

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E SAÚDE**

ÍCARO JOSÉ SANTOS RIBEIRO

**INFLUÊNCIA DOS VALORES HUMANOS, ESTRESSE E ANSIEDADE
NAS METAS DE REALIZAÇÃO DE MESTRES E DOUTORES EM
FORMAÇÃO**

JEQUIÉ-BA

2019

ICARO JOSÉ SANTOS RIBEIRO

**INFLUÊNCIA DOS VALORES HUMANOS, ESTRESSE E ANSIEDADE
NAS METAS DE REALIZAÇÃO DE MESTRES E DOUTORES EM
FORMAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, para obtenção do título de Doutor em Ciências da Saúde

LINHA DE PESQUISA: Educação em Saúde e Sociedade

ORIENTADOR: Prof. Dr. Eduardo Nagib Boery

CO-ORIENTADOR: Prof. Dr. Rafael Pereira

JEQUIÉ-BA

2019

R484i Ribeiro, Ícaro José Santos.

Influência dos valores humanos, estresse e ansiedade nas metas de realização de mestres e doutores em formação / Ícaro José Santos Ribeiro. - Jequié, 2019.

100f.

(Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Nagib Boery e coorientação do Prof. Dr. Rafael Pereira)

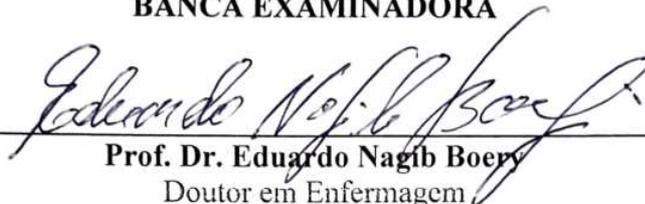
1 Aprendizagem 2 Valores humanos 3 Educação superior I Universidade

Rafaella Cândia Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

FOLHA DE APROVAÇÃO

RIBEIRO, I. J. S. **Influência dos valores humanos, estresse e ansiedade nas metas de realização de mestres e doutores em formação.** Tese [Doutorado]. Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-Bahia. 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Nagib Boery

Doutor em Enfermagem

Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde
Orientador e Presidente da Banca Examinadora



Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti

Doutor em Odontologia Preventiva e Social

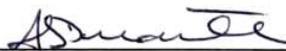
Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde



Prof. Dr. Valdiney Veloso Gouveia

Doutor em Psicologia Social

Professor Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba
Programa de Pós-graduação em Psicologia Social



Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Santos Duarte

Doutora em Educação

Professora Pleno do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores



Prof.ª Dr.ª Katia Santana Freitas

Doutora em Enfermagem

Professora Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana
Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva

Jequié/BA, 02 de maio de 2019

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a **Deus**, que é **Pai, Filho e Espírito Santo**, e a minha **Nossa Senhora Aparecida** por todas graças concedidas e pelo cumprimento dos seus planos em minha vida;

Aos meus pais **Nelson e Neide Ribeiro**, por terem me proporcionado estudo, as oportunidades que me trouxeram até aqui e acima de tudo o amor que me fez no homem que sou hoje;

A meu irmão **Igor Ribeiro** pelos anos de convivência e crescimento afetivo e intelectual;

A **minha esposa Ivna Vidal Freire**, companheira de todas as horas, amiga, ouvinte, mãe, enfim, a parte que me falta, é completada por ela, sem a qual esse caminho seria muito mais tortuoso;

A **Jaime Freire e Marlene Vidal**, por todo o apoio nessa caminhada e por me presentear com a sua joia rara;

Ao **Dr. Eduardo Nagib Boery**, que é o responsável por há 11 anos atrás eu ter ingressado no mundo da pesquisa, então, se hoje estou aqui é porque naquele início ele me munuiu das ferramentas necessárias e me proporciono oportunidades que somente um pai poderia fazer;

A **Dr.^a Rita Narriman Silva de Oliveira Boery**, junto ao seu digníssimo esposo, sempre me mostrou conhecimentos e oportunidades que dificilmente enxergaria sem os mesmos, o “seu garoto” sempre lhe será grato, por todo o zelo de mãe que me teve;

Ao **Dr. Rafael Pereira**, uma mente única, um ser humano brilhante e um amigo que a vida, por meio da minha esposa, me presenteou. Com ele aprendi que o limite dos nossos objetivos é proporcional ao tamanho dos nossos esforços;

Ao **Dr. Cezar Casotti**, o responsável pelos meus primeiros ensinamentos com a abordagem quantitativa, um ser humano ímpar e sempre disposto a ajudar;

Ao Dr. **Valdiney Gouveia**, um ser que mostra que títulos e publicações não nos tornam melhores ou piores, apenas mais apto a ajudar e compartilhar;

A Dr.^a **Tânia Araújo** pela disponibilidade em auxiliar e pelas oportunidades de aprendizado;

A **Dr.^a Ana Cristina Duarte** pelas orientações prestada no momento oportuno;

A **Dr.^a Katia Freitas**, por suas valiosas contribuições e disponibilidade;

Ao meu amigo **Dr. Jules Ramon Teixeira**, por todas as discussões e colaborações para a conclusão dessa tese;

A **Jamile Marinho**, por ter nos apresentado ao professor Valdiney e a teoria de metas de realização;

A todos **os docentes do Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde** que contribuíram de alguma forma para a conclusão desta etapa;

A **Lohane**, por sempre estar apta a ajudar os discentes do Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde;

A coordenação do **Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde**, por buscar sempre atender as demandas e primar pela consolidação do mesmo;

Aos grupos de pesquisa “**Saúde e qualidade de vida**” e “**Fisiologia Neuromuscular**”;

Aos meus colegas e amigos da turma 2015, em especial a **Mailson, Sol, Juli e Tati**, levarei vocês para sempre comigo;

Aos coordenadores dos PPG integrantes desta pesquisa pelo auxílio na coleta;

Aos discentes dos PPG pela valiosa contribuição ao responder a nossa pesquisa;

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa.

Sempre esteve aqui
Nunca me deixou sozinho
Sempre esteve aqui
Me ensinando a caminhar e a perder meus medos
O segredo de eu não desistir
É que Deus sempre esteve aqui

Sempre esteve aqui
Me levando quando eu não tinha mais forças
Sempre esteve aqui
Era Ele a razão que me fez insistir
De dia, de noite, de madrugada
Deus sempre esteve aqui

[Leandro Borges]

RIBEIRO, I. J. S. **Influência dos valores humanos, estresse e ansiedade nas metas de realização de mestres e doutores em formação.** Tese [Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié-Bahia. 2019. 100p.

RESUMO

A busca por qualificação profissional é característica praticamente inata do ser humano. Nesse contexto, um aspecto relevante é a orientação à meta, ou seja, o motivo básico de engajamento que leva os indivíduos a demonstrarem competência na realização de uma tarefa. Os valores humanos, por sua vez, podem influenciar as formas com as quais as pessoas direcionam as suas metas de realizações e como reagem a fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o potencial impacto das atuais exigências acadêmicas, particularmente, nos estudantes de pós-graduação, pode gerar agravos à saúde mental desses acadêmicos. Assim, os objetivos deste estudo são: analisar as relações entre estresse, ansiedade, valores humanos e metas de realização de mestres e doutores em formação; avaliar a estrutura fatorial do questionário de valores básicos em mestres e doutores em formação; identificar a adequação fatorial do Questionário de Metas de Realização, de mestres e doutores em formação; averiguar os efeitos do estresse, ansiedade e valores humanos sob as metas de realização de mestres e doutores. Trata-se de um estudo epidemiológico, de corte transversal, que teve por participantes discentes de mestrado e doutorado dos 17 (dezesete) Programas de Pós-Graduação (PPG) stricto sensu, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Foram avaliados ao total, 504 estudantes de pós-graduação, sendo a média de idade, 31 anos (± 6 anos). Com relação aos valores humanos, os melhores indicadores foram os da subfunção normativa ($\omega = 0,72$; $r_{m.i} = 0,45$) e o pior da subfunção realização ($\omega = 0,50$ e $r_{m.i} = 0,23$). O modelo de hexafatorial foi estatisticamente mais adequado (CFI=0,91; TLI=0,88; RMSEA 0,05 [IC90%0,05-0,07]; AGFI=0,90; SRMR=0,05) do que outros modelos. Já no que diz respeito às metas de realização evidenciou-se os melhores indicadores para a meta de execução-aproximação ($\omega = 0,84$; $r_{m.i} = 0,64$), enquanto que os piores indicadores foram da meta de execução-evitação ($\omega = 0,64$; $r_{m.i} = 0,37$). Destaca-se que o modelo de quatro metas de realização foi estatisticamente mais adequado (CFI=0,97; TLI=0,95; RMSEA 0,05 [IC90%0,04-0,07]; SRMR=0,04) do que outras alternativas. O modelo de equações estruturais proposto, por sua vez, evidenciou que os valores humanos têm efeito direto, positivo na expressão de metas de realização de ambas as definições de competência (aprendizagem e execução), porém, quanto a avaliação, apenas a negativa (evitação) mostrou-se significativa. Tal configuração das metas pode ser explicada em parte pela influência do estresse, transtornos mentais comuns e ansiedade, que estiveram relacionados entre si, sendo que esta última exerceu efeito direto, moderado e positivo sob as metas de realização.

DESCRITORES: aprendizagem; valores humanos; educação superior

RIBEIRO, I. J. S. **Influence of human values, stress and anxiety on the achievement goals of graduate candidates.** Thesis [Ph.D.]. Nursing & Health Postgraduate Program, State University of Southwest Bahia, Jequié-Bahia. 2019. 100p.

ABSTRACT

The search for professional qualification is practically innate characteristic of the human being. In this context, a relevant aspect is goal orientation, that is, the basic motivation for engagement that leads individuals to demonstrate competence in the performance of a task. Human values, in turn, can influence the ways in which people direct their achievement goals and how they react to factors associated with the teaching and learning process. In addition, the potential impact of current academic requirements, particularly on postgraduate students, can generate health problems for these academics. Thus, we aim to analyze the relationship between human values and achievement goals, as well as the influence of stress, anxiety in graduate candidates; as well as to evaluate the configuration of the human values; identify the achievement goals; ascertain the influence of stress, anxiety and common mental disorders on the relationship between human values and the achievement goals in graduate candidates. This is a cross-sectional, epidemiological study with master and doctoral students from the 17 (seventeen) Postgraduate Programs (PPG) *stricto sensu*, from the State University of the Southwest Bahia. A total of 504 graduate candidates were evaluated and the mean age was 31 years (± 6 years). Regarding human values, the best indicators were those of the normative subfunction ($\omega = 0.72$; $r_{m,i} = 0.45$) and the worst of the subfunction promotion ($\omega = 0.50$ e $r_{m,i} = 0.23$). The hexafatorial model was statistically more adequate (CFI = 0.91, TLI = 0.88, RMSEA 0.05 [CI90% 0.05-0.07], AGFI = 0.90, SRMR = 0.05) from the than other models. Regarding the achievement goals, the best indicators for the implementation-approximation target ($\omega = 0.84$; $r_{m,i} = 0.64$) were evidenced, while the worst indicators were the ($\omega = 0.65$; $r_{m,i} = 0.37$). It should be noted that the model similar to that proposed by Elliot and McGregor (ie, four achievement goals) was statistically more adequate (CFI = 0.97, TLI = 0.95, RMSEA 0.05 [IC90% 0.04-0,07], SRMR = 0.04) than other alternatives. The proposed structural equation model showed that human values have a direct and positive effect on the achievement of both competency definitions (learning and execution), but only negative (avoidance) was significant. Such setting of goals can be explained in part by the influence of stress, common mental disorders and anxiety, which were related to each other, and the latter had a direct, moderate and positive effect under the achievement goals.

Keywords: achievement goals; human values; college education

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01: Distribuição dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019	29
Tabela 1. Caracterização da população de estudantes de pós-graduação avaliados. Jequié, Bahia, Brasil, 2019	36
Manuscrito 1.	
Tabela 1. Indicadores de consistência interna das subfunções valorativas de mestre e doutores em formação. Jequié, Bahia, Brasil, 2019	41
Tabela 2. Índices de ajustamentos dos diferentes modelos de valores humanos. Jequié, Bahia, Brasil, 2019	42
Manuscrito 2	
Tabela 1. Indicadores de confiabilidade do Questionário de Metas de Realização em mestre e doutores em formação. Jequié, Bahia, Brasil, 2019.....	55
Tabela 2. Índices de ajustamentos dos modelos de Metas de Realização de mestres e doutores em formação. Jequié, Bahia, Brasil, 2019	55
Manuscrito 3	
Tabela 1. Correlação de Pearson (r) entre as variáveis propostas para modelagem por equações estruturais. Jequié, Bahia, Brasil, 2019	68
Tabela 2. Índices de ajustamento dos modelos de equações estruturais. Jequié, Bahia, Brasil, 2019	69
Tabela 3. Efeitos padronizados do modelo de equações estruturais dos valores humanos, estresse, ansiedade e metas de realização. Jequié, Bahia, Brasil, 2019	70

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Dimensões, funções e subfunções dos valores básicos	22
Figura 2. Modelo teórico conceitual para as relações entre valores humanos e metas de realização. Jequié, 2019.....	28
Manuscrito 1	
Figura 1, Modelo hexafatorial de distribuição dos valores humanos de mestres e doutores em formação, Jequié, Bahia, Brasil, 2019	43
Manuscrito 2	
Figura 1. Análise fatorial confirmatória do Questionário de Metas de Realização aplicado em mestres e doutores em formação	56
Manuscrito 3	
Figura 1. Modelo de equações estruturais para as relações entre as variáveis independentes e as metas de realização de mestres e doutores em formação. Jequié, Bahia, Brasil, 2019	71

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OBJETIVOS.....	15
3	REVISÃO DE LITERATURA	16
3.1	METAS DE REALIZAÇÃO	16
3.2	VALORES HUMANOS E TEORIA FUNCIONALISTA DOS VALORES HUMANOS	19
3.3	ASPECTOS CONCEITUAIS DO ESTRESSE, ANSIEDADE E TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS	22
3.4	VALIDADE ESTRUTURAL E FIDEDIGNIDADE DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA	25
4	QUADRO TEÓRICO CONCEITUAL.....	27
5	MATERIAL E MÉTODOS	29
5.1	TIPO DO ESTUDO	29
5.2	LOCAL E PERÍODO	29
5.3	POPULAÇÃO DE ESTUDO	29
5.4	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS.....	30
5.5	VARIÁVEIS DO ESTUDO E QUESTIONÁRIOS.....	31
5.5.1.	Variável dependente (desfecho)	31
5.5.2.	Variável independente principal.....	31
5.5.3.	Variáveis independentes	32
5.6	PROPOSTA DE ANÁLISE.....	33
5.6.1.	Análise fatorial confirmatória.....	33
5.6.2.	Modelagem de Equações Estruturais.....	34
5.7	ASPECTOS ÉTICOS	35
6	RESULTADOS	36
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO	89
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE METAS DE REALIZAÇÃO-QMR	92
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE VALORES BÁSICOS	93
	ANEXO C – ESCALA DO ESTRESSE PERCEBIDO	94
	ANEXO D – INVENTÁRIO DE SINTOMAS DE ANSIEDADE.....	95
	ANEXO E – SRQ-20.....	97
	ANEXO E – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	98

1 INTRODUÇÃO

A busca por qualificação profissional é cada vez maior em diferentes áreas do conhecimento e guiada por diferentes razões que nem sempre derivam de desejos, metas ou realizações pessoais. Nesta perspectiva, o ingresso em cursos de pós-graduação, principalmente, de natureza *stricto sensu*, torna-se comum e de ampla procura. Todavia, além de processos seletivos rigorosos, o decorrer desses cursos apresenta etapas, como aulas e atividades diversas como seminários, publicações, qualificações, defesas, entre outras, que demandam desenvoltura, dedicação e tempo, preferencialmente, exclusivo, dos envolvidos. Desse modo, os discentes precisam estar disponíveis, motivados e dedicados ao processo ensino-aprendizagem, pois do contrário, podem advir impactos negativos sobre a vida e saúde, comprometendo o desempenho acadêmico e, muitas vezes, severamente, a saúde mental.

O número de programas de mestrado continua crescendo no Brasil. Em 1996, existiam 1.187, enquanto que, no ano de 2014, o número desses programas já era de 3.620. Os programas de doutorado, no mesmo sentido, também vêm crescendo a taxas significativas. Em 1996, existiam 630 no Brasil e, no final do período sob análise (2014), esse número já havia alcançado 1.954 (CGEE, 2016). Data de 1951 a criação da hoje designada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento do país (MARTINS et al., 2012)

A formação de mestres e doutores é tida como um dos pilares para o desenvolvimento de um país, uma vez que a maior parte dos recursos formados atua em áreas essenciais: docência, pesquisa e técnica. Assim, a qualidade dos profissionais que chegarão ao mercado de trabalho no futuro dependerá destes profissionais, bem como será determinante nos avanços tecnológicos que possibilitam o desenvolvimento de um país. Por isso, além do aperfeiçoamento dos aspectos acadêmicos e de produção, também é preciso investir na qualidade de vida dos pós-graduandos e na sua afirmação como profissionais, pois esses são elementos estreitamente relacionados (ALMEIDA; GUIMARÃES, 2017; DUQUE; BRONDANI; LUNA, 2005).

Essa realidade do ensino de pós-graduação evidencia a aceleração das decisões, marcando esse momento com a elevada exigência de saber agir e decidir conscientemente. Essa pressão em tomar decisões imediatas e encontrar soluções para problemas torna as inovações tecnológicas base para a modernização da vida social. Tais mudanças não são somente

concretas, mas, sobretudo, situam-se no nível dos valores, das relações sociais e interpessoais, das formas de agir e pensar diante dos fatos (CAMPOS, 2009; OLIVEIRA, 2015).

O processo ensino-aprendizagem embora seja influenciado pela motivação do professor para ensinar, parece ser mais relacionado ao empenho dos alunos em aprender e as estratégias adotadas para tal finalidade. Nesse contexto, um aspecto relevante é a orientação à meta, ou seja, o motivo, o propósito ou foco de engajamento, que leva os indivíduos a demonstrarem competência na realização de uma tarefa (GOUVEIA et al., 2008). Portanto, conhecer as metas seguidas pelos indivíduos pode ser útil para mensurar seu esforço em aprender, e mesmo os resultados alcançados (ELLIOT; MCGREGOR, 2001; MIDGLEY, 2014).

Nesse sentido, outros constructos inatos da psicologia social, como os valores humanos podem influenciar a forma com as quais as pessoas direcionam as suas metas de realizações e como reagem a fatores associados ao processo ensino-aprendizagem. Os valores humanos, por sua vez, são crenças duradouras de que um determinado modo de conduta ou estado de existência é pessoal ou socialmente preferível ao oposto ou inverso. Um sistema de valor é uma organização duradoura dessas crenças com respeito a modos de conduta ou estados finais de existência, preferíveis ao longo de um contínuo de relativa importância (ROKEACH, 1973).

Todavia, tais constructos são mensurados de forma indireta por meio de questionários psicométricos, nem sempre validados e confiáveis para as populações nas quais são aplicados. Desta forma, a avaliação da confiabilidade de tais instrumentos pode também evidenciar resultados mais fidedignos e com potencial de direcionar intervenções mais específicas e voltadas as necessidades dos diferentes públicos alvos, como os estudantes de mestrado e doutorado brasileiros (REICHENHEIM et al., 2014; SOUZA et al., 2017).

Vislumbra-se que o Brasil tem evoluído e tentado acompanhar a formação de cientistas, para sustentar o status de um país em crescimento acelerado, no qual vem sendo requisitada, a excelência na capacitação de recursos humanos para a continuidade do progresso (OLIVEIRA, 2015). Destarte, uma indesejada consequência dessa evolução é assumir o fato de não se progredir sem prejuízos, especialmente, para pós-graduandos e seus orientadores, que sofrem uma elevada pressão, sobretudo em relação à produtividade, que pode afetar, em ambos os seguimentos, a capacidade de ajustamento social, causando prejuízos psicológicos, como o estresse e a ansiedade (FARO, 2013). Desse modo, tal fato pode estar relacionado à piora do desempenho acadêmico, influenciando o alcance das metas de realização (KIM; LIM; NOH, 2016).

Por sua vez, estresse é uma palavra usada para descrever experiências que são desafiadoras, emocional e fisiologicamente, envolve a comunicação bidirecional entre o

cérebro e os sistemas cardiovascular, imunológico e outros, por meio de mecanismos neurais e endócrinos (MCEWEN, 2007). O mesmo tem efeitos significativos sobre os indivíduos e afeta suas atitudes, comportamento e relações interpessoais sendo formado pela combinação de vários fatores. Assim, as pessoas precisam ser afetadas pelo ambiente em que vivem para que o estresse venha à tona e o estado físico e emocional das pessoas, o estilo de vida e o status financeiro determinam o nível de afetação (BOYACI et al., 2014).

Comumente associada ao estresse, a ansiedade é caracterizada pela Associação de Psicologia Americana (APA) por sentimentos de tensão, pensamentos de preocupação e mudanças físicas. Esta é mais relacionada à excitação autonômica, tensão muscular esquelética e aspectos situacionais, enquanto que o estresse está mais relacionado à irritabilidade, impaciência e dificuldade em relaxar (KULSOOM; AFSAR, 2015).

Por todo o exposto é notório o ambiente de elevada demanda e a necessidade de engajamento dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* o que pode leva-los ao adoecimento físico e mental. Por estar inserido nessa realidade e conviver diuturnamente com as supracitadas situações o interesse em pesquisar tal temática foi inevitável. Ademais, buscas em bases de dados nacionais e internacionais, não identificam pesquisa com desenho similar ao proposto, evidenciando assim uma lacuna a ser preenchida.

Assim, emergiram as seguintes questões norteadoras: qual a influência dos valores humanos e suas subfunções nas metas de realizações de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*? De que modo fatores como estresse e ansiedade influenciam a relação entre os valores e as metas de realização?

Desta forma, defende-se, neste estudo, a hipótese de que os valores humanos endossados pelos discentes de pós-graduação influenciam as formas com as quais reagem a eventos, a exemplo do estresse e da ansiedade, com potencial para direcionar a adoção de metas realizações específicas que afetam o processo de aprendizagem.

2 OBJETIVOS

GERAL

- Analisar as relações entre estresse, ansiedade, valores humanos e metas de realização de mestres e doutores em formação

ESPECÍFICOS

- Avaliar a estrutura fatorial do questionário de valores básicos em mestres e doutores em formação;
- Identificar a adequação fatorial do Questionário de Metas de Realização, de mestres e doutores em formação;
- Averiguar os efeitos do estresse, ansiedade e valores humanos sob as metas de realização de mestres e doutores;

3 REVISÃO DE LITERATURA

No intuito de fundamentar a hipótese e os objetivos propostos nesta tese uma revisão de literatura narrativa foi desenvolvida estando apresentado nas sessões a seguir (metas de realização, valores humanos e teoria funcionalista dos valores humanos, aspectos conceituais do estresse, ansiedade e transtornos mentais comuns e validade estrutural e fidedignidade de instrumentos de medida).

Salienta-se que em busca integrada feitas nas bases *Science Direct*, *Pubme* e *Scopus* não houve o retorno de resultados tratando as relações aqui propostas para avaliação. De forma isolada, as metas de realização têm sido avaliadas como preditores do desempenho escolar em diferentes níveis de escolaridade (a exceção de estudantes de mestrado e doutorado), mas a influência de fatores psicológicos ou contextuais não foi identificado em nenhuma das publicações identificadas.

Dessa forma, a revisão apresentada a seguir buscará fazer ligações indiretas entre os constructos aqui avaliados, bem como atestar sua relevância científica e o ineditismo das relações aqui propostas.

3.1 METAS DE REALIZAÇÃO

Define-se por metas uma estratégia motivacional multifacetada que pode orientar os indivíduos em direção a diferentes objetivos perseguidos por várias razões. A teoria das metas de realização propõe que a motivação dos alunos e os comportamentos relacionados à realização possam ser entendidos considerando os motivos ou propósitos que adotam enquanto se dedica ao trabalho acadêmico (ELLIOT; DWECK, 2013).

As discussões sobre as metas de realização foram iniciadas com as críticas sobre a utilização da inteligência como fator singular a influenciar o desempenho em situações de alcance de metas. O foco era a motivação para metas de realização, já que hipotetizava-se que esta estaria associada ao desempenho e o sucesso em sala de aula (OLIVEIRA-SILVA; PORTO, 2016).

