

Competências socioemocionais e motivação: um estudo com universitários maranhenses¹

Socioemotional skills and motivation: a study with university students from Maranhão

Habilidades socioemocionales y motivación: un estudio con estudiantes universitarios de Maranhão

Destaques

- A motivação para aprender impacta diretamente o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes.
- Estudantes que moram e estudam na mesma cidade apresentam maior meta *performance*-evitação.
- Competências socioemocionais e metas de realização influenciam estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico.

Ana Deyvis Santos Araújo Jesuíno¹

<https://orcid.org/0000-0002-7031-7682>

Max Mateus Moura da Silva²

<https://orcid.org/0000-0001-9022-964X>

Fernanda Otoni³

<https://orcid.org/0000-0002-9347-7144>

Ariela Raíssa Lima-Costa⁴

<https://orcid.org/0000-0002-5942-6466>

Nádia Prazeres Pinheiro-Carozzo⁵

<https://orcid.org/0000-0001-5606-129X>

¹ Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão – Brasil. E-mail: ana.deyvis@ufma.br.

² Unicentro, Barra do Corda, Maranhão – Brasil. E-mail: max.silva@unicentroma.edu.br.

³ Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná – Brasil. E-mail: fernanda.otoni@utp.br.

⁴ Universidade São Francisco, Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: arielalima10@gmail.com.

⁵ Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão – Brasil. E-mail: nadia.pinheiro@ufma.br.

Resumo

Este estudo investigou a relação entre a motivação para aprender e as competências socioemocionais em estudantes universitários. A amostra consistiu em 322 universitários do estado do Maranhão (67% mulheres; idade média de 23,18 anos), de instituições públicas e privadas, que responderam a questionários sociodemográficos, à Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U) e à Escala de Competências Socioemocionais. As análises foram realizadas por meio de estatísticas descritivas, correlações, testes *t*, análise de variância (ANOVA) e procedimentos de *bootstrapping*. Os

¹ Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Finance Code 001.



resultados indicaram que as metas de realização, como a meta aprender, estão positivamente associadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como autoconsciência e autogerenciamento. Além disso, estudantes que moram e estudam na mesma cidade apresentaram maior tendência para metas de *performance-avoidance*, enquanto aqueles que estudam em cidades diferentes mostraram melhor adaptação a desafios. Constatou-se que as competências socioemocionais e as orientações motivacionais influenciam as estratégias de aprendizagem e o desempenho acadêmico. O estudo destaca a importância de se considerarem esses fatores no contexto educacional, sugerindo que futuras intervenções e políticas institucionais devem integrar o desenvolvimento das competências socioemocionais para potencializar o desempenho acadêmico dos estudantes.

Palavras-chave: Motivação para aprendizagem. Competências socioemocionais. Desempenho acadêmico. Universitários.

Abstract

This study investigated the relationship between learning motivation and socioemotional skills in university students. The sample was 322 university students from the state of Maranhão (67% women; mean age 23.18 years), Brazil, from public and private institutions, who answered sociodemographic questionnaires, the Motivation Assessment Scale for Learning in Higher Education (EMAPRE-U) and the Socioemotional Skills Scale. The analyses used descriptive statistics, correlations, t-tests, ANOVA and bootstrapping procedures. The results indicated that achievement goals, as the goal to learn, are positively associated with the development of socioemotional skills, such as self-awareness and self-management. In addition, students who live and study in the same city showed a greater tendency for performance-avoidance goals, while those who study in different cities showed greater adaptation to challenges. Socioemotional skills and motivational orientations influence learning strategies and academic performance. The study highlights the importance of considering these factors in the educational context, suggesting that future interventions and institutional policies should integrate the development of socio-emotional skills to enhance students' academic performance.

Keywords: Motivation for learning. Socioemotional skills. Academic performance. University students.

Resumen

*Este estudio investigó la relación entre la motivación para aprender y las habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios. La muestra estuvo compuesta por 322 estudiantes universitarios del estado de Maranhão (67% mujeres; edad promedio 23,18 años), de instituciones públicas y privadas, que respondieron a cuestionarios sociodemográficos, a la Escala de Evaluación de la Motivación para el Aprendizaje (EMAPRE-U) y a la Escala de Habilidades Socioemocionales. Los análisis se realizaron mediante estadísticas descriptivas, correlaciones, pruebas t, análisis de varianza (ANOVA) y procedimientos de bootstrapping. Los resultados indicaron que las metas de logro, como la meta de aprendizaje, se asocian positivamente con el desarrollo de habilidades socioemocionales, como autoconciencia y autogestión. Además, los estudiantes que viven y estudian en la misma ciudad mostraron mayor tendencia a metas de *performance-avoidance*, mientras que aquellos que estudian en diferentes ciudades mostraron mejor adaptación a los desafíos. Se encontró que las habilidades socioemocionales y las orientaciones motivacionales influyen en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico. El estudio destaca la importancia de considerar estos factores en el contexto educacional, sugiriendo que futuras intervenciones y políticas institucionales deban integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.*

Palabras clave: Motivación para el aprendizaje. Habilidades socioemocionales. Rendimiento académico. Estudiantes universitarios.

1 Introdução

A discussão sobre a qualidade da educação superior é uma questão constante quando se analisam as relações entre ensino e aprendizagem (Marques; Stieg; Santos, 2020). Nesse sentido, foram instituídos mecanismos diversos visando aferir o desempenho acadêmico de estudantes universitários, entre os quais se destacam o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), o Conceito Preliminar de Curso (CPC), o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) (Marques; Stieg; Santos, 2020).

A competência acadêmica, todavia, não pode ser compreendida de forma isolada. É preciso que se levem em consideração os diversos fatores capazes de influenciar o processo de ensino-aprendizagem, os quais, no mais das vezes, ocupam um papel secundário em pesquisas. Nessa mesma esteira, é preciso dizer que são múltiplos os aspectos que interferem na competência acadêmica de um aluno, que podem se referir a posturas do docente, relação com os colegas, ambiente de aprendizagem, questões familiares, entre outros tantos (Guimarães, 2003; Ruiz, 2005, Stefano, 2002; Zenorini; Santos, 2010). Dessa forma, entende-se que inteligência e a capacidade intelectual, isoladamente, não explicam o fracasso escolar. Por essa razão, faz-se necessário um olhar holístico ao se pensar a educação.

