

## Perfil motivacional, formas de estudo e satisfação de estudantes universitários com a vida

Daniel Augusto Honório<sup>I, II</sup>

Josiane Aparecida de Jesus<sup>III, IV</sup>

Gracielle Fin<sup>V, VI</sup>

Rudy José Nodari Júnior<sup>VII, VIII</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4025>

### Resumo

O estudo do perfil motivacional em ambientes educacionais tem sido alvo de centros de pesquisa de diversas instituições de ensino de nível básico ou superior, bem como a análise das abordagens de aprendizagem e da satisfação de estudantes universitários com a vida. O objetivo deste trabalho é identificar os perfis motivacionais, as formas de estudo e a satisfação de estudantes universitários com a vida. Trata-se de estudo descritivo quanto aos objetivos, e quantitativo quanto à abordagem do problema, com desenho transversal, analítico-observacional. Para avaliar a motivação dos estudantes, foi utilizada a Escala de Motivação Situacional (SIMS); para medir os enfoques de aprendizagem, o instrumento utilizado foi o Questionário Revisado sobre o Processo de Estudo (R-SPQ-2F); e para avaliar a satisfação com a vida, foi utilizada a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS). O perfil motivacional dos estudantes se mostrou mais autodeterminado, ligado à motivação intrínseca. As abordagens de estudo foram relacionadas a motivações profundas e os estudantes se mostraram

<sup>I</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <augustohonorio@live.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-0123-7504>>.

<sup>II</sup> Graduado em Medicina pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <josiane.jesus@unoesc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-2345-2259>>.

<sup>IV</sup> Especialista em Fitness e Personal Trainer pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <gracielle.fin@unoesc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-7860-4451>>.

<sup>VI</sup> Mestra em Biociências e Saúde pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil.

<sup>VII</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <rudyndari.junior@unoesc.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8375-657X>>.

<sup>VIII</sup> Doutor em Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

satisfeitos com a vida. Observou-se correlação positiva entre a motivação intrínseca, a abordagem de estudo de motivo profundo e estratégia profunda, e a satisfação com a vida.

Palavras-chave: estratégia de aprendizagem; metodologia de ensino; motivação do estudante.

---

### **Abstract**

#### ***Motivational profile, forms of study and university students' satisfaction with their own life***

*Research centers of several basic and higher level educational institutions have focused on studying the motivational profile in educational environments; the same goes to the analysis of learning approaches and students' satisfaction with their lives. This study aims to identify motivational profiles, studying methods, and university students' satisfaction with their lives. This is a descriptive study in regards to its objectives, and quantitative in regards to the approach to the problem, with a cross-sectional, analytical observational design. To evaluate the student motivation, the Situational Motivation Scale (SIMS) was used; while to measure the learning approaches, the instrument used was the Revised Two-Factor Process Questionnaire (R-SPQ-2F); and the Satisfaction With Life Scale (SWLS) was used to evaluate satisfaction with life. The motivational profile of students proved to be more self-determined, linked to intrinsic motivation. Study approaches were related to profound motivations, and students proved to be reasonably satisfied with life. Finally, there is a positive correlation between intrinsic motivation, satisfaction with life, and a deep strategy and motive related to the studying approach.*

*Keywords: learning strategies; student motivation; teaching methodology.*

---

### **Resumen**

#### ***Perfil motivacional, formas de estudio y satisfacción de estudiantes universitarios con la vida***

*El estudio del perfil motivacional en los ambientes educativos ha sido objeto de estudio por parte de los centros de investigación de varias instituciones de educación básica o superior, así como el análisis de los enfoques de aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes universitarios con la vida. El objetivo de este trabajo fue identificar los perfiles motivacionales, las formas de estudio y la satisfacción de los estudiantes universitarios con la vida. Se trata de un estudio descriptivo*

sobre los objetivos y cuantitativo sobre el enfoque del problema, con un diseño transversal, analítico y observacional. Para evaluar la motivación de los académicos, utilizamos la Escala de Motivación Situacional (SIMS) para medir los enfoques de aprendizaje. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Proceso de Estudio Revisado (R-SPQ-2F) y para evaluar la satisfacción con la vida se utilizó la Escala de Satisfacción de la Vida (SWLS). El perfil motivacional de los académicos mostró ser más autodeterminado, vinculado a la motivación intrínseca. Sus enfoques de estudio estaban relacionados con motivaciones profundas. Además, estaban satisfechos con la vida. Se destaca la correlación positiva de la motivación intrínseca, el abordaje del estudio del motivo profundo y estrategia profunda, y la satisfacción con la vida.

