



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

MENSURAÇÃO DA MOTIVAÇÃO ACADÊMICA:
EXPLORAÇÃO PSICOMÉTRICA DA ESCALA EMAPRE-U
BREVE

JOSEFA GISLAINE MARINHO GOMES FREIRE

JOÃO PESSOA - PB

2026

JOSEFA GISLAINE MARINHO GOMES FREIRE

MENSURAÇÃO DA MOTIVAÇÃO ACADÊMICA:
EXPLORAÇÃO PSICOMÉTRICA DA ESCALA EMAPRE-U
BREVE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Bacharelado de Psicopedagogia do
Centro de Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

Orientador(a): Prof. Dr. Renan Pereira Monteiro

João Pessoa - PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F866m Freire, Josefa Gislaine Marinho Gomes.
Mensuração da motivação acadêmica: exploração
psicométrica da escala EMAPRE-U Breve / Josefa Gislaine
Marinho Gomes Freire. - João Pessoa, 2026.
28 f. : il.

Orientação: Renan Pereira Monteiro.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Psicopedagogia) - UFPB/CE.

1. Motivação acadêmica. 2. Psicopedagogia. 3. Metas
de realização. 4. Psicometria. 5. Ensino superior. I.
Monteiro, Renan Pereira. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37.015.3(043.2)

Josefa Gislaine Marinho Gomes Freire

**MENSURAÇÃO DA MOTIVAÇÃO ACADÊMICA:
EXPLORAÇÃO PSICOMÉTRICA DA ESCALA EMAPRE-U
BREVE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Bacharelado de Psicopedagogia do
Centro de Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Bacharel em Psicopedagogia.

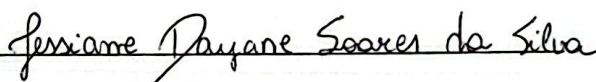
Data de Aprovação 26 / 03 / 2026

BANCA EXAMINADORA



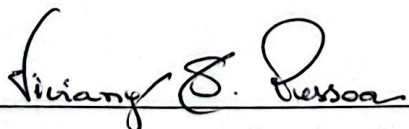
Prof. Renan Pereira Monteiro (Orientador)

Doutor/Universidade Federal da Paraíba



Jessiane Dayane Soares da Silva (Membro)

Mestra/Universidade Federal da Paraíba



Profa. Viviany Silva Pessoa (Membro)

Doutora/Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

A motivação pode ser compreendida como um recurso cognitivo que direciona e sustenta as ações de um indivíduo para alcançar um determinado fim. A mensuração desse construto, especialmente no Ensino Superior, torna-se fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem. Desse modo, este estudo foi conduzido a partir da seguinte pergunta: a estrutura trifatorial proposta para a Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários (EMAPRE-U Breve) apresenta ajuste adequado em uma amostra de estudantes universitários?. O objetivo geral do estudo é analisar as evidências de validade de estrutura interna e de fidedignidade da EMAPRE-U Breve. Especificamente, buscou-se: (1) testar, por meio de Análise Fatorial Confirmatória (AFC), a adequação do modelo trifatorial da escala; (2) investigar evidências de fidedignidade dos fatores por meio de coeficientes de consistência interna; e (3) verificar as relações da escala com variáveis sociodemográficas e acadêmicas. O estudo caracteriza-se como transversal, de abordagem quantitativa, apresentando caráter descritivo e instrumental. Participaram desta pesquisa 262 graduandos de instituições públicas (89,7%), em sua maioria do sexo feminino (80,9%). Os instrumentos utilizados foram: questionário sociodemográfico e a Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários (EMAPRE-U Breve). Os resultados obtidos indicaram que a referida escala possui índices de ajuste adequados, bem como níveis satisfatórios de fidedignidade. O estudo possibilitou a verificação da EMAPRE-U Breve como um instrumento fidedigno para pesquisas no cenário do Ensino Superior brasileiro. Sob a perspectiva psicopedagógica, tais achados são cruciais, pois oferecem ao profissional uma ferramenta científica para mapear o perfil motivacional do aluno.

Palavras-chave: Motivação acadêmica; Psicopedagogia; Metas de realização; Psicometria; Ensino superior.

ABSTRACT

Motivation can be understood as a cognitive resource that directs and sustains an individual's actions toward achieving a specific goal. Measuring this construct, especially in Higher Education, is fundamental for understanding learning processes. Thus, this study was guided by the following question: does the proposed tri-factorial structure for the Achievement Motivation Scale for University Students (EMAPRE-U Brief) present an adequate fit in a sample of university students? The general objective of the study is to analyze the evidence of internal structure validity and reliability of the EMAPRE-U Brief. Specifically, it sought to: (1) test, through Confirmatory Factor Analysis (CFA), the adequacy of the tri-factorial model of the scale; (2) investigate evidence of the factors' reliability through internal consistency coefficients; and (3) verify the scale's relationships with sociodemographic and academic variables. The study is characterized as a cross-sectional, quantitative approach, presenting a descriptive and instrumental nature. Participants included 262 undergraduates from public institutions (89.7%), mostly female (80.9%). The instruments used were a sociodemographic questionnaire and the Achievement Motivation Scale for University Students (EMAPRE-U Brief). The results indicated that the scale possesses adequate fit indices as well as satisfactory reliability levels. The study enabled the verification of the EMAPRE-U Brief as a reliable instrument for research in the Brazilian Higher Education scenario. From a psychopedagogical perspective, such findings are crucial, as they provide professionals with a scientific tool to map the student's motivational profile.

Keywords: Academic motivation; Psychopedagogy; Achievement goals; Psychometrics; Higher education.

1 INTRODUÇÃO

O processo de inserção no ensino superior configura-se como uma transição complexa na trajetória de vida do discente, envolvendo aspectos estruturais, como a migração de residência, a adaptação a uma nova rotina de estudos e ajustes subjetivos e psicossociais significativos (Braun; Marcilio; Dias, 2024). Desse modo, o ingresso no ensino superior demanda do estudante o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e comportamentais, bem como o recrutamento de recursos internos que possibilitem a adaptação e a permanência nesse novo contexto (Co *et al.*, 2023).

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2023 houve mais de 4,9 milhões de ingressantes no ensino superior no Brasil, dos quais 88,6% (4.424.903) iniciaram seus estudos em instituições privadas e 11,4% (569.089) na rede pública. A modalidade de educação a distância (EaD) representou 66,4% desses ingressos (3.314.402), enquanto o ensino presencial correspondeu a 33,6% (1.679.590) (Brasil, 2024).

A motivação pode ser compreendida como um processo interno e cognitivo que impulsiona e direciona o comportamento humano, regulando e organizando as ações em função da realização de objetivos (Schunk; DiBenedetto, 2020). Ainda segundo os autores, a motivação é um construto psicológico dinâmico, responsável por iniciar, sustentar e orientar o comportamento do indivíduo ao longo do tempo.

É válido destacar que a motivação acadêmica não é um fenômeno isolado, sendo influenciada por múltiplos fatores, tais como aspectos socioculturais, familiares, institucionais e individuais, estando associados ao desempenho, engajamento e à permanência dos estudantes no ensino superior (Isik *et al.*, 2018). Elementos como o apoio familiar, condições socioeconômicas, identificação com o curso escolhido, expectativas em relação ao futuro profissional, podem impactar significativamente o nível de motivação dos estudantes (Ruiz, 2003).

