76, p. 1225-35, 2001. Disponível em: <[http://www.mayoclinicproceedings.org/article/S0025-6196\(11\)62799-7/pdf](http://www.mayoclinicproceedings.org/article/S0025-6196(11)62799-7/pdf)> Acesso em: 21 de nov. 2017.

NETTINA, S. M. **Prática de enfermagem**. 7ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2003

OLIVEIRA, F. F.; FRAZILI, R. T. V. Espiritualidade: seu significado no contexto do acadêmico de enfermagem. **REENVAP**. n. 02, p. 61-72, 2012. Disponível em: <[fatea.br/seer3/index.php/REENVAP/article/download/81/70](http://fatea.br/seer3/index.php/REENVAP/article/download/81/70) > Acesso em: 25 de nov. 2016.

OLIVEIRA, J.F.P.; PESSINI, L. Espiritualidade e finitude na “religiosidade” do envelhecimento. In: FREITAS, E.V; PY, L. (Eds.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. 3.ed. Guanabara Koogan, 2011, cap. 140, p.1553-1560.

OLIVEIRA, E. S. Motivação no ensino superior estratégias e desafios. **CONTEXTO & EDUCAÇÃO**. v. 32, n. 101, p. 212-232, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.212-232> > Acesso em: 15 de nov. 2017.

ORSINI, C. *et al.* Psychometric validation of the academic motivation scale in a dental student sample. **Journal of dental éducation**. v. 79, n. 8, p. 971-981, 2015. Disponível em: < <http://www.jdentaled.org/content/79/8/971.long>> Acesso em: 04 de out. 2016

PARREIRA, J. **Ansiedade tem cura**. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2008.

PANZINI, R.; BANDEIRA, D. Coping (enfrentamento) religioso/espiritual. **Rev. psiq. clín.** v. 34, supl. 1, p. 126-135, jun. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v34s1/a16v34s1.pdf> > Acesso em 05 de out. 2016.

PASCARELLA, E.; TARENZINI, P. **How college affects students: a third decade of research**. Jossey-Bass. 2. ed. São Francisco, 2005.

PAULA, J. A. *et al.* Prevalência e fatores associados à depressão em estudantes de medicina. **Journal of human growth and development**, v. 24, n. 3, p. 274-281, 2014. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v24n3/pt\\_06.pdf](http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v24n3/pt_06.pdf)> Acesso em: 05 de out. 2016.

PEREIRA, M.G. Métodos empregados em epidemiologia. In: PEREIRA M. G. **Epidemiologia teoria e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

PINTO, C.; PAIS-RIBEIRO, J. L. Construção de uma escala de avaliação da espiritualidade em contextos de saúde. **ARQUImed**, v. 21, n. 2, p. 47-53, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.mec.pt/pdf/am/v21n2/v21n2a02.pdf> > Acesso em: 08 de set. 2016.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. Motivation in education: theory, research, and applications. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2002. Disponível em: <<https://searchworks.stanford.edu/view/6774934>> Acesso em: 15 de nov. 2016.

PORCU, M.; FRITZEN, V. C.; HELBER, C. Sintomas depressivos nos estudantes de medicina da universidade estadual de maringá. **Psiquiatria na prática médica**. v. 34, n. 1, 2001. Disponível em: [http://www2.unifesp.br/dpsiq/polbr/ppm/original5\\_01.htm](http://www2.unifesp.br/dpsiq/polbr/ppm/original5_01.htm)> Acesso em: 29 de nov. de 2017.

RATELLE, C. F. *et al.* Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. **J educ psychol**. v. 99, p. 734–746, 2007. Disponível em: < <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.598.522&rep=rep1&type=pdf> > Acesso em: 04 de out. 2016

RIVERA, J. Documento de consenso de la Sociedad Española de Reumatología sobre la fibromialgia. **Reumatología clínica**, v. 2, p. 55-66. 2016. Disponível em: < <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1699258X06730844> > Acesso em: 04 de out. 2016

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**. v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000. Disponível em: <[http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf)> Acesso em: 04 de out. 2016.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78. 2000. Disponível em: <<http://selfdeterminationtheory.org/theory/>> Acesso em: 04 de out. 2016.

RYAN, R. M.; STILLER, J. The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. v. 7, p. 115–149. Greenwich, CT: JAI Press.