Um aspecto que se destaca na aprendizagem dos estudantes é a motivação para aprender (Bzuneck, 2004, 2005), a qual se comprehende como o conjunto de aspectos que levam o estudante a engajar-se nas atividades acadêmicas, de modo a influenciar sua postura, seu interesse e os esforços dedicados para atingir as metas propostas em sala (Boruchovitch, 2008). Por essa razão, a motivação não pode ser vista de forma dissociada do processo educacional. Boruchovitch (2008), ao realizar uma cronologia dos estudos relacionados à motivação, destaca um crescente interesse em pesquisas que associem o desempenho acadêmico a fatores motivacionais. As abordagens cognitivas da motivação deixam de tratá-la como um traço fixo da personalidade, passando a considerá-la um fenômeno dinâmico e influenciado por múltiplos fatores (Zenorini, 2007).

Diversos modelos teóricos têm sido utilizados para compreender a motivação. Para este estudo destacamos a Teoria de Metas de Realização (Neves; Boruchovitch, 2007), que busca explicar os fatores motivacionais a partir do envolvimento do aluno em seu processo de

aprendizagem, focalizando o aspecto qualitativo. As metas ou propósitos se destacam como alguns dos mais importantes motivadores do comportamento humano (Bzuneck, 2004). Nesse sentido, pode compreender-se como meta o motivo ou o porquê de uma pessoa envolver-se em determinada tarefa. Ames (1992) definiu as metas de realização como os modos de enxergar as diferentes tarefas acadêmicas. Uma vez que o aluno comprehende essas metas como relevantes para si e que suas ações colaboram para que ele alcance seus objetivos, os comportamentos cognitivo e emocional passam a ser direcionados para a realização da ação.

A Teoria de Metas de Realização busca compreender a motivação acadêmica a partir dos objetivos que os indivíduos estabelecem para si (Cavenaghi; Bzuneck, 2024). Essa abordagem considera que as metas influenciam diretamente o engajamento, a persistência e o desempenho dos estudantes. Entre as categorias propostas, destaca-se a meta aprender, também denominada meta de domínio, que se caracteriza pelo foco no desenvolvimento de habilidades e na aquisição de conhecimento. Alunos com essa orientação tendem a valorizar o esforço, persistem diante de desafios e adotam estratégias de autorregulação para aprimorar sua aprendizagem. Pesquisas indicam que essa meta está associada a maior motivação intrínseca, envolvimento acadêmico e desempenho positivo (Viana; Boruchovitch, 2024).

Além disso, a teoria distingue a meta *performance*, que se subdivide em *performance-aproximação* e *performance-evitação*. A meta *performance-aproximação* refere-se ao desejo de demonstrar competência e alcançar reconhecimento, seja por meio de boas notas ou de superar outros estudantes. Quando combinada com a meta aprender, pode contribuir para um desempenho acadêmico satisfatório, pois motiva o aluno a se dedicar aos estudos com um propósito de sucesso (Boruchovitch, 2008). Já a meta *performance-evitação* caracteriza-se pelo medo do fracasso e pela tentativa de evitar avaliações negativas, o que eventualmente leva a comportamentos prejudiciais, como procrastinação, ansiedade acadêmica e desistência perante os desafios. Estudos demonstram que essa orientação está negativamente relacionada ao desempenho escolar, pois desencoraja a busca por novas aprendizagens e favorece estratégias de autopreservação em detrimento do crescimento intelectual (Boruchovitch, 2008).

Zenorini, Santos e Monteiro (2011) conduziram uma pesquisa com 110 estudantes do Ensino Médio de escolas públicas e privadas do interior de São Paulo com o objetivo de comparar as orientações de metas de alunos de alto e baixo desempenhos e analisar as diferenças relacionadas ao sexo e ao tipo de escola. A Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE) foi utilizada como instrumento, e os achados revelaram que os

alunos com alto desempenho mostraram maior orientação para a meta aprender, enquanto os de baixo desempenho tenderam a se concentrar mais na meta *performance*-evitação. Além disso, as meninas apresentaram médias significativamente mais altas na meta aprender em comparação com os meninos, e os alunos da escola pública obtiveram médias superiores nessa mesma meta com relação aos da escola privada.

Dalbosco, Ferraz e Santos (2018) investigaram 404 universitários ingressantes para analisar a relação entre metas de realização e autorregulação da aprendizagem, além de verificar diferenças conforme a autopercepção de desempenho. A pesquisa utilizou um questionário sociodemográfico, o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) e a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE-U). Os resultados indicaram correlação entre o IPAA e a meta aprender ($r = 0,24$), sendo esta e a *performance* aproximação preditoras dos escores do IPAA. Além disso, estudantes com alta autopercepção de desempenho acadêmico apresentaram médias mais elevadas na meta aprender, enquanto aqueles com baixa autopercepção destacaram-se na meta *performance*-evitação.

Outro constructo que tem se mostrado relevante e de interesse de pesquisadores, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, são as competências socioemocionais (Souza; Faiad, 2022), que se referem à capacidade de compreender e gerenciar as emoções; estabelecer e atingir objetivos; tomar decisões autônomas e responsáveis; enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva; e desenvolver cuidado e preocupação com os outros (Botelho, 2024; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2008). Essas aptidões se refletem no modo de agir/interagir socialmente e são, portanto, entendidas como um subconjunto de competências pessoais (Bisquerra; Perez, 2007).

As competências socioemocionais desempenham papel crucial na vida cotidiana, afetando as interações, a capacidade de resolver problemas, adaptar-se a diferentes ambientes sociais (Concha *et al.*, 2023) e alcançar o sucesso acadêmico e profissional (Zanatta; Chimal, 2025). Essas habilidades são essenciais para construir relacionamentos funcionais, colaborar de forma eficaz em equipe, expressar emoções de maneira adequada e tomar decisões assertivas.

Abed (2016) registra que são cinco as habilidades socioemocionais, sendo elas o autoconhecimento, a autogestão, a motivação, a empatia e as relações interpessoais. A primeira delas, o autoconhecimento, leva as pessoas a desenvolverem o seu potencial em busca do que as faz feliz e encontrar a autorrealização; refere-se ao nível de conhecimento que o sujeito tem de si mesmo. De modo semelhante, a autogestão é considerada habilidade primordial, pois dá

clareza de responsabilidades e o máximo de autonomia. Por consequência, promove uma estruturação mais flexível, a união e o empenho em um mesmo propósito, possibilitando que o indivíduo consiga caminhar com mais equilíbrio e harmonia, entre razão e emoção. A motivação é uma ferramenta que afeta as pessoas em um nível individual e na dinâmica grupal. Já a empatia é ser capaz de se pôr no lugar do outro e tentar mensurar como ele receberá e interpretará o que acontece à sua volta. As relações interpessoais, por fim, são tidas como a ligação ou o vínculo entre duas ou mais pessoas em um determinado contexto, a forma de interagir entre elas, suas emoções, ações, agindo muitas vezes não apenas logicamente, mas também emocionalmente (Abed, 2016).