*Palabras clave: estrategia de aprendizaje; metodología de enseñanza; motivación del estudiante.*

---

## Introdução

O processo de aprendizagem e a taxa de sucesso do método de estudo utilizado estão intimamente ligados aos fatores cognitivos e motivacionais que formam cada indivíduo. Saber como se relacionam as diferentes variáveis motivacionais e cognitivas permite ao docente colocar em prática estratégias necessárias que levam o corpo acadêmico a alcançar melhores desempenhos. Portanto, a metodologia adotada pelo professor e a forma como ele avalia os seus alunos podem influenciar significativamente a maneira como estes aprendem (Moreno-Murcia; Silveira Torregrosa, 2015).

Uma das teorias motivacionais que estuda essas concepções é a Teoria da Autodeterminação – TAD – (Deci; Ryan, 1985, 2000; Deci *et al.*, 1991), a qual sugere um modelo motivacional centrado na busca pelo atendimento de necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, que atuam de forma interdependente. A competência se refere à capacidade da pessoa de realizar determinada tarefa; a autonomia está relacionada ao nível de independência e ao controle das escolhas realizadas pela pessoa; e o relacionamento está ligado à percepção de um senso de conectividade com outras pessoas do ambiente. Na TAD são abordados diferentes tipos de motivação, baseados nos diferentes motivos ou objetivos que dão origem a uma ação: a motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável; a motivação extrínseca, que se refere a fazer algo porque isso leva a um resultado destacável, ou seja, por motivos externos; e a desmotivação, que é a ausência total de motivação (Deci; Ryan, 2000).

A TAD tem sido amplamente utilizada nos últimos anos como um modelo que considera as diferentes perspectivas motivacionais, as influências contextuais na motivação e as percepções interpessoais, analisando se as condutas são realizadas de forma voluntária e autônoma.

Tal modelo foi proposto por um contínuo de autodeterminação, podendo a pessoa estar mais autodeterminada (motivação intrínseca e regulações extrínsecas) ou menos autodeterminada (desmotivação).

A motivação intrínseca refere-se ao tipo de motivação presente em um indivíduo que realiza uma atividade ou tarefa estritamente baseada em seu próprio interesse e satisfação (Gamboa; Valadas; Paixão, 2013). Esse tipo de motivação emergiu como um importante fenômeno de estudo no contexto educativo, uma vez que se trata de uma forma natural de aprendizagem, que pode ser sistematicamente promovida pelas práticas parentais e pelas estratégias pedagógicas dos docentes (Deci *et al.*, 1991).

A motivação extrínseca é caracterizada pela realização de uma tarefa por motivos relacionados à eventual possibilidade de adquirir uma recompensa externa, sendo dividida em quatro tipos de regulação comportamental: a regulação externa é a forma menos autônoma de motivação, pois, nesse caso, a pessoa age para obter recompensas ou evitar punições; a regulação introjetada sugere que a pessoa administre as consequências externas mediante o resultado de pressões internas, como culpa e ansiedade; a regulação identificada é mais autônoma do que as anteriores, pois já há certa interiorização, mesmo que a razão para fazer alguma coisa seja de origem externa; e, na regulação integrada, a pessoa apresenta coerência entre o comportamento, os objetivos e os valores diante da atividade a ser realizada, sendo a forma de motivação extrínseca mais autônoma, embora o foco ainda esteja nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade (Leal; Miranda; Carmo, 2013).

A desmotivação é caracterizada pela ausência de intenção ou de comportamento proativo. Em tal situação, observa-se desvalorização da atividade e falta de percepção de controle pessoal (Gamboa; Valadas; Paixão, 2013). Esse comportamento não é motivado intrinsecamente nem extrinsecamente (Leal; Miranda; Carmo, 2013).

Baseado na TAD, foi proposto o Modelo Hierárquico de Motivação Intrínseca e Extrínseca – HMIEM – (Vallerand, 1997), o qual defende a existência de três formas de motivação, com diferentes níveis de generalidades, distribuídos hierarquicamente de acordo com o seu grau de especificidade (global, contextual e situacional, respectivamente). No nível situacional, considera-se que a motivação é, de certo modo, instável, dada a elevada sensibilidade que parece ter em relação aos fatores ambientais, funcionando como uma disposição que surge quando da realização de uma tarefa (Gamboa; Valadas; Paixão, 2013). O HMIEM postula ainda que orientações motivacionais em um nível de generalidade podem exercer influência no próximo nível mais alto da hierarquia. Como consequência, um estudante que experimenta frequentemente situações de motivação situacional autodeterminadas em relação a uma atividade em sala de aula acabará experimentando níveis mais altos de motivação contextual autodeterminada em relação à ciência como um todo. Importa frisar que, em contexto educativo, a modificação da qualidade da motivação pode ocorrer por meio de pequenas mudanças a nível situacional, resultantes

de um número sucessivo de interações com o ambiente e repetidamente internalizadas (Vallerand; Pelletier; Koestner, 2008).