SANTOS, A. A. A.; ALCARA, A. R.; ZENORINI, R. P. C. Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. **Fractal, Rev. Psicol.** v. 25, n.3, p. 531-546, 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/591>> Acesso em: 04 de out. 2016.

SILVA, C.M.J.S. **Espiritualidade e Religiosidade das pessoas idosas: consequências para a saúde e bem-estar**. 2012. 254 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. 2012. Disponível em: < <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/10886> > Acesso em: 30 de set. 2017.

SILVA, F. C.; VIZZOTTO, M. M. Perfil do estudante universitário usuário de tecnologias. *Psicólogo in Formação*. ano 17, n. 17, 2013. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoinfo/v17n17/v17n17a04.pdf> > Acesso em: 15 de dez. 2017.

SILVA, G. C. C. *et al.* Ansiedade e depressão em residentes em radiologia e diagnóstico por imagem. **Rev. bras. educ. med.** v. 34, n. 2, p. 199-206, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n2/a03v34n2.pdf> > Acesso em: 05 de out. 2016.

SILVA, G. C. C. *et al.* A importância do apoio psicológico ao médico residente e especializando em radiologia e diagnóstico por imagem. **Radiol Bras.** v. 44, n. 2, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rb/v44n2/v44n2a06.pdf> > Acesso em: 04 de out. 2017.

SIMÕES, M. L. O Surgimento das Universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**. v.22, n.2, p. 136-152, 2013. Disponível em: < <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/17783/10148> > Acesso em: 21 de dez. 2017.

SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. **Avaliação Psicológica**. v. 5, n. 1, p. 21-23, 2006. Disponível em < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a04.pdf> > Acesso em: 04 de out. 2017.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a05v19n1.pdf>> Acesso em: 05 de out. 2016.

SOBRAL, D. What kind of motivation drives medical students' learning quests? **MEDICAL EDUCATION**. v. 38, p. 950–957, 2004. Disponível em: < [nlinelibrary-wiley.ez33.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1111/j.1365-2929.2004.01913.x/pdf](http://nlinelibrary-wiley.ez33.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1111/j.1365-2929.2004.01913.x/pdf) > Acesso em: 15 de out. 2017.

SPAULDING, C. L. **Motivation in the Classroom**. New York: McGraw-Hill, 1992.

STALLIVIERI, L. O Sistema de ensino superior do Brasil características, tendências e perspectivas  
Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1110.pdf>> Acesso em: 15 de out. 2017.

TAPIA, Jesús Alonso. **A motivação em sala de aula**. São Paulo: Loyola, 1999.

TAUNAY, T. C. D. et al. Validação da versão brasileira da escala de religiosidade de Duke (DUREL). **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 39, n. 4, 2012.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf>> Acesso em: 05 de out. 2016.

TROPIANO, L. M. C. C. et al. Motivação na universidade: um estudo com estudantes de fisioterapia. **Fisioterapia Brasil**. v. 13, n. 1, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, Uberaba, 2010. Disponível em: <<http://www2.uftm.edu.br/paginas/carrega/cod/1/t/APRESENTACAO>> Acesso em: 6 nov. 2016.

VALCANTI, C. C. et al. Coping religioso/espiritual em pessoas com doença renal crônica em tratamento hemodialítico. **Revista da escola de enfermagem da USP**, Ribeirão Preto, v. 46, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n4/08.pdf>> Acesso em: 05 de out. 2016.

VALLERAND, R. J. et al. Construction et validation de l'échelle de motivation en education (EME). **Canadian journal of behavior science**, v. 21, n. 3, p. 323-49, 1989. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1990-77375-001>> Acesso em: 15 de nov. 2016.

VALLERAND, R. J. et al. The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and psychological measurement**, v.52, p. 1003-1017. 1992. Disponível em: <[http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992\\_VallerandPelletierBlaisBrier\\_e\\_EPM.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992_VallerandPelletierBlaisBrier_e_EPM.pdf)> Acesso em: 05 de out. 2016.

VASCONCELOS, T. C. et al. Prevalência de sintomas de ansiedade e depressão em estudantes de medicina. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA**, v. 39, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v39n1/1981-5271-rbem-39-1-0135.pdf>> Acesso em: 15 de set. 2016.

VOLCAN, S. M. A. et al. Relação entre bem-estar espiritual e transtornos psiquiátricos menores: estudo transversal. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 37, n. 4, 2003.

