

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E CAUSAS DE EVASÃO DE ESTUDANTES DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE**

**MOTIVACIÓN PARA APRENDER Y RAZONES DE DESERCIÓN DE ESTUDIANTES
DE CIENCIAS DE LA SALUD**

**MOTIVATION TO LEARN AND DROPOUT REASONS OF HEALTH SCIENCE
STUDENTS**



José Renato ROMERO¹
e-mail: jose.romero@prof.uscs.edu.br



Alfredo Almeida PINA-OLIVEIRA²
e-mail: alfredopina@usp.br



Ana Cláudia PUGGINA³
e-mail: anaclaudiapuggina@g.fmj.br

Como referenciar este artigo:

ROMERO, J. R.; PINA-OLIVEIRA, A. A.; PUGGINA, A. C. Motivação para aprender e causas de evasão de estudantes de ciências da saúde. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024010, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.17942>



| Submetido em: 05/05/2023
| Revisões requeridas em: 22/06/2023
| Aprovado em: 17/10/2023
| Publicado em: 24/01/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), São Caetano do Sul –SP –Brasil. Gestor do curso de Fisioterapia da Escola de Saúde. Doutor em Ciências pela Universidade Guarulhos (UNG).

²Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (EEUSP), São Paulo – SP – Brasil. Professor Doutor do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva (ENS) e Docente Permanente do Mestrado Profissional em Enfermagem na Atenção Primária no Sistema Único de Saúde (MPAPS).

³Faculdade de Medicina de Jundiaí (FMJ), Jundiaí – SP – Brasil. Professora Adjunta e Coordenadora do Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Medicina de Jundiaí (FMJ).

RESUMO: Este estudo objetivou correlacionar os motivos de evasão com a motivação para aprender de estudantes de ciências da saúde e correlacionar a motivação para aprender e os motivos de evasão com a idade, sexo e horas de sono. Realizou-se um estudo transversal quantitativo. Participaram 481 estudantes. Foram encontradas correlações entre motivação para aprender e os motivos de evasão ($r=-0,25$; $p=0,00$); entre a idade e a motivação extrínseca ($r=-0,15$; $p\leq 0,00$), motivação intrínseca ($r=0,11$; $p=0,01$), e o motivo de evasão relacionado ao suporte ($r=0,09$; $p\leq 0,05$); entre a variável horas de sono e os motivos de evasão relacionados as questões institucionais ($r=0,15$; $p\leq 0,00$), vocacionais ($r=-0,10$; $p=0,02$), e desempenho ($r=0,11$; $p=0,01$). Concluiu-se que os estudantes demonstraram boa motivação geral para aprender e tendência baixa a moderada para evasão. A motivação influenciou positivamente e diminuiu a intensidade dos motivos para evasão.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação. Evasão escolar. Estudantes de Ciências da Saúde.

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo correlacionar los motivos de deserción con la motivación por aprender de los estudiantes de ciencias de la salud y correlacionar la motivación por aprender y los motivos de abandono con la edad, el sexo y las horas de sueño. Se realizó un estudio transversal cuantitativo. Participaron un total de 481 estudiantes. Se encontraron correlaciones entre la motivación para aprender y los motivos de abandono ($r=-0,25$; $p=0,00$); entre la edad y la motivación extrínseca ($r=-0,15$; $p\leq 0,00$), la motivación intrínseca ($r=0,11$; $p=0,01$) y el motivo de abandono relacionado con el apoyo ($r=0,09$; $p\leq 0,05$); entre la variable de horas de sueño y los motivos de abandono relacionados con cuestiones institucionales ($r=0,15$; $p\leq 0,00$), vocacionales ($r=-0,10$; $p=0,02$) y rendimiento ($r=0,11$; $p=0,01$). Se concluyó que los estudiantes mostraron una buena motivación general para aprender y una tendencia baja a moderada de abandono. La motivación influyó positivamente y redujo la intensidad de los motivos de abandono.

PALABRAS CLAVE: Motivación. Deserción escolar. Estudiantes de Ciencias de la Salud.

ABSTRACT: This study aimed to correlate dropout reasons with motivation to learn among health science students, and to correlate motivation to learn and dropout reasons with age, gender, and sleep hours. A quantitative cross-sectional study was conducted with the participation of 481 students. Correlations were found between motivation to learn and dropout reasons ($r=-0.25$; $p=0.00$); between age and extrinsic motivation ($r=-0.15$; $p\leq 0.00$), intrinsic motivation ($r=0.11$; $p=0.01$), and dropout reason related to support ($r=0.09$; $p\leq 0.05$); between sleep hours and dropout reasons related to institutional issues ($r=0.15$; $p\leq 0.00$), vocational issues ($r=-0.10$; $p=0.02$), and performance ($r=0.11$; $p=0.01$). It was concluded that students demonstrated a good overall motivation to learn and a low to moderate tendency for dropout. Motivation positively influenced and decreased the intensity of dropout reasons.

