UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA

ANÁLISE DOS NÍVEIS DE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES DE PSICOPEDAGOGIA: PRIMEIRA ESCOLHA OU SEGUNDA OPÇÃO

JULIA LETICIA VIEIRA DOS SANTOS

JOÃO PESSOA
2026

JULIA LETICIA VIEIRA DOS SANTOS

ANÁLISE DOS NÍVEIS DE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES DE PSICOPEDAGOGIA: PRIMEIRA ESCOLHA OU SEGUNDA OPÇÃO

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

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237a Santos, Júlia Leticia Vieira dos.
Análise dos níveis de motivação e autoeficácia acadêmica em estudantes de psicopedagogia: primeira escolha ou segunda opção / Júlia Leticia Vieira dos Santos. - João Pessoa, 2026.
35 f. : il.

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

1. Motivação acadêmica. 2. Autoeficácia. 3. Escolha. 4. Psicopedagogia. 5. Ensino Superior. I. Monteiro, Renan Pereira. II. Título.

UFPB/CE CDU 37.015.3(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

Julia Leticia Vieira dos Santos

ANÁLISE DOS NÍVEIS DE MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA EM ESTUDANTES DE PSICOPEDAGOGIA: PRIMEIRA ESCOLHA OU SEGUNDA OPÇÃO

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 06/04/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. (Nome do orientador)

Titulação/Afiliação

Prof. (Nome do professor avaliador)

Titulação/Afiliação

RESUMO

Este estudo objetivou analisar os níveis de motivação e autoeficácia acadêmica em estudantes do curso de Psicopedagogia, considerando a forma de escolha do curso como primeira opção ou não. Parte-se do pressuposto de que a maneira como o estudante ingressa na graduação pode influenciar a qualidade da motivação, o engajamento com as atividades acadêmicas e a percepção de competência para lidar com as demandas do Ensino Superior. A pesquisa caracteriza-se como um estudo quantitativo, de natureza descritiva e comparativa, realizado com uma amostra composta por 206 estudantes regularmente matriculados no curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba. A amostra foi majoritariamente feminina (95,1%), com idade média entre 17 a 65 anos (M = 23,8; DP = 5,85) . No que tange à trajetória escolar, 59,7% dos discentes realizaram o ensino médio integralmente em instituições públicas. A coleta de dados foi realizada no formato online, por meio de um formulário eletrônico contendo um Questionário Sociodemográfico e Acadêmico, a Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários e a Escala de Autoeficácia na Formação Superior. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial, sendo verificado que estudantes que escolheram a Psicopedagogia como primeira opção de curso demonstraram mais Motivação Meta Aprender e mais Ações Proativas, uma dimensão da autoeficácia acadêmica.. Esses dados indicam que a escolha inicial do curso favorece tanto a motivação intrínseca para a aprendizagem quanto a percepção de competência do estudante para organizar sua rotina, gerir o tempo e cumprir os prazos. Além disso, identificou-se que pessoas mais propensas a desistirem de seus cursos apresentam níveis menores de Motivação Meta Aprender, bem como menores níveis de Autoeficácia Acadêmica. Conclui-se que a forma de ingresso atua como um suporte psicológico fundamental para a aprendizagem e que a intenção de desistência está atrelada à percepção de desamparo na organização da rotina e fragilidade nos vínculos sociais. Os dados reforçam a importância de um olhar psicopedagógico sobre o próprio graduando, sugerindo que o fortalecimento da autonomia e da autoeficácia é essencial para reduzir a evasão e promover uma trajetória acadêmica resiliente na graduação.

Palavras-chave: Motivação acadêmica; Autoeficácia; Escolha; Psicopedagogia; Ensino superior.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the levels of motivation and academic self-efficacy in students of the Psychopedagogy course, considering whether the course was chosen as their first option or not. It is based on the assumption that the way a student enters undergraduate studies can influence the quality of their motivation, engagement with academic activities, and perception of competence to handle the demands of higher education. The research is characterized as a quantitative, descriptive, and comparative study, conducted with a sample of 206 students regularly enrolled in the Psychopedagogy course at the Federal University of Paraíba. The sample was predominantly female (95.1%), with a mean age between 17 and 65 years (M = 23.8; SD = 5.85). Regarding educational background, 59.7% of the students completed their secondary education entirely in public institutions. Data collection was conducted online using an electronic form containing a Sociodemographic and Academic Questionnaire, the Motivation for Learning in University Students Scale, and the Self-Efficacy in Higher Education Scale. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics, revealing that students who chose Psychopedagogy as their first course option demonstrated greater Motivation for Learning Goals and more Proactive Actions, a dimension of academic self-efficacy. These data indicate that the initial course choice favors both intrinsic motivation for learning and the student's perception of competence in organizing their routine, managing time, and meeting deadlines. Furthermore, it was identified that individuals more likely to drop out of their courses exhibit lower levels of Motivation for Learning Goals, as well as lower levels of Academic Self-Efficacy. It is concluded that the method of admission acts as a fundamental psychological support for learning and that the intention to drop out is linked to the perception of helplessness in organizing routines and fragility in social bonds. The data reinforce the importance of a psycho-pedagogical perspective on the undergraduate student themselves, suggesting that strengthening autonomy and self-efficacy is essential to reduce dropout rates and promote a resilient academic trajectory in undergraduate studies.

Keywords: Academic motivation; Self-efficacy; Choice; Psychopedagogy; Higher education.

1. INTRODUÇÃO

O projeto de vida está diretamente relacionado ao planejamento financeiro e social do indivíduo, considerando que o momento decisório sobre a profissão é influenciado pelas expectativas quanto após a formação, o que torna a escolha do curso um aspecto relevante. Esse fator, por sua vez, não está associado apenas a questões financeiras e sociais, mas também às necessidades motivacionais e a autoeficácia (Mendonça Neto; Cardoso; Oyadamari, 2012). Segundo os autores, a escolha do curso ainda se dá como uma questão não consolidada na área e demanda a realização de pesquisas que possibilitem a ampliação das discussões entre os pesquisadores.

Inicialmente, é importante compreender os fatores que compõem a motivação, sendo eles as metas de realização ou metas de aprendizagem que consistem nos motivos pelo qual o estudante se envolve em atividades de seu interesse em prol da sua aprendizagem. (Bzeneck; Boruchovitch, 2016). As “metas de realização” citadas anteriormente são divididas por grupos, sendo eles “Meta Aprender", “Performance de Aproximação” e “Performance de Evitação”.

