



Ano 6, Vol 6, Núm. 1, jan-jun, 2025, pág. 146-161.

## Motivação Acadêmica, Estilos Atribucionais e Desempenho no Ensino Superior

Academic motivation, attributional styles, and Academic performance in higher education

Suely A. Do N. Mascarenhas<sup>1</sup>

### RESUMO

Conforme literatura especializada revisada, distintas variáveis cognitivas e contextuais exercem influência e determinam o desempenho acadêmico no ensino superior, dentre as quais as abordagens de aprendizagem e as atribuições causais. Neste capítulo, parte de uma investigação mais ampla, realizada ao abrigo do projeto de pesquisa (PROCAD AMAZÔNIA- UFAM, UFMT-UFPA, PROCESSO CAPES 8881.314288/2019-0), onde ao instrumento de coleta de dados foi integrada a escala CEAP48 - ESCALA DE MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y ESTILOS ATRIBUCIONALES (Barca, Porto, Santorum e Barca, 2007), são apresentados e analisados indicadores associados às temáticas da motivação acadêmica e dos estilos atribucionais no ensino superior analisando possível impacto sobre o desempenho acadêmico. Participaram da iniciativa discentes do ensino superior, vinculados a instituições pública e privadas de distintos países (Brasil, México, República Dominicana, Bolívia, Moçambique, Angola, Venezuela, Colômbia, Espanha e Portugal) que responderam de forma voluntária e anônima à CEAP48, via google forms, observando procedimento éticos vigentes. A amostra em análise é constituída por n=1112 estudantes de diferentes países do sexo masculino e feminino, idade entre 18 e 54 anos e de  $M=31,19$ . Os dados após serem tratados e analisados com apoio do SPSS, de acordo com os objetivos da pesquisa, demonstram correlação positiva e significativa entre abordagens de aprendizagem e atribuições causais e desempenho acadêmico, informação que pode apoiar a administração geral e coordenação educativa universitária, visando contribuir para a melhoria dos indicadores de sucesso acadêmico, por meio da proposição de novas políticas e gestão da educação superior.

**Palavras – chave:** ensino superior; abordagens de aprendizagem; estilos de atribuições causais; desempenho acadêmico; pesquisa em educação.

### ABSTRACT

According to the reviewed specialized literature, distinct cognitive and contextual variables influence and determine academic performance in higher education, among which are learning approaches and causal attributions. This chapter is part of a broader investigation conducted under the research project (PROCAD AMAZÔNIA - UFAM, UFMT-UFPA, CAPES PROCESS 8881.314288/2019-0), where the data collection instrument was integrated with the CEAP48 - SCALE OF ACADEMIC MOTIVATION AND ATTRIBUTIONAL STYLES ((Barca, Porto, Santorum e Barca, 2007). It presents and analyzes indicators related to the themes of academic motivation and attributional styles in higher education, examining their possible impact on academic performance. The initiative involved higher education students from public and private institutions in various countries (Brazil, Mexico, Dominican Republic, Bolivia, Mozambique, Angola, Venezuela, Colombia, Spain, and Portugal) who voluntarily and anonymously responded to the CEAP48 via Google Forms, adhering to current ethical procedures. The analyzed sample consists of n=1112 students from different countries, both male and female, aged between 18 and 54 years, with a mean age of  $M=31.19$ . The data, after being processed and analyzed with the support of SPSS, according to the research objectives, demonstrate a positive and significant

<sup>1</sup>Licenciada em Pedagogia (1984). Doutorada em Psicopedagogia (2004). Docente Titular, Universidade Federal do Amazonas. Atuando na graduação e pós-graduação. PPGE UFAM, PPGECH, UFAM, IEAA, Campus Vale do Rio Madeira,-UFAM, Humaitá, Amazonas, Brasil. E-mail: [suelvanm@ufam.edu.br](mailto:suelvanm@ufam.edu.br)



correlation between learning approaches, causal attributions, and academic performance. This information can support overall administration and university educational coordination, aiming to contribute to the improvement of academic success indicators through the proposition of new policies and management in higher education.

**Keywords:** higher education; learning approaches; causal attribution styles; academic performance; education research.

## INTRODUÇÃO

Segundo a literatura especializada revisada Porto (1994); (Barca (1999<sup>a</sup>); Barca (1999b); Rosário (1999) rosário e Almeida (1999); Barca (2000); Barca e Peralbo (2002); Barca e Mascarenhas (2005), o rendimento acadêmico em contexto escolar tanto na escolarização básica como superior são determinados por múltiplos fatores interdependentes. Dentre os aspectos impactantes analisados pela literatura destacamos para o texto em pauta: motivação, atribuições causais e metas acadêmicas. No âmbito da educação escolar tais aspectos, considerando os objetivos de qualidade da aprendizagem aspirados, seriam passíveis de análise e acompanhados com prioridade por serviços institucionalizados de orientação psicopedagógica e administração escolar em sentido amplo.

