



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GRAZIELE DE JESUS PESTANA

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO
PARA APRENDER NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS
DE PANDEMIA**

Londrina
2022

GRAZIELE DE JESUS PESTANA

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO
PARA APRENDER NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS
DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Pestana, Grazielle de Jesus.

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA / Grazielle de Jesus Pestana. - Londrina, 2022.
78 f.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Educação Superior - Tese. 2. Autorregulação da Aprendizagem - Tese. 3. Motivação para Aprender - Tese. 4. Pandemia Covid-19 - Tese. I. Oliveira, Katya Luciane de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

GRAZIELE DE JESUS PESTANA

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO
PARA APRENDER NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS
DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^ª. Dr^ª. Thatiana Helena Lima
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof^ª. Dr^ª. Andreza Schiavoni
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 15 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

A Deus, potência criadora de todas as coisas, força que me mantém firme em meus propósitos, me acalma o coração nos momentos de angústia e incerteza, que está sempre presente em minhas escolhas e que orienta meus caminhos.

A minha mãe que, a despeito das dificuldades, se empenhou exaustivamente para que eu pudesse estar aqui. Pelas inúmeras vezes em que ignorou as próprias dores para cuidar das minhas, por ter sido amiga, ter os melhores conselhos e conseguir arrancar longas e boas risadas, mesmo que nas situações mais difíceis.

A minha orientadora Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira, pela confiança, por compartilhar o seu saber, pelo tempo dedicado, pelas nossas reuniões e discussões sobre a pesquisa e pela paciência, gentileza, cuidado e compreensão ao longo de todo o percurso, o que possibilitou a concretização de um sonho.

Às membras da banca, Profa. Thatiana Helena Lima, Profa. Andreza Schiavoni e Profa. Sandra Franco (que participou da banca de qualificação, mas não pôde participar da banca de defesa) pelo tempo investido e por compartilhar seus profundos conhecimentos que contribuíram, enormemente, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento desta dissertação.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, aos professores e aos colegas de pós-graduação que partilharam essa jornada comigo em um momento de angústias e incertezas, marcado pela pandemia da Covid-19, e que foram rede de apoio, ainda que de forma remota.

Às amigas do curso de Direito (UEL) Francielle Franco, Awdry Dobrucki e Isabella Beligni, por tornarem essa jornada mais leve, por estarem sempre a par de todo o processo e me incentivarem a persistir, ainda que o caminho parecesse árduo.

Aos queridos amigos de quase duas décadas, Dennis Kleiner, Walmir Todinca, Aline Ferrari, Rodrigo Faccioli, Lincoln Baptista, Rafael Alves e Felipe Rigby **e aos queridos amigos de quase uma década** Ana Paula Rodrigues, Caroline Frontoura e Vinicius dos Santos, por estarem sempre comigo ao longo de todos esses anos e por me ensinarem que amigos são a família que a vida nos permite escolher.

Aos professores e aos colegiados dos cursos participantes do estudo que possibilitaram a realização desta pesquisa, em especial à professora Ângela Maria, minha orientadora no curso de Ciências Sociais e grande amiga que levo para toda a vida.

PESTANA, Grazielle de Jesus. **Autorregulação da aprendizagem e motivação para aprender na educação superior em tempos de pandemia**. 2022. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

A pandemia da Covid-19 promoveu transformações sociais irreparáveis. O isolamento social foi uma medida sanitária adotada para minimizar a disseminação do vírus mortal, de modo que as aulas presenciais passaram a ser ministradas, temporariamente, de forma remota. Essa nova realidade fez emergir diversos questionamentos sobre acesso, permanência e sucesso acadêmico. Sabe-se que a Autorregulação da Aprendizagem e a Motivação para Aprender são variáveis indispensáveis para se compreender os processos de aprendizagem e adaptação acadêmica, portanto, diante de tal configuração, o objetivo do presente estudo foi identificar possíveis correlações entre a Autorregulação da Aprendizagem e a Motivação para Aprender nos estudantes dos cursos de Educação Superior no contexto do Ensino Remoto Emergencial em tempos de pandemia. Participaram da coleta de dados 286 alunos dos cursos de Direito, Ciências Sociais, Administração, Relações Públicas e Psicologia da de uma universidade estadual situada ao norte do Paraná. Os instrumentos de análise foram a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem EEAU e a Escala de Motivação para Aprender de Universitários – EMA-U. A análise dos dados demonstrou índice de consistência interna em relação à confiabilidade das dimensões das escalas para a amostra pesquisada a partir do cálculo do alfa de *Cronbach*. Os resultados apontam a predominância de estratégias autorregulatórias cognitivas e metacognitivas e de regulação dos recursos internos e contextuais entre os alunos pesquisados. Além disso, detectou-se que os estudantes são mais motivados extrinsecamente. Dessa forma, pode-se afirmar que estes estudantes se percebem como capazes de manter a calma em situações difíceis, gerenciar melhor o tempo e os recursos disponíveis, além de compreenderem os próprios processos de aprendizagem. Ainda assim, essas capacidades diminuem ao longo do tempo, uma vez que as motivações externas não são capazes de se manterem inalteradas por longos períodos de tempo, afetando a motivação intrínseca dos alunos. A hipótese sugerida é que as dificuldades inerentes ao ambiente acadêmico, descortinadas pela pandemia da Covid-19 podem contribuir acentuadamente para a desmotivação dos alunos. Conclui-se pela necessidade de se realizar outros estudos que possam aprofundar essas questões.