O termo “Meta Aprender" está relacionado com maiores esforços no intelecto e busca pessoal por outros conhecimentos, com o objetivo de consolidar os conteúdos absorvidos para que possua domínio dos mesmos, consequentemente, gerando emoções positivas que podem impulsionar novas aprendizagens (Ames, 1992). Por outro lado, a meta “Performance de Aproximação” está mais centrada no resultado do seu desempenho, e por fim a meta “Performance de Evitação” que caracteriza-se em apresentar os desfechos negativos, ou seja, protegendo-se da degradação por parte dos outros.

Instrumentos específicos têm sido desenvolvidos para avaliar a qualidade da motivação no contexto universitário, como a Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários, proposta por Pereira *et al*. (2022), fundamentada sobre a Teoria da Autodeterminação que permite o analisar diferentes regulações motivacionais em estudantes do Ensino Superior, dando ênfase a importância da motivação autodeterminada para o envolvimento acadêmico e a continuidade dos estudos.

Já a autoeficácia está ligada às crenças do indivíduo acerca de sua capacidade de desempenhar determinada tarefa, podendo contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes na busca por seus objetivos (Bandura, 1982). A autoeficácia na formação superior é um conjunto de crenças multifacetadas que refletem a percepção do estudante

sobre sua capacidade de lidar com as demandas específicas do ambiente universitário, pois acordo com o modelo proposto por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), essa percepção organiza-se em cinco dimensões interdependentes, que abrangem desde o domínio cognitivo até a regulação comportamental e social.

Desse modo, é importante destacar os fatores que constituem a autoeficácia; a “Autoeficácia Acadêmica” está ligada às crenças do estudante em sua capacidade de aprender, compreender e aplicar na prática os conteúdos ministrados pelos professores. A "Autoeficácia na Regulação da Formação” foca na capacidade do estudante se autorregular, ou seja, suas ações e processos de aprendizagem, estabelecendo metas e monitorando seu próprio progresso na universidade. No âmbito organizacional, a “Autoeficácia na Gestão Acadêmica” tem como base a confiança do aluno em sua capacidade de envolver-se com as obrigações institucionais, gerindo o tempo de forma a cumprir prazos e organizar as demandas burocráticas e pedagógicas da rotina acadêmica.

Em seguida, “Autoeficácia em Ações Proativas” que diz respeito à iniciativa do estudante em aproveitar e promover oportunidades extracurriculares que enriquecem sua formação e currículo, demonstrando autonomia na busca por conhecimentos que vão além da sala de aula.

Por fim, a “Autoeficácia na Interação Social" é uma dimensão crítica que avalia a percepção de capacidade do discente em estabelecer relacionamentos com colegas e professores. Essa dimensão é fundamental para a integração acadêmica, pois facilita a construção de redes de apoio e a participação em atividades coletivas, fatores que, conforme a literatura, são essenciais para o bem-estar e a resiliência do estudante durante a graduação.

A ligação entre motivação e autoeficácia pode ser compreendida de maneira integrada, conforme Ryan e Deci (2020) destacam que a necessidade psicológica básica de competência está relacionada ao desenvolvimento de formas mais autodeterminadas de motivação. Bandura (1997) sustenta que a percepção de autoeficácia influencia diretamente o investimento comportamental e emocional do indivíduo em determinada atividade.

Entretanto, quando o ingresso no Ensino Superior ocorre sem identificação prévia com a área de formação, a qualidade da motivação e as crenças de autoeficácia podem ser impactadas. Sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, a ausência de autonomia percebida na escolha pode dificultar a internalização das demandas acadêmicas (Ryan; Deci, 2020). Da mesma forma, experiências iniciais marcadas por insegurança podem

comprometer a percepção de competência, influenciando negativamente o envolvimento com o curso (Bandura, 1997).

No campo da Psicopedagogia, essa discussão torna-se relevante, considerando que a formação envolve processos reflexivos sobre a própria aprendizagem e o desenvolvimento de competências complexas. Investigar como a forma de escolha do curso se relaciona com os níveis de motivação e autoeficácia acadêmica pode contribuir para a compreensão dos fatores que influenciam o percurso formativo e a permanência no Ensino Superior.

Assim, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre a forma de escolha do curso de Psicopedagogia (se como primeira opção ou não) e os níveis de motivação e autoeficácia acadêmica dos estudantes. Como objetivos específicos, propõe-se: a) identificar o perfil motivacional de estudantes que ingressaram no curso sem que este fosse sua primeira opção; b) avaliar os níveis de autoeficácia acadêmica desses estudantes; c) comparar os níveis de motivação e autoeficácia acadêmica entre estudantes que escolheram o curso como primeira opção e aqueles que ingressaram como segunda opção; d) analisar as relações entre escolha do curso, motivação e autoeficácia acadêmica, contribuindo para a compreensão dos fatores que influenciam o percurso formativo no campo da Psicopedagogia.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Motivação acadêmica e Teoria da Autodeterminação

A partir da Teoria da Autodeterminação (TAD) por Ryan e Deci (2020) diz que quanto maior o grau de autodeterminação, maior tende a ser o envolvimento cognitivo e emocional com as tarefas acadêmicas. Os autores apontam que a motivação torna-se mais autodeterminada quando são satisfeitas três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento.

A necessidade de competência está diretamente relacionada à teoria da autoeficácia definida por Bandura (1997), segundo o qual as crenças de autoeficácia influenciam os processos cognitivos, emocionais e comportamentais, determinando o nível de esforço e a persistência frente às dificuldades. Essa percepção de competência é influenciada pela orientação das metas de realização do estudante. Conforme Pereira *et al*. (2022), a

motivação para a aprendizagem pode ser compreendida por três orientações principais: a “Meta Aprender”, a "Meta Performance de Aproximação" e a "Meta Evitação".

A “Meta Aprender” caracteriza-se pelo desejo intrínseco do estudante de desenvolver suas competências, buscar a compreensão profunda dos conteúdos e valorizar o aprendizado como um fim em si mesmo. Todavia, as metas de performance focam na demonstração de habilidade em relação aos outros: na “Performance de Aproximação”, o discente busca evidenciar sua competência e obter reconhecimento; já na “Evitação”, o esforço é direcionado para evitar o fracasso ou a percepção de incompetência perante os pares (Pereira *et al*., 2022).

Nesse sentido, a escolha do curso realizada de maneira autônoma e alinhada aos interesses pessoais tende a favorecer a predominância da “Meta Aprender", promovendo satisfação e formas de adaptação, em especial devido ao uso de estratégias de aprendizagem mais efetivas (Merett *et al*., 2020). Por outro lado, quando o ingresso ocorre com menor identificação inicial com a área de formação, podem predominar formas menos autodeterminadas de motivação, como a regulação externa ou as metas de evitação, associadas a menor envolvimento e maior vulnerabilidade à desmotivação (Ryan; Deci, 2020; Pereira et al., 2022).

