

<http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720180001900016>

MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM¹

Amanda de Oliveira Bernardino², Maria Wanderleya de Lavor Coriolano-Marinus³, Alessandro Henrique da Silva Santos⁴, Francisca Márcia Pereira Linhares⁵, Ana Márcia Tenório de Souza Cavalcanti⁶, Luciane Soares de Lima⁷

¹ Artigo extraído da dissertação - Motivação dos estudantes de enfermagem para o processo de ensino-aprendizagem, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em enfermagem da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2016.

² Mestre em Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, UFPE. Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: amandaobernardino@hotmail.com

³ Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente. Professora do Departamento de Enfermagem da UFPE. Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: wandenf@yahoo.com.br

⁴ Mestre em Biometria e Estatística Aplicada. Professor do Departamento de Enfermagem da UFPE. Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: alessandrohss@yahoo.com.br

⁵ Doutora em Nutrição. Professora do Departamento de Enfermagem da UFPE. Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: marciapl27@gmail.com

⁶ Doutora em Saúde da Criança e Adolescente. Professora do Departamento de Enfermagem da UFPE. Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: anapopita@gmail.com

⁷ Doutora em Ciências da Saúde. Professora do Departamento de Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFPE. Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: luciane.lima@globo.com

RESUMO

Objetivo: analisar a motivação de estudantes de Graduação em Enfermagem de uma Universidade Pública, por meio da Escala de Motivação Acadêmica.

Método: trata-se de um estudo descritivo, transversal com abordagem quantitativa. A amostra foi censitária com estudantes de Enfermagem de uma Universidade Pública, localizada no estado de Pernambuco.

Resultados: o perfil do estudante de Enfermagem de uma Universidade Pública compreende os seguintes aspectos: maioria do sexo feminino, com idade de 20 a 30 anos, solteiro, sem filhos, não trabalha, mora na região metropolitana, com a família nuclear e possui uma renda familiar menor que três salários mínimos. A maior média de escore na motivação intrínseca foi a Motivação Intrínseca para Realização, e a na motivação extrínseca foi a Motivação Intrínseca de Controle Externo. Os maiores escores de motivações intrínsecas e extrínsecas dos estudantes foram encontrados no terceiro período, sendo que, o quarto período obteve os menores escores de motivações intrínsecas e extrínsecas.

Conclusão: a motivação dos estudantes de uma Universidade Pública mostrou-se com escores altos, principalmente as motivações intrínsecas que despertam a autonomia do estudante.

DESCRITORES: Motivação. Estudantes de enfermagem. Aprendizagem. Ensino. Educação superior.

MOTIVATION OF NURSING STUDENTS AND THEIR INFLUENCE IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Objective: to analyze the motivation of nursing undergraduate students at a public university by means of the Academic Motivation Scale.

Method: A descriptive, cross-sectional study with a quantitative approach. The sample included nursing students from a public university located in the state of Pernambuco.

Results: the profile of the nursing students of the public university included the following aspects: a female majority, aged between 20 and 30 years of age, single, does not have children, does not work, lives in the metropolitan area, has a nuclear family and has a family monthly income less than R\$2,364. The highest mean score in intrinsic motivation was the Intrinsic Motivation for Realization, and the extrinsic motivation was the Intrinsic Motivation of External Control. The highest intrinsic and extrinsic motivation scores of the students were found in the third period, and the fourth period obtained the lowest scores of intrinsic and extrinsic motivations.

Conclusion: the students of this public university had high scores of motivation, these high scores were mainly evident in the intrinsic motivations that awaken the student's autonomy.

DESCRIPTORS: Motivation. Nursing students. Learning. Teaching. Third level education.

MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE¹

RESUMEN

Objetivo: analizar la motivación de los estudiantes de la Graduación en Enfermería de una Universidad Pública por medio de la Escala de Motivación Académica.

Método: se trata de un estudio descriptivo, transversal y con abordaje cuantitativo. La muestra fue censitaria y con estudiantes de Enfermería de una Universidad Pública localizada en el estado de Pernambuco.

Resultados: el perfil del estudiante de Enfermería de una Universidad Pública comprende los siguientes aspectos: la mayoría es del sexo femenino y con edades de 20 a 30 años, solteros, sin hijos, no trabajan, viven en la región metropolitana en una familia nuclear y poseen una renta familiar menor que tres salarios mínimos. El mayor promedio de puntuación en la motivación intrínseca fue la Motivación Intrínseca para la Realización; y en la motivación extrínseca fue la Motivación Intrínseca del Control Externo. Las mayores puntuaciones de motivaciones intrínsecas y extrínsecas de los estudiantes fueron encontradas en el tercer período, siendo que el cuarto período obtuvo las menores puntuaciones de motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

Conclusión: la motivación de los estudiantes de una Universidad Pública demostró puntuaciones altas, principalmente, las motivaciones intrínsecas que despiertan la autonomía del estudiante.

DESCRIPTORES: Motivación. Estudiantes de enfermería. Aprendizaje. Enseñanza. Educación superior.

