



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

ALEXSANDRA VITÓRIA PEDROSA DE OLIVEIRA JORDÃO

**"MOTIVAÇÃO PARA APRENDER" DE ESTUDANTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO
EM ENFERMAGEM**

RIO DE JANEIRO

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE (CCBS)
ESCOLA DE ENFERMAGEM ALFREDO PINTO (EEAP)

Discente: Alexsandra Vitória Pedrosa de Oliveira Jordão

Orientador(a): Natália Chantal Magalhães da Silva

Coorientador(a): Lucas Meneses de Oliveira Villar

Trabalho final da disciplina de Seminário de Pesquisa II, apresentado ao Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Título: "Motivação Para Aprender" De Estudantes Do Curso De Graduação Em Enfermagem

RIO DE JANEIRO

2025

Artigo Original

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

P82 Pedrosa de Oliveira Jordão, Alexsandra Vitória
 "MOTIVAÇÃO PARA APRENDER" DE ESTUDANTES DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM / Alexsandra Vitória Pedrosa de
Oliveira Jordão. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.
 19p

 Orientadora: Natália Chantal Magalhães da Silva.
 Coorientador: Lucas Meneses de Oliveira Villar.
 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Graduação
em Enfermagem, 2025.

 1. Motivação. 2. Estudantes de Enfermagem. 3. Ensino-
aprendizagem. I. Chantal Magalhães da Silva, Natália,
orient. II. Meneses de Oliveira Villar, Lucas, coorient.
III. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por iluminar meu caminho, fortalecer minha fé e me conceder sabedoria e coragem para superar cada etapa desta jornada acadêmica.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado com amor, apoio e compreensão. Em especial, agradeço profundamente à minha mãe, à minha madrinha e ao meu tio Carlos, que foram pilares fundamentais ao longo dessa caminhada. Obrigada por cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho e por acreditarem no meu potencial mesmo nos momentos mais desafiadores.

Aos meus amigos de faculdade — Izabella, Carlos, Anna, Natália e Maria Eduarda — que tornaram essa trajetória mais leve, divertida e cheia de aprendizado. Obrigada pela parceria, pelas risadas, pelos estudos intermináveis e pela amizade construída ao longo desses anos.

À minha orientadora, Natália, e ao meu coorientador, Lucas, agradeço pela dedicação, paciência e por todas as orientações que contribuíram de forma essencial para o desenvolvimento deste trabalho. Suas orientações e ensinamentos foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Ao meu namorado, Danilo, agradeço pelo amor, paciência, apoio constante e por estar ao meu lado nos dias bons e, principalmente, nos difíceis. Sua presença tornou tudo mais leve e possível.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a construção deste trabalho, deixo a minha sincera gratidão.

INTRODUÇÃO

A motivação para aprender é um fenômeno complexo e multifacetado, que influencia diretamente o engajamento, a persistência e o desempenho dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica.

A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan¹, diferencia dois tipos principais de motivação: a motivação intrínseca, relacionada ao interesse pessoal e ao prazer em realizar determinada atividade; e a motivação extrínseca, que se refere à realização orientada por recompensas externas, como reconhecimento, status ou pressões sociais. Essa teoria é fundamental para compreender por que alguns estudantes mantêm seu engajamento ao longo do tempo, enquanto outros apresentam queda progressiva de interesse e envolvimento¹.

Já a Teoria da Expectativa-Valor, desenvolvida por Eccles e Wigfield², propõe que a motivação depende da expectativa de sucesso e do valor atribuído à tarefa. Quando os estudantes não acreditam que conseguirão realizar determinada atividade com sucesso, ou deixam de enxergar valor naquilo que estão aprendendo, sua motivação tende a diminuir. Essa percepção pode ser intensificada em ambientes educacionais excessivamente competitivos, desorganizados ou que não promovem vínculos significativos com o conhecimento². De forma complementar, a Pirâmide das Necessidades de Maslow também oferece uma importante contribuição para a compreensão da motivação no contexto educacional. Nessa perspectiva, o ser humano só se dedica a atividades de autorrealização - como o aprendizado - quando suas necessidades básicas (fisiológicas, de segurança, pertencimento e autoestima) são atendidas. Assim, estudantes que enfrentam insegurança financeira, problemas de saúde mental, desestruturação familiar, por exemplo, podem apresentar sinais de desmotivação não apenas acadêmica, mas existencial^{1,2}.