Compreender a motivação acadêmica através da TAD articulada ao construto da autoeficácia de Bandura (1997) e analisados por instrumentos validados — como as escalas de Pereira *et al*. (2022) e de Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) — possibilita compreender como a forma de escolha do curso influencia a qualidade das ações e o percurso formativo. No campo da Psicopedagogia, essa análise assume relevância específica, considerando que a formação demanda reflexão contínua e envolvimento ativo, permitindo que o debate sobre a motivação favoreça a melhoria da aprendizagem e, consequentemente, do desempenho acadêmico (Carmo; Leal; Miranda, 2013).

2.2 Autoeficácia acadêmica no Ensino Superior

Pela Teoria Social Cognitiva, proposta por Bandura (1997), a autoeficácia diz respeito às crenças que o sujeito desenvolve acerca de sua capacidade de organizar e executar ações necessárias para alcançar seus objetivos. Tais crenças influenciam diretamente os processos cognitivos, emocionais e comportamentais, orientando a forma como o estudante enfrenta desafios, lida com dificuldades e interpreta suas experiências acadêmicas.

No conceito, a autoeficácia se diferencia de construtos mais amplos, como a autoestima, por estar relacionada a julgamentos específicos de competência em determinado domínio. Segundo Bandura (1997), enquanto a autoestima envolve uma avaliação global do valor pessoal, a autoeficácia está vinculada à confiança da pessoa em sua capacidade de desempenhar atividades específicas, como as demandas acadêmicas, essa percepção de capacidade manifesta-se de forma multidimensional. De acordo com Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), a autoeficácia na formação superior não deve ser vista como um conjunto isolado, mas como um sistema de crenças em constante interação, estruturado em cinco dimensões fundamentais: a "Autoeficácia Acadêmica", relativa à capacidade de aprender e aplicar os conhecimentos do curso; a "Regulação da Formação", que envolve a autogestão dos processos de aprendizagem; a "Interação Social", referente à confiança nas relações com pares e professores; as "Ações Proativas", que dizem respeito à autonomia na busca por oportunidades de formação; e a "Gestão Acadêmica", ligada à capacidade de organizar-se frente a prazos e obrigações institucionais.

A relação entre esses fatores é dinâmica, pois a eficácia do estudante em uma dimensão frequentemente impulsiona ou limita as demais. Por exemplo, a capacidade técnica de estudar (Autoeficácia Acadêmica e Regulação) é potencializada pela Gestão Acadêmica. A falha em gerir o tempo e cumprir prazos pode gerar um estresse que acaba por diminuir a confiança do aluno em seu próprio aprendizado. Da mesma forma, a "Interação Social" funciona como o suporte que viabiliza as "Ações Proativas"; um discente que confia em sua capacidade de relacionar-se terá mais iniciativa para buscar projetos de extensão e monitorias, integrando-se plenamente à cultura universitária (Bandura, 2001; Leite, 2003).

Essa relação entre os fatores é fundamental, uma vez que experiências positivas no ambiente universitário tendem a fortalecer a percepção de competência e o autoconceito acadêmico. Estudantes que acreditam em sua capacidade de aprender conteúdos e superar obstáculos demonstram maior persistência e utilização mais eficaz de estratégias de aprendizagem (Almeida, Bandura 1997; Soares, 2003). É necessário esclarecer que a crença de autoeficácia não garante as habilidades por si só, mas estimula o discente a realizar ações que o levem ao desenvolvimento de tais competências (Azzi; Polydoro, 2010).

É necessário esclarecer que a crença de autoeficácia acadêmica não garante as habilidades necessárias para a realização com êxito de determinada tarefa; no entanto, a presença dessa crença pode estimular o discente a realizar ações que o levem ao

desenvolvimento e à aprendizagem de tais habilidades (Azzi; Polydoro, 2010). Logo, há evidências de que a autoeficácia tende a diminuir no primeiro ano de curso, pois os estudantes passam a calibrar sua percepção inicial diante da experiência acadêmica direta (Guerreiro-Casanova; Polydoro, 2011).

Estudos indicam que dificuldades de adaptação e baixa percepção de competência estão associadas ao risco de evasão (Bondarik; Ortiz dos Santos; Pilatti, 2022). Quando o estudante ingressa com menor identificação inicial com a área, pode experimentar insegurança quanto à própria capacidade, o que impacta a qualidade da motivação (Ryan; Deci, 2020). Além disso, fatores como desigualdade social e falta de apoio social afetam negativamente o sistema de crenças, enquanto o apoio social facilita o acesso a recursos emocionais e à estabilidade perante as dificuldades (Velasco; Vásquez, 2024).

Permanência no Ensino Superior brasileiro indica que dificuldades de adaptação e baixa percepção de competência estão entre os fatores associados ao risco de evasão (Bondarik; Ortiz dos Santos; Pilatti, 2022). Assim, quando o estudante ingressa em um curso com menor identificação inicial com a área, pode experimentar insegurança quanto à própria capacidade de acompanhar as exigências acadêmicas, o que pode impactar tanto a percepção de competência quanto a qualidade da motivação (Ryan; Deci, 2020).

É importante citar outros motivos que influenciam na forma como o estudante vive o contexto acadêmico, nos quais podem estar ligados com; desemprego, desigualdade social e falta de apoio social, nos quais afetam negativamente o bem-estar mental impactando o sistema de crenças positivas e limitar a capacidade de lidar com o estresse diário. Com o apoio social, facilita o acesso a recursos emocionais, pois sua ausência pode expor a vulnerabilidade, prejudicando sua estabilidade emocional e adaptação perante as dificuldades (Velasco; Vásquez, 2024).

Nessa perspectiva, a autoeficácia acadêmica não deve ser compreendida como um traço fixo, mas como um construto dinâmico, desenvolvido a partir das experiências vivenciadas no ambiente universitário, ou seja, experiências de sucesso, *feedbacks* formativos e apoio institucional contribuem para o fortalecimento das crenças de competência e para a formação do vínculo acadêmico (Bandura, 1997).

No campo da Psicopedagogia, essa discussão assume relevância particular, considerando que a formação exige reflexão sobre a própria aprendizagem, desenvolvimento de competências complexas e implicação subjetiva com o processo formativo. Assim, compreender a autoeficácia acadêmica articulada à motivação e à forma de escolha do curso

possibilita analisar, de maneira integrada, os fatores que sustentam ou fragilizam o percurso formativo no Ensino Superior.

2.3 Permanência, engajamento e identidade profissional

A percepção de autonomia favorece a internalização de metas; o sentimento de pertencimento fortalece o vínculo com o ambiente formativo; e a percepção de competência contribui para a manutenção do esforço diante de desafios. Quando essas necessidades são atendidas, aumentam as probabilidades de o estudante desenvolver um compromisso mais estável com o curso, sustentando sua permanência ao longo do tempo (Ryan; Deci, 2020).