Dessa forma, a realização do presente estudo justifica-se pela necessidade de investigações no âmbito acadêmico acerca da motivação para aprender no ensino superior. A compreensão das metas que orientam o comportamento acadêmico pode fornecer subsídios para o delineamento de estratégias institucionais e pedagógicas voltadas à promoção do engajamento discente. Ademais, a relevância desta pesquisa reside na utilização de instrumentos psicometricamente robustos, que apresentem evidências consistentes de validade e fidedignidade para o cenário de pesquisa nacional. Tal rigor metodológico é indispensável

para assegurar que as intervenções psicopedagógicas e as políticas educacionais sejam pautadas em dados precisos, capazes de refletir a real dinâmica motivacional dos universitários, contribuindo para o engajamento e rendimento acadêmico.

A problemática que orienta este trabalho consiste no seguinte questionamento: a estrutura trifatorial proposta para a Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários (EMAPRE-U Breve) apresenta ajuste adequado em uma amostra de estudantes universitários? O objetivo geral do estudo é analisar as evidências de validade de estrutura interna e de fidedignidade da EMAPRE-U Breve (Pereira *et al.*, 2022). Os objetivos específicos consistem em: (1) Testar, por meio de Análise Fatorial Confirmatória (AFC), a adequação do modelo trifatorial da EMAPRE-U; (2) Investigar evidências de fidedignidade dos fatores da escala por meio de coeficientes de consistência interna, e (3) Verificar as relações da escala com variáveis sociodemográficas e acadêmicas.

Diante da relevância da mensuração adequada da motivação para aprender no contexto do ensino superior, o presente estudo parte do pressuposto de que a EMAPRE-U Breve, fundamentada na Teoria das Metas de Realização (Zenorini; Santos; Bueno., 2003), apresenta uma estrutura interna coerente com o modelo trifatorial proposto. Assim, hipotetiza-se que o modelo composto pelos fatores Meta Aprender, Meta Performance-Aproximação e Meta Performance-Evituação apresentará índices de ajuste adequados quando testado por meio de AFC. Ademais, espera-se que os itens da escala apresentem cargas fatoriais estatisticamente significativas e de magnitude satisfatória em seus respectivos fatores, evidenciando consistência estrutural.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

O processo de aprendizagem, no contexto acadêmico, é composto por particularidades próprias da vida adulta. Ele difere do ensino voltado para a fase infantil, na qual a criança manifesta curiosidade em descobrir o novo por meio do lúdico (Mota; Oliveira; Souza, 2025).. Esse processo se distancia, também, das expectativas lançadas sobre o ensino médio, uma vez que alunos nesse nível costumam apresentar menor grau de autonomia em relação à gestão de tempo e às estratégias de estudo focadas em avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, demandando maior necessidade de supervisão (Melo; Santos, 2025).

A aprendizagem na vida adulta, especificamente no ensino superior, compreende expectativas acerca de um futuro profissional, professores qualificados, liberdade acadêmica e igualdade de oportunidades, entre outras questões (Isik, 2022). Esse processo requer a ativação de conhecimentos prévios, aos quais as novas informações são relacionadas; assim, o aprendizado torna-se significativo a partir das experiências prévias do aluno (Agra *et al.*, 2019).

Nesse contexto, o estudante universitário busca uma aplicabilidade prática imediata para os conteúdos assimilados, sentindo-se mais engajado quando percebe que o conhecimento atua como uma ferramenta funcional em sua trajetória pessoal ou na inserção no mercado de trabalho (Ferreira; Junior; Therrien, 2022). Conforme os autores, tal perspectiva alinha-se aos pressupostos da Andragogia, que compreende o aprendizado de adultos como um processo orientado por metas e focado na resolução de problemas reais.

Segundo Navío *et al.* (2023), o processo de aprendizagem no ensino superior é marcado pela correlação direta entre estratégias cognitivas e metacognitivas e os aspectos motivacionais do estudante. Para os autores, o alcance de metas acadêmicas de curto e longo prazo exige que o discente recrute processos cognitivos específicos, responsáveis por direcionar e organizar o comportamento em função das finalidades pretendidas.

A orientação que direciona esse comportamento é definida como motivação, um conceito amplamente estudado por ser a força interna que inicia, regula e sustenta as ações humanas (Piletti, 1995). É esse fenômeno que garante a persistência do indivíduo mesmo diante das dificuldades que surgem no processo de aprender. No contexto do ensino superior, a motivação não se restringe à quantidade de esforço investido, mas funciona como um suporte à autorregulação do estudante (Zenger; Flunger; Gog, 2025). Níveis mais elevados de autorregulação motivacional estão associados a formas mais autodeterminadas de motivação, maior esforço acadêmico e menor intenção de abandono, o que sugere que estudantes mais motivados tendem a assumir um papel mais ativo na gestão de seu próprio percurso acadêmico (Zenger; Flunger; Gog, 2025).

No cenário de pesquisas brasileiras, alguns estudos apontam variáveis que influenciam o ato de aprender e o perfil motivacional de alunos do ensino superior. Uma pesquisa desenvolvida por Porto e Gonçalves (2017) demonstra uma correlação significativa entre a motivação intrínseca e o envolvimento acadêmico, ressaltando que esse tipo de motivação pode predizer um maior engajamento do estudante com suas experiências de aprendizado. Além disso, uma revisão da literatura realizada por Santos e Ribeiro (2023) destaca que a

relação professor-estudante é um fator central para a motivação, especialmente quando mediada pela dimensão afetiva.

Em contrapartida, a fragilidade dos aspectos motivacionais pode atuar como um indicador de dificuldades no processo de aprendizagem no ensino superior. Níveis baixos de motivação, especialmente quando o estudante não percebe relevância ou significado nas atividades acadêmicas, tendem a se expressar por meio da procrastinação (Geara; Filho; Teixeira, 2017). Assim, a procrastinação não se configura apenas como um problema de gestão do tempo, mas como um reflexo de fragilidades motivacionais que podem comprometer o percurso formativo no ensino superior.

2.2 A TEORIA DE METAS DE REALIZAÇÃO

Para compreender o fenômeno da motivação para aprender, algumas teorias e abordagens foram estudadas e testadas no campo da Psicologia. Dentre os modelos teóricos compreende-se a Teoria de Metas de Realização, que visa explicar a motivação sob um aspecto qualitativo, analisando o envolvimento do aluno acerca do seu processo de aprendizagem, consistindo em um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que expressam as expectativas dos alunos diante das tarefas acadêmicas, representando diferentes formas de enfrentá-las (Ames, 1992; Zenorini; Santos; Bueno, 2003). Nesse sentido, de acordo com essa teoria, investiga-se o propósito ou o porquê de um aluno, por exemplo, envolver-se em uma atividade; ou seja, busca-se explicar que o modo como o aluno aprende depende do motivo pelo qual ele estuda (Ames, 1992; Elliot; Dweck, 1988; Zenorini; Santos; Bueno, 2003).