No ensino superior, todos esses elementos se entrelaçam e tornam o cenário ainda mais desafiador. A pandemia da COVID-19, por exemplo, reforçou a vulnerabilidade da motivação estudantil ao afetar diretamente a saúde mental e a qualidade das interações sociais e pedagógicas. O ensino remoto emergencial, apesar de necessário, foi marcado por instabilidade, isolamento e aumento do estresse, fatores

que impactaram significativamente na promoção de uma aprendizagem satisfatória³.

No contexto específico da enfermagem, acrescentam-se outros fatores, como a sobrecarga acadêmica, a intensa carga laboral e emocional da profissão, a desvalorização do trabalho da enfermagem no mercado e a incerteza quanto ao futuro profissional. Tais aspectos podem não apenas reduzir o envolvimento acadêmico, mas também comprometer o bem-estar geral dos estudantes^{4,5}.

Ao mesmo tempo, entende-se que o engajamento em atividades extracurriculares — como iniciação científica, extensão universitária e monitoria — pode atuar como fator protetivo, estimulando tanto a motivação intrínseca quanto o senso de pertencimento acadêmico. Isso evidencia o papel crucial das instituições de ensino superior na promoção de espaços e experiências que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes⁶.

Diante disso, surgiu o interesse por investigar a “motivação para aprender” dos estudantes do curso de graduação em enfermagem. A inquietação inicial partiu da incerteza quanto à discrepância entre o entusiasmo e a desmotivação, tornando-se este um tema relevante, na medida em que seus resultados podem auxiliar na compreensão dos fatores que influenciam positiva ou negativamente o desempenho e a permanência dos estudantes no curso.

Para isso, busca-se responder à seguinte questão: há variação na “motivação para aprender” ao longo do curso de graduação em enfermagem.

Assim, ao tentar compreender os mecanismos que influenciam a motivação dos estudantes, pretende-se contribuir para a formulação de estratégias pedagógicas e institucionais que favoreçam não apenas o sucesso acadêmico e a permanência, mas também o bem-estar dos futuros profissionais.

Isto posto, o objetivo deste estudo foi analisar a “motivação para aprender” de estudantes matriculados no curso de graduação em enfermagem.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa, de caráter descritivo, observacional e longitudinal. Este tipo de estudo, consiste em investigações empíricas

que objetivam delinear ou analisar as principais características de um fenômeno^{7,8}.

Os cenários de pesquisa envolveram uma Instituição Pública de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro.

A população considerou estudantes matriculados no curso de enfermagem, distribuídos nos períodos iniciais (1º, 2º, 3º e 4º), intermediários (5º, 6º, 7º e 8º) e finais (9º e 10º).

A tabela 1 apresenta a distribuição de estudantes matriculados no referido curso no momento da coleta de dados.

Tabela 1 – Distribuição de estudantes matriculados no curso de enfermagem na instituição de ensino em que se deu o estudo, Rio de Janeiro, RJ, 2025.

Períodos	Iniciais				Intermediários				Finais		Total de estudantes
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	
Matriculados	57	37	38	34	32	62	42	36	34	40	412
	166				172				74		

Fonte: Dados fornecidos pela Instituição de Ensino.

Assim, tendo em vista o intervalo de 95% de confiança, a margem de erro de 5% e a proporção estimada de 0,5%, o cálculo amostral considerou 199 estudantes - sendo, no mínimo, 80 integrantes dos períodos iniciais; 83, dos períodos intermediários; e 36, dos períodos finais.

Como critérios de inclusão para participação na pesquisa, foram considerados: idade igual ou acima de 18 anos; e, estar regularmente matriculado no curso. A resposta incompleta ao formulário de coleta de dados foi considerada um critério de exclusão.

O convite para participação da pesquisa foi realizado de forma presencial, nas dependências dos cenários da instituição de ensino em que se deu o estudo, por meio da entrega de um cartão físico aos estudantes e divulgação da pesquisa em murais de informações. Em ambas estratégias foram disponibilizadas informações básicas do estudo e um *QRCode* para acesso ao formulário de coleta de dados.

O formulário contemplou: Carta Convite para participação da pesquisa; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Instrumento de Caracterização dos Estudantes; e, Escala de Motivação para Aprender de Universitários. Tem-se, portanto, que a coleta de dados foi realizada no formato virtual.

