v7.n7.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

FLUTUAÇÕES NA MOTIVAÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO LONGITUDINAL BASEADO NA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

FLUCTUATIONS IN ACADEMIC MOTIVATION: A LONGITUDINAL STUDY BASED ON SELF-DETERMINATION THEORY

FLUCTUACIONES EN LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA: UN ESTUDIO LONGITUDINAL BASADO EN LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Ana Carolina Farias Lopes[1], Marcela Spinardi Cintra[2], Letícia Ranucci Mendes[1], Ana Laura Martins de Andrade[3], Thiago Cristiano de Oliveira Carvalho[4], Carla Assis Lacorte[5], Michel Massaretto Saraceni[6], Raphael Oliveira Ramos Franco Netto[7], Anderson Luis Redressi [8], André Alves Bezerra [9], Victor Augusto Ramos Fernandes[10]

e778577
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i7.8577

PUBLICADO: 07/2026

RESUMO

A motivação acadêmica, segundo a Teoria da Autodeterminação (TAD), é regulada por três necessidades básicas: autonomia, competência e relacionamento. O presente estudo objetivou analisar a oscilação da motivação de estudantes do Ensino Superior em diferentes momentos do semestre letivo. Participaram 630 estudantes matriculados no curso de Psicologia, os dados foram coletados via questionário digital. Observou-se motivação elevada no início do semestre, redução ao meio e leve recuperação ao final. A partir de uma análise baseada na escala de Likert, a motivação extrínseca apresentou queda no 1º ano (2,84 para 2,66) e no 4º ano (2,57 para 2,25). Com diferenças significativas entre os períodos ($p < 0,05$) avaliados no estudo. A motivação intrínseca oscilou, enquanto a desmotivação aumentou progressivamente, chegando a 0,72 no 1º ano e 0,69 no 4º ano. Destacam-se oscilações motivacionais ao longo do semestre, reforçando a estratégias institucionais contínuas de apoio para favorecer o engajamento e prevenir a evasão.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Motivação Intrínseca. Motivação Extrínseca. Estudantes Universitários.

ABSTRACT

Academic motivation, according to Self-Determination Theory (SDT), is regulated by three basic needs: autonomy, competence, and relatedness. This study aimed to analyze the fluctuation of motivation among higher education students at different points in the academic semester. 630 students enrolled in a Psychology course participated, and data were collected via a digital questionnaire. High motivation was observed at the beginning of the semester, decreasing in the middle and slightly recovering at the end. Based on an analysis using the Likert scale, extrinsic motivation decreased in the 1st year (from 2.84 to 2.66) and in the 4th year (from 2.57 to 2.25), with significant differences between the periods evaluated in the study ($p < 0.05$).

[1] Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio. Aluna de Graduação em Psicologia.
[2] Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio, Itu/SP, Brasil. Mestre em Psicologia.
[3] Programa de Pós-Graduação em Engenharia Biomédica, Universidade Brasil, São Paulo-SP. Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein, Hospital Israelita Albert Einstein, São Paulo-SP, Brasil. Fisioterapeuta, Mestre, Doutora e Pós Doutora em Engenharia Biomédica.
[4] Programa de Pós-Graduação em Engenharia Biomédica, Universidade Brasil, São Paulo, SP, Brasil; Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein, Hospital Israelita Albert Einstein, São Paulo, SP, Brasil.
[5] The University of Texas at San Antonio, Estados Unidos. Pesquisadora com estudos na área do exercício físico e fisiologia do exercício.
[6] Escola Superior de Educação Física de Jundiaí, Jundiaí-SP, Brasil. Pesquisador da área de Educação Física.
[7] Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Adventista de São Paulo (UNASP), Hortolândia-SP, Brasil. Médico e Pesquisador na área das Ciências Médicas.
[8] Universidade Padre Anchieta, Jundiaí, SP, Brasil; Faculdade de Medicina de Jundiaí, Jundiaí, SP, Brasil. Docente e pesquisador com atuação interdisciplinar nas áreas da saúde.
[9] Faculdade de Medicina de Jundiaí, Jundiaí, SP, Brasil. Pesquisador vinculado à área médica e de exames e diagnósticos por imagem.
[10] Programa de Pós-Graduação em Engenharia Biomédica, Universidade Brasil, São Paulo-SP; Escola Superior de Educação Física de Jundiaí, Departamento de Educação Física, Jundiaí-SP, Brasil; Pesquisador vinculado às áreas de Engenharia Biomédica, Educação Física, Exercício Físico, Regeneração de Tecido e Saúde.

Intrinsic motivation fluctuated, while demotivation progressively increased, reaching 0.72 in the 1st year and 0.69 in the 4th year. Motivational fluctuations were observed throughout the semester, reinforcing the need for ongoing institutional support strategies to promote engagement and prevent dropout.

KEYWORDS: *Learning. Intrinsic Motivation. Extrinsic Motivation. University Students.*

RESUMEN
La motivación académica, según la Teoría de la Autodeterminación (TAD), está regulada por tres necesidades básicas: autonomía, competencia y relación. El objetivo fue analizar la fluctuación de la motivación entre estudiantes de educación superior en diferentes momentos del semestre académico. Participaron 630 estudiantes matriculados en el curso de Psicología; los datos se recopilaron mediante un cuestionario digital. Se observó una alta motivación al inicio del semestre, que disminuyó a mitad del mismo y se recuperó ligeramente al final. Con base en un análisis utilizando la escala Likert, la motivación extrínseca mostró una disminución en el primer año (de 2,84 a 2,66) y en el cuarto año (de 2,57 a 2,25), con diferencias significativas entre los períodos evaluados en el estudio (p < 0,05). La motivación intrínseca fluctuó, mientras que la desmotivación aumentó progresivamente, alcanzando 0,72 en el primer año y 0,69 en el cuarto año. Se observaron fluctuaciones en la motivación a lo largo del semestre, lo que refuerza la necesidad de estrategias de apoyo institucional continuas para promover la participación y prevenir el abandono escolar.

PALABRAS CLAVE: *Aprendizaje. Motivación intrínseca. Motivación extrínseca. Estudiantes universitarios.*

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ingresso ao ensino superior no Brasil tem crescido significativamente. Contudo, esse avanço tem ocorrido paralelamente a altas taxas de evasão e trancamento de matrícula (DAVOGLIO *et al.*, 2016). A 15ª Edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil apontou que, entre 2022 e 2023, o total de alunos aumentou 5,6%, com destaque para a rede privada, que teve um acréscimo de 7,3% no número de matrículas. No entanto, o número de concluintes em cursos presenciais nessa rede caiu 6,1%, revelando uma discrepância entre ingresso e conclusão, explicada por fatores como questões socioeconômicas, dificuldades de adaptação e problemas de saúde mental (CADÊTE FILHO *et al.*, 2021).

