

UNIVERSIDADE JOSÉ DO ROSÁRIO VELLANO - UNIFENAS
Anizio de Almeida Cadête Filho

**AVALIAÇÃO DO PERFIL MOTIVACIONAL DE ESTUDANTES DE MEDICINA DE
DUAS INSTITUIÇÕES COM MÉTODOS DE ENSINO DIFERENTES – ESTUDO
TRANSVERSAL, 2018.**

Belo Horizonte
2019

Anizio de Almeida Cadête Filho

**AVALIAÇÃO DO PERFIL MOTIVACIONAL DE ESTUDANTES DE MEDICINA DE
DUAS INSTITUIÇÕES COM MÉTODOS DE ENSINO DIFERENTES – ESTUDO
TRANSVERSAL, 2018.**

**Dissertação apresentada ao curso de Mestrado
Profissional em Ensino em Saúde da Universidade
José do Rosário Vellano para obtenção do título de
Mestre em Ensino em Saúde.
Orientadora: Dra. Eliane Perlatto Moura**

Belo Horizonte

2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Itapoã
Conforme os padrões do Código de Catalogação Anglo Americano (AACR2)

61-057(043.3)

C123a Cadête Filho, Anizio de Almeida.

Avaliação do perfil motivacional de estudantes de Medicina de duas instituições com métodos de ensino diferentes – Estudo transversal, 2018. [manuscrito] / Anizio de Almeida Cadête Filho. – Belo Horizonte, 2019.

67f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade José do Rosário Vellano, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Saúde, 2019.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Eliane Perlatto Moura.

1. Educação Médica. 2. Motivação. 3. Faculdades de Medicina. 4. Aprendizado baseado em problemas. I. Moura, Eliane Perlatto. II. Título.

Bibliotecária responsável: Kely A. Alves CRB6/2401



Presidente da Fundação Mantenedora - FETA

Larissa Araújo Velano Dozza

Reitora

Maria do Rosário Velano

Vice-Reitora

Viviane Araújo Velano Cassis

Pró-Reitor Acadêmico

Mário Sérgio Oliveira Swerts

Pró-Reitora Administrativo-Financeira

Larissa Araújo Velano Dozza

Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento

Viviane Araújo Velano Cassis

Diretor de Pesquisa e Pós-graduação

Mário Sérgio Oliveira Swerts

Vice-diretora de Pesquisa e Pós Graduação

Laura Helena Órfão

Coordenador do Curso de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde

Antonio Carlos de Castro Toledo Jr.

Certificado de Aprovação

“AVALIAÇÃO DO PERFIL MOTIVACIONAL DE ESTUDANTES DE MEDICINA DE DUAS INSTITUIÇÕES COM MÉTODOS DE ENSINO DIFERENTES – ESTUDO TRANSVERSAL, 2018.”

AUTOR: Anizio de Almeida Cadête Filho

ORIENTADOR: Profa. Dra. Eliane Perlatto Moura

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de **Mestre Profissional em Ensino em Saúde** pela Comissão Examinadora.



Profa. Dra. Eliane Perlatto Moura



Prof. Dr. Alexandre Sampaio Moura



Prof. Dr. Renato Camargos Couto

Belo Horizonte, 25 de abril de 2019.



Prof. Dr. Antonio Carlos de Castro Toledo Jr.

Coordenador do Mestrado Profissional
Em Ensino em Saúde
UNIFENAS

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes

(Marthin Luther King)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos quanto aos 2 grupos criados (Clusters) no que se refere ao grau de motivação de acordo com a Análise de Conglomerados baseando-se nos 2 fatores gerados pela análise fatorial.....	42
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos alunos em relação aos dados pessoais considerando-se a instituição de ensino.....	32
Tabela 2 - Motivação dos estudantes de medicina do 4º ano da Instituição A e Instituição B, no geral, avaliada pela Escala de Motivação para Aprender.....	34
Tabela 3 - Motivação dos estudantes do 4º ano de medicina da Instituição A e Instituição B, nas subescalas da Escala de Motivação para Aprender (EMA)	34
Tabela 4 - Influência das características pessoais dos estudantes do 4º ano de medicina, da Instituição A e Instituição B, nas subescalas das Escalas de Motivação para Aprender (EMA).....	36
Tabela 5 - Avaliação da influência da faixa etária dos estudantes de medicina, da Instituição A e Instituição B, na motivação para aprender	39
Tabela 6 - Avaliação da influência da variável morar sozinho ou com familiares, na motivação para aprender, dos estudantes de medicina da Instituição A e Instituição B	40
Tabela 7 - Análise comparativa entre as instituições no que se refere às escalas de motivação excluindo os alunos que não estão regulares no curso e aqueles que iniciaram o curso em outra instituição	41
Tabela 8 - Média dos escores obtidos nas subescalas de Motivação dos dois grupos de estudantes formados pela Análise de Conglomerados	42
Tabela 9 - Caracterização dos alunos em relação às variáveis sociodemográficas, considerando-se o grau de motivação	43

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

EMA	Escala de Motivação Acadêmica
EMA-U	Escala de motivação para aprender de universitários
IES	Instituição de Ensino Superior
MI	Motivação Intrínseca
ME	Motivação Extrínseca
PBL	Problem-based learning (Aprendizado baseado em problemas)
TCLE	Termo de Consentimento Livre-Esclarecido

RESUMO

A motivação é um componente fundamental de qualquer modelo confiável do desempenho humano e pode ser definida como uma necessidade ou desejo vinculado à vontade de cumprir um objetivo esperado. Dois tipos básicos de motivação são caracterizados: motivação intrínseca e a extrínseca. Na primeira se faz algo pelo interesse e prazer inerentes à ação, já na segunda por causa de consequência ou desfecho distinto da ação. Nesse escopo a linha de estudos motivacionais relacionados ao aprendizado universitário e, mais especificamente, médico, tem ganhado destaque. Nesse contexto motivacional há de se ressaltar a influência da metodologia de ensino. Estudos enfatizam que estudantes que se percebem autônomos em suas interações acadêmicas apresentam resultados positivos em relação à motivação e à percepção de competência. O estudo aqui apresentado objetivou avaliar a motivação para aprender de estudantes do 4º ano de medicina e sua correlação com o modelo curricular (PBL e tradicional) e fatores sociodemográficos. Tratou-se de um estudo transversal e quantitativo que foi conduzido através de questionário autorrespondido contendo questões sociodemográficas e a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) para avaliar a motivação dos estudantes de medicina. A população alvo foi constituída por 147 alunos do 4º ano de medicina de duas escolas com métodos diferentes: 73 alunos da Instituição A (PBL) e 74 alunos da Instituição B (tradicional). O quarto ano do ensino médico foi considerado, por tratar-se de período de transição do curso de medicina, com o aprofundamento para o profissionalizante e para as atividades práticas. Até este momento do curso, as duas instituições apresentam diferenças nas metodologias, sendo que na tradicional há uma passagem mais robusta de atividades teóricas para as práticas em comparação com o PBL, que se inicia na prática desde os primeiros períodos do curso. O início dos internatos favorece aos alunos uma maior prática clínica ativa em ambas as instituições. Os resultados indicam que em ambas as instituições a motivação intrínseca foi maior que a motivação extrínseca. Os estudantes da Instituição A (método PBL) apresentaram média de escore mais elevados, tanto na motivação intrínseca quanto na extrínseca. Observou-se que as variáveis sexo feminino, faixa etária menor que 23 anos, morar sozinho, ter feito o curso todo na mesma instituição e ter algum problema de saúde influenciaram de forma positiva na motivação dos estudantes. Os 147 estudantes distribuíram-se em dois perfis de motivação distintos, sendo que o grupo que apresentou o maior grau de motivação apresentou predomínio de estudantes do sexo feminino, que moravam sozinho e da Instituição A (PBL). Nossos resultados sugerem que o maior grau de motivação acadêmica pode estar relacionado com o modelo curricular PBL, bem com as variáveis sexo e morar sozinho. Mais estudos se fazem

necessários para melhor compreensão da importância destes fatores, ao longo do curso, no perfil de motivação dos estudantes de medicina.

Palavras-chave: Motivação. Educação médica. Faculdade de medicina. Aprendizado baseado em problemas.

ABSTRACT

Motivation is a fundamental component of any reliable model of human performance and can be defined as a need or desire linked to the will to achieve an expected goal. Two basic types of motivation are characterized: intrinsic motivation, in which something is done for the interest and pleasure inherent in action; and extrinsic motivation, in which something is done because of consequence or distinct outcome of the action. With this, the line of motivational studies related to university learning, and more specifically, medical, has gained prominence. In this motivational context, the influence of teaching methodology should be emphasized. The study emphasizes that students who perceive themselves as autonomous in their academic interactions have positive results regarding motivation and the perception of competence. The dissertation aimed to evaluate the motivation to learn from students of the 4th year of medicine and its correlation with the curricular model (PBL and traditional) and sociodemographic factors. It was a cross-sectional and quantitative study that was conducted through a self-administered questionnaire containing sociodemographic questions and the Academic Motivation Scale (EMA) to assess the motivation of medical students. The target population consisted of 147 students from the 4th year of medicine from two schools with different methods: 73 students from Institution A (PBL) and 74 students from the Institution B (traditional). The fourth year of medical education was considered, since it is the transition period of the medical course, with the deepening for the professional and for the practical activities. Until this moment of the course, the two institutions present differences in the methodologies, whereas in the traditional one there is a more robust passage of theoretical activities for the practices in comparison with the PBL, that begins in the practice from the first periods of the course. The beginning of the boarding schools favors the students a greater active clinical practice in both institutions. In the study we observed that, in the 4th year students of both institutions, the intrinsic motivation was greater than the extrinsic motivation. Our results also showed that Institution A students (PBL method) had higher mean scores, both in intrinsic and extrinsic motivation. It was observed that the variables female gender, age group less than 23 years old, living alone, having done all the same in the same institution and having a health problem had a positive influence on the motivation of the students. The 147 students were divided into two distinct motivational profiles, and the group with the highest degree of motivation was predominantly female students living alone and the Institution A. The results suggest that the higher degree of academic motivation may be related to the PBL curriculum model, as well as the variables

gender and dwelling alone. More literature and investigations are necessary to understand the importance of these factors, along the course, in the motivation profile of medical students.

Keywords: Motivation. Medical education. Faculty of Medicine. Problem-based learning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	JUSTIFICATIVA.....	20
3	OBJETIVOS.....	21
3.1	Objetivo geral.....	21
3.2	Objetivos específicos.....	21
4	MATERIAIS E MÉTODOS.....	22
4.1	Desenho do Estudo.....	22
4.2	População.....	22
4.3	Crterios de incluso e de exclusão.....	22
4.4	Amostra, amostragem e recrutamento.....	23
4.5	Coleta de dados.....	23
4.5.1	<i>Questionário sociodemográfico.....</i>	23
4.5.2	<i>Escala de Motivação Acadêmica (EMA).....</i>	24
4.6	Desempenho acadêmico.....	28
4.7	Plano de análise estatística.....	28
4.8	Aspectos éticos.....	29
5	RESULTADOS	31
5.1	Caracterização dos alunos em relação aos dados pessoais considerando-se a instituição de ensino.....	31
5.2	Motivação dos estudantes do 4º ano de medicina da Instituição A e Instituição B, no geral.....	33
5.3	Motivação dos estudantes do 4º ano de medicina da Instituição A e Instituição B, nas subescalas da escala de Motivação para Aprender (EMA)	34
5.4	Avaliação da influência dos fatores sociodemográficos, dos estudantes do 4º ano de medicina, nas subescalas da Escala de Motivação para Aprender (EMA)	35
5.5	Avaliação individual da influência de fatores sociodemográficos (que se diferiram nos grupos estudados) na motivação dos estudantes do 4º ano de medicina das duas instituições.....	39

5.5.1	<i>Avaliação da influência da faixa etária dos estudantes de medicina, das duas instituições avaliadas, na motivação para aprender.....</i>	39
	<i>Avaliação da influência da variável morar sozinho ou com familiares, na</i>	
5.5.2	<i>motivação para aprender, dos estudantes de medicina das duas instituições avaliadas.....</i>	40
5.6	Avaliação da motivação para aprender, dos estudantes do 4° ano de medicina das duas instituições avaliadas, excluindo os estudantes irregulares e/ou que iniciaram o curso em outra instituição	40
5.7	Perfil dos estudantes do 4° ano de medicina, da Instituição A e Instituição B em relação à motivação, no geral	41
5.8	Caracterização do perfil dos alunos, obtidos na análise de conglomerado, em relação às subescalas de motivação	42
5.9	Caracterização dos alunos em relação aos fatores sociodemográficos, considerando-se o grau de motivação.....	43
6	DISCUSSÃO.....	45
7	CONCLUSÕES.....	51
	REFERÊNCIAS.....	52
	APÊNDICE.....	59
	ANEXOS.....	63

1 INTRODUÇÃO

A motivação é um componente fundamental de qualquer modelo confiável do desempenho humano (CAMPBELL; PRITCHARD, 1976; MAIER, 1955; PINDER, 2011). Sua correlação para contextos de interação e engajamento específicos, como o ensino e aprendizagem tem recebido grande destaque da literatura especializada, tanto por sua relevância, quanto pelo seu poder preditivo dos acontecimentos no âmbito escolar, uma vez que um estudante motivado pode transformar o conhecimento adquirido em incentivo para aprendizagens posteriores (SPINATH, 2005). Percepções objetivas ou subjetivas sobre o nível de eficácia pessoal ou competência nesse ambiente de estudos acadêmicos podem afetar a intensidade ou a orientação da motivação (RYAN; DECI, 2000).

A motivação pode ser definida como uma necessidade ou desejo vinculado à vontade de cumprir um objetivo esperado (TODOROV; MOREIRA, 2005) ou como o comportamento regulado por necessidade e instinto com respeito a objetivos (DEESE, 1964).

Entretanto a motivação não pode ser considerada um constructo simples, devendo-se levar em consideração a motivação inerente ao ser humano e a motivação consequente de estímulos externos (LOPES et al., 2015).