Apesar das variações terminológicas entre pesquisadores e número de dimensões/fatores, a Teoria de Metas de Realização estrutura-se em três vertentes: Meta Aprender, Meta Performance-Aproximação e Meta Performance-Evituação (Zenorini; Santos, 2010). Alunos com níveis elevados de Meta Aprender caracterizam-se pela busca pelo crescimento intelectual, valorizando o esforço pessoal e a aquisição de novos conhecimentos (Zenorini; Santos, 2010). Tais discentes possuem maior capacidade de adaptação diante de desafios, não desistindo mesmo perante possíveis erros, além disso, tendem a apresentar estratégias de estudo mais eficazes, apresentando alto desempenho (Porto; Gonçalves, 2017; Santos; Alcará; Zenorini, 2013; Zenorini; Santos; Monteiro, 2011; Zenorini; Santos, 2010).

Discentes com características de Meta Performance-Aproximação manifestam comportamentos voltados à demonstração de alta capacidade, buscando evidenciar que possuem habilidades e desempenho superiores aos dos demais colegas (Elliot; Dweck, 1988;

Zenorini; Santos, 2010). A última categoria, a Meta Performance-Evituação, abrange discentes que buscam evitar qualquer tipo de situação que possa expor uma eventual "incapacidade" perante os outros, apresentando baixo desempenho (Elliot; Harackiewicz, 1996; Santos; Alcará; Zenorini, 2013; Zenorini; Santos; Monteiro, 2011).

A presença desses traços no perfil motivacional dos discentes não ocorre de maneira aleatória. Segundo as Teorias Implícitas, ou crenças implícitas de inteligência, busca-se compreender as concepções que os indivíduos possuem em relação à natureza de sua inteligência (Dweck, 1999; Faria, 2002). Estas subdividem-se em duas concepções: a primeira, a concepção estática (mentalidade fixa), diz respeito às crenças de alunos voltadas à atribuição da aprendizagem como algo determinado, limitado e incontrolável. (Dweck; Molden, 2017; Faria, 2002).

Já sob a perspectiva da concepção dinâmica (mentalidade de crescimento), contempla-se a crença na inteligência como algo que pode ser desenvolvido com esforço, em que os alunos buscam se desenvolver não para mostrar suas capacidades, mas para melhorar (Dweck; Molden, 2017; Faria, 2002). Dessa forma, o construto motivação se torna um fator complexo de estudo, estando relacionado a diversas variáveis.

Em uma perspectiva mais refinada das teorias motivacionais, apresenta-se o modelo 2x2 de metas de realização (Elliot; McGregor, 2001). Essa teoria propõe que as metas de realização podem ser compreendidas em quatro categorias distintas, formadas por duas dimensões principais. A primeira está relacionada ao domínio e/ou desempenho, sendo o domínio referente à comparação consigo mesmo e o desempenho à comparação com o outro, buscando ser melhor. A segunda categoria está relacionada à aproximação e/ou evitação, dando ênfase ao comportamento almejado pelo discente, sendo a aproximação visando ao sucesso e ao aprendizado, e a evitação visando a fugir do fracasso, do erro e da vergonha (Elliot; McGregor, 2001).

O primeiro, domínio-aproximação, foca no aprender, resultando em mais interesse e persistência, consolidando o aprendizado (Elliot; McGregor, 2001). Ainda segundo os autores, o domínio-evitação possui o foco em não perder o que se aprendeu, apresentando esforço, entretanto, com medo de errar. Nessa mesma perspectiva, o desempenho-evitação evita situações que provoquem vergonha, para não parecer menos capaz que os colegas, o que resulta em ansiedade, evasão e pior aprendizagem; já o desempenho-aproximação busca evidenciar ser melhor que os demais colegas.

Desse modo, o debate e os estudos sobre a motivação tornam-se um tema que necessita de aprofundamento teórico e prático, uma vez que os aspectos motivacionais podem

estar intrinsecamente ligados a fatores como sucesso acadêmico, autorregulação e persistência, e também a fatores como evasão, desistência, ansiedade, frustração e esquiva (Pereira *et al.*, 2022; Zenger; Flunger; Gog, 2025).

2.3 MENSURANDO A MOTIVAÇÃO: A ESCALA EMAPRE-U BREVE

Devido à complexidade e à relevância das metas de realização, e por tratar-se de uma dimensão subjetiva, sua análise direta torna-se inviável, sendo compreendida a partir das manifestações comportamentais e autorrelatos do sujeito. Nesse sentido, fez-se necessária a utilização de um instrumento psicométrico desenvolvido especificamente para o cenário educacional brasileiro. Com o intuito de avaliar as três dimensões da Teoria de Metas de Realização, Zenorini e Santos (2010) elaboraram a Escala de Motivação para Aprendizagem (EMAPRE). Originalmente, o instrumento foi desenvolvido e validado com estudantes do Ensino Médio, sendo composto por 28 itens destinados a mensurar as orientações motivacionais no contexto escolar.

Posteriormente, com o refinamento da escala e visando atender à demanda brasileira de estudos psicométricos sobre motivação para aprender no contexto universitário, a redação dos itens foi reajustada e testada, dando origem à Escala de Metas de Realização para Alunos Universitários (EMAPRE-U), sendo desenvolvida e validada estatisticamente para a realidade do país. A EMAPRE-U conta com 28 itens, avaliando três metas de realização relacionadas à aprendizagem: Meta Aprender, dispondo de 12 itens; Meta Performance-Aproximação (modelo trifatorial), com 9 itens; e Meta Performance-Evituação, com 7 itens. A escala é respondida em formato Likert, com opções de resposta de 1 a 3, em que 1 = discordo, 2 = não sei e 3 = concordo (Santos; Alcará; Zenorini, 2013).

Após uma análise fatorial proposta por Pereira e colaboradores (2022) sobre a EMAPRE-U, foi proposta uma versão breve da mesma; esta conta com 15 itens, com divisão igualitária entre as três dimensões (Meta aprender; Meta Performance-Aproximação e Meta Performance-Evituação). O estudo psicométrico comprovou a fidedignidade da escala em sua versão reduzida, apresentando boa consistência interna entre os itens. A variável Meta Aprender correlacionou-se positivamente com fatores associados à persistência, ao esforço, à curiosidade e ao desempenho acadêmico, relacionando-se negativamente com o neuroticismo e o sofrimento psicológico. Dessa maneira, compreende-se que quem possui uma relação de prazer ao estudar tende a ser mais persistente, curioso e emocionalmente equilibrado, possuindo melhor desempenho acadêmico.

Na análise realizada, os itens sobre Meta Performance-Aproximação observaram uma relação positiva com o desempenho acadêmico; entretanto, observou-se uma relação negativa com a socialização, indicando que discentes com esse tipo de motivação podem apresentar aspectos como empatia e cooperação menos fortalecidos (Pereira *et al.*, 2022). No referente à Meta Performance-Evituação, notou-se uma relação negativa com extroversão, abertura e desempenho acadêmico, e positiva com neuroticismo e sofrimento psicológico, podendo-se inferir que quem estuda visando evitar o erro ou ser constrangido tende a apresentar níveis mais elevados de sofrimento emocional, bem como isolamento e baixo desempenho (Pereira *et al.*, 2022).