No contexto acadêmico, as competências socioemocionais contribuem para a prevenção de problemas de aprendizagem dos discentes, além de serem um dos componentes que conduzem à promoção do sucesso ou insucesso e que predizem o desempenho acadêmico e profissional na idade adulta (Botelho, 2024). As competências de autoconhecimento, autogestão e tomada de decisão estão associadas a melhor desempenho acadêmico (Portela-Pino; Alvariñas-Villaverde; Pino-Juste, 2021; Suguis, 2024), com homens tendendo a apresentar melhor desempenho em autogestão e as mulheres, em relações interpessoais (Portela-Pino; Alvariñas-Villaverde; Pino-Juste, 2021). Esses achados sugerem a necessidade de implementar estratégias educacionais que promovam competências socioemocionais para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos.

Pesquisas realizadas nos contextos educacionais brasileiro e internacional têm reforçado a importância de aspectos motivacionais e das competências socioemocionais para o processo de ensino-aprendizagem. Importa dizer que, embora diversas pesquisas tenham investigado separadamente a influência da motivação e das competências socioemocionais no desempenho acadêmico, restam lacunas quando se trata de compreender essa relação em contextos locais, especialmente entre estudantes de instituições públicas e privadas (Gilar-Corbi; Pozo-Rico, Castejón *et al.*, 2020).

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi investigar a relação entre motivação para aprender, competências socioemocionais e desempenho escolar, portanto busca-se contribuir para que essa temática, que ainda se mostra pouco explorada no país, seja efetivada nos ambientes de ensino e em futuras pesquisas acadêmicas. Os objetivos específicos são: (1) examinar as relações entre as metas de realização e as competências socioemocionais; (2) verificar a existência de diferenças nas competências socioemocionais e motivacionais entre

estudantes que residem e estudam na mesma cidade em comparação com aqueles que estudam em cidades diferentes das que residem; (3) investigar possíveis diferenças associadas à autopercepção dos estudantes sobre seu desempenho acadêmico global; e (4) avaliar diferenças relativas ao período acadêmico cursado pelos universitários nas metas de realização e nas competências socioemocionais. Com base nesses objetivos, será estruturada a discussão dos resultados obtidos.

2 Método

2.1 Participantes

Participaram do estudo 322 universitários ($n = 211$; 67% do sexo feminino) com idades entre 18 e 50 anos (média [M] = 23,18; desvio padrão [DP] = 5,50). No que tange à instituição de ensino, 156 (49,4%) eram de instituições privadas, 155 (49,1%) de públicas e cinco (1,6%) cursavam ambas, havendo seis omissões. A maioria declarou morar e estudar na mesma cidade (257; 81,8%), enquanto 57 (18,2%) afirmaram não morar no mesmo local em que estudam (oito omissões).

Sobre a etapa do curso, seis (1,9%) disseram estar no 1º ano, 53 (16,5%) no 2º, 86 (26,7%) no 3º e 125 (38,8%) no 4º ou 5º ano, com 52 omissões. Acerca do desempenho acadêmico global, seis (1,9%) consideraram-se “ruins”, 108 (33,5%) “regulares”, 181 (56,2%) “bons” e 25 (7,8%) “excelentes” (duas omissões). Considerando a média geral do último semestre (2023.1), sete (2,2%) avaliaram-se como “ruins”, seis (1,9%) “regulares”, 209 (65,0%) “bons” e 100 (31,0%) “excelentes”. Nesse sentido, quando questionados sobre a variação do seu desempenho acadêmico, 10 (3,1%) indicaram ter variado entre 0 e 3 pontos, oito (2,5%), entre 3 e 6, 236 (73,3%), entre 6,1 e 9, e 48 (14,9%), acima de 9.

2.2 Instrumentos

2.2.1 Questionário sociodemográfico

Foi utilizado um questionário sociodemográfico para se obterem informações pessoais como sexo, idade, curso, área de formação, orientação sexual, entre outros.

2.2.2 Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem

A Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U) (Zenorini; Santos, 2007) contém 28 itens com frases sobre motivação e atitudes, sendo respondida em uma escala Likert de 3 pontos, sendo 1 = concordo, 2 = não sei e 3 = discordo. A EMAPRE-U avalia três dimensões: meta aprender (12 itens), meta *performance*-aproximação (nove itens) e meta *performance*-evitação (sete itens). Os valores de alfa, em uma amostra de universitários, variaram entre 0,86 e 0,91 (Santos; Mognon, 2016).

2.2.3 Escala de Competências Socioemocionais (Souza; Faiad, 2022)

Esta escala contém 21 itens e é respondida em uma escala Likert que varia de 1 a 5 pontos, sendo 1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente. Os itens foram agrupados em cinco fatores denominados consciência social, com seis itens ($\omega = 0,71$); autogerenciamento, com sete itens ($\omega = 0,70$); tomada de decisão responsável, com cinco itens ($\omega = 0,60$); autoconsciência, com cinco itens ($\omega = 0,65$); e habilidades de relacionamento, com quatro itens ($\omega = 0,59$).

2.3 Procedimentos

Inicialmente, foi solicitada a autorização de duas instituições de ensino superior, sendo uma pública e uma privada, de uma cidade do interior do Maranhão. Depois disso, o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Ciências e Tecnologia do Maranhão para ser aprovado (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética [CAAE] 65591522.1.0000.8007). Com a aprovação, os participantes receberam e concordaram com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), iniciando-se, então, a coleta, que ocorreu de forma *on-line* e teve duração aproximada de 20 minutos. A todos os participantes explicaram-se os objetivos de pesquisa e sua não obrigatoriedade de participação, bem como a possibilidade de desistência em qualquer momento da pesquisa.