INTRODUÇÃO

A motivação é uma palavra derivada do latim “*movere*”, que significa mover, “tudo aquilo que pode fazer mover”. A partir deste conceito, a motivação é algo particular e individual, conforme as experiências, cultura e necessidades, e relaciona-se a um objetivo que se deseja alcançar.^{1,2}

Uma das teorias utilizadas para estudar a motivação humana e suas interfaces com a área da educação é a Teoria da Autodeterminação. Essa Teoria está voltada para melhorar a motivação no trabalho, nas relações interpessoais e no processo de ensino-aprendizagem.³⁻⁷

A referida teoria é dividida em: Motivação Intrínseca (MI), Motivação Extrínseca (ME) e Desmotivação.³⁻⁷ A Motivação Intrínseca está ligada a “fazer algo” intencional, porque sente satisfação em fazê-lo, sem necessidades de recompensa, também é conhecida como Motivação Autônoma.⁷

Entre as MI estão: Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos (MIVE), que significa: fazer algo a fim de experimentar sensações; Motivação Intrínseca para Realização (MIR): consiste em realizar algo pelo prazer, realização pessoal e descoberta de coisas novas; e, Motivação Intrínseca para Saber (MIS): exprime conceber uma ação específica, pela satisfação de aprender e por entender.⁴⁻⁸

A Motivação Extrínseca, também considerada como não-intencional, consiste em “fazer algo” não por satisfação, mas por meio de uma regulação exterior, em busca de conseguir um futuro melhor para atingir um objetivo ou obter uma recompensa, também é conhecida como Motivação Controlada.⁷

A ME é dividida em: Motivação Extrínseca Controle Externo (MEXE): sentir-se pressionado por

alguma coisa ou por alguém; Motivação Extrínseca Introjeção (MEI): efetuar algo porque se pressiona a fazer; Motivação Extrínseca Identificação (MEID): executar porque decidiu realizar e reconhece a sua importância para conquistas futuras.³⁻⁷

Além destas, cita-se a Desmotivação ou Ausência de Motivação (DES), quando não se sente vontade ou motivos para realizar algo.³⁻⁷

A Motivação Intrínseca é fundamental para o estudante dos cursos da área de saúde, pois pode transformá-lo em um profissional com maior autonomia, com aprofundamento reflexivo e crítico. Este aprofundamento é necessário para encontrar soluções para os problemas que acometem à comunidade e o indivíduo.¹⁰⁻¹²

Uma revisão sobre a motivação na área educacional mostra que a Motivação Intrínseca contribui para melhores resultados na aprendizagem, como o aumento da retenção e profundidade da aprendizagem. O aumento da pressão externa, por outro lado, influencia de forma negativa na criatividade.¹³

Atualmente, pesquisas que visam constatar a excelência do ensino em Instituições de Ensino Superior têm valorizado o papel ativo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.¹³ Na enfermagem, alguns estudos¹³⁻¹⁵ têm destacado a importância de estratégias de ensino para aumentar a motivação e favorecer a aprendizagem. A ampliação da motivação por meio do ensino auxilia estudantes com baixo rendimento escolar, para que se desperte neles o interesse e a satisfação pelo aprender.

O enfermeiro tem um papel central na atenção à saúde de indivíduos e comunidades. E a formação do estudante de enfermagem tem como eixo norteador na elaboração e implantação dos currículos, as

Diretrizes Curriculares Nacionais, que apontam a relevância de uma formação voltada à integralidade do ser humano, considerando a complexidade do conceito de saúde.⁹⁻¹¹

Essa preocupação com a formação dos profissionais da área supracitada não é uma particularidade do Brasil, mas, internacionalmente, as instituições formadoras têm trabalhado na perspectiva de revisão de estratégias que conduzem a maior autonomia e envolvimento do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem, com propostas que devem despertar o interesse e motivação para a sua formação profissional.¹³⁻¹⁴

A partir da relevância da motivação para uma aprendizagem mais autônoma e duradoura, o objetivo deste estudo é analisar a motivação de estudantes de Graduação em Enfermagem de uma Universidade Pública por meio da Escala de Motivação Acadêmica.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, transversal com abordagem quantitativa. O mesmo teve como cenário o Departamento de Enfermagem de uma Universidade Federal localizada no Nordeste do Brasil.

A população foi censitária, perfazendo um total de 340 alunos, pois incluiu todos os estudantes de enfermagem que estavam devidamente matriculados e frequentando regularmente o curso.

Atualmente o curso de graduação em Enfermagem da referida Instituição passou por um período de transição após a mudança curricular implantada a partir de 2011. Antes, o curso era organizado em oito períodos e, atualmente, em dez. No momento do estudo, todos os discentes incluídos na pesquisa estavam no regimento do novo currículo, ou seja, estudantes do 1º ao 8º período. Como a reforma curricular aconteceu há quatro anos, não foram entrevistados estudantes do nono e décimo períodos.

Considerando os critérios de inclusão da pesquisa (acadêmicos matriculados no novo perfil curricular), foram excluídos da amostra final devido às seguintes justificativas: 02 preencheram incorretamente o questionário, 02 foram desligados do curso, 01 estava com matrícula vínculo o que impossibilitou o contato, 14 estavam com o curso trancado, 06 estavam em mobilidade estudantil, 18 estavam cursando disciplinas em diferentes períodos e 32 não foram encontrados após três visitas a sua sala de aula e tentativas por telefone. A partir

das exclusões mencionadas população do estudo foi de 265 estudantes.

A coleta de dados foi realizada ao longo do período letivo 2015.1 durante os turnos de aulas, conforme anuência antecipada do docente da disciplina e coordenação do Curso.

A coleta ocorreu da seguinte forma: primeiramente, foram selecionadas duas disciplinas de cada período. A seleção das disciplinas foi de acordo com o maior número de estudantes matriculados, para que se pudesse analisar o maior número de estudantes em cada período. Posteriormente, aconteceu um contato prévio com o coordenador do programa, a fim de solicitar autorização para a aplicação dos instrumentos durante as aulas. Após a concessão dos coordenadores de disciplinas, foi estabelecido um contato prévio com os docentes, que sugeriram o melhor horário e data para o preenchimento dos instrumentos durante o horário de suas aulas.