Segundo Pintrich (1991; 2000), no olhar acadêmico, a motivação é um conceito que se baseia em três categorias: (a) na razão ou propósito para se engajar na atividade; (b) na crença do indivíduo em sua capacidade para realizar uma atividade; e (c) nas reações afetivas em relação à atividade. A planificação da motivação e a ativação da mesma implica adotar metas, de acordo com o tipo de tarefas a que nos propomos, bem como a estimulação de um conjunto de crenças motivacionais, tais como as crenças de autoeficácia, os interesses pessoais nas tarefas propostas e as crenças sobre a importância dessas mesmas tarefas.

Dois tipos básicos de motivação são caracterizados: motivação intrínseca, em que se faz algo pelo interesse e prazer inerentes à ação; e motivação extrínseca, em que se faz algo por causa de consequência ou desfecho distinto da ação. A motivação extrínseca assume diferentes formas, que se distinguem pelo grau de internalização e integração de valores e regulação de condutas, refletindo diferentes graus de autonomia. Uma motivação autônoma relaciona-se com mais qualidade no aprendizado, maior persistência e melhor ajuste psicológico dos aprendizes,

em qualquer estágio de formação ou escolarização (DECI et al., 1991; DECI; RYAN; WILLIAMS, 1996; RYAN; DECI, 2000). Ou seja, comportamentos extrinsecamente motivados são governados pela perspectiva de ganhos e perdas instrumentais (por exemplo, incentivos), enquanto comportamentos intrinsecamente motivados são pelo seu bem próprio (por exemplo, o prazer da tarefa), não sendo instrumental para algum outro resultado.

Segundo Vroom (1964), incentivos extrínsecos são motivadores apenas na medida em que um indivíduo acredita que alcançar o objetivo é fundamental para outras coisas de valor, como comida, carros, moradia, prazer e assim por diante. Por outro lado, segundo Pinder (2011), ao invés de serem instrumentais em direção a algum outro objeto de valor, comportamentos intrinsecamente motivados são em si mesmos prazerosos, intencionais e fornecem razão suficiente para persistir.

Procurando compreender os determinantes motivacionais e as formas autodeterminadas de motivação, Deci e Ryan (1985) propuseram o que chamam de Teoria da Autodeterminação, que estuda os diferentes níveis de motivação, apontando a motivação intrínseca (inerente, autônoma, inata), a motivação extrínseca e a desmotivação (LOPES, 2015). A Teoria da Autodeterminação tem inspirado diversos estudos na área de educação no Brasil (SOBRAL, 2003; GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2003; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004), visto que, seus princípios são pertinentes para estudos dessa natureza, na medida em que as diferentes manifestações de motivação têm implicações no processo de ensino-aprendizagem.

A base inicial para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais. Nesse empenho evolutivo estaria incluída a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar os objetivos de: a) desenvolver habilidades e exercitar capacidades; b) buscar e obter vínculos sociais; e c) obter um sentido unificado do *self* por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

A Teoria da Autodeterminação é uma teoria da motivação humana que se concentra nas qualidades e motivos relacionados à motivação dos indivíduos que regulam seu comportamento. Mais especificamente, esta teoria se concentra em como os motivos pessoais

são integrados e regulados dentro do indivíduo, que podem se tornar autônomos e altamente funcionais por meio de processos sólidos de regulação e representados por tipos autônomos de motivação. A Teoria da Autodeterminação enfoca, em particular, como o eu internaliza idéias, valores, objetivos e intenções sob a influência de numerosos contextos sociais incorporados como a interação do indivíduo com o ambiente e o contexto atual (DECI; RYAN, 2012).

Os princípios da Teoria da Autodeterminação são pertinentes para a educação profissional, na medida em que a diferenciação e expressão dos tipos primários de motivação têm implicações para os múltiplos desfechos da aprendizagem. Assim, as atribuições de causalidade (WEINER, 1979, 2004), os conceitos ligados, não só ao estabelecimento e ao alcance de metas (NICHOLLS, 1984; ELLIOT; DWECK, 1988), mas também ao tipo de motivação (intrínseca ou extrínseca) ou às orientações motivacionais (DECI; RYAN, 1985), constituem-se importantes tópicos a serem investigados.

Com isso, a linha de estudos motivacionais relacionados ao aprendizado universitário e, mais especificamente, médico, tem ganhado destaque. Hayat, Salehi e Kojuri (2018) observaram correlação positiva entre motivação intrínseca e extrínseca no desempenho acadêmico de estudantes de medicina da Shiraz University of Medical Sciences. Kusrkar et al. (2013) ao estudarem o perfil motivacional de estudantes de medicina do sexto ano da University Medical Center Utrecht, observaram correlação positiva entre motivação intrínseca e adequadas estratégias de estudo, horas de autoestudo e desempenho acadêmico e correlação negativa com exaustão. Sobral et al. (2004) observaram padrões distintos de motivação intrínseca e extrínseca (também denominadas autônomas e controladas, respectivamente) que parecem estar relacionados com a percepção dos estudantes de medicina em relação ao aprendizado, bem como ao ambiente educacional.

O princípio de que o aprendizado se estabelece a partir de mecanismos de motivação se liga às bases da Teoria da Autodeterminação. Esta, por sua vez, compreende o comportamento humano como sendo incentivado por três necessidades psicológicas primárias e universais que são fundamentais para que a autodeterminação se desenvolva: autonomia - reflete o desejo de participar de atividades onde a possibilidade de escolha esteja presente; capacidade - está ligada ao sentir-se capacitado e confiante para realizar um determinado comportamento com determinada aptidão; e relação social - trata-se da necessidade de perceber

que o comportamento é reconhecido positivamente por outras pessoas, ou que a sua prática facilita a socialização (RYAN; DECI, 2000).

Nesse contexto dos processos de ensino-aprendizagem a partir da Teoria da Autodeterminação há de se ressaltar a influência da metodologia de ensino para a compreensão da eficácia dos próprios processos. Em estudo realizado por Reeve (2009), o autor enfatiza que estudantes que se percebem autônomos em suas interações acadêmicas apresentam resultados positivos em relação à motivação e à percepção de competência. Neste sentido, as metodologias ativas possibilitam o envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação. Para a elaboração de novas propostas pedagógicas, os cursos de graduação e, com destaque, os da área da saúde, têm sido estimulados a incluírem as metodologias ativas a partir da reorganização dos currículos e das práticas curriculares a serem adotadas. Isso busca a formação de profissionais aptos a resolver problemas de saúde, tanto em nível individual como coletivo, bem como a tomar decisões apropriadas; ao exercício da liderança, da administração e do gerenciamento de seu próprio aprendizado (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

A metodologia tradicional de ensino baseia-se na ideia de que o professor é o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, repassando seu conhecimento aos alunos, normalmente por meio de aulas expositivas. Deste modo, em disciplinas que utilizam somente o método tradicional, as aulas são centradas na figura do professor, que define quais serão os conteúdos repassados aos alunos, assim como a organização de como será efetuado o processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2011). No método tradicional, tem-se como vantagem o fato de o professor ser o centro do aprendizado e, por esse motivo, possuir um maior controle das aulas (PINHO et al., 2010). Na execução de procedimentos profissionais práticos, contudo, o método apresenta suas fragilidades e desvantagens, pois se torna difícil para o professor explicar a prática por meio de aulas expositivas, e de igual maneira o aluno é responsável por estabelecer as relações de aplicabilidade entre teoria exposta e a prática requerida (WEINTRAUB; HAWLITSCHKE; JOÃO, 2011).

A aprendizagem baseada em problemas (também conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês *Problem Based Learning*) foi concebida no Canadá nos anos 1960, na Universidade de McMaster, e se espalhou pelo mundo, inclusive no Brasil. Na atualidade é adotado por um número de instituições (NEVILLE, NORMAN, 2007; ROWAN; MCCOURT; BEAKE, 2009). É uma modalidade inserida no conjunto das metodologias ativas, que vem sendo utilizada em

muitos currículos de Medicina (KAUFMAN; MANN, 1999; SHIN; HAYNES; JOHNSTON, 1993; REEVE, 2009.). O aprendizado ocorre a partir da apresentação de problemas, reais ou simulados, a um grupo de alunos. Os alunos, para solucionar este problema, recorrem aos conhecimentos prévios, discutem, estudam, adquirem e integram os novos conhecimentos. Essa integração, aliada à aplicação prática, facilita a retenção do conhecimento, que pode ser mais facilmente resgatado quando o estudante estiver diante de novos problemas (RODRIGUES, 1996). Portanto, o método PBL valoriza, além do conteúdo a ser aprendido, a forma como ocorre o aprendizado, reforçando o papel ativo do aluno neste processo, permitindo que ele aprenda como aprender (TOLEDO JÚNIOR et al., 2008).

A metodologia PBL estimula a autonomia dos estudantes e busca situar o processo de ensino-aprendizagem em íntimo contato com a realidade, estimulando o pensamento crítico, habilidades para solução de problemas e a aprendizagem de conceitos. Este método diferencia-se das abordagens convencionais, pois o ensino é centrado no estudante. No método o professor atua como estimulador e mediador, proponente de questões ou situações-problema, que devem ser refletidas e aprofundadas pelos próprios alunos, fazendo com que os últimos possam assim direcionar, motivar e focar a aprendizagem (SOARES, 2008).

Conforme Sakai e Lima (1996), o PBL é o eixo principal do aprendizado teórico do currículo de algumas escolas de Medicina, cuja filosofia pedagógica é o aprendizado centrado no aluno. É baseado no estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude conteúdos determinados. Embora não constitua o único método da prática pedagógica, predomina para o aprendizado de conteúdos cognitivos e integração de disciplinas. Esta metodologia é formativa à medida que estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional.

No modelo pedagógico norteado pelo PBL, busca-se, principalmente, fornecer ao estudante condições de desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e atitudinais aplicáveis tanto para o cuidado dos pacientes, quanto para a manutenção da postura de estudar para aprender pelo resto da vida profissional. Nesse modelo, em que o foco do processo educativo está no estudante, estimula-se a capacidade de autoformação, fomentada pela busca ativa de informações. O estudante é estimulado a construir ativamente sua aprendizagem, articulando seus conhecimentos prévios com os de outros estudantes do grupo, para a resolução de problemas selecionados para o estudo, visando ao desenvolvimento do raciocínio crítico, de habilidades

de comunicação e do entendimento da necessidade de aprender ao longo da vida (BARROWS; TAMBLYN, 1980).

Apesar da grande relevância dos temas descritos, não foram encontrados trabalhos que abordassem especificamente a motivação entre as duas metodologias de ensino. Peixoto, Ribeiro e Amaral (2011) comparou a atitude do estudante de medicina a respeito da relação médico-paciente em duas escolas médicas de uma mesma universidade que adotam o método tradicional e o PBL. Figueira (2004) avaliou aquisição de conhecimentos em ética médica com a mudança do modelo pedagógico em uma faculdade de medicina; Oliveira, Moura e Tanajura (2015) compararam a utilização da metodologia PBL com o currículo tradicional na formação do enfermeiro.

Com isso, optou-se por realizar esse estudo em duas escolas de medicina de Belo Horizonte – MG com metodologias de ensino diferente, sendo a Instituição A PBL e a Instituição B tradicional.

No curso da Instituição A, criado em 2003, o currículo adotado tem como base o modelo pedagógico do Aprendizado Baseado em Problemas (*Problem-Based Learning* - PBL). No modelo pedagógico do PBL não há separação entre ciclo básico e o profissional. Uma característica central do PBL é a estruturação do currículo em unidades ou blocos, e não em disciplinas. O PBL se caracteriza por utilizar, como estímulo para o processo de aprendizagem, um problema que é analisado pelos estudantes organizados em pequenos grupos, com o apoio de um professor tutor, que atua como facilitador do sistema. O professor tutor não deve transmitir sua *expertise* ao estudante, mas, sim, sondar o seu conhecimento por meio do encorajamento de atividades cognitivas específicas. O aprendizado é ativo e a construção da informação é feita pelos estudantes em equipe. O estudo dos conteúdos das áreas básicas ocorre em conjunto aos trabalhos dos grupos tutoriais e os ambulatorios, promovendo interação destes com os problemas prioritários da saúde da população (PEIXOTO, 2009).

A Instituição B teve suas atividades iniciadas na década de 1950, e tem sua história marcada por um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) baseada no modelo tradicional de ensino. Os dois primeiros anos do curso são dedicados ao ensino básico, mas algumas disciplinas já desenvolvem atividades práticas no Sistema Único de Saúde (SUS) de Belo Horizonte. Essas ações se caracterizam em sua maioria como de tipo preventivas e de promoção da saúde. No

terceiro ano, o aluno tem iniciação ao atendimento clínico, e nos 4.º e 5.º anos à prática profissional, com atividades desenvolvidas em ambulatórios, pronto-socorro e unidades básicas de saúde do SUS. O 6.º ano é dedicado aos internatos nas quatro áreas fundamentais (clínica médica, pediatria, tocoginecologia e cirurgia), sendo realizado principalmente na rede hospitalar (Instituição Método Tradicional).

Por centrar-se no aluno, pode-se imaginar que o método PBL desperte maior motivação entre os estudantes em comparação com o método tradicional. Entretanto, não foram encontrados na literatura, estudos que abordem este tema.

Neste contexto, avaliar a motivação para o ensino e aprendizagem dos estudantes de medicina com metodologias diferentes tem grande relevância, pois estes achados podem servir de parâmetros para intervenções que possam impactar na aprendizagem dos estudantes de medicina. Assim, neste estudo, avaliamos a motivação para aprender de estudantes de medicina da Instituição A e da Instituição B.

2 JUSTIFICATIVA

Diante do fato de que a motivação para aprender afeta o desempenho escolar dos estudantes, conhecer os fatores relacionados à motivação para a aprendizagem acadêmica apresenta-se como um investimento importante em direção à qualidade da formação discente.