2.4 Análise de dados

As análises foram realizadas no *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 25. Inicialmente, procederam-se às estatísticas descritivas para caracterização da amostra. Na sequência, conduziu-se uma análise de correlação, adotando-se como referência para a magnitude das correlações $r \leq 0,29$ (fraca), entre 0,30 e 0,69 (moderada) e $r \geq 0,70$ (forte), conforme Dancey e Reidy (2013). Em seguida, aplicou-se o teste *t* de Student para amostras independentes a fim de comparar os escores entre os grupos que estudam e vivem em cidades diferentes daqueles que moram e estudam na mesma cidade em razão de habilidades socioemocionais e de aprendizagem. Para o cálculo de tamanho de efeito no teste *t*, recorreu-se ao *d* de Cohen, interpretado de acordo com Cohen (1992), em que valores próximos a 0,20 são considerados de pequeno efeito, em torno de 0,50, de médio efeito, e a partir de 0,80, de grande efeito.

Também foram realizadas duas análises de variância de uma via (ANOVA-*One Way*) com o objetivo de avaliar se havia diferenças nos níveis de metas de realização e habilidades socioemocionais entre universitários com diferentes percepções sobre desempenho acadêmico global e período do curso. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene. Realizaram-se procedimentos de *bootstrapping* (1.000 reamostragens; intervalo de confiança de 95% [IC95%] por *Bootstrap* com Viés de Correção e Assimetria [BCa]) para se obter maior confiabilidade dos resultados, corrigir desvios de normalidade da distribuição da amostra e diferenças entre os tamanhos dos grupos e, também, para apresentar um IC95% para as diferenças entre as médias (Haukoos; Lewis, 2005). Considerando a heterogeneidade de variância, foram solicitadas a correção de Welch e a avaliação *post-hoc* por meio do *bootstrapping* e método de Bonferroni (Field, 2020). O tamanho de efeito das diferenças foi avaliado por meio do *g* de Hedges, que considera valores $< 0,20$ (efeito irrisório), $\geq 0,21$ e $< 0,39$ (efeito pequeno), $\geq 0,40$ e $< 0,79$ (efeito médio) e $\geq 0,80$ (efeito alto) (Lakens, 2013).

3 Resultados

Inicialmente, buscou-se analisar a correlação entre os diferentes fatores da motivação para aprender com as competências socioemocionais (Tabela 1). Os resultados indicaram que a meta aprender apresentou correlações significativas, negativa e de fraca a moderada para a meta *performance*-evitação ($r = -0,23^{**}$), autogerenciamento ($r = -0,36^{**}$) e tomada de decisão irresponsável ($r = -0,13^{**}$). Isso sugere que, quanto menor o foco no crescimento intelectual e

no aprendizado profundo, maior a tendência do universitário a evitar situações em que possa parecer incapaz, além de enfrentar mais dificuldades para controlar emoções e impulsos, alcançar metas e considerar fatores éticos e sociais ao tomar decisões. A meta *performance-aproximação* apresentou correlação com significância estatística fraca e positiva com tomada de decisão responsável ($r = 0,16^{**}$), demonstrando que, à medida que se buscam mais reconhecimento e destaque em relação aos outros, maior a tendência em levar em conta aspectos morais e impactos sociais ao se fazer escolhas.

A meta *performance-evitação* apresentou correlações positivamente significativas, de magnitude fraca a moderada (maior força se refere apenas a autogerenciamento), com todos os fatores das competências socioemocionais. De modo geral, esses resultados sugerem que estudantes inclinados a evitar o fracasso ou a desaprovação dos outros, ao invés de se concentrarem no aprendizado e no aprimoramento de suas habilidades, podem ser capazes de reconhecer suas limitações e estabelecer metas realistas. Além disso, essa tendência os torna mais sensíveis às interações interpessoais, fortalecendo suas habilidades de relacionamento e possibilitando que considerem fatores éticos e sociais ao fazer escolhas, assumindo mais responsabilidade sobre suas ações.

Os fatores de consciência social, autogerenciamento, tomada de decisão responsável, autoconsciência e habilidades de relacionamento estão positivamente correlacionados entre si. A magnitude das correlações varia entre fraco e moderado. Nesse sentido, pode-se compreender que a autoconsciência propicia que o estudante reconheça suas emoções e limitações, influenciando diretamente o autogerenciamento, que auxilia no controle de impulsos e na definição de metas. A consciência social, por sua vez, amplia a percepção dos sentimentos alheios, favorecendo as habilidades de relacionamento, que são essenciais para interações saudáveis e eficazes no ambiente acadêmico. Todas essas competências contribuem para uma tomada de decisão responsável, proporcionando escolhas éticas e socialmente equilibradas.

Tabela 1 – Matriz de correlações entre metas de realização e competências socioemocionais.

n = 322	M	DP	1	2	3	4	5	6	7
1. Meta aprender	15,10	3,45							
2. Meta <i>performance-aproximação</i>	21,09	4,99	0,08						
3. Meta <i>performance-evitação</i>	16,71	4,26	-0,23**	0,08					
4. Consciência social	20,75	3,24	-0,06	0,07	0,13*				
5. Autogerenciamento	13,95	3,22	-0,36**	-0,03	0,31**	0,24**			
6. Tomada de decisão responsável	20,97	3,31	-0,13*	0,16**	0,15**	0,49**	0,35**		
7. Autoconsciência	12,93	2,11	-0,11	0,10	0,16**	0,54**	0,29**	0,47**	
8. Habilidades de relacionamento	16,95	2,64	-0,08	0,02	0,17**	0,44**	0,29**	0,45**	0,38**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Fonte: Autores, 2025

Ao considerar que o deslocamento do universitário para uma cidade diferente daquela em que mora pode impactar a forma como ele lida com desafios acadêmicos e a sua capacidade de desenvolver e manter relacionamentos interpessoais, aplicou-se a análise de teste *t* de Student para amostras independentes. Conforme exposto na Tabela 2, os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas entre universitários que estudam ou não na mesma cidade em que residem nas variáveis meta *performance-evitação* ($t(312) = 2,35$; $p = 0,01$; $d = 0,34$) e habilidades de relacionamento ($t(312) = 1,95$; $p = 0,05$; $d = 0,28$).

Tabela 2 – Diferenças entre universitários que estudam ($n = 257$) ou não ($n = 57$) na mesma cidade em que moram.