No que se refere ao “Instrumento de Caracterização dos Estudantes”, este foi desenvolvido pelas pesquisadoras. Após análise por consenso, o Instrumento passou por um processo de refinamento e sua versão final apresenta questões voltadas ao perfil sociodemográfico e ao curso de graduação em andamento.

Já a “Escala de Motivação para Aprender de Universitários” (EMA-U), proposta por Boruchovitch⁹, apresenta 26 itens, avaliados por meio de uma Escala Likert - sendo 14 de conteúdo intrínseco (itens 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 19, 21, 22 e 24) e 12 de conteúdo extrínseco (2, 5, 8, 10, 13, 15, 17, 18, 20, 23, 25 e 26). Nas questões relacionadas à motivação intrínseca, as opções valem 4 pontos para a alternativa “Concordo totalmente”, 3 pontos para “Concordo parcialmente”, 2 pontos para “Discordo parcialmente” e 1 ponto para “Discordo totalmente”. Esta pontuação tem seu valor invertido para os itens relativos à motivação extrínseca. A pontuação total da Escala pode variar de 26 a 104 pontos e quanto maior é a pontuação do estudante na escala, maior é a sua orientação motivacional. Importante destacar que, no conteúdo intrínseco, pode-se alcançar até 56 pontos; e no extrínseco, 48⁹.

Para a análise, os dados coletados foram tabulados em uma Planilha do Microsoft Excel, versão Windows 11, e apresentados em frequência, média e desvio padrão. Na análise estatística, foi empregado o Programa R Commander, versão 4.2.0, utilizando-se o teste de Kruskal-Wallis para comparação das pontuações de motivação entre os diferentes momentos da graduação.

Destaca-se que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa, respeitando-se as premissas da Resolução nº 466/2012¹⁰ e Resolução nº 510/2016¹¹, com parecer aprovado nº 6.898.964.

RESULTADOS

A amostra deste estudo foi composta por 215 estudantes do Curso de

Graduação em Enfermagem - 80 dos períodos iniciais, 94 dos períodos intermediários e 41 dos períodos finais. Sua grande maioria era do sexo feminino (80,9%) e apresentava idade média de 23,32 anos (DP = 4,43), havendo variação entre 18 e 64 anos.

Em relação à trajetória acadêmica, 6,1% dos estudantes estavam cursando sua segunda graduação. Quando questionados sobre a escolha pelo curso, 67,8% afirmaram que enfermagem não era sua primeira escolha; no entanto, 97,2% expressaram ter optado pelo curso por vontade própria e 94,9% revelaram grande identificação com a área.

Quanto à inserção no mercado de trabalho, 63,3% não possuíam nenhuma atividade laboral; 20% trabalhavam esporadicamente, sem vínculo empregatício; e, apenas 16,7% tinham emprego fixo. Em relação às questões pessoais, 48,1% dos participantes relataram dificuldades financeiras e 45,6% possuíam conflitos familiares.

Nos itens que compõem a escala “motivação para aprender”, a maioria dos estudantes (67,36%) concordou com as afirmações apresentadas, assinalando as opções “concordo totalmente” ou “concordo parcialmente” (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição de respostas dos estudantes a partir dos itens analisados e momento do curso, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2025.

ITENS ANALISADOS	MOMENTO DO CURSO	CLASSIFICAÇÃO			
		CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE
<i>"Eu estudo porque estudar é importante para mim"</i>	Iniciais (N=90)	72,5%	25%	1,3%	1,2%
	Intermediários (N=94)	76,6%	21,3%	2,1%	0%
	Finais (N=41)	70,7%	29,3%	0%	0%
<i>"Eu faço faculdade para arranjar um emprego melhor"</i>	Iniciais (N=90)	66,3%	30%	2,5%	1,3%
	Intermediários (N=94)	79,8%	16%	4,2%	0%
	Finais (N=41)	61%	34,1%	4,9%	0%

