

## Saúde Mental e Motivação na Vivência Acadêmica da Graduação em Psicologia

## Mental Health and Motivation in the Academic Experience of Undergraduate Psychology

## Salud Mental y Motivación en la Vivencia de la Graduación en Psicología

*Alice Zanrosso Baptista(1); Felipe Vilanova(2); Ângelo Brandelli Costa(3); Silvia Helena Koller(4)*

1 Centro de Estudos Psicológicos com Meninos e Meninas de Rua (CEP-Rua), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: [alice.zanrosso@gmail.com](mailto:alice.zanrosso@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0597-6662>

2 Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: [felipevilanova2@gmail.com](mailto:felipevilanova2@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2516-9975>

3 Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: [angelobrandellicosta@gmail.com](mailto:angelobrandellicosta@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0742-8152>

4 North West University, Vanderbijlpark, South Africa.

E-mail: [silvia.koller@gmail.com](mailto:silvia.koller@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9109-6674>

**Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 15, n. 1, p. 13-31, janeiro-junho, 2023 - ISSN 2175-5027

[Submetido: ab. 20, 2021; Revisão1: abr. 29, 2021 Revisão2: jul. 14, 2022;

Aceito: dez. 11, 2022; Publicado: ago. 7, 2023]

DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2023.v15i1.4516>

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*

Editora: Márcia Fortes Wagner

Como citar este artigo / To cite this article: [clique aqui! / click here!](#)

## Resumo

Problemas como ansiedade, depressão, preocupação com os estudos e dificuldade nos relacionamentos são comumente encontrados em universitários e podem levar a evasões. O estudo investigou a relação entre motivação, vivência acadêmica e saúde mental em um curso de graduação em Psicologia. 178 indivíduos com idades entre 18 e 48 anos ( $M = 23,36$ ;  $DP = 4,68$ ), 67,4% do gênero feminino tiveram seus dados analisados. A coleta de dados foi realizada por meio de formulário *online*. Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico, ao Questionário de Vivência Acadêmica Reduzido (QVA-R; Villar, 2003), ao Questionário de Saúde Geral de Goldberg (QSG-12; Gouveia et al., 2003) e à Escala de Motivação Acadêmica (EMA; Sobral, 2003). Foram conduzidas análises descritivas de frequência dos dados sociodemográficos, investigações acerca da consistência interna das escalas utilizadas, correlações de Pearson e Análises de Variâncias (ANOVAs) e Testes-*t* de Student. Os resultados sugeriram que há relação entre a insatisfação com a universidade, a desmotivação e a saúde mental dos estudantes, e que a expectativa destes em relação ao curso não está correspondendo à realidade, podendo afetar sua saúde mental.

*Palavras-chave:* motivação, saúde mental, psicologia.

## Abstract

Problems such as anxiety, depression, concern with studies and difficulties in relationships are common in college students and they can lead to evasions. The study investigated the relation between motivation, academic experience and mental health in the undergraduate course in Psychology. 178 individuals aged 18-48 years ( $M = 23.36$ ,  $SD = 4.68$ ), 67.4% of the female gender had their data analyzed. Data collection was performed through an online form. Participants answered a sociodemographic questionnaire, the Questionário de Vivência Acadêmica Reduzido (QVA-R; Villar, 2003), the Questionário de Saúde Geral de Goldberg (QSG-12; Gouveia et al., 2003) and the Escala de Motivação Acadêmica (EMA; Sobral, 2003). Descriptive analyzes of the frequency of sociodemographic data, investigations on the internal consistency of the scales used, Pearson correlations, Analysis of Variance (ANOVAs) and Student's *t*-Tests were conducted. The results suggested that there is a relation between university dissatisfaction with the students' motivation and the student's mental health, and that the expectations of undergraduates in relation to the course are not corresponding to the reality of the academic experience and may affect their mental health.

*Keywords:* motivation, mental health, psychology.

## Resumen

Problemas como ansiedad, depresión, preocupación por los estudios y la dificultad en relaciones se encuentran comúnmente en los universitarios, y pueden llevar a la evasión. Este estudio investigó la relación entre motivación, vivencia académica y salud mental en una graduación en Psicología. 178 individuos con edades entre 18 y 48 años ( $M = 23,36$ ,  $DP = 4,68$ ), 67,4% del género femenino tuvieron sus datos analizados. La recolección de datos se realizó a través de un formulario en línea. Los participantes respondieron a un cuestionario sociodemográfico, al Questionário de Vivência Acadêmica Reduzido (QVA-R; Villar, 2003), al Questionário de Saúde Geral de Goldberg (QSG-12; Gouveia et al., 2003) y al Escala de Motivação Acadêmica (EMA; Sobral, 2003). Se realizaron análisis descriptivos de frecuencia de los datos sociodemográficos, investigaciones acerca de la consistencia interna de las escalas utilizadas, correlaciones de Pearson, Análisis de Varias (ANOVAs) y Pruebas-*t* de Student. Los resultados sugirieron que hay relación entre la insatisfacción académica, la desmotivación y la salud mental de los estudiantes, y que la expectativa de estos en relación al curso no está correspondiendo a la realidad, pudiendo afectar su salud mental.

*Palabras clave:* motivación, salud mental, psicología.

## Introdução

A população universitária tem se tornado cada vez mais heterogênea, principalmente com relação ao perfil socioeconômico e cultural, faixa etária, história acadêmica anterior, habilidades básicas e expectativas diante da graduação (Igue, Bariani, & Milanesi, 2008). No entanto, as universidades seguem atendendo a ela utilizando as mesmas instalações, cursos e propostas curriculares (Almeida, & Soares, 2004; Pinto, Quadros, Cruz, & Conrad, 2017). É crescente a preocupação com relação à incidência de insucesso acadêmico, absentismo, baixo rendimento, atraso, mudanças e abandono dos cursos (Almeida et al., 2004; Igue et al., 2008).