KEYWORDS: Motivation. Student dropouts. Students' Health Occupations.

Introdução

O ingresso ao Ensino Superior constitui um acontecimento significativo na trajetória das pessoas, representando uma oportunidade ímpar de inserção qualificada no mercado do trabalho e de desenvolvimento integral do indivíduo. No entanto, a Política de Expansão da Educação Superior Brasileira dos últimos 20 anos tem enfrentado dois desafios: a evasão e a retenção de alunos nas Instituições de Ensino Superior (IES) (Patrick; Williams, 2012). O Censo de 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aponta que a maioria das IES no Brasil é privada, sendo 81% delas faculdades, enquanto as IES públicas são compostas principalmente por universidades, sendo 42,8% estaduais, 38% federais e 19,2% municipais (Brasil, 2022).

A variedade de desafios vivenciados pelos estudantes universitários impacta diversos aspectos pessoais, incluindo o sucesso, a realização, a satisfação e o aprendizado por meio das frustrações (Cunha *et al.*, 2015). Entretanto, a taxa de conclusão da graduação é de apenas 62,4%, evidenciando um expressivo índice de evasão entre universitários (Sales; Balby; Cajueiro, 2016).

Diante desse cenário, um dos principais fatores que contribuem para a evasão estudantil é a escassez de recursos financeiros para prosseguir com a vida acadêmica. Como medida para solucionar tal problema, o Ministério da Educação criou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 1999, que oferece crédito estudantil com redução de taxas de juros e incentiva a graduação em instituições privadas (Corbucci; Kubota; Meira, 2016). A partir de 2010, com mudanças significativas nas regras de concessão, o FIES tornou-se um instrumento importante na expansão da oferta de ensino superior no Brasil (Campos *et al.*, 2020).

Contudo, apesar da existência do FIES, a evasão continua a ser um fenômeno complexo e expressivo. Em 2016, o Censo da Educação Superior, elaborado pelo INEP, delineou o perfil dos estudantes brasileiros ao longo da graduação, levando em conta as taxas de permanência, conclusão e desistência, sendo levantadas diversas variáveis que podem afetar a possibilidade de um aluno concluir o programa ou atrasar seu tempo de graduação (Costa; Bispo; Pereira, 2018).

Considerando essas variáveis, a Teoria da Autodeterminação (TA) tem sido objeto de muita discussão no campo da motivação no processo de ensino-aprendizagem, a fim de identificar outros fatores que influenciam os estudantes de ensino superior (Oliveira; Silva, 2016). Desenvolvida em 1981 por Richard Ryan e Edward Deci, professores dos Departamentos de Clínica e Ciência Social e de Psicologia da Universidade de Rochester, a TA

foi elaborada para responder às questões epistemológicas e éticas do paradigma eudaimônico, que considera a saúde e o bem-estar psicológicos como consequências do comprometimento com os desafios e propósitos da vida (Deci; Ryan, 2008).

A TA aborda componentes motivacionais e fatores que favorecem sua promoção, enfatizando a personalidade e a motivação humana como resultado de tendências evolutivas, necessidades psicológicas inatas e condições propícias à motivação, funcionamento social e bem-estar pessoal (Guimarães; Boruchovitch, 2004). Nesse sentido, a autodeterminação é composta por um conjunto de comportamentos e habilidades que capacita o indivíduo a ser o agente causador de seu próprio futuro (Martinelli; Bartholomeu, 2007).

Sendo assim, os objetivos deste estudo foram correlacionar os motivos de evasão com a motivação para aprender de estudantes de ciências da saúde e correlacionar a motivação para aprender e os motivos de evasão com a idade, sexo e horas de sono.

Método

Realizou-se um estudo quantitativo em uma IES em Guarulhos, São Paulo. O presente estudo constitui uma parte integrante da tese intitulada “Motivação para aprender e evasão de universitários: proposição de um programa de prevenção da evasão na graduação em saúde” (Romero, 2021).

Os estudantes foram recrutados por e-mail e WhatsApp e o tamanho da amostra foi estimado após um piloto com 48 participantes por meio da plataforma fornecida pelo Laboratório de Epidemiologia e Estatística do Instituto Dante Pazzanese de Cardiologia. A variável de interesse foi assumida como tendo distribuição normal com desvio padrão conhecido.