O estudo de Pereira *et al.* (2022) para a abreviação da EMAPRE-U apresentou ainda uma correlação negativa entre Meta Aprender e Meta Performance-Evituação. Desse modo, discentes que gostam de aprender tendem a não estudar por medo, enquanto aqueles que estudam por medo de errar tendem a não gostar do processo de aprendizagem. Entretanto, o estudo destaca um novo achado, em que não existe correlação significativa entre Performance-Aproximação e Performance-Evituação, diferentemente dos achados de Santos, Alcará e Zenorini. (2013), que identificaram correlação positiva moderada entre essas duas metas. Esse resultado indica que, nesta amostra, o desejo de superar os outros não esteve necessariamente acompanhado do medo de parecer incompetente, sugerindo que as metas podem operar de maneira independente, sem compartilhar a mesma base motivacional centrada na comparação social.

Assim, demonstra-se a importância de mais estudos psicométricos relacionados à versão abreviada da escala EMAPRE-U, com o intuito de contribuir com o cenário científico e educacional do ensino superior brasileiro, dispondo de instrumentos fidedignos e alinhados com a realidade brasileira dos estudantes.

2.4 INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA POTENCIALIZADORA DA MOTIVAÇÃO

A atuação/apoio psicopedagógico no Ensino Superior encontra-se sob um cenário paradoxal. Por um lado, a presença de programas de apoio psicopedagógico ao discente é um dos elementos fundamentais para que uma Instituição de Ensino Superior (IES) alcance o conceito máximo de qualidade (Conceito 5), conforme implementado pela Lei Nº 10.861/2004 (Brasil, 2004). Todavia, apesar dessa exigência normativa e técnica, a implementação efetiva desses serviços nas instituições brasileiras ainda se mostra escassa.

Em contraponto a essa lacuna institucional, a relevância da psicopedagogia mostra-se fundamental para a aprendizagem nos contextos das IES. Ao compreender que o fenômeno da aprendizagem não é um evento isolado de ordem meramente intelectual, a visão psicopedagógica amplia o horizonte de atuação, reconhecendo que o sucesso do estudante depende de uma construção complexa que articula dimensões psicossociais, afetivas e cognitivas (Vasques, 2024).

Ao considerar as especificidades do aluno, a psicopedagogia pode compreender como ele interpreta e regula seu próprio processo de aprendizagem, identificando suas metas e auxiliando na definição de estratégias cognitivas e metacognitivas para alcançá-las de modo realista e condizente com seu perfil de aprendizagem. O estudo brasileiro de Vieira, Sousa e Junior (2021) sobre autorregulação e metacognição em universitários indica que a consciência dos próprios processos cognitivos favorece o planejamento, o monitoramento e a avaliação das metas acadêmicas. Assim, a atuação psicopedagógica contribui para a construção de uma aprendizagem mais autônoma e eficiente.

O ato de aprender, em um contexto universitário marcado por demandas avaliativas e pressão por desempenho acadêmico, pode associar-se ao aumento de estresse e ansiedade, influenciando negativamente a vivência acadêmica e a adaptação ao ambiente universitário (Soares; Machado; Albano, 2024). O profissional da psicopedagogia, ao adotar uma compreensão ampla do processo de ensino-aprendizagem e dos fatores que podem favorecer ou dificultar esse percurso, pode contribuir de maneira significativa para o redirecionamento de estratégias pedagógicas (Moura *et al.*, 2019). Ao considerar os aspectos motivacionais envolvidos na aprendizagem, esse profissional auxilia o discente na elaboração de objetivos e metas mais coerentes com seu perfil motivacional e com as demandas do contexto acadêmico.

Nesse sentido, a intervenção psicopedagógica ultrapassa o suporte técnico, alcançando a dimensão da autorregulação e autonomia da aprendizagem. O psicopedagogo atua como mediador na construção de ferramentas para promoção da aprendizagem, permitindo que o universitário não apenas identifique suas fragilidades, mas desenvolva a capacidade de monitorar seu próprio progresso. Ao desconstruir a visão de que o erro é uma demonstração de incapacidade, característica marcante da meta performance-evitação (Zenorini; Santos, 2010), o profissional promove uma ressignificação do vínculo com o saber, essencial para a permanência e o sucesso no ensino superior. Ao promover a ressignificação da relação com o saber, o psicopedagogo auxilia o discente a compreender a aprendizagem como um processo dinâmico. Esse apoio é crucial para a transição de uma concepção estática de inteligência para

uma visão de desenvolvimento contínuo, o que pode fomentar o prazer pela aprendizagem e elevar os índices da Meta Aprender.

O conhecimento e a utilização de instrumentos fidedignos, como apontado por Shaughnessy, Zechmeister e Zechmeister (2012), fornecem subsídios para intervenções eficazes, contextualizadas e alinhadas à realidade de cada indivíduo. Sob essa ótica, o emprego de escalas para a mensuração desse construto permite ao psicopedagogo, no âmbito das IES, mapear o perfil motivacional dos estudantes. Essa leitura preventiva possibilita a elaboração de planos de intervenção conjuntos com o corpo docente, visando ao desenvolvimento de práticas avaliativas menos quantitativas e competitivas. Ao priorizar o progresso individual em detrimento da mera disputa por notas, característica da Meta Performance-Aproximação, e ao mitigar o temor da exposição de competências vinculado à Meta Performance-Evitância, o psicopedagogo atua diretamente na prevenção da evasão escolar. Consolida-se, assim, um ambiente acadêmico que favorece o crescimento intelectual, preservando a saúde mental e a persistência do discente em sua trajetória formativa.

3 MÉTODO

3.1 DELINEAMENTO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de corte transversal e abordagem quantitativa, apresentando caráter descritivo e instrumental. A coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento (*survey*) via questionário online, fundamentada em uma amostra não probabilística por conveniência.

3.2 PARTICIPANTES

A amostra foi composta por 262 participantes, com idades variando entre 18 e 57 anos ($M = 24,07$; $DP = 7,19$). Os respondentes são estudantes do Ensino Superior vinculados a instituições públicas (89,7%) e privadas (10,3%). Em relação à composição por sexo, a maioria é feminino (80,9%), seguida pelo masculino (19,1%). Quanto ao envolvimento em atividades acadêmicas complementares, 45,2% dos respondentes declarou nunca ter participado de projetos de extensão, enquanto 26,4% afirmaram participação em pelo menos um projeto. No referente aos projetos de pesquisa, 62,5% informou nunca ter participado e 23,4% relataram participação em ao menos uma iniciativa dessa natureza. Como critérios de inclusão, foram considerados estudantes de graduação devidamente matriculados; como critério de exclusão, foram desconsiderados estudantes com idade inferior a 18 anos.

3.3 INSTRUMENTOS

A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário estruturado na plataforma *Google Forms*, dividido em duas seções, conforme os instrumentos descritos a seguir:

Questionário Sociodemográfico: elaborado para o levantamento das características socioeconômicas e acadêmicas dos participantes. O instrumento incluiu variáveis como: idade, gênero, renda familiar mensal, estado civil, tipo de escola de conclusão do ensino médio e participação em projetos institucionais. Além disso, investigou-se o nível de satisfação com o curso, a probabilidade de desistência e se a graduação atual foi a primeira opção no Enem. O questionário foi composto por questões abertas (para dados numéricos e descritivos) e fechadas (múltipla escolha).