<i>"Eu tenho vontade de estudar e aprender assuntos novos"</i>	Iniciais (N=90)	71,3%	27,5%	0%	1,2%
	Intermediários (N=94)	70,2%	28,7%	1,1%	0%
	Finais (N=41)	48,8%	34,1%	17,1%	0%
<i>"Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria"</i>	Iniciais (N=90)	23,7%	45%	25%	6,3%
	Intermediários (N=94)	14,9%	53,2%	21,3%	10,6%
	Finais (N=41)	7,3%	53,6%	29,3%	9,8%
<i>"Eu só estudo para não me sair mal na universidade"</i>	Iniciais (N=90)	12,5%	18,7%	45%	23,8%
	Intermediários (N=94)	6,4%	23,4%	47,9%	22,3%
	Finais (N=41)	12,2%	24,4%	41,4%	22%
<i>"Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim"</i>	Iniciais (N=90)	46,3%	47,5%	6,2%	0%
	Intermediários (N=94)	54,3%	35,1%	7,4%	3,2%
	Finais (N=41)	36,6%	58,5%	4,9%	0%
<i>"Eu faço meus trabalhos acadêmicos porque acho importante"</i>	Iniciais (N=90)	55%	36,3%	6,2%	2,5%
	Intermediários (N=94)	62,8%	29,8%	7,4%	0%
	Finais (N=41)	53,7%	29,3%	12,2%	4,8%
<i>"Eu prefiro estudar assuntos fáceis"</i>	Iniciais (N=90)	27,5%	33,7%	28,8%	10%
	Intermediários (N=94)	23,4%	37,2%	33%	6,4%
	Finais (N=41)	17,1%	46,3%	24,4%	12,2%
<i>"Eu estudo porque gosto de adquirir novos conhecimentos"</i>	Iniciais (N=90)	65%	32,5%	1,25%	1,25%
	Intermediários (N=94)	62,8%	36,2%	1%	0%
	Finais (N=41)	43,9%	43,9%	12,2%	0%
<i>"Eu estudo apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova"</i>	Iniciais (N=90)	13,7%	41,3%	32,5%	12,5%
	Intermediários (N=94)	23,4%	34%	26,6%	16%
	Finais (N=41)	24,4%	36,6%	26,8%	12,2%
<i>"Eu gosto de estudar assuntos difíceis"</i>	Iniciais (N=90)	10%	58,75%	23,75%	7,5%

	Intermediários (N=94)	17%	55,3%	26,6%	1,1%
	Finais (N=41)	12,2%	39%	41,5%	7,3%
<i>"Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem"</i>	Iniciais (N=90)	50%	30%	17,5%	2,5%
	Intermediários (N=94)	55,3%	36,2%	5,3%	3,2%
	Finais (N=41)	43,9%	34,2%	14,6%	7,3%
<i>"Eu só estudo porque quero tirar notas altas"</i>	Iniciais (N=90)	12,5%	35%	37,5%	15%
	Intermediários (N=94)	5,3%	40,4%	26,6%	27,7%
	Finais (N=41)	4,9%	51,2%	36,6%	7,3%
<i>"Eu gosto de ir à faculdade porque aprendo assuntos interessantes lá"</i>	Iniciais (N=90)	46,3%	38,7%	12,5%	2,5%
	Intermediários (N=94)	36,1%	42,6%	18,1%	3,2%
	Finais (N=41)	14,6%	58,5%	22%	4,9%
<i>'Eu faço faculdade por obrigação'</i>	Iniciais (N=90)	1,25%	8,75%	35%	55%
	Intermediários (N=94)	5,3%	17%	22,3%	55,4%
	Finais (N=41)	12,2%	17,1%	24,4%	46,3%
<i>"Eu fico interessado (a) quando meus professores começam um conteúdo novo"</i>	Iniciais (N=90)	43,7%	42,5%	11,3%	2,5%
	Intermediários (N=94)	45,7%	48,9%	5,4%	0%
	Finais (N=41)	34,1%	43,9%	17,1%	4,9%
<i>"Eu desisto de fazer uma tarefa acadêmica, quando encontro dificuldade"</i>	Iniciais (N=90)	1,25%	15%	47,5%	36,25%
	Intermediários (N=94)	3,2%	9,6%	41,5%	45,7%
	Finais (N=41)	0%	29,3%	36,6%	34,1%
<i>"Eu prefiro as tarefas relativamente simples e diretas"</i>	Iniciais (N=90)	37,5%	45%	12,5%	5%
	Intermediários (N=94)	33%	39,4%	20,2%	7,4%
	Finais (N=41)	31,7%	48,8%	14,6%	4,9%
<i>"Eu estudo porque quero aprender cada vez mais"</i>	Iniciais (N=90)	53,75%	42,5%	2,5%	1,25%
	Intermediários (N=94)	47,9%	43,6%	8,5%	0%