O *background* acadêmico, econômico e pessoal anterior à entrada na universidade e as expectativas e a motivação em relação à graduação são diferentes considerando-se cada aluno, e caso não sejam atendidas geram evasões (Igue et al., 2008). Tais variáveis marcam os desafios sociais, pessoais e vocacionais acadêmicos (García-Ros, Pérez-González, Cavas-Martínez, & Tomás, 2017; Koenka, 2020; Porto & Soares, 2017a; Porto & Soares 2017b).

O contexto universitário é importante para avaliação e promoção da saúde mental (Zivin, Eisenberg, Gollust, & Golberstein, 2009; Eisenberg, Downs, Golberstein, & Zivin, 2009). Níveis de estresse e ansiedade tendem a ter seu pico durante o ano de ingresso na universidade (Sher, Wood, & Gotham, 1996). Crises provocadas pela adaptação à universidade desafiam o desenvolvimento de autonomia, gestão do tempo e a construção de novos contatos sociais (Almeida et al., 2004), bem como o interesse e as perspectivas relacionadas ao curso, que influenciam a saúde mental (Costa & Leal, 2008).

A não adaptação à universidade pode gerar problemas orgânicos e emocionais, dificuldades de relacionamento, baixa produtividade e, em situações acentuadas, perda do interesse pela vida (Becker, Dvorsky, Holdaway, & Luebbe, 2018). Há uma manifestação significativa de níveis severos de estresse dos alunos do primeiro ano que não decrescem durante os outros anos (Sher et al., 1996). O aumento do estresse psíquico, transtornos psicossomáticos e falta de confiança na capacidade de desempenho e autoeficácia podem indicar uma diminuição da saúde mental dos universitários (Cerchiari, Caetano, & Faccenda, 2005; Gomes, Pereira Junior, Cardoso, & Silva, 2020). Transtornos psicossomáticos são os principais problemas dos estudantes brasileiros e são seguidos por estresse psíquico e falta de confiança na capacidade de desempenho, tanto na chegada à universidade quanto ao longo da trajetória acadêmica. O sofrimento tende a ser maior nos cursos em que o objeto de estudo é o ser-humano, entretanto a Psicologia não costuma ser estudada (Cerchiari et al., 2005).

Há uma relação significativa entre o surgimento de sintomas psicopatológicos e as variáveis gênero, ano de ingresso, atividade remunerada, curso e tipo de moradia. Um exemplo é de que alunos que estão na graduação de dois a cinco anos apresentam níveis

mais baixos de saúde mental e de confiança em comparação àqueles que ingressaram há um ano (Cerchiari, 2004). A insatisfação com a universidade, a desmotivação e suas influências na saúde mental precisam ser aprofundadas, ficando em aberto a pergunta de se a percepção da universidade como insatisfatória seria em razão das dificuldades emocionais ou se de fato a universidade não está correspondendo às expectativas dos alunos, desencadeando problemas emocionais (Cerchiari, 2004).

Ansiedade, depressão, preocupação com os estudos e dificuldade nos relacionamentos são comumente encontrados em universitários, e, quando não avaliados adequadamente, podem levar a evasões onerosas para a sociedade e para os próprios estudantes (Ariño & Bardagi, 2018; Castro, 2017; Cerchiari, 2004; Matta, Lebrão, & Heleno, 2017). Mais estudos envolvendo a relação entre saúde mental, vivência acadêmica e motivação dos universitários são necessários. Portanto, o objetivo deste estudo foi investigar a relação entre estes três aspectos no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## Método

### Participantes

Inicialmente, 258 indivíduos do curso de psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) participaram da pesquisa. Entretanto, 78 responderam menos que 50% do questionário e 2 já eram graduados. Ao fim, 178 indivíduos com idades entre 18 e 48 anos ( $M = 23,36$ ;  $DP = 4,68$ ), 67,4% do gênero feminino tiveram seus dados analisados. Com relação à etnia, 143 (80,3%) se declararam brancos; 24 (13,5%) negros; 10 (5,6%) pardos; e 1 (0,6%) indígena. Já com relação à classe socioeconômica, 9 (5,1%) se declararam classe A; 41 (23%) B; 59 (33,1%) C; 40 (22,5%) D; 22 (12,4%) E; e 7 (3,9%) não souberam declarar.

### Procedimentos

A coleta de dados foi *online*. Foram feitos convites em salas de aula sem acompanhamento das respostas, apresentando-se a pesquisa a todos os alunos presentes na sala de forma geral. O convite consistia em divulgação dos objetivos da pesquisa e indicação do site que redirecionava ao questionário da pesquisa. Também foram enviados *e-mails* pela Comissão de Graduação e divulgado um *link* em rede social (de maio a setembro de 2018) a fim de alcançar mais alunos. A amostra foi recrutada por conveniência. Um Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi assinado previamente, garantindo conformidade à Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em

Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob registro CAAE número 85307518.4.0000.5334.

## Instrumentos

O instrumento completo foi composto por um questionário sociodemográfico investigando: cidade em que reside, gênero, idade, raça/etnia, estado civil, nível socioeconômico e de escolaridade, tipo de escola de origem, cota, profissão e remuneração, adesão às cadeiras do semestre específico, área de carreira pretendida ao entrar no curso, se continua querendo seguir a carreira indicada, se modificaria algo no curso (e em caso afirmativo, o quê), semestre do curso atual, turno e pretensão em continuar o curso. Em seguida, os participantes respondiam aos Questionários de Vivência Acadêmica Reduzido (QVA-R; Villar, 2003) e de Saúde Geral de Goldberg (QSG-12; Gouveia et al., 2003) e por fim à Escala de Motivação Acadêmica (EMA; Sobral, 2003).