Não obstante as críticas às teorias de inteligência, as mesmas foram utilizadas para elucidar como os distintos tipos de inteligência estariam associados a orientação para metas de cada indivíduo. Deste ponto em diante, o termo “orientação para metas” passou a ser utilizado em referência às metas de realização. Assim, foi proposta a diferenciação entre metas de aprendizado, referindo-se ao anseio de aperfeiçoar suas competências e/ou aprender coisas

novas e metas de execução, que objetivam demonstrar competência frente aos outros e evitar análises negativas (DWECK; LEGGETT, 1988)

Paralelamente as investigações de da inteligência, averiguava o comportamento de realização, definido por ele como a conduta na qual o objetivo é desenvolver ou demonstrar – para si e para outrem – grande habilidade, ou apenas evitar demonstrar pouca habilidade. Assim, foram propostas duas categorias para que tais diferenças individuais fossem compreendidas, sendo orientadas para tarefa, que avaliam suas habilidades considerando a mesma no passado e o quanto progrediram na apropriação da tarefa; e orientados para o ego que consideram o seu esforço/desempenho em analogia aos outros (NICHOLLS, 1984).

Dessa forma, foi postulado por Elliot e Church (1997) que as metas de realização estariam focadas na dicotomia aprendizagem (maestria) – execução (performance). Indivíduos caracterizados por seguirem a meta “aprender” acreditam que seu bom desempenho é decorrente exclusivamente de seu empenho, ou seja, de fatores internos, sob seu controle. Assim, encaram os desafios acadêmicos com todas as suas energias e os erros como sinalizadores para novas estratégias e chance de crescimento. Por outro lado, os indivíduos que adotam meta “execução” necessitam demonstrar suas capacidades, de se mostrarem inteligentes. Destarte, julgam que suas habilidades são provadas quando efetuam tarefas de forma mais eficiente que os demais, obtendo reconhecimento por isso. Por conseguinte, têm predileção por atividades em que possam sobressair-se, não admitindo o erro, encarando como incapacidade e sentindo-se fracassados diante dele (BUENO et al., 2007; MIDGLEY, 2014) .

Complementarmente, identificou-se três componentes de metas de execução por aproximação (aparência, normativa, avaliação), quatro componentes de execução evitação (aparência, normativa, avaliação e medo de resultados negativos), cinco componentes de aprendizagem aproximação (interesse, maestria de tarefa, melhoria, potencialidade e busca de desafios) e quatro componentes de aprendizagem por evitação (maestria de tarefas, melhoria, potencial de realização e medo de resultados negativos) (HULLEMAN; SCHRAGER; BODMANN, 2010).

Posteriormente, baseado nessas tipologias, Elliot e McGregor (2001) propuseram uma nova configuração que ficou conhecida como modelo 2 x 2, donde duas dimensões basais das metas de realização insurgem a partir de como se define e avalia a competência. Assim, define-se competência em função do referencial utilizado para avaliar o desempenho alcançado, derivando assim duas orientações: intrapessoal (o indivíduo busca conhecer a tarefa em si ou melhorar seu próprio conhecimento) e normativa (o indivíduo que se empenha em fazer suas tarefas melhor que os demais) (ELLIOT; MCGREGOR, 2001). Como resultado da interação

entre estas dimensões (aprendizagem-execução e aproximação-evitação), elaboraram seu modelo derivando quatro fatores principais:

- *Meta de aprendizagem-aproximação* – Foca-se na destreza com que uma tarefa é efetivada e a aprendizagem e o conhecimento adquiridos. O indivíduo norteia-se pela melhora e progresso acadêmico, buscando a maior compreensão possível;
- *Meta de aprendizagem-evitação* – A ênfase está em não ter uma compreensão deficitária, evitando a não aprendizagem. Neste tipo de orientação, o estudante esforça-se para evitar fazer incorretamente as tarefas.
- *Meta de execução-aproximação* – O foco está em demonstrar superioridade em relação aos demais e obter a melhor execução nas tarefas. Assim, o estudante está em busca da melhor pontuação e do melhor desempenho em sala.
- *Meta de execução-evitação* – A ênfase está em evitar a inferioridade e não ser visto como menos inteligente. O objetivo é não obter as piores notas e, desta forma, não ser considerado aquele com o desempenho mais fraco.

Nas pesquisas a esse respeito, os quadros teóricos variados tendem a ser vistos como relativamente equivalentes e concordam que os objetivos de aprendizagem e execução alcançam duas formas de definição da competência (ELLIOT, 2006; HULLEMAN; SCHRAGER; BODMANN, 2010; TUOMINEN-SOINI; SALMELA-ARO; NIEMIVIRTA, 2011). Essas avaliações sugerem que os objetivos de aprendizagem (domínio) têm uma associação geralmente positiva com processos e resultados motivacionais adaptativos, enquanto que os objetivos de desempenho têm um padrão mais desigual (HULLEMAN; SCHRAGER; BODMANN, 2010).

Assim, expõe como tipos diversificados de metas de realização podem influenciar determinados resultados, como desempenho, especialmente no contexto acadêmico (ELLIOT, 2006). De fato, quando o discente acredita que suas metas têm valor e são significativas, apreendendo que suas ações colaboram para o alcance dos objetivos, ele direciona seu comportamento cognitivo e emotivo à realização de tais metas. Esta hipótese, ou propriamente esta teoria, vem sendo utilizada em estudos que buscam compreender o que os discentes pensam de si próprios, de suas tarefas e de seu desempenho (MIDGLEY, 2014; PULKKA; NIEMIVIRTA, 2016).

A orientação de aprendizagem está relacionada, principalmente, a resultados positivos, como o aproveitamento da classe e da aprendizagem, interesse pessoal, esperança, orgulho, maior autoestima, esforço e comprometimento e menor abstinência acadêmica, (POLYCHRONI; HATZICHRISTOU; SIDERIDIS, 2012; TAPOLA; VEERMANS; NIEMIVIRTA, 2013). Todavia, também há alguns resultados negativos, como exaustão emocional, estresse e medo do fracasso (TAPOLA; VEERMANS; NIEMIVIRTA, 2013; TUOMINEN-SOINI; SALMELA-ARO; NIEMIVIRTA, 2011).

A orientação de execução associa-se de forma mais comum a aspectos como o orgulho, a esperança e a inclusão dos pares, mas a ansiedade e o conflito entre os pares, também, (POLYCHRONI; HATZICHRISTOU; SIDERIDIS, 2012), e foi, igualmente, correlacionado com o medo do fracasso, retirada acadêmica, exaustão emocional, desesperança, ansiedade, vergonha e estresse (TUOMINEN-SOINI; SALMELA-ARO; NIEMIVIRTA, 2011).

Discentes que perseguem metas de execução-avoidance em situações de realização, ou seja, concentram-se na possibilidade de falhar e se esforçam para evitar criar a impressão de incompetência, mostram um nível mais alto de ansiedade (preocupação e emotividade). Por outro lado, os discentes que buscam adquirir novos conhecimentos e desenvolver suas habilidades (aprendizagem-approach), manifestam baixos níveis de ansiedade nos testes (preocupação e emotividade) (STAN; OPREA, 2015).

Destarte, cada discente pode apresentar, em maior ou menor grau, os quatro tipos de metas de realização. Todavia, uma pode ser mais prevalente do que outra em razão de atributos pessoais ou variáveis psicológicas, como os valores que orientam suas vidas, ansiedade e estresse (GOUVEIA et al., 2010).

3.2 VALORES HUMANOS E TEORIA FUNCIONALISTA DOS VALORES HUMANOS

Define-se por valores, na psicologia social, princípios-guia gerais, que transcendem objetos ou situações específicas. Destarte, mostram-se essenciais a partir do momento em que o homem percebeu a si como indivíduo e viu no outro, suas possibilidades de existir. Pensar nos valores humanos, desse modo, requer considerá-los como inatos de indivíduos que se projetam no tempo e no espaço, lidando com conceitos abstratos como forma de planejar a vida (GOUVEIA et al., 2011).

Sendo guias do cotidiano dos seres humanos, os valores podem moldar a vida dos indivíduos como para experiências, eles direcionam os indivíduos que efetuam suas decisões

diárias e os ajudam a ter bases para objetivos significativos (FERSSIZIDIS et al., 2010). As pessoas procuram qualidade nas atividades que participam, nos objetivos que eles alcançam e nos quais trabalham para alcançar, nos trabalhos e avaliações que fazem. Assim, os valores formam fatores de escolha pessoal, social e profissional (SUAR; KHUNTIA, 2010).

Todavia, até à contemporaneidade, muitos estudiosos debruçaram-se sobre a temática e a menção aos mesmos é essencial para adequada compreensão desse constructo. Assim, duas funções primárias dos valores são identificadas na literatura, a de orientar as ações (ROKEACH, 1973; SCHWARTZ, 2012) e a de expressar cognitivamente as necessidades (INGLEHART, 1977; MASLOW et al., 1970).

Cabe a Rokeach (1973) a alcunha de “pai” das discussões acerca dos valores. Apesar de não ter elaborado propriamente uma teoria, ele teve diversas contribuições que ratificam a sua vultuosidade. Entre outras contribuições, evidenciou, mesmo que conceitualmente, a distinção dos valores de outros conceitos como atitudes, interesses e traços de personalidade; também, definiu valores e sistemas de valores; e, por fim, propôs o primeiro instrumento específico para mensuração dos valores (GOUVEIA et al., 2011; ROKEACH, 1973).

Rokeach (1973) indicou ainda que os valores de uma pessoa são relativamente pequenos e todas elas carregam os mesmos valores, ainda que em graus variados, sendo organizados em sistemas. Outro conceito emergente nesse contexto é a classificação dos valores em instrumentais (modos de condutas) e terminais (estados finais de existência). Os instrumentais são os de competência, de foco intrapessoal, cuja contravenção provoca vergonha; e os morais, de foco interpessoal, cuja transgressão resulta em culpa. Os terminais são divididos em pessoais, centrados na própria pessoa, de foco intrapessoal; e sociais, centrados na sociedade e de foco interpessoal (ROKEACH, 1973).

Diferentemente de Rokeach, seu contemporâneo Inglehart, não se interessou pelos valores individuais, focalizado sua atenção nas culturas nacionais. Tomando por base as necessidades humanas, de Maslow, postulou uma dimensão de modificação cultural de dois polos, o materialismo, representando as necessidades mais básicas (segurança física e econômica), e o pós-materialismo, que expressa necessidades mais elevadas (autoestima, pertencimento, cognitiva e estética) (INGLEHART, 1977).

Em síntese, diversas têm sido as contribuições teóricas procurando explicar os valores, seu conteúdo e estrutura e, também, sua utilização para explicar atitudes, crenças e comportamentos, destacando-se duas vertentes principais, as culturais (e.g. Inglehart) e as individuais (e.g. Rokeach). Nesta segunda perspectiva destacam-se as contribuições de

Schwartz e os tipos motivacionais (SCHWARTZ, 2012), seguidas das contribuições da Teoria Funcionalista dos Valores Humanos (GOUVEIA; MILFONT; GUERRA, 2014b).

Notadamente, Rokeach foi bastante influente no estudo dos valores, porém as limitações transculturais dos conceitos postulados por eles somente começaram a ser dirimidas a partir dos anos 80 por Schwartz e seus colaboradores (SCHWARTZ, 1994; SCHWARTZ; BILSKY, 1987). No modelo proposto, os valores têm a função de atender as metas motivacionais, ou seja, visam à satisfação das necessidades humanas. Schwartz propôs então, inicialmente, 10 tipos motivacionais, sendo eles, auto direção, benevolência, conformidade, estimulação, hedonismo, poder, realização, segurança, tradição e universalismo (SCHWARTZ, 2005).

O número de valores proposto, todavia, tem variado ao longo dos anos (SCHWARTZ, 2012), sendo esta uma das principais críticas, talvez pela falta de uma base teórica (GOUVEIA; MILFONT; GUERRA, 2014a). Pautado nessas “limitações”, Gouveia formulou a “Teoria Funcionalista dos Valores Humanos” (GOUVEIA, 1998, 2013; GOUVEIA; MILFONT; GUERRA, 2014b).

A teoria postula que as duas funções de valor formam dimensões funcionais distintas. A primeira é baseada no tipo de valores de orientação que guiam os comportamentos humanos (objetivos pessoais, centrais ou sociais). A segunda descreve o tipo de valores motivadores que representam cognitivamente as necessidades humanas (sobrevivência ou necessidades prósperas) (GOUVEIA; MILFONT; GUERRA, 2014b). O cruzamento dos dois eixos funcionais (tipo de orientação e tipo de motivador) permite identificar seis subfunções valorativas (GOUVEIA et al., 2011).

Na função de guiar os comportamentos humanos os valores pessoais e sociais são os dois tipos de valor terminal identificados por Rokeach. Os indivíduos guiados por valores pessoais são centrados em si mesmos ou intrapessoais, enquanto os guiados pelos sociais são centrados na sociedade ou interpessoais. Estudos identificaram valores que não são nem completamente sociais nem pessoais, como a estabilidade pessoal, saúde, conhecimento e maturidade. De acordo com a teoria esses valores situam-se quase exatamente entre os pessoais e os sociais, sendo congruentes (e não opostos) com objetivos pessoais e sociais. Em suma, a primeira dimensão funcional diferencia os valores de acordo com a orientação de seus objetivos perseguidos (tipo de orientação: metas pessoais, centrais ou sociais) (GOUVEIA; MILFONT; GUERRA, 2014b).

Como responsáveis por expressar as necessidades humanas, essa teoria admite que as mesmas são reproduções cognitivas dos valores que podem ser qualificados como materialistas (pragmáticos) ou idealistas (abstratos) (INGLEHART, 1977). Os materialistas estão

relacionados a aspectos práticos, indicando uma orientação para metas particulares e regras normativas. Indivíduos guiados por esses têm tendência a pensar em condições de sobrevivência mais biológicas, importando-se com sua própria existência e condições que a assegurem. Os valores idealistas, por sua vez expressam orientação universal, baseada em ideias e princípios mais abstratos (GOUVEIA, 2013).

As duas funções valorativas supracitadas compõem dois eixos basilares na representação da estrutura dos valores (Figura 1). O eixo horizontal corresponde à função dos valores de guiar ações humanas, representando o tipo de orientação (valores sociais, centrais ou pessoais), enquanto o eixo vertical corresponde à função de expressar às necessidades humanas, compreendendo o tipo de motivador (valores materialistas ou idealistas). O cruzamento dos eixos horizontal e vertical, resulta em seis subfunções dos valores, quais sejam: experimentação, realização, existência, suprapessoal, interacional e normativa (GOUVEIA et al., 2011).

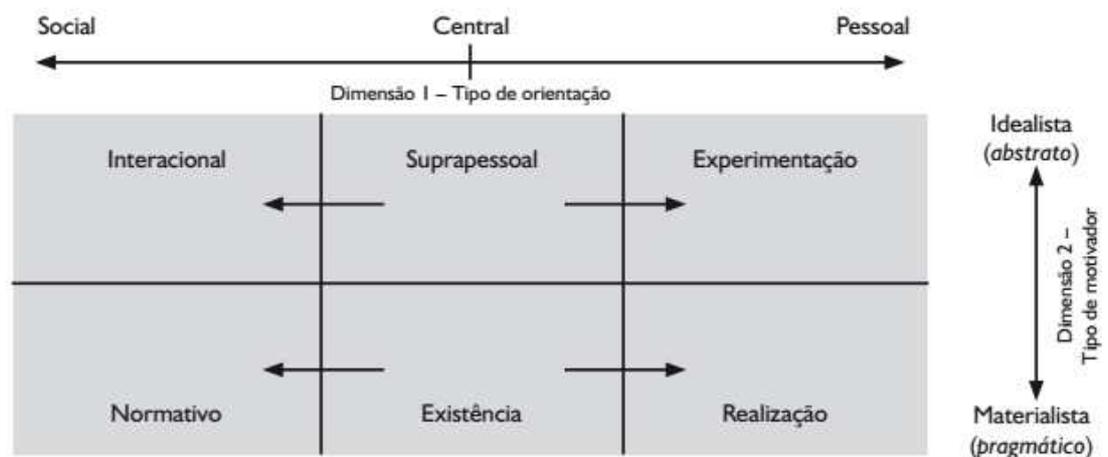


FIGURA 1. Dimensões, funções e subfunções dos valores básicos. FONTE: GOUVEIA, 2011

Há pouca pesquisa sobre o efeito causal do bem-estar subjetivo nos valores humanos. Os pesquisadores argumentam que as pessoas com melhor bem-estar subjetivo tendem a ter mais recursos emocionais para a auto direção e enfatizam mais os valores interpessoais como o universalismo e a benevolência. Pelo contrário, as pessoas com menor bem-estar subjetivo podem preferir buscar valores (por exemplo, poder e segurança) que possam aliviar o estresse e a ansiedade (NG; YE, 2016; SAGIV; SCHWARTZ, 2000).

3.3 ASPECTOS CONCEITUAIS DO ESTRESSE, ANSIEDADE E TRANSTORNOS MENTAIS COMUNS

O estresse é uma reação orgânica composta por elementos físicos e/ou psicológicos, desencadeada por alterações psicofisiológicas que se desencadeiam quando o indivíduo se depara com uma condição que o coloque em estado de ira, medo, excitação ou confusão. Assim, as alterações bioquímicas do estresse independem da fonte da tensão, sendo que o elemento primordial para o seu desencadeamento é a necessidade de atender a uma demanda ambiental ou realizar adaptação a uma mudança (GIANAROS; WAGER, 2015).

Popularmente, o "bom estresse" (eustress), geralmente refere-se a experiências que são de duração limitada e que uma pessoa pode dominar, que deixam uma sensação de alegria e realização, enquanto que o "mau estresse" (distress) ou "estar estressado", refere-se a experiências marcadas pela perda do senso de controle e domínio, que são muitas vezes prolongados ou recorrentes, irritante, emocionalmente exaustivo e fisicamente desgastante e perigoso (HERMAN; MAROUN; RICHTER-LEVIN, 2015).

Fontes de estresse na pós-graduação geralmente podem ser agrupadas em sete grupos: acadêmico, pobre relacionamento com os superiores, as restrições burocráticas, os conflitos trabalho-família, pobre relacionamento com os colegas, a pressão por desempenho e perspectivas de emprego pobres relacionados estressores. O estresse é um fator que geralmente resulta em pensamentos e percepções negativas que, por sua vez, pode afetar negativamente o desempenho de um indivíduo (GAZDER et al., 2014).

Distinguem-se três grandes abordagens utilizadas na avaliação do estresse: a) as que focam as causas; b) as que focam as consequências; c) as que focam o processo. A primeira focaliza as características do estímulo, considerando que a sua fonte está no acontecimento que precisa ser respondido, na demanda a ser atendida (PAIS RIBEIRO; MARQUES, 2009). A segunda abordagem é a biológica, focada na resposta fisiológica não específica (SELYE, 1979). O terceiro modelo, foco desse trabalho, é a abordagem psicológica, focada na interação indivíduo/meio e na avaliação do estresse feita por ele (FOLKMAN, 2013).

Por sua vez, a ansiedade pode ser definida como a reação natural que motiva o indivíduo a alcançar seus objetivos, contudo, quando em altos níveis, pode se tornar patológica e, em vez de contribuir para o confronto da situação, limita, dificulta e, muitas vezes, impossibilita a capacidade de adaptação e de enfrentamento das situações vivenciadas no dia a dia (CHAVES et al., 2015). Quanto a sua prevalência, um estudo de meta-análise com 87 estudos, em 44 países, evidenciou uma variação entre 0,9 e 28,3% (BAXTER et al., 2013)

Transtornos de ansiedade, incluindo transtorno de pânico com ou sem agorafobia, transtorno de ansiedade generalizada, transtorno de ansiedade social, fobias específicas e transtorno de ansiedade de separação, são os transtornos mentais mais prevalentes e estão

associados a imensos custos de saúde e alta carga de doenças. De acordo com pesquisas de base populacional, até 33,7% da população é afetada por um transtorno de ansiedade durante sua vida (BANDELOW; MICHAELIS, 2015).

A ansiedade é uma coisa natural e pode acontecer a todos sendo uma reação à incapacidade de superar problemas ou falta de segurança. No entanto, a ansiedade excessiva pode impedir a funcionalidade do indivíduo na resolução das questões importantes da sua vida. A ansiedade vivida por discentes, por sua vez, também pode impedi-los de desenvolver o seu melhor desempenho e o estabelecimento de metas difíceis de alcançar pode levar os mesmos a sentir ansiedade ou medo de não conseguir alcançá-los (DOROTHEA, 2017).

No mundo acadêmico, discentes com altos níveis de ansiedade tendem a perceber situações avaliativas como ameaças pessoais. Caracterizam-se por baixa autoeficácia, cognições negativas autodepreciativas, cognições antecipatórias relacionadas ao fracasso e reações emocionais intensas. Por outro lado, discentes com baixos níveis de ansiedade percebem situações avaliativas como desafios, interpretam positivamente as emoções sentidas, têm um alto nível de autoeficácia e canalizam sua energia para tarefas de resolução (STAN; OPREA, 2015).

A ansiedade dos discentes é causada por seu desejo de obter um bom desempenho, querer mostrar sua habilidade para os outros, ou porque não estão motivados. Os discentes que querem aprender porque desejam melhorar sua capacidade cognitiva têm baixa ansiedade, se sentem à vontade para aprender e aproveitar os desafios do processo de aprendizagem e, portanto, não ficarão ansiosos (DOROTHEA, 2017). A mesma esteve inversamente associada a indicadores de desempenho e às orientações sobre as metas de evitação (EUM; RICE, 2011).

Por definição, Transtornos Mentais Comuns (TMC), dos quais fazem parte estresse e ansiedade, referem-se a duas categorias principais: transtornos depressivos e de ansiedade. Esses distúrbios são altamente prevalentes na população e têm impacto no humor ou sentimentos dos afetados; os sintomas variam em termos de gravidade (de leve a grave) e duração (de meses a anos). O número de pessoas com TMC em todo o mundo está aumentando, particularmente em países de baixa renda, globalmente, estima-se que 4,4% da população mundial sofre de transtorno depressivo e 3,6% de transtorno de ansiedade (WHO, 2017).

Os TMC são prevalentes entre estudantes universitários em muitas regiões do mundo e impacto na qualidade de vida e realização acadêmica. A extensão do problema entre estudantes em países de baixa e média renda é amplamente desconhecida. Os estudos tendem a focar os transtornos mentais comuns entre os estudantes de medicina e ignoram em grande parte os estudantes de outras áreas, ou mesmo de outros níveis como os de pós-graduação. Fatores

implicados na morbidade psicológica entre estudantes incluem pressão acadêmica, demandando cargas de trabalho (ELANI et al., 2014; JANUARY et al., 2018)

3.4 VALIDADE ESTRUTURAL E FIDEDIGNIDADE DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Escolher o instrumento apropriado de medição do estado de saúde para uma finalidade específica é uma tarefa difícil e demorada. A escolha depende do uso proposto do instrumento, do conceito a ser medido, da legibilidade das perguntas, dos requisitos e custos associados ao uso do instrumento, da carga sobre os sujeitos e, por último, mas não menos importante, das propriedades mensuração dos instrumentos que dizem respeito à consistência interna, reprodutibilidade, validade de conteúdo e construto, capacidade de resposta e interpretabilidade (MOKKINK et al., 2006).

O termo psicometria representa a teoria e a técnica de medida de processos mentais, notadamente aplicada na Psicologia e na Educação. Assim, toma por base a teoria da medida em ciências em geral, ou seja, o método quantitativo, tendo como principal característica, a representação do conhecimento com maior precisão do que com a utilização da linguagem comum para descrever a observação dos fenômenos (PASQUALI, 2009). Avaliações de cunho psicológico são complexas e tem por objetivo produzir diagnósticos ou hipóteses (HUTZ; BANDEIRA; TRENTINI, 2015).

A Psicometria Moderna vem empregando novos modelos de medida, conhecidos genericamente pelo nome de Teoria da Resposta ao Item (TRI), no intuito de compreender fenômenos macroscópicos tomando por base aspectos microscópicos. Como o próprio nome indica, a TRI possui como foco o estudo individualizado dos itens componentes de um grupo – teste ou banco de itens, preocupa-se, assim com o estudo das características métricas dos itens (ANDRIOLA, 2009).