Considerando o desvio padrão ($\sigma=7,62$) e média ($\mu=85,15$) da Escala de Motivação para Aprender, foi calculado o coeficiente de variação ($CV=DP/Média$; $CV=0,089$). O erro máximo da estimativa foi estimado pela multiplicação do CV e σ ($0,089 \times 7,62$), resultando em 0,681. O nível de significância foi pré-estabelecido em 5% e o tamanho amostral estimado para aplicação deste instrumento foi de 481.

Foi realizada uma amostragem sistemática, estratificada por curso, com igual probabilidade de seleção dos estudantes de ciências da saúde. A população era de 5.180 em 2018, e o tamanho amostral proposto gerou um intervalo de amostragem de 9 participantes na listagem completa que continham os 10 cursos em ordem alfabética, semestre e período. Sendo assim, os participantes foram recrutados sistematicamente a cada 9 estudantes da lista a partir

do início aleatório. A coleta de dados ocorreu entre outubro de 2018 e abril de 2020, utilizando dois instrumentos: a Escala de Motivação para Aprender de Universitários (EMA-U) e a Escala de Motivos de Evasão no Ensino Superior (M-ES).

A EMA-U baseia-se na TA e é composta por 26 itens divididos em 2 fatores: Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca, avaliados por meio de uma escala tipo Likert de 4 pontos de “Concordo Totalmente” a “Discordo Totalmente”. Nas questões relacionadas à motivação extrínseca, essa pontuação deve ser invertida. A pontuação total do instrumento varia de 26 a 104, sendo que quanto maior o escore, maior orientação motivacional intrínseca (Boruchovitch, 2008a).

Utilizou-se a M-ES para mensurar os motivos potenciais de evasão de estudantes do ensino superior. Composta por 53 itens distribuídos em sete componentes (Motivos Institucionais, Motivos Vocacionais, Motivos relacionados à Falta de Suporte, Motivos relacionados à Carreira, Motivos relacionados ao Desempenho Acadêmico, Motivos Interpessoais e Motivos relacionados à Autonomia), avaliados por uma Likert de cinco pontos variando entre “muito fraco” e “muito forte”. O escore total pode variar de 53 a 265 e quanto maior o escore, maior a possibilidade de o aluno evadir (Ambiel, 2015).

Para a análise dos dados, utilizou-se o programa de estatística DataLEE®. Os dados descritivos foram tabulados com suas respectivas médias e desvios padrões. Para a correlação entre itens de fatores intrínsecos e extrínsecos da escala EMA-U foi utilizado o teste de Spearman, com significância aceita de $p < 0,05$.

Os alunos foram esclarecidos sobre o estudo e concordaram com a participação, assinando eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As escalas foram enviadas por meio de um formulário on-line (Google Forms®) e o questionário foi concluído em cerca de 15 minutos. O projeto obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Guarulhos sob o parecer nº 2.674.748 e CAAE 88886618.8.0000.5506.

Resultados

Participaram do estudo 481 estudantes de graduação com média de idade de 25,4 ($\pm 6,7$), a maioria do sexo feminino ($n=372$; 77,3%), cristãos ($n=472$; 98,1%), solteiros ($n=363$; 75%) e com vínculo empregatício ($n=261$; 54%). A média de horas trabalhadas por dia foi de 7,7 ($\pm 1,9$), horas de sono foi 6,4 ($\pm 1,4$), renda individual de 1,4 ($\pm 1,6$) salários-mínimos e renda familiar de 4,1 salários ($\pm 3,2$).

Em relação ao curso de graduação segue a frequência dos estudantes de ciências da saúde que participaram do estudo: 21,6% da psicologia, 16% da odontologia, 15,8% da veterinária, 8,9% da enfermagem, 8,9% da nutrição, 8,5% da biomedicina 7,9% da educação física, 7,1% da fisioterapia e 5% do curso de farmácia.

O escore médio total das respostas dos participantes em relação à EMA-U foi de 81,19 ($\pm 9,0$), acima da média aritmética do instrumento ($26+104/2=65$), evidenciando uma boa motivação geral ao aprender. A média da motivação intrínseca foi de 48,1 ($\pm 4,8$) e extrínseca 26,9 (± 6).

Os itens com as médias mais altas na EMA-U foram relacionados aos fatores intrínsecos, como vontade de estudar e aprender assuntos novos ($3,81 \pm 0,82$), autopercepção da importância de estudar ($3,82 \pm 0,48$) e vontade de aprender cada vez mais ($3,72 \pm 0,50$) que mostram que a motivação se relaciona diretamente a motivação intrínseca (Tabela 1).