Nesse cenário, estudos sobre motivação para a tarefa e para o estudo vêm ganhando destaque, consolidando-se como uma área relevante para a prática docente e a gestão acadêmica (KULAKOW & RAUFELDER, 2024; NICKL *et al.*, 2022; HU *et al.*, 2021). A motivação é um processo psicológico que confere ao comportamento intensidade, direcionamento e envolvimento ao comportamento, sendo essencial para ações cotidianas e interações sociais (YEE *et al.*, 2021).

A Teoria da Autodeterminação (TAD) explica a motivação humana com base em três necessidades psicológicas: autonomia (sentir-se no controle das próprias escolhas), competência (perceber-se capaz de lidar com desafios) e relacionamento (sentir-se pertencente a um grupo ou comunidade). Quando essas necessidades são satisfeitas, as pessoas tendem a demonstrar maior engajamento, criatividade e bem-estar psicológico. Nesse sentido, a motivação pode ser intrínseca (MI), quando o indivíduo realiza uma tarefa por prazer e interesse inerente, motivação extrínseca (ME), quando o indivíduo age por fatores externos em busca de recompensas e, desmotivação,

que se refere à ausência de motivação ou falta de intenção ao realizar uma tarefa (RYAN & DECI, 2000).

Ainda que a articulação entre teoria e prática esteja presente em diversas formações, na Psicologia ela assume um papel central, uma vez que o próprio sujeito integra o processo de trabalho. A formação do psicólogo vai além do domínio técnico, envolvendo habilidades relacionais, manejo emocional e postura ética. Atrelado a isso, as experiências teórico-práticas, especialmente os estágios, contribuem diretamente para a construção da identidade profissional, permitindo ao estudante reconhecer áreas de interesse, desenvolver segurança e atribuir sentido à sua futura atuação (LIMA *et al.*, 2023). Nesse contexto formativo, a motivação acadêmica pode atuar como um elemento mediador ao longo da formação, desde os anos iniciais, predominantemente teóricos, até os períodos finais, marcados pelos estágios supervisionados (CHAUDHURI *et al.*, 2019; PORTO, 2017).

No âmbito acadêmico, espera-se que o ambiente de ensino promova a autonomia do aluno, com aulas participativas, a competência, a partir de desafios adequados e o relacionamento interpessoal, com vínculos positivos. Associado a isso, as atuais estratégias de ensino, pautadas em metodologias ativas, visam promover maior engajamento dos estudantes nas tarefas curriculares (HU *et al.*, 2021; HUBER & SEIDEL, 2018). Neste sentido, docentes e gestores devem acompanhar de forma contínua as percepções dos alunos sobre o processo de ensino, os conhecimentos adquiridos, habilidades desenvolvidas, atitudes e motivação para as tarefas educacionais.

Observa-se que, no início do semestre, os estudantes demonstram maior motivação e dedicação às metas das disciplinas e atividades práticas. No entanto, essa motivação tende a diminuir com o passar das semanas, refletindo no aumento das ausências, baixa adesão às tarefas e redução da interatividade, podendo levar ao trancamento ou abandono do curso (ZOLKAPLI, 2023; ALI & PATHAN, 2017).

Embora o curso de Psicologia presencial no Brasil esteja entre os mais procurados no ensino superior, com 9,6% das matrículas registradas no turno diurno e 9,9% no noturno (INSTITUTO SEMESP, 2025, p. 37), a produção científica voltada à compreensão da motivação e da desmotivação desses estudantes ainda é limitada. Um estudo de ARAÚJO *et al.*(2014) investigou os perfis de motivação para o aprendizado em estudantes de Psicologia, no entanto, o estudo não abordou estratégias contemporâneas de aprendizagem como possíveis fatores de manutenção e engajamento motivacional dos estudantes. Nesse sentido, a presente pesquisa contribui ao explorar essa perspectiva ainda pouco investigada. Assim, identificar padrões de oscilação motivacional ao longo do semestre contribui para fundamentar estratégias institucionais de apoio ao estudante, com base empírica sólida e alinhada às reais demandas acadêmicas.

Desta forma, o objetivo do presente estudo foi avaliar e analisar o estado e a oscilação da motivação extrínseca, da motivação intrínseca e da desmotivação, dos estudantes do curso de Psicologia durante diferentes momentos do semestre letivo.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa aprovada sob o número do parecer: 6.741.491 do Comitê de Ética em Pesquisa, consistiu em uma análise da motivação de estudantes matriculados no curso superior de bacharelado em Psicologia, no interior do estado de São Paulo, no Brasil. O estudo foi desenvolvido ao longo de um semestre letivo, contemplando diferentes períodos do curso.

A coleta dos dados aconteceu sempre dentro do ambiente universitário e foi conduzida por meio da aplicação de um questionário digital, adaptado a partir da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), que continha 24 perguntas sobre os motivos que levavam os alunos a frequentarem o ensino superior. As questões abordaram diferentes dimensões da motivação acadêmica, incluindo fatores extrínsecos, como empregabilidade e remuneração futura, e fatores intrínsecos, como prazer pelo aprendizado e interesse pelo conhecimento.

O estudo desenvolveu-se em cinco (5) etapas, a saber:

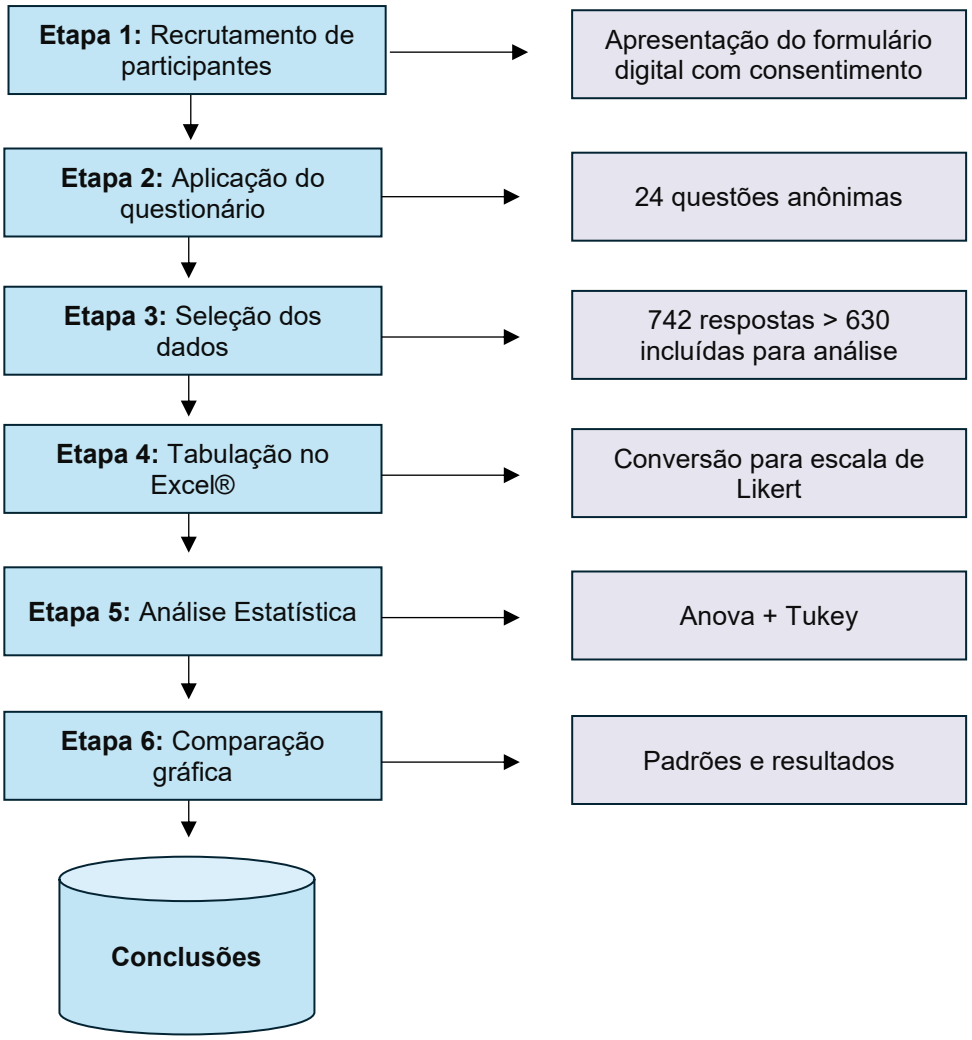
1. A primeira etapa da pesquisa se realizou com a apresentação de um formulário digital aos estudantes de três (3) diferentes anos letivos do curso de Psicologia, que contemplava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual explanava aos participantes todos os direitos assegurados, bem como a não obrigatoriedade da participação. Foram considerados aptos a participarem da aplicação do estudo pessoas com idades entre 18 anos e 60 anos, devidamente matriculados no primeiro, segundo e quarto ano do curso de Psicologia.
2. Nesta segunda etapa foi disponibilizado um questionário com vinte e quatro (24) perguntas desenvolvidas especificamente com o intuito de analisar o tipo de motivação (intrínseca ou extrínseca), bem como a desmotivação, que o estudante poderia apresentar, de acordo com o momento do semestre e ano letivo que ele estava matriculado. A resposta desse questionário foi sempre anônima e não solicitava o preenchimento de dados pessoais identificáveis.
3. Na terceira etapa selecionaram-se os dados dos participantes que estavam aptos a participarem, de acordo com os critérios estabelecidos, tais como estudantes do curso de psicologia, com idades entre 18 anos e 60 anos, tendo preenchido todas as perguntas do formulário. Houve um total de 742 estudantes que responderam ao questionário da pesquisa, do quais, 630 foram contemplados na análise.
4. A quarta etapa consistiu na tabulação dos dados obtidos no software Excel®, utilizando o método baseado na escala de Likert (Gil, 1999), com o objetivo de transformar o que foi coletado de informação a partir dos enunciados, em caráter ordinal. Para isso, foram atribuídos valores numéricos às respostas dos participantes, conforme a seguinte escala:

- “Concordo totalmente”: valor 4
- “Concordo”: valor 3
- “Nem concordo e nem discordo”: valor 2
- “Discordo”: valor 1
- “Discordo totalmente”: valor 0.

A partir da atribuição de valores numéricos, foram calculadas as médias das respostas de todas as questões correspondentes à motivação extrínseca, motivação intrínseca e desmotivação, separadas por ano letivo, e posteriormente divididas pelo número de participantes selecionados. O resultado obtido correspondeu ao escore motivacional e desmotivacional.

5. Na quinta etapa realizou-se um tratamento estatístico por meio do software de análise estatística BioStat LE 5.0. Utilizou-se primeiramente a ferramenta ANOVA de um critério como estratégia de comparação entre os grupos e consequentemente identificou-se quais grupos se diferenciavam entre si através da análise de Tukey, assumindo uma diferença estatística em caso de $p < 0.05$

Figura 1. Demonstrativo da metodologia adotada pela pesquisa



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2026).

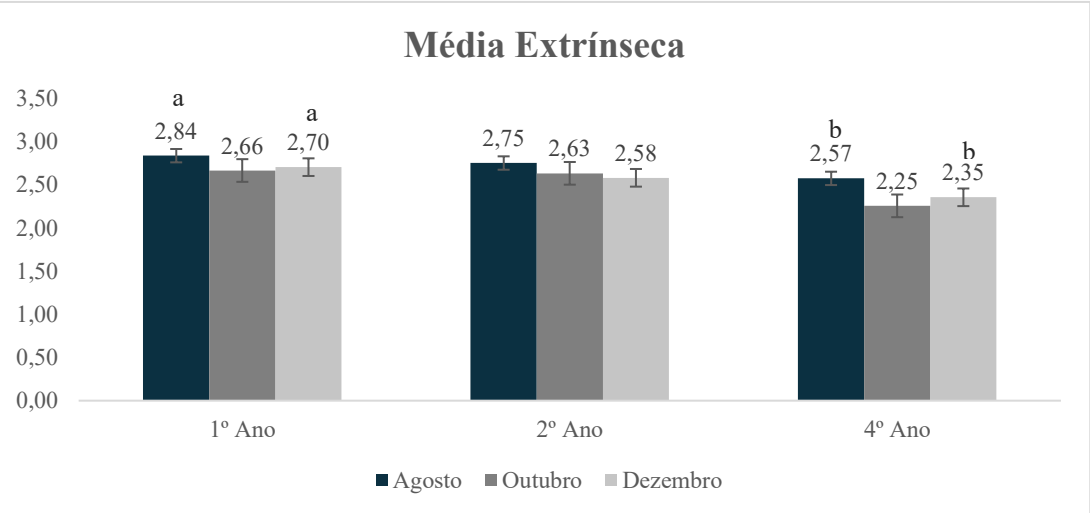
3. RESULTADOS

A pesquisa foi conduzida em três momentos distintos do semestre letivo – início (agosto), meio (outubro) e fim do semestre (dezembro) – e, ao final das três coletas de dados, contemplou-se 630 alunos matriculados no primeiro, segundo e quarto ano do curso de Psicologia. A amostra apresentava uma faixa etária predominantemente entre 18 e 29 anos (67,62%). Os universitários com idade entre 30 e 41 anos e entre 42 e 59 anos representavam, respectivamente, 15,87% de cada grupo. Por fim, 0,63% dos participantes tinham 60 anos ou mais.

Ao analisar a faixa etária de forma isolada, verificou-se que, no 1º ano, 71,84% dos alunos estavam na faixa de 18 a 29 anos, 15,31% entre 30 e 41 anos, 12,04% entre 42 e 59 anos e 0,82% tinham mais de 60 anos. Entre os participantes do 2º ano, 58,75% estavam entre 18 e 29 anos, 22,50% entre 30 e 41 anos, 18,75% entre 42 e 59 anos, sem registros de alunos com mais de 60 anos. No 4º ano, 45% estavam na faixa de 18 a 29 anos, 11,67% entre 30 e 41 anos, 43,34% entre 42 e 59 anos, e, assim como no 2º ano, não houve participantes com mais de 60 anos.