Variáveis	Escores		Estatística do teste t (bootstrapping sample)						
	<i>Média</i>	DP	<i>t</i>	Gl	<i>p</i>	Diferença média	<i>d</i>	IC da diferença de Média (95%)	
								Limite inferior	Limite superior
Meta aprender	Sim	15,12	3,52	-0,01	296	0,99	-0,01	-0,01	-1,01
	Não	15,12	3,20						
Meta aprender-aproximação	Sim	21,27	5,02	1,24	312	0,21	0,90	0,18	-0,53
	Não	20,36	4,82						
Meta aprender-evitação	Sim	16,97	4,22	2,35	312	0,01	1,46	0,34	0,24
	Não	15,50	4,37						
Consciência social	Sim	20,76	3,40	0,13	312	0,89	0,06	0,02	-0,87
	Não	20,70	2,46						
Autogerenciamento	Sim	14,09	3,19	1,76	312	0,07	0,83	0,25	-0,09
	Não	13,26	3,33						
Tomada de decisão responsável	Sim	21,05	3,19	1,04	312	0,29	0,50	0,15	-0,44
	Não	20,54	3,81						
Autoconsciência	Sim	12,96	2,07	0,57	312	0,56	0,17	0,08	-0,43
	Não	12,78	2,28						
Habilidades de relacionamento	Sim	17,08	2,60	1,95	312	0,05	0,75	0,28	-0,01
	Não	16,33	2,81						

DP = desvio padrão; Gl = graus de liberdade. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Fonte: Autores, 2025

Observa-se que estudantes que moram na mesma cidade em que estudam apresentaram maior pontuação em meta *performance*-evitação ($M = 16,97$; DP = 4,22) em comparação com aqueles que moram e estudam em cidades diferentes ($M = 15,50$; DP = 4,37), indicando que esses estudantes têm maior tendência a evitar situações em que possam parecer incapazes. Esse efeito, considerado moderado ($d = 0,34$), pode ser explicado pelo fato de que a permanência na

mesma cidade pode estar associada a menor enfrentamento de desafios adaptativos, como a necessidade de independência e adaptação a novos contextos, o que pode fazer que esses estudantes desenvolvam menos estratégias para lidar com erros e dificuldades acadêmicas.

Em seguida, foi realizada uma análise de variância com o objetivo de identificar se havia diferenças em razão da autopercepção sobre o nível de desempenho acadêmico global em cada uma das metas de realização e para as habilidades socioemocionais. Os resultados da ANOVA demonstraram que havia diferenças entre os grupos que avaliaram seu desempenho como regular, bom e excelente para a meta aprender [Welch's $F(2, 64,688) = 3,227, p < 0,004; w^2 = 0,01$] e meta *performance*-evitação [Welch's $F(3, 4,841) = 9,118, p < 0,001; w^2 = 0,10$]. Para a meta *performance*-aproximação, os resultados não apresentaram diferenças significativas entre os grupos [Welch's $F(3, 4,899) = 2,780, p = 0,152; w^2 = 0,03$].

A Tabela 3 apresenta as análises do *post-hoc* pelo método de Bonferroni, cujos resultados não apresentaram diferença significativa entre os grupos para a meta aprender, sugerindo que a diferença identificada pela estatística F se deve a um erro de medida, considerando as diferenças de tamanho amostral dos grupos. Para a meta *performance*-evitação, contudo, os grupos que avaliaram seu desempenho como bom ($n = 181; M = 17,72; DP = 3,73$) e excelente ($n = 25; M = 17,88; DP = 3,99$) se diferenciaram significativamente dos universitários que se avaliaram como regulares ($n = 108; M = 14,82; DP = 4,50$). Os resultados da meta *performance*-aproximação foram suprimidos, pois a análise de variância não apresentou significância estatística.

Foram conduzidas as mesmas análises para avaliar se existem diferenças em relação às competências socioemocionais a partir da autopercepção do desempenho acadêmico. Os fatores de consciência social [Welch's $F(3, 4,830) = 1,554, p = 0,314; w^2 = 0,01$], autogerenciamento [Welch's $F(3, 312) = 1,774, p = 0,152; w^2 = 0,01$], tomada de decisão responsável [Welch's $F(3, 4,812) = 0,640, p = 0,623; w^2 = 0,01$] e autoconsciência [Welch's $F(3, 4,25) = 1,953, p = 0,243; w^2 = 0,02$] não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Os resultados apresentaram diferenças significativas para as habilidades de relacionamento [Welch's $F(3, 312) = 4,033, p < 0,008; w^2 = 0,02$]. A prova *post-hoc* indicou que o efeito dessa diferença é alto, o que sugere que pessoas que consideram seu desempenho bom ($n = 181; M = 17,12; DP = 2,34$) e excelente ($n = 25; M = 17,72; DP = 2,92$) tendem a apresentar maiores níveis de envolvimento na construção e manutenção de relacionamentos saudáveis em detrimento daqueles que se consideram estudantes ruins ($n = 2; M = 12; DP = 0$)

(Tabela 3). A título de conhecimento, indica-se que os 108 universitários que avaliaram seu desempenho acadêmico como regular obtiveram a média de 16,6 pontos nessa habilidade (DP = 2,94).

Tabela 3 – Diferenças em razão da autopercepção sobre o nível de desempenho acadêmico global.

Grupos	DM	Estimativas de bootstrapping (IC95%)			g de Hedges	
		Erro padrão	Limite inferior	Limite superior		
Meta de realização – Meta aprender						
Regular	Bom	0,98	0,41	0,21	1,81	0,29
	Excelente	1,33	0,82	-0,40	2,86	0,30
Bom	Excelente	0,33	0,79	-1,39	1,78	0,01
Meta de realização – Meta aprender-evitação						
Ruim	Regular	-2,20	2,78	-6,40	1,74	0,51
	Bom	-5,21	2,74	-9,13	-1,36	1,39
	Excelente	-5,29	2,87	-10,00	-0,78	1,33
Regular	Bom	-2,94	0,51	-3,87	-1,89	0,71
	Excelente	-3,08	0,88	-4,76	-1,13	0,69
Bom	Excelente	-0,13	0,80	-1,52	1,68	0,04
Competências socioemocionais – Habilidades de relacionamento						
Ruim	Regular	-4,61	0,28	-5,10	-3,98	1,57
	Bom	-5,13	0,17	-5,41	-4,74	2,19
	Excelente	-5,71	0,57	-6,69	-4,37	2,03
Regular	Bom	-0,51	0,32	-1,18	0,10	0,20
	Excelente	-1,11	0,64	-2,31	0,27	0,38
Bom	Excelente	-0,58	0,59	-1,64	0,74	0,24
Ruim	Regular	-4,61	0,28	-5,10	-3,98	1,57

Ruim = entre 0 e 3 pontos ($n = 6$); regular = entre 3 e 6 ($n = 108$); bom = entre 6,1 e 9 ($n = 181$); excelente = acima de 9 ($n = 25$).