Essa manutenção do vínculo é atravessada pela forma como o estudante orienta seus objetivos de aprendizagem. Segundo Pereira *et al*. (2022), a predominância da "Meta Aprender", focada no desenvolvimento real de competências, é um forte preditor de permanência, pois mantém o aluno envolvido no valor intrínseco do conhecimento. Por outro lado, orientações baseadas na "Performance-Aproximação" ou na "Evitação" (medo do fracasso), podem tornar a permanência mais frágil, uma vez que o esforço do discente passa a ser mediado pela pressão externa ou pelo receio de parecer incompetente perante os pares.

Segundo Silva e Valério (2015) e Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2003) a construção da identidade se dá através das influências intrapessoais, interpessoais e de fatores culturais, ou seja, são capacidades inatas do indivíduo, identificações adquiridas por meio de outras pessoas e os valores sociais que este estará exposto. É importante entender as motivações, reflexões, compreensões e até mesmo informações acerca da escolha do curso e sua visão como futuros profissionais na área, pois escolher seguir carreira profissional envolve aspectos sociais, econômicos, culturais e emocionais (Almeida; Araujo, 2011; Oliveira; Silva; Neto, 2009).

Nesse processo, a autoeficácia na formação superior manifesta-se em dimensões práticas que viabilizam a permanência. De acordo com Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), a confiança do aluno em sua "Interação Social" e na "Gestão Acadêmica" (cumprimento de prazos e organização) é o que permite que ele se estabilize e alcance metas na estrutura universitária. Sem o domínio dessas dimensões, o insucesso do resultado da escolha pode ser manifestado em possíveis dificuldades no processo de adaptação, podendo causar baixo rendimento acadêmico, ocasionando em uma provável mudança de curso ou até o abandono do mesmo (Tavares, 2012). Portanto, entende-se que diariamente as pessoas

estão sujeitas a escolhas, que podem ser planejadas ou impulsivas, que satisfazem e decepcionam (Aguirre; Moretto, 2002).

Segundo Bandura (1997), a percepção de competência assume papel central, articulando-se ao construto da autoeficácia, sendo assim, as crenças de autoeficácia influenciam o nível de esforço e a persistência frente às dificuldades. Segundo o autor, no contexto universitário, estudantes que acreditam em sua capacidade de lidar com as demandas acadêmicas tendem a demonstrar maior continuidade nos estudos e maior capacidade de enfrentar situações complexas.

É evidente que quando observamos a "Autoeficácia Acadêmica" e a "Regulação da Formação" (Polydoro; Guerreiro-Casanova, 2010) que fornecem a base para que o aluno persista em suas metas de aprendizam (Pereira *et al*., 2022), ampliando a disposição para enfrentar novos desafios. Logo, a articulação entre motivação autodeterminada e autoeficácia evidencia que a permanência acadêmica é sustentada por processos psicológicos interdependentes.

Dessa forma, compreender a permanência no Ensino Superior implica analisar, de maneira integrada, a qualidade da motivação acadêmica (Ryan; Deci, 2020) e as crenças de autoeficácia (Bandura, 1997). No campo da Psicopedagogia, essa análise torna-se especialmente relevante, com reflexão constante e envolvimento ativo com o processo de aprendizagem, dimensões diretamente relacionadas à satisfação das necessidades psicológicas básicas e à percepção de competência acadêmica.

3 MÉTODO

3.1 DELINEAMENTO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem quantitativa, com delineamento descritivo-correlacional, obtendo os dados de uma única vez, em relação aos níveis de motivação e autoeficácia dos alunos que tiveram sua forma de ingresso como primeira opção ou não no curso de Psicopedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

3.2 PARTICIPANTES

A amostra foi composta por 206 estudantes regularmente matriculados no curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), selecionados por amostragem não probabilística por conveniência.

Tabela 1

Caracterização Sociodemográfica e Acadêmica da Amostra

Características	*f*	%
Gênero		
Feminino	196	95.1
Masculino	9	4.4
Prefiro não informar	1	0.5
Estado civil		
Solteiro(a)	173	84
Casado/união estável	27	13.1
Viúvo	1	0.5
Separado(a)/Divorciado(a)	5	2.4
Tipo de escola		
Pública	123	59.5
Privada	83	40.3
Renda Familiar Mensal		
Menos de 1 salário mínimo	39	18.9
Entre 1 a 2 salários mínimos	98	47.6
Entre 3 a 5 salários mínimos	54	26.2
Entre 6 a 5 salários mínimos	14	6.8
Acima de 10 salários mínimos	1	0.5
Intencionalidade da Escolha		
Primeira Opção	81	39.3
Escolha Não Intencional (2ª opção/outros)	125	60.7

Nota: *f* = frequência absoluta; % = frequência relativa. **Fonte:** Dados da pesquisa (2026)

A amostra foi composta predominantemente por mulheres (95,1%; *n* = 196), no que diz respeito ao estado civil, 84% declararam-se solteiros. Quanto à trajetória escolar, 40,3% dos discentes são egressos de escolas públicas e 59,5% em escolas privadas. No contexto acadêmico, observou-se que a Psicopedagogia foi a primeira opção de ingresso para 39,3% da amostra (*n* = 81), enquanto para 60,7% (*n* = 125) o curso não teve como escolha inicial no sistema de seleção.

3.3 INSTRUMENTOS

A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário eletrônico, aplicado de forma *online.* Inicialmente, para caracterizar os participantes, foi utilizado o questionário sociodemográfico com 5 (cinco) perguntas nas quais incluíam: idade, sexo, tipo de escola, renda familiar mensal e estado civil, seguido pelo questionário acadêmico onde continham as perguntas: semestre cursado, forma de ingresso no Ensino Superior e identificação se o curso de Psicopedagogia foi escolhido como primeira ou segunda opção e intenção de desistir do curso. Esse questionário tem a finalidade de caracterizar a amostra e subsidiar as análises comparativas entre os grupos investigados.

Em seguida, foi aplicada a Escala de Motivação para Aprendizagem em Universitários (EMAPRE-U), desenvolvida por Pereira *et al*. (2022) e fundamentada na Teoria da Autodeterminação. Este instrumento é composto por 15 itens avaliados em uma escala do tipo *Likert* (concordo, não sei e discordo), que visam identificar a orientação motivacional do estudante. A escala organiza-se em três fatores principais: a "Meta Aprender", que avalia o desejo intrínseco de desenvolver competências e compreender conteúdos; a "Meta Performance-Aproximação", que mede a busca por reconhecimento e demonstração de habilidade perante os outros; e a "Meta Evitação", que identifica o esforço direcionado a evitar falhas ou a percepção de incompetência.