De acordo com Moreno-Murcia e Silveira Torregrosa (2015), existe relação entre a motivação e a abordagem de aprendizagem adotada, de maneira que o tipo de motivação predominante está relacionado às diferentes abordagens de aprendizagem que o aluno usa para alcançar seus objetivos. Observa-se, portanto, que os estudantes utilizam diferentes abordagens de estudo em suas tarefas, as quais representam resultados qualitativamente diferentes no processo de aprendizagem (Snelgrove; Slater, 2003; Wong; Chung, 2002; Cavanagh; Hogan; Ramgopal, 1995).

As diferentes abordagens foram classificadas como superficiais, profundas e estratégicas ou de alto rendimento (Biggs, 1993). A abordagem superficial diz respeito a uma postura baseada no mínimo de esforço possível, ou seja, o estudante encara a aprendizagem sem o interesse de entendê-la ou aprofundá-la, pautando-se pela motivação extrínseca e pelo medo do insucesso; o aluno estuda o essencial, reproduzindo-o por meio da memorização (Barros; Monteiro; Moreira, 2014). A abordagem profunda combina uma concepção qualitativa de aprendizagem, uma motivação intrínseca, relacionada com o prazer obtido pela realização da própria tarefa e estratégias mais elaboradas para os estudos, havendo sempre uma preferência por contextos menos estruturados ou rígidos (Freire, 2006), utilizando capacidades cognitivas de alto nível, como sínteses, análises, comparações e confrontações, fazendo com que esses estudantes possam atingir um nível transformador e criativo (Barros; Monteiro; Moreira, 2014). A abordagem estratégica ou de alto rendimento baseia-se na competição e na autovalorização, independentemente de os conteúdos a serem aprendidos terem ou não significado pessoal. Além disso, envolve a organização do tempo e dos materiais de estudo de forma a maximizar o sucesso e as classificações (Monteiro; Almeida; Vasconcelos, 2012).

Nesse cenário, os processos de aprendizagem mais autônomos e profundos se associam positivamente com maior bem-estar psicológico, autoestima e autoconceito acadêmico (Moreno-Murcia; Silveira Torregrosa, 2015). A motivação intrínseca é um preditor do bem-estar psicológico (Chirkov; Ryan, 2001). A variável de satisfação com a vida é considerada um importante indicador de bem-estar psicológico, sendo de extrema importância a avaliação global que o indivíduo realiza da sua satisfação e qualidade de vida, utilizando seus próprios critérios. Uma maior satisfação contribui para os acontecimentos de vida, sentimentos de gratidão, comportamentos pró-sociais, benefícios na saúde mental e física dos indivíduos e para menos comportamentos de risco (Diener *et al.*, 1985; Huebner *et al.*, 2005). A satisfação das três necessidades psicológicas básicas inatas (autonomia, competência e relacionamento) move o indivíduo e mostra-se fundamental para o equilíbrio cognitivo, social e funcional, além de levar a uma sensação de bem-estar e a um efetivo funcionamento do organismo. No entanto, a motivação, as relações sociais e o bem-estar geral podem se deteriorar em ambientes desfavoráveis à satisfação dessas necessidades consideradas básicas (Deci; Ryan, 2000).

Procurando identificar as características que contribuem para esses aspectos, verificou-se que para que os estudantes universitários obtivessem maiores níveis de satisfação com a vida, os fatores influentes eram: maior saúde emocional e social, e boa afetividade e características pessoais de responsabilidade (Horta, 2013). Estudos nacionais e internacionais, ao avaliarem amostras universitárias, demonstraram que a satisfação de vida em geral e a satisfação de vida acadêmica estão positivamente relacionadas a decisão de carreira, personalidade, otimismo, senso de identidade e orientação para o trabalho (Bardagi; Hutz, 2010; Lounsbury *et al.*, 1999, 2005), além de rendimento acadêmico e satisfação com as atividades acadêmicas (Chow, 2005).