Tabela 1 – Análise descritiva dos itens da Escala de Motivação para Aprender de Universitários (EMA-U).

Itens da EMA-U	Média	DP
01. Eu estudo porque estudar é importante para mim.	3,82	0,48
03. Eu tenho vontade de estudar e aprender assuntos novos.	3,81	0,42
09. Eu estudo porque gosto de adquirir novos conhecimentos.	3,75	0,48
19. Eu estudo porque quero aprender cada vez mais.	3,72	0,50
07. Eu faço meus trabalhos acadêmicos porque acho importante.	3,59	0,62
16. Eu fico interessado (a) quando meus professores começam um conteúdo novo.	3,55	0,59
02. Eu faço faculdade para arranjar um emprego melhor.	3,54	0,69
12. Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem.	3,45	0,65
06. Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim.	3,41	0,63
14. Eu gosto de ir à faculdade porque aprendo assuntos interessantes lá.	3,40	0,67
04. Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria.	3,29	0,68
21. Eu estudo mesmo sem ninguém solicitar.	3,18	0,77
22. Eu gosto de estudar assuntos desafiantes.	3,17	0,73
24. Eu me esforço bastante nos trabalhos da faculdade, mesmo quando não vão valer como nota.	3,08	0,81
11. Eu gosto de estudar assuntos difíceis.	2,83	0,73
23. Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro.	2,75	0,94
18. Eu prefiro tarefas relativamente simples e diretas.	2,65	0,91
08. Eu prefiro estudar assuntos fáceis.	2,49	0,94
13. Eu só estudo porque quero tirar notas altas.	2,30	0,91
10. Eu estudo apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova.	2,22	0,93
20. Eu estudo apenas os conteúdos acadêmicos que irão cair na prova.	2,17	0,91
05. Eu só estudo para não me sair mal na universidade.	1,98	0,93
26. Eu acredito que não tem sentido fazer um bom trabalho acadêmico se mais ninguém souber disso.	1,95	1,00
17. Eu desisto de fazer uma tarefa acadêmica, quando encontro dificuldade.	1,74	0,84
25. Eu estudo porque fico preocupado (a) que as pessoas me achem inteligente.	1,73	0,91
15. Eu faço faculdade por obrigação.	1,34	0,73

Nota: Itens não recodificados para inferência, apenas identificação para escore total do instrumento.

Fonte: Elaboração dos autores.

Em relação à M-ES, o escore médio foi de 148,37 ($\pm 38,50$), abaixo da média aritmética do instrumento ($(53+265)/2=159$), evidenciando uma tendência de baixa a moderada de motivos para evasão (Tabela 2).

Os itens com as médias mais altas na M-ES mostraram em geral motivos de evasão universitária relacionados a dificuldades financeiras para pagar o curso, conciliação do trabalho com as atividades acadêmicas e questões relacionadas a qualidade da instituição, curso, equipamentos e docentes (Tabela 2).

Tabela 2 – Análise descritiva dos itens da Escala para Evasão do Ensino Superior (M-ES).

Itens da M-ES	Média	DP
24. Aumento do preço da mensalidade.	3,98	1,18
53. A instituição ser desorganizada.	3,89	1,22
1. Dificuldades financeiras para pagar o curso.	3,87	1,22
21. Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios.	3,55	1,40
19. Aumento das despesas em casa.	3,50	1,22
45. Não ter tempo de realizar os estágios.	3,40	1,40
50. Falta de assistência da coordenação do curso.	3,36	1,35
35. A maneira como os professores ensinam.	3,34	1,25
11. Trabalhar no mesmo horário das aulas.	3,21	1,55
44. Os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados.	3,11	1,32
20. O mercado de trabalho ser muito limitado.	3,09	1,19
52. Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos.	3,09	1,31
16. Decepção com o curso.	3,08	1,42
17. Meu atual emprego exigir muito de mim no momento.	3,08	1,45
36. A faixa salarial da profissão ser muito baixa.	3,03	1,14
14. Baixo reconhecimento profissional em longo prazo.	3,00	1,23
40. Dificuldade para entender as matérias do curso.	3,00	1,27
13. Reprovar em várias disciplinas.	2,99	1,58
22. Ter caso de doença grave na família.	2,99	1,54
42. Professores não darem atenção aos alunos.	2,98	1,37
26. Perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro.	2,91	1,29
48. Tirar notas abaixo da média.	2,90	1,26
47. Dificuldade de acesso à internet no campus.	2,89	1,42
31. Ter desempenho baixo em algumas disciplinas.	2,82	1,29
49. Necessidade de comprar um imóvel.	2,79	1,44
23. Perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto eu imaginei.	2,78	1,32
4. Imaturidade dos colegas.	2,76	1,33
46. A instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico.	2,76	1,22
9. Perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego.	2,73	1,18
30. Não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me formar.	2,72	1,25
34. A carreira não ser como eu achava que seria.	2,71	1,25
27. Morar longe da faculdade/universidade.	2,70	1,28
38. Relacionamento ruim com os professores.	2,69	1,41
37. Não haver internet disponível no campus.	2,66	1,45
51. A instituição não oferecer oportunidades de intercâmbio.	2,62	1,27
6. Reprovar mais de uma vez na mesma disciplina.	2,60	1,48
25. Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior atual.	2,60	1,36
28. Reprovação em uma disciplina.	2,53	1,32
2. Ter que morar longe da minha família.	2,51	1,36
5. Dúvidas com relação a minha escolha profissional.	2,49	1,35
3. Não ter certeza se estou no curso certo.	2,48	1,43