WAGNER, G. A.; ANDRADE, A. G. Uso de álcool, tabaco e outras drogas entre estudantes universitários brasileiros. **Revista de psiquiatria clínica**, São Paulo, v. 35, p. 48-54, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rpc/v35s1/a11v35s1.pdf>> Acesso em: 04 de out. 2016.

WALKER, John R. **Introdução à hospitalidade**. Baueri, SP: Manole, 2002.

*Appendice*

---

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

|  |                          |  |  |  |  |  |  |
|--|--------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Data: ...../...../.....                      | CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO: |  |  |  |  |  |  |
| Tempo de preenchimento do instrumento: _____ |                          |  |  |  |  |  |  |

|                          |                  |
|--------------------------|------------------|
| <b>1. DADOS PESSOAIS</b> |                  |
| Nome: _____              | Matrícula: _____ |
| Endereço: _____          | Bairro: _____    |
| Cidade: _____            | Estado: _____    |
| Telefones: _____         |                  |

|                              |               |
|------------------------------|---------------|
| 2. PROCEDÊNCIA CIDADE: _____ | ESTADO: _____ |
|------------------------------|---------------|

|  |                     |                          |
|--|---------------------|--------------------------|
| 3. DATA DE NASCIMENTO: ...../...../..... | IDADE: _____ (anos) | <input type="checkbox"/> |
|--|---------------------|--------------------------|

|          |                            |                          |
|----------|----------------------------|--------------------------|
| 4. SEXO: | (1) Masculino (2) Feminino | <input type="checkbox"/> |
|----------|----------------------------|--------------------------|

|         |   |                          |
|---------|---|--------------------------|
| 5. COR: | (1) Branca (2) Preta (3) Parda (4) Amarela (5) Indígena (6) Outra | <input type="checkbox"/> |
|---------|---|--------------------------|

|                  |             |              |           |                          |
|------------------|-------------|--------------|-----------|--------------------------|
| 6. ESTADO CIVIL: | (1) Casado  | (2) Solteiro | (3) Outro | <input type="checkbox"/> |
|                  | Qual? _____ |              |           |                          |

|  |                          |
|--|--------------------------|
| <b>7. QUAL É A RENDA MENSAL APROXIMADA DA SUA FAMÍLIA? (em salários mínimos)</b> |                          |
| (1) Até 1 salário mínimo (até R\$ 937,00 inclusive)                              | <input type="checkbox"/> |
| (2) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 937,00 até R\$ 1.874,00 inclusive)         |                          |
| (3) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.874,00 a R\$ 4.685,00 inclusive)         |                          |
| (4) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.685,00 a R\$ 9.370,00 inclusive)        |                          |
| (5) De 10 a 15 salários mínimos (de R\$ 9.370,00 a R\$ 14.055,00 inclusive)      |                          |
| (6) Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 14.055,00)                          |                          |
| <i>Salário mínimo (2017): R\$ 937,00</i>   |                          |

|                                |                            |                            |                          |
|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------|
| <b>8. CURSO DE GRADUAÇÃO</b>   |                            |                            |                          |
| <b>CAMPUS UBERABA</b>          |                            |                            |                          |
| (1) Biomedicina                | (7) Engenharia Civil       | (13) Física                | (19) Matemática          |
| (2) Ciências Biológicas        | (8) Eng. de Alimentos      | (14) Fisioterapia          | (20) Medicina            |
| (3) Educação Física            | (9) Engenharia de Produção | (15) Geografia             | (21) Nutrição            |
| (4) Educação no Campo          | (10) Engenharia Elétrica   | (16) História              | (22) Psicologia          |
| (5) Enfermagem                 | (11) Engenharia Mecânica   | (17) Letras, Port/Inglês   | (23) Química             |
| (6) Engenharia Ambiental       | (12) Engenharia Química    | (18) Letras, Port/Espanhol | (24) Serviço Social      |
|                                |                            |                            | (25) Terapia Ocupacional |
| Escreva o nome do curso: _____ |                            | Período: _____             |                          |
| <b>CAMPUS ITURAMA</b>          |                            |                            |                          |
| (26) Agronomia                 | (27) Química               | (28) Ciências Biológicas   | <input type="checkbox"/> |
| Escreva o nome do curso: _____ |                            | Período: _____             |                          |

|  |                          |
|--|--------------------------|
| <b>9. VOCÊ SEGUE ALGUMA RELIGIÃO ESPECÍFICA?</b>   |                          |
| (1) Sim (2) Não  | <input type="checkbox"/> |
| Se sim, qual? (1) Adventista (2) Budista (3) Católica (4) Espírita (5) Evangélica (6) Protestante (7) Umbandista (8) Outra | <input type="checkbox"/> |
| Qual? _____  |                          |

|   |         |         |                          |
|---|---------|---------|--------------------------|
| 10. A SUA RELIGIÃO É A MESMA DE SEUS PAIS/RESPONSÁVEIS? | (1) Sim | (2) Não | <input type="checkbox"/> |
|---|---------|---------|--------------------------|