Os estudantes que faltaram à aula durante a coleta de dados foram procurados em mais duas ocasiões. Após essa procura, foi realizado o contato com os representantes das turmas para que buscassem localizar os ausentes, com o objetivo de combinarem por telefone o melhor horário para participarem da pesquisa. Após a terceira tentativa pessoalmente, a tentativa via representante de turma e por telefone, os estudantes não encontrados foram excluídos. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizados: um questionário semiestruturado contendo variáveis socioeconômicas, demográficas e relacionadas às atividades universitárias; e, escala de Motivação Acadêmica elaborada por Vallerand e cols.^{5,6} e traduzida e validada no Brasil por Sobral.¹⁴ O autor Sobral foi contatado via e-mail e autorizou o uso da escala.

A Escala de Motivação Acadêmica é constituída de 28 perguntas e subdividida em sete grupos. Cada grupo corresponde a uma motivação diferente, neste caso, para cada tipo de motivação, existem quatro perguntas na escala seguindo o mesmo modelo de Sobral (2003).¹⁸ O escore final pode variar entre 7 (mais baixo) e 28 (mais alto).

Para a análise dos dados foi construído um banco no programa EPI INFO versão 3.5.2, no qual foi feita a validação, através de uma dupla entrada de dados para a correção de inconsistência de informações e, por fim, a validação através das correções das divergências.

Para avaliar a distribuição do perfil acadêmico e de acesso à universidade foram calculadas as frequências percentuais e construídas as respectivas distribuições de frequência.

A avaliação da motivação dos estudantes foi feita através da escala de motivação acadêmica, já mencionada anteriormente, ocorrendo o cálculo de um escore para cada motivação avaliada. A análise da motivação foi feita por meio da média e desvio padrão.

A normalidade do escore foi feita por meio do teste Kolmogorov-Smirnov. Nos casos em que a normalidade foi indicada, foi aplicado o teste da ANOVA para a comparação dos escores entre os períodos letivos avaliados. Nas situações em que a normalidade do escore não foi observada, aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis na comparação da distribuição do escore entre os períodos letivos avaliados.

Todas as conclusões levaram em consideração o nível de significância de 5%.

O projeto de pesquisa foi aprovado sob o número CAAE 39191214.1.0000.5208 no Comitê de Ética e Pesquisa. Todos os estudantes que participaram da pesquisa fizeram a leitura e preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS

A tabela 1 descreve a distribuição do perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes de graduação em enfermagem.

Tabela 1 - Perfil socioeconômico e demográfico dos estudantes de graduação em enfermagem. Recife - PE, Brasil, 2015. (n=265)

Variáveis	n=265	%
Sexo*		
Masculino	25	9,5
Feminino	239	90,5
Idade*		
< 20 anos	86	32,6
20 a 30 anos	166	62,9
> 30 anos	12	4,5
Município de origem*		
Região Metropolitana	184	70,8
Zona da Mata	33	12,7
Agreste	30	11,5
Sertão	4	1,5
São Francisco	1	0,4
Outro estado	8	3,1
Estado civil		
Solteiro	245	92,5
Casado/União Estável	20	7,5
Trabalha		
Sim	19	7,2
Não	246	92,8

Variáveis	n=265	%
Filhos		
Sim	14	5,3
Não	251	94,7
Com quem reside†		
Família nuclear	210	75,0
Família ampliada	30	10,7
Amigos	26	9,3
Sozinho	14	5,0
Renda familiar*		
Até três salários mínimos	177	67,0
Mais de três salários mínimos	87	33,0
Meio de transporte†		
Ônibus	177	63,7
Andando	36	12,9
Ônibus e metrô	32	11,5
Carro	29	10,4
Moto	3	1,1
Metrô	1	0,4
Tempo de lazer (semana)*		
< 3 horas	122	46,2
3 - 5 horas	75	28,4
5 - 8 horas	43	16,3
Mais de 8 horas	24	9,1

*Amostra menor devido ao não preenchimento da questão por parte dos entrevistados.

†Questão de múltipla escolha, obtendo mais de uma resposta por indivíduo.

Na tabela 2 apresenta-se a média e desvio padrão da Escala de Motivação Acadêmica, por tipo de motivação e períodos do curso. Verifica-se que a motivação que obteve maior média (24,6) de escore foi a MIR (fazer algo pelo prazer, pela realização pessoal de descobrir coisas novas), seguida da MIS (23,9), (fazer algo a fim de experimentar sensações) e MEXE (21,4) (sentir-se pressionado por algo ou por alguém).

Em relação à MEID (fazer algo porque decidiu fazer), o terceiro período foi o grupo com maior média (22,2) e o período com menor média foi o quarto período (18). O teste de comparação de médias foi significativo neste tipo de motivação (p-valor=0,003).

Quando avaliada a MIVE (Motivação para Vivenciar Estímulos) o grupo de estudantes do segundo período foi o que apresentou maior média e o grupo do quarto período apresentou a menor média (18,8 e 14,8 pontos, respectivamente). O teste de comparação de médias foi significativo (p-valor=0,003).

Quanto à MIR (fazer algo pelo prazer, pela realização pessoal de descobrir coisas novas), o terceiro período foi o que apresentou maior média e o quarto

período, o que apresentou a menor média (25,7 e 23,5 pontos, respectivamente). O teste de comparação de médias foi significativo (p-valor=0,045).