Considerando a importância do constructo motivação para aprender no ensino médico e a escassez de estudos que o relacionem com a metodologia de ensino, pesquisas sobre o tema se fazem necessárias para embasar estratégias de aprendizagem que estimulem um maior envolvimento do estudante e a consequente melhora no desempenho discente.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

- Comparar a motivação para aprender de estudantes no quarto ano de medicina e sua correlação com o modelo curricular (PBL e tradicional)

3.2 Objetivos específicos

- Identificar o tipo de motivação (intrínseca e extrínseca) para estudar dos estudantes de medicina da Instituição A e Instituição B
- Identificar as características sociodemográficas dos estudantes associadas à motivação para aprender dos estudantes de medicina da Instituição A e Instituição B
- Identificar perfis de motivação para estudar dos estudantes de medicina da Instituição A e Instituição B

4 MATERIAIS E MÉTODOS

4.1 Desenho do Estudo

O estudo conduzido foi de natureza transversal, comparativo e quantitativo, realizado através de questionário autorrespondido para avaliar a motivação dos estudantes de medicina.

4.2 População

A população alvo foi constituída por estudantes no quarto ano de cursos de graduação em medicina de duas instituições de ensino superior (IES) que adotam em seus currículos métodos diferentes: Instituição A (PBL) e Instituição B (tradicional).

O quarto ano do ensino médico foi considerado, por tratar-se de período de transição do curso de medicina, com o aprofundamento para o profissionalizante e para as atividades práticas. Até este momento do curso, as duas instituições apresentam diferenças nas metodologias, sendo que na tradicional há uma passagem mais robusta de atividades teóricas para as práticas, quando comparadas com a proposição do currículo orientada pelo método PBL. No sistema PBL, o contato com a prática profissional é estabelecido desde os primeiros períodos do curso. O início dos internatos favorece aos alunos uma maior prática clínica ativa em ambas as instituições.

4.3 Critérios de inclusão e de exclusão

- **Critérios de inclusão**

- ✓ Ser aluno e estar no 4º ano de graduação em medicina na Instituição A ou Instituição B;
- ✓ Entendimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

- **Critérios de exclusão**

- ✓ Preenchimento incompleto do questionário
- ✓ Não aceitação do TCLE;

4.4 Amostra, amostragem e recrutamento

Em análises multivariadas tem-se a recomendação de considerar um número mínimo de 10 casos (neste estudo, 10 estudantes) para cada uma das 13 variáveis consideradas nesse estudo (avaliação sociodemográfica, aspectos gerais de saúde, desempenho acadêmico e método de ensino). Assim, para um estudo desta proporção foi recomendável uma amostra mínima de 130 casos (estudantes de medicina). Como pode ser necessária a retirada de alguns questionários devido a problemas de preenchimento, caso atípico, entre outros problemas, é recomendado um acréscimo de 10% na amostra a ser aplicada como margem de segurança. Com isso, recomenda-se um tamanho de amostra de pelo menos 143 alunos, sendo dividida equitativamente entre as duas instituições de ensino. Para os parâmetros estabelecidos, a amostra utilizada foi composta por 72 a 75 estudantes por escola.

Todos os alunos de medicina do quarto ano em ambas as instituições de Belo Horizonte foram convidados a participar e a seleção foi por conveniência.

4.5 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada em sala de aula com a presença do professor e do pesquisador entre os meses de maio e junho de 2018. O convite foi realizado pelos pesquisadores nas salas de aula, em horário pré-determinado com o professor, seguido do preenchimento do questionário pelos alunos que concordaram em participar e assinaram o termo de consentimento. O instrumento de pesquisa continha questões de avaliação sociodemográfica e a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) de Vallerand et al. (1992) e validada para o português por Sobral (2003) (ANEXO A). O tempo para preenchimento foi de livre necessidade dos alunos, mas apresentou duração média de 20 minutos.

4.5.1 Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico constou de dezoito questões para identificação dos fatores, comportamentais, de saúde e relacionados ao *background* familiar e ao ambiente de ensino. As variáveis analisadas foram:

- **Nome:** é a identificação do entrevistado conforme registro em certidão de nascimento ou casamento, informado pelo entrevistado.

- **Número da matrícula:** número de registro na instituição de ensino
- **Gênero:** caracterização autoatribuída pelos sujeitos em correlação os sexos masculino ou feminino.
- **Idade:** em anos completos relatados pela mulher ou homem no momento do preenchimento do questionário.
- **Renda familiar:** refere-se ao salário dos pais ou dele próprio, com cinco opções de caracterização financeira, variando de R\$3.000,00 a mais de R\$20.000,00;
- **Tem parente médico:** descrito como sim ou não.
- **Estado Civil:** estado marital definido pelo sujeito no momento da pesquisa, categorizada em Casada(o)/União estável, Solteira(o), Separado(a), Viúva(o), Outro, informado pela entrevistada(o).
- **Mora sozinho ou com a família:** morar com os pais ou não
- **Tem trabalhado remunerado:** sim ou não.
 - **Número de horas trabalhadas por semana:** campo aberto para resposta.
- **Tem algum problema de saúde:** sim ou não.
- **Usa alguma medicação antidepressiva:** sim ou não.
- **Usa medicação crônica:** sim ou
- **Fumante:** sim ou não
- **Fez o curso todo na instituição:** sim ou não.
- **Está no período regular:** sim ou não,
- **Exerceu ou exerce alguma atividade extracurricular (Monitoria; estágio; iniciação científica, etc?):** sim ou não.
 - **Motivação principal da atividade extracurricular:** com opções de buscar conhecimento/aprendizagem, financeiro, melhorar o currículo, prática profissional e outros motivos com espaço para descrição.

4.5.2 Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

A versão original da escala foi desenvolvida em língua francesa do Canadá (*Échelle de Motivation em Éducation* [EME]) por Vallerand et al. (1989), pressupondo a multifatorialidade dos processos motivacionais. É composta por 28 itens e pontuada em uma escala do tipo Likert de sete pontos (1= nenhuma correspondência e 7= total correspondência). Ao ser testada

empiricamente pelos autores, em amostras de estudantes universitários do Canadá (estudo 1: n = 358; estudo 2: n = 746), a escala confirmou a presença de sete dimensões, alinhadas com os pressupostos da Teoria da Autodeterminação. Estas formam, então, sete subescalas inter-relacionadas, cada uma constituída por quatro itens, com o propósito de mensurar três tipos de Motivação Intrínseca (MI) e três tipos de Motivação Extrínseca (ME), além da amotivação. A EME foi posteriormente traduzida para o inglês, originando a AMS (*Academic Motivation Scale*) (VALLERAND et al., 1992), sendo testada em suas propriedades psicométricas em 745 estudantes universitários canadenses, reproduzindo a estrutura fatorial de sete fatores da versão em francês.

No contexto sul-americano, a AMS foi traduzida/adaptada para o português do Brasil por Sobral (2003), sendo denominada Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e testada inicialmente em uma amostra de 269 estudantes de medicina da Região Centro-Oeste do país. No entanto, o estudo de Sobral limitou-se, a priori, aos procedimentos de tradução/adaptação semântica e análises correlacionais.

Os tipos de motivação intrínseca abrangem:

- motivação intrínseca para saber (fazer algo pelo prazer e satisfação que decorre de aprender, explorar ou entender);
- motivação intrínseca para realizar coisas (fazer algo pelo prazer e satisfação que decorre da busca de realização ou criação de coisas) e
- motivação intrínseca para vivenciar estímulo (fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética).

Os tipos de motivação extrínseca incluem:

- regulação por identificação (fazer algo porque se decidiu fazê-lo);
- regulação por introjeção (fazer algo porque se pressiona a si próprio a fazê-lo);
- regulação externa (fazer algo porque se sente pressionado por outros a fazê-lo).
- Por fim, o conceito de desmotivação implica ausência de percepção de contingências entre as ações e seus desfechos (falta de motivos intrínsecos ou extrínsecos).

A análise dos tipos de motivação seguiu os parâmetros descritos por Lopes et al. (2015), a saber:

A “**Motivação Intrínseca (MI) para o Saber**” foi analisada através das questões: MI – para o Saber 1 - “porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas”; MI – para o Saber 2 - “pelo prazer quando descobro coisas novas das quais nunca tinha visto ou conhecido antes”; MI – para o Saber 3 - “pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem”; e MI – para o Saber 4 - “porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam”.

Na “**Motivação Intrínseca (MI) para Realização**”, os respondentes manifestaram se o que os motivavam a ir à instituição era MI – Realização 1 - “porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi”; MI – Realização 2 - “porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto”; MI – Realização 3 - “porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional”; e MI – Realização 4 - “porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional”.

Quanto à “**Motivação Intrínseca (MI) para Vivenciar Estímulos**”, foi analisada através das variáveis MI - Vivenciar Estímulos1 - “porque gosto muito de vir à universidade”; MI - Vivenciar Estímulos 2 - “porque para mim a universidade é um prazer”; MI - Vivenciar Estímulos 3 - “pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes”; e MI - Vivenciar Estímulos 4 - “pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes”.

Quanto à “**Motivação Extrínseca (ME) por Identificação**”, a mais autônoma das motivações extrínsecas, questionou-se sobre o que motiva a ida dos respondentes às IES: ME – Identificação 1 - “pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo no estudo”; ME – Identificação 2 - “pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em algumas de minhas realizações pessoais”; ME – Identificação 3 - “pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis”; e ME – Identificação 4 - “porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação”.

Para a “**Motivação Extrínseca (ME) - Regulação por Introjeção**”, as variáveis compreendiam as seguintes questões: ME – Introjeção 1 - “para provar para mim mesmo que sou capaz de completar o curso”; ME – Introjeção 2 - “por causa do fato que me sinto importante

quando sou bem sucedido na universidade”; ME – Introjção 3 - “para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente”; e ME – Introjção 4 - “porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos”.

Para analisar o fator “**Motivação Extrínseca (ME) por Regulação Externa**”, as variáveis apresentadas no instrumento foram: ME – Controle Externo 1 - “porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro”; ME – Controle Externo 2 - “a fim de obter um emprego de prestígio, no futuro”; ME – Controle Externo 3 - “porque quero levar uma boa vida no futuro”; e ME – Controle Externo 4 - “a fim de ter uma boa remuneração no futuro”, todas elas se referindo às razões pelas quais o respondente vem à Universidade/Faculdade. Os dois tipos seguintes de motivação intrínseca são os que, pela teoria, revelam maior autodeterminação do aluno.

Finalmente, a análise da “**Desmotivação**” ocorreu através da resposta aos seguintes quesitos: Desmotivação 1 - “honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na universidade”; Desmotivação 2 - “já tive boas razões para isso; agora, entretanto eu me pergunto se devo continuar”; Desmotivação 3 - “não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso”; e Desmotivação 4 - “não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade”.

Todas as subescalas foram analisadas pela média dos escores (1-7).

Outra escala de motivação foi encontrada nas revisões bibliográficas sobre o tema. É a Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U), criada por Evely Boruchovitch em 2005. A escala consta de 32 itens fechados, em forma de escala *Likert* de 4 pontos (Concordo Totalmente; Concordo Parcialmente; Discordo Parcialmente; Discordo Totalmente), sendo 16 de conteúdo intrínseco e 16 de conteúdo extrínseco (BORUCHOVITCH, 2008).

Optou-se pela escala de Vallerand validada por Sobral 2003 por haver mais citações na literatura e pelo fato da escala de *Likert* abranger 7 pontos. Em estudo realizado por Hair et al. (2005), foi avaliada a consistência interna de escalas contendo 3, 5 e 7 pontos na escala *Likert*. Os resultados mostram que o instrumento com a escala de 3 pontos não atingiu o valor sugerido. Já os instrumentos de 5 e 7 pontos atingiram os limites aceitáveis sendo que, do ponto de vista da consistência interna o instrumento de 7 pontos mostrou-se mais confiável do que o de 5

pontos. Além disso, a escala com número par de pontos não deixa ao participante a opção de neutralidade perante o estudo, o que deixaria o respondente mais à vontade no momento de expressar sua opinião (DALMORO, VIEIRA, 2014).

4.6 Desempenho acadêmico

O desempenho acadêmico foi medido pela média total obtida nas matérias que cursaram, disponibilizadas por cada instituição.

4.7 Plano de análise estatística

Neste estudo foram apresentadas as medidas descritivas Mediana, Média e desvio-padrão (d.p.), além de percentuais como medidas para descrever os resultados das variáveis estudadas.

Com o objetivo de comparar os 2 grupos independentes quanto à medida de uma variável de interesse do tipo escalar (scores) utilizou-se o teste *t de Student* para amostras independentes.

O teste de *Levene* foi utilizado com o objetivo de averiguar a homogeneidade das variâncias de cada variável estudada, por grupo. Neste presente estudo, optou-se por utilizar os valores do teste *t de student* assumindo a não igualdade de variâncias.

Para avaliar a associação/relação entre duas variáveis do tipo categóricas (exemplo: Instituição e gênero) utilizou-se o teste do *Qui-quadrado*.

O teste *exato de Fisher* é similar ao teste *qui-quadrado*, porém, aplicado para amostras pequenas ou quando o número de casos esperados inferiores a 5 ocorrerem em tabelas 2x2 ou um número grande desses casos em tabelas maiores (pressuposto para a utilização do teste, pois, o resultado do *qui-quadrado* não é confiável).

A análise de *Correlação de Pearson* foi utilizada como uma forma de avaliar a relação entre duas variáveis de interesse. Esta análise expressa a relação entre duas variáveis X e Y, medindo a grandeza desta relação:

- $r > 0 \rightarrow$ Indica relação direta, ou seja, um aumento em X é acompanhado por um aumento em Y.
- $r < 0 \rightarrow$ Indica relação indireta, ou seja, um aumento em X é acompanhado por um decréscimo em Y.

Um alto valor de r (negativo ou positivo) - próximo de +1 ou -1 - representa uma forte relação, já um valor próximo de zero mostra que a relação é fraca ou nula.

A metodologia de *Análise de Conglomerados (cluster)* baseado no método *K-médias* foi utilizada com o objetivo de determinar perfis diferenciados dos alunos de medicina quanto aos fatores que avaliam a motivação. Esta análise tem como princípio agrupar elementos (no caso alunos) cujas características sejam semelhantes quanto às variáveis escolhidas para tal avaliação, no caso desta pesquisa, os 7 fatores de motivação. Os grupos de alunos gerados têm como características a homogeneidade interna em cada grupo e diferenças significativas entre os grupos (*clusters*).