O primeiro constructo considerado para esse texto é o da motivação acadêmica ou para as atividades escolares. A palavra motivação, derivada do Latim, “*Motivus*. Que pode fazer mover, que causa ou determina alguma coisa” (Cunha, 2010, pág. 438). Sabemos que as necessidades supostas artificiais ou as necessidades reais naturais geram estados motivacionais. No domínio de nossas pesquisas em conformidade com a literatura especializada compreendemos as abordagens de aprendizagem como o conjunto de motivo e estratégias próprias com as quais os estudantes se aproximam e empreendem as atividades de estudos e aprendizagem no contexto escolar. A saber: (i) abordagem e motivação profunda busca de significado, realização própria e utilização na vida se caracteriza pelo uso de estratégias profundas e complexas para atingir as metas de aprendizagem impactando sobre o alto rendimento acadêmico; (ii) abordagem e motivação estratégica caracterizada pelo foto no registro de alto desempenho (notas) acadêmicas e admiração social, foto em prêmios e recompensas externas com impacto sobre o rendimento acadêmico médio/alto e (iii) abordagem e motivação superficial que



se caracteriza pelo mero resultado mínimo para evitar a retenção nas disciplinas correspondente com impacto sobre o baixo desempenho/notas acadêmicas (Porto, 1994; Rosário 1999; Mascarenhas, 2004).

Segundo Reeve, 2006. Pág. 84: “A observação causal do comportamento do dia-a-dia sugere que nossas necessidades são às vezes silenciosas, ou que pelo menos se encontram em um nível abaixo de nossa consciência”. Por outro lado, considerando o contexto escolar do ensino básico e superior em diversos cenários histórico culturais, constatamos que a experiência nos ensina que existem duas maneiras de apreciar uma atividade: de maneira intrínseca ou de maneira extrínseca.

Há um consenso conceitual que explica a motivação intrínseca como a propensão inata dos indivíduos se comprometerem em seus próprios interesses e exercitar suas próprias capacidades. Surge de forma espontânea das necessidades psicológicas, da curiosidade e esforços inatos agindo sem segundos interesses, apenas pela auto realização própria (REEVE, 2006). Por outro lado, a motivação extrínseca surge das consequências e dos incentivos ambientais como alimento, dinheiro, segurança. “A motivação extrínseca é um motivo criado pelo ambiente para fazer com que o indivíduo inicie ou persista em dada ação” (REEVE, 2006, pág. 85). Dadas as limitações das pesquisas associadas ao tema podemos afirmar que muitos outros aspectos contextuais e estruturais podem influenciar e impactar sobre o comportamento e a motivação dos estudantes diante das atividades de estudo e aprendizagem, em especial o significado dos componentes curriculares para os interesses próprios e propósitos de vida dos discentes.

O segundo constructo que destacamos é o de atribuições causais para os resultados da aprendizagem escolar. Lembramos que a palavra atribuir, originado do Latim= *attribuere*, atribuição com significado de considerar como autor, origem ou causa (Cunha, 2010, pág. 68), favorece o registro do constructo aportado por Weiner (1979; 1985; 1986; 1990;1992) de Atribuições Causais para o processo de aprendizagem que foi objeto de várias pesquisas aqui referidas. Em nossas revisões e pesquisas associadas ao constructo está estabelecido que os determinantes causais segundo os indivíduos podem ser de origem interna ou externa, controláveis ou



incontroláveis e quanto à duração estáveis ou instáveis (Weiner,1985,1986). Diversas pesquisas demonstram o impacto do estilo motivacional dos estudantes sobre indicadores de rendimento acadêmico sendo os estilos de atribuição internos (capacidade, esforço próprio, etc.) associados a melhor desempenho acadêmico e os externos (sorte, docentes, dificuldade das disciplinas, etc) a fraco desempenho acadêmico. Para comprovar a hipótese de que *o modo como se estuda* também impacta sobre o desempenho da aprendizagem, criamos um instrumento próprio o *QARE: Questionário de avaliação de resultados escolares* que apresentamos no âmbito do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga, Setembro de 2005. (Mascarenhas, 2005).