O gráfico 1 apresenta a média da Motivação Extrínseca (ME) dos estudantes do 1º, 2º e 4º ano em três momentos distintos do semestre letivo: agosto, outubro e dezembro, que evidencia a variação na motivação extrínseca ao longo do semestre. No 1º ano, houve uma redução dos escores de agosto (M = 2,84) para outubro (M = 2,66), seguida de um leve aumento em dezembro (M = 2,70). No 2º ano, os escores diminuíram progressivamente, de 2,75 em agosto para 2,63 em outubro e 2,58 em dezembro. Já no 4º ano, a diminuição foi mais acentuada, partindo de 2,57 em agosto, caindo para 2,25 em outubro e apresentando um leve aumento em dezembro (M = 2,35).

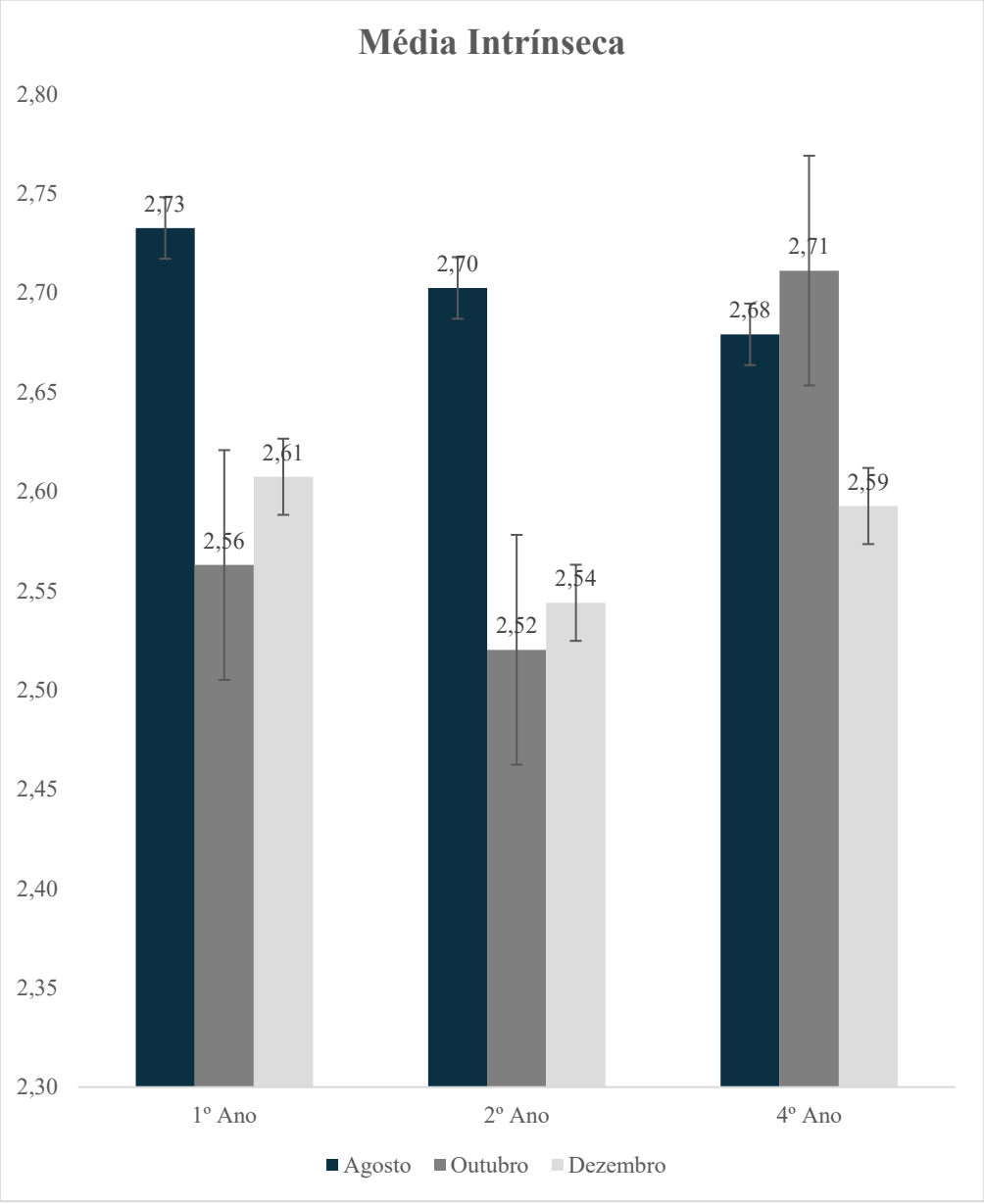
Gráfico 1. Variação da motivação extrínseca



Legenda: O gráfico 1 demonstra a variação da média de Motivação Extrínseca. A análise ANOVA de um critério + teste de Tukey indicou diferença significativa estatística ($p < 0.05$) entre os meses de agosto e dezembro para a amostra do primeiro ano (a) e a amostra do quarto ano (b). Fonte: Desenvolvido pelos autores (2026).

Conforme apresentado no gráfico 2, no 1º ano observou-se uma redução nos escores da Motivação Intrínseca (MI) de agosto (M = 2,73) para outubro (M = 2,56), seguida de um leve aumento em dezembro (M = 2,61). No 2º ano, a diminuição dos escores caiu de 2,70 em agosto para 2,52 em outubro, antes de um leve aumento em dezembro (M = 2,54). No 4º ano, o padrão foi distinto, após um início com 2,68 em agosto e um aumento em outubro (M = 2,71), em dezembro a MI seguiu por uma significativa diminuição com 2,59.