Atualmente, grande número de instrumentos de medida que avaliam aspectos psicossociais e diversos desfechos em saúde está disponível para uso em pesquisas, na prática clínica e na avaliação de saúde da população. Apesar disso, muitos não têm sido validados de maneira adequada (SOUZA et al., 2017; TERWEE et al., 2007). Antes de serem considerados aptos para uso, devem oferecer dados precisos, válidos e interpretáveis para a avaliação de saúde da população (ALEXANDRE et al., 2013). Ainda que divergentes em alguns quesitos, há certa unanimidade em considerar como principais propriedades de medida de instrumentos a confiabilidade e a validade (PITTMAN; BAKAS, 2010).

A confiabilidade da escala não importa no caso de medir as características concretas. Mas, é um problema importante no caso de medir características abstratas. Portanto, é necessário analisar a confiabilidade das escalas utilizando alguns estatísticos. (ERCAN et al., 2007; TERWEE et al., 2007).

Por confiabilidade entende-se a capacidade de reproduzir um resultado de forma consistente no tempo e no espaço, ou a partir de observadores diferentes, indicando aspectos sobre coerência, precisão, estabilidade, equivalência e homogeneidade (MOKKINK et al., 2006; SOUZA et al., 2017). A estabilidade de uma medida é o grau em que resultados similares são obtidos em dois momentos distintos, ou seja, é a estimativa da consistência das repetições das medidas. A homogeneidade – consistência interna – indica se todas as subpartes de um instrumento medem a mesma característica, a maioria dos pesquisadores avalia a consistência interna de instrumentos por meio de coeficientes, sendo o alfa de Cronbach o mais utilizado. A equivalência refere-se ao grau de concordância entre dois ou mais observadores quanto aos escores de um instrumento (POLIT; BECK, 2011; SOUZA et al., 2017).

Validade por sua vez refere-se a característica de um instrumento medir exatamente o que o constructo se propõe, podendo ser de três tipos são principais, validade de conteúdo, de critério e de constructo, sendo a primeira dessas a mais relevante. A validade de conteúdo diz respeito ao grau em que o teor de um instrumento reflete de forma adequada o que está sendo medido (ALEXANDRE et al., 2013; SOUZA et al., 2017).

Evidencia-se assim a importância da adequada avaliação psicológica, por meio de instrumentos próprios para tal fim, sendo os mesmos validados e confiáveis para a mensuração das características nas populações avaliadas.

4 QUADRO TEÓRICO CONCEITUAL

As diferenças individuais nos aspectos de aprendizagem e a influência de constructos sociais e psicológicos há tempos vêm sendo mensurada, tendo sua origem nas tentativas de prever o desempenho. Todavia, boa parte destas avaliações restringem-se a crianças em idade escolar, avaliando questões como capacidades cognitivas individuais para explicar a variabilidade no desempenho educacional.

Fica evidente, pelo exposto, que indivíduos com nível de escolaridade mais elevado, como os envolvidos nos aspectos formativos característicos dos programas pós-graduação *stricto sensu*, que são repletos de demandas que exigem dedicação dos seus participantes, carecem de avaliações mais específicas acerca de seu processo de aprendizagem. Ademais, em alguns casos as exigências excedem as possibilidades de adaptação e podem levar os discentes a exacerbação do estresse da ansiedade.

Evidências indicam que as mensurações de desempenho acadêmico podem ser mais precisas se forem baseadas na avaliação de uma variedade de diferenças individuais, não apenas de realizações passadas e capacidade cognitiva. Tal constatação deve-se ao fato de no ensino superior, os procedimentos de seleção e avaliação de estudantes reduzirem a variação nos escores. Assim, conseqüentemente, neste nível, outros fatores além da inteligência podem ser críticos para uma previsão precisa do desempenho (RICHARDSON; ABRAHAM; BOND, 2012).

Dessa forma, os guias de comportamento (valores humanos), bem como as maneiras que se posicionam frente às demandas que lhes são postas para conquistar seus objetivos (metas de realização), permitirá compreender como esses indivíduos enfrentam as questões demandadas no transcorrer dos seus estudos de mestrado e doutorado.

Tais relações, que serão em parte testadas nesta tese, estão propostas no quadro-teórico conceitual apresentado a seguir

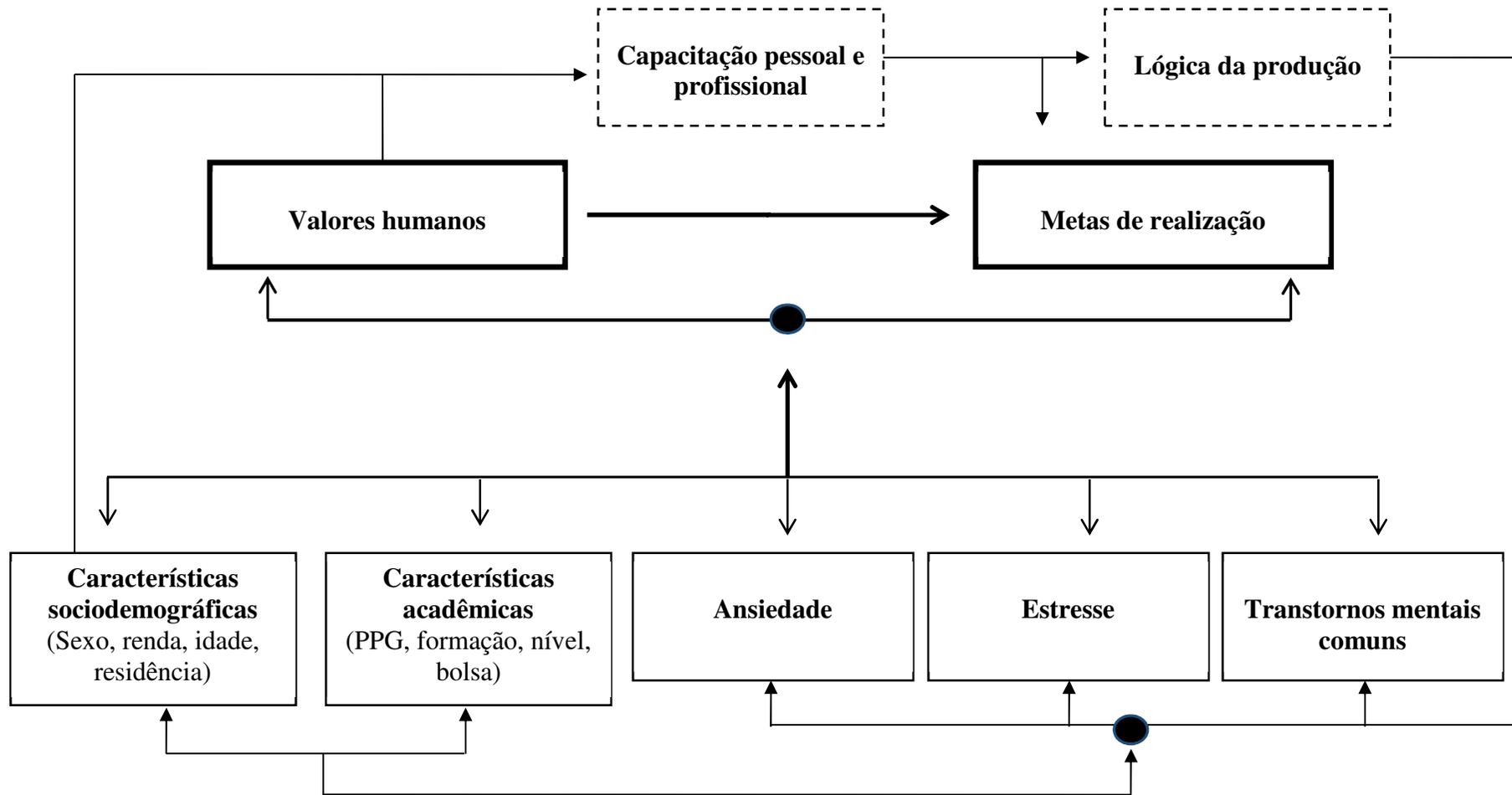


FIGURA 2. Modelo teórico conceitual para as relações entre valores humanos e metas de realização. Jequié, 2019.

5 MATERIAL E MÉTODOS

5.1 TIPO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo epidemiológico, analítico, de corte transversal e base populacional.

5.2 LOCAL E PERÍODO

O estudo foi realizado nos três *campi* (Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A aquisição dos dados aconteceu no segundo semestre do ano de 2017.

5.3 POPULAÇÃO DE ESTUDO

Esta pesquisa teve por participantes a totalidade dos discentes de mestrado e doutorado dos 17 (dezessete) Programas de Pós-Graduação (PPG) *Stricto Sensu*, da UESB, conforme descritos no quadro 01.

Quadro 01: Distribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, 2019.

	Nível	Sede	n
PPG Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP)	Mestrado	Jequié	42
PPG Enfermagem e Saúde (PPGES)	Mestrado e Doutorado	Jequié	86
PPG Genética, Biodiversidade e Conservação (PPGGBC)	Mestrado	Jequié	15
PPG em Química (PPGQ)	Mestrado	Jequié	21
PPG Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC)	Mestrado	Jequié	10
PPG em Agronomia (PPGA)	Mestrado e Doutorado	Vitória da Conquista	38
PPG em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS)	Mestrado e Doutorado	Vitória da Conquista	54
PPG em Ciências Florestais (PPGCF)	Mestrado	Vitória da Conquista	16
PPG em Educação (PPGED)	Mestrado	Vitória da Conquista	39
PPG em Ensino (PPGEN)	Mestrado	Vitória da Conquista	13
PPG em Geografia (PPGCEO)	Mestrado	Vitória da Conquista	17

PPG em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGLCEL)	Mestrado	Vitória da Conquista	13
PPG em Linguística (PPGL)	Mestrado	Vitória da Conquista	26
PPG em Bioquímica e Biologia Molecular (PPGBBM)	Mestrado e Doutorado	Rede	8
PPG em Zootecnia (PPGZ)	Mestrado e Doutorado	Itapetinga	57
PPG em Ciências Ambientais (PPGCA)	Mestrado	Itapetinga	20
PPG em Engenharia e Ciência de Alimentos (PPGECA)	Mestrado e Doutorado	Itapetinga	29

FONTE: Adaptado da pró reitoria de pós-graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Foram incluídos no estudo indivíduos de ambos os sexos, que estivessem regularmente matriculados nas supracitadas pós-graduações e que consentiram em participar da pesquisa após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice A). Não foram elegíveis para o estudo alunos especiais, visitantes ou que já houvessem finalizado sua formação, com a defesa de seus trabalhos acadêmicos.

5.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

Visando verificar a aplicabilidade dos questionários utilizados, bem como do método de coleta utilizado, foi realizado um estudo piloto com uma das turmas do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da UESB, que não integrou este estudo.

Para viabilidade da coleta, o endereço eletrônico (e-mail) dos estudantes foi solicitado às coordenações dos PPG, quando não disponíveis na própria página, e os mesmos foram convidados, formalmente, para participar da pesquisa.

Uma vez que concordaram na participação, os questionários e o termo de consentimento, formulados por meio do aplicativo *Google Forms*, foram enviados para autopreenchimento. Tal qual realizado nas pesquisas de campo, quando não houve resposta no prazo estipulado (uma semana), ou ocorressem problemas nas informações prestadas, os questionários foram reenviados até seis vezes e, caso persistissem as falhas, foram considerados perda populacional.

Dessa forma, foram enviados 672 formulários, dos quais 570 foram respondidos (504 aceites [75%] e 66 recusas [9,8%]), sendo a taxa de não resposta de 15,2% (n=102). Assim, para fins de análise serão considerados os 504 respondentes.

5.5 VARIÁVEIS DO ESTUDO E QUESTIONÁRIOS

Para aquisição das variáveis desse estudo, questionários foram aplicados e as variáveis trabalhadas conforme apresentado a seguir.

5.5.1. Variável dependente (desfecho)

a) Metas de realização

Para obtenção dos dados referentes às metas de realização foi utilizado o Questionário de Metas de Realização (QRM), que foi elaborado e validado nos Estados Unidos originalmente (ELLIOT; MCGREGOR, 2001), considerando amostras de estudantes universitários, e pareceu ser uma medida adequada, apresentando, na oportunidade, parâmetros satisfatórios. Por exemplo, todos seus 12 itens apresentaram saturações acima de 0,70 e consistência interna (Alfa de Cronbach) variando de 0,83 (*meta de execução-evitação*) a 0,92 (*meta de execução-aproximação*). No Brasil, foi adaptado, tendo a sua validade fatorial e consistência interna testada em estudantes do ensino médio, apresentando alfa de Cronbach oscilando de 0,32 (execução-evitação) e 0,74 (execução-aproximação) (GOUVEIA et al., 2008).

A versão brasileira compõe-se de 12 itens respondidos em escala de 7 pontos, equitativamente distribuídos em quatro metas de realização citadas anteriormente (i.e, aprendizagem-aproximação, aprendizagem-evitação, execução-aproximação e execução-evitação) (Anexo A).

5.5.2. Variável independente principal

a) Valores Humanos

Foi utilizado para a identificação dos valores o Questionário de Valores Básicos QVB (Anexo B). Ao responder o questionário o indivíduo avalia quão importante é para a sua vida cada um dos 18 valores, fornecendo respostas que oscilam em uma escala de 1 (totalmente não importante) a 7 (totalmente importante), posteriormente podendo ser avaliados de forma individual ou de acordo com as subfunções valorativas interacional; normativa; suprapessoal; existência; experimentação; realização (GOUVEIA, 2013).

A validade e confiabilidade deste instrumento, também, foram testadas e os resultados evidenciaram a sua adequação com alfa variando de 0,48 para a subfunção interacional a 0,63 para a normativa (MEDEIROS et al., 2012)

5.5.3. Variáveis independentes

a) Estresse psicológico

Para avaliar o estresse percebido foi utilizada a *Perceived Stress Scale* (PSS – Escala de Estresse Percebido) (Anexo C) proposto por Cohen; Kamarck; Mermelstein, (1983). A PSS é uma escala geral, que pode ser usada em diversos grupos etários, pois não contém questões específicas do contexto e foi validada no em estudantes universitárias com alfa de 0,83 (DIAS et al., 2015). A mesma possui 14 questões com opções de resposta que variam de zero a quatro (0=nunca; 1=quase nunca; 2=às vezes; 3=quase sempre 4=sempre), sendo que a pontuação pode varia de 0 a 56 pontos.

b) Ansiedade

A ansiedade foi avaliada utilizando-se o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) (*State – Trait Anxiety Inventory*) (SPIELBERGER; GORSUCH; LUSHENE, 1970) (Anexo D), que se trata de um questionário de auto avaliação utilizado na monitorização dos estados ansiosos, composto por 2 escalas distintas: Estado ansioso (idatee_total); e Traço ansioso (idatet_total). A escala de traço de ansiedade consiste de 20 afirmações que requerem que os sujeitos descrevam como *geralmente* se sentem. A escala do estado de ansiedade consiste, também, de 20 afirmações, mas as instruções requerem dos indivíduos indicar como se sentem *num determinado momento*. Para ambas as escala os indicadores foram adequados, alfa 0,93 (BIAGGIO; NATALÍCIO, 1977). A pontuação oscila de 0 a 80 pontos, resultante da soma de todos os itens respondidos, sendo que quanto mais elevada, maior será a percepção de ansiedade.

c) Transtornos mentais comuns

Foi utilizado o *Self-reporting Questionnaire* – SRQ-20 (Anexo E) para identificação da suspeição por transtornos mentais comuns (TMC) (HARDING et al., 1980). Trata-se de um instrumento constituído de 20 questões, que trazem respostas de escala comparativa do tipo, sim ou não. Os escores obtidos com as respostas indicam a probabilidade da presença dos transtornos mentais não-psicóticos, variando de 0 (nenhuma probabilidade) a 20 (extrema probabilidade). O mesmo é validado para a realidade brasileira e os pontos de corte variam de acordo com a população, mas o mais recorrente é o de 6/7 (SANTOS et al., 2011).

d) Dados demográficos, socioeconômicos, acadêmicos e sobre o estilo de vida

Foi utilizado um formulário padronizado e previamente testado para a coleta de dados demográficos, sociais e econômicos, conforme descrito a seguir (Apêndice A):

- Dados demográficos: sexo, raça/cor auto referida (conforme IBGE), idade, naturalidade, local de residência, número de filhos.
- Dados socioeconômicos: renda familiar, ocupação, vínculo empregatício, situação conjugal.
- Dados acadêmicos: formação acadêmica e ano de formação, ano de ingresso no PPG, bolsa de estudos, estágio da pesquisa, aspectos de satisfação geral com o PPG.
- Dados sobre o modo de vida: hábito de fumar; consumo de bebida alcoólica, prática de atividade física regular, hábitos de sono.
- Dados de saúde: condição de saúde e antecedentes cardiovasculares (hipertensão, diabetes), condição de saúde e antecedentes psicológicos (ansiedade, síndrome do pânico, depressão), condição de saúde e antecedentes osteomusculares (dor de coluna, enxaqueca, mialgia), condição de saúde e antecedentes gástricos (gastrite, azia, refluxo).

5.6 PROPOSTA DE ANÁLISE

As análises estatísticas foram desenvolvidas de modo a estruturar os resultados em três manuscritos, seguindo as normas do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde.

5.6.1. Análise fatorial confirmatória

Uma análise fatorial confirmatória (CFA) foi utilizada no intuito de verificar a adequação da estrutura fatorial de duas medidas psicométricas (i.e. Valores humanos e metas de realização). Assim, no artigo 1 as subfunções valorativas foram consideradas variáveis indicadoras do constructo valores humanos, enquanto no manuscrito 2, as quatro metas foram as indicadoras da variável, metas de realização. Uma das vantagens do CFA é poder estimar as confiabilidades das variáveis observadas usando dados transversais (WANG; WANG, 2012).

Ressalta-se que a totalidade das cargas fatoriais foi apresentada em medidas padronizadas (i.e. desvio padrão). No intuito de melhorar o ajustamento do modelo proposto covariâncias residuais foram traçadas, respeitando sempre a congruência entre os indicadores. Ademais, além das medidas de ajustamento do modelo fatorial, medidas de confiabilidade interna dos domínios avaliados foram calculadas: ômega de McDonald (ω) [0,7 – 0,9] e correlação média inter-itens ($r_{m.i}$) [0 – 1] (PITTMAN; BAKAS, 2010).

5.6.2. Modelagem de Equações Estruturais

A MEE é baseada em um conjunto de técnicas estatísticas multivariadas envolvendo uma combinação dos princípios da análise fatorial e da regressão múltipla, possibilitando pesquisar simultaneamente uma série de relações de dependência e interrelações, permitindo especificar e testar relações entre um grupo de variáveis (KLINE, 2012).

Para realizar a análise é preciso primeiramente, construir um modelo com especificação das hipóteses multivariadas usando diagramas de caminhos para testagem, conceituando e classificando os tipos de variáveis envolvidas no contexto, as quais podem ser classificadas como latentes (construtos) e observáveis (indicadoras). Na variável latente, os construtos latentes não são mensuráveis diretamente e dizem respeito a conceitos teóricos que não podem ser observados diretamente. São obtidos por meio do resultado da combinação de uma ou mais variáveis observáveis. Já as variáveis observáveis são utilizadas para compor uma variável latente e são chamadas de indicadores, no modelo de mensuração. O uso de variáveis latentes permite a melhoria da estimação estatística por representar os conceitos teóricos de forma mais adequada e incorporar o erro de mensuração (HAIR *et al.*, 2005; AMORIM *et al.*, 2010).

Por testar diferentes relações tanto a AFC quanto a MEE utilizam-se de índices de ajustamento dos modelos, para quantificar a sua adequação. Entre os índices de ajuste de modelo foram utilizados, o *Comparative Fit Index* (CFI) e o *Tucker-Lewis index* (TLI), com valores mais próximos de 1 indicando melhor ajuste (WANG; WANG, 2012); a *Standardized*

root mean square residual (SRMR), com valor inferior a 0,08 considerado um bom ajuste e inferior a 0,10 aceitável (HU; BENTLER, 1999; KLINE, 2012); a *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA), com seu intervalo de confiança de 90% (IC90%), os valores são frequentemente interpretados como: 0 = ajuste perfeito; <0,05 = bom ajuste; 0,05–0,08 = ajuste moderado; 0,08–0,10 = ajuste medíocre; e > 0,10 = ajuste inadequado (BROWNE; CUDECK, 1992; MACCALLUM; BROWNE; SUGAWARA, 1996); e o índice de ajuste absoluto *Adjusted Goodness-of-Fit Index* (AGFI) que varia entre 0 e 1 e é geralmente aceito que valores de 0,90 ou superiores indicam modelos bem ajustados (HOOPER et al., 2008).

5.7 ASPECTOS ÉTICOS

Por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos, o mesmo atendeu à Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, sob número de protocolo 1.356.688, CAAE 50080015.4.0000.0055.

Todos os participantes receberão os resultados interpretados dos seus instrumentos e receberão orientações escritas sobre boas práticas para manutenção da saúde e prevenção e controle de agravos, utilizando como estratégia a devolução pelo mesmo veículo da coleta, os e-mails e a apresentação dos resultados nos 3 *campi* da UESB, com convocação prévia dos participantes.

6 RESULTADOS

Foram avaliados ao total 504 estudantes de pós-graduação, com média de idade de 31 anos (± 6 anos), estando a caracterização descrita na tabela 1.

Tabela 1. Caracterização da população de estudantes de pós-graduação avaliados. Jequié, Bahia, Brasil, 2019

	n (%)
Sexo	
Masculino	171 (33,9)
Feminino	333 (66,1)
Situação conjugal	
Com companheiro	211 (41,9)
Sem companheiro	293 (58,1)
Raça/cor	
Branca	124 (24,6)
Preto	89 (17,7)
Pardo	261 (51,8)
Amarelo	11 (2,2)
Indígena	4 (0,8)
Não sabe	15 (3,0)
Aspectos acadêmicos	
	n (%)
Vínculo empregatício	
Não possui	265 (52,6)
Possui	187 (37,1)
Possui, mas está liberado	52 (10,3)
Nível	
Mestrado	360 (71,4)
Doutorado	144 (28,6)
Possuí bolsa	
Sim	263 (52,1)
Não	241 (47,8)

MANUSCRITO 1 (Psychological Research Impact Factor: 2.760)

ESTRUTURA FATORIAL DO QUESTIONÁRIO DE VALORES BÁSICOS EM

MESTRES E DOUTORES EM FORMAÇÃO

FACTORIAL STRUCTURE OF BASIC VALUES QUESTIONNAIRE IN GRADUATE

CANDIDATES

Ícaro J. S. Ribeiro, Eduardo N. Boery

Resumo

Valores são princípios-guia gerais, que transcendem objetos ou situações específicas. Assim, a Teoria Funcionalista dos Valores Humanos parte da concepção que os mesmos são representações cognitivas das necessidades humanas. Nesse sentido, objetivou-se avaliar a estrutura fatorial do questionário de valores básicos em mestres e doutores em formação. Trata-se de um estudo transversal, de base populacional, no qual 483 pós-graduandos responderam ao Questionário de Valores Básicos, sendo os itens, posteriormente, submetidos à análise fatorial confirmatória. Os melhores indicadores foram os da subfunção normativa ($\omega=0,72$; $r_{m,i}=0,45$) e os piores da subfunção realização ($\omega=0,50$ e $r_{m,i}=0,23$). O modelo de hexafatorial foi estatisticamente mais adequado (CFI=0,91; TLI=0,88; RMSEA 0,05 [IC90%0,05-0,07]; AGFI=0,90; SRMR=0,05) do que outros modelos. As cargas fatoriais oscilaram de um mínimo de 0,40 para o indicador apoio social da subfunção interativa, a um máximo de 0,77 para os indicadores obediência e prazer, respectivamente das subfunções normativa e experimentação, sendo todas as cargas estatisticamente significantes. Evidenciou-se, a adequação da estrutura hexafatorial, baseado na Teoria funcionalista dos valores humanos.