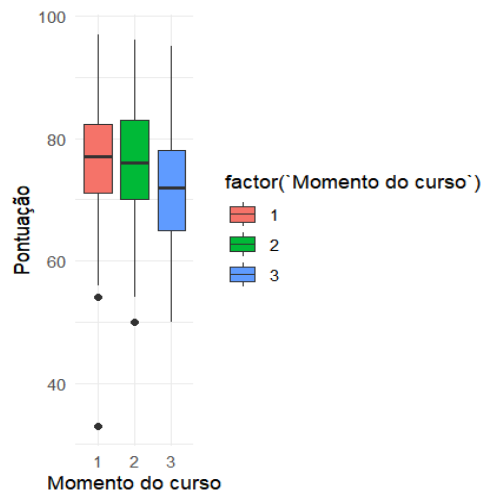
	Finais (N=41)	29,3%	61%	9,6%	0%
<i>"Eu estudo apenas os conteúdos acadêmicos que irão cair na prova"</i>	Iniciais (N=90)	12,5%	45%	25%	17,5%
	Intermediários (N=94)	14,9%	31,9%	34%	19,2%
	Finais (N=41)	17,1%	36,6%	36,6%	9,7%
<i>"Eu estudo mesmo sem ninguém solicitar"</i>	Iniciais (N=90)	52,5%	13,75%	28,75%	5%
	Intermediários (N=94)	46,8%	26,6%	22,3%	4,3%
	Finais (N=41)	26,8%	36,6%	34,2%	2,4%
<i>"Eu gosto de estudar assuntos desafiantes"</i>	Iniciais (N=90)	26,3%	38,7%	25%	10%
	Intermediários (N=94)	20,2%	55,35%	19,1%	5,35%
	Finais (N=41)	19,5%	41,5%	34,1%	4,9%
<i>"Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro"</i>	Iniciais (N=90)	23,75%	43,75%	25%	7,5%
	Intermediários (N=94)	27,7%	31,8%	27,7%	12,8%
	Finais (N=41)	24,4%	46,3%	24,4%	4,9%
<i>"Eu me esforço bastante nos trabalhos da faculdade, mesmo quando não vão valer como nota"</i>	Iniciais (N=90)	41,25%	31,25%	22,5%	5%
	Intermediários (N=94)	31,9%	40,4%	19,2%	8,5%
	Finais (N=41)	17,1%	48,8%	26,8%	7,3%
<i>"Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente"</i>	Iniciais (N=90)	21,3%	31,2%	20%	27,5%
	Intermediários (N=94)	22,3%	33%	21,3%	23,4%
	Finais (N=41)	14,6%	29,3%	22%	34,1%
<i>"Eu acredito que não tem sentido fazer um bom trabalho acadêmico se mais ninguém souber disso"</i>	Iniciais (N=90)	5%	13,7%	31,3%	50%
	Intermediários (N=94)	9,6%	11,7%	26,6%	52,1%
	Finais (N=41)	4,9%	19,5%	31,7%	43,9%

Fonte: Autores, 2025

A “motivação para aprender” dos estudantes de graduação em enfermagem revela que a maioria apresentou pontuação entre 65 e 85 pontos. Isso indica que, de forma geral, os estudantes apresentam-se motivados.

A partir da Figura 1, podemos observar como essa motivação varia ao longo do curso.

Figura 1 - Distribuição da pontuação total dos estudantes no que se refere à “motivação para aprender” nos diferentes momentos do curso, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2025.