O Questionário de Vivência Acadêmica reduzida (Villar, 2003) é uma medida de autorrelato, composta por cinco fatores e 60 itens. Os cinco fatores são: vivência pessoal-emocional (percepções de bem-estar física e psicológica); vivência de curso/carreira (adaptação ao curso, aprendizagens e perspectivas); vivência de estudo (competências de estudo, gestão do tempo e utilização de recursos de aprendizagem); vivência interpessoal (relacionamento com pares e atividades extracurriculares) e vivência institucional (interesse pela instituição e a percepção dos serviços). As alternativas variam de 1 (Nada a ver comigo) a 5 (Tudo a ver comigo, totalmente de acordo, acontece sempre), de tal sorte que quanto maiores os escores, mais forte é o traço em questão (e.g., maiores escores em vivência pessoal-emocional indicam maiores percepções de bem-estar físico e psicológico). Os estudos com o QVA-r demonstram validade e bons índices de consistência interna (alfa 0,70; Almeida, & Soares, 2004).

O QSG-12 corresponde à abreviação do Questionário de Saúde Geral de Goldberg (1972), adaptado para o Brasil por Pasquali, Gouveia, Andriola, Miranda e Ramos (1994), composto por 12 itens, respondido em termos do quanto tem sido experimentados sintomas (quatro pontos). Em itens que negam a saúde mental (por exemplo: Tem se sentido pouco feliz e deprimido?), as alternativas variam de 1 (Absolutamente, não) a 4 (Muito mais que de costume); em itens afirmativos (por exemplo: Tem se sentido capaz de tomar decisões?), as respostas foram de 1 (Mais que de costume) a 4 (Muito menos que de costume). Os itens negativos foram invertidos, de modo que a maior pontuação indica melhor saúde mental. Estudos indicam um fator geral com  $\alpha$  de Cronbach de 0,80 a 0,88 (Gouveia et al., 2003).

A Escala de Motivação Acadêmica (Sobral, 2003) é uma medida de autorrelato composta por sete fatores de quatro itens cada (totalizando 28 itens) que avalia motivação extrínseca, motivação intrínseca, e desmotivação ou ausência de motivação. A motivação intrínseca corresponde às subescalas: a) para saber (fazer algo pelo prazer

e satisfação que decorre de aprender); (b) para realizar coisas (fazer algo pela satisfação que decorre da realização de coisas); e (c) para vivenciar estímulo (fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes). Já a motivação extrínseca corresponde às subescalas: (d) regulação por identificação (fazer algo porque se decidiu fazê-lo); (e) regulação por introjeção (fazer algo porque se pressiona a si próprio a fazê-lo); (f) regulação externa (fazer algo porque se sente pressionado por outros a fazê-lo) e (g) desmotivação: falta de motivos intrínsecos ou extrínsecos. O instrumento de Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal e Vallières (1992) traduzido para o Português apresenta bons índices de consistência interna ( $\alpha$  de Cronbach de 0,66 a 0,85), de validades convergente e divergente e de critério entre grupos. As respostas variam de 1 (Nenhuma) a 7 (Total) correspondência, de tal sorte que quanto maiores os escores, mais forte é o traço em questão (e.g., maiores escores em desmotivação indicam maior desmotivação).

## **Análise de Dados**

Análises descritivas de frequência dos dados sociodemográficos foram conduzidas, seguidas da análise da consistência interna das escalas (alfas de Cronbach dos fatores da QVA-R, QSG-12 e EMA). Foram realizadas correlações de Pearson entre as médias aritméticas simples dos fatores das escalas e entre o semestre do participante e, por fim, realizadas ANOVAs e Testes-*t* de Student para comparar as médias dos fatores e turno, gênero, nível socioeconômico e cotas. O principal critério adotado para verificação de relações estatisticamente significativas foi o valor de  $p < 0,05$ .

## **Resultados**

### **Frequências dos Dados Sociodemográficos e Consistência Interna**

As frequências estão descritas na Tabela 1. Os semestres variaram do 1º ao 13º ( $M= 6,02$ ;  $DP= 2,97$ ). A Tabela 2 apresenta médias, desvios-padrão dos fatores das escalas e  $\alpha$  de Cronbach. Os fatores mostraram bons índices de consistência interna (alfas acima de 0,70).

**Tabela 1***Frequência de Dados Sociodemográficos Investigados*

<b>Característica</b>	<b>n (%)</b>
	<b>Total (N=178)</b>
Cidade em que reside <i>n (%)</i>	
Porto Alegre	158 (88,76)
Região Metropolitana	19 (10,67)
Qual tipo de escola estudou durante maior parte da vida <i>n (%)</i>	
Particular	93 (52,2)
Pública	85 (47,8)
Cotista <i>n (%)</i>	
Sim	62 (34,8)
Não	116 (65,2)
Formado em outro curso <i>n (%)</i>	
Sim	14 (7,9)
Não	164 (92,1)
Cursando cadeiras no semestre específico que faz parte <i>n (%)</i>	
Sim	107 (60,1)
Não	71 (39,9)
Carreira que pretendia seguir no início do curso <i>n (%)</i>	
Clínica	85 (47,8)
Acadêmica	22 (12,4)
Comunitária	13 (7,3)
Escolar	12 (6,7)
Organizacional	7 (3,9)
Esportes	2 (1,1)
Institucional	2 (1,1)
Outra	35 (19,7)
Continua querendo seguir a mesma carreira <i>n (%)</i>	
Sim	106 (59,6)
Não	72 (40,4)
Modificaria algo no curso de Psicologia da UFRGS <i>n (%)</i>	
Sim	170 (95,5)
Não	8 (4,5)
Em qual turno estuda <i>n (%)</i>	
Diurno	109 (61,2)
Noturno	69 (38,8)
Pretende continuar o curso <i>n (%)</i>	
Sim	176 (98,9)
Não	2 (1,1)