Palavras-chave: valores humanos; psicometria; pós-graduação

Abstract

Values are general guiding principles that transcend specific objects or situations. Thus, the Functional Theory of Human Values starts from the conception that they are cognitive representations of human needs. In this sense, the objective was to evaluate the factorial structure of the basic values questionnaire in graduate candidates. It is a cross-sectional, population-based study in which 483 post-graduate students answered the Basic Values Questionnaire, and the items were subsequently submitted to a confirmatory factorial analysis. The best indicators were those of the normative subfunction ($\omega = 0.72$, $r_{m,i} = 0.45$) and the worst of the subfunction performance ($\omega = 0.50$ and $r_{m,i} = 0.23$). The hexafatorial model was statistically more adequate (CFI = 0.91, TLI = 0.88, RMSEA 0.05 [IC90% 0.05-0.07], AGFI = 0.90, SRMR = 0.05) from the than other models. Factorial loads ranged from a minimum of 0.40 for the social support indicator of the interactive subfunction, to a maximum of 0.77 for the indicators of compliance and pleasure, respectively, of the normative and experimental subfunctions, all of which were statistically significant. It was evidenced the adequacy of the hexafatorial structure, based on the functionalist theory of human values.

Keywords: human values; psychometry; postgraduate studies

Introdução

Os valores foram definidos por Rokeach [1] (1973: p. 5) como “crenças duradouras de que um modo específico de conduta, ou estado final da existência, é pessoal ou socialmente preferível, a um modo de conduta oposto ou inverso”. Para Schwartz, [2] valores são metas trans-situacionais, variando em importância, que servem como princípios orientadores na vida de uma pessoa ou grupo, sendo o que o conteúdo motivacional é o que se diferencia entre os valores.

Assim, valores são representações cognitivas das necessidades humanas [3], tendo como funções principais guiar o comportamento humano (tipo de orientação) e expressar as suas necessidades (tipo de motivador). Nesse sentido, Rokeach [1] nomeou dois tipos de orientação (social e pessoal), sendo que há ainda um terceiro grupo de orientação denominado por Schwartz [2] como tipos motivacionais mistos, e melhor definido por Gouveia como centrais, por compreender a base organizadora de tal sistema valorativo [4]. Com a função de expressar as necessidades humanas podem ser classificados como materialistas (pragmáticos) ou idealistas (abstratos) [5]. Os valores materialistas relacionam-se à questões práticas, enquanto os idealistas expressam uma orientação universal [6].

O cruzamento dos dois eixos das duas funções valorativas (orientação e motivação) gera a estrutura espacial dos valores proposta pela Teoria Funcionalista dos Valores Humanos (TFVH) [6], composta por seis subfunções valorativas: interacional (afetividade, apoio social, convivência) [social e idealista]; normativa (obediência, religiosidade e tradição) [social e materialista]; suprapessoal (beleza, conhecimento, maturidade) [central e idealista]; existência (estabilidade pessoal, saúde, sobrevivência) [central e materialista]; experimentação (emoção, prazer, sexualidade) [pessoal e idealista]; realização (êxito, poder, prestígio) [pessoal e materialista].

A avaliação de constructos subjetivos, como os valores humanos, é comumente realizada por instrumentos psicométricos, de múltiplos itens. Todavia, esses questionários

devem ser adequadamente validados nas populações alvos de suas aplicações para que as respostas geradas sejam confiáveis [7,8].

A TFVH já vem sendo estudada no território nacional e internacional, sendo mensurada por instrumentos psicométricos como o questionário de valores básico [9–11]. Todavia, não foi evidenciada avaliação da sua estrutura em um grupo de indivíduos de alto nível de escolaridade como os estudantes de mestrado e doutorado, aqui investigados. Os mesmos tem um cotidiano formacional que os difere de outros profissionais, uma vez que estão a todo o tempo sendo cobrados para a manutenção de altos padrões acadêmicos e de produção científica [12].

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é avaliar a estrutura fatorial do questionário de valores básicos em mestres e doutores em formação, com base na Teoria Funcionalista dos Valores Humanos.

Métodos

Trata-se de um estudo epidemiológico, transversal, de base populacional, no qual 504 discentes dos 17 Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia responderam ao formulário eletrônico enviado, no primeiro semestre do ano de 2018.

Optou-se por excluir os questionários que estivessem incompletos (*listwise*), resultando, assim, em 483 participantes (322 mulheres [66,67%] e 161 homens [33,33%]) com média de idade de 31 anos ($\pm 6,00$), população adequada para a análise proposta, uma vez que o número de indivíduos recomendado para adequação das análises é um $n \geq 300$ [13].

Os participantes, então, responderam ao Questionário de Valores Básicos (QVB) [14] que é composto por 18 valores específicos (emoção, prazer, sexualidade, êxito, poder, prestígio, estabilidade pessoal, saúde, sobrevivência, beleza, conhecimento, maturidade, afetividade, apoio social, convivência, obediência, religiosidade e tradição), agrupados em 6 subfunções valorativas (Experimentação, realização, suprapessoal, existência, interacional e normativa).

Tais itens são respondidos em escala de sete pontos, indicando-se o grau de importância que cada valor tem como um princípio-guia.

As análises descritivas foram realizadas no Stata (Versão 12) e o *MPLUS* (versão 7.0) foi empregado para realizar as análises fatoriais confirmatórias (AFC), testando os diferentes modelos em relação aos seis fatores estimados pela Teoria Funcionalista dos Valores Humanos. Considerou-se a matriz de covariância como entrada, adotando o estimador de máxima verossimilhança corrigido pela média (MLM) [*Satorra Bentler*], uma vez que a normalidade uni e multivariada não foram atestadas [15]. A totalidade dos indicadores resultantes da AFC está apresentada em medidas padronizadas (i.e. unidades de desvio padrão).

Além das medidas de ajustamento do modelo fatorial, medidas de confiabilidade interna dos domínios avaliados foram calculados: ômega de McDonald (ω) e correlação média inter-itens ($r_{m,i}$) com valores acima de 0,7 sendo considerados adequados [16,17]. Além disso, as validades convergente e discriminante foram avaliadas, sendo consideradas adequadas cargas fatoriais maiores ou iguais a 0,5 e correlação entre os itens inferiores a 0,9 [18].

No intuito de verificar a adequação dos modelos, foram utilizados os índices: *Comparative Fit Index* (CFI) e o *Tucker-Lewis index* (TLI), com valores mais próximos de 1 indicando melhor ajuste [16]; a *Standardized root mean square residual* (SRMR), com valor inferior a 0,08 considerado um bom ajuste e inferior a 0,10 aceitável [18]; a *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA), com seu intervalo de confiança de 90% (IC90%), os valores são frequentemente interpretados como 0 = ajuste perfeito, <0,05 = bom ajuste, 0,05–0,08 = ajuste moderado, 0,08–0,10 = ajuste medíocre e > 0,10 = ajuste inadequado [16]; e o *Adjusted Goodness-of-Fit Index* (AGFI) que varia entre 0 e 1 e é geralmente aceito que valores de 0,90 ou superiores indicam modelos bem ajustados [19].

Destaca-se que, no intuito de obter melhor ajuste para os modelos propostos, covariâncias residuais foram traçadas baseado-se nos índices de modificação de efeito ≥ 10 (Figura

1). A totalidade dos trajetos propostos foi fundamentada na congruência entre as seis subfunções, sendo correlacionadas, apenas, subfunções com moderada (mesmo orientador e diferente motivador) e alta (mesmo orientador e motivador) congruência [6].

Todos os procedimentos do estudo seguiram as recomendações da Declaração de Helsinki, uma vez que o mesmo envolve seres humanos.

Resultados

No que se refere a análise descritiva das subfunções valorativas, foram estimadas a média e desvio-padrão, sendo a menor delas observada na subfunção realização 4,40 ($\pm 1,18$) seguida por experimentação 4,59 ($\pm 1,32$); normativa 5,33 ($\pm 1,39$); suprapessoal 5,69 ($\pm 1,02$); interacional 5,82 ($\pm 1,09$); e existência 6,08 ($\pm 1,01$).

Os indicadores de consistência interna, ômega de McDonald (ω) e correlação média inter-itens, ($r_{m.i}$), estão apresentados na tabela 1 a seguir. Observou-se que os melhores indicadores foram evidenciados pela subfunção normativa ($\omega=0,72$; $r_{m.i}=0,45$), enquanto os piores foram os da subfunção realização ($\omega=0,50$ e $r_{m.i}=0,23$).

Tabela 1. Indicadores de consistência interna das subfunções valorativas de mestre e doutores em formação. Jequié, Bahia, Brasil, 2019

	ω	$r_{m.i}$	Amplitude da correlação
Experimentação	0,59	0,32	0,11 [prazer-emoção]
Realização	0,50	0,23	0,21 [êxito-poder]
Suprapessoal	0,52	0,25	0,13 [maturidade-beleza]
Existência	0,62	0,34	0,18 [sobrevivência-saúde]
Interativa	0,53	0,27	0,09 [afetividade-convivência]
Normativa	0,72	0,45	0,13 [obediência-tradição]

ω =ômega de McDonald; $r_{m.i}$ = correlação média inter-itens

Para testar a hipótese de conteúdo, foram traçados cinco modelos. O modelo 1 propõe a saturação de todos os indicadores em um único fator; o segundo, distribuindo os valores de acordo com o motivador (i.e. materialista e idealista); o terceiro, de três fatores correlacionados através da orientação (pessoais, centrais e sociais); o quarto, baseado no fato de os valores centrais formarem o núcleo da estrutura de valores; portanto, permitindo um modelo latente de cinco fatores combinando valores das subfunções existência e suprapessoais; e o quinto modelo, já mencionado, que propõe que os valores dividem-se em seis subfunções (hexafatorial)

Como pode ser visto na Tabela 2 e na Figura 1, o modelo de seis fatores foi estatisticamente mais adequado (CFI=0,91; TLI=0,88; RMSEA 0,05 [IC90%0,05-0,07]; AGFI=0,90; SRMR=0,05) do que outras alternativas baseadas na TFVH, indicando que os valores da população estudada podem ser distinguidos nas seis subfunções valorativas.

Tabela 2. Índices de ajustamentos dos diferentes modelos de valores humanos. Jequié, Bahia, Brasil, 2019

	CFI	TLI	RMSEA (IC90%)	AGFI	SRMR
Um fator	0,78	0,76	0,07 (0,06-0,08)	0,83	0,07
Dois fatores	0,83	0,80	0,07 (0,06-0,08)	0,83	0,06
Três fatores	0,83	0,80	0,07 (0,06-0,08)	0,87	0,06
Cinco fatores	0,89	0,86	0,06 (0,05 0,06)	0,90	0,05
Seis fatores	0,91	0,88	0,05 (0,05-0,07)	0,92	0,05

Nota-se na inspeção visual da figura 1 que as cargas fatoriais oscilaram de um mínimo de 0,40 para o indicador apoio social da subfunção interativa, a um máximo de 0,77 para os indicadores obediência e prazer, respectivamente das subfunções normativa e experimentação, sendo todas as cargas estatisticamente significantes. A validade convergente e discriminante também foram atestadas uma vez que suas cargas forem pelo menos moderada em magnitude (>0,50) e as correlações não forem inferiores (<0,9).

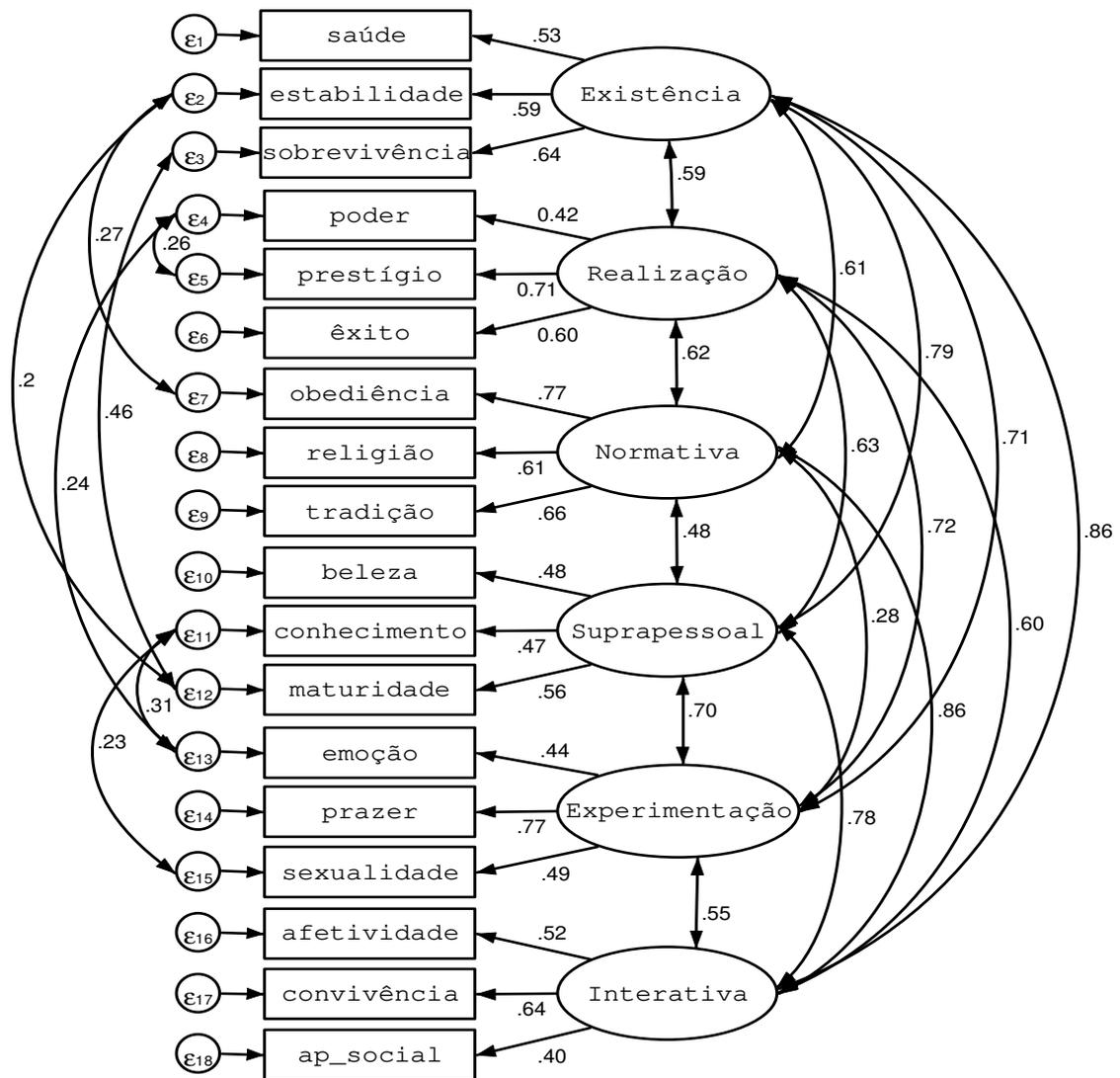


Figura 1. Modelo hexafatorial de distribuição dos valores humanos de mestres e doutores em formação, Jequié, Bahia, Brasil, 2019

Discussão

Buscando o alcance do objetivo deste estudo, avaliar a estrutura fatorial dos valores humanos de mestres e doutores em formação, foi possível, então, confirmar-se a adequação da estrutura fatorial baseada na Teoria Funcionalista dos Valores Humanos.

No que diz respeito ao tipo de orientação, não foi possível atestar qual a mais seguida pelos discentes, uma vez que subfunções de diferentes orientações foram as mais relevantes. Por outro lado, quando se observa o tipo de motivador de valor, o mesmo é, claramente,

materialista, uma vez que as subfunções, normativa, existência e realização (0,58), apresentaram cargas fatoriais mais elevadas.

Os valores materialistas relacionam-se a questões práticas, sugerindo uma orientação para metas específicas e regras normativas. Indivíduos guiados por esses valores tendem a pensar em condições de sobrevivência mais biológicas, dando importância à sua própria existência e às condições nas quais esta pode ser assegurada [4]. Valores materialistas são presumivelmente fundamentados em experiências de insegurança, enfatizam a ordem social e a estabilidade e os arranjos políticos e econômicos que se acredita que os assegurem [20].

Tal configuração alinha-se com as considerações de Inglehart [21] que sugere que se caminhe rumo ao pós-materialismo, especialmente pelo rápido desenvolvimento econômico e social. Porém, mesmo em sociedades industriais, é possível que algumas pessoas prossigam priorizando valores materialistas em razão de seu processo de socialização [4].

Entre as subfunções que integram o motivador materialista, a normativa (obediência, religiosidade e tradição) de orientação social, foi a de maior média das cargas fatoriais. Tradição envolve respeito a padrões morais e contribui para manter e promover a harmonia. O valor de obediência representa a importância de cumprir as obrigações diárias, além de se focar no respeito e no cumprimento de normas. Por fim, a religiosidade diz respeito à existência de uma entidade superior por meio da qual se busca a harmonia social para uma vida tranquila [10,22].

Assim, a preservação da cultura e das normas, além do controle das pré-condições para alcançar todas as necessidades são cognitivamente representadas por valores dessa subfunção [3]. Priorizar, então, os valores normativos evidencia uma orientação vertical, na qual a obediência à autoridade é importante [6].

Como evidenciado, a subfunção normativa apresenta-se como um orientador social, tal orientação ratifica o foco interpessoal (por exemplo, apoio social, pertencimento e tradição), de modo que as pessoas que apoiam esses valores priorizam as relações sociais [22,23]. Além

disso, os indivíduos que endossam os valores sociais enfatizam a importância das regras e normas sociais, refletindo o interesse em preservar as normas culturais e convencionais [24]. A combinação de um orientador social e motivador materialista pode implicar em uma maior resistência à mudança, evitando incertezas e endossando padrões rígidos de relações interpessoais [22].

A subfunção existência, que possui orientação central, sendo desta forma congruente com orientador pessoal e social, representa as necessidades básicas de sobrevivência do homem e as necessidades de segurança [3], tendo como objetivo garantir as condições básicas para sobrevivência psicológica e biológica [22].

Esta subfunção é constituída pelos valores de estabilidade pessoal, que enfatiza uma vida organizada e planejada, visando garantir a própria existência, na busca, por exemplo, de trabalho estável e segurança econômica [9]; saúde, marcada pela evitação de coisas que ameacem a vida; e sobrevivência, que representa necessidades mais básicas, como comer e beber [22]. Esses valores estão intimamente relacionados com o bem-estar físico e material de si mesmo e com o de outros próximos [11].

A última das subfunções de motivador materialista, de orientação pessoal, a realização, expressa as necessidades de autoestima. Seus valores focalizam realizações materiais, podendo ser uma exigência para interações sociais prósperas e o funcionamento institucional [25]. Indivíduos orientados por tais valores dão importância à hierarquia baseada em demonstração de competência, apreciam uma sociedade organizada e estruturada e são práticos em suas decisões e seus comportamentos [22].

Valores de realização são mais tipicamente apreciados por jovens adultos, em fase produtiva, ou por indivíduos educados em contextos disciplinares e formais [11]. Três valores indicadores dessa subfunção são êxito, que indica a capacidade de alcançar metas; poder que

ênfatisa as relações de hierarquia; e prestígio que destaca a importância do contexto social, tendo uma imagem reconhecida [22,26].

Considerando os valores de realização, espera-se que os jovens adultos obtenham boas notas, estabeleçam uma carreira e mostrem suas habilidades para sustentar uma família, o que aumenta suas chances de encontrar um parceiro [27]. Essa motivação deve aumentar durante a idade adulta jovem e depois diminuir com a idade, uma vez que os indivíduos tenham atingido a estabilidade profissional [11].

Entre as subfunções de motivador idealista, mas com orientação pessoal a experimentação, mostrou-se a mais relevante neste estudo. Seus valores contribuem para a promoção de mudanças e inovações nas organizações sociais, sendo mais endossados por jovens. Indivíduos que adotam tais valores conformam-se menos às regras sociais, não sendo orientados a perseguir metas fixas ou materiais a longo prazo [24]. Três de seus valores específicos são: emoção, que representa a busca por experiências arriscadas e excitação; prazer, que corresponde a uma necessidade de satisfação mais ampla (i.e. comer ou beber); e sexualidade, que está relacionado à satisfação sexual e pode ser tratada como um indicador de moralidade. Essa tendência de buscar estímulo e excitação deve diminuir com a idade, em parte devido a preocupações com outras questões da vida (criar filhos, manter a carreira) [11].

Outra subfunção idealista, porém com uma orientação central, é a suprapessoal. Seus valores representam as necessidades estéticas, cognição, e necessidade de autorrealização [3]. Os seus valores ajudam a observar o mundo de uma forma consistente, fornecendo clareza e estabilidade na organização cognitiva da pessoa, indicando a importância de ideias abstratas, com menor ênfase em coisas concretas e materiais [21].

A pessoa que endossa uma orientação central e um motivador idealista costuma pensar de forma mais geral e ampla, tomando decisões e comportando-se a partir de critérios universais

[25]. Beleza representando as necessidades estéticas; conhecimento priorizado por pessoas que buscam informações sobre assuntos gerais e satisfação das demandas cognitivas; e maturidade relacionado à autorealização e satisfação pessoal, são três valores indicadores desta subfunção [4,22].

A última subfunção de motivador idealista, de orientação social é a interativa, que representa as necessidades de pertencimento, amor e afiliação. Seus valores são essenciais para estabelecer, regular e manter as relações interpessoais [22]. Contatos sociais são uma meta em si mesmos, enfatizando atributos mais afetivos e abstratos [28]. As pessoas que adotam estes valores, comumente são jovens, porém são essenciais para o bem-estar humano independentemente da idade [11].

Três valores indicadores dessa subfunção são, afetividade, relacionado à aspectos da vida social, principalmente relações familiares; apoio social enfatizando as relações com seu grupo social, evitando a sensação de solidão; e convivência indicando a noção de pertencer a um grupo e conviver com vizinhos [22].

Evidencia-se, assim, a adequação da estrutura do questionário de valores básicos em mestres e doutores, baseada na Teoria Funcionalista dos valores humanos. Salienta-se, todavia, que novos estudos são necessários no intuito de validar tal estrutura em outros contextos, bem como avaliar possíveis influências e relações com outras variáveis.

Referências

- [1] M. Rokeach, *The nature of human values*, Free Press, New York, 1973.
- [2] S.H. Schwartz, *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values*, *Online Readings Psychol. Cult.* 2 (2012). doi:10.9707/2307-0919.1116.
- [3] A. Maslow, R. Frager, J. Fadiman, C. McReynolds, *Motivation and personality*, Harper & Row, New York, 1970.
- [4] V. V. Gouveia, P.N. da Fonsêca, T.L. MilFont, R. Fischer, *Valores humanos: contribuições e perspectivas teóricas*, in: C. V. Torres, E.R. Neiva (Eds.), *A Psicol. Soc. Princ. Temas e Vertentes*, Artmed, Porto Alegre, 2011: pp. 296–313.

- [5] R. Inglehart, *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*, Princeton University Press, Princeton, 1977.
- [6] V. V. Gouveia, T.L. Milfont, V.M. Guerra, Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses, *Pers. Individ. Dif.* 60 (2014) 41–47. doi:10.1016/j.paid.2013.12.012.
- [7] J. Pittman, T. Bakas, Measurement and Instrument Design, *J. Wound, Ostomy Cont. Nurs.* 37 (2010) 603–607. doi:10.1097/WON.0b013e3181f90a60.
- [8] A.C. de Souza, N.M.C. Alexandre, E. de B. Guirardello, A.C. de Souza, N.M.C. Alexandre, E. de B. Guirardello, Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade, *Epidemiol. e Serviços Saúde.* 26 (2017) 649–659. doi:10.5123/S1679-49742017000300022.
- [9] V. Gouveia, T. Milfont, V. Guerra, The functional theory of human values: From intentional overlook to first acknowledgement—A reply to Schwartz (2014), *Pers. Individ. Dif.* 68 (2014). doi:10.1016/j.paid.2014.03.025.
- [10] E.D. de Medeiros, V.V. Gouveia, E.É. da S. Gusmão, T.L. Milfont, P.N. da Fonseca, T.A.A. de Aquino, Teoria funcionalista dos valores humanos: evidências de sua adequação no contexto paraibano, *RAM. Rev. Adm. Mackenzie.* 13 (2012) 18–44. doi:10.1590/S1678-69712012000300003.
- [11] V. V. Gouveia, K.C. Vione, T.L. Milfont, R. Fischer, Patterns of Value Change During the Life Span, *Personal. Soc. Psychol. Bull.* 41 (2015) 1276–1290. doi:10.1177/0146167215594189.
- [12] S. Becker, M. Pfost, C. Artelt, New Challenge, New Motivation? Goal Orientation Development in Graduates of Higher Track Schools and Their Peers in Vocational Training., *Front. Psychol.* 9 (2018) 1371. doi:10.3389/fpsyg.2018.01371.
- [13] N.D. Myers, S. Ahn, Y. Jin, Sample Size and Power Estimates for a Confirmatory Factor Analytic Model in Exercise and Sport, *Res. Q. Exerc. Sport.* 82 (2011) 412–423. doi:10.1080/02701367.2011.10599773.
- [14] V. V. Gouveia, A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia, *Estud. Psicol.* 8 (2003) 431–443. doi:10.1590/S1413-294X2003000300010.
- [15] R.H. Hoyle, *Handbook of structural equation modeling*, Guilford Press, New York, 2012.
- [16] J. Wang, X. Wang, *Structural equation modeling : applications using Mplus*, John Wiley & Sons, United Kingdom, 2012.