Nesse sentido, o interesse em analisar os motivos de ingresso em um curso superior e de que forma os estudantes estudam e aprendem vem aumentando ao longo dos anos, fazendo com que as universidades busquem novos recursos de ensino e reestruturação de suas metodologias, dando ênfase em favorecer e maximizar o desenvolvimento de capacidades e competências que permitam ao estudante adaptar-se às demandas de uma sociedade em contínua evolução (Muñoz; Gomez, 2005). Conhecer quais são os motivos que levam o estudante a querer aprender é a chave para uma intervenção docente eficaz, permitindo que se elaborem estratégias mais adequadas para suscitar interesse nos educandos, potencializando suas habilidades e as competências necessárias para alcançar uma aprendizagem mais profunda, autônoma e duradoura (Moreno-Murcia; Silveira Torregrosa, 2015).

Nota-se a importância do estudo e da identificação das características dos estudantes que procuram a universidade para sua formação e qualificação profissional. Este trabalho busca identificar os perfis motivacionais em estudantes universitários e comprovar sua relação com as diferentes formas de estudo adotadas, assim como sua possível relação com a satisfação com a vida. Espera-se que um perfil motivacional mais autodeterminado esteja relacionado de maneira positiva com um enfoque de aprendizagem profundo e com maior satisfação com a vida.

## Método

A amostra foi composta por 761 estudantes universitários (343 homens e 418 mulheres), matriculados em cursos que compreendem as três áreas de conhecimento (Ciências das Humanidades, Ciências da Vida e Ciências Exatas e Tecnológicas), de uma universidade do estado de Santa Catarina, no Brasil.

Para avaliar a motivação dos estudantes, foi utilizada a Escala de Motivação Situacional (*Situational Motivation Scale – SIMS*) (Guay; Vallerand; Blanchard, 2000), traduzida e validada para a língua portuguesa por Gamboa, Valadas e Paixão (2013). Essa escala foi construída inicialmente com o intuito de avaliar a motivação situacional em contexto educativo, tendo por referência o HMIEM, elaborado por Vallerand (1997).

A SIMS é composta por 16 itens que avaliam a razão pela qual o indivíduo se encontra envolvido na realização de determinada atividade ou tarefa. Os itens estão equitativamente distribuídos pelas quatro subescalas, as quais, por sua vez, correspondem às dimensões referidas pela TAD, sendo os itens 1, 5, 9 e 13 referentes à motivação intrínseca; 2, 6 e 14, regulação identificada; 3, 7 e 15, regulação externa; 4, 8, 12 e 16, desmotivação. A resposta aos itens que apresentam razões subjacentes à realização ou envolvimento na tarefa é dada em uma escala de tipo Likert, oscilando as opções de resposta entre 1 (não corresponde nada) e 7 (corresponde exatamente). A consistência interna foi obtida pelo Alpha de Cronbach, com valor de 0,70 para motivação intrínseca, 0,75 para regulação identificada, 0,62 para regulação externa e 0,70 para desmotivação.

Para medir os enfoques de aprendizagem, o instrumento utilizado foi o Questionário Revisado do Processo de Estudo (*Revised Two-Factor Process Questionnaire – R-SPQ-2F*), de Biggs, Kember e Leung (2001), traduzido e validado para o Brasil por Godoy (2009). Esse instrumento é constituído por 20 itens, medidos por meio de escala tipo Likert de 5 pontos. Os 20 itens são divididos em dois fatores principais, denominados *enfoque profundo* e *enfoque superficial*, estes, por sua vez, são divididos nos subcomponentes *motivos* e *estratégias*, de 5 itens cada, conformando 4 subescalas: motivo profundo, estratégia profunda, motivo superficial e estratégia superficial. Cada subescala possui 5 itens com questões inerentes ao seu respectivo subcomponente. Dessa forma, os itens 1, 5, 9, 13 e 17 estão relacionados ao subcomponente motivação profunda; estratégia profunda relaciona-se aos itens 2, 6, 10, 14 e 18; motivação superficial, itens 3, 7, 11, 15 e 19; e o subcomponente estratégia superficial, itens 4, 8, 12, 16 e 20. A consistência interna foi obtida pelo Alpha de Cronbach, com valor de 0,81. A consistência interna foi de 0,66 para a subescala de motivo profundo, 0,65 para estratégia profunda, 0,69 para a subescala de motivo superficial e 0,65 para estratégia superficial.