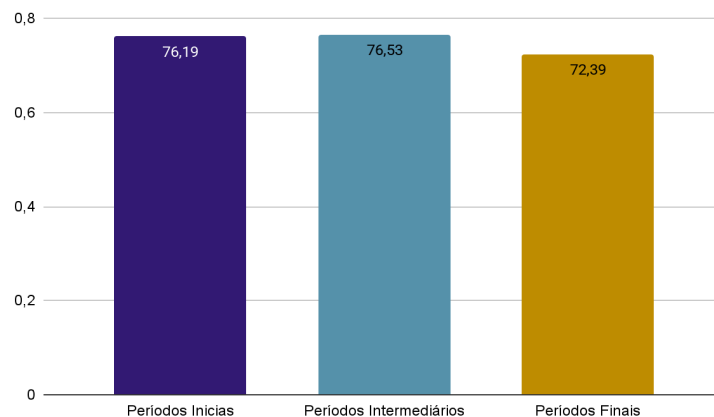


Fonte: Autores, 2025

Verifica-se que, nos períodos iniciais, os alunos apresentam uma motivação semelhante. Já nos períodos intermediários, a motivação é a mais elevada, com a maioria dos estudantes concentrada em valores mais altos, sendo observada pouca diferença entre eles. Enquanto nos períodos finais, a motivação para aprender apresenta maior variação dos resultados. Isso significa que, enquanto alguns estudantes continuam bastante motivados, outros apresentam quedas mais significativas.

Ao comparar a média de pontuação apresentada pelos estudantes em cada momento do curso, tem-se que os estudantes dos períodos iniciais apresentaram pontuação média de 76,19 (DP: 10,79); os intermediários, 76,53 (DP: 9,59); e os finais, 72,39 (DP: 9,86) (Figura 2).

Figura 2 - Avaliação da “motivação para aprender” dos estudantes nos períodos iniciais, intermediários e final, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2025.



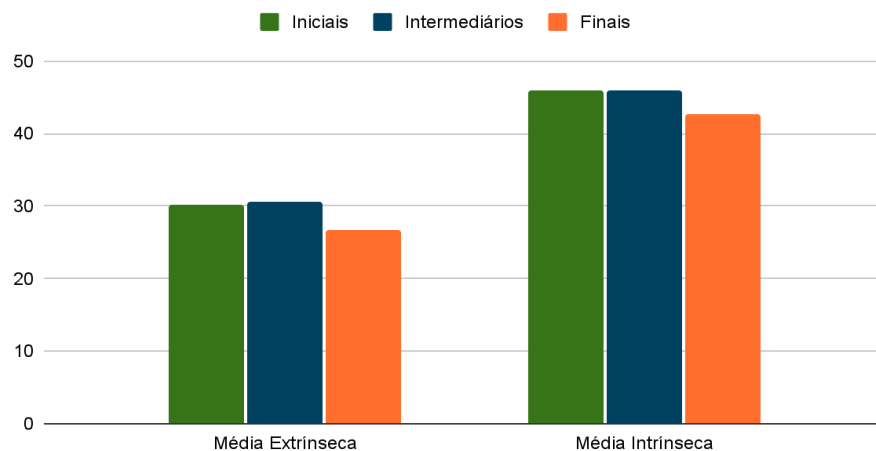
Fonte: Autores, 2025

A partir do teste de Kruskal-Wallis, os dados revelaram diferença estatisticamente significativa quando comparada a pontuação apresentada pelos estudantes dos períodos finais com os períodos iniciais ou intermediários ($p\text{-valor} < 0,05$).

Ao analisar os resultados referentes à média de motivação dos estudantes, observou-se que tanto os aspectos intrínsecos quanto os extrínsecos apresentaram variações sutis ao longo da graduação, mantendo, no entanto, um padrão geral de engajamento positivo (Figura 3).

Figura 3 - Distribuição das médias de “motivação para aprender”, intrínseca e extrínseca, por momento do curso, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2025.

Médias Motivações



Fonte: Autores, 2025

A média de “motivação para aprender” intrínseca manteve-se elevada entre os estudantes, com 45,91 (DP = 6,63) nos períodos iniciais, 45,99 (DP = 5,48) nos intermediários e 42,76 (DP = 5,29) nos finais, sugerindo que o prazer em aprender e o envolvimento pessoal com o curso permanecem consistentes, embora haja leve redução ao término da graduação.

Já a “motivação para aprender” extrínseca apresentou médias de 30,28, (DP = 5,48) nos períodos iniciais, 30,54 (DP = 5,74) nos períodos intermediários e 26,63 (DP = 5,47) nos períodos finais, indicando que, apesar da relativa estabilidade nas etapas iniciais, há uma maior desmotivação extrínseca entre os concluintes, o que pode estar vinculado às expectativas de inserção no mercado de trabalho, busca por reconhecimento e estabilidade financeira.