- [17] R. Crutzen, G.-J.Y. Peters, Scale quality: alpha is an inadequate estimate and factor-analytic evidence is needed first of all, *Health Psychol. Rev.* 11 (2017) 242–247. doi:10.1080/17437199.2015.1124240.
- [18] R.B. Kline, *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 3rd ed., The Guilford Press, New York, 2012.
- [19] D. Hooper, J. Coughlan, M.M.- Articles, undefined 2008, Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit, *Electron. J. Bus. Res. Methods.* 6 (2008) 53–60.
- [20] R. Fischer, T.L. Milfont, V. V. Gouveia, Does Social Context Affect Value Structures? Testing the Within-Country Stability of Value Structures With a Functional Theory of Values, *J. Cross. Cult. Psychol.* 42 (2011) 253–270. doi:10.1177/0022022110396888.
- [21] R. Inglehart, The Trend Toward Postmaterialist Values Continues, in: *Citiz. Polit. Post-Industrial Soc.*, Routledge, 2018: pp. 57–66. doi:10.4324/9780429501623-3.
- [22] V.V. Gouveia, *Teoria funcionalista dos valores humanos: fundamentos, aplicações e perspectivas*, Casa do psicólogo, São Paulo, 2013.
- [23] G.S. Lopes, N. Barbaro, Y. Sela, A.J. Jeffery, M.N. Pham, T.K. Shackelford, V. Zeigler-Hill, Endorsement of Social and Personal Values Predicts the Desirability of Men and Women as Long-Term Partners, *Evol. Psychol.* 15 (2017) 147470491774238. doi:10.1177/1474704917742384.
- [24] V.M. Guerra, V. V. Gouveia, D.M. Sousa, T.J. Lima, L.A. Freires, Sexual Liberalism–Conservatism: The Effect of Human Values, Gender, and Previous Sexual Experience, *Arch. Sex. Behav.* 41 (2012) 1027–1039. doi:10.1007/s10508-012-9936-4.
- [25] S.H. Schwartz, The Refined Theory of Basic Values, in: *Values Behav.*, Springer International Publishing, Cham, 2017: pp. 51–72. doi:10.1007/978-3-319-56352-7_3.
- [26] G.L. de H. Coelho, P.H.P. Hanel, M.K. Johansen, G.R. Maio, Mapping the Structure of Human Values through Conceptual Representations, *Eur. J. Pers.* 33 (2019) 34–51. doi:10.1002/per.2170.
- [27] O.C. Robinson, Values and adult age: findings from two cohorts of the European Social Survey, *Eur. J. Ageing.* 10 (2013) 11–23. doi:10.1007/s10433-012-0247-3.
- [28] V. V. Gouveia, T.L. Milfont, R. Fischer, W.S. Santos, *Teoria funcionalista dos valores humanos*, in: *Valores Humanos e Gestão Novas Perspect.*, Senac, São Paulo, 2008: pp. 47–80.

MANUSCRITO 2 (Contemporary Educational Psychology - Impact Factor: 4.130)

**ADEQUAÇÃO FATORIAL DO QUESTIONÁRIO DE METAS DE
REALIZAÇÃO EM MESTRES E DOUTORES EM FORMAÇÃO**

**ACHIEVEMENT GOAL QUESTIONNAIRE FACTORIAL ADEQUACY IN
GRADUATE CANDIDATES**

Ícaro José S. Ribeiro, Eduardo Nagib Boery

RESUMO

Define-se por metas de realização as estratégias motivacionais multifacetadas que podem orientar os indivíduos em direção a diferentes objetivos perseguidos. Assim, objetivou-se identificar a adequação fatorial do Questionário de Metas de Realização, de mestres e doutores em formação. Integraram este estudo epidemiológico, de corte transversal, 322 mulheres (66,67%) e 161 homens (33,33%), totalizando 483 participantes, estudantes de programas de pós-graduação stricto sensu da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Evidenciou-se os melhores indicadores para a meta de execução-aproximação ($\omega=0,84$; $r_{m,i}=0,64$), enquanto que piores indicadores foram da meta de execução-evitação ($\omega=0,64$; $r_{m,i}=0,37$). Destaca-se que o modelo semelhante ao proposto por Elliot e McGregor (i.e. quatro metas de realização), foi estatisticamente mais adequado (CFI=0,97; TLI=0,95; RMSEA 0,05 [IC90%0,04-0,07]; SRMR=0,04) do que outras alternativas. Desta forma, foi possível confirmar a adequação da estrutura fatorial do questionário de metas de realização na população sob estudo.

Palavras-chave: metas de realização; motivação; educação

ABSTRACT

Defined by achievement goals are multifaceted motivational strategies that can guide individuals towards different goals pursued. Thus, it was aimed to evaluate the factorial structure of the Achievement Goals Questionnaire, of graduate candidates. 322 women (66.67%) and 161 men (33.33%) were enrolled in this cross-sectional epidemiological study, making a total of 483 participants, students of post-graduate programs stricto sensu of the State University of the Southwest of Bahia. The best indicators for the execution-approximation goal ($\omega = 0.84$; $r_{m,i} = 0.64$) were shown, while the worst indicators were the execution-avoidance goal ($\omega = 0,64$; $r_{m,i} = 0.37$). It should be noted that the model similar to that proposed by Elliot and McGregor (ie, four achievement goals) was statistically more adequate (CFI = 0.97, TLI = 0.95, RMSEA 0.05 [IC90% 0.04-0,07], SRMR = 0.04) than other alternatives. Thus, it was possible to confirm the adequacy of the factorial structure of the achievement goal questionnaire in the study population

Key-words: achievement goals; motivation; education

Introdução

As metas de realização refletem o objetivo das conquistas de um indivíduo e podem ser definidas como estruturas que ajudam a entender como percebem, interpretam e reagem a situações que demandam a demonstração de competência (Poortvliet & Darnon, 2010). Inicialmente, baseada na definição de competência, distinguam-se dois tipos de metas de realização, as de aprendizagem (maestria), relacionadas ao desenvolvimento de capacidade e domínio de tarefas; e as de execução (desempenho), que focavam-se na demonstração de aptidão em relação a outras pessoas (Ames & Archer, 1988; A. Elliot & Dweck, 2013).

Na década de 1990, destacou-se a necessidade de atender a uma segunda distinção com foco na avaliação da competência. Nesse sentido, tal avaliação pode ser feita em uma perspectiva positiva (isto é, sucesso - aproximação) ou negativa (isto é, falha - evitação). Combinar as distinções aprendizagem-execução e aproximação-evitação resulta em quatro tipos de metas de realização (Andrew J Elliot & Hulleman, 2017): aprendizagem-aproximação (focada em atingir competência objetiva intrapessoal), execução-aproximação (focada em atingir competência normativa); aprendizagem evitação (focado em evitar a incompetência objetiva e intrapessoal) e execução-evitação (focado em evitar a incompetência normativa) (Murayama, Elliot, & Yamagata, 2011).

Ancorada nesses aspectos conceituais, a avaliação das metas de realização é majoritariamente conduzida por meio do Questionário Metas de Realização, proposto por Elliot e McGregor (Elliot & McGregor, 2001). Este instrumento foi validado numa população de universitários em período introdutório nos cursos de Psicologia. Apesar da sua vasta utilização (Gouveia et al., 2010; Kim, Lim, & Noh, 2016; Pulkka & Niemivirta,

2016; Roussel, Elliot, & Feltman, 2011) em diferentes populações, não foram encontrados estudos com indivíduos de alta escolaridade como a avaliada neste trabalho.

A avaliação das orientações para as metas de realização vem sendo utilizada em diferentes contextos educacionais (Ahrberg, Dresler, Niedermaier, Steiger, & Genzel, 2012; Midgley, 2014; Pulkka & Niemivirta, 2016; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2011), porém nenhum deles com estudantes em nível de pós-graduação stricto sensu, evidenciando, a relevância deste estudo. Portanto, avaliar a adequação desse instrumento e indicadores de metas de realização nessa população, com características diferenciadas daquelas em que vem sendo testadas, por envolver nível elevado de qualificação, é ainda uma lacuna na literatura

A motivação tornou-se um conceito central na compreensão da persistência e realização acadêmica e pode ser particularmente importante para ajudar os estudantes de mestrado e doutorado a alcançar seus objetivos. Em comparação com outros níveis educacionais, os estudos de mestrado e doutorado são conduzidos em ambientes menos estruturados, exigem maior independência, envolvem cargas de trabalho mais pesadas (por exemplo, realização de pesquisas, publicação de resultados) e abrangem tarefas mais complexas (Haley, Henscheid, Boesch, & Blem, 2017; Litaliena, Guayb, & Morin, 2015).

Todavia, por tratar-se de um atributo psicológico, subjetivo e avaliado por meio de instrumentos psicométricos próprios para isso, precisa ter os questionários validados e confiáveis para interpretação dos dados das populações alvo (Pittman & Bakas, 2010; Reichenheim et al., 2014). Dadas essas especificidades, é importante avaliar se o Questionário de Metas de Realização, de fato, é capaz de apreender o que se propõe a mensurar. Portanto, a análise das suas dimensões e da sua capacidade de identificar metas diferenciadas é necessária para que seu desempenho seja mensurado, e sua utilidade conhecida nessa população.

Assim, o presente estudo tem como objetivo, avaliar a validade da estrutura fatorial do Questionário de Metas de Realização, de mestres e doutores em formação.

Métodos

Estudo de corte transversal e base populacional, no qual 504 discentes de pós-graduação responderam a um formulário eletrônico, com diversos blocos de questões, entre as quais o Questionário Metas de Realização, variável de análise deste estudo.

Por questões próprias da análise, os questionários incompletos foram excluídos da análise final (*listwise*). Desta forma, 322 mulheres (66,67%), com média de idade de 31 anos ($\pm 7,00$) e 161 homens (33,33%) com média de idade de 30 anos ($\pm 5,24$), perfazendo uma população total de 483 estudantes.

O estudo foi realizado no ano de 2018, com estudantes *stricto sensu* – mestres e doutores, dos diversos Programas de Pós-Graduação (PPGs), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Brasil, nos seus três campi, Jequié, Vitória da Conquista e Itapetinga.

Os participantes responderam ao Questionário de Metas de Realização (QRM) (Elliot & McGregor, 2001), originalmente elaborado na Língua Inglesa e validado no Brasil (Gouveia, Diniz, Santos, Gouveia, & Cavalcanti, 2008), sendo composto por 12 questões em escala de sete pontos, equitativamente distribuídas, em quatro metas, que foram derivadas da Teoria de Metas de Realização (i.e. aprendizagem-aproximação, aprendizagem-evitação, execução-aproximação e execução-evitação).

As análises foram realizadas no Stata (Versão 12) e o *MPLUS* (versão 7.0). Considerou-se a matriz de covariância como entrada, adotando o estimador de máxima verossimilhança corrigido pela média (MLM) [*Satorra Bentler*], uma vez que a normalidade uni e multivariada não foram atestadas (Hoyle, 2012). Todos os indicadores

resultantes da análise fatorial confirmatória (AFC) estão apresentados em medidas padronizadas (i.e. unidades de desvio padrão).

No intuito de verificar a confiabilidade e validade do QMR foram avaliados o ômega de McDonald (ω) e correlação média inter-itens ($r_{m,i}$) com valores acima de 0,7 sendo considerados adequados (Crutzen & Peters, 2017; Wang & Wang, 2012).

A adequação dos modelos foi atestada pelos seguintes índices de ajustamento, a *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA), com seu intervalo de confiança de 90% (IC90%), onde valores $<0,05$ são considerados de bom ajuste (Wang & Wang, 2012), o *Comparative Fit Index* (CFI) e o *Tucker–Lewis index* (TLI), com valores mais próximos de 1 indicando melhor ajuste (Wang & Wang, 2012) e a *Standardized root mean square residual* (SRMR), com valor inferior a 0,08 considerado um bom ajuste e inferior a 0,10 aceitável (Kline, 2012).

No intuito de obter melhor ajuste para os modelos testados, co-variâncias residuais foram traçadas baseando-se nos índices de modificação de efeito ≥ 10 . Salienta-se que todas foram teoricamente pautadas, sendo incluídos caminhos apenas entre erros de variáveis de mesma definição ou avaliação de competência. Ademais, avaliou-se as validades convergente e discriminante, sendo consideradas adequadas cargas fatoriais maiores ou iguais a 0,5 e correlação entre os itens inferiores a 0,9 (Kline, 2012).

Por fim, tratando-se de um estudo que envolve seres humanos todos os preceitos da declaração de Helsinki foram respeitados.

Resultados

A análise descritiva de cada uma das dimensões das metas de realização mostrou que a menor média foi da meta de execução-aproximação (8,07); seguida por execução-evitação (10,64); aprendizagem-evitação (13,66) e aprendizagem-aproximação (17,53).

Para cada um dos agrupamentos de questões que compunham as metas de realização, o ômega de McDonald (ω) e a correlação média inter-itens, ($r_{m.i}$), foi calculada e está apresentada na tabela 1. Evidenciou-se os melhores indicadores para a meta de execução-aproximação ($\omega = 0,84$; $r_{m.i} = 0,64$), enquanto que os piores indicadores foram observados para a meta de execução-evitação ($\omega = 0,65$; $r_{m.i} = 0,37$).

Tabela 1. Indicadores de confiabilidade do Questionário de Metas de Realização em mestre e doutores em formação. Jequié, Bahia, Brasil, 2019

	Média	DP	ω	$r_{m.i}$
Aprendizagem-evitação	13,66	5,07	0,75	0,49
Aprendizagem-aproximação	17,53	3,36	0,76	0,49
Execução-aproximação	8,07	5,04	0,84	0,64
Execução-evitação	10,64	4,89	0,65	0,37

Três modelos alternativos ao postulado por Elliot e McGregor (Elliot & McGregor, 2001) (modelo 4) foram testados e os indicadores de ajustamento encontram-se apresentados na tabela 2. No modelo 1 a totalidade das questões saturaria em apenas um fator. No modelo 2 foi levado em conta a avaliação das competências (i.e. evitação ou aproximação), enquanto no 3 considerou-se a definição da competência (i.e. execução ou aprendizagem).

Destaca-se na Tabela 2 que o modelo 4, semelhante ao proposto por Elliot e McGregor (i.e. quatro metas de realização), foi estatisticamente mais adequado (CFI=0,97; TLI=0,95; RMSEA= 0,05 [IC90%0,04-0,07]; SRMR=0,04) do que outras alternativas. Ademais, a validade discriminante foi atestada, uma vez que nenhuma das correlações entre as variáveis latentes foi superior a 0,9.

Tabela 2. Índices de ajustamentos dos modelos de Metas de Realização de mestres e doutores em formação. Jequié, BA/BR, 2019

	CFI	TLI	RMSEA (IC90%)	SRMR
Modelo 1	0,95	0,92	0,07 (0.05 0.08)	0,05
Modelo 2	0,95	0,92	0,06 (0.05 0.08)	0,06
Modelo 3	0,92	0,87	0,08 (0.073 0.09)	0,08
Modelo 4	0,97	0,95	0,05 (0.04 0.07)	0,04

A observação da figura 1 mostra que as cargas fatoriais oscilaram de um mínimo de 0,32 para o indicador QMR11 da meta execução-evitação, a um máximo de 0,85 para o indicador QMR3 da meta aprendizagem por aproximação, sendo que todas as cargas foram estatisticamente significantes.

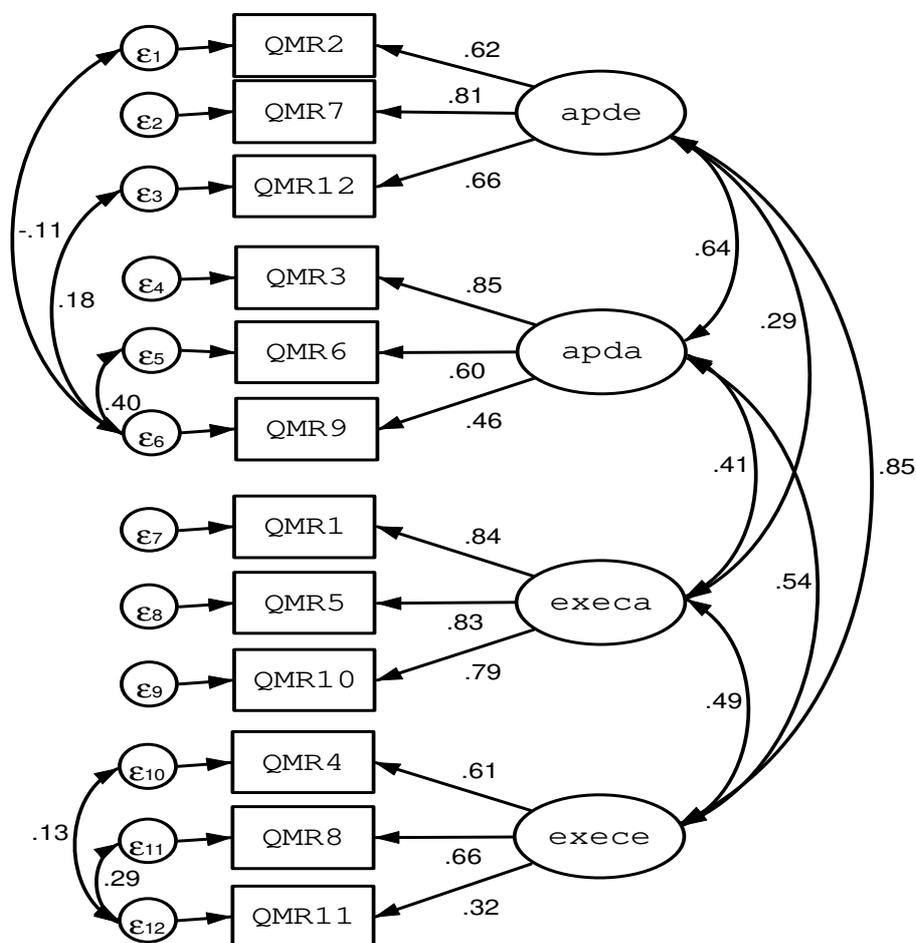


Figura 1. Análise fatorial confirmatória do Questionário de Metas de Realização aplicado em mestres e doutores em formação. Apde=aprendizagem-evitação; apda=aprendizagem-aproximação; execa=execução-aproximação; exece=execução-evitação

Discussão

Este estudo evidenciou a validade da estrutura fatorial do Questionário das Metas de Realização (QMR) na população de mestres e doutores em formação, segundo o proposto por Elliot e McGregor.

As metas de realização estão relacionadas a variáveis importantes, como desempenho acadêmico (Ahrberg et al., 2012; Gouveia et al., 2010) e capacidade de reter conhecimento (Midgley, 2014). Os achados da presente pesquisa evidenciaram que as metas de aprendizagem (aproximação e evitação) apresentaram maiores médias que as de execução (aproximação e evitação).

De acordo com a Teoria das Metas de Realização há duas razões principais pelas quais os indivíduos se engajam em atividades relacionadas a metas (Carole Ames, 1992; Dweck, 1986). Assim, podem se concentrar no desenvolvimento de sua competência, com ênfase em melhoria, aprendizado e compreensão (orientação de metas aprendizagem), ou em demonstrar ou validar competência, muitas vezes em comparação a outras (orientação para metas de execução).

Metas de aprendizagem são definidas como uma motivação para aprender algo novo ou dominar uma tarefa, enquanto as de execução são definidas como um desejo de superar os outros. Nesse sentido, indivíduos orientados por metas de aprendizagem percebem outras pessoas como auxiliares na realização das tarefas, enquanto os focados na execução veem outras pessoas como ameaças. Conseqüentemente, as metas de aprendizagem prenunciam a regulação de conflito de uma forma construtiva, ou seja, tentando entender pontos de vista diferentes, enquanto, na perspectiva das metas de

execução, adotam-se formas mais competitivas, focalizadas em tentativas de demonstrar que o interlocutor está errado (Poortvliet & Darnon, 2010).

Indivíduos que têm uma forte orientação de aprendizagem sentem-se competentes na realização de uma tarefa quando a dominam em si, ou quando melhoram em relação ao seu desempenho anterior, enquanto indivíduos orientados pela execução se sentem competentes quando comparados ao desempenho dos outros (Baranik, Stanley, Bynum, & Lance, 2010).

Como mencionado anteriormente, as metas de aprendizagem e execução podem ser divididas de acordo com a avaliação da competência, em aproximação e evitação. Essas avaliações consideram se o indivíduo está focado em abordar o sucesso na tarefa ou evitar o fracasso (Murayama et al., 2011). Assim, a meta de aprendizagem-aproximação enfatiza o progresso ou autoaperfeiçoamento, enquanto na aprendizagem-evitação busca-se evitar desentendimentos e declínios de desempenho.

A adoção de meta de aprendizagem-evitação, por outro lado, foca-se em evitar a própria incompetência ou relacionada à tarefa, que implica em se esforçar para evitar perder suas habilidades e capacidades, ou ter seu desenvolvimento estagnado (Elliot & McGregor, 2001). Este foco pode ser especialmente relevante em situações específicas, como em ambientes de trabalho dinâmicos, onde, frequentemente, precisa-se dominar novas habilidades e ser colocado em situações diferentes e desafiadoras (Gaudreau & Braaten, 2016).

Por outro lado, a meta de execução-aproximação é caracterizada pelo desejo de ter o melhor desempenho, enquanto a de execução-evitação enfatiza o desejo de evitar ter o pior desempenho (Pintrich, 2003). Indivíduos que acreditam que a inteligência é maleável têm maior probabilidade de adotar metas de aprendizagem, enquanto indivíduos

que concebem a inteligência como uma qualidade fixa tendem a adotar metas de execução (Huang, 2011).

As metas de aprendizagem-aproximação estão ligadas a resultados positivos como autoeficácia, estratégias de aprendizagem adaptativa e busca de feedback, enquanto as metas de execução-avoidance, a desfechos negativos, como ansiedade e diminuição do desempenho (Stan & Oprea, 2015). Evidências menos consistentes têm sido apontadas para as metas de execução-aproximação, pois, embora sejam avaliadas positivamente (i.e. aproximação), estão relacionadas a resultados negativos, como a ansiedade, mostrando que eles podem ter resultados positivos e negativos (Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007).

Uma possível explicação para o desenvolvimento positivo da orientação de metas de aprendizagem é o aumento do ajuste entre as demandas e ofertas acadêmicas, ou mudanças na estrutura do ambiente de aprendizagem. Depois de terminar o ensino superior, os alunos podem escolher os próximos passos da carreira de forma mais autônoma e em correspondência com seus interesses e competências, específicos (Becker, Pfost, & Artelt, 2018).

Destaca-se, que orientação por metas de aprendizagem pela população, aqui avaliada, demonstra a preocupação com o próprio aprendizado e o domínio completo dos conteúdos apresentados, justificado, de alguma forma, pelo nível *stricto sensu* dos entrevistados, a formação dos professores de nível superior e pesquisadores. Salienta-se, entretanto, que o direcionamento focalizado das metas para a realização de tarefas objetivas, demandaria a aplicação dos questionários em momentos diferentes para avaliar a orientação de forma mais global, todavia tal procedimento não foi possível, sendo esta uma limitação do nosso estudo.