Fonte: Autores, 2025

A partir da perspectiva de que as pessoas podem desenvolver melhores estratégias de aprendizagem e recursos socioemocionais para lidar com as dificuldades e se manterem resilientes nos estudos, realizou-se uma análise de variância entre essas habilidades e o período

do curso. Em relação às metas de realização, as metas aprender [Welch's $F(3, 296) = 0,177, p = 0,912; w^2 = 0,01$] e *performance*-aproximação [Welch's $F(3, 312) = 2,409, p = 0,067; w^2 = 0,01$] não apresentaram diferenças entre os grupos. A meta *performance*-evitação apresentou diferenças significativas entre os grupos [Welch's $F(3, 312) = 3,103, p < 0,002; w^2 = 0,02$], cujo *post-hoc* indicou diferenças de efeito médio entre os grupos de estudantes que estão no terceiro ($n = 52$; $M = 15,11$; $DP = 4,75$) com os do quarto e quinto período ($n = 125$; $M = 17,20$; $DP = 4,17$) (Tabela 4).

Em relação às competências socioemocionais, os fatores de consciência social [Welch's $F(3, 312) = 0,695, p = 0,556; w^2 = 0,01$], autogerenciamento [Welch's $F(3, 312) = 0,167, p = 0,918; w^2 = 0,01$], autoconsciência [Welch's $F(3, 312) = 1,244, p = 0,294; w^2 = 0,01$] e habilidades de relacionamento [Welch's $F(3, 312) = 0,262, p = 0,853; w^2 = 0,01$] não apresentaram diferenças entre os grupos. Apenas para a habilidade de tomada de decisão responsável [Welch's $F(3, 312) = 2,537, p < 0,050; w^2 = 0,01$] houve diferença significativa entre os grupos, contudo essa diferença não existe entre os grupos de variados períodos do curso. A pontuação dos estudantes que cursavam o primeiro período foi 21,37 ($DP = 3,37$); para o segundo período, foi 20,14 ($DP = 3,48$); 21,25 ($DP = 3,89$) pontos para aqueles que estavam no terceiro período; e 21,25 ($DP = 3,06$) para os de quarto e quinto períodos (Tabela 4).

Tabela 4 – Diferenças em razão dos diversos períodos do curso.

Grupos	DM	Estimativas de bootstrapping (IC95% BCa)			g de Hedges	
		Erro padrão	Limite inferior	Limite superior		
Metas de realização – Meta aprender-evitação						
1º	2º	-0,07	0,71	-1,50	1,30	0,01
	3º	1,72	0,85	0,02	3,38	0,39
	4º ou 5º	-0,35	0,66	-1,77	0,93	0,08
2º	3º	1,81	0,76	0,31	3,20	0,41
	4º ou 5º	-0,27	0,55	-1,45	0,77	0,07
3º	4º ou 5º	-2,09	0,72	-3,47	-0,63	0,48
Competências socioemocionais – Tomada de decisão responsável						
1º	2º	1,20	0,58	0,08	2,40	0,35
	3º	0,09	0,65	-1,21	1,36	0,03
	4º ou 5º	0,11	0,53	-1,06	1,08	0,03
2º	3º	-1,12	0,59	-2,16	0,15	0,32
	4º ou 5º	-1,13	0,47	-2,01	-0,15	0,34
3º	4º ou 5º	0,01	0,53	-1,09	1,02	0,01

1º ano ($n = 6$); 2º ano ($n = 53$); 3º ano ($n = 86$); 4º ou 5º ano ($n = 125$).**Fonte:** Autores, 2025

4 Discussão

A presente pesquisa objetivou analisar a relação entre a motivação para aprender, as competências socioemocionais e a autopercepção de desempenho em estudantes universitários. Especificamente, buscou-se: (1) examinar as relações entre as metas de realização e as competências socioemocionais; (2) verificar a existência de diferenças nas competências socioemocionais e motivacionais entre estudantes que residem e estudam na mesma cidade em comparação com aqueles que estudam em cidades diferentes das que residem; (3) investigar possíveis diferenças associadas à autopercepção dos estudantes sobre seu desempenho acadêmico global; e (4) avaliar diferenças relativas ao período acadêmico cursado pelos universitários nas metas de realização e nas competências socioemocionais. Com base nesses objetivos, será estruturada a discussão dos resultados obtidos.

Considerando o primeiro objetivo, observou-se que estudantes que fazem uso de meta para aprender apresentaram relação negativa com as competências socioemocionais. Esses resultados sugerem que esses estudantes, embora motivados pelo aprendizado e pelo crescimento intelectual, podem não estar utilizando estratégias metacognitivas eficazes para gerenciar emoções ou regular aspectos emocionais associados ao processo de aprendizagem, como frustrações, ansiedade diante de desafios ou críticas recebidas (Tzohar-Rozen; Kramarski, 2014). Dessa forma, mesmo com forte motivação, a ausência ou fragilidade no uso de estratégias metacognitivas adequadas pode prejudicar sua capacidade de autorregulação emocional, resultando em desempenho mais baixo nas competências socioemocionais, como autogerenciamento e autoconsciência, elementos essenciais para a adaptação emocional em situações acadêmicas complexas (Urban; Pesout; Kombrza; Urban, 2021). Nessa perspectiva, pode-se compreender que, mesmo na presença da motivação, uma dificuldade em se autorregular emocionalmente é capaz de atrapalhar a execução das atividades e até mesmo a forma como o estudante recebe críticas dos professores e seus pares (Skaar; Townsley, 2025).

Por outro lado, a meta *performance*–evitação teve relação positiva com as competências socioemocionais. Estudantes com maior orientação para metas de *performance*-evitação apresentaram dificuldades em priorizar o aprendizado profundo, pois tendem a evitar situações que possam revelar incapacidade ou fracasso. Essa evitação pode ser compreendida, no entanto, como uma forma de reconhecimento das próprias limitações (autoconsciência), o que promove maior controle sobre impulsos e emoções (autogerenciamento), facilitando a definição de metas realistas e um engajamento acadêmico que seja mais adaptativo e mais confortável para a pessoa (Koenka; Linnenbrink-Garcia; Moshontz; Atkinson; Sanchez; Cooper, 2019).