Escala de Metas de Realização para Alunos Universitários (EMAPRE-U Breve): versão abreviada e validada por Pereira *et al.* (2022), composta por 15 itens. O instrumento fundamenta-se em um modelo trifatorial que abrange as dimensões: Meta Aprender, Meta Performance-Aproximação e Meta Performance-Evitância, sendo cada fator composto por 5 itens. As respostas foram registradas em uma escala do tipo Likert de três pontos, em que: 1 (Discordo), 2 (Não sei) e 3 (Concordo). O instrumento tem como objetivo identificar o perfil motivacional predominante dos estudantes do ensino superior em relação ao seu processo de aprendizagem.

3.4 PROCEDIMENTOS

3.4.1 Éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada sob o parecer nº 89740125.4.0000.5188. O estudo foi conduzido em concordância com os aspectos éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamentam as pesquisas com seres humanos no Brasil. Todos os participantes manifestaram sua concordância mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se o anonimato e o direito à desistência em qualquer etapa da coleta.

3.4.2 De coleta

A coleta de dados foi realizada por meio da ferramenta digital *Google Forms*, na qual o formulário eletrônico foi disponibilizado aos participantes. A divulgação ocorreu via redes

sociais (*Instagram* e *WhatsApp*), acompanhada do TCLE, que detalhou os objetivos e os aspectos éticos da pesquisa. O questionário foi de caráter autoaplicável, com tempo médio de resposta estimado entre 5 e 10 minutos.

3.4.3 Análise de dados

As análises dos dados foram realizadas com o auxílio do *software* JASP (versão 0.95.4). Inicialmente, conduziram-se análises descritivas para a caracterização do perfil sociodemográfico e acadêmico dos participantes. Posteriormente, realizou-se uma AFC para confirmar a estrutura interna da escala EMAPRE-U Breve. Para a estimação dos parâmetros, utilizou-se o método *Weighted Least Squares Mean and Variance Adjusted* (WLSMV), por ser o mais adequado para variáveis categóricas ordinais.

A qualidade do ajuste do modelo trifatorial foi avaliada por meio dos índices: teste de Qui-quadrado (χ^2); *Comparative Fit Index* (CFI); *Tucker-Lewis Index* (TLI) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Visando atender ao objetivo de analisar a fidedignidade da escala, estimou-se a consistência interna dos fatores por meio do coeficiente do Ômega de McDonald (ω). Essas etapas visam mensurar o quanto os itens da escala representam adequadamente as dimensões teóricas propostas, garantindo a validade da estrutura interna do instrumento para a amostra estudada. Adicionalmente, realizou-se a correlação entre o modelo trifatorial e as variáveis sociodemográficas e acadêmicas, utilizando-se o Coeficiente de Correlação de Spearman (ρ).

4 RESULTADOS

4.1 ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA (AFC)

Para a realização da AFC, adotou-se a estrutura trifatorial abreviada proposta por Pereira *et al.* (2022), derivada do instrumento original de Santos, Alcará e Zenorini (2013). Foram examinados o ajuste do modelo de três fatores e a fidedignidade da medida. Os índices de ajuste indicaram adequação do modelo aos dados, conforme os critérios recomendados na literatura ($\chi^2/\text{gl} = 2,38$; CFI = 0,95; TLI = 0,94; RMSEA = 0,073; SRMR = 0,088; IC 90% do RMSEA = 0,060–0,086). Quanto à consistência interna, observou-se $\omega = 0,84$ para o escore total.

Tabela 1: Estrutura fatorial

Fator	Item	Carga Fatorial	Ômega de McDonald
Meta Aprender	1. Faço minhas tarefas acadêmicas porque estou interessado nelas.	0,75	0,88
	2. Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas acadêmicas é que eu gosto delas	0,69	
	3. Uma razão importante pela qual faço as tarefas acadêmicas é porque eu gosto de aprender coisas novas.	0,68	
	4. Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.	0,79	
	5. Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras.	0,79	
Meta Performance-Aproximação	6. É importante para mim fazer as tarefas melhor do que os meus colegas.	0,90	0,86
	7. Na minha turma eu quero me sair sempre melhor que os demais.	0,91	
	8. Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que os dos meus colegas.	0,76	
	9. Para mim é importante conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem.	0,77	
	10. Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar.	0,67	
	11. Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma "besteira".	0,73	
	12. Não participo dos	0,85	

Meta Performance-Evitção	debates em sala de aula, porque não quero que os meus colegas riam de mim.		0,84
	13. Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas.	0,90	
	14. Uma razão pela qual não participo da aula é evitar parecer ignorante.	0,70	
	15. Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.	0,75	

Fonte: elaboração própria (2026)

A estrutura interna do instrumento foi avaliada mediante a análise das cargas fatoriais e dos índices de consistência interna, conforme detalhado na Tabela 1. Os resultados confirmaram a organização do inventário em três dimensões distintas: Meta Aprender, Meta Performance-Aproximação e Meta Performance-Evitção.

No que tange à validade de estrutura, as cargas fatoriais de todos os itens apresentaram valores robustos, situando-se no intervalo entre 0,67 e 0,91. O fator Meta Aprender, constituído pelos itens 1 a 5, apresentou cargas entre 0,68 e 0,79. A dimensão Meta Performance-Aproximação (itens 6 a 10) registrou as cargas mais elevadas, com destaque para o item 7, que obteve o valor máximo de 0,91. Já o fator Meta Performance-Evitção (itens 11 a 15) exibiu cargas fatoriais variando entre 0,70 e 0,90, evidenciando uma forte associação entre os itens e os seus respectivos constructos.

Em relação a precisão do instrumento, utilizou-se o coeficiente Ômega de McDonald para aferir a consistência interna de cada fator. A dimensão Meta Aprender obteve um coeficiente de $\omega = 0,88$, seguida pela Meta Performance-Aproximação com $\omega = 0,86$ e pela Meta Performance-Evitção com $\omega = 0,84$. Considerando que os valores de referência na literatura científica estabelecem o limiar de 0,70 para uma fidedignidade aceitável (Dun; Baguley; Brunnsden, 2014), os índices alcançados demonstram uma elevada consistência das medidas e uma fiabilidade adequada da escala para a amostra em estudo.

4.2 CORRELAÇÃO ENTRE METAS DE REALIZAÇÃO E PERFIL ACADÊMICO/SOCIODEMOGRÁFICO

Para verificar a associação entre as metas de realização e as variáveis sociodemográficas e acadêmicas, foi utilizado o Coeficiente de Correlação de Spearman (p), tendo em vista que a distribuição dos dados não apresentou normalidade, conforme indicado pelo teste de Shapiro-Wilk ($p < 0,001$).

Tabela 2: Correlação entre as variáveis sociodemográficas, acadêmicas e metas de realização

VARIÁVEIS	METAS DE REALIZAÇÃO		
	Aprender	Performance-Aproximação	Performance-Evitação
Renda familiar	0,05	-0,03	-0,18**
Sexo	0,04	-0,06	-0,13*
Satisfação com o curso	0,41***	-0,05	-0,10
Probabilidade de desistência	-0,19**	0,13*	0,20**
Projetos de extensão	-0,07	-0,01	-0,04
Projetos de pesquisa	0,10	0,04	-0,06
Autopercepção de desempenho	0,38***	0,02	-0,04
Instituição de Ensino Superior	0,18**	0,01	-0,10
Instituição do Ensino Médio	0,01	0,04	-0,18**

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Fonte: elaboração própria (2026)

Os dados revelam que a Meta Aprender apresentou correlação positiva e significativa com o nível de satisfação com o curso ($p = 0,41$); autopercepção de desempenho acadêmico ($p = 0,38$) e tipo de instituição de ensino superior ($p = 0,18$). Observou-se ainda uma correlação negativa com a probabilidade de desistência ($p = -0,19$).