Referências

- Ahrberg, K., Dresler, M., Niedermaier, S., Steiger, A., & Genzel, L. (2012). The interaction between sleep quality and academic performance. *Journal of Psychiatric Research, 46*(12), 1618–1622.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.09.008>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260–267.
- Ames, Carole. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Baranik, L. E., Stanley, L. J., Bynum, B. H., & Lance, C. E. (2010). Examining the Construct Validity of Mastery-Avoidance Achievement Goals: A Meta-Analysis. *Human Performance, 23*(3), 265–282.
<https://doi.org/10.1080/08959285.2010.488463>
- Becker, S., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). New Challenge, New Motivation? Goal Orientation Development in Graduates of Higher Track Schools and Their Peers in Vocational Training. *Frontiers in Psychology, 9*, 1371.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01371>
- Crutzen, R., & Peters, G.-J. Y. (2017). Scale quality: alpha is an inadequate estimate and factor-analytic evidence is needed first of all. *Health Psychology Review, 11*(3), 242–247. <https://doi.org/10.1080/17437199.2015.1124240>
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1987-08696-001>
- Elliot, A., & Dweck, C. (2013). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford press.
- Elliot, A J, & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501–519.
- Elliot, Andrew J, & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. In *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (Vol. 2, pp. 43–60). New York: Guilford Press New York, NY.
- Gaudreau, P., & Braaten, A. (2016). Achievement Goals and their Underlying Goal Motivation: Does it Matter Why Sport Participants Pursue their Goals?

- Psychologica Belgica*, 56(3), 244–268. <https://doi.org/10.5334/pb.266>
- Gouveia, V. V., Diniz, P. K. da C., Santos, W. S. dos, Gouveia, R. S. V., & Cavalcanti, J. P. N. (2008). Metas de realização entre estudantes do ensino médio: evidências de validade fatorial e consistência interna de uma medida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 535–544. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400018>
- Gouveia, V. V., Sousa, D. M. F. de, Fonseca, P. N. da, Gouveia, R. S. V., Gomes, A. I. A. S. de B., & Araújo, R. de C. R. (2010). Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 323–331. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200014>
- Haley, K., Henscheid, J., Boesch, B., & Blem, L. (2017). Work Orientation of Graduate Assistants. *Journal of Advances in Education Research*, 2(1).
- Hoyle, R. H. (2012). *Handbook of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Huang, C. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23(3), 359–388. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9155-x>
- Kim, E. Y., Lim, E. J., & Noh, J. H. (2016). The Relationships among Academic Stress, Major Satisfaction, and Academic Achievement according to Type of Achievement Goal Orientation in Nursing Students. In *Advanced Science and Technology Letters* (pp. 42–46). <https://doi.org/10.14257/astl.2016.128.09>
- Kline, R. B. (2012). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Litaliena, D., Guayb, F., & Morin, A. J. S. (2015). Motivation for PhD Studies: Scale Development and Validation. *Learning and Individual Differences*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.05.006>
- Midgley, C. (2014). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah: Routledge.
- Murayama, K., Elliot, A. J., & Yamagata, S. (2011). Separation of performance-approach and performance-avoidance achievement goals: A broader analysis. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 238–256. <https://doi.org/10.1037/a0021948>
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128–150. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128>

- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pittman, J., & Bakas, T. (2010). Measurement and Instrument Design. *Journal of Wound, Ostomy and Continence Nursing, 37*(6), 603–607. <https://doi.org/10.1097/WON.0b013e3181f90a60>
- Poortvliet, P. M., & Darnon, C. (2010). Toward a More Social Understanding of Achievement Goals. *Current Directions in Psychological Science, 19*(5), 324–328. <https://doi.org/10.1177/0963721410383246>
- Pulkka, A.-T., & Niemivirta, M. (2016). The relationships between adult students' achievement goal orientations, self-defined course goals, course evaluations, and performance. *Journal for Educational Research Online, 7*(3), 28–53.
- Reichenheim, M. E., Hökerberg, Y. H. M., Moraes, C. L., Reichenheim, M. E., Hökerberg, Y. H. M., & Moraes, C. L. (2014). Assessing construct structural validity of epidemiological measurement tools: a seven-step roadmap. *Cadernos de Saúde Pública, 30*(5), 927–939. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00143613>
- Roussel, P., Elliot, A. J., & Feltman, R. (2011). The influence of achievement goals and social goals on help-seeking from peers in an academic context. *Learning and Instruction, 21*(3), 394–402. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2010.05.003>
- Stan, A., & Oprea, C. (2015). Test Anxiety and Achievement Goal Orientations of Students at a Romanian University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 180*, 1673–1679. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.05.066>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 82–100. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2010.08.002>
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling : applications using Mplus*. United Kingdom: John Wiley & Sons.

MANUSCRITO 3 (Learning and Instruction. Impact Factor: 5.695)**EFEITOS DO ESTRESSE, ANSIEDADE E VALORES HUMANOS SOB AS METAS DE REALIZAÇÃO DE MESTRES E DOUTORES EM FORMAÇÃO****EFFECT OF STRESS, ANXIETY AND HUMAN VALUES ON OF GRADUATE CANDIDATES ACHIEVEMENT GOALS**

Ícaro José Santos Ribeiro, Eduardo Nagib Boery

RESUMO

No ambiente acadêmico o engajamento para a realização de tarefas pode ser afetado por fatores estressores, bem como por aspectos gerais de comportamento como os valores humanos, podendo ser determinante para compreender atitudes dos envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, objetivou-se analisar os efeitos do estresse, ansiedade e valores humanos sob as metas de realização de mestres e doutores. Integraram este estudo epidemiológico, transversal, 483 estudantes, dos 17 Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil. No intuito de melhor compreender as relações entre as variáveis estudadas, foi proposta uma modelagem de equações estruturais. Nota-se que o modelo 5, que testou a avaliação da competência por evitação mostrou os melhores índices de ajustamento de modelo CFI=0,977; TLI=0,961; RMSEA (IC90%)=0,049 (0.041-0.069); SRMR=0,039. A observação do modelo estrutural mostrou efeito moderado e positivo entre os valores e as metas de realização (0,372), mostrando que a priorização de determinadas subfunções valorativas influencia a adoção das metas na população estudada. Ademais, evidenciou-se que o traço ansioso tem um efeito moderado e positivo (0,209) sob as metas.

Palavras-chave: Valores humanos; metas de realização; estresse; ansiedade

ABSTRACT

In the academic environment the engagement for the accomplishment of tasks can be affected by stressors as well as by general aspects of behavior such as human values, being able to be determinant to understand the attitudes of those involved in the learning process. Thus, the objective is to analyze the relationships between stress, anxiety, human values and achievement goals of graduate candidates. A cross-sectional epidemiological study of 483 students from the 17 *Stricto Sensu* Postgraduate Programs (PPG) of the State University of Southwest Bahia (UESB) was included. In order to better understand the relationships between the studied variables, a structural equation modeling was proposed. It is noted that model 5, which tested the evaluation of competence by avoidance showed the best indexes of adjustment of model CFI = 0.977; TLI = 0.961; RMSEA (IC 90%) = 0.049 (0.041-0.069); SRMR = 0.039. The observation of the structural model showed a moderate and positive effect between the values and achievement goals (0.372), showing that the expression of certain value subfunctions influences the adoption of the goals in

the study population. In addition, it was evidenced that the anxious trait has a moderate, positive effect (0.209), under the goals

Keywords: Human values; achievement goals; stress; anxiety

INTRODUÇÃO

Para lidar com uma tarefa de aprendizado faz-se necessário um nível suficiente de motivação nos estudantes, tanto para iniciar como para se manter no propósito idealizado. No ambiente acadêmico (i.e. mestrado e doutorado), esse engajamento pode ser afetado por fatores estressores, bem como pelos comportamentos gerais adotados pelos estudantes. Nesse contexto, o conhecimento das metas de realização e suas relações com fatores externos pode ser determinante para compreender comportamentos e atitudes dos envolvidos no processo de aprendizagem.

As metas de realização podem ser entendidas como a forma pela qual os indivíduos se orientam frente a uma tarefa que requer demonstração de competência, caracterizando-se, portanto, como um conjunto de pensamentos, crenças e propósitos que revelam as expectativas ao realizar determinadas tarefas (Kaplan, Middleton, & Urdan, 2014; Midgley, 2014).

Assim, Elliot e McGregor (2001) propuseram uma configuração explicativa para as metas, que ficou conhecida como modelo 2 x 2, na qual duas dimensões insurgem a partir de como se define (aprendizagem-execução) e avalia a competência (aproximação-evitação). Na aprendizagem-aproximação o foco é na destreza com que uma tarefa é efetivada e o conhecimento adquirido, enquanto a aprendizagem-evitação concentra-se em não ter uma compreensão deficitária, evitando o não aprender. Por outro lado, em se tratando das metas de execução-aproximação e execução-evitação, o intuito é a demonstração de superioridade em relação aos demais e a obtenção do melhor desempenho nas atividades desenvolvidas; e evitar a inferioridade, não sendo considerado aquele com o desempenho mais fraco.

Nesse sentido, é plausível que os valores humanos, que são princípios-guia gerais, representações cognitivas das necessidades humanas (Maslow, Frager, Fadiman, & McReynolds, 1970) transcendendo objetos ou situações específicas (Rokeach, 1973), tenham influência direta sob tarefas diárias, como as relacionadas às metas de realização (Robinson, 2013). Entre as diferentes abordagens sobre os valores humanos, a Teoria Funcionalista dos Valores Humanos, partindo do cruzamento dos dois eixos funcionais (tipo de orientação [pessoal, central, social] e tipo de motivador [idealista, materialista]) permite identificar seis subfunções valorativas que saturam, segundo a mesma, a totalidade dos valores (Gouveia, Fonsêca, MilFont, & Fischer, 2011; Gouveia, Milfont, & Guerra, 2014).

Uma vez que as metas de realização podem ser avaliadas de forma positiva ou negativa, as suas relações com transtornos mentais comuns, o estresse e a ansiedade, têm sido reportados na literatura, podendo interferir ou direcionar a adoção de determinadas metas (Dull, Schleifer, & McMillan, 2015; Kim, Lim, & Noh, 2016; Stan & Oprea, 2015).

No Brasil a formação de cientistas tem evoluído para sustentar o status de um país em crescimento, no qual vem sendo requisitada, a excelência na capacitação de recursos humanos para a garantia de desenvolvimento social e científico do país (Oliveira, 2015). Destarte, a construção de habilidades, de qualificação e de produção científica, muitas vezes, envolvem também tensões e conflitos. As demandas relativas à produtividade, que são intensas na pós-graduação, por exemplo podem afetar, a capacidade de ajustamento social, causando prejuízos psicológicos, como o estresse e a ansiedade (Faro, 2013).

Assim, objetivou-se analisar os efeitos do estresse, ansiedade e valores humanos sob as metas de realização de mestres e doutores.

MÉTODOS

Integraram este estudo epidemiológico, transversal, 483 estudantes, dos 17 Programas de Pós-graduação (PPG) *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), aos quais foi enviado formulário eletrônico, no primeiro semestre do ano de 2018.

O formulário foi constituído por questões de caracterização demográfica, acadêmica e de saúde; pelo Questionário de Metas de Realização (QRM) (Elliot & McGregor, 2001), original na Língua Inglesa e validado no Brasil (Gouveia, Diniz, Santos, Gouveia, & Cavalcanti, 2008), composto por 12 questões derivadas da Teoria de Metas de Realização (i.e. aprendizagem-aproximação [apda], aprendizagem-evitação [apdevi], execução-aproximação [execa] e execução-evitação [exece]); pelo Questionário de Valores Básicos (Gouveia, 2003), que é composto por 18 valores específicos, agrupados em seis subfunções valorativas (experimentação [sfvex], suprapessoal [sfvsp], interacional [sfvint], realização [sfvreal], existência [sfvexist], normativa [sfvnorm]).

Ademais, foram também consideradas variáveis independentes (de natureza contínua), como o estresse, avaliado pela Escala de Estresse Percebido (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983), validada no Brasil (Luft, Sanches, Mazo, & Andrade, 2007) com pontuação oscilando de 0 a 56 pontos. A ansiedade foi avaliada por meio do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970); que é composta por duas escalas distintas (estado ansioso [idatee_total] e traço ansioso [idatet_total]), cada uma contendo 20 afirmações que totalizam valores que oscilam de 0 a 80, sendo que quanto mais elevada, maior a percepção de ansiedade.(Biaggio & Natalício, 1977). Por fim, o *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20), que avalia a suspeição de transtornos mentais comuns (TMC), já validado no Brasil com 20 questões mensuradas em escala dicotômica (sim ou não). Os escores obtidos indicam a probabilidade da presença dos

transtornos mentais não-psicóticos, variando de 0 (nenhuma probabilidade) a 20 (extrema probabilidade) (Santos, Araújo, Pinho, & Silva, 2011).

No intuito de melhor compreender as relações entre as variáveis estudadas, o modelo de equações estruturais testado incluiu variáveis observáveis e latentes. Dada a unidimensionalidade dos instrumentos utilizados para mensuração de ansiedade [idadetttotal, idadeetotal], estresse [psstotal] e TMC [SRQ-20], as mesmas foram consideradas variáveis observáveis. Valores humanos [sfvex, sfvsp, sfvint, sfvreal, sfvexist, sfvnorm] e metas de realização [apdevi, apda, exece, execa], por sua vez constituíram os dois modelos de mensuração (variáveis latentes).

Assim, na modelagem proposta, o modelo de mensuração considerou as metas de realização como desfecho, os valores humanos como variável independente principal e as demais como variáveis independentes constituintes do modelo teórico.

Buscou-se apresentar e comparar modelos explicativos nos quais as diversas correlações apresentadas explicassem as metas de realização organizadas em diferentes definições. Assim, cinco modelos foram testados. No primeiro a totalidade das metas foi considerada como variável desfecho (execa, exece, apdevi, apda); no segundo e terceiro, a definição de competência foi considerada aprendizagem [modelo 2] ou execução [modelo3]); no quarto e quinto modelos, na avaliação da competência foi testada aproximação [modelo 4] ou evitação [modelo 5].

Para avaliar o ajuste do modelo foi utilizado o *Root Mean Square Error* (RMSEA), no qual valores menores que 0,05 indicaram ajuste adequado e com limite superior do Intervalo de confiança de 90% menor que 0,08 (Kline, 2012); o *Comparative Fit Index* (CFI) e o *Tucker-Lewis index* (TLI) com valores acima ou iguais a 0,95 indicando bom ajuste; e, a *Standardized root mean square residual* (SRMR), com valor inferior a 0,05 considerado um bom ajuste (Kline, 2012; Wang & Wang, 2012).

Coefficientes padronizados (SC) foram interpretados de acordo com Kline (2011), onde um SC de 0,10 indica um efeito pequeno, um SC de 0,30 indica um efeito médio e $SC > 0,50$ indica um efeito forte.

Utilizou-se o software Mplus, versão 7 (Muthén & Muthén, Los Angeles, Estados Unidos) para a realização da análise estatística. A estimação foi realizada pelo método de máxima verossimilhança corrigido pela média (MLM) (Satorra-Bentler), em função da ausência de normalidade uni e multivariada.

Todos os procedimentos respeitaram as normas de resolução de Helsinki, uma vez que envolveram seres humanos.

RESULTADOS

A priori, a correlação entre quatro metas de realização (execa, exece, apdevi, apda), as seis subfunções valorativas (i.e. sfvex, sfvsp, sfvint, sfvreal, sfvexist, sfvnorm), o estresse percebido (psstotal), o traço (idatetttotal) e o estado ansioso (idateetotal) e os transtornos mentais comuns (srqtotal) foi testada (tabela 1).

Evidenciou-se que as metas estiveram correlacionadas com a totalidade das subfunções valorativas, enquanto apenas as de avaliação negativa (exece, apdevi) estiveram correlacionadas com o estresse percebido (psstotal), transtornos mentais comuns (srqtotal), estado e traço ansioso (idateetotal, idatetttotal).

Tabela 1. Coeficiente de correlação de Pearson (r) entre as metas de realização, valores humanos, estresse e ansiedade. Jequié, Bahia, Brasil, 2019.

	execa		Exece		apdevi		apda	
	r	p	r	P	r	p	r	p
sfvex	0,202	0,000*	0,167	0,000*	0,082	0,071*	0,14	0,002*
sfvsp	0,105	0,021*	0,099	0,029*	0,131	0,004*	0,249	0,000*
sfvint	0,124	0,006*	0,125	0,006*	0,216	0,000*	0,247	0,000*
sfvreal	0,504	0,000*	0,208	0,000*	0,192	0,000*	0,306	0,000*
sfvexist	0,133	0,003*	0,170	0,000*	0,181	0,000*	0,261	0,000*

sfvnorm	0,123	0,007*	0,115	0,011*	0,152	0,001*	0,285	0,000*
srqttotal	0,003	0,940	0,245	0,000*	0,344*	0,000*	0,011	0,809
pssttotal	-0,033	0,463	0,215	0,000*	0,351*	0,000*	-0,019	0,678
idateetotal	0,078	0,089	0,212	0,000*	0,355*	0,000*	0,017	0,717
idatetttotal	0,055	0,230	0,272	0,000*	0,368*	0,000*	0,004	0,922

Execa=execução-aproximação; exece=execução-evitação; apdevi=aprendizagem-evitação; apda=aprendizagem-aproximação; sfvex=experimentação, sfvsp=suprapessoal, sfvint=interacional, sfvreal=realização, sfvexist= existência, sfvnorm= normativa. * Correlação estatisticamente significante

A tabela 2 apresenta os índices de ajustamento dos diferentes modelos propostos, modelo 1 [quatro metas como variável desfecho]; modelo 2 [a definição de competência de aprendizagem]; modelo 3 [a definição de competência de execução]; modelo 4 [a avaliação da competência aproximação]; e, por fim, no modelo 5 [a avaliação da competência por evitação]. Verificou-se na análise da tabela 2 que o modelo 5 mostrou os melhores índices de ajustamento de modelo: CFI=0,977; TLI=0,961; RMSEA (IC90%)=0,049 (0.041-0.069); SRMR=0,039; o modelo 1 apresentou os piores índices.

Tabela 2. Índices de ajustamento dos modelos de equações estruturais propostos. Jequié, Bahia, Brasil, 2019.

	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>RMSEA (IC90%)</i>	<i>SRMR</i>
Modelo 1	0,913	0,873	0,091 (0.081 0.101)	0,077
Modelo 2	0,960	0,933	0,071 (0.058-0.085)	0,073
Modelo 3	0,932	0,885	0,095 (0.082 0.107)	0,062
Modelo 4	0,938	0,894	0,089 (0.076 0.102)	0,055
Modelo 5	0,977	0,961	0,049 (0.041-0.069)	0,039

RMSEA= *Root Mean Square Error*; CFI=*Comparative Fit Index*; TLI= *Tucker-Lewis Index*; SRMR =*Standardized root mean square residual*

O modelo estrutural proposto a seguir (Figura 1) mostra a totalidade das relações propostas e na tabela 3 estão apresentados os efeitos padronizados. Ademais, pôde-se atestar a validade discriminante das variáveis envolvidas, uma vez que nenhuma das correlações foi superior a 0,9

Tabela 3. Efeitos padronizados do modelo de equações estruturais entre valores humanos, estresse, ansiedade e metas de realização. Jequié, Bahia, Brasil, 2019.

	Efeito	p
Modelo de mensuração		
sfvex ← valores	0,517	<0,001
sfvsp ← valores	0,643	<0,001
sfvint ← valores	0,690	<0,001
sfvre ← valores	0,517	<0,001
sfvexis ← valores	0,760	<0,001
sfvnorm ← valores	0,465	<0,001
apdev ← metas	0,837	<0,001
exece ← metas	0,612	<0,001
Modelo estrutural		
metas ← valores	0,372	<0,001
metas ← idatetttotal	0,209	0,033
metas ← srqttotal	0,108	0,123
metas ← psstotal	0,142	0,139
metas ← idateetotal	0,042	0,617
psstotal ← valores	-0,049	0,091
idateetotal ← valores	0,013	0,773
idatetttotal ← valores	-0,024	0,642
srqttotal ← valores	-0,009	0,825
srqttotal ← idatetttotal	0,402	<0,001
srqttotal ← psstotal	0,270	<0,001
psstotal ← idatetttotal	0,534	<0,001

exece=execução-evitação; apdevi=aprendizagem-evitação; sfvex=experimentação, sfvsp=suprapessoal, sfvint=interacional, sfvreal= realização, sfvexist= existência, sfvnorm= normativa; psstotal=estresse; idatetttotal=traço ansioso; idateetotal=estado ansioso; srqttotal=TMC

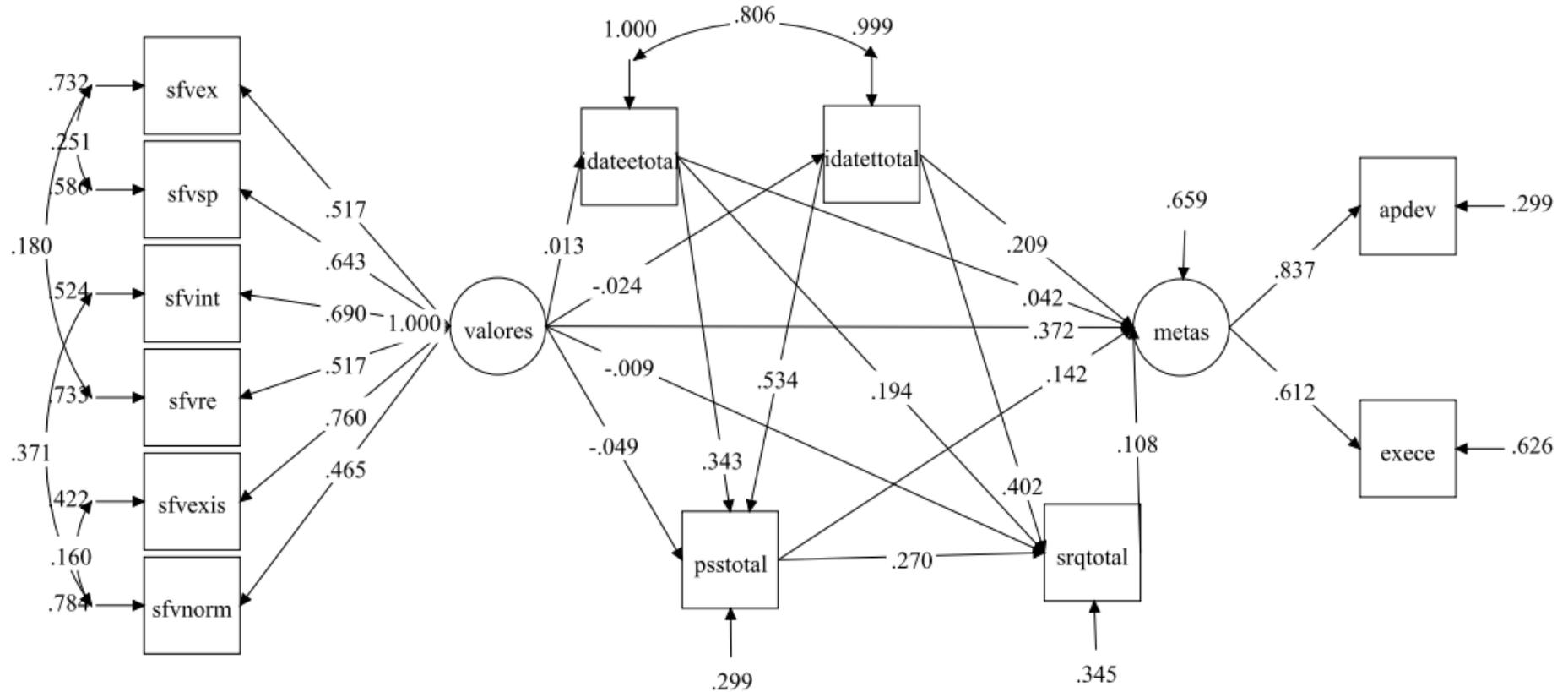


Figura 1. Modelo de equações estruturais entre as variáveis independentes e as metas de realização de mestres e doutores em formação. Jequié, Bahia, Brasil, 2019. exece=execução-evitação; apdevi=aprendizagem-evitação; sfvex=experimentação, sfvsp=suprapessoal, sfvint=interacional, sfvreal= realização, sfvexist= existência, sfvnorm= normativa; psstotal=estresse; idatetttotal=traço ansioso; idateetotal=estado ansioso; srqttotal=TMC

A análise dos dois componentes de mensuração mostra que a totalidade das cargas fatoriais (CF) foi significativa para a variável latente metas ($\text{apdev} = 0,837$; $\text{exece} = 0,612$), evidenciando a maior contribuição da aprendizagem na constituição da mesma. No que concerne aos valores, apenas a subfunção normativa (sfvnorm) apresentou CF (0,465) inferior a 0,50, todavia todas as cargas foram significativas, sendo que a subfunção existência (sfvexis) foi a maior CF (0,760) (Figura 1).