Para avaliar a satisfação com a vida, foi utilizada a Escala de Satisfação para a Vida (*Satisfaction With Life Scale – SWLS*), elaborada por Diener *et al.* (1985), traduzida para a língua portuguesa por Simões (1992), com o objetivo de avaliar o juízo subjetivo que cada sujeito faz sobre a qualidade da própria vida, como as pessoas experienciam a vida, de maneira positiva ou negativa, tendo em conta os critérios estabelecidos por si e não pelo investigador. A versão é composta por 5 itens, constituída como uma escala de tipo Likert, variando de 1 (discordo totalmente) a 7 pontos (concordo totalmente). A pontuação do sujeito poderia variar entre um mínimo de 5 e um máximo de 35 pontos. Segundo Diener *et al.* (1985), a análise dos dados obtidos na escala de satisfação com a vida deve se dar pelo somatório das pontuações assinaladas em cada questão, indicando as seguintes classificações: extremamente insatisfeito (entre 5 e 9 pontos), insatisfeito (entre 10 e 14 pontos), razoavelmente insatisfeito (15 a 19 pontos), razoavelmente satisfeito (20 a 24 pontos), satisfeito (25 a 29 pontos) e extremamente satisfeito (30 a 35 pontos). A consistência interna foi obtida pelo Alpha de Cronbach, com valor de 0,81.

A coleta de dados aconteceu nos meses de outubro e novembro de 2017, com aplicação presencial do instrumento, preenchido durante o período de aulas na universidade, de forma a garantir a fidelidade das respostas, sendo o tempo requerido para resposta ao questionário de aproximadamente 15 minutos.

Foi realizada a estatística descritiva e correlacional de todas as variáveis, sendo também analisada a consistência interna de cada fator, utilizando o coeficiente Alpha de Cronbach. O registro e a posterior análise de dados foram realizados por meio do pacote estatístico SPSS, versão 20.

## Resultados

Para análise dos dados descritivos, a amostra foi separada em dois grupos, sendo 448 estudantes ingressantes e 313 concluintes (Tabela 1) dos cursos de graduação no ensino superior, apresentando média de idade de 19 anos (DP = 3,01) para os ingressantes e 24 anos (DP = 3,79) para os concluintes, com idade mínima de 18 e máxima de 45 anos.

**Tabela 1 – Distribuição da amostra por curso, período e sexo**

Curso	Período		Sexo		Total
	Ingressantes (n=448)	Concluintes (n=313)	Masculino (n=343)	Feminino (n=418)	
Administração	16	31	26	21	47
Ciências Biológicas	20	7	10	17	27
Ciências Contábeis	27	17	16	28	44
Direito	29	19	16	32	48
Educação Física	29	15	22	22	44
Enfermagem	31	21	5	47	52
Engenharia Civil	37	37	40	34	74
Engenharia da Computação	20	16	33	3	36
Engenharia de Produção	21	18	26	13	39
Engenharia Elétrica	16	11	22	5	27
Engenharia Mecânica	41	26	61	6	67
Engenharia Química	12	11	5	18	23
Fisioterapia	13	7	3	17	20
Medicina	34	28	25	37	62
Odontologia	40	14	17	37	54
Psicologia	46	22	5	63	68
Publicidade e Propaganda	16	13	11	18	29

Fonte: Elaboração própria.



Para a avaliação da motivação, foi realizada a estatística descritiva (Tabela 2) e observou-se que entre os ingressantes houve baixa pontuação de desmotivação, com 2,59 pontos sobre 7, sendo os maiores valores na subescala de regulação identificada com 5,87 pontos sobre 7. Entre os concluintes, os resultados foram semelhantes, com valores baixos de desmotivação, 2,74 pontos sobre 7, e altos para regulação identificada, sendo 5,77 pontos sobre 7.

**Tabela 2 – Valores descritivos do perfil motivacional dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação (2017)**

	Itens da SIMS	Média	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo	Moda
Ingressantes	Motivação Intrínseca	5,19	0,86	7	1	6
	Regulação Identificada	5,87	0,88	7	1	6
	Regulação Externa	4,70	1,16	7	1	6
	Desmotivação	2,59	1,32	7	1	2
Concluintes	Motivação Intrínseca	4,97	0,96	7	1	6
	Regulação Identificada	5,77	0,86	7	1	6
	Regulação Externa	4,77	1,05	7	1	6
	Desmotivação	2,74	1,27	7	1	2

Fonte: Elaboração própria.

Ao avaliar as formas de estudo, enfoque de aprendizagem (Tabela 3), tem-se uma maior pontuação na escala de motivo profundo para os ingressantes (4,07 sobre 5) e menor pontuação de motivo superficial (2,38 sobre 5). De forma similar, foram obtidas as pontuações para os concluintes, sendo 3,97 sobre 5 para motivo profundo e 2,43 sobre 5 para motivo superficial.