Quanto a Meta Performance-Aproximação, essa correlacionou-se positivamente apenas com a probabilidade de desistência ($p = 0,13$). Já a Meta Performance-Evitação apresentou

correlação negativa com a renda familiar ($p = -0,18$), sexo ($p = -0,13$) e tipo de instituição onde foi realizado o ensino médio ($p = -0,18$); e correlação positiva com a probabilidade de desistência do curso ($p = 0,20$). Não foram encontradas correlações significativas entre as metas de realização, participação em projetos de extensão e/ou pesquisa.

5 DISCUSSÕES

Os resultados obtidos através da AFC corroboram o modelo trifatorial da escala de Metas de Realização proposto por Santos, Alcará e Zenorini (2013) e validado em sua versão breve por Pereira *et al.* (2022). Os índices de ajuste apresentados ressaltam que o instrumento possui uma boa adequação estrutural para a amostra estudada, apresentando valores robustos (CFI = 0,95; TLI = 0,94; RMSEA = 0,073; SRMR = 0,088) (Hu; Bentler, 1999). Diante desses achados, também se pode afirmar que os fatores Meta Aprender, Performance-Aproximação e Performance-Evituação obtiveram ótimos índices de consistência interna, com coeficientes de $\omega = 0,88$, $\omega = 0,86$ e $\omega = 0,84$, respectivamente, e índice total da escala de $\omega = 0,84$ (Dun; Baguley; Brunsden, 2014). Esses valores evidenciam que a escala é um instrumento fidedigno e estável para mensurar as orientações motivacionais no contexto universitário.

Um ponto de destaque reside nas cargas fatoriais dos itens da escala, que variaram entre 0,67 e 0,91, em consonância com a AFC realizada na versão breve do instrumento (Pereira *et al.*, 2022), indicando que os itens são representantes robustos de seus respectivos fatores. A dimensão Meta Aprender obteve maior representatividade do construto nos itens: “4. *Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender*” e “5. *Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras*”. A presença de cargas fatoriais mais elevadas nesses itens específicos sugere que discentes orientados à Meta Aprender apresentam maior resiliência acadêmica, não desistindo diante das dificuldades (Zenorini; Santos, 2010). Essa característica reforça a ideia de que o esforço investido é percebido como um meio para o desenvolvimento da competência, e não como um sinal de incapacidade (Santos; Alcará; Zenorini, 2013; Zenorini; Santos, 2010).

Na dimensão Meta Performance-Aproximação, os itens 6 (“*É importante para mim fazer as tarefas melhor do que os meus colegas*”) e 7 (“*Na minha turma eu quero me sair sempre melhor que os demais*”) apresentaram as maiores cargas fatoriais entre os itens da escala, com 0,91 e 0,90, respectivamente. Esse achado vai ao encontro dos resultados de Pereira *et al.* (2022), reforçando a robustez desses indicadores para mensurar o construto. Tal resultado permite inferir que a comparação social direta é o núcleo central da motivação de

performance-aproximação nesta amostra, na qual os discentes tendem a estar apegados à evidenciação de suas habilidades, buscando demonstrar serem mais competentes que os seus pares (Santos; Alcará; Zenorini., 2013; Zenorini; Santos; Monteiro, 2011).

Em relação ao último fator (Meta Performance-Evituação), os itens 11 (*“Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os meus colegas riam de mim”*) e 12 (*“Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas”*) apresentam-se como os melhores itens para a mensuração do construto. Esses itens evidenciam que o fator está fortemente associado ao medo de avaliação negativa, na medida em que os estudantes evitam se expor em situações acadêmicas por receio de julgamentos desfavoráveis por parte de colegas e professores (Pereira *et al.*, 2022). Nesse sentido, o comportamento do discente é motivado pelo desejo de não expor uma provável incapacidade perante o grupo (Santos; Alcará; Zenorini, 2013; Zenorini; Santos; Monteiro, 2011).

Quanto à fidedignidade da escala, o uso do Coeficiente Ômega de McDonald ($\omega = 0,88$; $\omega = 0,86$; $\omega = 0,84$) mostrou-se superior ao Alfa de Cronbach - utilizado na versão breve por Pereira *et al.* (2022) - uma vez que o Ômega não pressupõe a tau-equivalência, permitindo que as cargas fatoriais variem livremente entre os itens. Isso resulta em uma estimativa mais robusta da fidedignidade, especialmente em escalas onde os itens contribuem de formas distintas para a explicação do construto. Assim, afirma-se que a EMAPRE-U Breve possui precisão adequada para uso em pesquisas acadêmicas, configurando-se como um instrumento fidedigno e consistente para a realidade estudada (Pereira *et al.*, 2022).

Os resultados obtidos através das correlações entre variáveis de Metas de Realização e variáveis sociodemográficas e acadêmicas demonstram a Meta Aprender relacionando-se positivamente com a satisfação com o curso ($p = 0,41$). Tal fator pode ser compreendido como uma motivação intrínseca ao ato de aprender, na qual os discentes tendem a demonstrar maior valorização sobre o processo de aprendizagem como maneira de crescimento pessoal, percebendo um sentido real nas atividades que são propostas, o que pode predizer maiores níveis de satisfação com a graduação (Porto; Gonçalves, 2017). A autopercepção de desempenho também se relacionou positivamente com esse tipo de meta ($p = 0,38$), uma vez que esses alunos tendem a manifestar maior prazer pelo aprender e, consequentemente, uma percepção mais favorável de sua própria competência acadêmica (Pereira *et al.*, 2022).

A correlação entre a Meta Aprender e a probabilidade de desistência apresentou-se negativa e significativa ($p = -0,19$). Desse modo, a relação entre um perfil motivacional mais orientado ao prazer pelo processo de aprendizagem pode favorecer a autorregulação,

apresentando maior poder de resiliência mesmo diante de dificuldades e, conseqüentemente, menor intenção de abandono do curso (Santos; Alcará; Zenorini, 2013; Zenger; Flunger; Gog, 2025). Esse achado reforça que o desejo de domínio e a valorização do conhecimento atuam como fatores de proteção, vinculando o estudante de forma mais profunda e persistente à sua trajetória formativa.

A variável relacionada ao tipo de instituição (pública = 1; privada = 2) também apresentou uma correlação positiva e significativa ($p = 0,18$), indicando que alunos de instituições particulares apresentam maiores níveis de Meta Aprender. Embora a literatura de base para o instrumento (Pereira *et al.*, 2022; Santos; Alcará; Zenorini, 2013) tenha sido voltada para a aplicação em apenas um tipo de instituição, sem realizar comparações, compreende-se a motivação como um construto amplo. Nesse sentido, a orientação motivacional pode ser impactada por fatores externos, como a igualdade de oportunidades e as condições financeiras, que tendem a ser mais desfavoráveis para alunos de instituições públicas (Souza; Oliveira; Gomes, 2023). Tais barreiras podem gerar sobrecarga e dificultar o foco exclusivo no prazer de aprender. Em consonância com esse achado, estudos sobre motivação e envolvimento acadêmico também identificaram níveis superiores de motivação no sistema de IES privado (Isik, 2022), o que reforça a necessidade de olhar para as especificidades contextuais de cada rede de ensino.