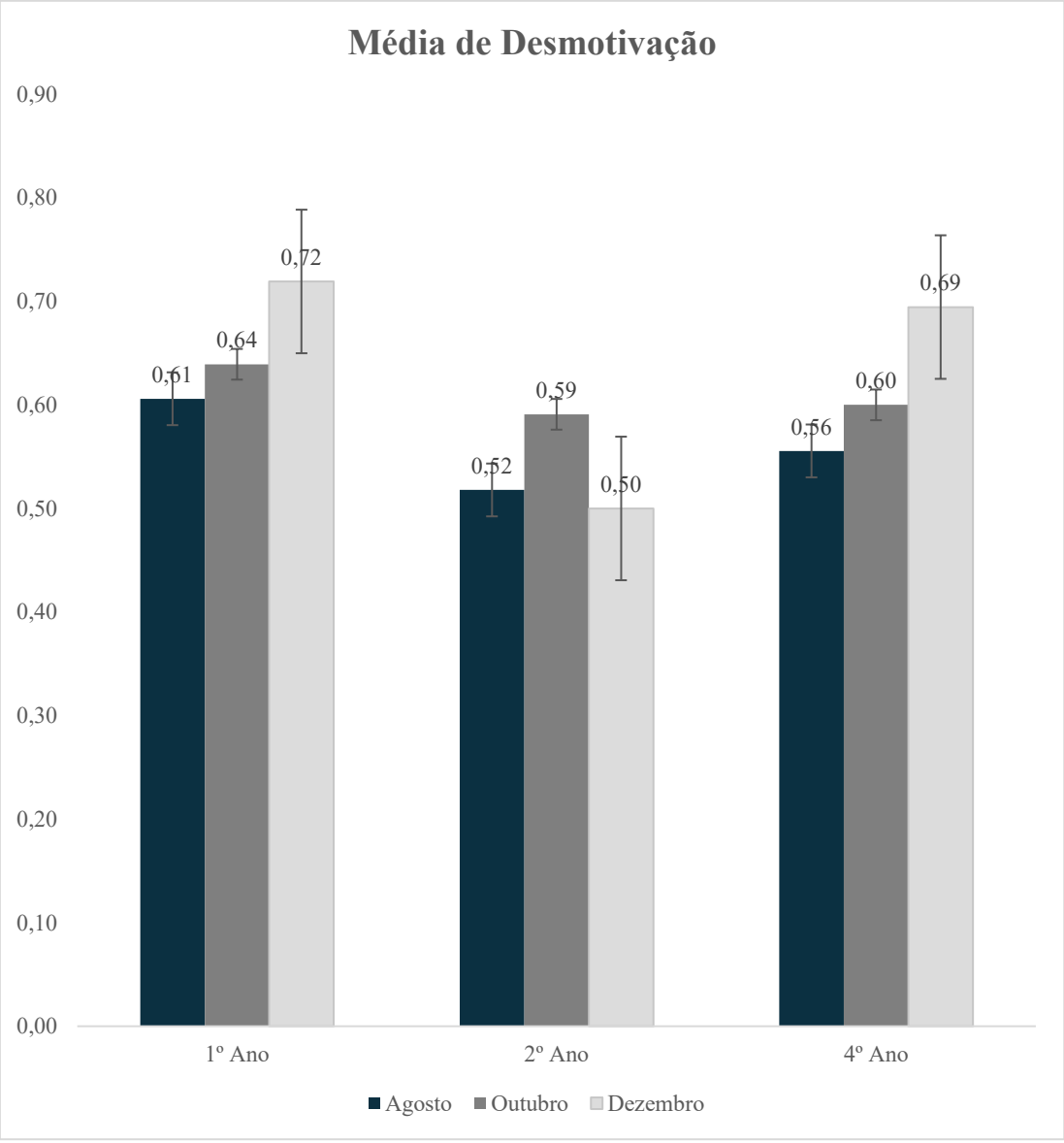
Gráfico 2. Variação da motivação intrínseca



Legenda: O gráfico 2 demonstra a variação da média de Motivação Intrínseca. Fonte: desenvolvido pelos autores (2026).

No 1º ano, notou-se um aumento progressivo nos escores da desmotivação, passando de 0,61 em agosto para 0,64 em outubro, e alcançando 0,72 em dezembro. No 2º ano, os escores mostraram uma leve variação, com uma pequena elevação de 0,52 em agosto para 0,59 em outubro, seguida de uma redução para 0,50 em dezembro. No 4º ano, houve um aumento progressivo, de 0,56 em agosto para 0,60 em outubro, culminando em 0,69 em dezembro. Conforme apresentado no gráfico 3, esses resultados indicam que a desmotivação aumentou ao longo do semestre, com variações distintas conforme o ano da graduação.

Gráfico 3. Variação da média da desmotivação



Legenda: O gráfico 3 demonstra a variação média da Desmotivação. Fonte: desenvolvido pelos autores (2026).

A partir dos dados apresentados na Tabela 1, foi possível identificar que toda a amostra manteve um comportamento relativamente estável ao longo dos diferentes momentos e anos avaliados. No domínio da motivação extrínseca, com exceção da média obtida na coleta de outubro do 4º ano, a maior média foi atribuída de forma consistente à 6ª afirmação: “Frequento a faculdade porque acho que ela me prepara para a profissão que escolhi”. Por outro lado, a menor média foi associada a 17ª afirmação: “Frequento a faculdade porque quero provar para mim mesmo que sou uma pessoa inteligente”.

No que se refere à motivação intrínseca, verificou-se a manutenção de escores estáveis ao longo das coletas, com destaque para a maior média na 14ª afirmação: “Frequento a faculdade porque quero ampliar meu conhecimento sobre assuntos que gosto”. Na coleta de dezembro, os alunos do 2º ano apresentaram um empate na média da 5ª afirmação: “Frequento a faculdade porque gosto de aprender sobre novos assuntos”, que aborda essencialmente o mesmo tema com uma formulação distinta. Observou-se que os estudantes do 1º ano registraram as menores médias nas coletas de agosto e dezembro para a 15ª afirmação: “Frequento a faculdade porque gosto de conversar com professores em relação à profissão que escolhi”. Contudo, na coleta de outubro, a menor pontuação foi atribuída à 7ª afirmação: “Frequento a faculdade porque sinto prazer em estudar, independente da metodologia de ensino adotada pelo professor”, indicando uma variação pontual nas respostas desse grupo. Nos demais anos e coletas, os resultados permaneceram estáveis, com a menor pontuação recorrente na 24ª questão, “Frequento a faculdade porque me sinto desafiado pela forma que o professor apresenta os conteúdos por meio de metodologias ativas”.

O maior escore de desmotivação foi registrado de forma consistente na questão 11: “Me pergunto se devo continuar a frequentar a faculdade”, em todos os anos e momentos avaliados. Enquanto, a menor pontuação variou entre as perguntas 16: “Não sei por que venho para a faculdade”, e 20: “Não sei por que estou na faculdade”.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