**Tabela 3 – Valores descritivos de enfoques de aprendizagem dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação (2017)**

	Itens da R-SPQ-2	Média	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo	Moda
Ingressantes	Motivo profundo	4,07	0,58	5	1	4
	Estratégia profunda	4,06	0,74	5	1	4
	Motivo superficial	2,38	0,79	5	1	1
	Estratégia superficial	2,99	0,82	5	1	4
Concluintes	Motivo profundo	3,97	0,62	5	1	4
	Estratégia profunda	3,86	0,66	5	1	4
	Motivo superficial	2,43	0,81	5	1	1
	Estratégia superficial	2,95	0,91	5	1	4

Fonte: Elaboração própria.

Para a satisfação com a vida, os valores médios das pontuações registradas oscilaram entre 4,41 e 5,52 pontos para ingressantes, e 4,35 e 5,44 pontos para concluintes. No somatório para escore de satisfação com a vida, tanto os estudantes ingressantes quanto os concluintes apresentaram 25 pontos, sendo classificados como satisfeitos.

Ao realizar a análise correlacional de todas as variáveis (Tabela 4), destaca-se a correlação positiva da motivação intrínseca com a abordagem de estudo de motivo profundo e estratégia profunda, bem como com a satisfação com a vida. Observa-se também a correlação positiva entre a abordagem de estudo de motivo profundo e estratégia profunda com a satisfação com a vida. Da mesma forma, houve correlação negativa da desmotivação com a abordagem de estudo de motivo profundo, a estratégia profunda e a satisfação com a vida.

**Tabela 4 – Valores descritivos e correlação entre as variáveis**

	Média	Desvio Padrão	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Motivação intrínseca	5,10	0,91	-	0,58**	0,10**	-0,38**	0,35**	0,26**	-0,23**	-0,11**	0,23**
2. Regulação identificada	5,83	0,88		-	0,26**	-0,45**	0,16**	0,10**	-0,22**	-0,10**	0,15**
3. Regulação externa	4,74	1,12			-	0,10**	-0,04	-0,03	0,04	0,10**	0,00
4. Desmotivação	2,66	1,30				-	-0,15**	-0,08*	0,41**	0,31**	-0,12**
5. Motivo profundo	4,04	0,61					-	0,63**	-0,21**	-0,13**	0,22**
6. Estratégia profunda	3,98	0,72						-	-0,16**	-0,13**	0,08*
7. Motivo superficial	2,41	0,80							-	0,63**	-0,14**
8. Estratégia superficial	2,98	0,86								-	-0,10**
9. Satisfação com a vida	4,91	1,18									-

Fonte: Elaboração própria.

Nota: \*\* a correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades); \* a correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

## Discussão

Na avaliação do perfil motivacional, foi considerada a razão pela qual o indivíduo se encontrava envolvido na realização de determinada atividade ou tarefa. Sendo assim, foi observado nessa amostra um perfil motivacional voltado ao prazer e à satisfação pela realização da atividade acadêmica e menos relacionado a recompensas e/ou punições externas. Foram obtidas pontuações maiores nas subescalas de regulação identificada e motivação intrínseca, e pontuações menores nas subescalas de motivação externa e desmotivação, tanto em estudantes ingressantes como em concluintes.

Outros estudos foram realizados e corroboram esses achados (Moreno-Murcia; Silveira Torregrosa, 2015), mostrando a existência de grupos mais autodeterminados (pontuações maiores de motivação intrínseca e menor extrínseca e desmotivação) e grupos menos autodeterminados (maiores pontuações de desmotivação e motivação extrínseca e menor intrínseca).

Estudantes que apresentam perfil motivacional mais autodeterminado possuem padrão de aprendizado mais otimizado e melhores notas no ambiente educacional (Vansteenkiste *et al.*, 2009). Os processos de aprendizagem autônoma estão associados positivamente com maior bem-estar psicológico, maior autoestima e autoconceito acadêmico, sendo a motivação intrínseca um preditor de bem-estar psicológico, independentemente do desempenho (Burton *et al.*, 2006).

Estudantes utilizam diferentes abordagens nas tarefas de aprendizagem, as quais representam resultados qualitativamente diferentes no processo de aprendizagem de cada aluno (Godoy, 2009). O ambiente em que se promovem os processos de aprendizagem parece apresentar especial importância para a melhoria do rendimento acadêmico e da percepção dos estudantes sobre a satisfação com o estudo e a motivação (Hernández Piña *et al.*, 2010). Nesse sentido, observa-se a importância de práticas educacionais que promovam processos de autonomia e autorregulação para contribuir no incremento da motivação e da aprendizagem acadêmica.