Todos os resultados foram considerados significativos para uma probabilidade de significância inferior a 5% ($p < 0,05$), tendo, portanto, pelo menos 95% de confiança nas conclusões apresentadas.

4.8 Aspectos éticos

Como se trata de pesquisa com seres humanos, foram cumpridas as diretrizes e normas contidas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e os princípios éticos propostos pela Declaração de Helsinque de 2000 (ASSOCIAÇÃO MÉDICA MUNDIAL, 2000).

Os estudantes foram convidados a participar do estudo, sendo assegurada a privacidade e a não identificação dos mesmos, antes do preenchimento dos questionários. As informações obtidas foram registradas de modo a não permitir identificar os participantes, tendo os instrumentos de coleta apenas um número de controle do pesquisador. Os objetivos do estudo foram apresentados aos sujeitos pelo pesquisador, quando também ocorreu a leitura do TCLE junto aos sujeitos. Este termo consta de esclarecimentos sobre sua participação, referindo-se a confiabilidade e privacidade de seus dados pessoais. Foi informado que sua participação consistiria em entrevista auto respondida através de questionário.

Aos sujeitos foi assegurada liberdade de se recusar a participar da pesquisa sem prejuízo algum, bem como retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem constrangimento, liberdade de fazer perguntas e esclarecer todas as dúvidas sobre sua participação no estudo. E caso desejasse outras informações no decorrer da pesquisa, poderia entrar em contato com os pesquisadores e com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFENAS, através da Plataforma Brasil.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIFENAS com o número CAAE 84589418.5.0000.5143. (ANEXO C)

5 RESULTADOS

5.1 Caracterização dos alunos em relação aos dados pessoais considerando-se a instituição de ensino

O estudo envolveu 147 alunos do curso de Medicina sendo 73 alunos da Instituição A e 74 alunos da Instituição B, ambas situadas na cidade de Belo Horizonte. Esta amostra representou, respectivamente 44,2% e 55,2% do total de alunos de medicina matriculados no 4º ano das instituições A e B.

No geral a maioria dos alunos que participou deste estudo, caracterizou-se por: gênero autoatribuído feminino (70%); faixa etária de 19 a 30 anos, predomínio de renda familiar maior que 10.000,00 reais (63%); não ter parente médico (69%), estar solteiro (96%), não ter trabalho remunerado (97%), não ter problema de saúde (80%); não usar medicamento antidepressivo (82%) ou para doença crônica (82%), não ser fumante (97%), não ter mudado de instituição de ensino no curso de medicina (85%); exercer atividade extracurricular (82%) e estar regular no curso (94%) (TAB. 1).

Quando comparou-se as características dos alunos das duas instituições (A e B) observou-se diferenças significativas em relação às seguintes variáveis: idade, ter parente médico e morar sozinho, sendo que, um maior percentual de alunos da Instituição A possuía média de idade maior, não tinham parente de 1º grau médico, morava sozinho e apresentaram um menor valor em relação à nota (em média).

Não houve diferença significativa entre os grupos estudados em relação às demais variáveis estudadas, a saber: gênero, renda familiar, estado civil, ter trabalho remunerado, ter algum problema de saúde, uso de antidepressivo, usar medicação para doença crônica, ser fumante, ter feito todo o curso na instituição, estar no ensino regular ou ter atividade extracurricular (TAB. 1).

Tabela 1 - Caracterização dos alunos em relação aos dados pessoais considerando-se a instituição de ensino

(Continua)

Característica	Instituição		P
	A (n = 73)	B (n = 74)	
gênero			
Masculino	24 (32,9%)	20 (27,0%)	0,439*
Feminino	49 (67,1%)	54 (73,0%)	
Total	73 (100,0%)	74 (100,0%)	
Idade	24,8 ± 5,0	22,6 ± 1,9	0,001***
Renda familiar			
Até 3.000 reais	3 (4,1%)	6 (8,6%)	0,125**
De 3.001 a 5.000 reais	10 (13,7%)	3 (4,3%)	
De 5.001 a 10.000 reais	18 (24,7%)	11 (15,7%)	
De 10.001 a 20.000 reais	23 (31,5%)	25 (35,7%)	
Mais de 20.000 reais	19 (26,0%)	25 (35,7%)	
Total	73 (100,0%)	70 (100,0%)	
Tem parente médico até 1º grau			
Sim	16 (21,9%)	30 (40,5%)	0,015*
Não	57 (78,1%)	44 (59,5%)	
Total	73 (100,0%)	74 (100,0%)	
Estado civil			
Solteiro	68 (93,2%)	73 (98,6%)	0,116**
Casado	5 (6,8%)	1 (1,4%)	
Total	73 (100,0%)	74 (100,0%)	
Mora sozinho ou com a família			
Sozinho	47 (64,4%)	20 (27,0%)	< 0,001*
Com a família	26 (35,6%)	54 (73,0%)	
Total	73 (100,0%)	74 (100,0%)	
Tem trabalho remunerado			
Sim	4 (5,5%)	0 (0,0%)	0,058**
Não	69 (94,5%)	74 (100%)	
Total	73 (100,0%)	74 (100,0%)	
Tem algum problema de saúde			
Sim	15 (20,5%)	14 (18,9%)	0,804*
Não	58 (79,5%)	60 (81,1%)	
Total	73 (100,0%)	74 (100,0%)	
Uso de medicamento antidepressivo			
Sim	11 (15,1%)	16 (21,6%)	0,305*
Não	62 (84,9%)	58 (78,4%)	
Total	73 (100,0%)	74 (100,0%)	
Uso de medicamento para doença crônica			
Sim	14 (19,2%)	12 (16,2%)	0,638*
Não	59 (80,8%)	62 (83,8%)	
Total	73 (100,0%)	74 (100,0%)	

Tabela 1 - Caracterização dos alunos em relação aos dados pessoais considerando-se a instituição de ensino

Característica	Instituição		P
	A	B	
	(n = 73)	(n = 74)	
(conclusão)			
Fumante			
Sim	1 (1,4%)	4 (5,4%)	0,366**
Não	72 (98,6%)	70 (94,6%)	
Total	73 (100,0%)	74 (100,0%)	
Fez todo o curso nesta instituição			
Sim	62 (84,9%)	63 (85,1%)	0,972*
Não	11 (15,1%)	11 (14,9%)	
Total	73 (100,0%)	74 (100,0%)	
Está no período regular			
Sim	67 (91,8%)	71 (95,9%)	0,327**
Não	6 (8,2%)	3 (4,1%)	
Total	73 (100,0%)	74 (100,0%)	
Atividade extracurricular			
Sim	59 (80,8%)	62 (83,8%)	0,638*
Não	14 (19,2%)	12 (16,2%)	
Total	73 (100,0%)	74 (100,0%)	
Desempenho escolar	81,2 ± 7,1 Md = 82,0	85,4 ± 3,3 Md = 86,0	< 0,001***

Base de dados: 147 alunos

Nota: a probabilidade de significância refere-se ao teste Qui-quadrado (*), teste exato de Fisher (**) e teste t de Student (***)

5.2 Motivação dos estudantes do 4º ano de medicina da Instituição A e Instituição B, no geral

Observou-se que, nos estudantes do 4º ano nas duas instituições, a motivação intrínseca foi maior que a motivação extrínseca. Os resultados mostraram ainda que os estudantes da Instituição A apresentaram média de escore mais elevados, tanto na motivação intrínseca quanto na extrínseca (TAB. 2).

Tabela 2 - Motivação dos estudantes de medicina do 4º ano da Instituição A e Instituição B, no geral, avaliada pela Escala de Motivação para Aprender (EMA)

Escala	Instituição		p**
	A (n = 73)	B (n = 74)	
Motivação intrínseca (MI)	5,9 ± 0,7	5,1 ± 1,1	0,001 A > B
Motivação extrínseca (ME)	5,3 ± 1,2	4,7 ± 1,2	0,041 A > B
p* → comparação entre Motivação intrínseca e extrínseca	< 0,001 MI > ME	< 0,001 MI > ME	

Base de dados: 147 alunos

Nota: a probabilidade de significância refere-se ao teste t de Student para amostras pareadas (p*) e ao teste t de Student para amostras independentes (p**)

5.3 Motivação dos estudantes do 4º ano de medicina da Instituição A e Instituição B, nas subescalas da escala de Motivação para Aprender (EMA)

Observou-se neste estudo que em cinco das sete subescalas da Escala de Motivação para Aprender (a saber: MI – Motivação Intrínseca para saber, MI para realização, MI para vivenciar estímulos, ME – Motivação Extrínseca para identificação, ME para introjeção) as médias de escore foram superiores nos alunos da Instituição A ($p < 0,05$ - teste t de Student), quando comparados com os alunos da Instituição B. A subescala Motivação Extrínseca para controle externo apresentou média de escore semelhante nos dois grupos ($p = 0,793$ - teste t de Student). Na subescala Desmotivação a média de escore dos alunos da Instituição A foi menor do que a média observada nos alunos da Instituição B ($p = 0,029$) (TAB. 3).

Tabela 3 - Motivação dos estudantes do 4º ano de medicina da Instituição A e Instituição B, nas subescalas da Escala de Motivação para Aprender (EMA)

Escala	Instituição		P
	A (n = 73)	B (n = 74)	
Motivação intrínseca para saber	6,3 ± 0,9	5,7 ± 1,3	0,004
Motivação intrínseca para realização	6,5 ± 0,6	6,1 ± 1,1	0,005
Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	4,9 ± 1,2	4,2 ± 1,5	0,001
Motivação extrínseca para identificação	5,3 ± 1,4	4,7 ± 1,7	0,015
Motivação extrínseca para introjeção	4,4 ± 1,6	3,8 ± 1,7	0,027
Motivação extrínseca para controle externo	5,7 ± 1,1	5,7 ± 1,2	0,793
Desmotivação	1,5 ± 0,7	1,8 ± 1,3	0,029

Base de dados: 147 alunos

Nota: a probabilidade de significância refere-se ao teste t de Student

5.4 Avaliação da influência dos fatores sociodemográficos, dos estudantes do 4º ano de medicina, nas subescalas da Escala de Motivação para Aprender (EMA)

Ao avaliarmos a influência dos fatores sociodemográficos na Escala de Motivação para Aprender observou-se que gênero, idade, morar sozinho, ter algum problema de saúde, tomar medicamento antidepressivo, e não ter feito o curso todo na mesma instituição influenciaram na motivação para aprender dos estudantes de medicina.

A autoatribuição de gênero como feminino apresentou médias de escores mais elevados na maioria das escalas de motivação ($p < 0,05$), com exceção da motivação extrínseca para controle externo e desmotivação, onde as médias se apresentaram semelhantes entre os sexos ($p > 0,05$).

Foi identificada uma correlação negativa significativa e fraca ($r = -0,19 - p < 0,029$) entre a idade na subescala de motivação extrínseca para controle externo. Por ela, os estudantes mais jovens tendem a apresentar resultados superiores em contraste com os de maior idade.

Estudantes que moram sozinhos apresentaram resultados superiores ($p < 0,05$) em relação aos que moram com familiares nas subescalas motivação intrínseca para saber e para vivenciar estímulo, e motivação extrínseca para identificação quando comparados com os alunos que moram com a família.

Estudantes com algum problema de saúde apresentaram resultados superiores ($p < 0,05$) na subescala que avalia a motivação intrínseca para vivenciar estímulo. E, os estudantes que fazem uso de medicamento antidepressivo apresentaram valores superiores ($p < 0,05$) na subescala que avalia desmotivação.

O grupo de estudantes que fez todo o curso na atual instituição apresentou resultados superiores ($p < 0,05$) na subescala de motivação extrínseca para identificação. Não foi observada uma correlação significativa entre a nota do aluno, utilizada como critério de interpretação de desempenho acadêmico, e as escalas de motivação.

As demais variáveis analisadas (renda familiar, ter parente de 1º grau médico, uso de medicamento para doença crônica, exercer atividade extracurricular) não influenciaram a motivação para aprender dos estudantes de medicina (TAB. 4).