<b>Característica</b>	<b><i>n</i> (%)</b>
<b>Com qual departamento mais se identifica <i>n</i> (%)</b>	
Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Personalidade	76 (42,7)
Psicanálise e Psicopatologia	62 (34,8)
Psicologia Social e Institucional	40 (22,5)
<b>Exerce alguma atividade remunerada <i>n</i> (%)</b>	
Sim	93 (52,2)
Não	85 (47,8)

**Tabela 2.**

*Média, Desvio-Padrão, Consistência Interna e Correlações Bivariadas através do r de Pearson*

Variável	$\alpha$	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. EMA - Motivação Intrínseca para Conhecer	0,92	5,70	1,25	-												
2. EMA - Motivação Intrínseca para Realização	0,80	4,32	1,40	0,60**	-											
3. EMA - Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos	0,78	4,15	1,33	0,67**	0,62**	-										
4. EMA - Motivação Extrínseca – Identificação	0,82	5,59	1,25	0,51**	0,42**	0,45**	-									
5. EMA - Motivação Extrínseca – Introjção	0,88	4,17	1,64	0,33**	0,62**	0,32**	0,32**	-								
6. EMA - Motivação Extrínseca – Controle Externo	0,85	5,19	1,39	0,05	0,15	-0,03	0,36**	0,42**	-							
7. EMA - Desmotivação	0,79	2,24	1,23	-0,54**	-0,35**	-0,45**	-0,45**	-0,09	0,02	-						
8. QVA – Pessoal	0,91	2,95	0,80	0,09	0,22*	0,28**	0,05	-0,16*	-0,2*	-0,45**	-					
9. QVA – Interpessoal	0,92	3,51	0,82	0,26**	0,11	0,28**	0,06	-0,07	-0,2	-0,35**	0,22*	-				
10. QVA – Carreira	0,80	3,79	0,61	0,56**	0,39**	0,47**	0,50**	0,12	0,04	-0,64**	0,44**	0,3**	-			
11. QVA – Estudo	0,84	3,19	0,73	0,34**	0,41**	0,39**	0,17*	0,09	-0,02	-0,39**	0,48**	0,22*	0,42**	-		
12. QVA - Institucional	0,72	3,50	0,61	0,49**	0,29**	0,52**	0,38**	0,08	-0,11	-0,48**	0,21*	0,32**	0,41**	0,21*	-	
13. QSG – Depressão	0,90	2,05	0,66	-0,14	-0,21*	-0,25*	-0,17*	0,07	0,09	0,45**	-0,79**	-0,28**	-0,45**	-0,35**	-0,19*	-
14. QSG – Ansiedade	0,74	2,37	0,65	-0,04	-0,15	-0,20*	-0,06	0,10	0,06	0,31**	-0,66**	-0,21*	-0,32**	-0,25*	-0,12	0,76**

Nota: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,001$

## Correlações de Pearson e Comparação de Médias entre Grupos

As correlações de Pearson entre os fatores das escalas utilizadas estão representadas na Tabela 2. As variáveis associadas significativamente com o semestre do curso: Motivação intrínseca para conhecer ( $r = -0,28; p < 0,001$ ), para realização ( $r = -0,20; p < 0,05$ ), para vivenciar estímulos ( $r = -0,33; p < 0,001$ ); motivação extrínseca identificação ( $r = -0,32; p < 0,001$ ), desmotivação ( $r = 0,17; p < 0,05$ ), 'Carreira' da QVA-R ( $r = -0,23; p < 0,05$ ) e 'Institucional' da QVA-R ( $r = -0,33; p < 0,001$ ). Tais resultados sugerem que quanto mais se avança no curso, menos se faz algo pela satisfação decorrente do aprendizado, da busca pela realização ou criação de algo, para experimentar sensações estimulantes; porque se decidiu fazê-lo; e há maior desmotivação. Menor tende a ser a satisfação e o investimento no curso, a perspectiva de segurança da escolha e a percepção de envolvimento e competência pessoal (fator 'Carreira' da QVA-R). Por fim, quanto mais avançado o semestre em que se está, menor o interesse e compromisso com a instituição, o desejo de prosseguir nela e a percepção de conhecimento dos serviços e estrutura dela (fator 'Institucional' da QVA-R).

Houve diferença significativa de gênero em relação aos fatores 'Pessoal' da QVA-R ( $t(169)=2,30, p < 0,05, d$  de Cohen=0,39). Homens apresentaram médias maiores ( $M=3,15; DP=0,80$ ) do que as mulheres ( $M=2,85; DP=0,78$ ). Na 'Motivação intrínseca para conhecer' ( $t(74,53)=-2,27, p < 0,05, d$  de Cohen=0,41) os homens apresentaram médias menores ( $M=5,34; DP=1,57$ ) do que as mulheres ( $M=5,88; DP=1,01$ ). Ou seja, os homens apresentaram maior independência emocional e instrumental em relação a projetos de vida; maior bem-estar psicológico e físico; maior percepção das capacidades de resolução de problemas; maior autoconfiança em relação ao seu rendimento acadêmico. As mulheres apresentaram maior motivação e satisfação para aprender, explorar ou entender.