	Tabela 1	1º ano			2º ano			4º ano		
		Ago	Out	Dez	Ago	Out	Dez	Ago	Out	Dez
Dados Gerais	(1) Faixa etária									
	(2) Curso que realiza									
	(3) Semestre/ ano									
Motivação Extrínseca	(4) Frequento a faculdade porque preciso de um diploma para ter um emprego bem remunerado no futuro	2,27	2,17	2,34	2,39	2,15	2,47	2,22	2,07	1,67
	(6) Frequento a faculdade porque acho que ela me prepara para a profissão que escolhi	3,52†	3,49†	3,47†	3,57†	3,55†	3,42†	3,30†	2,60	3,06†
	(9) Frequento a faculdade porque quero ter um bom emprego no futuro	3,25	2,96	2,95	3,18	2,85	3,00	3,00	2,53	2,67
	(10) Frequento a faculdade porque ela me prepara para entrar no mercado de trabalho	2,92	2,71	2,90	2,89	2,70	2,63	2,89	2,33	2,56
	(12) Frequento a faculdade porque me sinto bem quando tiro boas notas	2,49	2,32	2,32	2,54	2,30	2,47	2,07	2,00	1,94
	(13) Frequento a faculdade porque quero levar uma vida boa no futuro	3,23	2,96	2,99	3,11	3,06	2,74	2,74	2,47	2,44
	(17) Frequento a faculdade porque quero provar para mim mesmo que sou uma pessoa inteligente	1,90‡	1,69‡	1,71‡	1,57‡	1,55‡	1,32‡	1,44‡	1,47‡	0,94‡
	(18) Frequento a faculdade porque quero ter uma boa remuneração no futuro	2,95	2,69	2,77	2,89	2,94	2,58	2,74	2,07	2,44
	(19) Frequento a faculdade porque ela me prepara para ser um bom profissional	3,32	3,20	3,21	3,21	3,30	3,11	3,04	2,33	2,78
	(22) Frequento a faculdade porque me sinto motivado quando o professor usa metodologias ativas de ensino	2,87	2,71	2,73	2,64	2,24	2,37	2,59	2,73†	2,56
	(23) Frequento a faculdade porque me identifico com a forma como o professor ministra o conteúdo em forma de slides/palestra	2,47	2,40	2,33	2,25	2,30	2,26	2,26	2,20	2,17
Motivação Intrínseca	(5) Frequento a faculdade porque gosto de aprender sobre novos assuntos	3,23	3,10	2,78	3,29	3,21	3,21†	3,19	3,27	2,89
	(7) Frequento a faculdade porque sinto prazer em estudar, independente da metodologia de ensino adotada pelo professor	2,40	2,08‡	1,96	2,29	2,09	2,42	2,52	2,53	2,44

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

	(8) Frequento a faculdade porque quero provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso	2,50	2,23	2,03	2,32	2,03	2,16	2,33	2,33	2,33
	(14) Frequento a faculdade porque quero ampliar meu conhecimento sobre assuntos que gosto	3,50†	3,45†	2,87†	3,61†	3,45†	3,21†	3,44†	3,27†	3,22†
	(15) Frequento a faculdade porque gosto de conversar com professores em relação à profissão que escolhi	2,30‡	2,23	1,93‡	2,46	2,55	2,26	2,41	2,60	2,50
	(24) Frequento a faculdade porque me sinto desafiado pela forma que o professor apresenta os conteúdos por meio de metodologias ativas	2,46	2,29	2,10	2,25‡	1,79‡	2,00‡	2,19‡	2,27‡	2,17‡
Desmotivação	(11) Me pergunto se devo continuar a frequentar a faculdade	0,29†	0,39†	0,27†	1,32†	1,48†	1,26†	1,19†	0,93†	0,94†
	(16) Não sei por que venho para a faculdade	0,05‡	0,13	0,07‡	0,14‡	0,27	0,26	0,22‡	0,27‡	0,44‡
	(20) Não sei por que estou na faculdade	0,06	0,12‡	0,09	0,29	0,24‡	0,16‡	0,26	0,40	0,44‡
	(21) Frequento a faculdade por obrigação	0,08	0,16	0,11	0,32	0,36	0,32	0,56	0,80	0,94†

Legenda: A tabela 1 apresenta as médias das respostas dos estudantes às afirmações sobre motivação acadêmica, destacando os maiores e menores escores em cada domínio. Os valores acrescidos do símbolo † representam as maiores médias observadas, enquanto aqueles acrescidos de ‡ indicam as menores médias registradas. A organização do quadro permite identificar a categoria à qual cada está associada, bem como o número da pergunta correspondente, indicado entre parênteses. Fonte: Desenvolvido pelos autores (2026).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

4. DISCUSSÃO

A avaliação da motivação para a aprendizagem pode ser agrupada em três grandes conjuntos de protocolos, sendo a observação direta do comportamento; a análise a partir da percepção de terceiros e por meio de relatos; e a autoavaliação, em que os estudantes avaliam sua própria disposição para a aprendizagem (SCHUNK et al., 2013). No presente estudo, especificamente, foi aplicado o método em que os estudantes avaliam suas motivações e estados motivacionais, por meio de questionário estruturado capaz de coletar, naquele momento, os sentimentos e percepções do aluno.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação (TAD), a motivação pode ser dividida em três categorias: motivação intrínseca (MI), motivação extrínseca (ME) e desmotivação (DE) (DECI & RYAN, 2012; Porto & Gonçalves, 2017). Os comportamentos intrinsecamente motivados são aqueles em que o indivíduo realiza uma atividade pelo prazer e satisfação pela própria ação, sem a necessidade de recompensas externas (VIVEIROS *et al.*, 2025). A motivação extrínseca rege o comportamento em que há a busca de uma recompensa material ou emocional (LOPES et al., 2015). Entende-se que a desmotivação é a força interna ou externa que acomete o indivíduo, fazendo com que haja a diminuição de alguma ação que estava em andamento (REN & ABHAKORN, 2022).

Os achados da presente pesquisa, indicaram que os estudantes iniciaram o semestre letivo, no mês de agosto, com altos níveis motivacionais. Nota-se que os alunos do 1º ano apresentaram as maiores médias das motivações intrínsecas, extrínsecas e desmotivação quando comparados aos demais anos. Essa elevada média motivacional pode ser explicada a partir de estudos de SOARES (2021) e COSTA (2023) que indicaram que a alta motivação no início do ano está diretamente relacionada às elevadas expectativas dos alunos em relação à instituição de ensino, ao curso escolhido e a perspectiva do futuro profissional.

A análise das médias da desmotivação indicou um aumento contínuo entre os alunos do 1º e do 4º ano, conforme analisado no gráfico 3. Essa crescente desmotivação em ambos os semestres é amplamente relatada e considerada um evento de múltiplos fatores, como discutem REN (2022) e ALI & PATHAN (2017) que fatores socioambientais e psicológicos, como a alta carga acadêmica ou até mesmo o comportamento de docentes e outros alunos, podem impactar negativamente nos níveis de desmotivação dos alunos. Já JUNIOR (2019) relacionou o aumento da desmotivação de alunos com a incerteza do curso escolhido e no despreparo para as exigências acadêmicas, neste caso sendo possível associar-se com alunos do 1º ano.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Para compreender o aumento contínuo da desmotivação dos alunos de psicologia do 4º ano, é possível interpretá-lo através da teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2000; CADÊTE FILHO *et al.*, 2021). De acordo com esse modelo, a desmotivação pode estar relacionada à percepção reduzida de autonomia, principalmente após o início dos estágios supervisionados, período em que os estudantes passam a depender mais de fatores externos como supervisores, instituições e demandas institucionais, para organizar suas atividades e rotinas. Essa redução na percepção de controle da própria autonomia pode contribuir negativamente, aumentando a desmotivação dos próprios alunos (JUNIOR, 2019).

Diante da constatação de que os alunos do 4º ano apresentaram maior variação na motivação e um aumento da desmotivação, associa-se essa oscilação com o acúmulo das atividades acadêmicas e pessoais, como problemas familiares, instabilidades emocionais, questões financeiras ou até mesmo ansiedades geradas por estar próximo da conclusão do curso, assim, gerando sobrecargas e desmotivação ao aluno (DECI & RYAN, 2012). Tal fenômeno também pode ser identificado no estudo de LI (2021), que analisou a desmotivação entre universitários chineses e destacou que fatores como ensino focado em exames, baixa interação com professores e falta de interesse intrínseco reduzem significativamente a motivação.