Palavras-chave: ensino superior; ensino remoto emergencial; autorregulação da aprendizagem; motivação para aprender.

PESTANA, Grazielle de Jesus. **Self-regulated learning and motivation to learn in higher education in pandemic times.** 2022. 75 p. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic promoted irreparable social transformations. Social isolation was a health measure adopted to minimize the spread of the deadly virus, so that face-to-face classes were temporarily taught remotely. This new reality gave rise to several questions about access, permanence and academic success. It is known that Self-regulated Learning Strategies and Learning Motivation are indispensable variables to understand learning processes and academic adaptation, therefore, given this new configuration, the objective of the present study was to identify possible correlations between Self-regulated Learning Strategies and Motivation to Learn in Higher Education courses in a pandemic context. 286 students from Law, Social Sciences, Administration, Public Relations and Psychology courses at a state university located in the upstate Paraná participated in the data collection. The analysis instruments were the EEAU Learning Strategies Assessment Scale and the University Students' Motivation to Learn Scale – EMA-U. Data analysis showed an index of internal consistency in relation to the reliability of the dimensions of the scales for the researched sample based on the calculation of Cronbach's alpha. The results indicate the predominance of cognitive and metacognitive self-regulated strategies and the regulation of internal and contextual resources among the students surveyed. In addition, it was detected that students are more extrinsically motivated. Thus, it can be said that these students perceive themselves as capable of keeping calm in difficult situations, better managing time and available resources, in addition to understanding their own learning processes. Even so, these capabilities decrease over time, since external motivations are not able to remain unchanged for long periods of time, affecting students' motivation. The suggested hypothesis is that the difficulties inherent in the academic environment, revealed by the Covid-19 pandemic, can contribute significantly to the student's demotivation. It is concluded that there is a need to carry out other studies that can deepen these issues.

Key words: university education; emergency remote teaching; self-regulated learning; motivation to learn.

LISTA DE TABELAS

| | | |
|--------------------|---|----|
| Tabela 1 - | Distribuição dos estudantes por curso (N=286)..... | 39 |
| Tabela 2 - | Distribuição dos estudantes por sexo nos cursos | 39 |
| Tabela 3 - | Distribuição dos estudantes por ano nos cursos..... | 40 |
| Tabela 4 - | Relação de frequência e porcentagem dos cursos por turno | 41 |
| Tabela 5 - | Valores de alfa de Cronbach para os fatores das Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários – EEA-U e Escala de Motivação para Aprender de Universitários – EMA-U | 44 |
| Tabela 6 - | Média, desvio padrão e pontuação máxima e mínima dos fatores da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários EEA-U na amostra..... | 44 |
| Tabela 7 - | Média, desvio padrão e pontuação máxima e mínima dos fatores da Escala de Motivação para Aprender de Universitários – EMA-U na amostra..... | 45 |
| Tabela 8 - | Média de pontuação e diferenças estatísticas entre os anos para o fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva | 46 |
| Tabela 9 - | Média de pontuação e diferenças estatísticas entre os anos para o fator Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais | 46 |
| Tabela 10 - | Média de pontuação e diferenças estatísticas entre os anos para o fator Motivação Intrínseca..... | 47 |
| Tabela 11 - | Regressão Linear para Motivação Extrínseca e Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva..... | 48 |
| Tabela 12 - | Regressão Linear para Motivação Extrínseca e Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais..... | 48 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|--|
| AEFS | Escala de Autoeficiência na Formação Superior |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| CPI | Comissão Parlamentar de Inquérito |
| EAD | Educação a Distância |
| EEA-H | Escala de Estratégias de Aprendizagem/EaD |
| EEAM-AVA | Escala de Estratégia de Ensino, Aprendizagem e Motivação para Aprender em Ambientes Virtuais de Aprendizagem |
| EEA-U | Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários |
| EMAPRE-EaD | Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem |
| EMA-U | Escala de Motivação para Aprender de Universitários |
| ERE | Ensino Remoto Emergencial |
| FIES | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| ITA | Instituto Tecnológico de Aeronáutica |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| QAES | Questionário de Adaptação Acadêmica do Ensino Superior |
| QAES/EaD | Questionário de Adaptação ao Ensino Superior |
| REUNI | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SBPC | Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SPSS | <i>Statistical Package for the Social Sciences</i> |
| TDIC | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |

| | |
|--------|---|
| THE | <i>Times Higher Education</i> |
| TSI-R2 | Inventário de Estilos Intelectuais/Pensamento – Revisado II |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | APRESENTAÇÃO | 11 |
| 2 | UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS DESAFIOS POSTOS PELO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 | 13 |
| 2.1 | A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL..... | 13 |
| 2.2 | A PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL..... | 19 |
| 3 | AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 23 |
| 3.1 | ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADAS | 24 |
| 3.1 | PESQUISAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR..... | 27 |
| 4 | MOTIVAÇÃO PARA APRENDER | 30 |
| 4.1 | A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO | 33 |
| 4.2 | PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR | 36 |
| 5 | OBJETIVOS | 38 |
| 5.1 | OBJETIVO GERAL | 38 |
| 5.2 | OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 38 |
| 6 | MÉTODO | 39 |
| 6.1 | PARTICIPANTES | 39 |
| 6.2 | INSTRUMENTOS E RECURSOS..... | 41 |
| 6.3 | PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS..... | 42 |
| 6.4 | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS..... | 43 |
| 7 | RESULTADOS | 43 |
| 8 | DISCUSSÃO | 48 |
| 9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 53 |

| | |
|---|----|
| REFERÊNCIAS | 57 |
| ANEXOS | 64 |
| ANEXO 1 - 1º Instrumento – Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem EAEA-U – (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2015)..... | 64 |
| ANEXO 2 - 2º Instrumento – Escala de motivação para aprender de universitários (BORUCHOVITCH & NEVES, 2005)..... | 65 |
| ANEXO 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido | 66 |
| ANEXO 4 – Termo de confidencialidade e sigilo | 67 |
| ANEXO 5 - Declaração de concordância dos serviços envolvidos e/ou de instituição co-participante (Colegiado do curso de Ciências Sociais) | 68 |
| ANEXO 6 – Declaração de concordância dos serviços envolvidos e/ou de instituição co-participante (Colegiado do Curso de Direito)..... | 69 |
| ANEXO 7 – Declaração de responsabilidade sobre de atendimento psicológico referente à pesquisa regulação da aprendizagem e motivação nos cursos de nível superior em tempos de pandemia | 70 |
| ANEXO 8 – Parecer consubstanciado do comitê de ética | 71 |

1 APRESENTAÇÃO

Os meses que se seguiram após a eclosão da pandemia da Covid-19, em dezembro de 2019, trouxeram incertezas, temores, luto e melancolia. Desde então, testemunhou-se uma transformação social que não dá sinais claros de retorno à “normalidade” – se é que esse dia irá chegar. Repentinamente, as pessoas se viram obrigadas à prática do isolamento social. Essa foi uma das formas de se refrear a disseminação do vírus mortal que, até então, pouco se sabia e as vacinas, desenvolvidas às pressas, estavam em fase de testes. Outras medidas também foram implementadas para se evitar a disseminação do vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19, por exemplo, o uso obrigatório de máscaras em ambientes públicos e álcool em gel para higienizar as mãos e mercadorias. Além disso, muitas empresas adotaram o teletrabalho, assim como as escolas e universidades, Ensino Remoto Emergencial (ERE). Diante dessa situação, as atividades mais corriqueiras, como as práticas educacionais presenciais, foram suspensas por tempo indeterminado, permanecendo na linha de frente apenas os trabalhadores que exerciam atividades essenciais, como é o caso dos profissionais de saúde, telecomunicações, transporte público e outros (SOARES, 2021; COLVERO, 2022; SARAIVA, 2020).

Foi por meio do ERE que alunos e professores retomaram suas atividades de forma segura, ainda que cercada de controvérsias. Não foram raras as veiculações das chamadas *fake news*, que disseminaram inverdades e desinformação sobre essa modalidade de ensino. No ápice da crise sanitária, espalhava-se que os professores não queriam trabalhar e, por este motivo, posicionavam-se contrários ao retorno às aulas presenciais. O Projeto de Lei nº 5.595/2020, de iniciativa da Deputada Federal Paula Belmonte (Cidadania/DF), propôs reconhecer a educação básica e a educação superior, em formato presencial, como serviços e atividades essenciais. O projeto foi altamente criticado por especialistas, que o consideravam arriscado e com o potencial de contribuir com o aumento da disseminação do vírus e, conseqüentemente, com o aumento no número de óbitos (FERREIRA, 2021; MOURA, 2022).

Não obstante os ataques à educação, as desigualdades socioeconômicas acentuam as dificuldades de uma parte dos estudantes que não possuem condições minimamente necessárias para frequentar as aulas, como equipamentos adequados, acesso à internet ou conexão suficiente que garanta as aulas em tempo real e sem travamentos. Além disso, observam-se limitações próprias ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em ambientes mais complexos, que são as salas de aula *online*. Em contrapartida, as TDIC têm o potencial de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e com a manutenção das atividades escolares e acadêmicas, reduzindo a distância entre os atores desse processo, principalmente em um momento que requer o isolamento social como medida sanitária face à pandemia global

(YOT-DOMINGUÉZ; MARCELO, 2017; BATES, 2017; ROCHA, 2020; MORGADO; SOUZA; PACHECO, 2020; SOUZA, 2020; ANGELUCCI, 2021; SOUZA, 2021; MOURA, 2021).