32. Vontade de conhecer outro curso.	2,46	1,16
10. Assumir responsabilidade de morar sozinho.	2,44	1,30
18. Estar na faculdade/universidade por imposição da família.	2,33	1,51
33. Falta de livros na biblioteca.	2,24	1,18
43. Não ter ajuda dos colegas quando tenho dificuldades para aprender algum conteúdo.	2,23	1,11
29. Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim.	2,20	1,09
8. Relacionamento ruim com os colegas de sala.	2,16	1,15
39. Ter uma classe social diferente de meus colegas.	2,11	1,07
41. Ter que morar sozinho.	2,11	1,20
15. Precisar morar em república.	2,03	1,18
12. Não fazer amigos na faculdade/universidade.	2,01	1,10
7. Diferença entre a minha idade e a dos demais colegas.	1,90	0,97

Nota: Itens não recodificados para inferência, apenas identificação para escore total do instrumento.

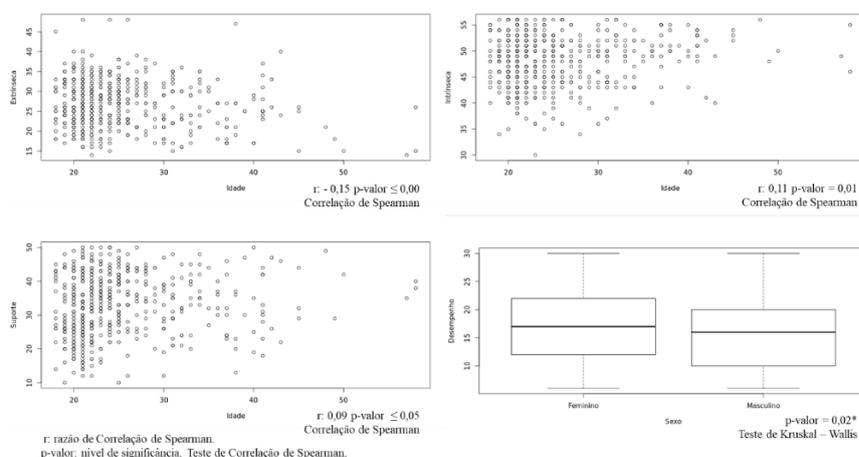
Fonte: Elaboração dos autores.

Houve correlação estatisticamente significativa negativa na associação entre motivação para aprender e os motivos de evasão ($r=-0,25$; $p=0,00$), ou seja, quanto maior a motivação menos motivos para evasão o estudante.

Houve correlações estatisticamente significativas da variável idade com a motivação extrínseca ($r=-0,15$; $p\leq 0,00$), motivação intrínseca ($r=0,11$; $p=0,01$), e o motivo de evasão relacionado ao suporte ($r=0,09$; $p\leq 0,05$). Esses dados mostram que quanto maior a idade, maior é a motivação intrínseca e mais forte é o motivo de evasão por falta de suporte. Entretanto, quanto maior a idade menor é a motivação extrínseca (Figura 1).

Houve associação estatisticamente significativa da variável sexo com o motivo de evasão relacionado ao desempenho ($p=0,02$) mostrando que o sexo feminino identificou como mais forte o motivo de evasão por desempenho. (Figura 1).