**Própria autoria**

*Anexo*

---

## ANEXO A

### TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo “A influência da espiritualidade, religiosidade, ansiedade e depressão na motivação de acadêmicos de uma Universidade Federal”. Os avanços na área da saúde ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é analisar a influência das variáveis sociodemográficas, acadêmicas, espiritualidade, religiosidade, ansiedade e depressão sobre a motivação de acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Caso você participe, será necessário o preenchimento a cinco questionários. Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida. Espera-se que o estudo contribua com a literatura existente para possíveis intervenções no campo da motivação acadêmica e, finalmente possa servir de subsídio para a construção e reflexão de intervenções futuras junto aos acadêmicos. Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: A influência da espiritualidade, religiosidade, ansiedade e depressão na motivação de acadêmicos de uma Universidade Federal.

Eu, \_\_\_\_\_,  
li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento/serviço que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Concordo em participar do estudo “A influência da espiritualidade, religiosidade, ansiedade e depressão na motivação de acadêmicos de uma Universidade Federal” e receberei uma via assinada desse documento.

Uberaba,...../ ...../.....

---

Assinatura do voluntário

---

Documento de Identidade

---

Assinatura do pesquisador responsável

---

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores: Jurema Ribeiro Luiz Gonçalves (34) 3700-6410/ 9-9277-3534

Elisângela de Assis Amaro 9-9993-7081, Telefone do voluntário: \_\_\_\_\_

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3700-6776.

## ANEXO B

### ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA – EMA

#### *“Por que venho à Universidade?”*

Usando a escala abaixo, indique, por favor, em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões por que você vem à Universidade.

|  | Nenhuma<br>correspondência | Pouca<br>correspondência | Moderada<br>correspondência | Muita<br>correspondência | Total<br>Correspondência |   |   |                          |
|--|----------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|---|---|--------------------------|
|  | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 |                          |
| 1. Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro     | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas                                    | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi   | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 4. Porque gosto muito de vir à universidade  | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 5. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na universidade                          | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos                                       | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso  | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 8. A fim de obter um emprego de prestígio, no futuro   | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 9. Pelo prazer que sinto quando descobro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes       | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 11. Porque, para mim, a universidade é um prazer   | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 12. Já tive boas razões para isso, agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar               | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |
| 13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais         | 1                          | 2                        | 3                           | 4                        | 5                        | 6 | 7 | <input type="checkbox"/> |

- |  |               |                          |
|--|---------------|--------------------------|
| 14. Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na universidade                        | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 15. Porque quero levar uma boa vida no futuro  | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem                           | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional                                   | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes                         | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 19. Não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso                 | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis       | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente  | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro   | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 23. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam               | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 24. Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional               | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes                                   | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 26. Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade   | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 27. Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |
| 28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos                                  | 1 2 3 4 5 6 7 | <input type="checkbox"/> |

(SOBRAL, 2003)

## ANEXO C

### SPIRITUALITY SELF RATE SCALE – ESCALA SSRS

Indique o número que melhor demonstra o quanto você concorda com cada afirmação, escolhendo:

- 1 = “concordo muito”
- 2 = “concordo”
- 3 = “concordo parcialmente”
- 4 = “discordo”
- 5 = “discordo totalmente”