A MIS (fazer algo pela curiosidade e pelo desejo de conhecer e saber mais) apresentou maior média no terceiro período (25,6 pontos) e menor motivação nos estudantes do quarto período. O teste de comparação de médias foi significativo (p-valor=0,001).

Em todos os períodos os maiores escores encontrados, levando-se em conta os vários tipos de

motivação, foram em motivações intrínsecas MIS e MIR, aparecendo, em terceiro lugar, a MEXE nos 4º, 5º, 6º e 7º períodos, enquanto nos 1º, 2º, 3º e 8º períodos o terceiro lugar foi assumido pela MEID.

Os menores escores da MEI, a qual indica que os estudantes se pressionam e se culpam caso não realizem as atividades propostas para seu aprendizado, foram encontrados no 5º período (16,6) e maior escore no 3º período (20,0). A desmotivação teve, no geral, escores baixos, sendo encontrado o maior no 7º período (7,9).

Tabela 2 - Média e desvio padrão da Escala de Motivação Acadêmica, tipos de motivação nos diferentes períodos do Curso de Graduação em Enfermagem. Recife - PE, Brasil, 2015. (n=265)

Motivação Avaliada	Geral	Semestre do curso								p-valor
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
Motivação Intrínseca para Saber	23,9 (4,1)	23,9 (3,8)	24,8 (3,4)	25,6 (2,9)	21,6 (5,7)	23,6 (4,4)	23,2 (3,5)	24,3 (3,7)	23,6 (3,6)	0,001*
Motivação Intrínseca para Realização	24,6 (3,3)	24,4 (3,8)	25,0 (3,1)	25,7 (2,3)	23,5 (4,2)	25,3 (2,7)	23,8 (3,2)	24,2 (3,5)	24,6 (3,3)	0,045*
Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos	17,1 (5,4)	17,6 (5,1)	18,8 (5,0)	18,7 (5,1)	14,8 (5,2)	16,2 (6,3)	15,4 (3,6)	16,5 (5,9)	18,5 (5,0)	0,003*
Motivação Extrínseca Identificação	20,5 (5,0)	20,1 (5,1)	22,1 (5,1)	22,2 (4,7)	18,0 (5,4)	20,0 (5,0)	19,2 (4,8)	20,9 (3,7)	20,7 (4,8)	0,003†
Motivação Extrínseca Introjeção	18,0 (6,3)	16,9 (6,2)	19,3 (6,6)	20,0 (6,8)	17,2 (7,0)	16,6 (5,4)	17,6 (5,6)	18,1 (6,7)	17,4 (4,6)	0,188*
Motivação Extrínseca Controle Externo	21,4 (5,2)	21,4 (6,5)	21,9 (4,3)	22,5 (5,0)	20,5 (5,5)	21,8 (4,6)	20,9 (5,0)	22,0 (4,4)	18,8 (5,6)	0,211*
Desmotivação ou ausência de motivação	6,4 (3,9)	5,4 (2,4)	6,2 (3,9)	5,4 (2,4)	6,9 (3,8)	6,8 (5,0)	6,5 (3,5)	7,9 (4,8)	6,5 (5,1)	0,101†

*p-valor do teste da ANOVA (Se p-valor < 0,05 o grau de motivação do domínio avaliado difere entre os períodos avaliados). †p-valor do teste de Kruskal-Wallis.

Na tabela 3 apresenta-se a análise descritiva do escore global de motivação por período. Verifica-se que o período com maior média de motivação global foi o segundo período (média=81,9 pontos), seguido do terceiro (média=81,6 pontos) e quarto período (média=7,2).

A autoavaliação do 4º período, teve a terceira maior média no escore global de motivação, entretanto apresentaram menores escores na MIR, MIS, MEID e MIVE.

Foram encontrados maiores escores de motivação global do 2º ao 4º período, evidenciando após este período, uma redução na média de motivação global. Ao aplicar o teste de comparação de média da motivação acadêmica por período, não existiu relevância entre os períodos (p-valor 0,117).

Tabela 3 - Escore Global de Motivação dos diferentes períodos do Curso de Graduação em enfermagem. Recife - PE, Brasil, 2015. (n=265)

Período avaliado	Medida avaliada			
	Mínimo	Máximo	Média±desvio padrão	IC*
1º	5	100	72,6±20,8	65,2 - 80,0
2º	7	100	81,9±20,3	75,1 - 88,8
3º	25	100	81,6±17,5	76,4 - 86,7
4º	16	100	77,2±21,9	69,9 - 84,6
5º	4	100	74,8±21,9	67,0 - 82,6
6º	7	100	73,0±20,4	65,7 - 80,4
7º	0	100	71,3±26,0	61,0 - 81,6
8º	18	99	68,2±25,0	56,4 - 79,9

* IC: índice de confiabilidade

DISCUSSÃO

O perfil descrito neste estudo assemelha-se a estudos que analisam a distribuição de estudantes de enfermagem em outras instituições brasileiras. Estudo realizado em três Universidades públicas e uma Universidade privada das regiões Sul e Sudeste do país, encontrou um perfil no qual as mulheres representaram 90,5%,¹⁵ semelhante a outro estudo, que foi de 87,9%.¹⁶ Em estudo de quase duas décadas atrás realizado em Fortaleza - Ceará, o percentual de mulheres era 88,8% da amostra.¹⁶

A maioria dos estudantes do sexo feminino é explicada historicamente, tendo em vista que, na história da enfermagem, o cuidado iniciou-se pelas mulheres com os grupos de crianças e idosos e, posteriormente, outros grupos etários passaram a receber atendimento. O cuidado era realizado por religiosos e familiares, que também eram mulheres,¹⁷ entretanto, apesar de o contingente de mulheres ainda ser predominante na profissão, este perfil tem-se modificado discretamente, com maior interesse masculino pela atividade.¹⁵

A faixa etária predominante foi de indivíduos entre 20-30 anos (62,9%), semelhante a outro estudo no qual a faixa etária de maior concentração foi entre 20-29 anos (63,4%).¹⁸ Em estudo realizado em Fortaleza, a amostra que estava nessa faixa etária era de (66%).¹⁶ Esta característica evidencia que a população jovem ingressa no curso logo após sair do Ensino Médio, em busca de continuar os estudos em cursos de nível superior, nem sempre conhecendo claramente a profissão.¹⁸ Este dado também pode ser justificado pela modalidade de ingresso na Universidade pública.