A tomada de decisão responsável foi a competência que esteve relacionada com todas as metas de aprendizagem. A meta *performance*-aproximação apresentou relação positiva e significativa apenas com tomada de decisão responsável; a meta *performance*-evitação também apresentou relação positiva e a meta aprender teve uma relação negativa. A tomada de decisão responsável é uma habilidade complexa que demanda que a pessoa tenha conhecimentos e atitudes em relação a si e aos outros que lhe permitam fazer uma avaliação adequada das circunstâncias para que possa fazer julgamentos bem fundamentados; dessa forma; precisam pensar nas consequências e possíveis soluções para chegarem a uma decisão final (Skaar; Townsley, 2025; Tzohar-Rozen; Kramarski, 2014).

Quando consideradas as diferenças entre universitários que moram ou não na mesma cidade onde estudam, constatou-se que aqueles que residem e estudam no mesmo local apresentaram pontuações significativamente maiores em meta *performance*-evitação. Uma possível explicação é que esses estudantes se sentem mais expostos socialmente, já que permanecem inseridos em um contexto social mais próximo, no qual erros acadêmicos ou fracassos são mais visíveis aos conhecidos, aumentando o receio de desaprovação ou julgamentos negativos. A percepção de maior visibilidade social pode influenciar as emoções e, consequentemente, a estratégia que o estudante utilizará para construir sua aprendizagem (Saarni, 1999). Por outro lado, estudantes que precisam se deslocar para outras cidades possivelmente estão mais adaptados a desafios e são menos afetados por esses receios sociais.

O terceiro objetivo foi investigar possíveis diferenças associadas à autopercepção dos estudantes sobre seu desempenho acadêmico global. O desempenho percebido pelo estudante impacta a sua motivação para aprender para além do desempenho real. Ainda, a forma como os estudantes estabelecem seus objetivos acadêmicos influencia diretamente sua motivação e a maneira como percebem seu próprio desempenho (Jiang; Zhang; Chen, 2024). Considerando isso, pode-se observar que, em geral, estudantes cuja autopercepção é ruim ou regular tendem a ser mais motivados pelo aprendizado em si, a se concentrar no aprendizado e no aprimoramento de suas habilidades, fazendo que o processo de aprendizagem seja mais prazeroso e menos coercitivo (Koenka; Linnenbrink-Garcia; Moshontz; Atkinson; Sanchez; Cooper, 2019), enquanto estudantes que têm autopercepção boa e excelente têm mais inclinação para estratégias de evitação, provavelmente pelo medo de lidar com o julgamento social, e podem se sentir mais pressionados a manter sua reputação acadêmica e evitar situações em que suas falhas e dificuldades sejam expostas (Jiang; Zhang; Chen, 2024).

O quarto e último objetivo foi avaliar diferenças relativas ao período acadêmico cursado pelos universitários nas metas de realização e nas competências socioemocionais. Pode-se observar que, no geral, os estudantes nas fases inicial e final do curso apresentaram níveis mais altos de estratégias de evitação do que os que se encontram no meio do curso, além de maiores médias em tomada de decisão responsável (Tzohar-Rozen; Kramarski, 2014). Isso provavelmente se dá porque, no início do curso, os estudantes podem se sentir mais tímidos e menos confiantes em relação ao próprio conhecimento e evitam se engaja de forma mais ativa em discussões dos conteúdos apresentados, ao mesmo tempo em que refletem mais sobre as decisões que precisam tomar para garantir um desempenho minimamente aceitável (Urban;

Pesout; Kombrza; Urban, 2021). No final do curso, eles possivelmente usam a estratégia de evitação devido a uma exaustão emocional e cognitiva e também refletem mais sobre suas decisões pela proximidade da graduação, com maior demanda de atividades práticas (p. ex., estágios) e preocupações com a entrada no mercado de trabalho (Botelho, 2024; Tzohar-Rozen; Kramarski, 2014).

Esses resultados sinalizam que a motivação e as competências socioemocionais desempenham papel central na experiência acadêmica universitária, portanto futuras intervenções educacionais e políticas institucionais devem considerar esses fatores com o objetivo de potencializar o desempenho acadêmico e o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso precisa ser levado em consideração, pois se entende que as competências socioemocionais fazem parte do desenvolvimento contínuo e integral da pessoa (Concha *et al.*, 2023) bem como do seu desenvolvimento acadêmico.

5 Considerações finais

Os resultados deste estudo indicaram importantes associações entre a motivação para aprender, as competências socioemocionais e a autopercepção de desempenho acadêmico em universitários maranhenses. Em relação ao primeiro objetivo, observou-se que a meta aprender apresentou correlações negativas com fatores como autogerenciamento e tomada de decisão responsável, sugerindo que uma motivação intrínseca, quando não acompanhada de autorregulação emocional, pode limitar a eficácia do engajamento acadêmico. Já a meta *performance*-evitação demonstrou correlação positiva com as competências socioemocionais, indicando que estratégias defensivas podem coexistir com maior autoconsciência e gestão emocional.

No segundo objetivo, estudantes que residem na mesma cidade onde estudam apresentaram maiores níveis de evitação, possivelmente devido à maior exposição social. Em relação à autopercepção do desempenho acadêmico (terceiro objetivo), estudantes que se classificaram como bons ou excelentes apresentaram tendência a utilizar mais estratégias de evitação, enquanto aqueles com percepção regular mostraram maior orientação para o aprendizado. Por fim, quanto ao período acadêmico (quarto objetivo), observou-se que estudantes no início e no final do curso apresentaram maiores níveis de evitação e tomada de decisão responsável, refletindo os desafios específicos dessas fases. Esses achados reforçam a

complexidade das relações entre motivação, competências socioemocionais e desempenho percebido e apontam para a importância de práticas educacionais que integrem aspectos emocionais e cognitivos no Ensino Superior.

Os achados contribuem de forma significativa para a compreensão da relação entre motivação para aprender e competências socioemocionais no contexto universitário. Apesar disso, algumas limitações devem ser reconhecidas, como o tamanho da amostra, que pode restringir a generalização dos achados para outras populações universitárias, especialmente considerando-se a diversidade de perfis acadêmicos e institucionais existentes no Brasil. Além disso, o estudo foi conduzido em uma única região do país, o que limita a aplicabilidade dos resultados a diferentes contextos culturais e educacionais.