Para medir as crenças de competência, utilizou-se a Escala de Autoeficácia na Formação Superior, validada por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010). O instrumento é composto por 34 questões respondidas em uma escala tipo *Likert* que varia de 1 (pouco capaz) a 10 (muito capaz). A escala permite uma análise multidimensional através de cinco fatores: "Autoeficácia Acadêmica" que é a capacidade de aprender e aplicar conhecimentos), "Regulação da Formação", capacidade de autorregular ações de estudo,

“Interação Social” é a confiança no relacionamento com pares e professores, “Ações Proativas”, iniciativa para aproveitar oportunidades de formação e “Gestão Acadêmica”, capacidade de organizar-se e cumprir prazos institucionais.

Os instrumentos utilizados foram eficazes para a coleta das informações necessárias à pesquisa, permitindo a análise integrada entre as orientações motivacionais e as crenças de capacidade dos estudantes (APÊNDICE A).

3.4 PROCEDIMENTOS

3.4.1 Éticos

Os procedimentos éticos serão rigorosamente respeitados. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, assim como na Carta Circular n°1/2021 - CONEP/SECNS/MS, que assegura a ética em pesquisas virtuais. Etapas essenciais para garantir a segurança dos envolvidos na pesquisa sendo pesquisador ou participante. Ademais, os participantes demonstraram seu consentimento aos procedimentos por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.4.2 De coleta

Os instrumentos foram aplicados no formato *online*, a participação será voluntária, anônima e os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo acadêmico ou pessoal. A divulgação do formulário foi feita através das redes sociais e presencialmente durante os meses de fevereiro e março de 2026. Obtiveram acesso às perguntas apenas os participantes que concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os questionários foram aplicados em uma única etapa, com estimativa de 10 a 15 minutos para o preenchimento total.

3.4.3 Análise de dados

As análises estatísticas foram processadas através do software JASP (versão 0.18.3). Previamente às análises principais, realizou-se a limpeza do banco de dados e a verificação da normalidade da distribuição da amostra por meio dos índices de assimetria (*skewness*) e curtose (*kurtosis*), garantindo a viabilidade dos testes paramétricos. A caracterização da amostra e das variáveis principais foi conduzida via estatística descritiva, incluindo frequências absolutas, percentagens, médias e desvios-padrão.

Para aprofundar a investigação, a amostra de 206 participantes foi dividida em dois grupos comparativos: o Grupo com Escolha Intencional, composto por estudantes que indicaram a Psicopedagogia como primeira opção (n = 81), e o Grupo com Escolha Não Intencional, formado por aqueles que ingressaram por segunda opção ou outras vias (n = 125). Foi utilizada a Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos grupos, avaliando a reação da escolha inicial simultaneamente sobre todas as dimensões de motivação e autoeficácia. Por fim, investigou-se a relação entre esses fatores e a probabilidade de desistência através do teste de Correlação de Pearson, adotando-se em todas as etapas o nível de significância de $p < 0,05$.

4. RESULTADOS

Antes de proceder às análises inferenciais (como a MANOVA e as correlações), verificou-se a consistência interna dos instrumentos através do coeficiente Alfa de Cronbach (*a*). A fidedignidade indica se o instrumento é capaz de medir os construtos de forma estável, garantindo que as respostas dos estudantes não ocorreram ao acaso, mas refletem um padrão coerente de pensamento.

Tabela 2

Estatística Descritiva e Fidedignidade das Escalas de Autoeficácia e Motivação (N=206)

Variáveis	*Shapiro-Wilk*	*Shapiro-Wilk (p)*	Assimetria (*Skewness*)	Curtose (*Kurtosis*)
Meta Aprender	0.971	< 0,001	-0.020	-0.379
Evitação	0.949	< 0,001	-0.103	-0.792
Performance Aproximação	0.955	< 0,001	-0,165	-0.865
Autoeficácia Acadêmica	0.970	< 0,001	0.218	-0.810
AE - Regulação da Formação	0.969	< 0,001	0.216	-0.840

AE - Ações Proativas	0.978	.002	0.220	-0.633
AE - Interação Social	0.976	.001	0.056	-0.852
AE - Gestão Acadêmica	0.974	< 0,001	-0.081	-0.902

Nota: *N* = 206. *W*: Estatística do teste de normalidade de Shapiro-Wilk; *p:* nível de significância; Assimetria (*Skewness*) e Curtose (*Kurtosis*): indicadores de forma da distribuição. **Fonte:** Dados da pesquisa (2026).

A Tabela 2 apresenta os resultados descritivos das escalas para a amostra total. Para indicar a viabilidade das análises comparativas e correlacionais, os dados foram submetidos a testes de normalidade para verificar sua aderência à curva normal. Os resultados do teste de *Shapiro-Wilk* revelaram que todas as dimensões da escala de motivação apresenta um desvio da normalidade estatística ($p < 0,001$), por outro lado os dados revelaram que as dimensões da autoeficácia, como as "Ações Proativas" e "Interação Social" reagem de maneira normal.

Procedeu-se à análise detalhada dos índices de Assimetria (*Skewness*) e Curtose (*Kurtosis*), que fornecem uma visão sobre a forma da distribuição. Os dados revelaram uma configuração satisfatória e equilibrada, por exemplo: a dimensão Meta Aprender apresentou uma assimetria de (-0,020), valor virtualmente nulo que indica uma simetria quase perfeita, enquanto a Autoeficácia Acadêmica registrou (0.218) e a Gestão Acadêmica obteve (-0.081).

Tais valores situam-se dentro do intervalo de referência de -1 a +1, o que caracteriza as distribuições bem aprimoradas e sem desvios severos para as extremidades das escalas. Para verificar o objetivo central da pesquisa, realizou-se Análise de Variância Multivariada (MANOVA) para amostras independentes, comparando os alunos que tiveram o curso como primeira opção (Sim) e os que não tiveram (Não). Os dados descritos podem ser observados detalhadamente na Tabela 3.

4.3 Comparação entre Grupos: Primeira opção e Segunda opção

Para verificar o objetivo central da pesquisa, aplicou-se Análise de Variância Multivariada (MANOVA) e a Análise de Variância Univariada (ANOVA), comparando os

alunos que tiveram o curso como primeira opção (Sim) e os que não tiveram (Não). Destaca-se que os dados apresentam normalidade multivariada (Shapiro-Wilk = 0,99, p = 0,08). Os dados descritos podem ser observados detalhadamente na Tabela 3 e 4.