O terceiro constructo apresentado de forma sintética é o de metas acadêmicas. A palavra meta, derivada do Latim “meta-ae = alvo, objetivo” (Cunha,2010, pág.423). No contexto das pesquisas revisadas que ampliam a aplicação do constructo ao contexto escolar e acadêmico, ficou cunhado como *metas acadêmicas*, que pode ser entendido como os propósitos finais que mobilizam a vontade dos estudantes para o processo de estudar, associado ao estilo motivacional integrado de crenças, atribuições e preferencias que dirigem as intenções da conduta dos estudantes no ambiente escolar onde a aprendizagem é entendida como o resultado do processo de ensino e estudo eficiente. Segundo nossa investigação doutoral as metas podem as seguintes: agradar familiares e amigos, obter maior condições para competir por melhores oportunidades laborais, evitar punições (reprovações) e desenvolver o próprio potencial e habilidades. Sendo a que impacta sobre o alto desempenho acadêmico a meta de aprimorar capacidades e potencial próprios (Mascarenhas, 2004).

Modelos recentes consideram a motivação como um complexo constructo teórico caracterizado por várias dimensões e fatores que se influenciam. A continuação das investigações na área poderão aportar outros indicadores a serem considerados na análise e avaliação do fenômeno.



## MÉTODO

### Participantes

Participaram de forma voluntária e anônima após tomarem ciência dos objetivos da pesquisa, n=1112 discentes do ensino superior, vinculados a instituições pública e privadas dos distintos países. Os discentes são do sexo masculino e do sexo feminino, com idades compreendidas entre 18 e 54 anos e de 51, M= 31,19 de diversos cursos de graduação e pós-graduação matriculados em estabelecimentos de ensino públicos e privados do Brasil, México, Bolívia, Venezuela, República Dominicana, Colômbia, Angola, Moçambique, Espanha e Portugal. Essa abrangência geográfica foi possível com a intensa colaboração de pesquisadores convidados voluntários, observando procedimentos éticos vigentes.

### Instrumento

Para atender aos objetivos dessa dimensão de uma pesquisa mais ampla, realizamos a tradução livre da Escala QEAP48 (Barca, Porto, Santorum e Barca, 2007), que nos foi facilitada e enviada via e-mail, pelo Dr. Alfonso Barca (em finais de 2018), um dos pesquisadores convidados participantes da iniciativa, tendo autorizado sua utilização na pesquisa em causa. A criação intelectual da escala, QEAP48 verticaliza aportes teóricos da autoria do Dr. Barca, colaboradores e orientandos/as em atividades acadêmicas prévias das quais destacamos as investigações de: Porto (1994); Barca, Porto e Santorum (1997); Barca (1999a, 1999by 2000); Rosário (1999); Rosário e Almeida (1999); Barca e Peralbo (2002); Barca, Peralbo e Brenlla (2004), Mascarenhas (2004); Morán (2004) e Brenlla, (2005).

A escala está organizada como um questionário com 48 itens com resposta em formato *Likert* 1 (Totalmente em desacordo) até 7 (Totalmente de acordo) pontos para dar maior *ranking* de possibilidades de respostas aos participantes e maior precisão estatística. A escala está dividida em 2 subescalas.

A primeira subescala SEMA-01: Subescala de motivação acadêmica, onde estão organizados 24 itens associados aos três tipos de motivação acadêmica aportados por



esse campo teórico: motivação profunda/intrínseca, motivação de rendimento/ de resultado/estratégica e motivação superficial para evitar o fracasso acadêmico.

A segunda subescala SEAT-01 Metas acadêmicas e estilos de atribuição causais, com 24 itens caracterizada por constructos e Metas acadêmicas (aspectos que mobilizam a ação e intenção interna dos estudantes diante das atividades de estudo-aprendizagem e Estilos de atribuições causais (explicações próprias individuais dos discentes para seus resultados de estudo-aprendizagem sejam exitosos ou sem êxito: capacidade, esforço, tarefa-matérias; professores ou sorte/ falta de sorte).

### **Procedimentos para coleta de dados**

Os dados foram coletados com apoio do formulário Google forms enviado aos pesquisadores colaboradores nos distintos países por e-mail pela pesquisadora responsável entre março de 2019 e outubro de 2019. Os quais facilitaram a chegada do link aos estudantes de graduação e pós-graduação que se interessaram em participar da pesquisa de forma voluntária e anônima.

### **Procedimentos para análise de dados**

Após o preenchimento do formulário *Google forms* com o caderno contendo os instrumentos de coleta de dados da pesquisa onde está incluída a Escala QEAP 48, os dados foram tratados com apoio do SPSS de acordo com os objetivos da pesquisa. No que se refere a esse texto algumas medidas descritivas e análises de fiabilidade e correlações com o rendimento acadêmico.