Houve diferença significativa por gênero nos fatores 'Motivação intrínseca para realização' ( $t(154)=-2,08, p < 0,05, d$  de Cohen=0,35). Homens apresentaram médias menores ( $M=4,00; DP=1,48$ ) do que as mulheres ( $M=4,50; DP=1,35$ ), em 'Motivação extrínseca introyeção' ( $M=4,37; DP=1,60; t(101,82)=-2,11, p < 0,05, d$  de Cohen=0,36) ( $M=3,79; DP=1,66$ ). Também no fator 'Motivação extrínseca controle externo' ( $t(78,28)=-2,10, p < 0,05, d$  de Cohen=0,37;  $M=4,83; DP=1,71$ ) do que as mulheres ( $M=5,37; DP=1,18$ ). As mulheres apresentaram maior motivação para fazer algo pelo prazer que decorre da busca de criação de coisas; porque pressionam a si próprias; e porque se sentem pressionadas por outros. Por fim, houve diferença significativa no fator 'Ansiedade' da QSG-12 ( $t(168)=-2,28, p < 0,05, d$  de Cohen=0,37), homens apresentando médias menores ( $M=2,20; DP=0,65$ ) que mulheres ( $M=2,44; DP=0,65$ ). Mulheres tenderam a ser mais ansiosas.

Com relação ao turno, houve diferença significativa em relação aos fatores 'Carreira' da QVA-R ( $t(171)=-2,50, p < 0,05, d$  de Cohen=0,39) e o fator 'Motivação

extrínseca controle externo' da EMA ( $t(95,36)=2,28, p < 0,05, d$  de Cohen= $0,39$ ). Alunos do turno noturno apresentaram maiores médias no fator 'Carreira' ( $M=3,93; DP=0,54$ ) do que os do turno diurno ( $M=3,70; DP=0,63$ ), ou seja, têm maior satisfação pelo curso, investimento, preparação para as exigências, e gestão equilibrada de estudo e de lazer. Por outro lado, aqueles que estudam no turno noturno apresentaram médias menores no fator 'Motivação extrínseca controle externo' da EMA ( $M=4,85; DP=1,67$ ) do que aqueles que estudam no turno diurno ( $M=5,41; DP=1,14$ ), ou seja, os estudantes do turno noturno apresentaram menor motivação para fazer algo porque se sentem pressionados por outros a fazê-lo.

Com relação a ser cotista ou não, houve diferença significativa em relação aos fatores 'Pessoal' ( $t(171)=-2,61, p < 0,05, d$  de Cohen= $0,42$ ) e 'Estudo' da QVA-R ( $t(171)=-2,50, p < 0,05, d$  de Cohen= $0,45$ ), assim como em relação ao fator 'Motivação extrínseca controle externo' da EMA ( $t(156)=2,26, p < 0,05, d$  de Cohen= $0,37$ ) e o fator 'Depressão' da QSG-12 ( $t(170)=2,14, p < 0,05, d$  de Cohen= $0,34$ ). Os cotistas tenderam a apresentar menores médias no fator 'Pessoal' ( $M=2,73; DP=0,79$ ) do que os não cotistas ( $M=3,06; DP=0,78$ ), assim como também apresentaram menores médias no fator 'Estudo' ( $M=3,00; DP=0,79$ ) do que os não cotistas ( $M=3,29; DP=0,69$ ). Ou seja, os cotistas tenderam a apresentar menor independência em relação a projetos de vida; menor bem-estar psicológico e físico; menor percepção das capacidades de resolução de problemas; menor autoconfiança em relação ao rendimento acadêmico, à conclusão do curso, à inferência das expectativas de outros a seu respeito e menos competências em relação ao estudo e hábitos de trabalho.

Já com relação ao fator 'Motivação extrínseca controle externo', os cotistas tenderam a apresentar maiores médias ( $M=5,52; DP=1,37$ ) do que os não cotistas ( $M=5,01; DP=1,38$ ), assim como apresentaram maiores médias no fator 'Depressão' ( $M=2,20; DP=0,72$ ) do que os não cotistas ( $M=1,97; DP=0,62$ ). Ou seja, os cotistas apresentaram maior motivação porque se sentem pressionados por outros e mais sintomas como desconcentração e tristeza.

Por fim, com relação à classe socioeconômica foram comparadas apenas as classes 'B', 'C', 'D' e 'E', uma vez que a quantidade de participantes da classe 'A' ( $n=9$ ) e que não sabiam sua classe ( $n=7$ ) foi muito baixa. Segundo testes *post-hoc* Bonferroni, houve diferença significativa apenas nos fatores 'Pessoal' [ $F(3, 154) = 4,69, p < 0,05, \eta^2 = 0,08$ ] e 'Estudo' [ $F(3, 154) = 3,82, p < 0,05, \eta^2 = 0,07$ ] da QVA-R. Com relação ao fator 'Pessoal', a classe 'B' apresentou média significativamente maior ( $M=3,16; DP=0,81$ ) que a 'D' ( $M=2,64; DP=0,73$ ). Já com relação ao fator 'Estudo', a 'B' apresentou média significativamente maior ( $M=3,51; DP=0,65$ ) do que a 'D' ( $M=3,06; DP=0,61$ ) e do que a 'E' ( $M=3,01; DP=0,70$ ). De maneira geral, os resultados sugerem que a classe 'B' apresenta maior independência em relação a projetos; maior bem-estar psicológico e físico; maior percepção das capacidades de resolução de problemas; maior

autoconfiança do que a classe 'D' e maiores recursos em relação ao estudo e hábitos de trabalho do que as classes 'D' e 'E'.