DISCUSSÃO

A análise dos resultados deste estudo revela um perfil predominantemente jovem e feminino que é uma característica tradicional e comum à enfermagem, que de acordo com o último censo do COFEN, é composta por 81,5% de mulheres¹². Esse predomínio feminino também evidencia aspectos sociais e históricos da profissão, que ao longo do tempo foi sendo associado ao cuidado e à dimensão afetiva, reforçando estereótipos de

gênero, ainda presentes na área¹³.

Outro aspecto relevante identificado na amostra refere-se à atividade laboral exercida por parte dos estudantes. A presença de discentes que conciliam trabalho e estudo revela uma realidade comum nos cursos de enfermagem, marcada pela necessidade de contribuir com a renda familiar e pela busca de independência financeira. Essas necessidades são, ainda, retroalimentadas pela falta de subsídio financeiro nos períodos finais do curso. Com o início dos estágios curriculares, os estudantes necessitam se deslocar aos campos práticos que são distantes, garantir sua alimentação e arcar com custos dessa rotina, fazendo com o estudante precise manter um vínculo laboral para sustentar sua permanência e formação^{14,15}. Essa dupla jornada, entretanto, pode impactar diretamente na motivação e no rendimento acadêmico, uma vez que o acúmulo de responsabilidades tendem a gerar sobrecarga física e emocional¹⁴. Estudantes trabalhadores apresentam maiores níveis de estresse e menor disponibilidade para atividades acadêmicas extracurriculares, o que pode comprometer o envolvimento e a autorregulação da aprendizagem¹⁵.

O perfil dos participantes também evidencia que muitos vivenciam desafios pessoais e socioemocionais, intensificados pela exposição às práticas assistenciais hospitalares, que proporcionam experiências novas e exigem elevado desempenho. Essas condições podem se manifestar em problemas psíquicos, como insônia, exaustão, estresse, transtornos de humor e ansiedade, que impactam diretamente a vida acadêmica e pessoal dos estudantes¹⁶.

Além disso, a enfermagem é historicamente reconhecida pela desvalorização da profissão e baixa remuneração, comprometendo a permanência dos profissionais e a inserção dos recém formados no mercado de trabalho. Esses fatores, ao serem apresentados aos profissionais em formação, contrastam com o ideal humanitário da profissão, o que gera desânimo, frustração e, em casos mais graves, contribui para o adoecimento mental e abandono da profissão¹⁷.

Verifica-se que a trajetória acadêmica é marcada por momentos de entusiasmo e engajamento, mas também por fases de desmotivação, estresse e desgaste, especialmente quando as condições de apoio institucional são insuficientes. Nesse

contexto, a valorização do estudante requer políticas educacionais que contemplem o apoio financeiro, psicológico e social, além de estratégias que fortaleçam o sentimento de pertencimento e o compromisso com a profissão^{5,6}.

A oferta de oportunidades e programas de apoio como estágios extracurriculares, bolsas de incentivo e acompanhamento psicológico, é relevante e merece destaque. Acrescenta-se, ainda, a necessidade de aproximação do estudante ao mercado de trabalho, com o objetivo de fortalecer o vínculo com a profissão e reduzir o risco de desmotivação na fase de conclusão de curso¹⁴.

Logo, investir em medidas de suporte integral ao estudante de enfermagem significa não apenas promover a sua permanência e bem-estar no ensino superior, mas também contribuir para a formação de profissionais mais preparados, conscientes e valorizados, capazes de transformar a realidade de uma profissão historicamente marcada por desigualdades, mas essencial para o cuidado e para o fortalecimento do sistema de saúde^{15,17}.

CONCLUSÃO

A partir desse estudo, buscou-se analisar a motivação para aprender de estudantes de enfermagem ao longo da graduação.

Os achados revelam que a “motivação para aprender” mantém níveis satisfatórios durante todo o curso de enfermagem. Contudo, ainda que nos períodos iniciais e intermediários observa-se maior engajamento, possivelmente relacionado à adaptação acadêmica e à aproximação com a prática profissional; nos períodos finais, a motivação para aprender tende a diminuição, indicando-que nem todos os estudantes vivenciam o mesmo percurso.

Acredita-se, portanto, que embora alguns consigam manter o entusiasmo, outros apresentam sinais de queda motivacional, o que pode estar associado a desafios pessoais, sobrecarga, desgaste ao longo da formação e expectativas quanto à inserção no mercado de trabalho.