A principal inquietação resultante desse contexto refere-se à adaptação dos estudantes a esta nova realidade. Neste sentido, a literatura especializada tem apontado que a autorregulação da aprendizagem e a motivação para aprender são constructos indispensáveis para se compreender o processo de aprendizagem e adaptação dos alunos à vida acadêmica. A autorregulação da aprendizagem consiste em um conjunto de pensamentos, sentimentos e ações próprias aos seres humanos que atuam sobre o processo de aprendizagem e motivação, estabelecendo metas que orientam seu comportamento (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014).

Destaca-se o uso das estratégias de aprendizagem, no contexto da autorregulação, por se referirem à capacidade de autogerenciamento sobre os próprios pensamentos, sentimentos e atitudes, demandando a participação ativa no processo de aprendizagem (WARR; ALLAN, 1998; ZERBINI; ABBAD, 2008; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). A motivação pode ser classificada como o esforço em alcançar determinado objetivo ou, também, o comportamento perseverante orientado por um determinado objeto e/ou situação. A literatura distingue duas formas de motivação: a intrínseca e a extrínseca. A primeira relaciona-se aos elementos internos, de modo geral, aqueles que tragam satisfação. A segunda está relacionada aos fatores externos, tais como a expectativa de obter recompensas, evitar punições ou demonstrar algum tipo de habilidade (RYAN; DECI, 2000; CANTORI; NEVES, 2010; MARIANO; OLIVEIRA; INÁCIO, 2019).

A literatura evidencia importantes contribuições sobre o tema, em especial, no que diz respeito à redução dos índices de evasão escolar e ao desenvolvimento dos alunos. Assim, é importante a realização de estudos que voltem seus esforços para a compreensão e identificação de correlações entre a autorregulação da aprendizagem e motivação para aprender nos mais variados contextos (OLIVEIRA, et al. 2019).

Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho foi identificar possíveis correlações entre a autorregulação da aprendizagem e a motivação para aprender nos estudantes dos cursos de Educação Superior no contexto do ERE em tempos de pandemia. Trabalhos desta natureza contribuem não apenas com o preenchimento de lacunas na literatura especializada sobre Educação, Autorregulação da Aprendizagem e Motivação, como também fornecem ferramentas que permitem um maior aproveitamento da trajetória acadêmica do estudante. O entendimento acerca dos próprios processos de aprendizagem (em níveis cognitivo e metacognitivo) bem como a motivação, auxiliam na percepção do aluno sobre suas principais vantagens,

desvantagens, facilidades e/ou dificuldades no momento de estudar. De tal sorte, a possibilidade de obter um maior aproveitamento aumenta na medida em que o estudante dispõe de maior autonomia de escolha dentro do contexto educacional.

O presente trabalho se encontra estruturado em oito capítulos. O capítulo 2 apresentou uma breve recapitulação do histórico da educação superior no Brasil e seus principais desafios. Ao final, contextualizou a situação com o momento de pandemia que ensejou transformações sociais e descortinou as dificuldades dos jovens inseridos no ensino superior. Os Capítulos 3 e 4 apresentaram uma revisão bibliográfica sobre a Autorregulação da Aprendizagem e a Motivação para Aprender. Ao final de cada capítulo foram apresentadas as pesquisas mais recentes e suas contribuições a respeito do tema para o cenário nacional. No Capítulo 5, delimitou-se o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa. No Capítulo 6, descreveu-se os sujeitos participantes, os instrumentos e recursos utilizados na realização da pesquisa, assim como o detalhamento dos procedimentos de coleta e análise dos dados. No Capítulo 7, apresentou-se os resultados da Pesquisa, seguido pela Discussão, no Capítulo 8. As Considerações Finais foram apresentadas no Capítulo 9 e, ao final, encontram-se as Referências e os Anexos.

2. UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E OS DESAFIOS POSTOS PELO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Este capítulo apresentará, de forma breve, um resgate histórico sobre a educação superior no Brasil, desde sua gênese até os desdobramentos atuais. O objetivo é delinear o contexto de surgimento das primeiras instituições brasileiras de ensino superior e seus desafios, assim como discutir o contexto *sui generis* da pandemia da Covid-19 que gerou a necessidade do ERE, uma medida emergencial e temporária que possibilitou a continuidade das atividades acadêmicas sem comprometer as orientações de segurança sanitária.