Nas correlações realizadas com a Meta Performance-Aproximação, houve significância positiva apenas com a variável probabilidade de desistir ($p = 0,13$). Esse achado supõe que esse público estudantil apresenta uma probabilidade acentuada de desistir do curso. A comparação social direta entre o grupo, por estar muito presente nessa orientação motivacional (Pereira *et al.*, 2022), pode afetar negativamente a autoestima desses discentes.

Assim como na Meta Performance-Aproximação, a Meta Performance-Evituação apresentou correlação positiva e significativa com a probabilidade de desistência ($p = 0,20$). No estudo de validação da versão breve da escala, esse tipo de motivação teve correlações significativas com construtos como sofrimento psicológico e baixo desempenho acadêmico (Pereira *et al.*, 2022). Esses dados podem justificar a vulnerabilidade desse grupo, na medida em que o esforço contínuo para evitar o fracasso e o julgamento alheio gera um desgaste emocional acentuado. Nesse contexto, a pressão pelo desempenho acadêmico pode relacionar-se negativamente com a vivência e a adaptação ao ambiente universitário (Soares; Machado; Albano, 2024). Diante do medo constante de demonstrar incompetência, o estudante passa a perceber a interrupção do curso como uma estratégia de autoproteção,

visando cessar a ansiedade e o sentimento de inadequação que a trajetória acadêmica lhe impõe.

As correlações com esse fator (Meta Performance-Evituação) também apresentaram significância negativa com a renda familiar ($p = -0,18$). Esse resultado ressalta a influência de fatores externos, como o nível socioeconômico, no perfil motivacional dos alunos (Isik, 2022), sugerindo que discentes com menor aporte financeiro podem experimentar maior pressão e medo do fracasso, possivelmente devido à escassez de recursos para lidar com eventuais perdas acadêmicas. Em relação ao sexo ($p = -0,13$), o público feminino apresentou maior pontuação na meta Performance-Evituação. Esse achado diverge das pesquisas conduzidas por Santos, Alcará e Zenorini (2013), nas quais o público feminino apresentou maiores pontuações relacionadas à Performance-Aproximação. Essa diferença sugere que, na amostra estudada, as mulheres podem estar mais orientadas pelo receio de avaliações negativas e pelo medo de demonstrar incompetência. Entretanto, é importante destacar que a participação feminina foi equivalente a 89,7% dos respondentes. Essa alta representatividade do grupo feminino na amostra pode ter influenciado a direção da correlação e a magnitude dos resultados, limitando a possibilidade de generalização dessas diferenças de gênero para outros contextos acadêmicos.

O tipo de instituição onde foi realizado o ensino médio também apresentou correlação negativa ($p = -0,18$). Como a variável foi codificada como pública (1) e privada (2), o resultado indica que alunos provenientes de escolas públicas tendem a apresentar maiores níveis de Meta Performance-Evituação. Esse dado sugere que lacunas na formação básica ou a percepção de menor preparo acadêmico podem elevar o receio de demonstração de incompetência no ambiente universitário.

Ao analisar a relação entre o envolvimento em atividades acadêmicas complementares (extensão e pesquisa) e as metas de realização, os resultados indicam uma ausência de correlações estatisticamente significativas, sugerindo que, nesta amostra, o engajamento nestas atividades não está associado a uma orientação motivacional específica. Uma hipótese explicativa para este achado reside na baixa variabilidade dos dados decorrente da reduzida participação dos estudantes nestas frentes. Os dados descritivos revelam que a maioria dos respondentes nunca teve contacto com a pesquisa (62,5%) e quase metade nunca participou em projetos de extensão (45,2%). Do ponto de vista estatístico, a concentração de respostas numa única categoria (a não participação) limita a amplitude da variável, dificultando a identificação de padrões de associação que poderiam emergir num grupo com maior heterogeneidade de experiências acadêmicas.

Sob uma perspectiva psicopedagógica, os resultados apresentados reforçam a necessidade de um olhar atento às subjetividades que compõem o aprender no contexto universitário. A correlação positiva entre a Meta Aprender e a satisfação com o curso evidencia que a intervenção psicopedagógica deve priorizar estratégias que resgatem o sentido do conhecimento e a autonomia do discente, despertando o prazer pelo saber. Dessa forma, é possível fomentar uma maior autorregulação da aprendizagem e o emprego de estratégias metacognitivas por parte dos estudantes, fortalecendo seu protagonismo na trajetória acadêmica (Vieira; Sousa; Junior, 2021).

Por outro lado, a influência das metas de Performance (aproximação e evitação) como preditores de desistência e sofrimento psicológico alerta para a urgência de práticas institucionais que minimizem a comparação social e o medo do julgamento. Sendo necessária a presença do psicopedagogo em espaços institucionais de ensino superior, visando adequar as práticas pedagógicas com o suporte psicopedagógico e a promoção de metodologias ativas que valorizem o erro como parte do processo de construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou a verificação da escala EMAPRE-U Breve como um instrumento fidedigno para pesquisas no cenário do ensino superior brasileiro, enfatizando o modelo trifatorial das metas de realização. Para além da validação psicométrica, os achados revelam que a orientação motivacional do estudante é um fenômeno multideterminado, atravessado por variáveis socioeconômicas e institucionais que impactam diretamente a permanência acadêmica.

Sob a ótica da psicopedagogia institucional, a principal contribuição reside na evidência de que o processo de aprender não se restringe à cognição, sendo sustentado também por vínculos motivacionais. A identificação de que a Meta Aprender atua como um fator de proteção contra a evasão, enquanto as metas de Performance elevam a vulnerabilidade de permanência do discente, oferece subsídios para que o psicopedagogo planeje intervenções preventivas juntamente com outros setores baseadas em dados reais.

Apesar das contribuições apresentadas, este estudo possui limitações que devem ser consideradas. Primeiramente, destaca-se a discrepância entre o número de respondentes, com uma predominância expressiva do público feminino (89,7%), o que pode ter influenciado as correlações de gênero e limita a generalização dos achados para o público masculino. Além disso, ressalta-se a escassez de literatura nacional voltada especificamente para o modelo

trifatorial das metas de realização, o que restringiu o potencial de comparação direta com outros contextos brasileiros.

Diante dos achados e das limitações identificadas, sugere-se que pesquisas posteriores busquem a ampliação do tamanho da amostra, de modo a conferir maior robustez estatística e poder de generalização aos resultados. Ademais, recomenda-se a diferenciação da amostra de acordo com as áreas dos cursos (exatas, saúde, humanas, educação e tecnológicas), visto que as especificidades curriculares de cada área podem moldar perfis motivacionais distintos. Sugere-se, ainda, a ampliação das discussões sobre as correlações entre as metas de realização e a influência de variáveis como o suporte familiar, a modalidade de ensino (presencial ou a distância), a autoeficácia acadêmica e os fatores de personalidade (*Big Five*).