## Discussão

Os resultados sugerem que quanto mais se avança no curso, há maior desmotivação entre os graduandos. Estudos têm revelado que o avanço em séries escolares é acompanhado de um declínio motivacional, e é possível pensar que o avanço no curso de Psicologia da universidade em que o estudo foi conduzido também é acompanhado deste declínio. Há expectativas de que as disciplinas irão contribuir para a formação e os alunos deixam de se envolver com estas ao considerá-las inúteis e ao terem suas expectativas frustradas (Bzuneck, 2005; Guimarães et al., 2008).

As mulheres apresentaram maior motivação para fazer algo pelo prazer que decorre de aprender e da busca de realização de coisas; para fazer algo porque pressionam a si; e para fazer algo porque se sentem pressionadas por terceiros. É possível encontrar diferenças na motivação de acordo com o gênero, na qual mulheres apresentam escores superiores na motivação intrínseca para realização, enquanto homens apresentam escores superiores na motivação extrínseca sob controle externo. Estas diferenças podem ser encontradas na literatura (Balam, 2015; Sobral, 2003).

No Rio Grande do Sul, a Psicologia é cursada predominantemente por mulheres (Conselho Federal de Psicologia, 2018), e há uma visão social de que quem ocupa papéis na Psicologia são mulheres, assim como há uma visão de que quem ocupa papéis em ciências exatas, por exemplo, são os homens (Figuerêdo, & Cruz, 2017; Meece, & Jones, 1996), e, assim, talvez elas sintam uma pressão social maior para tornarem-se psicólogas em comparação aos homens. Dessa forma, é importante comparar em estudos futuros a diferença entre os cursos de graduação, já que a variável curso também interfere na motivação dos universitários, tal como o papel que cada gênero ocupa de acordo com a visão social (Almeida, & Soares, 2004; Meece et al., 1996; Sobral, 2003).

Em relação aos turnos, os estudantes noturnos apresentaram menor motivação para fazer algo porque se sentem pressionados por outros em comparação aos diurnos. Na literatura não foram encontradas tais comparações, portanto sugere-se que estudos futuros abordem isso. É possível pensar que os estudantes diurnos se sintam mais pressionados por não exercerem atividades remuneradas, enquanto que a maioria dos do turno noturno exercem-nas (Bittar, Almeida, & Veloso, 2008). Assim, os estudantes diurnos teriam mais pressa em se formar por terem a intenção de terem uma profissão ao concluírem a graduação.

Em relação às cotas, os cotistas apresentaram maior motivação para fazer algo porque se sentem pressionados por outros em comparação aos não cotistas. Cotistas são frequentemente vistos como desqualificados por advirem de escolas públicas

e normalmente apresentam um status socioeconômico menor ao de não cotistas. Não cotistas são vistos como mais determinados, trabalhadores e bem-sucedidos (Menin, Shimizu, Silva, Cioldi, & Buschini, 2008), e é possível pensar que os cotistas que participaram da pesquisa apresentam maior percepção de pressão social para se formarem. Isso poderia se dever à desaprovação da opinião pública em relação às cotas, já que estas alocam a entrada na universidade não apenas por mérito e abrangem questões de renda e de raça, e, assim, os cotistas são vistos como alunos que não alcançaram suas vagas por mérito próprio, e sim por vantagem.

Como os cotistas são frequentemente vistos como desqualificados em comparação aos não-cotistas, esses podem se motivar a estudar para serem vistos como mais qualificados, e, assim, como estudantes tão bem-sucedidos quanto os não-cotistas (Menin et al., 2008). A partir do Questionário de Vivência Acadêmica, os resultados sugerem que em relação aos não-cotistas os cotistas apresentam menor independência em relação a projetos de vida; menor bem-estar psicológico e físico; menor percepção das capacidades de resolução de problemas; menor autoconfiança em relação ao seu rendimento acadêmico, à conclusão do curso, e à inferência dos acadêmicos a seu respeito; e menos recursos em relação ao estudo. Estes resultados corroboram os estudos que mostram um prejuízo na adaptação à universidade pela percepção de dificuldades, no entanto, outros demonstram uma alta performance acadêmica dos cotistas (Santos, Cavalleiro, Barbosa, & Ribeiro, 2008; Stenert, & Hutz, 2010).

Através do Questionário de Saúde Geral, obteve-se o resultado de que os cotistas apresentaram significativamente mais sintomas de depressão, e isto corrobora as evidências de que eles podem ter baixa autoestima, problemas de confiança, e até mesmo diminuição da capacidade de interagir. Assim, recomenda-se que sejam feitos mais estudos com cotistas, pois os resultados sugerem que eles apresentam prejuízos na adaptação à vivência acadêmica, enquanto que, na literatura, há controvérsias em relação a estes prejuízos (Barros, 2021).

Em relação à vivência acadêmica dos estudantes em geral foi encontrado o resultado de que quanto mais avançado for o semestre, menor tende a ser a satisfação com o curso, o investimento neste, a perspectiva de segurança na escolha deste e a percepção de envolvimento e competência pessoal na Psicologia, além da tendência do menor interesse e compromisso com a instituição em que a coleta de dados foi feita. Constata-se a necessidade de intervenções do meio para o final do curso a fim de que o compromisso com este seja fomentado e não ocorram evasões (Soares et al., 2018).

Pesquisas internacionais indicam que no ano de ingresso na universidade os níveis de estresse e ansiedade são mais elevados em comparação aos anos seguintes (Sher et al., 1996). No entanto, mesmo se partindo desta hipótese, os resultados indicaram que as perturbações emocionais foram significativamente menores no primeiro ano (Cerchiari et al., 2005). No curso de Psicologia estudado os alunos

tenderam a estarem mais suscetíveis às dificuldades durante os anos seguintes da graduação, as quais provavelmente influenciam na insatisfação com o curso, no investimento na graduação, e na segurança pela escolha da área profissional.