2.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Ao abordar a trajetória do surgimento e democratização do ensino superior no Brasil, fica evidente que, desde o princípio, foram postos obstáculos que procuravam afastar os jovens, sobretudo os mais pobres, da universidade. Essas dificuldades possuem suas raízes fincadas desde o período colonial, em que a educação se encontrava circunscrita aos dogmas religiosos e era utilizada tanto como ferramenta de dominação dos colonizadores sobre as populações que já se encontravam no Brasil, quanto como forma de restringir o conhecimento a uma seleta

classe de intelectuais e profissionais para atuarem em nome da Coroa Portuguesa (CUNHA, 2000; ARANHA, 2006; FLORES, 2017).

Os missionários que desembarcaram no Brasil durante o século XVI foram responsáveis pela catequização dos povos indígenas, para assim torná-los dóceis aos trabalhos nas aldeias. Contudo, outras funções lhes foram atribuídas, como o ensino de primeiras letras, o ensino secundário e o ensino superior dos filhos dos colonos, os quais poderiam receber, posteriormente, bolsas para estudar em Coimbra. Além disso, buscavam preparar os futuros padres para as obrigações missionárias e formar o aparelho representativo da Coroa, como oficiais de Justiça, da Fazenda e da Administração. O principal objetivo era fomentar uma classe dominante ilustrada composta pelos filhos de proprietários de terras e mercadores. A função dos missionários que vieram ao Brasil era, portanto, muito mais do que difundir a religião católica na nova terra, eram responsáveis, sobretudo, pela manutenção da unidade política de Portugal por meio da regulação da fé e da consciência dos indivíduos (CUNHA, 2000; ARANHA, 2006; FLORES, 2017).

Durante o Império, ainda que tenham surgido as primeiras instituições de ensino, restringiam-se a uma minoria e os cursos serviam como moeda de troca entre aqueles que se encontravam em posições sociais mais elevadas. Tais instituições surgiram por volta do século XIX, quando o Brasil conquistou a posição de Reino Unido a Portugal e Algarve, corroborando a ideia de que o ensino superior no Brasil teve pouca importância e um interesse tardio por parte da metrópole (CUNHA, 2000).

Quando a família real desembarca em solo brasileiro, no ano de 1808, percebe a necessidade de uma profunda reforma no sistema de ensino remanescente do período colonial. Surge nesse momento um novo ensino superior, pautado nas diretrizes do Estado nacional, fortemente marcado pela dependência econômica e cultural de países como Inglaterra e França, os quais Portugal se via atrelado diante do contexto de crise política e invasões napoleônicas. Nesse período, a família real trouxe consigo as riquezas da coroa, a alta burocracia civil, militar e eclesiástica e diversos livros da Biblioteca Nacional. Foram criadas instituições financeiras, administrativas e culturais, além da abertura do comércio com nações amigas de Portugal, fazendo com que o florescimento do ensino superior no Brasil fosse contíguo ao surgimento do Estado Nacional (CUNHA, 2000; FIGUEIREDO, 2005; FLORES, 2017; CAVALCANTI, GUERRA, 2020).

Apesar disso, ao invés de instituir universidades, D. João VI criou cátedras isoladas de ensino superior. Inauguradas em 1808, as cátedras de cirurgia e anatomia ofereciam formação superior em Medicina no estado da Bahia e do Rio de Janeiro. Em 1810, no Rio de Janeiro, foi

inaugurado o curso de Engenharia, sob o comando dos militares. Posteriormente, surgiram instituições mais especializadas, com programas sistematizados e a presença de um corpo de funcionários mais completo. Em 1827, período pós-independência, D. Pedro I criou os primeiros cursos Jurídicos do Brasil em Olinda e São Paulo (CUNHA, 2000; FIGUEIREDO, 2005; FLORES, 2017).

Por muito tempo os cursos de Medicina, Engenharia e Direito prevaleceram no cenário da educação superior no Brasil. Conforme surgiam outros cursos, esses acabavam sendo incorporados às cátedras já criadas. Foi o caso dos cursos de Odontologia, Arquitetura, Economia, Serviço Social, Jornalismo, Filosofia, Ciências e Letras. O ingresso nessas instituições ocorria por meio do “exame de estudos preparatórios”. Os cursos jurídicos eram os mais almejados, pois preparavam os estudantes para ocupar cargos estatais de maior prestígio, como magistrados, além da prática da advocacia. Tal formação afastava o indivíduo de trabalhos braçais, comumente associados aos escravos, escancarando um problema social que subsiste no Brasil desde o princípio: o racismo e o preconceito de classe (CUNHA, 2000; FLORES, 2017).

O ensino superior permaneceu sem grandes transformações durante o império. Foi por meio da Lei Geral de 1827 que a incumbência sobre o ensino primário passou a ser das províncias, enquanto o ensino superior era controlado pelo poder central. Havia uma certa resistência em relação à inserção do setor privado na participação da educação superior, tornando-o em concessões de privilégios a uma pequena parcela da população (CUNHA, 2000; FLORES, 2017).