Tabela 4 - Influência das características pessoais dos estudantes do 4º ano de medicina, da Instituição A e Instituição B, nas subescalas das Escalas de Motivação para Aprender (EMA)

(Continua)

Características	n	Escalas						Desmotivação
		Motivação intrínseca para saber	Motivação intrínseca para realização	Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	Motivação extrínseca para identificação	Motivação extrínseca para introjeção	Motivação extrínseca para controle externo	
Gênero								
Masculino	44	5,4 ± 1,3	5,8 ± 1,1	3,8 ± 1,3	4,2 ± 1,6	3,6 ± 1,9	5,6 ± 1,4	1,9 ± 1,2
Feminino	103	6,2 ± 1,0	6,4 ± 0,8	4,8 ± 1,3	5,3 ± 1,5	4,3 ± 1,6	5,7 ± 1,1	1,5 ± 1,0
p		0,001	0,002	< 0,001	< 0,001	0,031	0,511	0,073
Idade								
r (p***)	137	0,07 (0,424)	-0,09 (0,270)	0,05 (0,584)	-0,02 (0,793)	-0,13 (0,144)	-0,19 (0,029)	-0,05 (0,598)
Renda familiar								
Até 5.000 reais	22	6,5 ± 0,4	6,5 ± 0,6	4,9 ± 1,5	5,3 ± 1,3	4,8 ± 1,1	6,3 ± 0,7	1,5 ± 0,6
De 5.001 a 10.000 reais	29	6,2 ± 0,8	6,4 ± 0,7	4,8 ± 1,3	4,8 ± 1,6	4,1 ± 1,5	5,6 ± 1,4	1,5 ± 1,0
De 10.001 a 20.000 reais	48	6,0 ± 1,1	6,2 ± 0,9	4,7 ± 1,3	5,5 ± 1,3	4,5 ± 1,6	5,4 ± 1,4	1,4 ± 0,7
Mais de 20.000 reais	44	6,0 ± 1,0	6,3 ± 0,9	4,3 ± 1,4	4,8 ± 1,6	3,8 ± 1,8	5,6 ± 1,3	1,7 ± 1,0
p		0,394	0,773	0,407	0,212	0,210	0,391	0,469
Tem parente médico até 1º grau								
Sim	46	5,8 ± 1,3	6,1 ± 1,0	4,3 ± 1,3	4,8 ± 1,7	4,3 ± 1,7	5,7 ± 1,4	1,8 ± 1,2
Não	101	6,1 ± 1,1	6,3 ± 0,9	4,6 ± 1,4	5,1 ± 1,5	4 ± 1,7	5,7 ± 1,1	1,6 ± 1,0
p		0,306	0,312	0,113	0,337	0,408	0,943	0,303

Tabela 4 - Influência das características pessoais dos estudantes do 4º ano de medicina, da Instituição A e Instituição B, nas subescalas das Escalas de Motivação para Aprender (EMA)

(continuação)

Características	n	Escalas						Desmotivação
		Motivação intrínseca para saber	Motivação intrínseca para realização	Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	Motivação extrínseca para identificação	Motivação extrínseca para introjeção	Motivação extrínseca para controle externo	
Mora sozinho ou com a família								
Sozinho	67	6,2 ± 1,0	6,4 ± 0,8	4,8 ± 1,3	5,4 ± 1,5	4,3 ± 1,6	5,7 ± 1,2	1,5 ± 0,8
Com a família	80	5,8 ± 1,3	6,1 ± 1,0	4,3 ± 1,4	4,6 ± 1,6	3,9 ± 1,7	5,7 ± 1,2	1,8 ± 1,3
p		0,029	0,056	0,010	0,006	0,130	0,684	0,059
Tem algum problema de saúde								
Sim	29	6,0 ± 1,1	6,1 ± 0,7	4,9 ± 1,2	5,2 ± 1,6	4,5 ± 1,7	5,8 ± 1,0	1,7 ± 0,8
Não	118	6,0 ± 1,2	6,3 ± 1,0	4,4 ± 1,4	4,9 ± 1,6	4,0 ± 1,7	5,7 ± 1,2	1,6 ± 1,1
p		0,748	0,353	0,047	0,412	0,211	0,577	0,790
Uso de medicamento antidepressivo								
Sim	27	5,7 ± 1,4	5,9 ± 1,0	4,4 ± 1,6	4,6 ± 1,8	4,0 ± 1,6	5,8 ± 1,1	2,1 ± 1,1
Não	120	6,0 ± 1,1	6,3 ± 0,9	4,6 ± 1,3	5,1 ± 1,5	4,1 ± 1,7	5,7 ± 1,2	1,5 ± 1,0
p		0,291	0,065	0,575	0,193	0,725	0,798	0,012
Uso de medicamento para doença crônica								
Sim	26	5,9 ± 1,1	6,2 ± 0,6	4,9 ± 1,2	5,0 ± 1,6	4,4 ± 1,7	5,9 ± 0,9	1,9 ± 1,1
Não	121	6,0 ± 1,2	6,3 ± 1,0	4,4 ± 1,4	5,0 ± 1,6	4,0 ± 1,7	5,7 ± 1,2	1,6 ± 1,1
p		0,792	0,574	0,110	0,899	0,284	0,291	0,182

Tabela 4 - Influência das características pessoais dos estudantes do 4º ano de medicina, da Instituição A e Instituição B, nas subescalas das Escalas de Motivação para Aprender (EMA) (conclusão)

Características	n	Escalas						Desmotivação
		Motivação intrínseca para saber	Motivação intrínseca para realização	Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	Motivação extrínseca para identificação	Motivação extrínseca para introjeção	Motivação extrínseca para controle externo	
Fez todo o curso nesta instituição								
Sim	125	6,0 ± 1,1	6,3 ± 0,9	4,5 ± 1,3	4,9 ± 1,6	4,3 ± 1,7	5,7 ± 1,2	1,6 ± 1,0
Não	22	6,1 ± 1,4	6,1 ± 1,1	4,6 ± 1,6	5,1 ± 1,7	3,3 ± 1,5	5,7 ± 1,2	1,7 ± 1,4
p		0,692	0,335	0,877	0,778	0,011	0,937	0,739
Atividade extracurricular								
Sim	121	6,0 ± 1,1	6,3 ± 0,9	4,5 ± 1,4	5,0 ± 1,6	4,1 ± 1,7	5,8 ± 1,1	1,6 ± 1,0
Não	26	5,9 ± 1,2	6,2 ± 0,9	4,5 ± 1,5	4,7 ± 1,7	4,3 ± 1,6	5,3 ± 1,4	1,9 ± 1,4
p		0,588	0,751	0,909	0,346	0,588	0,142	0,337
Desempenho escolar								
r (p***)	147	0,02 (0,847)	-0,03 (0,695)	0,05 (0,566)	-0,03 (0,703)	-0,16 (0,052)	-0,08 (0,338)	-0,1 (0,206)

Base de dados: 147 alunos

Nota: a probabilidade de significância refere-se ao teste t de Student (*), Análise de variância (**) e análise de correlação (***)

5.5 Avaliação da influência de fatores sociodemográficos (que se diferiram nos grupos estudados) na motivação dos estudantes do 4º ano de medicina das duas instituições

Diante do fato dos grupos estudados não terem apresentado homogeneidade em relação a alguns dos fatores sociodemográficos estudados, foram realizadas análises da influência destas variáveis na motivação dos estudantes do 4º ano de medicina em cada instituição.

5.5.1 Avaliação da influência da faixa etária dos estudantes de medicina, das duas instituições avaliadas, na motivação para aprender

A TAB. 5 mostra a comparação entre as duas instituições quanto às escalas de motivação considerando-se cada um dos grupos etários. Como pode ser observado não houve diferenças significativas entre as duas instituições quando avaliamos os alunos mais velhos (24 anos ou mais). Entretanto, no grupo mais jovem (até 23 anos), a Instituição A apresentou resultados superiores e significativos em relação à todas as escalas, com exceção da motivação extrínseca para controle externo e desmotivação onde não se observou diferenças significativas.

Tabela 5 - Avaliação da influência da faixa etária dos estudantes de medicina, da Instituição A e Instituição B, na motivação para aprender.

Escala	Até 23 anos			24 anos ou mais		
	Instituição		p	Instituição		p
	A (n = 32)	B (n = 62)		A (n = 31)	B (n = 12)	
Motivação intrínseca para saber	6,4 ± 0,7	5,7 ± 1,4	0,002	6,2 ± 0,9	5,9 ± 0,9	0,386
Motivação intrínseca para realização	6,6 ± 0,5	6,0 ± 1,2	0,002	6,4 ± 0,7	6,1 ± 1,0	0,454
Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	5,0 ± 1,1	4,2 ± 1,5	0,003	4,8 ± 1,2	4,2 ± 1,2	0,144
Motivação extrínseca para identificação	5,4 ± 1,4	4,6 ± 1,7	0,024	5,2 ± 1,5	5,0 ± 1,8	0,797
Motivação extrínseca para introjeção	4,6 ± 1,4	3,8 ± 1,7	0,014	4,2 ± 1,9	4,0 ± 1,4	0,704
Motivação extrínseca para controle externo	5,7 ± 1,1	5,8 ± 1,3	0,771	5,7 ± 1,2	5,6 ± 1,1	0,733
Desmotivação	1,5 ± 0,7	1,8 ± 1,4	0,095	1,5 ± 0,8	1,8 ± 1,1	0,391

Base de dados: 147 alunos

Nota: a probabilidade de significância refere-se ao teste t de Student

5.5.2 Avaliação da influência da variável morar sozinho ou com familiares, na motivação para aprender, dos estudantes de medicina das duas instituições avaliadas

Na TAB. 6 pode ser observado a comparação quanto às escalas de motivação entre as duas instituições considerando-se o fato de morar sozinho ou com familiares. Os resultados indicam que não existe diferenças significativas entre as duas instituições no grupo de alunos que moram sozinhos. Já no grupo que mora com familiares observou-se resultados superiores e significativos na média de escores dos estudantes da Instituição A para as escalas motivação intrínseca para saber e motivação intrínseca para vivenciar estímulos e resultados inferiores e significativos para desmotivação.

Tabela 6 - Avaliação da influência da variável morar sozinho ou com familiares, na motivação para aprender, dos estudantes de medicina da Instituição A e Instituição B

Escala	Mora sozinho			Com familiares		
	Instituição		p	Instituição		p
	A (n = 47)	B (n = 20)		A (n = 26)	B (n = 54)	
Motivação intrínseca para saber	6,3 ± 0,9	6,0 ± 1,1	0,224	6,2 ± 0,8	5,6 ± 1,4	0,035
Motivação intrínseca para realização	6,5 ± 0,6	6,2 ± 1,1	0,143	6,4 ± 0,7	6,0 ± 1,2	0,085
Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	5,0 ± 1,2	4,5 ± 1,6	0,297	4,7 ± 1,1	4,0 ± 1,4	0,018
Motivação extrínseca para identificação	5,6 ± 1,3	4,9 ± 1,9	0,170	4,8 ± 1,5	4,6 ± 1,6	0,539
Motivação extrínseca para introjeção	4,5 ± 1,6	4,0 ± 1,8	0,280	4,3 ± 1,7	3,7 ± 1,7	0,187
Motivação extrínseca para controle externo	5,7 ± 1,0	5,5 ± 1,6	0,530	5,6 ± 1,3	5,8 ± 1,1	0,430
Desmotivação	1,5 ± 0,7	1,4 ± 0,9	0,692	1,4 ± 0,7	2,0 ± 1,4	0,009

Base de dados: 147 alunos

Nota: a probabilidade de significância refere-se ao teste t de Student

5.6 Avaliação da motivação para aprender, dos estudantes do 4º ano de medicina das duas instituições avaliadas, excluindo os estudantes irregulares e/ou que iniciaram o curso em outra instituição

Com o objetivo de avaliar se o fato de estar irregular no curso e/ou ter iniciado o curso em outra instituição poderia estar influenciando os resultados da motivação para aprender dos estudantes de medicina, foi feita uma análise da motivação desconsiderando os alunos que não estão regulares e aqueles que iniciaram o curso de medicina em outra instituição. Como pode ser

observado, houve diferenças significativas entre as duas instituições de ensino, sendo que a Instituição A apresentou resultados superiores nas subescalas de motivação intrínseca para saber e motivação intrínseca para vivenciar estímulo e resultados inferiores na subescala desmotivação para as demais subescalas não se observou diferenças significativas entre as instituições (TAB. 7).

Tabela 7 - Análise comparativa entre as instituições no que se refere às escalas de motivação excluindo os alunos que não estão regulares no curso e aqueles que iniciaram o curso em outra instituição

Escala	Instituição		P
	A (n = 73)	B (n = 74)	
Motivação intrínseca para saber	6,2 ± 0,9	5,8 ± 1,2	0,022
Motivação intrínseca para realização	6,5 ± 0,6	6,2 ± 1,1	0,062
Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	4,8 ± 1,1	4,2 ± 1,5	0,010
Motivação extrínseca para identificação	5,1 ± 1,5	4,8 ± 1,7	0,219
Motivação extrínseca para introjeção	4,5 ± 1,6	4,0 ± 1,7	0,118
Motivação extrínseca para controle externo	5,7 ± 1,2	5,7 ± 1,2	0,935
Desmotivação	1,4 ± 0,6	1,7 ± 1,2	0,039

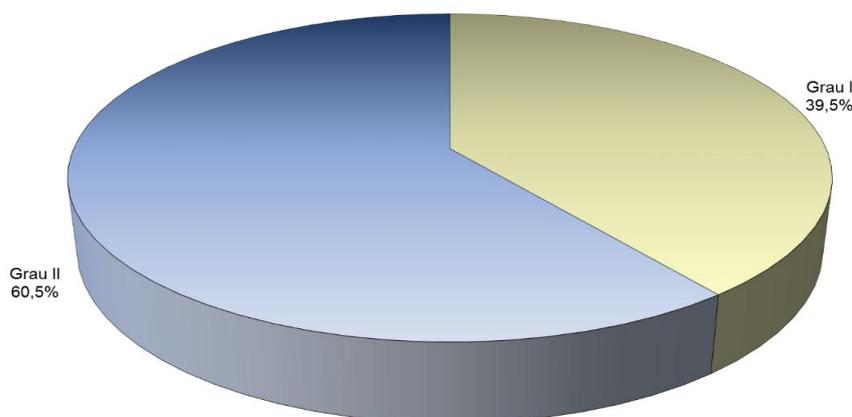
Base de dados: 116 alunos

Nota: a probabilidade de significância refere-se ao teste t de Student

5.7 Perfil dos estudantes do 4º ano de medicina, da Instituição A e Instituição B em relação à motivação, no geral

Foi realizada uma análise de conglomerado para determinar perfis diferenciados dos alunos de medicina estudados quanto aos fatores que avaliam a motivação no geral. Foram identificados dois grupos de alunos. Um dos grupos, composto por 39,5% dos alunos, apresentou menor grau de motivação (Grau I) e, o outro grupo, com 60,5% dos alunos, apresentou maior grau de motivação (Grau II) (GRÁF. 1).

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos quanto aos 2 grupos criados (Clusters) no que se refere ao grau de motivação de acordo com a Análise de Conglomerados baseando-se nos 2 fatores gerados pela análise fatorial



Base de dados: 147 alunos

5.8 Caracterização do perfil dos alunos, obtidos na análise de conglomerado, em relação às subescalas de motivação

Quando se avaliou os dois grupos em relação a cada subescala da Escala de Motivação para Aprender (EMA), constatou-se que os grupos se diferiam estatisticamente em todos os domínios da escala ($p < 0,01$). O escore médio do grupo Grau I nas subescalas de motivação variou de 2,9 a 5,7 em comparação com o escore médio do grupo Grau II cuja variação foi de 4,9 a 6,6. Na subescala de desmotivação observou-se o contrário: o perfil Grau I apresentou média superior ao perfil Grau II (TAB. 8).