Inclusive, durante a graduação 59,6% dos alunos que participaram deste estudo mudaram de ideia acerca da área profissional em que atuariam, e 95,5% modificariam algo no curso. Estes dados corroboram tanto os nossos resultados acerca da insatisfação com a graduação e a insegurança em relação à carreira, quanto resultados que sugerem uma falta maior de confiança na autoeficácia em estudantes dos semestres seguintes em relação àqueles que se encontram na graduação há um ano (Cerchiari, 2004). À medida em que o acadêmico permanece na universidade há aumento do estresse e da falta de confiança no desempenho, e resultados sugerem que alunos no último ano se sentem incapazes quanto ao futuro (Cerchiari, 2004). É possível que, devido à insatisfação com o curso, os estudantes de Psicologia da instituição estudada comecem a investir menos na graduação, gerando um aumento da tensão ao avançarem no curso, aspectos que influenciam na falta de confiança em sua autoeficácia em relação à atuação na profissão e geram insegurança (Perini, Delanogare, & Souza, 2019).

Em relação ao gênero, em comparação às mulheres os homens apresentaram maior independência em relação a projetos de vida; maior bem-estar psicológico e físico; maior percepção das capacidades de resolução de problemas; maior autoconfiança em relação ao seu rendimento acadêmico, à conclusão do curso, e à inferência dos acadêmicos a seu respeito. Estes resultados corroboram achados que sugerem predominância de prejuízo na saúde mental nas mulheres (Seehuus, Moeller, & Peisch, 2021; Barros, 2021).

Em relação ao turno os graduandos noturnos apresentaram maior satisfação e investimento no curso, preparação para as exigências do curso, e gestão equilibrada do tempo em comparação aos alunos diurnos. Não foram encontrados estudos que corroborem estes achados, assim, sugere-se que mais estudos sejam feitos abordando esta variável. É possível que haja essa diferença pelos alunos de cada turno terem aulas com professores diferentes, além de terem provas e trabalhos diferentes.

Pensando-se na classe socioeconômica, os resultados sugerem que a classe 'B' apresenta maior independência em relação a projetos de vida; maior bem-estar psicológico e físico; maior percepção das capacidades de resolução de problemas; maior autoconfiança do que a classe 'D' e maiores recursos e competências em relação ao estudo e hábitos de trabalho do que as classes 'D' e 'E'. Não foram encontrados estudos que corroborem estas relações a menos que o estudante seja cotista, e, dessa forma, se recomenda que sejam feitos mais estudos que incluam esta variável. De maneira geral, os resultados sustentam que quanto maior a classe socioeconômica, há mais autonomia e melhores índices de saúde mental, o que pode ser um indício de que a universidade perpetua as desigualdades de acesso a ela.

## Considerações Finais

A literatura internacional relata com frequência a presença de sofrimento psíquico entre os universitários e um aparente aumento na gravidade deste (Benton, Robertson, Tseng, Newton, & Benton, 2003; Storrie et al., 2010), indicando gênero, questões socioeconômicas e cursos como fatores que interferem no sofrimento, enquanto a literatura nacional pouco aborda este tema. Neste estudo tentou-se investigar sobre este tema a fim de ajudar a preencher a lacuna que há acerca deste na literatura nacional. Os resultados sugeriram que há relação entre a insatisfação com a universidade, a desmotivação e a saúde mental dos acadêmicos, e há relações entre a saúde mental dos estudantes e aspectos como gênero, curso, semestre em que se encontram e questões socioeconômicas. A partir dos resultados constata-se a necessidade das universidades aprimorarem as formas de informação acerca dos serviços de cuidado com a saúde e de conhecimento oferecidos por ela, tal como também se faz necessário pensar em intervenções para alunos que estão do meio para o final dos cursos a fim de que o envolvimento e competência pessoal com ele sejam fomentados. Espera-se que este trabalho tenha contribuído para avaliar problemas psicossociais como ansiedade, depressão, preocupação com os estudos e perspectiva de carreira em graduandos de Psicologia, os quais levam a evasões que são onerosas para o ensino público, para a sociedade, e, principalmente, para os próprios estudantes, assim como espera-se que este trabalho sirva de incentivo para que mais pesquisas preencham esta lacuna de pesquisas nacionais na área da saúde mental de estudantes de graduação em Psicologia, assim como também em outros cursos pouco investigados pela literatura nacional.

## Referências

- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & S. A. J. Polydoro (Orgs), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Ariño, D. O. & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 44-52. doi: <https://doi.org/10.24879/2018001200300544>.
- Balam, E. M. (2015). Learning Strategies and Motivation of Graduate Students: Is Gender a Factor. *Institute for Learning Styles Journal*, 1, 1-9. Retrieved from <https://www.auburn.edu/academic/cla/ilrj/Journal%20Volumes/Spring%202015%20Vol%201%20PDFs/Learning%20Strategies%20and%20Motivation%20of%20Graduate%20Students%20Balam.pdf>
- Barros, R. N. (2021). *Saúde Mental de Estudantes Universitários e suas Relações com Dimensões Acadêmicas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W. C., Newton, F. B., & Benton, S. L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional psychology: Research and practice*, 34(1), 66. doi: <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.66>
- Becker, S. P., Dvorsky, M. R., Holdaway, A. S., & Luebbe, A. M. (2018). Sleep problems and suicidal behaviors in college students. *Journal of Psychiatric Research*, 99, 122–128. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.02.013>
- Bittar, M., Almeida, C. E., & Veloso, T. C. (2008). Políticas de educação superior: ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador. *Revista Educação Em Questão*, 33(19). Retrieved from <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3937>
- Bzuneck, J. A. (2005). A motivação dos alunos em cursos superiores. In: Joly, M. C. R. A., Santos, A. A. A., & Sisto, F. F. (Ed.). *Questões do Cotidiano Universitário* (pp. 217- 237). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Castro, V. R. (2017). Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de Ensino Superior. *Revista Gestão em Foco*, 9, 380 - 401. Retrieved from [https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/043\\_saude\\_mental.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/043_saude_mental.pdf)
- Cerchiari, E. A. N. (2004). *Saúde Mental e Qualidade de Vida em estudantes universitários* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil). Retrieved from <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000341653>
- Cerchiari, E. A. N., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005). Prevalência de Transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 413 – 420. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932005000200008>