## **RESULTADOS**

Das análises realizadas ficou demonstrada a validade estatística da QEAP para avaliar os constructos a que se propõe. Replicando (Mascarenhas, 2019) a validade estatística demonstrada pelos autores do instrumento (Barca; Porto; Rosa, Barca, 2005). Para a amostra de estudantes dos distintos países participantes a subescala SEMA-01, com 24 itens, proporcionou coeficiente *Alpha de Cronbach*  $\alpha=0.804$  considerado de alta fiabilidade.





Conforme demonstrado na tabela 1, as médias e desvio padrão da Escala CEAP 48, n=1112 estudantes universitários são as seguintes: Item 1: “Estudo a fundo os temas que considero interessantes”,  $\underline{M}=4,20$ ;  $\underline{DP}=0,90$ ; item 2: “Me desanimo facilmente quando tenho notas baixas”,  $\underline{M}=3,05$ ;  $\underline{DP}=1,28$ ; item 3: “Penso que que é sempre importante obter notas altas”,  $\underline{M}=3,62$ ;  $\underline{DP}=1,10$ ; item 4: “Quando aprofundo nos estudos, posso aplicar na prática o que estou aprendendo”,  $\underline{M}=4,27$ ;  $\underline{DP}=0,82$ ; item 5: “Reconheço que estudo só para a aprovação”,  $\underline{M}=2,95$ ;  $\underline{DP}=1,24$ ; item 6: “Sempre que estudo o suficiente obtenho boas notas”,  $\underline{M}=2,95$ ;  $\underline{DP}=1,24$ ; item 7: “Gosto de aprender coisas novas em classe para me aprofundar depois”,  $\underline{M}=4,09$ ;  $\underline{DP}=0,93$ ; item 8: “Estudo somente aquilo que vão me perguntar nos exames”,  $\underline{M}=2,44$ ;  $\underline{DP}=1,23$ ; item 9: “Creio que estudar facilita um melhor trabalho no futuro”,  $\underline{M}=4,34$ ;  $\underline{DP}=0,83$ ; item 10: “Me satisfaz estudar porque sempre descobro algo novo”,  $\underline{M}=4,29$ ;  $\underline{DP}=0,87$ ; item 11: “Me esforço em meus estudos porque minha família me presenteia”,  $\underline{M}=1,80$ ;  $\underline{DP}=1,17$ ; item 12: “Quando posso, tento obter melhores notas do que a maioria de meus/minhas companheiras/as”,  $\underline{M}=3,06$ ;  $\underline{DP}=1,35$ ; item 13: “Quando estudo incorporo meu ponto de vista ou conhecimentos prévios próprios”,  $\underline{M}=3,94$ ;  $\underline{DP}=0,96$ ; item 14: “Me considero um/a estudante excelente”,  $\underline{M}=2,60$ ;  $\underline{DP}=1,34$ ; item 15: “Gosto de competir para obter as melhores notas”,  $\underline{M}=2,69$ ;  $\underline{DP}=1,36$ ; item 16: “Penso que estudar te ajuda a compreender melhor a vida e a sociedade”,  $\underline{M}=4,41$ ;  $\underline{DP}=0,82$ ; item 17: “É importante para mim que os professores especifiquem exatamente o que devemos fazer”,  $\underline{M}=3,95$ ;  $\underline{DP}=1,05$ ; item 18: “Creio que sou bom/boa estudante”,  $\underline{M}=4,07$ ;  $\underline{DP}=0,92$ ; item 19: “Prefiro estudar os temas que me interessam, embora sejam difíceis”,  $\underline{M}=4,01$ ;  $\underline{DP}=1,07$ ; item 20: “Quando as respostas são divulgadas costumo comparar com as de meus companheiros ou amigos”,  $\underline{M}=2,75$ ;  $\underline{DP}=1,40$ ; item 21: “Tenho boas qualidades para estudar”,  $\underline{M}=3,76$ ;  $\underline{DP}=1,11$ ; item 22: “Na hora de fazer os exames tenho medo de reprovar”,  $\underline{M}=3,43$ ;  $\underline{DP}=1,33$ ; item 23: “Quando não entendo os conteúdos ou temas das disciplinas é porque não me esforço o suficiente”,  $\underline{M}=3,31$ ;  $\underline{DP}=1,27$  e item 24: “Quando faço os exames penso que vou me sair pior que meus companheiros”,  $\underline{M}=2,69$ ;  $\underline{DP}=1,45$  (Tabela 1).