Tabela 8 - Média dos escores obtidos nas subescalas de Motivação dos dois grupos de estudantes formados pela Análise de Conglomerados

Escalas de motivação	Grau de motivação		Teste t de Student	
	Grau I (n = 58)	Grau II (n = 89)	p	Conclusão
Intrínseca para saber	5,1	6,6	< 0,001	I < II
Intrínseca para realização	5,7	6,6	< 0,001	I < II
Intrínseca para vivenciar estímulo	3,4	5,2	< 0,001	I < II
Extrínseca para identificação	3,5	5,9	< 0,001	I < II
Extrínseca para introjeção	2,9	4,9	< 0,001	I < II
Extrínseca para controle externo	5,4	5,9	0,010	I < II
Desmotivação	2,0	1,4	0,001	I > II

Base de dados: 147 alunos

Nota: p → Probabilidade de significância do teste *t de student*

5.9 Caracterização dos alunos em relação aos fatores sociodemográficos, considerando-se o grau de motivação

A TAB. 9 mostra uma avaliação da influência das características sociodemográficas dos alunos nos diferentes perfis, identificados pela análise de conglomerado. Os grupos apresentaram diferenças significativas em relação às variáveis: sexo, morar sozinho e a instituição na qual o aluno pertence. Observou-se que o grupo Grau II, que apresentou maior grau de motivação, apresentou um percentual maior de alunos do sexo feminino, que moram sozinho e que estudam na Instituição A.

Tabela 9 - Caracterização dos alunos em relação às variáveis sociodemográficas, considerando-se o grau de motivação

Característica	Grau de motivação		p
	I (n = 58)	II (n = 89)	
(Continua)			
Gênero			
Masculino	27 (61,4%)	17 (38,6%)	< 0,001
Feminino	31 (30,1%)	72 (69,9%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	
Idade	23,9 ± 4,7	23,4 ± 3,0	0,479
Até 5.000 reais	2 (22,2%)	7 (77,8%)	0,798
De 5.001 a 10.000 reais	4 (30,8%)	9 (69,2%)	
De 10.001 a 20.000 reais	10 (34,5%)	19 (65,5%)	
Mais de 20.000 reais	19 (39,6%)	29 (60,4%)	
Total	35 (35,4%)	64 (64,6%)	
Tem parente médico até 1º grau			
Sim	23 (50,0%)	23 (50,0%)	0,078
Não	35 (34,7%)	66 (65,3%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	
Estado civil			
Solteiro	54 (38,3%)	87 (61,7%)	0,213
Casado	4 (66,7%)	2 (33,3%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	
Mora sozinho ou com a família			
Sozinho	18 (26,9%)	49 (73,1%)	0,004
Com a família	40 (50,0%)	40 (50,0%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	
Tem trabalho remunerado			
Sim	2 (50,0%)	2 (50,0%)	0,647
Não	56 (39,2%)	87 (60,8%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	
Tem algum problema de saúde			
Sim	11 (37,9%)	18 (62,1%)	0,851
Não	47 (39,8%)	71 (60,2%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	

Tabela 9 - Caracterização dos alunos em relação às variáveis sociodemográficas, considerando-se o grau de motivação

Característica	Grau de motivação		p
	I	II	
(conclusão)			
Uso de medicamento antidepressivo			
Sim	14 (51,9%)	13 (48,1%)	0,145
Não	44 (36,7%)	76 (63,3%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	
Uso de medicamento para doença crônica			
Sim	11 (42,3%)	15 (57,7%)	0,743
Não	47 (38,8%)	74 (61,2%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	
Fumante			
Sim	4 (80,0%)	1 (20,0%)	0,079
Não	54 (38,0%)	88 (62,0%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	
Fez todo o curso nesta instituição			
Sim	49 (39,2%)	76 (60,8%)	0,880
Não	9 (40,9%)	13 (59,1%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	
Está no período regular			
Sim	55 (39,9%)	83 (60,1%)	1,000
Não	3 (33,3%)	6 (66,7%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	
Atividade extracurricular			
Sim	46 (38,0%)	75 (62,0%)	0,441
Não	12 (46,2%)	14 (53,8%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	
Instituição			
A	21 (28,8%)	52 (71,2%)	0,008
B	37 (50,0%)	37 (50,0%)	
Total	58 (39,5%)	89 (60,5%)	
Nota	82,4 ± 7,3	83,7 ± 5,2	0,716***

Base de dados: 147 alunos

Nota: a probabilidade de significância refere-se ao teste Qui-quadrado (*), teste exato de Fisher (**) e teste t de Student (***)

6 DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo avaliar a motivação dos estudantes de medicina oriundos de instituições com metodologias curriculares diferentes (PBL e tradicional), embasado, tanto nos relatos de Sobral et al. (2004) e Reeve (2009), quanto nas proposições teóricas de Deci e Rice (1985). Esses trabalhos afirmam que a motivação para aprender está relacionada com a autonomia e com o ambiente acadêmico. De forma semelhante, a Teoria da Autodeterminação aborda a personalidade e a motivação humanas, focalizando as tendências evolutivas, as necessidades psicológicas inatas (consideradas como a base para a motivação e integração da personalidade) e as condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal (DECI; RYAN, 1985; RYAN; CONNELL; DECI, 1985).

Estudar os tipos de motivação dos alunos é um recurso importante para professores, administradores e gestores de currículo, pois ajuda a identificar diferentes determinantes que afetam a autodeterminação dos alunos, o que, por sua vez, pode afetar os resultados educacionais e o bem-estar (TEN CATE; KUSURKAR; WILLIAMS, 2011). A motivação é influenciada tanto pelo ambiente educacional quanto pelas características pessoais dos alunos, podendo variar dependendo de seus fatores preditores (KUSURKAR et al., 2011).

Nossa hipótese inicial foi que o modelo de aprendizado PBL favoreceria a motivação para aprender, uma vez que é uma metodologia de ensino em que o aprendizado é ativo e a construção da informação é feita de forma autônoma pelo aluno, em pequenos grupos, tendo o apoio de um tutor (professor).

Em nosso estudo observamos, primeiramente que os sujeitos apresentaram níveis de motivação intrínseca maior que a extrínseca. É possível, então, inferir que os estudantes pesquisados possuem motivações autodeterminadas em relação às suas perspectivas acadêmicas. Segundo Deci e Ryan (2000a), a motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, configurando-se como uma tendência natural para exercitar as próprias capacidades, buscando novidades e desafios. Refere-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação, o que promove maior interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Nossos resultados mostraram que os alunos de medicina da Instituição A, de forma geral, apresentaram escores de motivação intrínseca e extrínseca superiores aos alunos da Instituição B, o que sugere que metodologias ativas estão relacionadas com maior motivação para aprender.

Nossos resultados corroboram com achados da literatura, onde estudos sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação têm revelado a influência positiva de um envolvimento autônomo dos estudantes nas situações de aprendizagem, bem como a valorização do ambiente escolar como importante promotor da motivação e da aprendizagem (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Na concepção desenvolvida por Ryan e Deci (2000), o ambiente acadêmico é preponderante, uma vez que ele pode facilitar ou inibir a motivação intrínseca, em decorrência do suporte ou obstrução das necessidades psicológicas de competência e autonomia dos aprendizes. Segundo Reeve (2009), alunos que se percebem autônomos em suas interações escolares apresentam resultados positivos em relação à motivação, ao engajamento, ao desenvolvimento e à aprendizagem, à melhoria do desempenho e ao estado psicológico.

Segundo a Teoria da Autodeterminação, um contexto que favorece a autonomia será propício à aprendizagem e ao desempenho tendo efeito direto na motivação, sendo importantes para a internalização de valores e regras, que propiciarão às pessoas maior autodeterminação (DECI; RYAN, 2000b).

Dois estudos efetuados exemplificam a premissa citada acima. Um desses estudos mostrou que professores mais suportivos em relação à autonomia e menos controladores tendiam a ter alunos mais autônomos e autodeterminados para a aprendizagem em sala de aula (PELLETIER; SÉGUIN-LÉVESQUE; LEGAULT, 2002). O outro, realizado por Reeve (2006), indicou que um ambiente suportivo à autonomia beneficiou o nível de aprendizagem e de interação.

Resultados de pesquisas, realizadas com alunos desde o ensino fundamental até o nível universitário, indicam que alunos de professores com estilo motivacional promotor de autonomia demonstram maior percepção de competência acadêmica, maior compreensão conceitual, melhor desempenho, perseveram na escola, aumentam sua criatividade para as atividades escolares, buscam desafios, são emocionalmente mais positivos, menos ansiosos, buscam o domínio e são mais intrinsecamente motivados, quando comparados a alunos de professores com estilo motivacional controlador (CAI; REEVE; ROBINSON, 2002; DECI et

al., 1981; DECI, et al., 1982; FLINK; BOGGIANO; BARRET, 1990; GUAY; BOGGIANO; VALLERAND, 2001; PATRICK; HISLEY; KEMPLER, 2000, PATRICK et al., 2001; PELLETIER; SÉGUIN-LEGAULT, 2002; SKINNER; BELMONT, 1993; VALLERAND; FORTIER; GUAY, 1997; WILLIAMS; DECI, 1996).

Entretanto, além do ambiente de estudo (no qual ressaltou-se a utilização de metodologias ativas) é importante esclarecer que a motivação é um construto multidimensional que sofre influência de variáveis manipuláveis, como autonomia, competência e relacionamento, mas também de variáveis não manipuláveis, como idade, gênero, renda, dentre outras.

Orsini, Binnie e Wilson (2016) conduziram uma revisão sistemática de fatores que influenciam a motivação e os categorizaram em cinco grupos: 1) determinantes intrapessoais, como idade e gênero; 2) determinantes interpessoais, como condições acadêmicas; 3) resultados cognitivos, como crenças; 4) resultados afetivos, como ansiedade ou depressão; e 5) resultados comportamentais, como o envolvimento acadêmico. O apoio dos pais e o incentivo tiveram um efeito positivo na motivação, enquanto a falta de apoio do professor teve um efeito negativo. A escolha, o reconhecimento de sentimentos e a oportunidade de dirigir a si mesmo também aumentaram a motivação intrínseca, porque esses fatores facilitaram um maior senso de autonomia (KUNANITHAWORN et al., 2018).

Em relação às variáveis sociodemográficas que influenciaram a motivação para aprender dos estudantes do 4º ano de medicina estudados, observamos que as variáveis gênero, idade, morar sozinho, ter algum problema de saúde, tomar medicamento antidepressivo, e não ter feito o curso todo na mesma instituição influenciaram na motivação para aprender dos estudantes de medicina, inferindo, portanto, que os determinantes intrapessoais não devem ser negligenciados.

Observamos que as mulheres apresentaram médias de escores mais elevadas na maioria dos domínios da Escala de Motivação para Aprender. Nossos resultados corroboram com dados encontrados na literatura, onde observou-se que as estudantes universitárias do sexo feminino parecem ter um perfil mais autônomo do que os homens (WILLIAMS; DECI; 1996; FALCÃO; ROSA; 2008; BORUCHOVITCH; 2008), o que baseado na Teoria da Autodeterminação está relacionado com maior grau de motivação, e que, em geral, revelam médias mais altas de

motivação intrínseca, na meta aprender e em esforço alegado (GUIMARÃES; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2003; SOBRAL, 2003; ZENORINE; SANTOS, 2003).

Ao analisarmos todos os estudantes, tendo a idade como variável de interesse, observou-se que houve correlação, ainda que fraca, da idade com a motivação. Neste aspecto os estudantes mais jovens apresentaram melhor motivação extrínseca para controle externo. Como na amostra estudada os dois grupos diferiam em relação à idade, decidimos avaliar as subescalas de motivação em relação à idade e à instituição. Observamos que em relação à motivação extrínseca para controle externo, esta diferença deixou de existir, entretanto, no que diz respeito à instituição de estudo, os estudantes mais jovens da Instituição A apresentaram níveis mais elevados de motivação em relação à Instituição B. Estes resultados sugerem que a metodologia ativa tem uma influência maior na motivação de estudantes mais jovens. Entretanto estes dados precisam ser aprofundados, uma vez que evidências inconclusivas foram relatadas sobre a associação entre a idade e a motivação dos estudantes de graduação em medicina. Enquanto um estudo conduzido com estudantes de medicina americanos (WILLIAMS; DECI, 1996) relatou que estudantes mais velhos exibiam um perfil mais autônomo, endossando razões menos impessoais, estudos com estudantes de medicina japoneses e holandeses (TANAKA et al., 2009; KUSURKAR et al. 2013) relataram associações não significativas em análises de regressão.

Ao analisarmos todos os estudantes, tendo agora como variável de interesse, morar sozinho ou com os pais, observou-se que, os estudantes que moram sem os pais apresentaram níveis mais elevados de motivação intrínseca para saber e extrínseca para vivenciar estímulos. Como na amostra estudada, os dois grupos diferiam também em relação a esta variável, decidimos avaliar as subescalas de motivação em relação morar sozinho ou com os pais e à instituição.

Observamos que entre os estudantes que moram sozinho não houve correlação com a instituição e a motivação. Entretanto, a instituição influenciou nos domínios motivação intrínseca para saber e extrínseca para vivenciar estímulos, nos estudantes que moram com os pais.

Para Osterman (2000), a percepção de segurança nos relacionamentos dos estudantes com pais, professores e colegas é associada à autonomia, ao controle interno, ao bom relacionamento com figuras de autoridade e a níveis adequados de ansiedade. Ao contrário, sentimento de insegurança nos mesmos relacionamentos são vinculados ao baixo autoconceito, à incapacidade

de agir de modo independente e à dificuldade ou incapacidade de se conformar com as normas. Os resultados das investigações indicam que alunos seguros em relação a seus pais e professores aceitam de forma mais positiva os fracassos acadêmicos, são mais autônomos, mais envolvidos com a aprendizagem e se sentem melhor a respeito de si mesmos. De acordo com a revisão de Baumeister e Leary (1995), os estudantes que se sentem aceitos em seus diferentes relacionamentos desenvolvem uma orientação positiva em relação à escola, aos trabalhos e atividades escolares e aos professores

Os estudantes que relatam ter algum problema de saúde apresentaram maior escore de motivação intrínseca para vivenciar estímulos. Podemos tentar explicar estes achados à luz da Teoria de Autocuidado de Orem (1991), na qual o processo de autocuidado inicia-se com a consciencialização do estado de saúde, requerendo um processo racional que integre a experiência pessoal, normas culturais e sociais essenciais para a tomada de decisão sobre o projeto de saúde pessoal. Frente a uma necessidade específica é necessário planejar uma linha de ação para atingir os objetivos pretendidos. A teoria pondera assim sobre condições importantes para que uma pessoa possa cuidar de si mesma, entre outros: motivação; capacidade para a tomada de decisão; conhecimento técnico; capacidades cognitivas, pessoais e interpessoais; coerência e integração das ações de autocuidado na vida pessoal, familiar e comunitária (OREM, 1991).