O número de solteiros foi de (92,5%), diferente do estudo no Sul e Sudeste do país, que teve uma amostra de (76,9%).¹⁵ Quanto à existência de filhos 94,7% dos estudantes não ter filhos, enquanto, em estudo realizado no Sul e Sudeste do país 83,1%,¹⁸ não tinham filhos. Acerca da atividade laboral, (92,8%) não trabalham no cenário de investigação, enquanto que em outro estudo (74,2%)¹⁵ não trabalhavam. Destaca-se que, no estudo do Sul e Sudeste do Brasil, houve uma maior frequência de discentes que afirmaram ser casados, ter filhos e trabalhar, estudavam também em instituições particulares. O estudo se assemelha com os dados apresentados, que são de estudantes de uma universidade pública.¹⁵

Este deve-se fato desses estudantes terem uma sobrecarga maior de estudo para ingressar na Universidade pública, além de outras responsabilidades

como: filhos, cônjuge e trabalho, os quais poderiam dificultar este ingresso, já que as preocupações com despesas e responsabilidades diárias possivelmente comprometeriam o desempenho do discente.¹⁸⁻¹⁹ O fato de apenas 7,2% dos estudantes trabalharem justifica-se pelo curso ser ofertado em horário integral, impossibilitando a maioria das atividades remuneradas. Sobre essa situação de serviço remunerado, em pesquisa realizada na UERJ, 15% dos estudantes possuíam alguma atividade remunerada¹⁸.

O fato de a maioria não ser casada e não ter filhos contribui para o ingresso na universidade pública, que, por sua vez, exige um bom rendimento, assim como uma dedicação maior de tempo. Isso seria inviável caso o estudante fosse casado e tivesse filhos, pois necessitaria dividir o tempo com tais responsabilidades.¹⁶

A residência com a família nuclear composta por pais, esposas, irmãos e filhos e a família ampliada (avó, tios, primos) foi frequente, sendo referida por 85,7% dos participantes. Esse dado corrobora por outro estudo, no qual 90,3% residiam com a família nuclear ou ampliada,¹⁶ o que reflete uma isenção da obrigação pessoal e financeira desses estudantes e com compromisso exclusivo com os estudos.¹⁸

O fato de a maioria dos estudantes serem provenientes da Região Metropolitana do Recife (70,8%) pode ter uma possível explicação: a expansão do Ensino Superior para o interior dos estados brasileiros na última década. As instituições públicas e privadas tiveram um aumento significativo nas últimas décadas, o que favoreceu a permanência dos jovens em sua cidade natal e evitou a migração para os grandes centros à procura de trabalho.¹⁹ Em Fortaleza, 15% dos estudantes de enfermagem eram provenientes de outros estados, enquanto que no presente de estudo, apenas 3,1% dos estudantes são provenientes de outros estados.¹⁶

A respeito da renda familiar 67% afirmaram que ela é de até três salários mínimos, 33% têm a renda maior que três salários. Em uma análise que descreveu o perfil dos estudantes de instituições públicas e particulares do Sul e Sudeste do país a maioria dos estudantes apresentava renda familiar de até três salários mínimos (52,6%)¹⁹, enquanto, neste estudo, esse percentual foi de 67%. Este é um dado preocupante, visto que a manutenção do estudante na instituição compreende um custo alto. Mesmo em uma universidade pública são necessários gastos com deslocamento, alimentação, material didático, entre outras necessidades básicas.¹⁸ O fato de a maioria dos estudantes ter uma renda menor que três salários mínimos é um aspecto agravante,

já que o curso de enfermagem nessa Universidade é em período integral, o que impossibilita o acadêmico de exercer um ofício com vencimentos. Vale ressaltar que, a maioria dos trabalhos é no horário integral, o que pode contribuir para evasões, apesar das Universidades públicas, atualmente, apresentarem políticas de assistência estudantil voltadas para a manutenção deste estudante.

O meio de transporte mais utilizado pelos estudantes é o ônibus (63,7%). Há, porém, dados diferentes em um estudo que avaliou a qualidade de vida dos estudantes de enfermagem, isto é, o número dos que utilizavam o ônibus foi de 26,15%. Tal número é relativamente baixo em comparação com este estudo, o que deve-se ao fato de que o estudo sobre qualidade de vida foi avaliado em uma Universidade cujo metrô se situava próximo. Quando avaliado o transporte público, na pesquisa sobre a qualidade de vida, esse número subiu para (52,3%). Tem-se, então, que ônibus, metrô e outros meios de transporte público interferem na qualidade de vida do estudante.¹⁶

É importante destacar que os discentes desistem com tal tipo de transporte. No Brasil, o transporte público deixa a desejar, se comparado ao transporte particular e ao de outros países, sobretudo a países europeus. Certamente, o deteriorado transporte público gera desconforto e pode afetar a qualidade de vida e a motivação para a aprendizagem.¹⁹⁻²⁰

O tempo de lazer por semana foi considerado, na maior parte, como menos de três horas semanais (46,2%). Por conseguinte, um baixo tempo reservado para o lazer pode influir diretamente na qualidade e no estilo de vida destes estudantes, podendo deixá-los negligentes no autocuidado e sobrecarregá-los no aspecto emocional, pois a falta de lazer pode influenciar na motivação e no rendimento do processo de ensino-aprendizagem.²⁰

Ao examinar a tabela 2, é possível observar que o terceiro período possui o maior escore em diferentes tipos de motivação (MIS, MIR, MEID, MEI e MEXE), com diferenças significativas para as motivações intrínsecas.