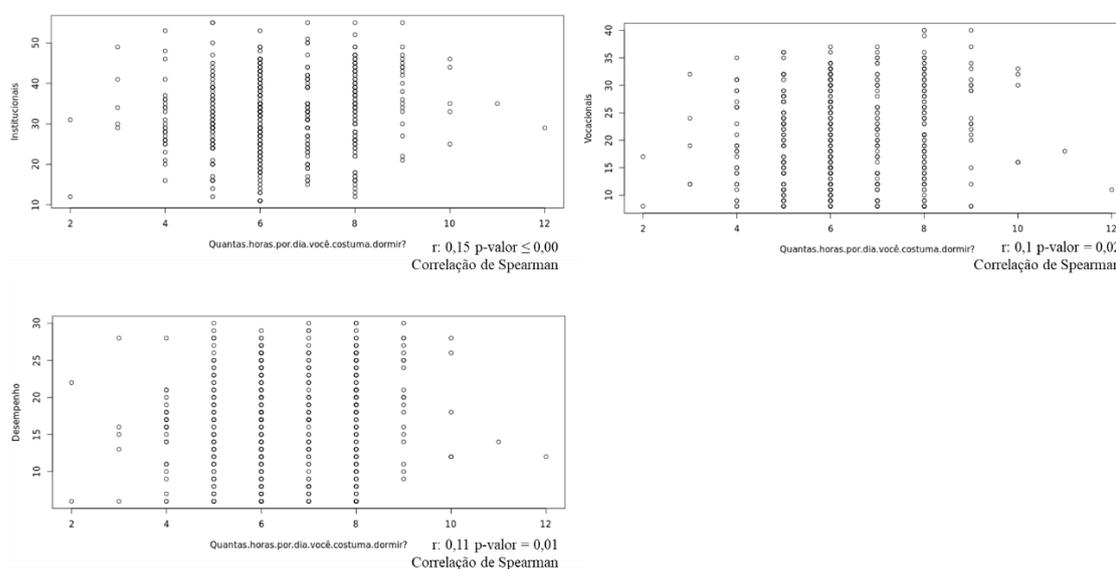
Figura 1 – Associações estatisticamente significantes das variáveis idade e sexo com os fatores/domínios da Escala de Motivação para Aprender de Universitários e da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior



Fonte: Elaboração dos autores.

Encontrou-se correlações estatisticamente significativas entre a variável horas de sono e os motivos de evasão relacionado as questões institucionais ($r=0,15$; $p\leq 0,00$), vocacionais ($r=-0,10$; $p=0,02$), e desempenho ($r=0,11$; $p=0,01$), ou seja, quanto mais horas de sono mais forte foi o motivo de evasão relacionado a qualidade do corpo docente e ao desempenho acadêmico do próprio aluno na universidade. Todavia, quanto mais horas de sono, mais fraco era o motivo de evasão por incerteza a respeito de estar no curso certo.

Figura 2 – Correlações estatisticamente significantes da variável horas de sono com os domínios da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior



Fonte: Elaboração dos autores.

Discussão

Motivação acadêmica e evasão universitária são fatores intimamente correlacionados, sendo que um pode impactar diretamente o outro. A motivação acadêmica pode variar consideravelmente, enquanto alguns estudantes buscam aprofundar seus conhecimentos e desenvolver habilidades para sua futura atuação profissional, outros estão mais focados em obter o diploma (Leal; Miranda; Carmo, 2013). Estudos destacam a importância da compreensão dos fatores que influenciam a escolha do curso e a satisfação com a futura profissão. Isso pode ajudar a evitar a evasão universitária, já que fornecer informações mais completas sobre o curso e as características da profissão pode ajudar os estudantes a tomar decisões mais conscientes (Leal; Miranda; Carmo, 2013; Edgar *et al.*, 2019). Sabe-se que engajamento do aluno com o curso e com a instituição de ensino, além do nível de esgotamento

emocional durante esse processo são preditores importantes para o desempenho acadêmico e intenção de abandono (Marôco *et al.*, 2020).

Outros motivos comuns associados à evasão são falta de aptidão para o curso escolhido, qualidade ruim do ensino, disciplinas mal estruturadas, matriz curricular, conduta dos professores, infraestrutura deficitária, falta de espaços físicos e iluminação adequados. Além disso, componentes emocionais e sociais envolvidos nesse processo devem ser considerados tais como obtenção de emprego antes ou durante os estudos, falta de perspectiva de emprego, questões familiares e crise de vida (Sales; Balby; Cajueiro, 2016; Cassiano *et al.*, 2021; Campos *et al.*, 2020; Barros; Wilhelm, 2018; Kukkonen; Suhonen; Salminen, 2016). O suporte social é importante para motivar os alunos, especialmente aqueles que precisam conciliar estudos e trabalho. O apoio financeiro externo para sustentar os estudos pode ser um fator relevante para aqueles que enfrentam dificuldades financeiras (Pan; Zaff; Donlan, 2017).