Flores (2017) assevera que, se de um lado havia os liberais que defendiam a formação de centros universitários para a formação de uma elite mais qualificada, por outro lado os positivistas se opunham a tal ideia por acreditarem que os recursos públicos deveriam ser investidos na educação popular de forma ampla. Apesar dessas discussões, não foram criadas universidades no Brasil durante esse período e, ainda que as cátedras tenham incorporado diversos outros cursos, a expansão do ensino superior ocorreu de forma lenta e gradativa (CUNHA, 2000; FIGUEIREDO, 2005; FLORES, 2017).

A Primeira República, seguida pela Era Vargas, ampliou de certa forma o acesso aos cursos de educação superior, contudo, não da forma apropriada. Para a maioria da população o diploma de educação superior era ainda um sonho distante. Com a Proclamação da República, em 1889, a igreja deixa de ser um braço da burocracia estatal e passa a atuar apenas na sociedade civil, resultando em uma série de transformações no âmbito educacional. A educação ramificou-se em dois caminhos: o primeiro, alicerçado na laicidade do Estado; o segundo, previa tanto a

educação religiosa quanto a laica no âmbito do ensino privado. Dentre os argumentos contrários às instituições privadas de educação superior, destacava-se a falta de interesse do setor ou, ainda, a possibilidade de tais instituições prestarem serviços aquém do esperado. A abertura do ensino superior para o setor privado representava um risco real para os interesses do Estado, uma vez que deixaria de ser o único a conferir privilégios a um seletivo grupo (FLORES, 2017).

Tais impasses, contudo, não foram impedimento para a expansão do ensino superior no Brasil durante esse período. As primeiras décadas do século XX circunscreveram o surgimento das principais universidades do Brasil – no Rio de Janeiro em 1920 e em Minas Gerais em 1927 – assim como a modificação das formas de ingresso, que passaram a ser mais flexíveis, realizadas por etapas e em locais e datas mais adequados às necessidades dos candidatos. Flores (2017) observa que, conforme a oferta de cursos de educação superior se expandia, na mesma medida resistiam os que defendiam o ensino superior para pessoas mais “qualificadas”, sob o argumento de que o ingresso de pessoas “despreparadas” prejudicaria o desempenho dos outros estudantes (FLORES, 2017).

As primeiras ações planejadas no sentido de organizar a educação em âmbito nacional são fruto da Era Vargas, em meio ao contexto de crescente urbanização e industrialização. Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, o Conselho Federal de Educação e o ensino secundário, além da construção de universidades a partir da arrecadação de impostos destinados especificamente à educação. Em 1931, por meio do Decreto nº 19.851, instituiu-se o Estatuto das Universidades Brasileiras e, em 1934, criou-se a Universidade de São Paulo. Na década de 1940 surgiram as primeiras faculdades católicas no Rio de Janeiro – consideradas as primeiras universidades particulares do Brasil – e a União Nacional dos Estudantes (UNE), cujo estatuto defendia uma educação universalizada, redução de taxas de ingresso, liberdade de pensamento, além de autonomia para que as instituições escolhessem seus próprios representantes. Tais ideias se mostravam incompatíveis com o governo de Getúlio Vargas, contudo, forjaram uma base crítica profunda que fora utilizada contra a ditadura militar, a partir da segunda metade da década de 1960 (FIGUEIREDO, 2005).

Concomitantemente ao processo de industrialização, verificou-se a valorização do ensino profissionalizante por meio da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além da regulamentação de cursos de formação docente a partir de diretrizes nacionais. O fim do Estado Novo e a Constituição de 1946 marcam o processo de redemocratização, resgatando preceitos de liberdade individual e de pensamento. Tais transformações geraram uma certa expectativa em relação à valorização da profissão docente, contudo, não foi o que ocorreu. No currículo

educacional não se verificou grandes transformações, sobretudo na estrutura do ensino médio que propunha uma educação propedêutica para as elites e o ensino profissionalizante para a classe trabalhadora e, de forma segregadora, definia a quem a educação superior se destinava (FIGUEIREDO, 2005).

Quando Vargas retoma o poder no ano de 1950, uma das primeiras medidas tomadas no campo educacional foi equiparar os cursos profissionalizantes ao ensino secundário, tendo em vista o aumento considerável no número de trabalhadores sem qualificação satisfatória. Nesse sentido, o aumento no número de jovens matriculados no ensino médio fez com que a demanda por cursos de ensino superior também aumentasse. Como resposta, o governo federal criou universidades federais com cursos gratuitos oferecidos em todo o território. De acordo com Figueiredo (2005), essas políticas de cunho “populista” foram as responsáveis tanto pela ampliação dos cursos de nível superior gratuito, quanto pela criação das universidades que existem atualmente no Brasil. Em 1947 foi criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), pautado em diretrizes norte-americanas que modernizaram as instituições de educação superior em todo o Brasil. O referido modelo influenciou na criação da Universidade de Brasília, no ano de 1962, cujo objetivo principal era formar o corpo de funcionários que faria a composição da burocracia de Estado. Outro aspecto que a modernização trouxe para o ensino superior foi o impulso à formação do docente-pesquisador por meio da criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e as agências governamentais Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CUNHA, 2000; FIGUEIREDO, 2005).