Estudos demonstram que as abordagens de estudo utilizadas pelos estudantes vão se formando em função dos modelos pedagógicos utilizados pelos professores (Hernández Piña; García Sanz; Maquilón Sánchez, 2005). Nesse ponto, destaca-se a importância da avaliação e otimização no estilo de ensino do docente, adotando um conceito pedagógico de maior apoio à autonomia do estudante, opondo-se a um perfil docente controlador. Segundo Reeve (2009), apoiar a autonomia consiste em nutrir os recursos motivacionais internos do estudante, proporcionando fundamentos explicativos, utilizando uma linguagem não controladora, mostrando paciência para permitir ao estudante o tempo necessário para aprender. Dessa forma, o estudante se envolve mais na tomada de decisões, utilizando uma metodologia indagativa, dando mais importância ao processo, incentivando o esforço e o aperfeiçoamento pessoal (Moreno-Murcia *et al.*, 2014).

Segundo Biggs (1987), a influência da motivação profunda nas abordagens e formas de estudo contribui para maximizar a compreensão do conteúdo ministrado no ambiente educacional, além de otimizar a capacidade de ler em profundidade, discutir e refletir acerca do tema. Por outro lado, estudantes com abordagens superficiais estão voltados a formas de estudo que demandem mínimo esforço, com utilização de métodos de repetição do conteúdo, sem interesse em adquirir conhecimento sólido ou aprofundado. Assim, existe uma tendência de que estudantes com abordagens mais profundas apresentem melhor desempenho acadêmico quando comparados aos perfis de estudantes com abordagens superficiais (Godoy, 2009).

No caso desta pesquisa, quando os estudantes foram questionados acerca de sua satisfação pessoal sobre as abordagens de estudo, o escore

obtido foi 4,66, evidenciando elevada satisfação pessoal no ambiente educacional, corroborando os resultados obtidos por Monteiro e Gonçalves (2011), que demonstram relação significativa entre o desempenho acadêmico e a satisfação pessoal. Da mesma forma, os resultados da escala de satisfação com a vida apresentaram valores positivos, com boa percepção de satisfação.

O estudo do perfil motivacional, das abordagens de estudo e da satisfação com a vida produzem resultados valiosos para o âmbito educacional, bem como para a otimização do processo de aprendizagem. Os resultados obtidos neste trabalho reforçam a necessidade de análise das abordagens de estudo e dos motivos que levam a se adotar tal método para a elaboração de intervenções mais eficazes por parte do corpo docente, com o objetivo de potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Em conclusão, o perfil motivacional dos estudantes investigados neste estudo se mostrou mais autodeterminado, com valores maiores de motivação com regulação identificada e motivação intrínseca, isto é, as atitudes que levaram os estudantes a participarem das atividades no seu curso de graduação foram motivadas por um sentimento mais interiorizado de realização, no caso da regulação identificada, e prazer e satisfação em realizá-las, no caso da motivação intrínseca, bem como menos relacionado a recompensas e/ou punições advindas dela. A maior parte dos estudantes demonstrou abordagens de estudo relacionadas a motivações profundas, sendo importante observar aqueles que apresentaram abordagens superficiais, ou seja, que possuem motivos que os levam a enfrentar em profundidade o conteúdo a ser aprendido, mas utilizam abordagens que minimizam a aprendizagem. Os estudantes também se demonstraram satisfeitos com a vida. Destaca-se a correlação positiva entre a motivação intrínseca, a abordagem de estudo de motivo profundo e estratégia profunda, e a satisfação com a vida; e entre a abordagem de estudo de motivo profundo e estratégia profunda e a satisfação com a vida.

Este estudo apresenta algumas limitações, uma vez que concentra a observação dos dados em um estudo correlacional, estabelecendo relações de causalidade, sendo interessante que novos estudos sejam realizados para aprofundar as análises. Alguns exemplos seriam trabalhos longitudinais, de intervenção ou que também considerem as metodologias utilizadas pelos docentes e como estas influenciam na motivação para aprendizagem, abordagens de estudo e satisfação dos estudantes com a vida, observando se esses fatores também podem melhorar o rendimento acadêmico. Observa-se a importância do papel do professor e do uso de metodologias ativas no incentivo à autonomia dos estudantes, ampliando a participação e o compromisso destes, fazendo com que sejam construtores do próprio conhecimento, adquirindo diferentes competências envolvidas em cada profissão e contribuindo para melhor satisfação com a vida.

---

## Referências

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, p. 159-170, 2010.

BARROS, R. M. A.; MONTEIRO, A. M. R.; MOREIRA, J. A. M. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 241, p. 544-566, set./dez. 2014.

BIGGS, J. *Student approaches to learning and studying*. Canberra: Australian Council for Educational, 1987.

BIGGS, J. What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, [S. l.], v. 63, n. 1, p. 3-19, 1993.