Tabela 3

Comparação Multivariada de Médias: Escalas de Motivação e Autoeficácia entre Grupos de Escolha do Curso (N = 206)

Casos	*df*	*f*	*Pillai*	*Num df*	*Den df*	*p*
Intercepto	1	1.433,522	0.984	8	187.0	< .001
1° ou 2° opção	1	2.066	0.081	8	187.0	.041
Resíduos	194					

Nota: N = 206. df: Graus de liberdade; *f:* Razão F (estatística de teste); Pillai: Traço de Pillai (*Pillai's Trace*); ***Num df****:* Graus de liberdade do numerador; *Den df*: Graus de liberdade do denominador; *p*: nível de significância estatística ($p < 0,05$). O Intercepto representa a constante do modelo, enquanto os Resíduos indicam a variância não explicada pela variável independente. ***Fonte:*** Dados da pesquisa (2026)

Os resultados da Tabela 3 teve o intuito de investigar se a prioridade na escolha do curso no momento do ingresso (1ª ou 2ª opção) exerce força sobre as crenças de autoeficácia e motivação, desse modo realizou-se uma Análise de Variância Multivariada (MANOVA). Os resultados revelaram um efeito significativo da opção de ingresso sobre o conjunto das variáveis dependentes (*Pillai* = 0,081; f (8, 187) = 2,066; p = 0,041).

Tabela 4

Análise de Variância (ANOVA) Univariada para as Variáveis Dependentes Segundo a Opção de Ingresso (N = 206)

Variáveis	*f*	*p*

Meta Aprender	6.991	0.009
Performance de Aproximação	0.517	0.473
Evitação	3.060	0.082
Autoeficácia Acadêmica	0.438	0.059
AE - Regulação da Formação	3.574	0.060
AE- Ações Proativas	5.148	0.024
AE - Gestão Acadêmica	0.175	0.676
AE - Interação Social	0.951	0.331

Nota: *f*: razão de variância; *p*: nível de significância. ***Fonte:*** Dados da pesquisa (2026)

Na tabela 4, ao realizar as Análises de Variância (ANOVA) Univariadas para identificar em quais dimensões específicas dos fatores, observou-se que os estudantes que escolheram a Psicopedagogia como primeira opção apresentaram níveis significativos em Motivação Meta Aprender (F = 6,99; p = 0,009) e Autoeficácia em Ações Proativas (F = 5,148; p = 0,024).

Estes dados sugeriram que o perfil de autoconfiança nas ações dos estudantes de Psicopedagogia diferem estatisticamente em função de o curso ter sido a primeira opção de escolha do discente no processo seletivo, bem como a motivação intrínseca também foi maior entre os estudantes que optaram pelo curso como primeira opção. O valor de significância alcançado ($p < 0,05$) sugere que a modalidade de ingresso é um fator relevante para compreender a perspectiva de competência e de motivação do estudante. Os resultados cruzados com a probabilidade de desistir com as subescalas, encontram-se na Tabela 5.

Tabela 5

Correlações de Pearson entre Intenção de Desistência, Motivação e Autoeficácia (N=206)

Variáveis Correlacionadas com a desistência	Pearson's *r*	*p*
Meta Aprender	0,287	< 0,001
Evitação	-0,105	0,134
Performance Aproximação	-0,069	0,329
Autoeficácia Acadêmica	-0,446	< 0,001
Autoeficácia na Gestão Acadêmica	-0,410	< 0,001
Autoeficácia na Regulação da Formação	-0,395	< 0,001
Autoeficácia na Interação Social	-0,394	< 0,001
Autoeficácia em Ações Proativas	-0,310	< 0,001

Nota: *r*: Coeficiente de correlação de Pearson; *p*: nível de significância estatística.
Fonte: Dados da pesquisa (2026).

A análise das correlações de Pearson (Tabela 5) mostraram que as crenças de autoeficácia atuam como importantes fatores contra a evasão. Verificou-se que a Autoeficácia Acadêmica Geral (r = - 0,446; p < 0,001) e a Gestão Acadêmica (r = - 0,410; p < 0,001) possuem as associações negativas maiores na intenção de desistência. Por outro lado, a "Meta Aprender" apresentou uma correlação positiva (r = 0,287; p < 0,001), sugerindo que o foco isolado no aprendizado pode estar associado a maiores índices de frustração ou desejo de abandono no contexto investigado. Variáveis de performance e evitação não apresentaram impacto estatisticamente relevante sobre a intenção de evasão.

5 DISCUSSÃO

O presente estudo traçou um perfil de alunos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) na cidade de João Pessoa/PB, que optaram ou não pelo curso de Psicopedagogia. Foram investigadas as relações entre a motivação acadêmica, as crenças de autoeficácia e a probabilidade de desistência, ou seja, análises psicométricas que influenciam como o estudante percebe sua capacidade de realizar tarefas e de dar sentido no processo de aprendizagem. Os dados revelaram que a trajetória acadêmica no curso de Psicopedagogia da UFPB é influenciada por uma interação entre a modalidade de ingresso, as crenças de competência e os objetivos motivacionais.

Segundo a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), as crenças de autoeficácia

não são apenas reflexos da habilidade do indivíduo, mas sim na forma como ele está se avaliando a partir do momento que precisa usar suas habilidades. Inicialmente, a análise multivariada (MANOVA) demonstrou que a prioridade de escolha do curso (1ª ou 2ª opção) pode gerar efeitos no perfil psicológico do discente. Esse dado sugere que o estudante que ingressa na Psicopedagogia como uma alternativa secundária pode apresentar níveis de autoeficácia e engajamento distintos, demandando estratégias de acolhimento institucional que fortalecem sua identidade profissional desde o início da graduação.

A permanência estudantil, a autoeficácia acadêmica demonstrou-se um principal fator de "proteção" contra a evasão. As correlações negativas entre a Autoeficácia Geral (r = - 0,446; p < 0,001), a Gestão Acadêmica (r = - 0,410) e a intenção de desistência evidenciaram que, quanto mais o aluno se percebe capaz de organizar sua rotina e enfrentar os desafios universitários, menor é a propensão ao abandono. O Ensino Superior deve estar atento à diversidade e complexidade das vivências dos estudantes ingressantes, além de publicitar os recursos que colabora a integração dos discentes valorizando a aprendizagem e desenvolvimento psicossocial (Ardaiolo e cols., 2005).

Foi possível notar que, a dimensão de Interação Social também se destacou outra alternativa de cooperar com outro aspecto do discente, seu contexto social (r = - 0,394), que indica sentimento de pertencimento e rede de apoio entre pares na universidade são fundamentais para preservar o estudante vinculado ao curso, independentemente de fatores externos. Em relação à "Meta Aprender", esta apresentou uma correlação com a probabilidade de desistência (r = 0,287; p < 0,001). Considerando que a escala de resposta desse instrumento varia de 1 (Concordo) a 3 (Discordo), o resultado encontrado indica que quanto maior a motivação meta aprender, maior é a chance do discente permanecer no curso, o que é congruente teoricamente, de modo que quanto maior a motivação intrínseca, maior o engajamento com o curso e desempenho (Pereira et al., 2022).