Tabela 1: Estatística descritiva média e desvio padrão QEAP 48, SEMA-01 n= 1112 Estudantes ensino superior

Itens	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1. Estudo a fundo os temas que considero interessantes.	1112	1	5	4,20	0,90
2. Me desanimo facilmente quando tenho notas baixas.	1112	1	5	3,05	1,28
3. Penso que que é sempre importante obter notas altas	1112	1	5	3,62	1.10
4. Quando aprofundo nos estudos, posso aplicar na prática o que estou aprendendo.	1112	1	5	4,27	0,82
5. Reconheço que estudo só para a aprovação.	1112	1	5	2,43	1,27
6. O importante para mim é conseguir boas notas em todas as matérias.	1112	1	5	2,95	1.24
7. Gosto de aprender coisas novas em classe para me aprofundar depois.	1112	1	5	4.09	0.93
8. Estudo somente aquilo que vão me perguntar nos exames.	1112	1	5	2.44	1,23
9. Creio que estudar facilita um melhor trabalho no futuro.	1112	1	5	4,34	0,83
10. Me satisfaz estudar porque sempre descubro algo novo.	1112	1	5	4,29	0,87
11. Me esforço em meus estudos porque minha família me presenteia.	1112	1	5	1,80	1,17
12. Quando posso, tento obter melhores notas do que a maioria de meus/minhas companheiras/as.	1112	1	5	3,06	1,35
13. Quando estudo incorporo meu ponto de vista ou conhecimentos prévios próprios.	1112	1	5	3,94	0.96
14. Me considero um/a estudante excelente.	1112	1	5	2,60	1,34
15. Gosto de competir para obter as melhores notas.	1112	1	5	2,69	1,36
16. Penso que estudar te ajuda a compreender melhor a vida e a sociedade.	1112	1	5	4,41	0,82
17. É importante para mim que os professores especifiquem exatamente o que devemos fazer.	1112	1	5	3,95	1,05
18. Creio que sou bom/boa estudante.	1112	1	5	4,07	0,92
19. Prefiro estudar os temas que me interessam, embora sejam difíceis.	1112	1	5	4,01	1,07
20. Quando as respostas são divulgadas costumo comparar com as de meus companheiros ou amigos.	1112	1	5	2,75	1,40





21.Tenho boas qualidades para estudar.	1112	1	5	3,76	1,11
22.Na hora de fazer os exames tenho medo de reprovar.	1112	1	5	3,34	1,33
23.Quando não entendo os conteúdos ou temas das disciplinas é porque não me esforço o suficiente.	1112	1	5	3,31	1,27
24.Quando faço os exames penso que vou me sair pior que meus companheiros.	1112	1	5	2,69	1,45
N válido (según lista)	1112				

Fonte: Base de dados pesquisa, 2019.

Das análises realizadas, demonstramos diferença estatística favorável ao grupo de rendimento alto (8,1-10,0) no item 7: “Os professores são responsáveis por meu baixo rendimento acadêmico”, sig 0,002 e item 18: “Estudo para obter boas notas porque é a melhor maneira de me destacar na turma”, sig 0,007.

Também ficou constatada significação estatística no item 9: “Quando os professores se preocupam e dão diretrizes de como estudar, então me encontro bem nas aulas das disciplinas e exames”, sig. 003 e item 16: “Quando obtenho notas baixas, penso que não estou capacitada para ter sucesso nessas matérias”, sig 0,020 e; item 13: “Se obtenho notas baixas é porque tenho pouca sorte” sig 0, 035 favorável ao grupo de estudantes com registro de rendimento baixo (0-5,0)

Já para o grupo de estudantes com rendimento médio (5,1-8,0) constatamos diferença estatística favorável no item: item 11: “É fácil para mim compreender os conteúdos das matérias que tenho que estudar para obter boas notas”, sig 0,040.

Com relação aos indicadores da subescala SEAT-01 com 24 itens, aplicada a estudantes universitários de distintos países, avaliando constructos metas acadêmicas e estilos de atribuições causais, verificamos que apresenta coeficiente de fiabilidade *Alpha de Cronbach* alto  $\alpha=.825$ .