Em nosso estudo, os estudantes que tomam antidepressivos apresentaram-se mais desmotivados que os demais. Segundo Brandtner e Bardagi (2009), os sintomas depressivos presentes nos estudantes podem afetar as relações afetivas e levar à dificuldade de aprendizado, acarretando baixo desempenho e aproveitamento na universidade. Em estudo realizado por Bailey e Phillips (2016), a desmotivação mostrou uma correlação positiva e significativa com a depressão em estudantes australianos de psicologia.

A análise da influência das variáveis psicossociais no desempenho acadêmico dos estudantes de medicina é importante tendo em vista que estas têm implicações quer no seu processo de integração e formação tanto acadêmico, como social e profissional em curto, médio e longo-prazo (desempenho clínico, escolha da especialidade médica) (HOJAT; ZUCKERMAN, 2008). Esta perspectiva de integrar as variáveis não cognitivas na análise do desempenho dos estudantes vem acrescentar evidência empírica às perspectivas tradicionais do sucesso acadêmico centradas nas variáveis cognitivas (HOJAT; GLASER; VELOSKI, 1996).

Ressaltamos que, em nosso estudo, constatamos que os estudantes avaliados se distribuíram em dois grupos com perfis de motivação distintos. O grupo que apresentou maior grau de motivação apresentou maior porcentagem de estudantes do sexo feminino, maior porcentagem de estudantes que moram longe dos pais e que estudavam na Instituição A instituição que apresenta o PBL como metodologia ativa.

Estes resultados reforçam a importância de aprofundar os estudos sobre os fatores que podem interferir na motivação para aprender dos estudantes universitários e mais especificamente dos estudantes de medicina.

Salienta-se, no entanto, que os resultados deste estudo estão limitados às particularidades da amostra analisada bem como do delineamento do estudo.

Sabendo-se que a motivação se constitui de estados dinâmicos e não traços estáveis de personalidade (MURPHY; ALEXANDER, 2000; ZIMMERMAN, 2000), como limitações do estudo, podemos citar: (1) O caráter transversal deste estudo. Estudos longitudinais se fazem necessários para melhor conhecimento do perfil de motivação dos estudantes ao longo do curso, bem como da influência dos fatores sociodemográficos neste percurso; (2) Alunos que fizeram curso em outra instituição de ensino ou estavam irregulares no período podem trazer alguma confusão ao estudo; (3) o caráter homogêneo da amostra analisada que impede que estes resultados possam ser generalizados para todos os estudantes de medicina, bem como para estudantes de outras áreas; (4) contexto realista das respostas, uma vez que questionários autorrespondidos são totalmente dependentes da sinceridade dos entrevistados.

Por fim, acredita-se que os resultados deste estudo possam servir de base para a adoção de estratégias pedagógicas que possibilitem a aprendizagem exitosa e emancipadora dos discentes e futuros profissionais. Essas mudanças podem se dar, por exemplo, pela introdução gradual de metodologias mais ativas nos currículos, uma melhor avaliação e cuidado com o ambiente escolar, mais atenção com os acontecimentos e com a realidade do aluno fora dos domínios da escola e capacitação docente para uma melhor relação aluno-professor.

7 CONCLUSÕES

Os estudantes do 4º ano de medicina em ambas instituições analisadas apresentaram níveis de motivação elevados, sendo que a motivação intrínseca foi maior do que a extrínseca.

Os estudantes da Instituição A (que adota metodologia de ensino PBL) apresentaram maiores escores de motivação quando comparados com os estudantes da Instituição B (que adota metodologia de ensino de tipo tradicional).

As variáveis gênero, idade, morar sozinho, ter algum problema de saúde, tomar medicamento antidepressivo, e não ter feito o curso todo na mesma instituição influenciaram na motivação para aprender dos estudantes de medicina.

Os estudantes apresentaram dois perfis de motivação distintos, sendo que o grupo que apresentou o maior grau de motivação se caracterizou por ter predomínio de estudantes do sexo feminino, morar sozinho e estudarem na Instituição A (PBL).

Esse assunto ainda necessita de maior investigação por ser de extrema complexidade, podendo ser expandido para instituições públicas de ensino ou mesmo um estudo longitudinal com acompanhamento dos alunos desde a entrada à faculdade até a graduação.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO MÉDICA MUNDIAL. **WMA Declaration of Helsinque**. Helsinque: WMA, 2000. Disponível em:< <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/> Acesso em: 20 out. 2018.
- BAILEY, T. H.; PHILLIPS, L. J. The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. **Higher education research & development**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 201-216, 2016.
- BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. **Problem-based learning: an approach to medical education**. Basingstoke: Springer Publishing Company, 1980.
- BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. The need to belong desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological bulletin**, Washington, v. 117, n. 3, p. 497, 1995.
- _____. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em curso de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2an./abr. 2008.
- BRANDTNER, M.; BARDAGI, M. Sintomatologia de Depressão e Ansiedade em Estudantes de uma Universidade Privada do Rio Grande do Sul. **Gerais: Revista interinstitucional de Psicologia**, São João Del Rei, v. 2, n. 2, p. 81-91, 2009.
- CAI, Y.; REEVE, J.; ROBINSON, D. T. Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. **Journal of Educational Psychology**, [S.l.], v. 94, n. 2, p. 372, 2002.
- CAMPBELL, J. P.; PRITCHARD, R. D. Motivation theory in industrial and organizational psychology. In: DUNNETTE, M. D.; HOUGH, L. (Ed.). **Handbook of industrial and organizational psychology**. Chicago: Rand McNally College Pub. Co, 1976. p. 63-130.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES 3/2001. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, 9 de nov. de 2001. Seção 1, p. 37
- DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista gestão organizacional**, Chapecó, v. 6, n. 3, 2014.
- DECI, E. L. et al. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of educational Psychology**, [S.l.], v. 73, n. 5, p. 642, 1981.
- DECI, E. L. et al. Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. **Journal of educational psychology**, [S.l.], v. 74, n. 6, p. 852, 1982.

DECI, E. L. et al. Motivation and education: The self-determination perspective. **Educational psychologist**, Nova Jersey, v. 26, n. 3-4, p. 325-346, 1991.

DECI, E. L. et al. On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. **Personality and social psychology bulletin**, Thousand Oaks, v. 32, n. 3, p. 313-327, Mar. 2006.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. **Journal of research in personality**, [S.l.], v. 19, n. 2, p. 109-134, 1985.

_____. O "quê" e "porquê" das perseguições objetivo: as necessidades humanas e da auto-determinação do comportamento. **Psychological Inquiry**, Philadelphia, v. 11, p. 227-268, 2000a.

_____. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, San Diego, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000b.

_____. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In: _____. **The Oxford handbook of human motivation**. Rochester: University of Rochester, 2012. p. 85-107.

DECI, E. L.; RYAN, R. M.; WILLIAMS, G. C. Need satisfaction and the self-regulation of learning. **Learning and individual differences**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 165-183, 1996.

DEESE, J. **Principles of psychology**. Allyn and Bacon, 1964.

ELLIOT, E. S.; DWECK, C. S. Goals: An approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 54, n. 1, p. 5-12, Jan. 1988.

FACULDADE CIÊNCIAS MÉDICAS. **Medicina**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://www.cmmg.edu.br/cursos/medicina/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

FALCÃO, D. F.; ROSA, V. V. Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2008. p. 1-16

FIGUEIRA, E. J. G. et al. Apreensão de tópicos em ética médica no ensino-aprendizagem de pequenos grupos. Comparando a aprendizagem baseada em problemas com o modelo tradicional. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 133-41, 2004.

FLINK, C.; BOGGIANO, A. K.; BARRETT, Marty. Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. **Journal of Personality and Social Psychology** [S.l.], v. 59, n. 5, p. 916-924, 1990.

GUAY, F.; BOGGIANO, A. K.; VALLERAND, R. J. Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. **Personality and Social Psychology Bulletin**, [S.l.], v. 27, n. 6, p. 643-650, 2001.

GUIMARÃES, S. E. F.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUIMARÃES, S. E. F.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Estilos Motivacionais de Professores: propriedades psicométricas de um Instrumento de Avaliação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 17-24, jan./abr. 2003.

HAIR, J. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2005.

HAYAT, A. A.; SALEHI, A.; KOJURI, J. Medical student's academic performance: The role of academic emotions and motivation. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, [S.l.], v. 6, n. 4, p. 168-175, Oct. 2018.

HOJAT, M.; GLASER, K.; VELOSKI, J. Assessing clinical competente. *Academic Medicine*, Philadelphia, v. 17, n. 10, p. 103-105, 1996.

HOJAT, M.; ZUCKERMAN, M. Personality and specialty interest in medical students. *Medical teacher*, London, v. 30, n. 4, p. 400-406, 2008.

TOLEDO JÚNIOR, A. C. C. et al. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. *Revista Médica de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 123-131, 2008.B

KAUFMAN, D. M.; MANN, K. V. Achievement of students in a conventional and problem-based learning (PBL) curriculum. *Advances in Health Sciences Education*, Dordrecht, v. 4, n. 3, p. 245-260, 1999.

KUNANITTHAWORN, N. et al. Factors associated with motivation in medical education: a path analysis. *BMC Medical Education*, Oxford, v. 18, p. 140, 2018.

KUSURKAR, R. A. et al. Motivation as an independent and a dependent variable in medical education: a review of the literature. *Medical teacher*, London v. 33, n. 5, p. e242-e262, 2011.

KUSURKAR, R. A. et al. Motivational profiles of medical students: association with study effort, academic performance and exhaustion. *BMC medical education*, Oxford v. 13, n. 1, p. 87, 2013.

KUSURKAR, R.; CROISET, G.; TEN CATE, O. Implications of gender differences in motivation among medical students. *Medical teacher*, London v. 35, n. 2, p. 173-174, 2013.

LOPES, L. M. S. et al. Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de ciências contábeis da Bahia na perspectiva da teoria da autodeterminação. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, Salvador, v. 5, n. 1, p. 21-39, 2015.

MAIER, N. R. F. **Psychology in industry**. 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin, 1955.

- MURPHY, P. Karen; ALEXANDER, Patricia A. A motivated exploration of motivation terminology. **Contemporary educational psychology**, San Diego, v. 25, n. 1, p. 3-53, 2000.
- NEVILLE, A. J.; NORMAN, G. R. PBL in the undergraduate MD program at McMaster University: three iterations in three decades. **Academic Medicine**, Philadelphia, v. 82, n. 4, p. 370-374, 2007.
- NICHOLLS, J. G. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, Washington, v. 91, n. 3, p. 328-346, 1984.
- OLIVEIRA, L. L.; MOURA, N. P. R.; TANAJURA, D. M. Aprendizagem baseada em problemas e o currículo tradicional na educação em enfermagem: uma revisão bibliográfica. **Educationis**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 34-41, 2015.
- OREM, D. **Modelo de Orem**: conceptos de enfermería en la práctica. Barcelona: Masson, 1991.
- ORSINI, C; BINNIE, V. I.; WILSON, S. L. Determinants and outcomes of motivation in health professions education: a systematic review based on self-determination theory. **Journal of educational evaluation for health professions**, Seoul, v. 13, p. 19, 2016.
- OSTERMAN, K. F. Students' Need for Belonging in the School Community. **Review of Educational Research**, [S.l.], v. 70, n. 3, p. 323-367, Sep. 2000.
- PATRICK, Helen et al. Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. **The Elementary School Journal**, v. 102, n. 1, p. 35-58, 2001.
- PATRICK, B. C.; HISLEY, J.; KEMPLER, T. "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. **The Journal of Experimental Education**, v. 68, n. 3, p. 217-236, 2000.
- PELLETIER, Luc G.; SÉGUIN-LÉVESQUE, Chantal; LEGAULT, Louise. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. **Journal of educational psychology**, v. 94, n. 1, p. 186, 2002.
- PEIXOTO, J. M. **Avaliação da atitude do estudante de medicina a respeito da relação médico-paciente: comparação entre uma escola médica com modelo curricular do aprendizado baseado em problemas e outra com modelo curricular tradicional**. 2009. 57f. Dissertação (Mestrado em Ciências Clínicas) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- PEIXOTO, J. M.; RIBEIRO, M. M. F.; AMARAL, C. F. S. Atitude do estudante de medicina a respeito da relação médico-paciente x modelo pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 229-36, 2011.
- PELLETIER, L. G.; SÉGUIN-LÉVESQUE, C.; LEGAULT, L. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 94, n. 1, p. 186-196, 2002.

PINDER, W. C. C. **Work motivation in organizational behavior**. 2nd ed. New York: Psychology Press, 2011.

PINHO, S. T. et al. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz: Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 580-590, jul./set. 2010.

PINTRICH, P. R. Editor's comment. **Educational Psychologist**, [S.l.], v. 26, n. 3-4, p. 199-205, 1991.

_____. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of self-regulation**. Cambridge: Academic Press, 2000. p. 451-502.

REEVE, J. Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, Chicago, v. 106, n. 3, p. 225-237, 2006.

_____. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. **Educational Psychologist**, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159-175, 2009.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; DECI, E. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, R.; AMES, C. **Research on motivation in education: the classroom milieu**. Cambridge: Academic Press, 1985. v. 2, p. 13-51.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, San Diego, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

RODRIGUES, M. de L. V.; DE CASTRO FIGUEIREDO, José Fernando. Aprendizado centrado em problemas. **Medicina (Ribeirao Preto. Online)**, v. 29, n. 4, p. 396-402, 1996.