Considera-se que o apoio político e institucional torna-se fundamental para manter a motivação e o bem-estar dos estudantes ao longo da formação. Sugere-se, contudo,

a realização de estudos futuros que certifiquem os fatores que desencadeiam a diminuição da “motivação para aprender” em estudantes de enfermagem, fornecendo, assim, amparo para a adoção de estratégias.

Referências

1. **Deci EL, Ryan RM.** Intrinsic Motivation and self-determination in Human Behavior. New York: *Springer Science & Business Media*; 1985.
2. **Machado ACTA, Boruchovitch E.** Formação docente: efeitos de um programa autorreflexivo de intervenção em teorias sociocognitivas da motivação. *Pro-Posições* [Internet]. 30º de agosto de 2021 [citado 16º de maio de 2023];32:e20200101. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666815>
3. **Serra ST, Bteshe M, Bedirian R, Belz D, Franco CF, Oliveira SS.** Implantação de mentoria on-line em uma faculdade de medicina durante a pandemia da Covid-19. *Rev. bras. educ. med.* [Internet]. May 2021 [citado 16 de maio de 2023]; 45 (sup.1): e127. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210193>.
4. **Leal EA, Miranda GJ, Carmo CRS.** Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Rev Contab Finan.* 2013 [citado 18º de abril de 2023];24(62):162-73. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/7kJthWCTGDsH4m8XHsbWCNp/abstract/?lang=pt#>
5. **Martini ML.** Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. *Psicol Esc Educ.* 2008 [citado 18º de abril de 2023];12(2):479-80. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200022&lng=pt&nrm=iso
6. **Porto RC, Gonçalves MP.** Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional.* 2017 [citado 13º de abril de 2025];21(3):515-22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/F7Qm3MHG9pgLCKdXGsyKzxJ/?lang=pt#>
7. **Polit DF, Beck CT.** Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem. 9a ed. Porto Alegre: *Artmed*; 2019. 670 p.
8. **Lakatos EM, Marconi MA.** Fundamentos da Metodologia Científica. 7a ed. São Paulo: *Editora Atlas*; 2010.

9. **Boruchovitch E.** Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. *Avaliação Psicológica* [Internet]. 2008 [citado 11º de abril de 2023];7(2):127–34. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000200003&lng=pt&nrm=iso
10. **Conselho Nacional De Saúde.** Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: *Ministério da Saúde*, 2012.
11. **Conselho Nacional De Saúde.** Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: *Ministério da Saúde*, 2016.
12. **Machado MH.** Perfil da enfermagem no Brasil: relatório final: Brasil [Internet]. *Conselho Federal de Enfermagem*; 2017 p. 748 [citado 5º de setembro de 2025]. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/>
13. **do Carmo KM, Silva EF da, Lima MARM, Oliveira PS de, Moura RF.** Perfil da enfermagem brasileira sob a perspectiva de classe, gênero e raça/cor da pele. *Cuad. Ed. Desar.* [Internet]. 5º de março de 2024 [citado 6º de setembro de 2025];16(3):e3549. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/3549>
14. **Camargo CACM, Ferreira Camargo MA, Oliveira Souza V de.** A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema* [Internet]. 31º de outubro de 2019 [citado 15º de setembro de 2025];16(3):598-606. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284>
15. **Silva LC, BZuneck JA.** A motivação para aprender em estudantes universitários: relações com autorregulação e carga de trabalho. *Psicologia Escolar e Educacional*. 2018 [citado 9º de outubro de 2025];22(3):543-51. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/gT5dYxKCwYs6NQnsNpcmGbm/?lang=pt&format=pdf>
16. **Paulo AA, Botega GP.** Experiências acadêmicas: um olhar à saúde mental de estudantes no ensino superior [Internet]. *Universidade Federal de Santa Maria*. 2019 p. 26. [citado 8º de outubro de 2025]. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/897/2023/10/13-TCC-II-Artigo-Adriana-Anil-ta-Paulo.pdf>
17. **Oliveira JVN, Costa I da S, Batista LT, de Abreu IA, dos Santos MDA, Silva D de M.** Desafios enfrentados pelo enfermeiro em relação à sua autonomia profissional: uma revisão da literatura. *Rev Enf Contemp* [Internet]. 3º de junho

de 2024 [citado 8º de outubro de 2025];13:e5581. Disponível em:
<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/enfermagem/article/view/5581>