O comportamento atípico do 2º ano, que demonstrou uma menor média de desmotivação ao final do semestre, pode estar associado à maior integração dos estudantes ao ambiente acadêmico. Nesse período da formação, também se inicia a possibilidade de inserção dos alunos em atividades complementares, como monitoria, participação em projetos de pesquisa e outras experiências acadêmicas extracurriculares. Tais oportunidades podem favorecer o sentimento de pertencimento e o suporte social entre pares e docentes, impactando positivamente na diminuição da desmotivação (TANG & HU, 2022; REN, 2022; CHEN, 2025).

Além das diferenças observadas entre os anos do curso, também foram analisadas as variações dos estados motivacionais de acordo com a faixa etária dos participantes. No que se refere à motivação intrínseca, representada pela questão 14. (Frequento a faculdade porque quero ampliar meu conhecimento sobre assuntos que gosto), os alunos que se enquadravam entre 18 e 29 anos obtiveram um aumento gradativo durante o semestre, sendo justificada pelo engajamento acadêmico que favorece o interesse contínuo dos alunos, podendo se levar em consideração a hipótese de se tratar da primeira graduação (CHAUDHURI *ET AL.*, 2019; PORTO, 2017).

Em contrapartida, os alunos de 42 a 59 anos demonstraram um declínio contínuo no mesmo questionamento, podendo ser relacionada à sobrecarga das disciplinas distribuídas de maneira inadequada ao longo do semestre, além de estresses e situações pessoais que impactam

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

os indivíduos (ALBALAWI & AL-HOORIE, 2021; GONZÁLEZ-PEITEADO & RODRÍGUEZ-LÓPEZ, 2024).

Destacando a questão 6. (Frequento a faculdade porque acho que ela me prepara para a profissão que escolhi), que representa a motivação extrínseca, revelou-se que o 2º ano de faculdade apresentou as médias mais altas ao fim do semestre, com destaque para a faixa etária de 30 a 41 anos. Já o 1º ano mostrou maior variação, o grupo de 18 a 29 anos teve um aumento gradativo da motivação, enquanto os alunos de 42 a 59 anos demonstraram uma queda significativa. Autores como MORRIS et al. (2022), PAN (2023) e VICENTE-RAMOS et al. (2020) explicam que a alta motivação, observada nos alunos do 2º ano e principalmente na faixa etária de 18 anos a 29 anos, é atribuída ao sentimento de pertencimento, gratificação pela escolha da carreira e autoprovação intelectual, esta última fazendo referência a competência observada na Teoria da Autodeterminação de DECI & RYAN (2000), fatores que impulsionam o engajamento acadêmico.

Ao observar as faixas etárias através da questão 11. (Me pergunto se devo continuar a frequentar a faculdade), destacou-se o grupo de 42 a 59 anos. A justificativa da desmotivação neste grupo etário pode advir da alta demanda entre vida pessoal e profissional, podendo ocorrer altas doses de estresse, assim, impactando na jornada estudantil (CHAUDHURI, 2019). YAMASHITA et al (2022) contribui com a perspectiva de que possíveis más experiências somadas algumas limitações decorrentes a idade mais avançada, como dificuldades visuais e auditivas, pode favorecer o aumento da desmotivação acadêmica.

Considerando os múltiplos fatores associados à desmotivação acadêmica, a literatura também destaca o papel do professor na regulação da motivação dos estudantes. A partir dos estudos de ALBALAWI & AL-HOORIE (2021) e REN & ABHAKORN (2022), pôde-se justificar que a desmotivação dos estudantes ocorre por diversos fatores, especialmente pela discrepância entre suas expectativas em relação ao curso e a realidade enfrentada, além de influências externas, como desafios pessoais. TANG & HU (2022) argumentaram que os professores desempenham um papel essencial na regulação da motivação dos alunos, sendo fundamentais para minimizar a desmotivação por meio de atitudes encorajadoras e abordagens de ensino eficazes.

Ao analisar a questão: “22. Frequento a faculdade porque me sinto motivado quando o professor usa metodologias ativas de ensino”, observou-se que 64,3% dos alunos afirmaram concordar com a sentença, demonstrando que os estudos de TANG & HU (2022), GHEZZI (2021) e ALIZADEH (2024) são aplicáveis para o contexto dos alunos, uma vez que apontam a metodologia como um fator relevante para a regulação da motivação em permanecer no curso escolhido.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Essa regulação pode ocorrer através da criação de um ambiente de aprendizado positivo e interativo, oferecendo feedback construtivo e demonstrando empatia diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Nesse sentido, a utilização de métodos ativos de ensino, como TBL e PBL, pode favorecer a interatividade e o engajamento acadêmico, reduzindo sentimento de frustração e decepção que frequentemente estão associados à desmotivação.

Estudos como os de GHEZZI (2021) e ALIZADEH (2024) avaliaram a percepção dos alunos sobre o método TBL em comparação com o ensino tradicional. Utilizando a escala de Likert, os autores observaram que parte dos estudantes demonstrou preferência pelo TBL em relação às aulas tradicionais, destacando sua eficácia no desenvolvimento do raciocínio clínico, na aplicação prática do conhecimento e na aprendizagem colaborativa. Desta forma, as metodologias ativas configuram-se como estratégias relevantes para a manutenção e engajamento motivacional dos estudantes. No entanto, sua implementação eficaz depende da capacitação contínua dos docentes, garantindo a aplicação adequada dessas metodologias em sala de aula (OLIVEIRA, 2018; JOSHI, 2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo evidenciam que a motivação dos alunos do curso de Psicologia oscila ao longo do semestre, apresentando uma queda significativa no período intermediário e um leve aumento ao final. A motivação intrínseca e extrínseca demonstrou comportamento semelhante, indicando que a motivação acadêmica é um fenômeno dinâmico, influenciado por fatores contextuais ao longo da formação.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a ausência da análise de variáveis sociodemográficas, como o sexo, o que pode restringir a interpretação dos dados. Além disso, o uso de instrumento autoavaliativo pode ter influenciado respostas socialmente desejáveis, e a aplicação digital pode ter limitado a participação e o nível de atenção dos respondentes. Soma-se a isso o fato de a amostra estar restrita a estudantes de uma única instituição, reduzindo a generalização dos achados.

Estudos futuros que considerem variáveis sociodemográficas e utilizem delineamentos longitudinais podem ampliar a compreensão da motivação acadêmica ao longo da graduação.

Os achados confirmam a hipótese de oscilação motivacional durante o semestre, reforçando a importância de adequar estratégias educacionais a essa dinâmica. Nesse sentido, o estudo apresenta implicações práticas para o planejamento acadêmico, favorecendo o uso de metodologias mais adequadas aos diferentes momentos do semestre. Além disso, destaca-se a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

relevância de ações institucionais que promovam engajamento e contribuam para a formação profissional dos estudantes de Psicologia.