A observação do modelo estrutural (Figura 1) mostrou efeito moderado e positivo entre os valores e as metas de realização (0,372), evidenciando que a expressão de determinadas subfunções valorativas influencia o endosso das metas na população estudada.

Convém ressaltar que, por se tratar de um constructo influenciado por questões subjetivas, as metas foram relacionadas também com outras variáveis no intuito de averiguar potenciais relações determinantes da sua expressão. Assim, evidenciou-se que o traço ansioso (idatetttotal) tem um efeito moderado e positivo (0,209) sob as metas de realização.

As demais variáveis não se relacionaram com as metas, porém serviram para o adequado ajustamento do modelo e compreensão do contexto no qual a população está inserida.

DISCUSSÃO

O modelo de equações estruturais proposto evidenciou que os valores humanos têm efeito direto, positivo, na expressão de metas de realização de ambas as definições de competência (aprendizagem e execução), porém, quanto a avaliação, apenas a negativa (evitação) mostrou-se significativa. Ademais, as metas também foram influenciadas pelo traço ansioso, exercendo efeito direto, moderado e positivo.

Embora a subfunção de existência (estabilidade, saúde, sobrevivência) tenha sido a que mais contribuiu para a formação da variável latente valores, as duas subfunções seguintes mais importantes foram: interativa (afetividade, apoio social, convivência) e suprapessoal (beleza, conhecimento, maturidade), que representam o tipo de motivação idealista (humanista) que valoriza relações iguais entre os pares, o princípio universal de orientação e abertura à mudança (Gouveia et al., 2014).

A subfunção existência, por sua orientação central, reúne valores compatíveis com as orientações social e pessoal, situando-se no domínio motivador materialista, pois o propósito principal é assegurar as condições básicas de sobrevivência biológica e psicológica (Gouveia, 2013). Endossar valores desta subfunção demonstra preocupações com ambientes instáveis e ameaçadores (Schwartz, 2017), mas, também, com a estabilidade pessoal, como uma vida organizada, trabalho estável e segurança econômica (Coelho, Hanel, Johansen, & Maio, 2019).

Tal configuração (i.e. expressão de valores da subfunção existência), pode ser justificada em parte, pelo estresse que faz parte do cotidiano dos estudantes de pós-graduação e a busca pela estabilidade profissional. No curso da pós-graduação os estudantes enfrentam desafios sem precedentes para atender a rigorosos padrões acadêmicos, enquanto se preparam para exercer o seu papel profissional no mercado de trabalho cada dia mais competitivo e restrito (Baldwin, 2013; Stillwell, Vermeesch, & Scott, 2017).

Estudantes de pós-graduação, quando entrevistados, concentram-se em discussões em torno de publicações e impacto de periódicos e a incerteza sobre suas carreiras. Quanto ao trabalho de seus colegas, geralmente se referem ao número de publicações e aos periódicos. Dessa forma, a reputação científica parece, portanto, ser construída com base na “cienciometria”, assumindo-se que o impacto dos periódicos reflete a importância das

descobertas e confirma a lógica do “*publish or perish*”. Essa pressão para publicar pode produzir um grau exagerado de competitividade, onde o adoecimento mental é diretamente proporcional à falta de recursos (de Meis, Velloso, Lannes, Carmo, & de Meis, 2003) e muitas vezes a preocupação quantitativa supera a qualitativa, tornando os estudantes cumpridores de prazos e “tarefeiros”.

Em consonância com este cenário, estudos sobre as metas de realização têm sido uma das áreas mais proeminentes de pesquisas recentes sobre motivação de estudantes, e os resultados sugerem que os objetivos buscados pelos mesmos, podem influenciar sua abordagem e comportamento em situações específicas. Há evidência de que a expressão de orientações gerais e específicas da meta, pode influenciar em termos de engajamento do estudante, resultados de aprendizagem e experiências afetivas (Pulkka & Niemivirta, 2016).

Um esforço para aprender, compreender e melhorar habilidades com base em um padrão avaliativo intrapessoal é definido como meta de aprendizagem (Elliot & Dweck, 2013). Por outro lado, as pessoas que buscam metas de execução tendem a comparar seus desempenhos com os de outros para monitorar o progresso, desenvolvendo, assim, um enfoque interpessoal (Elliot & Hulleman, 2017; Gaudreau & Braaten, 2016).

De forma peculiar, o componente de avaliação por evitação (único estatisticamente relevante neste estudo) envolve o uso de um objeto negativo como o centro da atividade reguladora (i.e. não ser o pior). Como tal, a evitação é sentida como estressante, e mesmo quando efetiva, pode prejudicar o prazer e, eventualmente, o bem-estar (Hangen, Elliot, & Jamieson, 2018; Linnenbrink-Garcia et al., 2012). Assim, os indivíduos apresentam elevado medo de fracasso, são orientados para a possibilidade de incompetência, e essa tendência promove o uso de formas específicas de auto-

regulamentação focadas na prevenção de resultados negativos (Stan & Oprea, 2015; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2011).

Destarte, as metas de execução-avoidância ou aprendizagem-avoidância têm quase sempre sido associadas a desfechos ruins para os indivíduos que as expressam. Estudantes orientados à aprendizagem-avoidância, por exemplo, apresentam medo do fracasso ou baixa autodeterminação, evitando demonstrar que não compreendem algo, que têm dificuldade de aprender ou que não conseguem dominar uma tarefa (Elliot & Hulleman, 2017). Já na execução-avoidância expressam o desejo de se sair melhor que os outros e de ser reconhecido por suas competências, associando-se ao medo de parecer incompetente no trabalho (Lee, McInerney, Liem, & Ortiga, 2010). Assim, estão associadas à baixa autoeficácia e ansiedade, como evidenciado nesta pesquisa (Stan & Oprea, 2015).

Os parâmetros de avaliação, a competição e a comparação social dificultam que muitos estudantes mantenham a crença de que são competentes academicamente. Tal cenário reproduz a rotina dos programas de pós-graduação, como citado anteriormente. Assim, muitos desenvolvem estratégias para evitar a aparente falta de habilidade, entre estas a procrastinação, desculpas, avoidância de tarefas desafiadoras e, talvez, o mais importante, não tentar (Covington, 2000).

Fica evidente, assim, que a expressão de valores de subfunções específicas (e.g. existência) e a orientação para avoidância, endossados pela população aqui avaliada, deve ser vista com cautela. Reflexões acerca dos processos avaliativos normativos e da lógica da produtividade precisam ser reavaliados no âmbito da pós-graduação em nível local e nacional, pois tais processos podem estar gerando ou agravando fatores estressores que tendem a dificultar o aprendizado e o domínio completo dos conteúdos apresentados, levando-os meramente ao cumprimento de tarefas e a avoidância do fracasso.

REFERÊNCIAS

- Baldwin, S. (2013). Exploring the experiences of nurses studying professional doctorates. *British Journal of Nursing*, 22(8), 476–483.
<https://doi.org/10.12968/bjon.2013.22.8.476>
- Biaggio, A., & Natalício, L. (1977). Desenvolvimento da forma experimental em português do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) de Spielberger. *Arquivos Brasileiros De*.
- Coelho, G. L. de H., Hanel, P. H. P., Johansen, M. K., & Maio, G. R. (2019). Mapping the Structure of Human Values through Conceptual Representations. *European Journal of Personality*, 33(1), 34–51. <https://doi.org/10.1002/per.2170>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6668417>
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171–200.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- de Meis, L., Velloso, A., Lannes, D., Carmo, M. S., & de Meis, C. (2003). The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 36(9), 1135–1141.
<https://doi.org/10.1590/S0100-879X2003000900001>
- Dull, R. B., Schleifer, L. L. F., & McMillan, J. J. (2015). Achievement Goal Theory: The Relationship of Accounting Students' Goal Orientations with Self-efficacy, Anxiety, and Achievement. *Accounting Education*, 24(2), 152–174.
<https://doi.org/10.1080/09639284.2015.1036892>
- Elliot, A., & Dweck, C. (2013). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford press.
- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. In *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (Vol. 2, pp. 43–60). New York: Guilford Press New York, NY.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
- Faro, A. (2013). Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1), 51–60.

- <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100007>
- Gaudreau, P., & Braaten, A. (2016). Achievement Goals and their Underlying Goal Motivation: Does it Matter Why Sport Participants Pursue their Goals? *Psychologica Belgica*, 56(3), 244–268. <https://doi.org/10.5334/pb.266>
- Gouveia, V., Milfont, T., & Guerra, V. (2014). The functional theory of human values: From intentional overlook to first acknowledgement—A reply to Schwartz (2014). *Personality and Individual Differences*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.025>
- Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(3), 431–443. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000300010>
- Gouveia, V. V. (2013). *Teoria funcionalista dos valores humanos: fundamentos, aplicações e perspectivas*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Gouveia, V. V., Diniz, P. K. da C., Santos, W. S. dos, Gouveia, R. S. V., & Cavalcanti, J. P. N. (2008). Metas de realização entre estudantes do ensino médio: evidências de validade fatorial e consistência interna de uma medida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 535–544. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400018>
- Gouveia, V. V., Fonsêca, P. N. da, MilFont, T. L., & Fischer, R. (2011). Valores humanos: contribuições e perspectivas teóricas. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Eds.), *A psicologia social: Principais temas e vertentes* (pp. 296–313). Porto Alegre: Artmed.
- Hangen, E. J., Elliot, A. J., & Jamieson, J. P. (2018). Highlighting the difference between approach and avoidance motivation enhances the predictive validity of performance-avoidance goal reports. *Motivation and Emotion*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9744-9>
- Kaplan, A., Middleton, M., & Urdan, T. (2014). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21–53). Mahwah: Routledge.
- Kim, E. Y., Lim, E. J., & Noh, J. H. (2016). The Relationships among Academic Stress, Major Satisfaction, and Academic Achievement according to Type of Achievement Goal Orientation in Nursing Students. In *Advanced Science and Technology Letters* (pp. 42–46). <https://doi.org/10.14257/astl.2016.128.09>
- Kline, R. B. (2012). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.

- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology, 35*(4), 264–279. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2010.04.004>
- Linnenbrink-Garcia, L., Middleton, M. J., Ciani, K. D., Easter, M. A., O’Keefe, P. A., & Zusho, A. (2012). The Strength of the Relation Between Performance-Approach and Performance-Avoidance Goal Orientations: Theoretical, Methodological, and Instructional Implications. *Educational Psychologist, 47*(4), 281–301. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722515>
- Luft, C. D. B., Sanches, S. de O., Mazo, G. Z., & Andrade, A. (2007). Versão brasileira da Escala de Estresse Percebido: tradução e validação para idosos. *Revista de Saúde Pública, 41*(4), 606–615. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102007000400015>
- Maslow, A., Frager, R., Fadiman, J., & McReynolds, C. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Midgley, C. (2014). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah: Routledge.
- OLIVEIRA, J. F. (2015). A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. *Praxis Educativa, 10*(2), 343–363. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i2.0004>
- Pulkka, A.-T., & Niemivirta, M. (2016). The relationships between adult students’ achievement goal orientations, self-defined course goals, course evaluations, and performance. *Journal for Educational Research Online, 7*(3), 28–53.
- Robinson, O. C. (2013). Values and adult age: findings from two cohorts of the European Social Survey. *European Journal of Ageing, 10*(1), 11–23. <https://doi.org/10.1007/s10433-012-0247-3>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Santos, K. O. B., Araújo, T. M. de, Pinho, P. de S., & Silva, A. C. C. (2011). Avaliação de um instrumento de mensuração de morbidade psíquica: estudo de validação do self-reporting questionnaire (srq-20). *Revista Baiana de Saúde Pública, 34*(3), 544.
- Schwartz, S. H. (2017). The Refined Theory of Basic Values. In *Values and Behavior* (pp. 51–72). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56352-7_3
- Spielberger, C., Gorsuch, R., & Lushene, R. (1970). *Manual for the state-trait anxiety*

- inventory*. CA:Consulting Psychologists Press.
- Stan, A., & Oprea, C. (2015). Test Anxiety and Achievement Goal Orientations of Students at a Romanian University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *180*, 1673–1679. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.05.066>
- Stillwell, S. B., Vermeesch, A. L., & Scott, J. G. (2017). Interventions to Reduce Perceived Stress Among Graduate Students: A Systematic Review With Implications for Evidence-Based Practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, *14*(6), 507–513. <https://doi.org/10.1111/wvn.12250>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(2), 82–100. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2010.08.002>
- Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling : applications using Mplus*. United Kingdom: John Wiley & Sons.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados expostos foi possível evidenciar o alcance dos objetivos propostos, ou seja, a adequação da estrutura hexafatorial dos valores humanos, baseada na Teoria Funcionalista dos valores humanos, bem como do Questionário das Metas de Realização na população estudada. Ademais, a modelagem de equações estruturais evidenciou que os valores humanos influenciam diretamente, na adoção de metas de realização de ambas as definições de competência (aprendizagem e execução), porém, apenas da avaliação negativa (evitação), além da influência da ansiedade.

Destaca-se que a relação entre valores humanos e metas de realização, apesar de ainda pouco estudada na literatura, deve ser considerada por educadores e pesquisadores da área, uma vez que os valores orientam as pessoas em suas atitudes diárias, o que pode incluir a mobilização de ferramentas para o cumprimento de tarefas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se, nesse sentido, principalmente, a abordagem funcionalista e motivacional, trazida pela Teoria Funcionalista dos Valores Humanos, na qual a motivação desencadeia comportamentos para satisfazer necessidades para o alcance de metas e o funcionalismo busca conhecer a função do comportamento e a adaptação ao meio.

Todavia, dado o grande número de potenciais estressores e o nível de cobrança nos processos formativos em nível de mestrado e doutorado, tais aspectos não poderiam ser desconsiderados ou omitidos de análises a este respeito. Dessa forma, os transtornos mentais comuns, como ansiedade e depressão, podem modificar a maneira com a qual os estudantes lidam com as tarefas que precisam ser cumpridas, muitas vezes, sendo as mesmas as desencadeadoras de tais estados.

Novos estudos deverão ser realizados no intuito de entender, também, como os docentes desses programas lidam com tais cobranças, bem como, as suas orientações para metas e os valores endossados pelos mesmos. Tal avaliação será importante e contributiva à tese em questão, pois a saúde física e mental dos docentes, de certo têm influência direta no processo formativo dos novos docentes e pesquisadores brasileiros. Uma vez que manter alunos envolvidos, engajados e motivados em atividades de aprendizagem é, talvez, uma das tarefas mais complexas.

Compete aos programas de pós-graduação (i.e. docentes, discentes) seguir desvelando realidades semelhantes as que aqui foram encontradas para que os órgãos

competentes tomem as devidas providências, no sentido de reestruturar o processo avaliativo, bem como as condições ofertadas aos PPG por todo o Brasil. A ampliação dos PPG foi passo importante para o desenvolvimento da ciência brasileira, porém as condições mínimas para a sustentação desses programas, muitas vezes lhes são negadas e a sobrecarga para questões burocráticas impede, muitas vezes, o alcance de metas maiores.

Assim, essa pesquisa lança luz na necessidade urgente de se repensar os processos formativos nos diferentes programas de pós-graduação que são orientados pela lógica produtivista do “*publish or perish*”. Discentes e docentes são a todo tempo cobrados por um grande número de produções, em periódicos de alto nível científico e, muitas vezes, sem recursos humanos ou financeiros para sustentar tal produção. Dessa forma, tais mecanismos avaliativos precisam ser revistos para que a produção científica no país siga relevante, porém sem causar adoecimento aos seus produtores.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, N. M. C. et al. A confiabilidade no desenvolvimento e avaliação de instrumentos de medida na área da saúde. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 15, n. 3, 30 set. 2013.
- ALMEIDA, E. C. E.; GUIMARÃES, J. A. **A pós-graduação e a evolução da produção científica brasileira**. São Paulo: Senac São Paulo, 2017.
- ANDRIOLA, W. B. Psicometria Moderna: características e tendências. **Est. Aval. Educ**, v. 20, n. 43, 2009.
- BANDELOW, B.; MICHAELIS, S. Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century. **Dialogues in clinical neuroscience**, v. 17, n. 3, p. 327–35, set. 2015.
- BAXTER, A. J. et al. Global prevalence of anxiety disorders: a systematic review and meta-regression. **Psychological Medicine**, v. 43, n. 05, p. 897–910, 10 maio 2013.
- BIAGGIO, A.; NATALÍCIO, L. Desenvolvimento da forma experimental em português do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) de Spielberger. **Arquivos Brasileiros de**, 1977.
- BOYACI, K. et al. Stress and Stress Management in Health Institutions. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 152, p. 470–475, out. 2014.
- BROWNE, M. W.; CUDECK, R. Alternative Ways of Assessing Model Fit. **Sociological Methods & Research**, v. 21, n. 2, p. 230–258, 1992.
- BUENO, J. M. H. et al. Investigação das propriedades psicométricas de uma escala de metas de realização. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 24, n. 1, p. 79–87, mar. 2007.
- CAMPOS, R. C. P. A formação humana: reflexões sobre educação e trabalho. In: COELHO, M. I. DE M.; COSTA, A. E. B. DA (Eds.). **A Educação e a formação humana: Tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 144.
- CGEE, C. DE G. E E. E. **Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira** Brasília Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, , 2016.
- CHAVES, E. DE C. L. et al. Ansiedade e espiritualidade em estudantes universitários: um estudo transversal. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 68, n. 3, p. 504–509, jun. 2015.
- COHEN, S.; KAMARCK, T.; MERMELSTEIN, R. A global measure of perceived stress. **Journal of health and social behavior**, v. 24, n. 4, p. 385–96, dez. 1983.
- DIAS, J. C. R. et al. Perceived Stress Scale Applied to College Students: Validation Study. **Psychology, Community & Health**, v. 4, n. 1, p. 1–13, 31 mar. 2015.
- DOROTHEA, W. A. Self-determined motivation, achievement goals and anxiety of economic and business students in Indonesia. **Educational Research and Reviews**, v. 12, n. 23, p. 1154–1166, 10 dez. 2017.
- DUQUE, J. C.; BRONDANI, J. T.; LUNA, S. P. L. Estresse e pós-graduação em Medicina Veterinária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 3, 2005.
- DWECK, C. S.; LEGGETT, E. L. A social cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, v. 95, n. 2, p. 256–273, 1988.

- ELANI, H. W. et al. A systematic review of stress in dental students. **Journal of dental education**, v. 78, n. 2, p. 226–42, fev. 2014.
- ELLIOT, A.; DWECK, C. **Handbook of competence and motivation**. New York: Guilford press, 2013.
- ELLIOT, A. J. The Hierarchical Model of Approach-Avoidance Motivation. **Motivation and Emotion**, v. 30, n. 2, p. 111–116, 6 out. 2006.
- ELLIOT, A. J.; MCGREGOR, H. A. A 2 X 2 achievement goal framework. **Journal of personality and social psychology**, v. 80, n. 3, p. 501–19, mar. 2001.
- ERCAN, I. et al. Examining Cronbach Alpha, Theta, Omega Reliability Coefficients According to Sample Size. **Journal of Modern Applied Statistical Methods**, v. 6, n. 1, p. 291–303, 1 maio 2007.
- EUM, K.; RICE, K. G. Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. **Anxiety, Stress & Coping**, v. 24, n. 2, p. 167–178, mar. 2011.
- FARO, A. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 51–60, mar. 2013.
- FERSSIZIDIS, P. et al. Motivation for and commitment to social values: The roles of age and gender. **Motivation and Emotion**, v. 34, n. 4, p. 354–362, 17 dez. 2010.
- FOLKMAN, S. Stress: Appraisal and Coping. In: **Encyclopedia of Behavioral Medicine**. New York, NY: Springer New York, 2013. p. 1913–1915.
- GAZDER, D. P. et al. Recognition of Stressors in Postgraduate Students of a Teaching University in Pakistan. **Education in Medicine Journal**, v. 6, n. 4, 1 dez. 2014.
- GIANAROS, P. J.; WAGER, T. D. Brain-Body Pathways Linking Psychological Stress and Physical Health. **Current directions in psychological science**, v. 24, n. 4, p. 313–321, 1 ago. 2015.
- GOUVEIA, V.; MILFONT, T.; GUERRA, V. The functional theory of human values: From intentional overlook to first acknowledgement—A reply to Schwartz (2014). **Personality and Individual Differences**, v. 68, 2014a.
- GOUVEIA, V. V. **La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo: una comparación intra e intercultural**. [s.l.] Universidade Complutense de Madri, 1998.
- GOUVEIA, V. V. et al. Metas de realização entre estudantes do ensino médio: evidências de validade fatorial e consistência interna de uma medida. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 535–544, dez. 2008.
- GOUVEIA, V. V. et al. Valores, metas de realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 323–331, dez. 2010.
- GOUVEIA, V. V. et al. Valores humanos: contribuições e perspectivas teóricas. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Eds.). . **A psicologia social: Principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 296–313.
- GOUVEIA, V. V. **Teoria funcionalista dos valores humanos: fundamentos, aplicações e perspectivas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2013.
- GOUVEIA, V. V.; MILFONT, T. L.; GUERRA, V. M. Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. **Personality and Individual**

Differences, v. 60, p. 41–47, abr. 2014b.

HARDING, T. W. et al. Mental disorders in primary health care: a study of their frequency and diagnosis in four developing countries. **Psychological medicine**, v. 10, n. 2, p. 231–41, maio 1980.

HERMAN, J. P.; MAROUN, M.; RICHTER-LEVIN, G. Good stress, bad stress and very bad stress. **Stress**, v. 18, n. 3, p. 267–268, 4 maio 2015.

HOOVER, D. et al. Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. **Electronic Journal of Business Research Methods**, v. 6, n. 1, p. 53–60, 2008.

HU, L.; BENTLER, P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 6, n. 1, p. 1–55, jan. 1999.

HULLEMAN, C.; SCHRAGER, S.; BODMANN, S. A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? **Psychological**, v. 136, n. 3, p. 422–449, 2010.

HUTZ, C. S.; BANDEIRA, D. R.; TRENTINI, C. M. **Psicometria**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

INGLEHART, R. **The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics**. Princeton: Princeton University Press, 1977.

JANUARY, J. et al. Prevalence of depression and anxiety among undergraduate university students in low- and middle-income countries: a systematic review protocol. **Systematic Reviews**, v. 7, n. 1, p. 57, 10 dez. 2018.

KIM, E. Y.; LIM, E. J.; NOH, J. H. **The Relationships among Academic Stress, Major Satisfaction, and Academic Achievement according to Type of Achievement Goal Orientation in Nursing Students**. Advanced Science and Technology Letters. **Anais...** 21 abr. 2016

KLINE, R. B. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. 3rd. ed. New York: The Guilford Press, 2012.

KULSOOM, B.; AFSAR, N. A. Stress, anxiety, and depression among medical students in a multiethnic setting. **Neuropsychiatric disease and treatment**, v. 11, p. 1713–22, jan. 2015.

MACCALLUM, R.; BROWNE, M.; SUGAWARA, H. Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. **Psychological Methods**, v. 1, n. 2, p. 130–149, 1996.

MARTINS, C. B. et al. A influência do sistema de avaliação nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiro. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 5, n. 3, p. 155–178, 18 dez. 2012.

MASLOW, A. et al. **Motivation and personality**. New York: Harper & Row, 1970.

MCEWEN, B. S. Physiology and Neurobiology of Stress and Adaptation: Central Role of the Brain. **Physiological Reviews**, v. 87, n. 3, p. 873–904, 1 jul. 2007.

MEDEIROS, E. D. DE et al. Teoria funcionalista dos valores humanos: evidências de sua adequação no contexto paraibano. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 3, p. 18–44, jun. 2012.

MIDGLEY, C. **Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning**. Mahwah:

Routledge, 2014.

MOKKINK, L. et al. Protocol of the COSMIN study: COnsensus-based Standards for the selection of health Measurement INstruments. **BMC Medical Research Methodology**, v. 6, n. 1, p. 2, 24 dez. 2006.

NG, T. K.; YE, S. Human Values and University Life Satisfaction Among Hong Kong Chinese University Students: A Cross-Lagged Panel Analysis. **The Asia-Pacific Education Researcher**, v. 25, n. 3, p. 453–461, 14 jun. 2016.

NICHOLLS, J. G. Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. **Psychological Review**, v. 91, n. 3, p. 328–346, 1984.

OLIVEIRA-SILVA, L.; PORTO, J. Escala de Metas de Realização no Trabalho: adaptação e evidências de validade. **Avaliação Psicológica**, 2016.