ROWAN, C.; MCCOURT, C.; BEAKE, S. Midwives' reflections on their educational programme: a traditional or problem-based learning approach? **Midwifery**, Edinburgh, v. 25, n. 2, p. 213-222, Apr. 2009.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar. 2011.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. PBL: uma visão geral do método. **Olho Mágico**, Londrina, v. 2, n. 5/6 esp., 1996.

SHIN, J. H.; HAYNES, R. B.; JOHNSTON, M. E. Effect of problem-based, self-directed undergraduate education on life-long learning. *CMAJ: Canadian Medical Association Journal*, Ottawa, v. 148, n. 6, p. 969, 1993.

SKINNER, E. A.; BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of educational psychology**, Whashington, v. 85, n. 4, p. 571, 1993.

SOARES, M. A. **Aplicação do método de ensino problem based learning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico.** 2008. 125f. Dissertação. (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

_____. What kind of motivation drives medical students' learning quests? *Medical education*, Oxford, v. 38, n. 9, p. 950-957, Sep. 2004.

SPINATH, B. Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts: introduction to the special issue. *Learning and instruction*, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 85-86, 2005.

TANAKA, M. et al. Personality traits associated with intrinsic academic motivation in medical students. *Medical education*, Oxford, v. 43, n. 4, p. 384-387, 2009.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 119-132, 2005.

VALLERAND, R. J. et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic extrinsic and amotivation in education. *Educational and psychological measurement* [S.l.], v. 52, p. 1003-1017, 1992.

VALLERAND, R. J.; FORTIER, M. S.; GUAY, F. Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, Washington, v. 72, n. 5, p. 1161, 1997.

VROOM, V. H. *Work and motivation.* Oxford, England: Wiley, 1964.

WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, v. 71, n. 1, p. 3, 1979.

WEINER, B. Transforming Cultural Plurality into Theoretical Unity. In: MCINERNEY.M. D.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited.* Greenwich: Information Age, 2004. p. 13-29.

WEINTRAUB, M.; HAWLITSCHKEK, P.; JOÃO, S. M. A. Jogo educacional sobre avaliação em fisioterapia: uma nova abordagem acadêmica. *Fisioterapia e Pesquisa*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 280-286, jul./set. 2011.

WILLIAMS, G. C.; DECI, E. L. Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, Washington, v. 70, n. 4, p. 767-779, Apr.1996.

ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, San Diego, v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A dos. A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. **Estudante universitário**: característica e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Obs: Esse TCLE foi projetado para realização de pesquisa conjunta abordando motivação e autoeficácia acadêmica. Porém, esse trabalho em questão abordará somente a motivação acadêmica.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar como voluntário de uma pesquisa proposta pela Universidade José do Rosário Vellano – Medicina, UNIFENAS -BH, que está descrita em detalhes abaixo.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo e esclarecê-lo de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará, segundo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

1. Identificação do(a) voluntário(a) da pesquisa:

Nome: _____ Gênero: _____

Identidade: _____ Órgão Expedidor: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

2. Dados da pesquisa:

a. Título do Projeto: Avaliação do perfil motivacional e de autoeficácia em estudantes de medicina.

b. Professores Orientadores:

Dra. Eliane Perlatto Moura;

3. Objetivo da pesquisa:

a. Avaliar a motivação para aprender e a autoeficácia de estudantes do 4º ano de medicina e sua correlação com o método de ensino (PBL x tradicional).

4. Justificativa da pesquisa:

a. Aprofundar o conhecimento sobre os fatores motivacionais e de autoeficácia do estudante é de extrema importância na atual conjuntura. Essa investigação permitirá uma atuação mais precisa nos pontos específicos de incentivo ao saber e, conseqüentemente, onde os docentes devem evoluir para atingir tal

objetivo. O conhecimento da integração de diversos fatores pode ajudar na compreensão da força que move um estudante no seu desempenho acadêmico e profissional.

5. Descrição detalhada e explicação dos procedimentos realizados:

- a. Será realizado um estudo comparativo, transversal e quantitativo através de um questionário autorrespondido para avaliar a motivação e a autoeficácia dos estudantes de medicina. Todos os alunos do 4º ano da instituição a qual fazem parte serão convidados. Aqueles que concordarem em participar do estudo preencherão um questionário e serão incluídos na amostra. Para tanto, um instrumento de pesquisa será aplicado contendo questões de avaliação sociodemográfica, aspectos gerais de saúde e o instrumento já validado para avaliação da motivação para aprender e da autoeficácia para universitários. Estes instrumentos tratam-se de dois questionários, sendo o da motivação com vinte e oito itens subdivididos em sete subescalas: três correspondem a tipos de motivação intrínseca; outras três incorporam tipos de motivação extrínseca e, a última, representa desmotivação ou ausência de motivação e da autoeficácia composta por 34 itens, likert 1 a 10, organizados em 5 dimensões: autoeficácia acadêmica, auto-eficácia na regulação da formação, autoeficácia na interação social, autoeficácia em ações proativas e autoeficácia na gestão acadêmica

6. Descrição dos desconfortos e riscos da pesquisa:

(x) Risco Mínimo () Risco Baixo () Risco Médio () Risco Alto

- a. Apesar de assegurarmos total sigilo das informações coletadas, este estudo poderá eventualmente, trazer algum constrangimento ao sujeito participante ao responder questionamentos que porventura possam ser desconfortáveis.

7. Descrição dos benefícios da pesquisa:

- a. Conhecer a autoeficácia e a motivação dos alunos procurando estabelecer uma correlação com a metodologia de estudo abre um vasto campo para que os docentes possam se especializar cada vez mais na função de ensinar. O conhecimento mais profundo da figura central do estudante permite relações de ensino/aprendizagem melhores e com maior probabilidade de êxito.

8. Despesas, compensações e indenizações:

- a. Você não terá despesa pessoal nessa pesquisa incluindo transporte, exames e consultas.
- b. Você não terá compensação financeira relacionada à sua participação nessa pesquisa.

9. Direito de confidencialidade:

- a. Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo.

- b. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.
- c. Imagens ou fotografias que possam ser realizadas se forem publicadas, não permitirão sua identificação.

10. Acesso aos resultados da pesquisa:

- a. Você tem direito de acesso atualizado aos resultados da pesquisa, ainda que os mesmos possam afetar sua vontade em continuar participando da mesma.

11. Liberdade de retirada do consentimento:

- a. Você tem direito de retirar seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu cuidado e tratamento na instituição.

12. Acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa:

- a. Você tem garantido o acesso, em qualquer etapa da pesquisa, aos profissionais responsáveis pela mesma, para esclarecimento de eventuais dúvidas acerca de procedimentos, riscos, benefícios, etc., através dos contatos abaixo:

Professores Orientadores:

elianeperlatto@gmail.com Telefone: (31) 982267999

anarvaladares@gmail.com Telefone (31) 999521627

13. Acesso à instituição responsável pela pesquisa:

- a. Você tem garantido o acesso, em qualquer etapa da pesquisa, à instituição responsável pela mesma, para esclarecimento de eventuais dúvidas acerca dos procedimentos éticos, através do contato abaixo:

Comitê de Ética - UNIFENAS: Rua Líbano, 66. Tel: (31) 3497 4300

E-mail: comitedeetica@unifenas.br

Segunda à sexta-feira das 14:00h às 16:00h

- b. Fui informado verbalmente e por escrito sobre os dados dessa pesquisa e minhas dúvidas com relação a minha participação foram satisfatoriamente respondidas.
- c. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos pesquisadores e à instituição de ensino.
- d. Tive tempo suficiente para decidir sobre minha participação e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a mesma, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

- e. A minha assinatura neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização aos pesquisadores, ao patrocinador do estudo e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade José do Rosário Vellano, de utilizarem os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha identidade.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

VOLUNTÁRIO

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

ANEXO A – Questionário aplicado - Escala de Motivação Acadêmica de Vallerand (1992), validada para o português por Sobral (2003)

MOTIVAÇÃO ACADÊMICA



1. Nome:

2. Nº de matrícula:

3. Sexo: 1.Masculino 2.Feminino

4. Idade:

5. Qual a Renda familiar?

1. Até R\$ 3.000,00
 2. De R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000
 3. De R\$ 5.001,00 a R\$ 10.000
 4. De R\$ 10.001,00 a R\$ 20.000
 5. Mais de 20.000

6. Tem parente médico até 1º grau? 1.Sim 2.Não

7. Estado Civil? 1.Solteiro(a)
 2.Casado(a) / União estável
 3.Separado(a) / Divorciado(a)
 4.Outro. Qual? _____

8. Mora sozinho ou com a família? 1.Sozinho 2.Com a Família

9. Tem trabalho remunerado? 1.Sim (Vá p/ Q10) 2.Não (Vá p/ Q11)

10. Quantas horas por semana?

11. Tem algum problema de saúde? 1.Sim 2.Não

12. Usa medicamento antidepressivo? 1.Sim 2.Não

13. Usa medicamento para doença crônica? 1.Sim 2.Não

14. Você é fumante? 1.Sim 2.Não

15. Fez todo o curso nesta instituição? 1.Sim 2.Não

16. Está no período regular? 1.Sim 2.Não

17. Exerceu ou exerce alguma atividade extracurricular (Monitoria; Estágio, Iniciação científica, etc)?
 1.Sim (Vá p/ Q18) 2.Não (Vá p/ Q19)

18. Qual o motivo principal desta atividade?

- 1.Buscar conhecimento / aprendizagem 4.Prática profissional
 2.Financeiro 5.Outro. Qual? _____
 3.Melhorar currículo _____

Motivação do Aprendiz em Medicina

Por que venho à universidade?

ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA



Nas questões abaixo, MARQUE COM UM X o número que MELHOR corresponde à sua resposta. Use a escala abaixo para indicar em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, à razão porque você vai à Universidade. NÃO HAVENDO, PORTANTO, RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS.

RESPONDA CONFORME ESCALA ABAIXO: (NÃO DEIXE NENHUM ITEM SEM RESPOSTA)

NENHUMA correspondência	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL correspondência
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Marque os itens abaixo conforme escala de resposta								
	1	2	3	4	5	6	7	
19. Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada, no futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
20. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
21. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
22. Porque gosto muito de vir à universidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
23. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na universidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
24. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
25. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
26. A fim de obter um emprego de prestígio, no futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
27. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
28. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
29. Porque, para mim, a universidade é um prazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
30. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
31. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
32. Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na universidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
33. Porque quero levar uma boa vida no futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
34. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
35. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
36. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
37. Não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
38. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
39. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
40. A fim de ter uma boa remuneração no futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
41. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
42. Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
43. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
44. Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
45. Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
46. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

AGRADEÇO SUA IMPORTANTE COLABORAÇÃO

ANEXO B - Tabela 2

Tabela 2 - Caracterização dos alunos em relação às questões do instrumento que avalia a Motivação considerando-se a instituição

Questões Motivação	Instituição A (n = 73)		Instituição B (n = 74)	
	Média	D.p.	Média	D.p.
1. Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada, no futuro.	5,5	1,5	5,6	1,7
2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.	6,3	1,0	5,8	1,4
3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi.	6,7	,7	6,3	1,3
4. Porque gosto muito de vir à universidade.	4,8	1,5	4,3	1,7
5. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na universidade.	1,3	0,7	1,9	1,7
6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.	5,3	1,7	4,8	2,1
7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso.	4,1	2,2	3,4	2,1
8. A fim de obter um emprego de prestígio, no futuro.	5,2	1,6	5,4	1,8
9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.	6,0	1,3	5,4	1,6
10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto.	6,6	0,6	6,5	1,0
11. Porque, para mim, a universidade é um prazer.	4,6	1,6	4,1	1,8
12. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.	1,9	1,5	2,1	1,8
13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.	5,4	1,9	5,1	2,0
14. Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na universidade.	4,6	1,7	4,2	1,9
15. Porque quero levar uma boa vida no futuro.	6,0	1,3	6,1	1,4
16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	6,3	1,1	5,9	1,4
17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional.	6,1	1,2	5,2	2,1
18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	5,2	1,5	3,8	2,0
19. Não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso.	1,5	1,1	1,7	1,5
20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.	4,7	1,7	3,9	2,0
21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	3,9	2,0	3,5	1,9
22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro.	6,0	1,3	5,8	1,5
23. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.	6,4	0,8	5,8	1,6
24. Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.	6,6	0,7	6,2	1,5
25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.	5,0	1,7	4,5	1,7
26. Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade.	1,2	0,5	1,6	1,4
27. Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.	5,8	1,5	4,9	2,0
28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.	5,2	1,9	4,1	2,0

ANEXO C - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE JOSÉ
ROSÁRIO VELLANO/UNIFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DO PERFIL MOTIVACIONAL E DE AUTOEFICÁCIA EM ESTUDANTES DE MEDICINA

Pesquisador: Eliane Perlatto Moura

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 84589418.5.0000.5143

Instituição Proponente: Universidade José Rosário Vellano/UNIFENAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.598.383

Apresentação do Projeto:

Adequada.

Objetivo da Pesquisa:

Adequado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada digno de nota.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rodovia MG 179 km 0

Bairro: Campus Universitário

CEP: 37.130-000

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3299-3137

Fax: (35)3299-3137

E-mail: comitedeetica@unifenas.br

UNIVERSIDADE JOSÉ
ROSÁRIO VELLANO/UNIFENAS



Continuação do Parecer: 2.598.383

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1064245.pdf	02/04/2018 20:28:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento.pdf	02/04/2018 20:27:31	Eliane Perlatto Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	declaracao.pdf	07/03/2018 10:48:49	Eliane Perlatto Moura	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	05/03/2018 18:49:31	Eliane Perlatto Moura	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	05/03/2018 10:32:16	Eliane Perlatto Moura	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	05/03/2018 10:30:01	Eliane Perlatto Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	05/03/2018 10:29:44	Eliane Perlatto Moura	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 13 de Abril de 2018

Assinado por:
MARCELO REIS DA COSTA
(Coordenador)

Endereço: Rodovia MG 179 km 0
Bairro: Campus Universitário CEP: 37.130-000
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3299-3137 Fax: (35)3299-3137 E-mail: comitedeetica@unifenas.br