Este dado evidencia a concomitância de escores altos para as motivações do tipo intrínseca e motivações controladas externamente, como MEID, MEI e MEXE. Possíveis explicações podem ser dadas em relação às disciplinas cursadas, por exemplo: os tipos de assuntos abordados neste período e as estratégias de ensino-aprendizagem experimentadas. Estudos mostram que a metodologia de ensino-aprendizagem está correlacionada

com habilidades atitudinais, cognitivas e técnicas dos estudantes.^{15,21-23} Um exemplo é a simulação em laboratório, que, segundo um estudo no Canadá, os estudantes sentem-se mais autônomos e seguros depois de uma simulação, bem como, menos estressados e pressionados para a aula prática.²¹

Devido à estratégia de simulação ser voltada para a autonomia do aprendiz, acredita-se que este aspecto pode colaborar para maiores escores nas motivações do tipo intrínsecas.

No contexto investigado no terceiro período, os estudantes têm o primeiro contato com disciplinas que caracterizam os fundamentos da profissão enfermagem. Participam de aulas práticas em laboratório que simulam procedimentos técnicos como: diferentes tipos de curativos e inserção de sondas nasogástricas, nasogástricas e vesicais. O conhecimento apreendido provavelmente relaciona-se a expectativas e motivação para os estudantes, o que pode contribuir para o prazer em aprender e aumento das motivações intrínsecas.

Os altos escores de motivação parcialmente controlada do tipo MEID demonstram que os estudantes apresentam necessidade de aprender para poder, no futuro, interrelacionar conhecimentos teóricos e práticos na assistência de enfermagem. Essa preocupação é evidenciada pelo enfermeiro após a academia. A liderança exigida pelo trabalho aponta que o profissional precisa exercer sua função com fundamentos teóricos e práticos, posto que, como líder, ele é um exemplo a ser seguido. Em estudo realizado em uma cidade no Sul do Brasil, identificou-se a carência de motivação dos enfermeiros para a liderança na atenção básica.^{14, 21-25}

O terceiro período do curso de enfermagem do cenário estudado é um dos que possuem mais disciplinas: são 10 no total. Estas disciplinas, em sua maioria (6), são pertencentes ao ciclo básico, isto é, são as responsáveis pela descrição dos fundamentos científicos do processo biológico, fisiológico e patológico. Contidas no eixo de formação, na sua maior parte, as disciplinas são trabalhadas com estratégias de ensino-aprendizagem reguladas externamente por um ensino centrado na figura do docente e avaliado a partir de uma perspectiva somativa, com cobranças como: notas, o que supostamente explica os altos níveis de motivações extrínsecas ou não autodeterminadas (MEXE e MEI), que se referem a “sentir-se pressionado por outros” e “autopressionar-se”.²⁴⁻²⁵

Em um estudo²⁵ baseado na percepção dos estudantes sobre metodologias ativas e metodologias tradicionais, foi identificada a dificuldade que os

estudantes possuem para se adaptarem ao método ativo. É importante salientar que, estes utilizaram o método de ensino tradicional durante a educação escolar, ao longo dos anos, e nota-se ainda a necessidade de práticas de ensino que capacitem os docentes para esta realidade. Na metodologia ativa, os estudantes sentem-se menos pressionados pelo meio e se pressionam menos, uma vez que eles participam ativamente do seu processo de aprendizagem.

No quarto período, os resultados foram diferentes do terceiro: constata-se que os estudantes demonstraram menores escores de motivação intrínseca (MIS, MIR, MIVE) e menor motivação extrínseca (MEID), além de alto escore para desmotivação (6,9). Apesar de a média das motivações serem próximas entre os períodos, ela foi significativa. O que pode explicar este fato é que, no período anterior, os estudantes vivenciaram práticas de enfermagem com simulação e práticas em laboratório voltadas para a realização de procedimentos. No quarto período, quando acontece o primeiro contato com a população, este encontro é realizado na atenção básica, levando os estudantes a não praticarem o que foi exercitado no semestre anterior.²⁴ Esta realidade pode ser um dos fatores que explica o tipo de motivação encontrado nesse período.

A diminuição da expectativa que foi criada no laboratório durante o terceiro período e não executada na prática, quando estes estudantes estão no quarto período, produz uma menor satisfação na ocasião da prática efetiva. Um estudo²⁶ sobre a aula prática, mostra os desafios de professores e estudantes para desempenharem com melhor aproveitamento esta estratégia. A articulação do aprendizado teórico com a prática é uma preocupação para os docentes e instituições.