Embora a motivação acadêmica seja amplamente investigada, ainda são limitados os estudos voltados especificamente a estudantes de Psicologia, o que reforça a contribuição desta pesquisa para a área.

REFERÊNCIAS

ALBALAWI, F. H.; AL-HOORIE, A. H. From demotivation to remotivation: a mixed-methods investigation. SAGE Open, v. 11, n. 3, p. 1–14, 2021. DOI: https://doi.org/10.1177/21582440211041101.

ALI, M. S.; PATHAN, Z. H. Exploring factors causing demotivation and motivation in learning English language among college students of Quetta, Pakistan. International Journal of English Linguistics, v. 7, n. 2, p. 81–89, 2017. DOI: https://doi.org/10.5539/ijel.v7n2p81.

ARAÚJO, M. V.; SILVA, J. W. B.; FRANCO, E. M. Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. Psicologia: Teoria e Prática, v. 16, n. 2, p. 185–198, 2014.

CADÊTE FILHO, A. A.; PEIXOTO, J. M.; MOURA, E. P. Medical students' academic motivation: an analysis from the perspective of the theory of self-determination. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 45, n. 2, e086, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200129.ING.

CHAUDHURI, J. D. Stimulating intrinsic motivation in millennial students: a new generation, a new approach. Anatomical Sciences Education, v. 12, p. 1–22, 2019. DOI: https://doi.org/10.1002/ase.1884.

CHEN, H. *et al.* How graduate students' research pressure can be transformed into motivation and innovative behavior: the role of graduate students' mentorship (or team) support. Frontiers in Psychology, v. 15, 1439478, 2025. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1439478.

COSTA, D. M. R.; CARVALHO, M. A. Motivações e expectativas de ingressantes em relação aos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Goiano: olhares e impactos na evasão escolar. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 23, e13135, 2023.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S. dos; LETTNIN, C. da C. Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 24, n. 92, p. 522–545, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300002.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Motivation, personality, and development in embedded social contexts: a general overview of self-determination theory. In: RYAN, R. M. (ed.). The Oxford Handbook of Human Motivation. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 85–108. DOI: https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006.

GONZÁLEZ-PEITEADO, M.; RODRÍGUEZ-LÓPEZ, B. La influencia del contexto personal y situacional en la motivación por el aprendizaje de lenguas extranjeras. Revista de Investigación en Educación, v. 22, n. 1, p. 43–58, 2024. DOI: https://doi.org/10.35869/reined.v22i1.5181.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

HU, J. *et al.* Differentiating the learning styles of college students in different disciplines in a college English blended learning setting. PLOS ONE, v. 16, n. 5, e0251545, 2021. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251545.

HUBER, S. A.; SEIDEL, T. Comparing teacher and student perspectives on the interplay of cognitive and motivational-affective student characteristics. PLOS ONE, v. 13, n. 8, e0200609, 2018. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200609.

INSTITUTO SEMESP. Mapa do ensino superior no Brasil: 15ª edição. São Paulo: Instituto Semesp, 2025.

JOSHI, T. *et al.* Team-based learning among health care professionals: a systematic review. Cureus, v. 14, n. 1, e21252, 2022. DOI: https://doi.org/10.7759/cureus.21252.

JUNIOR, F. A. M.; MENDES, L. F. A.; VELOSO, T. M. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 24, n. 1, p. 18–37, 2019.

KULAKOW, S.; RAUFELDER, D. Examining different motivational patterns in individualized learning. Journal of School Psychology, 2024. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101256.

LI, C. Understanding L2 demotivation among Chinese tertiary EFL learners from an activity theory perspective. Frontiers in Psychology, v. 12, 704430, 2021. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.704430.

LIMA, A. B. C. *et al.* A influência da formação acadêmica e os desafios da atuação profissional de psicólogos clínicos recém-formados. Research, Society and Development, v. 12, n. 8, e0612842742, 2023. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v12i8.42742.

LOPES, L. M. S. *et al.* Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da teoria da autodeterminação. Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade, v. 5, n. 1, p. 21–39, 2015.

MORRIS, L. S. *et al.* On what motivates us: a detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation. Psychological Medicine, v. 52, n. 7, p. 1801–1816, 2022. DOI: https://doi.org/10.1017/S0033291722001611.

NICKL, M. *et al.* Video-based simulations in teacher education: the role of learner characteristics as capacities for positive learning experiences and high performance. International Journal of Educational Technology in Higher Education, v. 19, n. 1, p. 45, 2022. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-022-00351-9.

OLIVEIRA, B. L. C. A. *et al.* Team-based learning como forma de aprendizagem colaborativa e sala de aula invertida com centralidade nos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 42, n. 4, p. 86–95, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n4RB20180050.

PAN, X. Online learning environments, learners' empowerment, and learning behavioral engagement: the mediating role of learning motivation. SAGE Open, v. 15, n. 4, p. 1–16, 2023. DOI: https://doi.org/10.1177/21582440231205098.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

PORTO, R. C.; GONÇALVES, M. P. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. Psicologia Escolar e Educacional, v. 21, n. 3, p. 515–522, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/021311192.

REN, X.; ABHAKORN, J. The psychological and cognitive factors causing university students' demotivation to learn English in China. Frontiers in Psychology, v. 13, 890459, 2022. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.890459.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. R.; PINTRICH, P. R. Motivation in education: theory, research, and applications. 4. ed. Boston: Pearson, 2013.

SOARES, A. B. *et al.* Adaptação acadêmica à universidade: relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. Psicologia Escolar e Educacional, v. 25, e226072, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072.

TANG, Y.; HU, J. The impact of teacher attitude and teaching approaches on student demotivation: disappointment as a mediator. Frontiers in Psychology, v. 13, 985859, 2022. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.985859.

VICENTE-RAMOS, W. E. *et al.* Academic motivations of pregrade students in the choice of international business career. International Journal of Higher Education, v. 9, n. 2, p. 85–94, 2020. DOI: https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n2p85.

VIVEIROS, B. *et al.* Aplicação do modelo hierárquico de motivação intrínseca e extrínseca no contexto do exercício físico: uma revisão sistemática. Frontiers in Psychology, v. 16, 1512270, 2025. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1512270.

YAMASHITA, T. *et al.* Motivation to learn by age, education, and literacy skills among working-age adults. Large-scale Assessments in Education, v. 10, n. 1, p. 1–20, 2022. DOI: https://doi.org/10.1186/s40536-022-00119-7.

YEE, D. M. *et al.* Dorsal anterior cingulate cortex encodes the integrated incentive motivational value of cognitive task performance. Journal of Neuroscience, v. 41, n. 16, p. 3707–3720, 2021. DOI: https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2550-20.2021.

ZOLKAPLI, R. B. M. *et al.* Exploring motivation and demotivation factors for learning communication skills. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, v. 13, n. 7, p. 1434–1450, 2023. DOI: https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i7/17871

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.