OLIVEIRA, J. F. A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Praxis Educativa**, v. 10, n. 2, p. 343–363, 2015.

PAIS RIBEIRO, J.; MARQUES, T. A avaliação do stresse: a propósito de um estudo de adaptação da escala de percepção de stresse. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 10, n. 2, p. 237–248, 2009.

PASQUALI, L. Psicometria. **Rev Esc Enferm USP**, v. 43, p. 992–9, 2009.

PITTMAN, J.; BAKAS, T. Measurement and Instrument Design. **Journal of Wound, Ostomy and Continence Nursing**, v. 37, n. 6, p. 603–607, 2010.

POLIT, D.; BECK, C. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 7ª Edição ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

POLYCHRONI, F.; HATZICHRISTOU, C.; SIDERIDIS, G. The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 2, p. 207–217, 1 abr. 2012.

PULKKA, A.-T.; NIEMIVIRTA, M. The relationships between adult students' achievement goal orientations, self-defined course goals, course evaluations, and performance. **Journal for Educational Research Online**, v. 7, n. 3, p. 28–53, 29 fev. 2016.

REICHENHEIM, M. E. et al. Assessing construct structural validity of epidemiological measurement tools: a seven-step roadmap. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 30, n. 5, p. 927–939, maio 2014.

RICHARDSON, M.; ABRAHAM, C.; BOND, R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 138, n. 2, p. 353–387, 2012.

ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York: Free Press, 1973.

SAGIV, L.; SCHWARTZ, S. Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. **European journal of social psychology**, 2000.

SANTOS, K. O. B. et al. Avaliação de um instrumento de mensuração de morbidade psíquica: estudo de validação do self-reporting questionnaire (srq-20). **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 34, n. 3, p. 544, 2011.

- SCHWARTZ, S. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? **Journal of social issues**, 1994.
- SCHWARTZ, S. Basic human values: Their content and structure across cultures. In: TAMAYO, A.; PORTO, J. B. (Eds.). . **Valores e comportamento nas organizações**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257–294.
- SCHWARTZ, S.; BILSKY, W. Toward a universal psychological structure of human values. **Journal of personality and social**, v. 53, n. 3, 1987.
- SCHWARTZ, S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. **Online Readings in Psychology and Culture**, v. 2, n. 1, 1 dez. 2012.
- SELYE, H. Psychosocial implications of the stress concept. In: MANSCHRECK, T. (Ed.). . **Psychiatric medicine update: Massachusetts General Hospital reviews for physicians**. New York: Elsevier, 1979. p. 33–52.
- SOUZA, A. C. DE et al. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 26, n. 3, p. 649–659, jul. 2017.
- SPIELBERGER, C.; GORSUCH, R.; LUSHENE, R. **Manual for the state-trait anxiety inventory**. [s.l.] CA:Consulting Psychologists Press, 1970.
- STAN, A.; OPREA, C. Test Anxiety and Achievement Goal Orientations of Students at a Romanian University. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 180, p. 1673–1679, 5 maio 2015.
- SUAR, D.; KHUNTIA, R. Influence of Personal Values and Value Congruence on Unethical Practices and Work Behavior. **Journal of Business Ethics**, v. 97, n. 3, p. 443–460, 4 dez. 2010.
- TAPOLA, A.; VEERMANS, M.; NIEMIVIRTA, M. Predictors and outcomes of situational interest during a science learning task. **Instructional Science**, v. 41, n. 6, p. 1047–1064, 25 nov. 2013.
- TERWEE, C. B. et al. Quality criteria were proposed for measurement properties of health status questionnaires. **Journal of Clinical Epidemiology**, v. 60, n. 1, p. 34–42, jan. 2007.
- TUOMINEN-SOINI, H.; SALMELA-ARO, K.; NIEMIVIRTA, M. Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, n. 2, p. 82–100, 1 abr. 2011.
- WANG, J.; WANG, X. **Structural equation modeling : applications using Mplus**. United Kingdom: John Wiley & Sons, 2012.
- WHO, W. H. O. **Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates**. Geneva: [s.n.].

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

O senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “**INFLUÊNCIA DOS VALORES HUMANOS, ESTRESSE E ANSIEDADE NAS METAS DE REALIZAÇÃO DE MESTRES E DOUTORES EM FORMAÇÃO**” sob responsabilidade do Prof. Dr. Eduardo Boery e do doutorando Ícaro Ribeiro da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

O **objetivo central** do estudo é analisar a influência dos valores humanos e aspectos psicológicos nas metas de realização do processo ensino aprendizagem de mestre e doutores em formação.

A sua participação neste estudo é voluntária, podendo recusar-se a participar, ou desistir a qualquer momento. Durante o preenchimento do questionário, tem todo o direito de se recusar a responder qualquer pergunta. O senhor (a) não será responsável por nenhuma despesa desta pesquisa e não receberá ajuda financeira para participar do estudo.

O senhor (a) foi convidado por estar regularmente matriculado (a) em curso de pós-graduação *strictu sensu*. Responderá um questionário com informações como idade, renda, escolaridade, raça, dados da saúde em geral, valores humanos, qualidade de vida, estresse, ansiedade, metas e realizações.

O senhor (a) não será identificado nas publicações provenientes desse estudo. O material coletado será armazenado, por pelo menos 5 anos.

A sua participação nesta pesquisa trará benefícios relacionados a geração de informações e orientações relacionadas aos seus níveis de estresse, ansiedade, qualidade de vida e as repercussões desses nas metas de realização. Os possíveis desconfortos podem decorrer de constrangimentos durante o preenchimento dos questionários. Todavia, os riscos potenciais serão minimizados com a utilização de questionários devidamente validados, previamente utilizados e com a realização de estudo piloto para possíveis adequações.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e na dissertação/tese.

Grupo de Contato: Qualquer dúvida entre em contato com a equipe, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Rua José Moreira Sobrinho, s/n, Jequiezinho, Jequié- BA. Telefone (73) 3525-6125.

Ícaro José Santos Ribeiro

Eduardo Nagib Boery

Consentimento:

Eu li e entendi este termo de consentimento. Minhas perguntas foram devidamente respondidas. Sendo assim, eu, voluntariamente, concordo em participar do estudo:

Assinatura do participante do estudo

Jequié, __/__/__

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Identificação (Iniciais): _____

Telefone: _____ e-mail principal: _____

Telefone alternativo: _____ e-mail alternativo: _____

1. Sexo: 0 () Feminino 1 () Masculino		Idade: _____
2. Data de Nascimento ____/____/____		3. Naturalidade: _____
4. Situação conjugal: 1 () Casado(a) 2 () União estável 3 () Solteiro(a) 4 () Separado(a) 5 () Viúvo(a)		
5. Qual é a sua religião? 1 () Católica 2 () Protestante 3 () Judaica 4 () Espírita 5 () Umbanda 6 () Outras _____		
6. Na sua opinião qual a sua raça/cor? 1 () Branca 2 () Preta () Amarela 3 () Parda 4 () Indígena 9 () Não sabe		
7. Renda Familiar: _____		
8. Ocupação: _____ 9. Vínculo Empregatício 0 () Não 1 () Sim		
10. O Sr. (a) reside na cidade na qual estuda? 0 () Não 1 () Sim		
11. Qual o tipo da residência: 1 () Própria 2 () Alugada 3 () Pensionato 4 () Outro _____		
13. Caso tenha respondido não na questão 10, qual a cidade que reside? _____		
15. Como faz para se deslocar para a cidade que estuda? 1 () Ônibus 2 () Carro 3 () Moto 4 () Outros _____		
16. Com que frequência se desloca para cidade em que estuda? 1 () Diariamente 2 () Semanalmente 3 () Quinzenalmente 4 () Mensalmente		

DADOS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

17. Formação profissional: _____
18. Ano da formação profissional: _____
18. Programa de Pós Graduação de vinculação: _____
19. Ano de ingresso: _____

20. Bolsa de estudos: 0 () Não 1 () Sim
21. Estágios da pesquisa 1 () Elaboração do projeto 2 () Qualificação 3 () Coleta de dados 4 () Análise dos dados 5 () Redação final 6 () Defesa
DADOS GERAIS E DE ESTRUTURA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
22. Você está satisfeito com a matriz curricular apresentada pelo programa? 1 () Insatisfeito 2 () Pouco satisfeito 3 () Indiferente 4 () Satisfeito 5 () Muito Satisfeito
22. Você está satisfeito com a maneira que é avaliado nas disciplinas? 1 () Insatisfeito 2 () Pouco satisfeito 3 () Indiferente 4 () Satisfeito 5 () Muito Satisfeito
23. Você está satisfeito com a sua autonomia no desenvolvimento das atividades de mestrado/ doutorado? 1 () Insatisfeito 2 () Pouco satisfeito 3 () Indiferente 4 () Satisfeito 5 () Muito Satisfeito
24. Você está satisfeito com os espaços destinados a realização de orientações, estudos e reuniões? 1 () Insatisfeito 2 () Pouco satisfeito 3 () Indiferente 4 () Satisfeito 5 () Muito Satisfeito
25. Em uma escala de 0 a 10, onde 10 é a melhor nota, como você avaliaria o programa de pós graduação no qual está inserido?
26. Em caso de nota inferior a 7, o que você acha que pode ser melhorado? 1 () Matriz curricular 2 () Estrutura física 3 () Recursos humanos (docentes) 4 () Recursos humanos (técnicos administrativos)

DADOS DE HÁBITOS DE VIDA E CONDIÇÕES DE SAÚDE					
27. O (a) senhor (a) fuma atualmente? 0 () Não 1 () Sim					
28. O (a) senhor (a) pratica alguma atividade física regular (três vezes por semana)? 0 () Não 1 () Sim					
27. O senhor (a) apresenta algum dos problemas de saúde listados abaixo?					
Diabetes	0 () Não	1 () Sim	Dor muscular	0 () Não	1 () Sim

Colesterol alto	0 () Não	1 () Sim	Dores de coluna	0 () Não	1 () Sim
Pressão alta	0 () Não	1 () Sim	Cardiopatia	0 () Não	1 () Sim
Ansiedade	0 () Não	1 () Sim	Síndrome do pânico	0 () Não	1 () Sim
Depressão	0 () Não	1 () Sim	Enxaqueca	0 () Não	1 () Sim
Distúrbio do sono	0 () Não	1 () Sim	Gastrite	0 () Não	1 () Sim
Refluxo	0 () Não	1 () Sim	Azia	0 () Não	1 () Sim

28. O senhor (a) acredita que alguns desses problemas de saúde podem estar relacionado ao desenvolvimento de seus estudos de mestrado ou doutorado?

1 () Sim 2 () Não

30. Atualmente, o (a) senhor (a) está passando por algum dos problemas listados abaixo ?

0 () Nenhum 1 () Pessoal 2 () Familiar 3 () Trabalho

31. Como o senhor (a) avaliaria a qualidade do seu sono?

1 () Ruim 2 () Regular 3 () Bom 4 () Muito bom

32. Quantos horas em média você dorme por noite ? _____

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE METAS DE REALIZAÇÃO-QMR

INSTRUÇÕES. As afirmações a seguir dizem respeito à forma de pensar e agir que os estudantes podem apresentar no seu dia-a-dia. Por favor, gostaríamos que considerasse cada afirmação e indicasse o quanto ela o (a) descreve ou não (1 a 7). Não há resposta certa ou errada. Portanto, procure ser o (a) mais honesto (a) possível em suas respostas. Use a escala de resposta abaixo, escrevendo ao lado de cada afirmação o número que mais se aproxima da sua forma de pensar.

1	2	3	4	5	6	7
Não me descreve nada						Descreve-me totalmente

01. ____ é importante, para mim, fazer melhor do que os demais estudantes desta sala de aula
02. ____ às vezes fico receoso (com medo) de não poder compreender o conteúdo das aulas
03. ____ desejo dominar completamente o assunto apresentado na sala de aula
04. ____ o que me motiva em sala de aula é meu medo de ter um desempenho ruim
05. ____ é importante, para mim, ter um bom desempenho quando comparado com os demais colegas de sala de aula
06. ____ é importante, para mim, compreender o máximo possível o conteúdo das disciplinas
07. ____ preocupo-me frequentemente em não poder aprender tudo o que há para aprender na sala de aula
08. ____ meu objetivo é evitar ter um desempenho ruim nas aulas
09. ____ quero aprender tanto quanto possível nas aulas
10. ____ minha meta nesta sala de aula é conseguir notas melhores do que a maioria dos estudantes
11. ____ quero apenas evitar me sair mal (ter um desempenho fraco) na sala de aula
12. ____ preocupa-me que eu não consiga aprender tudo que poderia na sala de aula

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE VALORES BÁSICOS

Por favor, leia atentamente a lista de valores descritos a seguir, considerando seu conteúdo. Utilizando a escala de resposta abaixo, **escreva um número ao lado de cada valor (1 a 7)** para indicar em que medida o considera importante como **um princípio que guia sua vida**.

1 Totalment e não Importante	2 Não Important e	3 Pouco Important e	4 Mais ou menos Important e	5 Important e	6 Muito Important e	7 Extremament e Importante
---------------------------------------	----------------------------	------------------------------	---	---------------------	------------------------------	-------------------------------------

- 01.____ APOIO SOCIAL. Obter ajuda quando a necessite; sentir que não está só no mundo.
- 02.____ ÊXITO. Obter o que se propõe; ser eficiente em tudo que faz.
- 03.____ SEXUALIDADE. Ter relações sexuais; obter prazer sexual.
- 04.____ CONHECIMENTO. Procurar notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos; tentar descobrir coisas novas sobre o mundo.
- 05.____ EMOÇÃO. Desfrutar desafiando o perigo; buscar aventuras.
- 06.____ PODER. Ter poder para influenciar os outros e controlar decisões; ser o chefe de uma equipe.
- 07.____ AFETIVIDADE. Ter uma relação de afeto profunda e duradoura; ter alguém para compartilhar seus êxitos e fracassos.
- 08.____ RELIGIOSIDADE. Crer em Deus como o salvador da humanidade; cumprir a vontade de Deus.
- 09.____ SAÚDE. Preocupar-se com sua saúde antes mesmo de ficar doente; não estar enfermo.
- 10.____ PRAZER. Desfrutar da vida; satisfazer todos os seus desejos.
- 11.____ PRESTÍGIO. Saber que muita gente lhe conhece e admira; quando velho receber uma homenagem por suas contribuições.
- 12.____ OBEDIÊNCIA. Cumprir seus deveres e obrigações do dia a dia; respeitar seus pais, os superiores e os mais velhos.
- 13.____ ESTABILIDADE PESSOAL. Ter certeza de que amanhã terá tudo o que tem hoje; ter uma vida organizada e planejada.
- 14.____ CONVIVÊNCIA. Conviver diariamente com os vizinhos; fazer parte de algum grupo, como: social, religioso, esportivo, entre outros.
- 15.____ BELEZA. Ser capaz de apreciar o melhor da arte, música e literatura; ir a museus ou exposições onde possa ver coisas belas.
- 16.____ TRADIÇÃO. Seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade.
- 17.____ SOBREVIVÊNCIA. Ter água, comida e poder dormir bem todos os dias; viver em um lugar com abundância de alimentos.
- 18.____ MATURIDADE. Sentir que conseguiu alcançar seus objetivos na vida; desenvolver todas as suas capacidades.

ANEXO C – ESCALA DO ESTRESSE PERCEBIDO

As questões nesta escala perguntam sobre seus sentimentos e pensamentos **durante o último mês**. Em cada caso, será pedido para você indicar o quão frequente você tem se sentido de uma determinada maneira. Embora algumas das perguntas sejam similares, há diferenças entre elas e você deve analisar cada uma como uma pergunta separada. A melhor abordagem é responder a cada pergunta razoavelmente rápido. Isto é, não tente contar o número de vezes que se sentiu de uma maneira particular, mas indique a alternativa que lhe pareça uma estimativa razoável. Para cada pergunta, escolha:

- 0= nunca
- 1= quase nunca
- 2= às vezes
- 3= quase sempre
- 4= sempre

No último mês, com que frequência...	0	1	2	3	4
1. Tem ficado triste por causa de algo que aconteceu inesperadamente?					
2. Se sentiu incapaz de controlar as coisas importantes da sua vida?					
3. Se sentiu nervoso (a) e ou estressado (a)?					
4. Tem tratado com sucesso os problemas difíceis da vida?					
5. Está lidando bem com as mudanças ocorrendo na sua vida?					
6. Tem se sentido confiante na sua habilidade de resolver problemas pessoais?					
7. Tem sentido que as coisas estão acontecendo de acordo com sua vontade?					
8. Tem achado que não conseguiria lidar com as coisas a fazer?					
9. Tem conseguido controlar as irritações na sua vida?					
10. Tem sentido que as coisas estão sob controle?					
11. Tem se irritado por que as coisas estão fora do seu controle					
12. Você tem se pegado pensando nas coisas que deve fazer					
13. Tem conseguido controlar a maneira que gasta o seu tempo					
14. Tem sentido que as dificuldades se acumulam a ponto de acreditar que não pode superá-las?					

ANEXO D – INVENTÁRIO DE SINTOMAS DE ANSIEDADE

PARTE I Leia cada pergunta e marque à direita da afirmação o que melhor indicar **COMO VOCÊ SE SENTE AGORA, NESTE MOMENTO.** Não gaste muito tempo numa única afirmação mas tente dar uma resposta que mais se aproxime **de como você se sente neste momento.**

AVALIAÇÃO

Absolutamente Não.....1
Bastante.....3

Um pouco.....2
Muitíssimo.....4

	1	2	3	4
1. Sinto-me calmo (a)				
2. Sinto-me seguro (a)				
3. Estou tenso (a)				
4. Estou arrependido (a)				
5. Sinto-me à vontade				
6. Sinto-me perturbado (a)				
7. Estou preocupado (a) com possíveis infortúnios				
8. Sinto-me descansado (a)				
9. Sinto-me ansioso (a)				
10. Sinto-me "em casa"				
11. Sinto-me confiante				
12. Sinto-me nervoso (a)				
13. Estou agitado (a)				
14. Sinto-me uma pilha de nervos				
15. Estou descontraído (a)				
16. Sinto-me satisfeito (a)				
17. Estou preocupado (a)				
18. Sinto-me super excitado (a) e confuso(a)				
19. Sinto-me alegre				
20. Sinto-me bem				

PARTE II Leia cada pergunta e marque o número à direita que melhor indicar **COMO VOCÊ GERALMENTE SE SENTE**. Não gaste muito tempo numa única afirmação mas tente dar a resposta que mais se aproximar de **como você se sente geralmente**.

AVALIAÇÃO

Quase nunca.....1
Frequentemente.....3

As vezes.....2
Quase sempre.....4

	1	2	3	4
1. Sinto-me bem				
2. Canso-me facilmente				
3. Tenho vontade de chorar				
4. Gostaria de poder ser tão feliz quanto os outros parecem ser				
5. Perco oportunidades porque não consigo tomar decisões rapidamente				
6. Sinto-me descansado (a)				
7. Sou calmo (a), ponderado (a) e senhor (a) de mim mesmo				
8. Sinto que as dificuldades estão se acumulando de tal forma que não as consigo não consigo resolve-las resolver				
9. Preocupo-me demais com coisas sem importância				
10. Sou feliz				
11. Deixo-me afetar muito pelas coisas				
12. Não tenho muita confiança em mim mesmo (a)				
13. Sinto-me seguro (a)				
14. Evito ter que enfrentar crises ou problemas				
15. Sinto-me deprimido (a)				
16. Estou satisfeito (a)				
17. As vezes, idéias sem importância me entram na cabeça e ficam me				
18. Levo os desapontamentos tão a serio que não consigo tira-los da				
19. Sou uma pessoa estável				
20. Fico tenso (a) e perturbado (a) quando penso em meus problemas do				

ANEXO E – SRQ-20

As próximas questões estão relacionadas a situações que você pode ter vivido nos últimos 30 DIAS. Se acha que a questão se aplica a você e você sentiu a situação descrita nos últimos 30 DIAS responda SIM. Por outro lado, se a questão não se aplica à você e você não sentiu a situação, responda NÃO. Se você está incerto sobre como responder uma questão, por favor, dê a melhor resposta que você puder

	Não	Sim
1. Tem dores de cabeça frequentemente?		
2. Tem falta de apetite?		
3. Dorme mal?		
4. Assusta-se com facilidade?		
5. Tem tremores nas mãos?		
6. Sente-se nervoso (a), tenso (a) ou preocupado (a)?		
7. Tem má digestão?		
8. Tem dificuldade de pensar com clareza?		
9. Tem se sentido triste ultimamente?		
10. Tem chorado mais do que de costume?		
11. Encontra dificuldade de realizar, com satisfação, suas tarefas diárias?		
12. Tem dificuldade para tomar decisões?		
13. Seu trabalho diário lhe causa sofrimento?		
14. É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida?		
15. Tem perdido o interesse pelas coisas?		
16. Você se sente pessoa inútil em sua vida?		
17. Tem tido ideia de acabar com a vida?		
18. Sente-se cansado(a) o tempo todo?		
19. Você se cansa com facilidade?		
20. Tem sensações desagradáveis no estômago?		

ANEXO E – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ASPECTOS PSICOSSOCIAIS, ANSIEDADE E QUALIDADE DE VIDA DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Pesquisador: Icaro José Santos Ribeiro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50080015.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.356.688

Apresentação do Projeto:

Resumo:

"A busca por qualificação profissional é cada vez maior em diferentes áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, o ingresso em cursos de pós-graduação, principalmente de natureza stricto sensu, torna-se fato comum e de ampla procura. Todavia, o decorrer destes cursos apresenta desafios, como qualificações, defesas, seminários, publicações, além de exigências para o cumprimento das diversas atividades elencadas. Desta forma, os discentes podem ser expostos a níveis de estresse, ansiedade e fatores associados que são potencialmente depressores da sua Qualidade de Vida (QV). Por todo o contexto que circunda o estudante de mestrado, o mesmo está potencialmente exposto a maiores riscos de depressão da sua qualidade de vida, por questões relacionadas a elevação do estresse, ansiedade e redução nos padrões de sono. Assim questionamos qual a influência dos aspectos psicossociais e ansiedade no processo de formação de estudantes de pós graduação? Assim objetivas e analisar a influência de aspectos psicológicos e psicossociais na qualidade de vida de estudantes de pós-graduação stricto sensu no processo de formação."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 1.356.688

Analisar a influência de aspectos psicológicos e psicossociais na qualidade de vida de estudantes de pós-graduação stricto sensu no processo de formação;

Objetivo Secundário:

Avaliar a qualidade de vida de estudantes de pós-graduação stricto sensu no decorrer do processo de formação;

Identificar o grau de estresse percebido que acomete os estudantes de pós-graduação stricto sensu no decorrer do processo de formação;

Verificar a suspeição por distúrbio de ansiedade de estudantes de pós-graduação stricto sensu no decorrer do processo de formação;

Conhecer o padrão de sono de estudantes de pós-graduação stricto sensu no decorrer do processo de formação;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Os possíveis desconfortos podem decorrer de constrangimentos durante o preenchimento dos questionários. Todavia, os riscos potenciais serão minimizados com a utilização de questionários devidamente validados, previamente utilizados e com a realização de estudo piloto para possíveis adequações.

Benefícios:

A participação nesta pesquisa trará benefícios relacionados a geração de informações e orientações relacionadas aos níveis de estresse, ansiedade, qualidade de sono e as repercussões destes fatores na qualidade de vida dos informantes. Ademais, todos os participantes receberão os resultados interpretados dos seus instrumentos e receberão orientações escritas e verbais sobre boas práticas para manutenção da saúde e prevenção e controle de agravos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a ampliação de conhecimento na área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências solicitadas em parecer anterior foram acatadas.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 1.356.688

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovo ad referendum o parecer do relator em 08/12/2015.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_607267.pdf	07/12/2015 11:21:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_NOVO.pdf	03/12/2015 16:40:48	Icaro José Santos Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_NOVO.pdf	03/12/2015 16:40:22	Icaro José Santos Ribeiro	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_carimbada.pdf	03/12/2015 16:38:58	Icaro José Santos Ribeiro	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	14/10/2015 10:36:33	Icaro José Santos Ribeiro	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	14/10/2015 10:35:44	Icaro José Santos Ribeiro	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracoes.pdf	10/10/2015 14:21:14	Icaro José Santos Ribeiro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 08 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Ana Angélica Leal Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com