BIGGS, J.; KEMBER, D.; LEUNG, D. The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, [S. l.], v. 71, n. 1, p. 133-149, 2001.

BURTON, K. et al. The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, [S. l.], v. 91, n. 4, p. 750-762, 2006.

CAVANAGH, S. J.; HOGAN, K.; RAMGOPAL, T. The assessment of student nurse learning styles using the Kolb Learning Styles inventory. *Nurse Education Today*, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 177-183, June 1995.

CHIRKOV, V. I.; RYAN, R. M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and US adolescents: common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Bellingham, v. 32, n. 5, p. 618-635, Sept. 2001.

CHOW, H. Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: a multivariate analysis. *Social Indicators Research*, [S. l.], v. 70, n. 2, p. 139-150, Jan. 2005.

DECI, E. et al. Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, [S. l.], v. 26, n. 3-4, p. 325-346, 1991.

DECI, E.; RYAN, R. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

DECI, E.; RYAN, R. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DIENER, E. et al. The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, [S. l.], v. 49, n. 1, p. 71-75, 1985.

FREIRE, L. G. L. Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. *Ciências & Cognição*, Lisboa, v. 9, n. 3, p. 162-168, nov. 2006.

GAMBOA, V.; VALADAS, S.; PAIXÃO, O. Validação da versão portuguesa da Situational Motivation Scale (Sims) em contextos académicos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2013. p. 4868-4882.

GODOY, S. *Validação para o Brasil da escala Revised Two-Factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*. 2009. 112 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

GUAY, F.; VALLERAND, R. J.; BLANCHARD, C. On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: the Situational Motivation Scale (Sims). *Motivation and Emotion*, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 175-213, 2000.

HERNÁNDEZ PIÑA, F. et al. Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 53, n. 7, p. 38-48, 2010.

HERNÁNDEZ PIÑA, F.; GARCÍA SANZ, M. P.; MAQUILÓN SÁNCHEZ, J. Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, Sevilla, n. 6, p. 96-114, 2005.

HORTA, J. A. *A satisfação com a vida dos estudantes universitários*. 2013. 88 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

HUEBNER, E. S. et al. Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 15-24, 2005.

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*, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/ago. 2013.

LOUNSBURY, J. et al. An investigation of career decidedness in relation to "big five" personality constructs and life satisfaction. *College Student Journal*, Washington, v. 13, n. 1, p. 646-652, Jan. 1999.

LOUNSBURY, J. et al. An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. *Research in Higher Education*, [S. l.], v. 46, n. 6, p. 707-729, Sept. 2005.

MARTÍN-ALBO, J.; NÚÑEZ, J. L.; NAVARRO, J. G. Validation of the Spanish version of the Situational Motivation Scale (EMSI) in the educational context. *The Spanish Journal of Psychology*, Madrid, v. 12, n. 2, p. 799-807, Nov. 2009.

MONTEIRO, A. M.; GONÇALVES, C. M. Desenvolvimento vocacional no ensino superior: satisfação com a formação e desempenho acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 15-27, jan./jun. 2011.

MONTEIRO, S.; ALMEIDA, L. S.; VASCONCELOS, R. Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 153-162, jul./dez. 2012.

MORENO-MURCIA, J. A. et al. Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Madrid, v. 14, n. 56, p. 665-685, dic. 2014.

MORENO-MURCIA, J. A.; SILVEIRA TORREGROSA, Y. Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios: procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Murcia, v. 18, n. 3, p. 169-181, 2015.

MUÑOZ, E.; GOMEZ, J. Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, v. 23, n. 2, p. 417-432, 2005.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 159-175, July 2009.

RYAN, R.; DECI, E. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, [S. l.], v. 25, n. 1, p.54-67, Jan. 2000.

SIMÕES, A. Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 26, n. 3, p. 503-515, 1992.

SNELGROVE, S.; SLATER, J. Approaches to learning: psychometric testing of a study process questionnaire. *Journal of Advanced Nursing*, [S. l.], v. 43, n. 5, p. 496-505, 2003.

VALLERAND, R. J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, [S. l.], v. 29, p. 271-360, 1997.

VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; KOESTNER, R. Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, Ottawa, v. 49, n. 3, p. 257-262, Aug. 2008.

VANSTEENKISTE, M. et al. Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 101, n. 3, p. 671-688, Aug. 2009.

WONG, T. K. S.; CHUNG, J. W. Y. Diagnostic reasoning processes using patient simulation in different learning environments. *Journal of Clinical Nursing*, Oxford, v. 11, n. 1, p. 65-72, Jan. 2002.

---

Recebido em 4 de julho de 2018.

Aprovado em 14 de abril de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.