No segundo semestre, vê-se que a MIVE foi a maior entre os períodos, este fator pode ser explicado devido ao estreito relacionamento com matérias específicas da área, sendo considerado como o primeiro contato real dos estudantes com disciplinas ligadas à profissão. Além de ser um dos primeiros períodos do curso, este contato inicial com a profissão gera expectativas e o estudante encontra-se com abertura e entusiasmo para novos estímulos e experiências.²⁷

No escore global de motivação, é possível notar que as médias entre os períodos do Curso de Graduação em Enfermagem no contexto investigado são próximas, porém o segundo e o terceiro períodos apresentaram os maiores pontos na motivação global. Estes foram também os que tiveram maiores médias nos tipos de motivações intrínsecas.

Os dados apresentados no âmbito da motivação de estudantes de enfermagem apontam para a necessidade institucional de melhorar estratégias didáticas e de apoio discente-docente que mantenham o elevado interesse em conhecer coisas novas (MIS). É imprescindível que haja estímulo para realizar atividades, que se mobilize a criatividade, as funções executivas (MIR) e a abertura para vivenciar impulsos e situações novas de aprendizado (MIVE); tendo em vista que nestes dois períodos do início do curso, estes tipos de motivação apresentaram maiores médias.²⁷

O suporte à autonomia do indivíduo constitui um fator relevante a ser implantado para o desenvolvimento da motivação autodeterminada. É relevante especular que estratégias didáticas que favoreçam essa autonomia no estudante universitário poderão ser favoráveis, tanto para um alto nível de motivação intrínseca como para uma aprendizagem mais efetiva.²⁸

A motivação intrínseca ou autônoma, quando comparada com a motivação extrínseca ou controlada, tem sido melhor associada com aprendizagem, sucesso acadêmico e menor exaustão. Alguns autores sugerem a necessidade de suporte à autonomia, o qual se mostra importante para a motivação autônoma. Tal assistência à autonomia se refere às escolhas adotadas pelos estudantes durante a aprendizagem. Elas direcionam alguns caminhos para uma aprendizagem mais efetiva como o ensino em pequenos grupos, a aprendizagem baseada em problemas e um gradual aumento na responsabilidade dos discentes, sobre a tomada de decisões junto aos pacientes sob seus cuidados, além de oportunidades para cursarem disciplinas eletivas e realização de atividades de pesquisa.⁶⁻⁷

Uma pesquisa sobre estudantes de Medicina em Amsterdam, aponta a correlação entre a qualidade da motivação (motivações autodeterminadas) para influenciar o bom desempenho entre estudantes de Medicina, através de uma significativa estratégia de estudo e de alto esforço. Esses dados apontam que investimentos para aumentar a Motivação Autônoma podem favorecer uma atitude positiva em relação à aprendizagem, alto esforço e finalmente um bom desempenho entre os estudantes.⁹

CONCLUSÃO

A motivação é um dos fatores determinantes para o aumento da aprendizagem, além de ser uma precursora para a reflexão e a criticidade dos assuntos abordados. Estudos sobre motivação devem ser

encorajados para a enfermagem. Eles são *feedback* dos estudantes para os docentes e as instituições de ensino sobre a motivação e de que forma este aspecto influencia o processo de ensino-aprendizagem.

Deve-se avaliar com cautela os dados, uma vez que o escore global de motivação expressa a quantificação da motivação sob o olhar do estudante, sem separar a Motivação Autodeterminada da Motivação Regulada por Fontes Externas. Além disso, o desenho transversal do estudo traçou um panorama em relação aos diferentes períodos, com heterogeneidade nas várias turmas avaliadas; são, portanto, relevantes estudos de coorte que dêem conta de avaliar com maior profundidade e fidedignidade o acompanhamento da motivação ao longo do curso.