Além disso, identificou-se que gênero e idade são fatores que também interferem na motivação acadêmica. Um estudo realizado pelo autor da EMA-U analisou a motivação de 225 alunos em relação ao aprendizado e encontrou que a motivação intrínseca foi predominante, sendo mais elevada em mulheres e aumentando com a idade dos alunos (Boruchovitch, 2008b). Outro estudo comparou a motivação de estudantes da área de Gestão e descobriu que os alunos do sexo masculino apresentaram maior motivação extrínseca, enquanto as alunas apresentaram maior tendência à motivação intrínseca com o aumento da idade (Mello; Leme, 2016).

Nesse sentido, é fundamental realizar estudos e adotar medidas de motivação acadêmica para compreender o envolvimento dos alunos com o currículo e promover mudanças para melhorar o sucesso acadêmico e o bem-estar psicossocial dos estudantes (Edgar *et al.*, 2019), além de manter baixos níveis de esgotamento dos alunos para evitar evasão universitária e oferecer suporte social e estratégias de enfrentamento para mitigar o problema (Marôco *et al.*, 2020).

Motivação acadêmica e evasão universitária são fenômenos complexos e multifacetados que envolvem uma série de fatores individuais, sociais e institucionais. Para garantir que os estudantes tenham um ambiente propício para o sucesso acadêmico, as instituições de ensino devem adotar medidas para enfrentar essas questões.

De acordo com um estudo realizado em uma Universidade Federal brasileira, os docentes consideram que a promoção de diálogo, escuta e acolhimento dos estudantes, a realização de ações direcionadas durante o primeiro ano de ingresso no curso e a mediação dos

professores para oferecer suporte aos estudantes ao longo da graduação são as principais estratégias para prevenir a evasão universitária (Araujo; Silva; Pederneiras, 2022).

Além disso, gestores universitários podem tomar diversas ações importantes para evitar a evasão universitária, tais como a melhoria da organização do curso, a oferta de atividades de aconselhamento e suporte motivacional aos estudantes e a escolha de locais de estágio adequados para os cursos da saúde (Ferri *et al.*, 2016). É importante ressaltar que essas medidas devem ser implementadas de forma integrada e com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica. Em síntese, a prevenção da evasão universitária requer uma abordagem holística e estratégica por parte das instituições de ensino. Somente por meio de ações integradas e eficazes será possível garantir um ambiente propício para o sucesso acadêmico dos estudantes.

O presente estudo apresenta limitações em relação à não randomização dos participantes e à coleta de dados transversal, o que permite apenas associações. Além disso, os resultados se referem a um contexto particular de graduandos da área de saúde em uma universidade privada. No entanto, a pesquisa contribui ao relacionar a motivação para aprender e os potenciais motivos para evadir, subsidiando programas de prevenção da evasão universitária em instituições de ensino superior privadas.

Conclusões

Os estudantes de ciências da saúde demonstraram boa motivação geral para aprender, mas apresentaram uma tendência baixa a moderada para evasão universitária. Constatou-se que a motivação exerceu uma influência positiva e reduziu a intensidade dos motivos de evasão dos estudantes.

Verificou-se que o aumento da idade teve um efeito positivo na motivação intrínseca, no entanto, fortaleceu o motivo de evasão relacionado à falta de suporte e reduziu a motivação extrínseca. Em geral, o efeito positivo da motivação intrínseca é mais duradouro e autossustentável, enquanto a motivação extrínseca pode ser mais eficaz em curto prazo, especialmente quando as recompensas externas são altas ou quando há um vínculo claro entre o desempenho e as recompensas.

As estudantes mulheres identificaram com maior intensidade o motivo de evasão por desempenho acadêmico, ou seja, a reprovação em disciplinas, baixo desempenho ou falta de compreensão dos conteúdos pode afastá-las da universidade. Além disso, os estudantes que relataram ter horas satisfatórias de sono identificaram com mais intensidade os motivos de