|  | Concordo<br>muito | Concordo | Concordo<br>parcialment<br>e | Discord<br>o | Discordo<br>totalment<br>e |                          |
|--|-------------------|----------|------------------------------|--------------|----------------------------|--------------------------|
| 1. É importante, para mim, passar tempo com pensamentos espirituais particulares e meditações.   | 1                 | 2        | 3                            | 4            | 5                          | <input type="checkbox"/> |
| 2. Esforço-me muito para viver minha vida de acordo com minhas crenças religiosas.   | 1                 | 2        | 3                            | 4            | 5                          | <input type="checkbox"/> |
| 3. As orações ou os pensamentos espirituais que tenho quando estou sozinho são tão importantes para mim quanto os que teria durante cerimônias religiosas ou reuniões espirituais. | 1                 | 2        | 3                            | 4            | 5                          | <input type="checkbox"/> |
| 4. Eu gosto de ler sobre minha espiritualidade e/ou minha religião.  | 1                 | 2        | 3                            | 4            | 5                          | <input type="checkbox"/> |
| 5. A espiritualidade ajuda a manter minha vida estável e equilibrada, da mesma forma que a minha cidadania, amizades e sociedade o fazem.  | 1                 | 2        | 3                            | 4            | 5                          | <input type="checkbox"/> |
| 6. Minha vida toda é baseada em minha espiritualidade.   | 1                 | 2        | 3                            | 4            | 5                          | <input type="checkbox"/> |

(GONÇALVES; PILLON, 2009)

**ANEXO D****INDICE DE RELIGIOSIDADE DA UNIVERSIDADE DUKE**

(1) Com que frequência você vai a uma igreja, templo ou outro encontro religioso?

1. Mais do que uma vez por semana
2. Uma vez por semana
3. Duas a três vezes por mês
4. Algumas vezes por ano
5. Uma vez por ano ou menos
6. Nunca

(2) Com que frequência você dedica o seu tempo a atividades religiosas individuais, como preces, rezas, meditações, leitura bíblia ou de outros textos religiosos?

1. Mais do que uma vez ao dia
2. Diariamente
3. Duas ou mais vezes por semana
4. Uma vez por semana
5. Poucas vezes por mês
6. Raramente ou nunca

*A seção seguinte contém três frases a respeito de crenças ou experiências religiosas. Por favor, anote o quanto cada frase se aplica a você.*

(3) Em minha vida, eu sinto a presença de Deus (ou do Espírito Santo).

1. Totalmente verdade para mim
2. Em geral é verdade
3. Não estou certo
4. Em geral não é verdade
5. Não é verdade

(4) As minhas crenças religiosas estão realmente por trás de toda a minha maneira de viver.

1. Totalmente verdade para mim
2. Em geral é verdade
3. Não estou certo
4. Em geral não é verdade

5. Não é verdade

(5) Eu me esforço muito para viver a minha religião em todos os aspectos da vida.

1. Totalmente verdade para mim
2. Em geral é verdade
3. Não estou certo
4. Em geral não é verdade
5. Não é verdade

(MOREIRA-ALMEIDA *et al.*, 2008)

**ANEXO E****ESCALA DE ANSIEDADE E DEPRESSÃO PARA HOSPITAL GERAL – HAD****ESCALA DE ANSIEDADE E DEPRESSÃO - HAD**

Este questionário ajudará a saber como você está se sentindo. Leia todas as frases. Marque com um "X" a resposta que melhor corresponder a como você tem se sentido na última semana. Não é preciso ficar pensando muito em cada questão. Neste questionário as respostas espontâneas têm mais valor do que aquelas em que se pensa muito.

Marque apenas uma resposta para cada pergunta.