REFERÊNCIAS

1. Spector PE. Psicologia nas organizações. 4 ed. São Paulo (SP): Saraiva; 2012.
2. Chantal Y, Vallerand RJ. Motivation and gambling involvement. J Soc Psychol [Internet]. 2001 [cited 2015 Dec 10]; 135(6):755-63. Available from: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1995_ChantalVallerandVallieres_JSP.pdf
3. Ryan RM, Deci EL. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemp Educ Psychol [Internet]. 2000 [cited 2015 Dec 10]; 25: 54-67. Available from: <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>
4. Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Brière NM, Senécal C, Vallières EF. The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educ Psychol Meas [Internet]. 1992 [cited 2015 Dec 10]; 52:1003-17. Available from: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1992_VallerandPelletierBlaisBriere_EPM.pdf
5. Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Brière NM, Senécal C, Vallières EF. On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. Educ Psychol Meas [Internet]. 1993 [cited 2015 Dec 10]; 53:160-72. Available from: <http://literacyconnects.org/img/2013/03/On-the-Assessment-of-Intrinsic-Extrinsic-and-Amotivation-in-Education.pdf>
6. Deci EL, Ryan R. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. Can Psychol [Internet]. 2008 [cited 2015 Dec 10]; 49(3):182-5. Available from: <http://anitacrawley.net/Articles/Deci%20and%20Ryan.pdf>
7. Deci EL, Vallerand RJ, Pelletier LG, Ryan RM. Motivation and education: the self-determination perspective. Educ. Psychol [Internet]. 1991 [cited 2015 Dec 10]; 26(3-4): 325-46. Available from: selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf
8. Kusurkar RA, Ten Cate TJ, Vos CMP, Westers P, Croiset G. How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. Adv in Health Sci Educ. 2013; 18: 57-69.
9. Kusurkar RA, Croiset G. Autonomy support for autonomous motivation in medical education. Med Educ Online [Internet]. 2015 May 6 [cited 2015 Dec 10]; 20:27951. Available from: <http://med-ed-online.net/index.php/meo/article/view/27951>
10. Silva KL, Sena RR, Grillo MJC, Horta NC. Formação do enfermeiro: desafios para a promoção da saúde. Esc Anna Nery [Internet]. 2010 [cited 2015 Dec 10]; 14(2):368-76. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v14n2/21.pdf>
11. Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 3 de 7 de novembro de 2001: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem [Internet]. Brasília (DF): ME; 2001 [cited 2015 Dec 10]. Available from: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf
12. Felton A, Holliday L, Ritchie D, Langmack G, Conquer A. Simulation: A shared learning experience for child and mental health pre-registration nursing students. Nurse Educ Pract. 2013; 13:536-40.
13. Beadle M, Needham Y, Dearing M. Collaboration with service users to develop reusable learning objects: The ROOT to success. Nurse Educ Today. 2012; 12:352-5.
14. Sobral DT. Motivação do aprendiz de medicina: uso da Escala de Motivação Acadêmica. Psicol: Teor Pesq [Internet] 2003 [cited 2015 Dec 10]; 19(1):25-31. Available from: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a05v19n1>
15. Bublitz S, Guido LA, Kirchhof RS, Nevesd ET, Lopes LFD. Perfil sociodemográfico e acadêmico de discentes de enfermagem de quatro instituições brasileiras. Rev Gaúcha Enferm [Internet]. 2015 [cited 2015 Dec 10]; 36(1):77-83. Available from: http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v36n1/pt_1983-1447-rgenf-36-01-00077.pdf
16. Jorge MSB, Holanda MLT. Perfil demográfico e socioeconômico do estudante de enfermagem da UECE. Rev Bras Enferm [Internet]. 1996 [cited 2015 Dec 10]; 49(1):105-20. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671996000100011
17. Pilarte JR, Sánchez MS. História da Enfermagem – ciência do cuidar. Rev Eletr Gestão Saúde [Internet]. 2014 [cited 2015 Dec 10]; 5(3):1181-96. Available from: http://gestaoesaude.unb.br/index.php/gestaoesaude/article/viewFile/828/pdf_1
18. Souza NVDO, Penna LHG, Cunha LS, Baptista AAS, Mafra IF, Mariano DA. Perfil socioeconômico e cultural do estudante ingressante no curso de graduação em enfermagem. Rev Enferm UERJ [Internet]. 2013 [cited 2015 Dec 10]; 21(esp.2):718-22. Available from: <http://www.facenf.uerj.br/v21esp2/v21e2a04.pdf>

19. Borges Júnior OS, Rocha ES, Lucchese R, Vera I, Castro PA. O processo de interiorização da UFG e a contribuição do curso de enfermagem. *Perspect Psicol* [Internet]. 2015 [cited 2017 May 16]; 19(1):21-34. Available from: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasem psicologia/article/view/30182>
20. Araujo MAN, Lunardi Filho WD, Leite LRC, Ma RTK, Silva AA, Souza JC. Qualidade de vida de estudantes de enfermagem. *Rev Rene* [Internet]. 2014 [cited 2017 May 16]; 15(6):990-7. Available from: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/rene/article/view/3297/2536>
21. Khan BA, Ali F, Vazir N, Barolia R, Rehan S. Students' perceptions of clinical teaching and learning strategies: A Pakistani perspective. *Nurse Educ Today*, 2012; 32:85-90.
22. Luctkar-Flude M, Wilson-Keates B, Larocque M. Evaluating high-fidelity human simulators and standardized patients in an undergraduate nursing health assessment course. *Nurse Educ Today*. 2012; 32: 448-52.
23. Lanzoni GMM, Meirelles BHS, Erdmann AL, Thofehr MB, Dall'Agno CM. Actions/interactions motivating nursing leadership in the context of primary health care. *Texto Contexto Enferm* [Internet]. 2015 [cited 2015 Dec 10]; 24(4):1121-9. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072015000401121
24. Recife. Projeto pedagógico do curso de bacharelado em enfermagem do centro de ciências da saúde. Recife (PE): UFPE, 2011.
25. Christofoletti G, Fernandes JM, Martins AS, Oliveira Junior SA, Carregaro RL, Toledo AM. Grau de satisfação discente frente à utilização de métodos ativos de aprendizagem em uma disciplina de Ética em saúde. *Rev Eletronic Educ* [Internet]. 2014 [cited 2015 Dec 10]; 8(2):188-97. Available from: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/823/334>
26. Paiva CLF, Guimarães KM. Práticas do ensino aprendizagem: relacionando teoria e prática. *Rev Educ* [Internet]. 2014 [cited 2015 Dec 10]; 17(22):11-6. Available from: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/download/2923/2766>
27. Avila LI, Silveira RS, Lunardi VL, Fernandes GFM, Mancia JR, Silveira JT. Implicações da visibilidade da enfermagem no exercício profissional. *Rev Gaúcha Enferm* [Internet]. 2013 [cited 2015 Dec 10]; 34(3):102-9. Available from: <http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/37874/27267>
28. Vallerand RJ, Pelletier LG, Koestner R. Reflections on self-determination theory. *Canad Psychol* [Internet]. 2008 [cited 2015 Dec 10]; 49(3):257-62. Available from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.704.3115&rep=rep1&type=pdf>

Correspondência: Amanda de Oliveira Bernardino
Av. Prof. Moraes Rego, 1235
50670-901- Cidade Universitária, Recife, PE, Brasil
E-mail: amandaobernardino@hotmail.com

Recebido 14 de junho de 2016
Aprovado: 08 de junho de 2017

This is an Open Access article distributed under the terms of
the Creative Commons (CC BY)