evasão relacionados à qualidade do corpo docente e desempenho acadêmico, enquanto avaliaram o motivo de evasão por vocação como menos relevante.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, A. C. C.; SILVA, T. F. C.; PEDERNEIRAS, M. M. M. Percepção de docentes acerca da evasão universitária. **Regae - Revista de Gestão, Avaliação e Educação**, Santa Maria, RS, v. 11, n. 20, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/68968>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- AMBIEL, R. A. M. Construção da escala de motivos para evasão do Ensino Superior. **Avaliação Psicológica**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 41-52, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03 jul. 2023.
- BARROS, M. S. P.; WILHELM, F. A. Caracterização das situações estressantes vivenciadas por jovens universitários no extremo norte do país. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 27-45, 2018.
- BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação Psicológica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 127-134, 2008a. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n2/v7n2a03.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2754>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 03 jul. 2023.
- CAMPOS, L. H. R. *et al.* O FIES Contribui Para a Atratividade das Carreiras de Licenciaturas e da Saúde? **Revista Brasileira de Economia**, [S. l.], v. 74, n. 2, p. 139-153, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbe/a/q563sVh9r8cHmjF6wKzb8nf/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- CASSIANO, C. *et al.* Desmotivação acadêmica: buscando compreender a realidade. **REFACS**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 417-426, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4577>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- CORBUCCI, P.; KUBOTA, L.; MEIRA, A. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, [S. l.], v. 46, p. 7-12, ago. 2016. Disponível em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 03 jul. 2023.

COSTA, F. J.; BISPO, M. S.; PEREIRA, R. C. F. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. **RAUSP Management Journal**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 74-85, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2531048817300251?via%3Dihub>. Acesso em: 03 jul. 2023.

CUNHA, J. V. A. *et al.* Quem está ficando para trás? Uma década de evasão nos cursos brasileiros de graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade - REPEC**, Brasília, DF, v. 9, n. 2, p. 120-136, 2015. Disponível em: <https://www.repec.org.br/repec/article/view/1141>. Acesso em: 03 jul. 2023.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology/Psychologie canadienne**, [S. l.], v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0012801>. Acesso em: 03 jul. 2023.

EDGAR, S. *et al.* Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? **BMC Medical Education**, [S. l.], v. 19, n. 111, 2019. Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-019-1539-5>. Acesso em: 03 jul. 2023.

FERRI, P. *et al.* Motivational factors for choosing the degree course in nursing: a focus group study with nursing students. **Acta Biomedica**, [S. l.], v. 87, n. 2, p. 19-27, 2016. Disponível em: <https://www.mattioli1885journals.com/index.php/actabiomedica/article/view/5428>. Acesso em: 03 jul. 2023.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/DwSBb6xK4RknMzfk5qqpZ6Q/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2023.

KUKKONEN, P.; SUHONEN, R.; SALMINEN, L. Discontinued students in nursing education - Who and why? **Nurse Education in Practice**, [S. l.], v. 17, p. 67-73, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595315002115?via%3Dihub>. Acesso em: 03 jul. 2023.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, [S. l.], v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/7kJthWCTGDsH4m8XHsbWCNp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2023.

MARÔCO, J. *et al.* Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: can engagement suppress burnout? **PLoS One**, [S. l.], v. 15, n. 10, e0239816, 2020. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0239816>. Acesso em: 03 jul. 2023.

MARTINELLI, S. C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 21-31, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v6n1/v6n1a04.pdf>. Acesso: 03 jul. 2023.

MELLO, M. B.; LEME, M. I. Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 581-590, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZkhF34C4NwfmH85PWRkKz6R/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2023.

OLIVEIRA, B. T.; SILVA, V. J. Teoria da autodeterminação na compreensão da motivação da aprendizagem de Química dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Labore em Ensino de Ciências**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 109-127, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/labore/article/view/2866>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PAN, J.; ZAFF, J. F.; DONLAN, A. E. Social support and academic engagement among reconnected youth: adverse life experiences as a moderator. **Journal of Research on Adolescence**, [S. l.], v. 27, n. 4, p. 890-906, 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jora.12322>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PATRICK, H.; WILLIAMS, G. C. Self-determination theory: its application to health behavior and complementarity with motivational interviewing. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 1-12, 2012. Disponível em: <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-9-18>. Acesso em: 03 jul. 2023.

ROMERO, J. R. **Motivação para aprender e evasão de universitários**: proposição de um programa de prevenção da evasão na graduação em saúde. 2021. 144 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Guarulhos, Guarulhos, SP, 2021.

SALES, A.; BALBY, L.; CAJUEIRO, A. Exploiting academic records for predicting student DropOut: a case study in Brazilian higher education. **Journal of Information and Data Management**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 166-180, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/jidm/article/view/343>. Acesso em: 03 jul. 2023.

CRedit Author Statement

Reconhecimentos: Nada a declarar.

Financiamento: Recurso próprio dos autores.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O projeto obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Guarulhos sob o parecer nº 2.674.748 e CAAE 88886618.8.0000.5506.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: Os autores contribuíram igualmente na concepção, execução e redação do trabalho.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