Bandura (2002), destaca que o bem-estar e as realizações humanas requerem senso de eficácia resiliente, pois o cotidiano revela diversos obstáculos no qual o ser humano, algumas vezes, sente-se na obrigação de enfrentar. Em suma, os resultados apontam que o fortalecimento das crenças de autoeficácia, bem como a motivação intrínseca, é a via mais eficaz para promover o engajamento, rendimento acadêmico e reduzir a probabilidade de desistência dos graduandos em Psicopedagogia, superando a relevância de metas puramente voltadas para a performance ou competição.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu mapear o perfil dos alunos e as questões que sustentam a trajetória dos graduandos de Psicopedagogia na UFPB. Ao cruzar as variáveis de motivação e autoeficácia, os resultados revelaram que a permanência e o sucesso na universidade são fenômenos que transcendem o desempenho acadêmico, sendo mediado pela percepção de autonomia, pelo sentimento de pertencimento e pela crença na própria capacidade de gerenciamento.

Embora este estudo forneça dados relevantes sobre a autoeficácia e motivação em estudantes de Psicopedagogia, algumas limitações metodológicas devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Primeiramente, a pesquisa utilizou uma amostra não probabilística por conveniência e devido ao tamanho amostral específico de um único curso, sugere cautela na generalização dos achados para toda a população acadêmica.

Além disso, os instrumentos utilizados baseiam-se no autorrelato, o que torna os dados mais suscetíveis ao viés de desejabilidade social, ou seja, tendência dos participantes de responderem de acordo com o que é considerado socialmente esperado. Outro ponto relevante é o delineamento transversal da pesquisa, que captura um recorte específico no tempo e impede o estabelecimento de relações de causalidade a longo prazo entre as variáveis analisadas.

Apesar das limitações, a importância dos resultados é crucial. Esta pesquisa traz contribuições promissoras para o curso de Psicopedagogia, uma vez que joga luz sobre o perfil dos alunos que ingressam por "segunda opção". Os achados servem como um guia movido pelas perspectivas dos alunos, oferecendo subsídios para que gestores e docentes possam estruturar políticas de acolhimento mais eficazes, focadas não apenas no suporte pedagógico, mas no fortalecimento da autoconfiança e na promoção de redes de apoio social dentro da universidade.

É preciso reiterar a importância e o valor de trabalhos futuros, este estudo abre um leque de possibilidades, o tema da autoeficácia, da motivação e da evasão é abrangente e deve ser expandido para além das fronteiras da Psicopedagogia. Ademais, é esperado que novas coletas sejam realizadas em outros centros e cursos da UFPB e de outras instituições, a fim de comparar se o peso da interação social e da gestão acadêmica se mantém estável em áreas como as ciências exatas ou tecnológicas. Sugere-se, ainda, a realização de estudos

longitudinais que acompanhem o aluno do primeiro ao último período, captando as oscilações da autoeficácia ao longo da graduação.

Conclui-se, portanto, que investir no estudo da subjetividade do estudante é investir na própria sobrevivência da universidade pública, este trabalho não encerra uma discussão, mas convoca a comunidade acadêmica a olhar para o estudante de Psicopedagogia de forma integral, reconhecendo o estudante que está inserido na universidade e que precisa de algo mais do que conteúdo para concluir sua jornada, ou seja, ele precisa acreditar na sua própria capacidade de transformar a realidade acadêmica e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. O.; ARAUJO, T. T. A importância da orientação vocacional e profissional. **Revista Psicologia em Destaque**, v. 1, n. 1, p. 81-85, 2011.

AMES, C. (1992). *Classrooms: Goals, structure, and student motivation*. **Journal of Educational Psychology,** *84*(3), 261-271.

ARDAIOLO F. P., BENDER, B. E., ROBERTS G. (2005). *Campus services: what do students expect? Em T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, & Associates, Promoting reasonable expectations: aligning student and institutional thinking about the college experience*. São Francisco: **Jossey-Bass/National Association of Student Personnel Administrators**.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (org.).
Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: **Vozes**, 2010. p. 126-144.

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, v. 37, n. 2, p. 122-147, 1982.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning.

Educational Psychologist, v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
BANDURA, A. Self-efficacy: the exercise of control. New York: **W. H. Freeman**, 1997.

BANDURA, A. (2001). *Social Cognitive Theory: an agentic perspective*. **Annual Reviews Psychologist**. 52(1), 2-18

BANDURA, A. (2002). *Environmental sustainability by sociocognitive deceleration of population growth*. In P. Schmuch & W. Schultz (Eds.), **The psychology of sustainable development** (pp.209-238). Dordrecht: Kluwer

BZUNECK, J. A. BORUCHOVITCH, E.. Motivação e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 589-598, 2016.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: **Vozes**, 2001.

LEITE, L. P. R. (2003). Auto-eficácia em universitários das áreas de Direito e Administração. 80 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) **Pontíficia Universidade Católica de Campinas**. Campinas.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências e Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-140, 2010.

LOURENÇO, S.; SANTOS, T. B. F. O processo de escolha e autoconhecimento rumo à profissão. In: **AMOSTRA ACADÊMICA UNIMEP**, 5., 2007, Piracicaba. Anais... Piracicaba: UNIMEP, 2007.

MARTINELLI, S. C. GENNARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 13-21, 2009. MENDONÇA NETO, O. R.; CARDOSO, R. L.; OYADAMARI, J. C. T. A profissionalização do contador no Brasil. **BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, v. 9, n. 4, p. 393-406, 2012.

MELLO, S. P. T. de et al. O fenômeno evasão nos cursos superiores de tecnologia: um estudo de caso em uma universidade pública no sul do Brasil. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA**, 13, 2013. Buenos Aires.

MERETT, F. N. BZUNECK, J. A., OLIVEIRA, K. L. RUFINI, S. E. (2020). *University students profiles of self-regulated learning and motivation*. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 37, 1-10.

MORETTO, C. F.; AGUIRRE, B. M. B. Ensino superior, escolha e racionalidade: os processos de decisão dos universitários do município de São Paulo. 2002. **Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, W. A.; SILVA, J. L.; SILVA NETO, W. M. F. A escolha profissional na adolescência: motivações e apontamentos para a atuação em psicopedagogia. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 9., 2009, Curitiba: EDUCERE, 2009.

PEREIRA, J. SCALCO et al. Escala de motivação para aprendizagem em universitários: versão breve. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 773-793, 2022.