- Conselho Federal de Psicologia (2018). *A Psicologia Brasileira Apresentada em Números*. Retrieved from <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>
- Costa, E. S., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do Ensino Superior: avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. P. Ribeiro, I. Silva & S. Marques (Eds.). *Sétimo Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Universidade do Porto, Portugal.
- Eisenberg, D., Downs, M. F., Golberstein, E., & Zivin, K. (2009). Stigma and Help Seeking for Mental Health Among College Students. *Medical Care Research and Review*, 66(5), 522-541. doi: <https://doi.org/10.1177/1077558709335173>
- Figuerêdo, R. B., & Cruz, F. M. L. (2017). Psicologia: profissão feminina? A visão dos estudantes de Psicologia. *Revista Estudos Feministas*, 25(2), 803-828. doi: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p803>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Cavas-Martínez, F. & Tomás, J. (2017). Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies. *Educational Psychology*, 38, 451-469. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1394448>
- Goldberg, D. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire*. London: Oxford University Press.
- Gomes, C. F. M., Pereira Junior, R. J., Cardoso, J. V., & Silva, D. A. (2020). Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: abordagem epidemiológica sobre vulnerabilidades. *Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, 16(1), 1-8. doi: <https://doi.org/10.11606//issn.1806-6976.smad.2020.157317>
- Gouveia, V. V., Chaves, S. S. d. S., Oliveira, I. C. P. d., Dias, M. R., Gouveia, R. S. V., & Andrade, P. R. d. (2003). A Utilização do QSG-12 na População Geral: Estudo de sua Validade de Construto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(3), 241-248. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000300006>
- Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências e Cognição*, 13, 101-113. Retrieved from <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf>
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico – USF*, 13(2), 155-164. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>.
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101831>
- Matta, C. M. B. d., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>

- Meece, J. L., & Jones, M. G. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners? *Journal of Research in Science Teaching*, 33(4), 393–406. doi: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199604\)33:4<393::AID-TEA3>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199604)33:4<393::AID-TEA3>3.0.CO;2-N)
- Menin, M. S. S., Shimizu, A. M., Silva, D. J., Cioldi, F. L., & Buschini, F. (2008). Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: Confronto de valores. *Educação e Pesquisa*, 34, 255-272. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200004>
- Miller, C. D., Finley, J., & McKinley, D. L. (1990). Learning approaches and motives: Male and female differences and implications for learning assistance programs. *Journal of College Student Development*, 31(2), 147–154.
- Pasquali, L., Gouveia, V.V., Andriola, W.B., Miranda, F.J., & Ramos, A.L.M. (1994). Questionário de Saúde Geral de Goldberg (QSG): adaptação brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 421-437. Retrieved from <https://pesquisa.bvsalud.org/brasil/resource/pt/lil-156224?lang=en>.
- Perini, J., Delanogare, E., & Souza, S. (2019). Transtornos mentais comuns e aspectos psicossociais em universitários do sul do Brasil. *Vitalle - Revista de Ciências da Saúde*, 31, 44-51. doi: <https://doi.org/10.14295/vittalle.v31i1.8678>
- Pinto, N., Quadros, M., Cruz, F., & Conrad, C. (2017). Satisfação acadêmica no ensino superior brasileiro: uma análise das evidências empíricas. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3, 3-17. doi: <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2017.v3i2.1600>
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017a). Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. *Psicologia - Teoria e Prática*, 19, 208-219. doi: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>
- Porto, A. M. S., & Soares, A. B. (2017b). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13-24. doi: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n1p208-219>
- Santos, S. A. S., Cavalleiro, E., Barbosa, M. I. S., & Ribeiro, M. (2008). Ações afirmativas: Polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. *Revista Estudos Feministas*, 16, 913-929. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300012>
- Seehuus, M., Moeller, R. W., & Peisch, V. (2021). Gender effects on mental health symptoms and treatment in college students. *Journal of American college health*, 69(1), 95–102. <https://doi.org/10.1080/07448481.2019.1656217>
- Sher, K., Wood, P., & Gotham, H. (1996). The course of psychological distress in college: A prospective high-risk study. *Journal of College Student Development*, 37(1), 42 – 51. doi: <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1746>
- Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., Valadas, S., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arpb/v70n1/15.pdf>

- Sobral, D.T. (2003). Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000100005>
- Stenert, F., & Hutz, C. S. (2010). *A entrada na universidade via cotas: Um estudo qualitativo com ingressantes da UFRGS*. Trabalho apresentado no Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Abstract retrieved from <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/46175>
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. & Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. doi: <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Villar, J. D. (2003). *Adaptação de questionário de vivência universitária com estudantes de Arquitetura e de Engenharia*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade São Francisco, Itatiba, Brasil.
- Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. E., & Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. *Journal of Affective Disorders*, 117, 180 - 185. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2009.01.001>