1 Eu me sinto tenso ou contraído:

a ( ) A maior parte do tempo

b ( ) Boa parte do tempo

c ( ) De vez em quando

d ( ) Nunca

2 Eu ainda sinto gosto pelas mesmas coisas de antes:

a ( ) Sim, do mesmo jeito que antes

b ( ) Não tanto quanto antes

c ( ) Só um pouco

d ( ) Já não sinto mais prazer em nada

3 Eu sinto uma espécie de medo, como se alguma coisa ruim fosse acontecer:

a ( ) Sim, e de um jeito muito forte

b ( ) Sim, mas não tão forte

c ( ) Um pouco, mas isso não me preocupa

d ( ) Não sinto nada disso

4 Dou risada e me divirto quando vejo coisas engraçadas:

a ( ) Do mesmo jeito que antes

b ( ) Atualmente um pouco menos

c ( ) Atualmente bem menos

d ( ) Não consigo mais

5 Estou com a cabeça cheia de preocupações:

a ( ) A maior parte do tempo

b ( ) Boa parte do tempo

c ( ) De vez em quando

d ( ) Raramente

6 Eu me sinto alegre:

a ( ) Nunca

b ( ) Poucas vezes

c ( ) Muitas vezes

d ( ) A maior parte do tempo

7 Consigo ficar sentado à vontade e me sentir relaxado:

a ( ) Sim, quase sempre

b ( ) Muitas vezes

c ( ) Poucas vezes

d ( ) Nunca

8 Eu estou lento para pensar e fazer as coisas:

- a ( ) Quase sempre
- b ( ) Muitas vezes
- c ( ) De vez em quando
- d ( ) Nunca

9 Eu tenho uma sensação ruim de medo, como um frio na barriga ou um aperto no estômago:

- a ( ) Nunca
- b ( ) De vez em quando
- c ( ) Muitas vezes
- d ( ) Quase sempre

10 Eu perdi o interesse em cuidar da minha aparência:

- a ( ) Completamente
- b ( ) Não estou mais me cuidando como eu deveria
- c ( ) Talvez não tanto quanto antes
- d ( ) Me cuido do mesmo jeito que antes

11 Eu me sinto inquieto, como se eu não pudesse ficar parado em lugar nenhum:

- a ( ) Sim, demais
- b ( ) Bastante
- c ( ) Um pouco
- d ( ) Não me sinto assim

12 Fico esperando animado as coisas boas que estão por vir:

- a ( ) Do mesmo jeito que antes
- b ( ) Um poucos menos do que antes
- c ( ) Bem menos do que antes
- d ( ) Quase nunca

13 De repente, tenho a sensação de entrar em pânico:

- a ( ) A quase todo momento
- b ( ) Várias vezes
- c ( ) De vez em quando
- d ( ) Não sinto isso

14 Consigo sentir prazer quando assisto um bom programa de televisão, de rádio ou quando leio alguma coisa:

- a ( ) Quase sempre
- b ( ) Várias vezes
- c ( ) Poucas vezes
- d ( ) Quase nunca

(BOTEGA *et al.*, 1995)

**ANEXO F**  
**APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE**  
**FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
 TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** A INFLUÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE, ANSIEDADE E DEPRESSÃO NA MOTIVAÇÃO DOS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

**Pesquisador:** Jurema Ribeiro Luiz Gonçalves

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 47305115.5.0000.5154

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.900.668

**Apresentação do Projeto:**

Pesquisador solicita alteração da amostra do projeto de pesquisa, justificando aplicação para os demais cursos da UFTM. Solicita também alteração do título para: "A influência da espiritualidade, religiosidade, ansiedade e depressão na motivação dos acadêmicos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro". Substituição do Questionário sociodemográfico, devido ao acréscimo dos demais cursos no item 8 – Curso de graduação.

**Objetivo da Pesquisa:**

1. Verificar a associação entre Motivação Acadêmica, Espiritualidade e Religiosidade entre os graduandos de uma universidade federal e se essa associação é mediada pelos sintomas ansiosos e depressivos.
2. Comparar os escores obtidos nos instrumentos de pesquisa com as variáveis: sexo, religião, curso, condição socioeconômica entre os graduandos de uma universidade federal.

Endereço: Rua Madre Maria José, 122  
 Bairro: Nossa Sra. Abadia  
 UF: MG Município: LIBERABA  
 Telefone: (34)3700-6776

CEP: 38.025-100

E-mail: cep@pesqg.uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Contratado do Parecer: 1-800-668

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

sem alterações

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

sem alterações

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

apresentado justificativa

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado em reunião do Comitê de Ética em Pesquisa em 27/01/2017.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                              | Postagem               | Autor                            | Situação |
|---|--------------------------------------|------------------------|----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_848806_E1.pdf | 30/12/2016<br>13:19:02 |                                  | Aceito   |
| Outros  | Justificativaemenda.pdf              | 30/12/2016<br>13:16:38 | Jurema Ribeiro Luiz<br>Gonçalves | Aceito   |
| Outros  | InstrumentosdaPesquisa.pdf           | 30/12/2016<br>13:15:10 | Jurema Ribeiro Luiz<br>Gonçalves | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                             | 30/12/2016<br>12:38:24 | Jurema Ribeiro Luiz<br>Gonçalves | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investidor                   | PROJETO.pdf                          | 30/12/2016<br>12:06:23 | Jurema Ribeiro Luiz<br>Gonçalves | Aceito   |
| Folha de Rosto  | Folha de Rosto.pdf                   | 09/06/2015<br>22:18:16 |                                  | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Madre Maria José, 122  
Bairro: Nossa Sra. Abadia  
UF: MG Município: UBERABA

CEP: 38.025-100

E-mail: cep@posppg.uftm.edu.br