REFERÊNCIAS

- AGRA, G. *et al.* Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, n. 1, p. 258-265, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>.
- AMES, C. Classrooms: Goals, structures and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v.84, n.3, p.261-271, 1992. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.84.3.261>.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 12 jan. 2026.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 18 jan. 2026.
- BRAUN, K. C. R.; MARCILIO, F. C. P.; DIAS, A. C. G. Transição para o Ensino Superior: Uma Revisão Sistemática. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, v. 24, 2024. doi: 10.12957/epp.2024.61266.
- CO, M. J. *et al.* Students coping with change in higher education: **An overview. Educational Research Review**, v. 38, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100508>.
- DUNN, T. J.; BAGULEY, T.; BRUNSDEN, V. From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. **British Journal of Psychology**, v. 105, n. 3, p. 399-412, 2014. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>.
- DWECK, C. S.; MOLDEN, D. C. Mindsets: Their impact on competence motivation and acquisition. In: ELLIOT, A. J.; DWECK, C. S. YEAGER, D. S (Org.). **Handbook of competence and motivation: Theory and application**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2017. p. 135-154.
- DWECK, C.S. **Self-theories: Their role in motivation, personality, and development** Philadelphia: Psychology Press, 1999.
- ELLIOT, A. J.; HARACKIEWICZ, J. M. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation a mediational analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70, n. 3, p.461-475, 1996. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.70.3.461>.
- ELLIOT, A. J.; MCGREGOR, H. A. A 2x2 Achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 80, n. 3, p.501-519, 2001. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>.

ELLIOT, E. S.; DWECK, C. S. Goals: An Approach to Motivation and Achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 54, n. 1, p.5-12, 1988. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.54.1.5>.

FARIA, L. Teorias implícitas da inteligência: estudos no contexto escolar português. **Paidéia**, v. 12, n. 23, p. 93-103, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200007>.

FERREIRA, T. F.; JUNIOR, A. G. M.; THERRIEN, S. M. N. Andragogia no ensino superior: a percepção de professores de licenciaturas. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 8, p. 1-16, 2022. doi: 10.20396/riesup.v8i0.8661980.

GEARA, G. B. FILHO, G. B.; TEIXEIRA, M. A. P. Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica. **Psico**, v. 48, n. 2, p. 140-151, 2017. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2017.2.24635>.

HU, L.; BENTLER, P. M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling**, v. 6, n. 1, p. 1-55, 1999. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.

ISIK, M. Expectations and Level of Satisfaction of University Students from the Higher Education System. **International Journal of Educational Methodology**, v. 8, n.1, p.163-178, 2022. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.1.163>.

ISIK, U. *et al.* Factors Influencing Academic Motivation of Ethnic Minority Students: A Review. **SAGE Open**, v. 8, p. 1- 23, 2018. <https://doi.org/10.1177/2158244018785412>.

MELO, A. J. C.; SANTOS, M. A. R. dos. Metodologias ativas emancipatórias e autonomia estudantil no currículo do ensino médio: estado da arte. **Revista Educação em foco**, n. 25, p. 1-31, 2025. <https://doi.org/10.36704/eef.v28i54.8107>.

MOTA, J. G. de.; OLIVEIRA, M. do. C. C. de.; SOUZA, F. V. de. O brincar como fator de motivação para a aprendizagem no desenvolvimento infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 3, p. 2222-2230, 2025. doi.org/10.51891/rease.v11i3.18559.

MOURA, A. A. de. *et al.* A psicopedagogia e suas estratégias facilitadoras no processo de aprendizagem. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n.2, p. 479-493, 2019. doi: 10.22633/rpge.v23i2.12654.

NAVÍO, E. P. et al. Relationship between Learning Strategies and Motivation of University Students. **Sustainability**, v. 15, n. 4, p. 1-12, 2023. <https://doi.org/10.3390/su15043497>.

PEREIRA, J. S. *et al.* Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários: Versão Breve. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 773-793, 2022. doi:10.12957/epp.2022.68652.

PILETTI, C. **Didática geral**. 18.ed. São Paulo, Cortez, 1995.

PORTO, R. C.; GONÇALVES, M. P. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n.3, p. 515-522, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>.

RUIZ, V. M. Motivação Na Universidade: Uma Revisão Da Literatura. **Rev. Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 15-24, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2003000200002>.

SANTOS, A. A. A. dos. ALCARÁ, A. R.; ZENORINI, R. da. P. C. Estudos Psicométricos da Escala de Motivação para Aprendizagem de Universitários. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25, n. 3, p. 531-546, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000300008>.

SANTOS, C. C. Q. dos.; RIBEIRO, M. L. A relação professor e estudante como fator contribuinte para a motivação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, p. 1-15, 2023. <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18401>.

SCHUNK, D. H.; DIBENEDETTO, M. K. Motivation and social cognitive theory. **Contemporary Educational Psychology**, v. 60, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>.

SHAUGHNESSY, J. J.; ZECHMEISTER, E. B.; ZECHMEISTER, J. S. **Metodologia da pesquisa em psicologia**. 9. ed. Porto Alegre: Editora AMGH, 2012.

SOARES, M. H.; MACHADO, F. P.; ALBANO, V. Pressão sobre o desempenho acadêmico e a afetividade negativa em graduandos de enfermagem. **Cienc. Cuid. Saude**, v. 23, p. 1-10, 2024. DOI: 10.4025/ciencuidsaude.v23i0.67355.

SOUZA, S. de. C. I. de.; OLIVEIRA, B. A.; GOMES, M. R. Estudantes do ensino superior público, pobreza e mercado de trabalho no Brasil. **Economia & Região**, v. 11, n.2, p.276-293, 2023. DOI: 10.5433.2317-627X.2023.v11.n2.47222.

VASQUES, B. A relação entre a afetividade e a aprendizagem. **Revista Construção Psicopedagógica**, v. 34, n.36, p. 47-60, 2024. <https://doi.org/10.37388/CP2024/v34n36a06>.

VIEIRA, M. do. S. T. C.; SOUSA, G. M. C. de.; JUNIOR, J. R. A. do N. Perfil Metacognitivo de Estudantes Universitários e suas Estratégias de Autorregulação de Aprendizagem. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 15, n. 57, p. 740-756, 2021. <http://dx.doi.org/10.14295/idonline.v13i47.2089>,

ZENGER, L.; FLUNGER, B.; GOG, T. V. Towards studying students' autonomy-regulation strategies as a specific part of their motivation regulation. **Learning and Individual Differences**, v. 123, p. 1-17, 2025. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102755>.

ZENORINI, R. da. P. C.; SANTOS, A. A. A. dos. Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para Aprendizagem. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 44, n.2, p. 291-298, 2010. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641010.pdf>.

ZENORINI, R. da. P. C.; SANTOS, A. A. A. dos.; BUENO, J. M. H. Escala de avaliação das metas de realização: estudo preliminar de validação. **Avaliação psicológica**, v. 2, n. 2, p. 165-173, 2003. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000200007.
Acesso em: 16 dez. 2025.

ZENORINI, R. da C. SANTOS, A. A. A. dos.; MONTEIRO, R. de M. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 157-164, 2011.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000200003>.