Cunha (2000) observa que apesar das consequências nocivas que a ditadura militar (1964-1985) provocou no âmbito educacional, contraditoriamente foi o período de maior impulso das universidades pelo país. Se por um lado professores e pesquisadores foram aposentados de maneira compulsória e os reitores foram demitidos e substituídos por interventores, por outro lado criou-se uma aliança entre os pesquisadores mais experientes e as agências de fomento para a destinação de recursos para as áreas de pós-graduação. Além disso, a década de 1970 ficou marcada pelo surgimento de diversas universidades estaduais e Instituições de Ensino Superior – IES privadas sem fins lucrativos voltadas apenas para o ensino, como forma de remediar as dificuldades de ingresso nos cursos de educação superior das instituições públicas (CUNHA, 2000; GOMES, TAYLOR, SARAIVA, 2018).

A abertura política seguida pela promulgação da Constituição Federal de 1988, notadamente conhecida como “Constituição Cidadã”, fundamentou a concepção da

universidade como lócus da produção do saber, consagrando seu acesso como direito de todos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, autorizou a criação de Instituições de Ensino Superior (IES) com fins lucrativos, fazendo com que grupos educacionais estrangeiros de capital aberto se instalassem em território nacional. Por um lado, houve um aumento expressivo do número de jovens matriculados em cursos de educação superior, por outro, especialistas temiam a possibilidade de privatização das instituições públicas (CUNHA, 2000; GOMES; TAYLOR; SARAIVA, 2018).

Foi apenas nas últimas três décadas que o ensino superior brasileiro experimentou, pela primeira vez, uma maior participação efetivamente popular por meio de programas de incentivo e políticas de afirmação. No início dos anos 2000 a oferta de cursos nas IES públicas aumentou exponencialmente, sobretudo por meio de Medidas Provisórias e Projetos de Lei. Nesse período, verificou-se a valorização de áreas como Ciências Sociais, Negócios, Direito, Educação, Engenharia de Produção, Construção, Saúde e Bem-Estar Social (GOMES, TAYLOR, SARAIVA, 2018).

Em 2001 o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 10.260 criando o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), com o objetivo de financiar cursos de educação superior em IES privadas com avaliação positiva pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2005 o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.096 que criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), cujo objetivo é disponibilizar bolsas de estudos em cursos de educação superior em instituições privadas e, em 2006, por meio do Decreto nº 5.800 criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil, que busca atender a população impossibilitada de frequentar os cursos de educação superior de forma presencial. Em 2007 o presidente Lula criou o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) a partir do Decreto nº 6.096, buscando universalizar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior. Todos esses programas sociais promoveram a ampliação e a possibilidade de permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior, sobretudo, os mais vulneráveis socioeconomicamente. Além disso, garantiram parcerias com IES privadas para o acesso à educação superior por meio de benefícios financeiros que visavam colaborar com a manutenção e ampliação do setor privado (GOMES, TAYLOR, SARAIVA, 2018).

Outro elemento fundamental para o aumento de estudantes nos cursos de educação superior foi a implementação das políticas afirmativas voltadas para setores específicos. A Lei nº 12.711 de 2012 permitiu a reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas e pessoas que se autodeclararam pretas, pardas e indígenas. Ainda assim, a partir de 2015 houve uma diminuição nos números de estudantes matriculados na educação superior:

Entretanto, em 2015 em virtude da crise econômica e das mudanças na política do FIES, pela primeira vez desde 2009, o número de alunos no Ensino Superior caiu. Ingressaram nas IES naquele ano em cursos presenciais de graduação 2,2 milhões de estudantes, 6,6% a menos que 2014, enquanto na modalidade a distância a queda foi de 4,6% no mesmo período. Na rede privada, onde se tem o maior volume, a redução foi de 8%. O número de contratos do FIES, firmados, caiu de 713 mil para 287 mil. Tal fato ocorreu juntamente com a restrições ao FIES impostas pelo governo federal. (GOMES; TAYLOR; SARAIVA, 2018, p. 134).

Esses dados demonstram que os avanços substanciais obtidos nas últimas três décadas se encontram em risco, e os jovens das camadas sociais mais baixas podem ser os mais afetados, tendo em vista todo o histórico de exclusão e discriminação com a qual a elite política e econômica sempre lidou com essa população. No momento presente, para além de todos esses obstáculos, soma-se uma pandemia de natureza global que coloca diariamente mais obstáculos para a educação brasileira, acentuando as dificuldades de ingresso e permanência nos cursos de educação superior. O tema será tratado de forma mais acurada no tópico subsequente.