Conforme demonstrado na tabela 2, as médias e desvio padrão da Escala SEAT-01, n=1112 estudantes universitários são as seguintes: Item 1: “Meus êxitos nos exames se deve em grande parte à sorte”,  $\underline{M}=2,06$ ;  $\underline{DP}=1,10$ ; item 2: “As boas notas se devem sempre à minha capacidade”,  $\underline{M}=4,08$ ;  $\underline{DP}=0,88$ ; item 3: “Me esforço em meus estudos



para que meus pais se sintam orgulhosos de mim”,  $\underline{M}=3,18$ ;  $\underline{DP}=1,38$ ; item 4: “As matérias de estudo em geral, são fáceis por isso obtenho boas notas”,  $\underline{M}=2,55$ ;  $\underline{DP}=1,15$ ; item 5: “Me esforço em meus estudos porque desejo aumentar meus conhecimentos e minha competência profissional futura”,  $\underline{M}=4,43$ ;  $\underline{DP}=0,77$ ; item 6: “Sempre que estudo o suficiente obtenho boas notas”,  $\underline{M}=4,16$ ;  $\underline{DP}=0,94$ ; item 7: “Os professores são responsáveis por meu baixo rendimento acadêmico”,  $\underline{M}=1,92$ ;  $\underline{DP}=1,06$ ; item 8: “Estudo desde o princípio e o faço todos os dias, assim nunca tenho problemas para ter boas notas”,  $\underline{M}=2,96$ ;  $\underline{DP}=1,14$ ; item 9: “Quando os professores se preocupam e dão diretrizes de como estudar, então me encontro bem nas aulas das disciplinas e exames”,  $\underline{M}=3,51$ ;  $\underline{DP}=1,03$ ; item 10: “Quando fracasso nos exames se deve à minha baixa capacidade”,  $\underline{M}=2,60$ ;  $\underline{DP}=1,30$ ; item 11: “É fácil para mim compreender os conteúdos das matérias que tenho que estudar para obter boas notas”,  $\underline{M}=3,46$ ;  $\underline{DP}=1,09$ ; item 12: “Normalmente me esforço em meus estudos porque quero ser valorizado por meus amigos e companheiros de classe.”,  $\underline{M}=2,24$ ;  $\underline{DP}=1,32$ ; item 13: “Se obtenho notas baixas é porque tenho pouca sorte”,  $\underline{M}=1,66$ ;  $\underline{DP}=0,98$ ; item 14: “Me esforço nos estudos porque gosto dos temas trabalhados nas disciplinas”,  $\underline{M}=3,90$ ;  $\underline{DP}=1,02$ ; item 15: “Me esforço em meus estudos porque quero obter as melhores notas da turma”,  $\underline{M}=2,83$ ;  $\underline{DP}=1,29$ ; item 16: “Quando obtenho notas baixas, penso que não estou capacitado para ter sucesso nessas matérias”,  $\underline{M}=2,57$ ;  $\underline{DP}=1,38$ ; item 17: “Quando obtenho notas baixas, penso que não estou capacitada para ter sucesso nessas matérias”,  $\underline{M}=4,13$ ;  $\underline{DP}=0,90$ ; item 18: “Estudo para obter boas notas porque é a melhor maneira de me destacar na turma”,  $\underline{M}=2,56$ ;  $\underline{DP}=0,90$ ; item 19: “Às vezes minhas notas me fazem pensar que tenho pouca sorte nas vida e especialmente nos exames”,  $\underline{M}=2,10$ ;  $\underline{DP}=1,14$ ; item 20: “Quando tenho notas baixas é porque não estou estudando o suficiente”,  $\underline{M}=3,73$ ;  $\underline{DP}=1,10$ ; item 21: “Quando os professores explicam bem me ajudam a obter boas notas”,  $\underline{M}=4,21$ ;  $\underline{DP}=0,83$ ; item 22: “Minhas boas notas refletem que algumas das matérias que tenho são fáceis”,  $\underline{M}=3,05$ ;  $\underline{DP}=1,21$ ; item 23: “Meu fracasso nos exames se deve em grande parte à pouca sorte”,  $\underline{M}=1,69$ ;  $\underline{DP}=1,03$  e item 24: “Minhas baixas notas refletem que as matérias são difíceis.”,  $\underline{M}=2,46$ ;  $\underline{DP}=1,15$ ;



Tabela 2: Estatística descritiva média e desvio padrão QEAP 48, SEAT -01, n= 1112 Estudantes ensino superior