Estudos futuros podem ampliar a investigação para outras regiões e utilizar amostras mais representativas, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das variações nas relações entre esses construtos. Além disso, abordagens longitudinais poderiam elucidar a dinâmica do desenvolvimento das competências socioemocionais e motivacionais ao longo da trajetória acadêmica, fornecendo subsídios mais sólidos para intervenções educacionais.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas explorem a relação entre motivação e competências socioemocionais em diferentes contextos acadêmicos, considerando instituições com distintas características (presencial, híbrida, a distância). A implementação de intervenções voltadas ao desenvolvimento dessas competências configura-se como uma área promissora, com potencial para promover a formação integral dos estudantes e favorecer seu desempenho acadêmico e sua adaptação à vida universitária.

Referências

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, jul. 2016.

AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.

BISQUERRA, R.; PÉREZ, E. Competencias emocionales y bienestar psicológico: El modelo de las competencias emocionales. **Revista de Psicología**, v. 24, n. 2, p. 237-249, 2007.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 31-38, 2008.

BOTELHO, M. B. P. As finalidades das competências socioemocionais na escola: uma análise a partir da BNCC. Inhumas: UniMais, 2024. 107 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Centro de Educação Superior de Inhumas, 2024.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 58-77.

BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-237.

CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. Valorização, interesse e embelezamentos para motivar adolescentes nas aulas de língua estrangeira. **Latin American Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 308-323, 2024.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. Academic Press, 2013.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING [CASEL]. **SEL assessment, tools, needs and outcome assessments**. Chicago, Illinois: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2008.

CONCHA T., M. del C.; LAGOS, S. M., N. G.; ANABALÓN A., Y. B.; LÓPEZ L., C. V.; BECERRA, A. P. A. Competencias emocionales en la formación de profesionales en trabajo social. **Revista Educación**, [S. l.], v. 47, n. 2, p. 1-16, 2023. DOI: 10.15517/revedu.v47i2.53644. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/53644>. Acesso em: 8 mar. 2025

DALBOSCO, S. N. P.; FERRAZ, A. S.; SANTOS, A. A. A. Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 75-84, jan./jun. 2018.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicólogos**. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2013.

FIELD, A. **Descobrindo a estatística usando o SPSS-5**. Penso Editora, 2020.

GILAR-CORBI, R.; POZO-RICO, T.; CASTEJÓN, J. L.; SÁNCHEZ, T.; SANDOVAL-PALIS, I.; VIDAL, J. Academic achievement and failure in university studies: motivational and emotional factors. **Sustainability**, v. 12, n. 23, 2020.

GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A.; BRANTES, C. A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 4, p. 394-406, 2014.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: Adaptação e validação de um instrumento. 2003. 188 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

HAUKOOS, J. S.; LEWIS, R. J. Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. **Academic Emergency Medicine**, v. 12, n. 4, p. 360-365, 2005. DOI: 10.1197/j.aem.2004.11.018. Acesso em: 8 mar. 2025

INÁCIO, A. L. M; SCHELINI, P. W.; NORONHA, A. P. P. Avaliação da motivação para aprender com base na Teoria da Autodeterminação. **Avaliação Psicológica**, v. 20, n. 4, p. 1-10, 2021.

KOENKA, A. C; LINNENBRINK-GARCIA, L.; MOSHONTZ, H.; ATKINSON, K.A.; SANCHES, C. E.; COOPER, H. A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback. **Educational Psychology**, v. 41, n. 7, p. 922-947, 2019.

LAKENS, D. Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and Anovas. **Frontiers in Psychology**, v. 26, n. 4, p. 863, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863/full>. Acesso em: 7 fev. 2025.

MARQUES, R.; STIEG, R.; SANTOS, W. Exames estandardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Meta: Avaliação**, v. 12, n. 34, p. 1-27, 2020.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, p. 406-413, 2007.

PORTELA-PINO, I.; ALVARIÑAS-VILLAVERDE, M.; PINO-JUSTE, M. Socio-Emotional Skills as Predictors of Performance of Students: Differences by Gender. **Sustainability**, v. 13. 2021.

RUIZ, V. M. **Aprendizagem em universitários**: Variáveis motivacionais. 2005. 215 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

SAARNI, C. **The development of emotional competence**. Guilford press, 1999.

SANTOS, A. A. A. dos; MOGNON, J. F. Motivation assessment scale for learning in higher education (EMAPRE-U): Validity evidence. **Psico-USF**, v. 21, p. 101-110, 2016.

SKAAR, N. R.; TOWNSLEY, M. Integrating social-emotional learning and standards-based grading: Principles, barriers, and future directions. **Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy**, v. 5, p. 100076, 2025.

SOUZA, R.R.; FAIAD, C. Construção, evidências de validade e normatização de uma escala de competências socioemocionais. **Subjetividad y Procesos Cognitivos**, v. 26, n. 2, p. 91-109, 2022.

STEFANO, S. R. **As orientações motivacionais em cursos de Administração**: Um estudo comparativo entre alunos de instituição pública e de instituição privada. 2002. 130 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

TZOHAR-ROZEN, M.; KRAMARSKI, B. Metacognition, motivation and emotions: Contribution of self-regulated learning to solving mathematical problems. **Global Education Review**, v. 1, n. 4, 2014.

URBAN, K.; PESOUT, O.; KOMBRZA, J.; URBAN, M. Metacognitively aware university students exhibit higher creativity and motivation to learn. **Thinking Skills and Creativity**, v. 42, p. 100963, 2021.

VIANA, D.; BORUCHOVITCH, E. Aprendizagem autorregulada e qualidade de vida entre estudantes de licenciatura e de outros cursos universitários: uma revisão sistemática. **Imagens da Educação**, v. 14, n. 4, 2024.

ZANATTA, L. D. P.; CHIMAL, A. M. ¿Qué son y cómo se evalúan las competencias socioemocionales?: una revisión sistemática. **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, v. 9, n. 1, p. 1296-1318, 2025.

ZENORINI, R. P. C. **Estudos para a construção de uma Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem – EMAPRE**. 2007. 138 f. Tese (Doutorado em Psicologia) –Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Escala de metas de realização como medida da motivação para a aprendizagem. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, p. 291-298, 2010.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A dos; MONTEIRO, R. B. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, Itatiba, v. 21, n. 49, p. 157-164, maio-ago. 2011.

Enviado em: 09/03/2025
Corrigido em: 08/08/2025
Aprovado em: 13/08/2025