RYAN, RICHARD M.; DECI, EDWARD L. Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: **Guilford Press**, 2017.

RYAN, RICHARD M.; DECI, EDWARD L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, p. 101860, 2020.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 107-115, 2003.

SILVA, N. A.; VALÉRIO, N. I. Psicodrama e escolha profissional: relato de experiência. **Revista Conexão Eletrônica**, v. 12, n. 1, 2015.

SOARES, A. B., *et al*. (2014). O impacto das expectativas e das habilidades sociais na adaptação acadêmica de universitários. **Psicologia: Ciência e Profissão**

TAVARES, D. M. Adaptação ao ensino superior e otimismo em estudantes do 1º ano. 2012. **Dissertação (Mestrado) – Universidade Fernando Pessoa**, Porto, 2012.

VELASCO, J.; VÁSQUEZ, F. Apoio social e autoeficácia acadêmica em estudantes universitários. **Pentaciencias**, v. 6, n. 7, p. 175-184, 2024.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Idade (em números): _____.

Estado civil:

- ( ) Casado(a) / Em uma relação estável
- ( ) Separado(a) / Divorciado(a)
- ( ) Viúvo(a)
- ( ) Solteiro(a)

Sexo:

- ( ) Masculino
- ( ) Feminino
- ( ) Prefiro não informar

Renda familiar mensal:

- ( ) Menos de 1 salário mínimo

- ( ) Entre 1 a 2 salários mínimos
- ( ) Entre 3 a 5 salários mínimos
- ( ) Entre 6 a 9 salários mínimos
- ( ) Acima de 10 salários mínimos

Você estudou no ensino médio em uma escola:

- ( ) Pública
- ( ) Privada

Em que período você está?

- ( ) 1° Período
- ( ) 2° Período
- ( ) 3° Período
- ( ) 4° Período
- ( ) 5° Período
- ( ) 6° Período
- ( ) 7° Período
- ( ) 8° Período
- ( ) 9° Período
- ( ) 10° Período
- ( ) 11° Período
- ( ) 12° Período

Você faz estágio?

- [ ] Sim, estágio não-obrigatório na área do meu curso
- [ ] Sim, estágio não-obrigatório fora da área do meu curso
- [ ] Sim, estágio obrigatório
- [ ] Não

Quantos projetos de extensão você já fez ou faz parte? *(Escala de 0 a 5)*

- 0 (Nunca fiz parte de um projeto de extensão)
- 1
- 2

- 3
- 4
- 5 (Já participei de 5 ou mais projetos)

Quantos projetos de pesquisa você já fez ou faz parte? *(Escala de 0 a 5)*

- 0 (Nunca fiz parte de projeto de pesquisa)
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 (Já fiz parte de cinco ou mais projetos de pesquisa)

Seu CRA se aproxima de quais valores abaixo?

- ( ) Abaixo de 7,0
- ( ) De 7,0 a 7,5
- ( ) De 7,5 a 8,0
- ( ) De 8,0 a 8,5
- ( ) De 8,5 a 9,0
- ( ) De 9,0 a 9,5
- ( ) De 9,5 a 10

Como você considera seu desempenho acadêmico? *(Escala de 1 a 5)*

- **1** (Péssimo)
- **2**
- **3**
- **4**
- **5** (Excelente)

Qual seu nível de satisfação com o curso? *(Escala de 1 a 5)*

- **1** (Nada satisfeito)
- **2**
- **3**
- **4**

- **5** (Muito satisfeito)

Qual a probabilidade de você desistir do curso? *(Escala de 1 a 5)*

- **1** (Muito improvável)
- **2**
- **3**
- **4**
- **5** (Muito provável)

O curso escolhido foi sua primeira opção no Enem?

- ( ) Não
- ( ) Sim

INSTRUÇÕES: Abaixo você encontrará algumas afirmações. Leia atentamente e, utilizando a escala de resposta abaixo, indique o quanto discorda ou concorda com o fato de cada item descrevê-lo(a).

Escala de Resposta:

1. **Concordo**
2. **Não sei**
3. **Discordo**

"É importante para mim fazer as tarefas melhor que os meus colegas."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

- "Faço minhas tarefas acadêmicas porque estou interessado nelas."
- **Concordo**
- **Não sei**

- **Discordo**

"Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma 'besteira'."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

" Na minha turma eu quero me sair melhor que os demais."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

"Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

"Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas acadêmicas é que eu gosto delas."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

"Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

"Uma razão importante pela qual faço as tarefas acadêmicas é porque eu gosto de aprender coisas novas."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

"Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

"Para mim é importante conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

"Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

"Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

"Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

"Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

"Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas."

- **Concordo**
- **Não sei**
- **Discordo**

INSTRUÇÕES: Abaixo você encontrará algumas perguntas. Leia atentamente e, utilizando a escala de resposta abaixo, indique em que medida se sente confiante na sua capacidade atual para desempenhar a atividade apresentada marcando uma opção, de acordo com a seguinte escala que vai de **1 (Pouco Capaz) até 10 (Muito Capaz)**.

Quanto eu sou capaz de aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?

Quanto eu sou capaz de utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?

Quanto eu sou capaz de demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?

Quanto eu sou capaz de entender as exigências do meu curso?

Quanto eu sou capaz de aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?

Quanto eu sou capaz de estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?

Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?

Quanto eu sou capaz de cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?

Quanto eu sou capaz de preparar-me para as avaliações?

Quanto eu sou capaz de planejar ações para atingir minhas metas profissionais?

Quanto eu sou capaz de refletir sobre a realização de minhas metas de formação?

Quanto eu sou capaz de selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, os mais apropriados à minha formação?

Quanto eu sou capaz de tomar decisões relacionadas à minha formação?

Quanto eu sou capaz de definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?

Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?

Quanto eu sou capaz de resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?

Quanto eu sou capaz de manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?

Quanto eu sou capaz de procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?

Quanto eu sou capaz de contribuir com idéias para a melhoria do meu curso?

Quanto eu sou capaz de atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?

Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?

Quanto eu sou capaz de buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?

Quanto eu sou capaz de reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?

Quanto eu sou capaz de expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?

Quanto eu sou capaz de pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?

Quanto eu sou capaz de trabalhar em grupo?

Quanto eu sou capaz de cooperar com os colegas nas atividades do curso?

Quanto eu sou capaz de estabelecer bom relacionamento com meus professores?

Quanto eu sou capaz de perguntar quando tenho dúvida?

Quanto eu sou capaz de estabelecer amizades com os colegas do curso?

Quanto eu sou capaz de esforçar-me nas atividades acadêmicas?

Quanto eu sou capaz de motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?

Quanto eu sou capaz de planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso? sou capaz de terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?