Item	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1. Meus êxitos nos exames se devem em grande parte à sorte.	1112	1	5	2,06	1,10
2.As boas notas se devem sempre à minha capacidade.	1112	1	5	4,08	0,88
3.Me esforço em meus estudos para que meus pais se sintam orgulhosos de mim.	1112	1	5	3,18	1,38
4.As matérias de estudo em geral, são fáceis por isso obtenho boas notas.	1112	1	5	2,55	1,53
5.Me esforço em meus estudos porque desejo aumentar meus conhecimentos e minha competência profissional futura.	1112	1	5	4,43	0,77
6.Sempre que estudo o suficiente obtenho boas notas.	1112	1	5	4,16	0,94
7.Os professores são responsáveis por meu baixo rendimento acadêmico.	1112	1	5	1,92	1,06
8.Estudo desde o princípio e o faço todos os dias, assim nunca tenho problemas para ter boas notas.	1112	1	5	2,96	1,14
9.Quando os professores se preocupam e dão diretrizes de como estudar, então me encontro bem nas aulas das disciplinas e exames.	1112	1	5	3,51	1,03
10.Quando fracasso nos exames se deve à minha baixa capacidade.	1112	1	5	2,60	1,30
11.É fácil para mim compreender os conteúdos das matérias que tenho que estudar para obter boas notas.	1112	1	5	3,46	1,09
12.Normalmente me esforço em meus estudos porque quero ser valorizado por meus amigos e companheiros de classe.	1112	1	5	2,41	1,32



13. Se obtenho notas baixas é porque tenho pouca sorte.	1112	1	5	1,66	0,98
14. Me esforço nos estudos porque gosto dos temas trabalhados nas disciplinas	1112	1	5	3,90	1,02
15. Me esforço em meus estudos porque quero obter as melhores notas da turma.	1112	1	5	3,90	1,02
16. Quando obtenho notas baixas, penso que não estou capacitado para ter sucesso nessas matérias.	1112	1	5	2,83	1,29
17. Me esforço em meus estudos, porque é muito útil para aprender coisas novas.	1112	1	5	2,57	1,38
18. Estudo para obter boas notas porque é a melhor maneira de me destacar na turma.	1112	1	5	4,13	0,90
19. Às vezes minhas notas me fazem pensar que tenho pouca sorte na vida e especialmente nos exames.	1112	1	5	2,56	1,31
20. Quando tenho notas baixas é porque não estou estudando o suficiente.	1112	1	5	2,10	1,14
21. Quando os professores explicam bem me ajudam a obter boas notas.	1112	1	5	3,73	1,10
22. Minhas boas notas refletem que algumas das matérias que tenho são fáceis.	1112	1	5	3,05	1,21
23. Meu fracasso nos exames se deve em grande parte à pouca sorte.	1112	1	5	1,69	1,03
24. Minhas baixas notas refletem que as matérias são difíceis.	1112	1	5	2,46	1,15
N válido (según lista)	1112				

Fonte: Base de dados pesquisa, 2019.



Com relação aos indicadores da subescala SEAT-01 aplicada a estudantes universitários foram encontradas diferenças significativas associadas ao rendimento acadêmico nos seguintes itens:

Item 1: “Meus êxitos nos exames se devem em grande parte à sorte”, sig. 0,001; item 7: “Os professores são responsáveis por meu baixo rendimento acadêmico”, sig. 0,001. Favorável aos estudantes com rendimento acadêmico classificado como baixo (0-5,0).

Verificamos no item 2: “As boas notas se devem sempre à minha capacidade, sig. 0,008 diferença estatística favorável aos estudantes com rendimento acadêmico considerado alto (8,1-10,0).

Já o item 19: “Às vezes minhas notas me fazem pensar que tenho pouca sorte nas vida e especialmente nos exames”, sig. 0,014 e e item 24: “Minhas baixas notas refletem que as matérias são difíceis.”, sig. 0,041 registraram diferenças significativas favoráveis aos estudantes que informaram rendimento acadêmico médio (5,1- 8,00).

No que se refere aos indicadores psicométricos da Subescala SEMA-01 associado ao rendimento acadêmico para a amostra em estudo apresentaram correlações significativas favoráveis aos distintos grupos de rendimento acadêmico (alto, médio e baixo).

Do mesmo modo na subescala SEAT-01 foram demonstradas diferenças estatísticas significativas no que se refere aos distintos grupos de rendimento acadêmico (alto, médio e baixo).

Indicadores que demonstram a importância da Administração Acadêmica Universitária favorecer estudos, pesquisas e serviços de orientação educativa e tutoria que possam diagnosticar e apoiar os distintos perfis cognitivos e motivacionais dos estudantes no que se refere aos processo cognitivos que impactam sobre o atuar acadêmico dos estudantes e a qualidade do processo de estudo-aprendizagem.



Com esse breve registro fica demonstrada a adequação da Escala QEAP48 para diagnosticar e avaliar o perfil psicológico dos estudantes nos constructos a que se propõe replicando e confirmando as investigações iniciais dos autores.

## PERSPECTIVAS

Da análise da totalidade de informações registradas no texto, podemos afirmar que a Escala QEAP 48 se configura como um importante instrumento de avaliação psicopedagógica no contexto escolar dadas as características psicométricas demonstradas pelo instrumento. Por outro lado a utilização da QEAP48 junto a dezenas de universidades, em uma dezena de países de língua portuguesa e espanhola também replicou a importância do instrumento e indicadores psicométricos robustos. O que estabelece a relevância e importância da forte contribuição dos autores do instrumento de avaliação psicopedagógica para o avanço de novas pesquisas em educação escolar, psicologia escolar e psicopedagogia escolar em sentido amplo.

## REFERÊNCIAS

- Barca, Alfonso. (1999a). *Escala CEPEA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el Alumnado Universitario*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Gale-Portuguesa de Psicología e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, Alfonso. (1999b). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Evaluación de Procesos y Estrategias de aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Universidade Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, Alfonso. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y os de Aprendizaje (Educación Secundaria)*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación. Universidade Coruña/Universidade do Minho.
- Barca, Alfonso y Peralbo, Manuel. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: 1FD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología.





Barca, Alfonso; Porto, Ana; Rosa, Santorum y Barca, Eduardo. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP -48, *Revista de Psicología y Educación*, Vol. 1, Núm. 2, pág. 103-136.

Barca, Alfonso. y Mascarenhas, Suely .(2005): *Aprendizagem escolar, atribuições causais e rendimento no Ensino Médio*. Río de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/autor.

Brenlla, Juan. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable*. Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).

Cunha, Antônio, G. (2010) *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, 4ª edição revista e atualizada, Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

Mascarenhas, Suely. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña (tesis doctoral, inédita). A Coruña: Universidad de A Coruña.

Mascarenhas, Suely A. do N (2005). *Atribuições causais em alunos do ensino médio (Rondônia): análise das atribuições causais aos resultados escolares a partir do QARE*. Livro de Programa, Resumos e Actas VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Educação/ Universidade do Minho, Braga, Setembro de 2005.

Mascarenhas, Suely (2019). *Base de dados pesquisa: Avaliação de determinantes do bem estar e rendimento acadêmico no ensino superior*. UFAM (Brasil)-UNAM e Universidad de La Salle, Bajío, León, México, (PROCAD AMAZÔNIA- UFAM, UFMT-UFPA, PROCESSO CAPES 8881.314288/2019-0),Manaus/Humaitá, Amazonas (Brasil)/León-Tlalneplanta, México. Não publicada.

Morán, Humberto. (2004). *Autoconcepto, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de formación profesional de Galicia*, A Coruña (tesis doctoral, inédita). A Coruña: Universidad de A Coruña.

Porto, Ana. (1994): «*Procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios*». Tesis doctoral, inédita. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Reeve, Johnmarshall. (2006). *Motivação e emoção*, 4ª edição, Rio de Janeiro: LTC.

Rosário, Pedro (1999): *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as abordagens estudo em alunos de Ensino Secundário*. Tesis doctoral, inédita. Braga:Universidade do Minho.

Rosário, Pedro y Almeida, Leandro. S. (1999): As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens estudo: uma investigação com alunos de Ensino Secundário, en *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 4, n.º 3, pp. 163-174.



Weiner, Bernard. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Education Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, Bernard. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Weiner, Bernard. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer erlag.

Weiner, Bernard. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.

Weiner, Bernard. (1992). *Human motivation. Methaphors, theories and research*. California: Sage Publications.

### **Agradecimentos:**

Agradecemos à CAPES e UFAM, pela oportunidade da atuação como docente visitante junto à Universidade de La Salle, Bajío, León Guanajuato e UNAM, FES Iztacala, México via aporte do PROCAD AMAZÔNIA- UFAM, UFMT-UFPA, PROCESSO CAPES 8881.314288/2019-0. Registramos gratidão aos pesquisadores colaboradores da pesquisa nos distintos países e universidades que de forma voluntária integram a equipe da pesquisa. E de forma especial aos estudantes de graduação e pós graduação que participaram de modo voluntário e anônimo da iniciativa, em especial ao Dr. Eliseo Alfonso Barca Lozano (*in memorian*) grande incentivador de avanços em pesquisas e novas criações editoriais.

**Recebido: 15/10/2024.**

**Publicado: 1/1/2025.**

### **Autoria:**

#### **Suely Mascarenhas.**

Licenciada em Pedagogia (1984). Doutorada em Psicopedagogia (2004). Docente Titular, Universidade Federal do Amazonas. Atuando na graduação e pós-graduação. PPGE UFAM, PPGECH, UFAM, IEAA, Campus Vale do Rio Madeira,-UFAM, Humaitá, Amazonas, Brasil.

**E-mail:** [suelyanm@ufam.edu.br](mailto:suelyanm@ufam.edu.br)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712>

País: Brasil