2.2 A PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Quem se arriscou a sair de casa durante os primeiros meses desde o início da pandemia de Covid-19 experimentou a sensação de viver em uma realidade jamais vista pela nossa geração. A crise humanitária que teve início na China, em dezembro de 2019, chegou ao Brasil no início de 2020. O primeiro óbito causado pela doença foi registrado em março daquele ano:

Uma morte a cada dois minutos, 32 mortes por hora e 775 mortes por dia: esses foram os números de brasileiros e brasileiras que tiveram suas vidas ceifadas durante um ano de pandemia de covid-19 no Brasil. Após a primeira morte confirmada, em 17 de março de 2020, o vírus fez 282.127 vítimas no país até 17 de março do ano seguinte. (MACHADO, FREITAS, 2021, s/p).

No Brasil, até o momento da conclusão desta pesquisa (dezembro de 2022), foi confirmado o total de 34,7 milhões de casos da doença, o que ceifou a vida de, ao menos, 687 mil pessoas em todo o país. Os números elevados se devem, sobretudo, à inabilidade do governo federal em lidar com a crise sanitária global (MACHADO; FREITAS, 2021; CORONAVÍRUS, 2022).

No caso brasileiro, a pandemia possui um aspecto ainda mais perverso, uma vez que coexiste com uma das piores crises políticas já vivenciadas em nossa história. A postura negacionista e anticientífica do ex-presidente Jair Bolsonaro, classificada por especialistas como criminosa, ampliou de forma exponencial as desigualdades sociais que, conforme

observado anteriormente, estão presentes em nossa sociedade desde sua gênese. Dados de uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Pelotas apontam que as populações de menor renda e as pessoas negras estão entre as maiores taxas de óbitos causados pela Covid-19 (GIOVANELLA, 2020).

No início da pandemia, a Organização Mundial da Saúde (OMS) orientou que os governos adotassem o isolamento social, o uso de máscaras e a aplicação de álcool em gel para higienização das mãos como forma de conter a disseminação do vírus, uma vez que não existia, até aquele momento, vacina contra a doença. O contexto alarmante gerou debates sobre saúde e economia, ocasião em que o governo federal defendeu veementemente a ideia de que os impactos do isolamento social na economia seriam irreversíveis e que, portanto, a população deveria voltar à normalidade. Tal posicionamento foi fortemente rechaçado por cientistas e por parte da sociedade, gerando embates intensos que agravaram ainda mais a crise. Não foram raros os pronunciamentos oficiais do ex-presidente Bolsonaro minimizando a seriedade da situação, debochando das vítimas e de seus familiares enlutados, referindo-se à doença mortal como uma “gripezinha”, aparecendo sem o uso de máscara, defendendo o uso de medicamentos sem qualquer evidência científica de efetividade contra a doença e ocultando informações (FERRARI; CUNHA, 2020; NACIONAL, 2020).

Para além de todas as dificuldades inerentes à educação já mencionadas, estudantes e professores foram constantemente pressionados pelo governo federal em um momento delicado, no qual se enfrentava a pandemia de ordem global. Em dezembro de 2020, quando as primeiras vacinas começaram a surgir no mundo, o ex-presidente Bolsonaro se posicionou contrário à vacinação em massa da população, chegando inclusive a sugerir que aqueles que se vacinassem poderiam contrair o vírus HIV, causador da AIDS (FALCÃO; VIVAS, 2022). Após diversas polêmicas envolvendo irregularidades na compra de vacinas, uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) foi instaurada para apurar as denúncias. O relatório da CPI chegou à conclusão de que o ex-presidente fora o principal responsável pelo agravamento da pandemia de Covid-19 no Brasil (AMARAL; ANDRADE, 2021). Dentre as denúncias atribuídas a Bolsonaro, incluem-se crime de responsabilidade e crime contra a humanidade:

O relatório de Renan sugere que o presidente Jair Bolsonaro (sem partido) cometeu os crimes de epidemia, infração de medida sanitária preventiva, charlatanismo, incitação ao crime, falsificação de documento particular, emprego irregular de verbas públicas, prevaricação e crime contra a humanidade. Além disso, o senador atribui ao presidente dois crimes de responsabilidade: violação de direito social e incompatibilidade com dignidade, honra e decoro do cargo. (NEVES, 2021, s/p).

Não bastasse o total desprezo pela saúde da população, o ex-presidente empreendeu severos ataques à educação. A hostilidade de Bolsonaro com setor educacional não é recente. Em uma visita oficial ao estado do Tocantins, em 2019, declarou: “Entre as 200 melhores universidades do mundo, tem alguma brasileira? Não tem! Isso é um vexame! O que que se faz em muitas universidades e faculdades do Brasil, o que o estudante faz? Faz tudo, menos estudar” (G1, 2019). A fala do ex-presidente demonstra, além de um claro preconceito e repulsa pelos estudantes, total desconhecimento sobre a realidade da educação brasileira. Isso porque o *ranking* da revista *Times Higher Education* (THE) posicionou a Universidade de São Paulo (USP) entre as 200 melhores do mundo entre os anos de 2012 e 2013. Ainda que a USP tenha decaído no *ranking* atual, ocupando o bloco entre a 251^a e 300^a posição, o que se espera do chefe do executivo são propostas para melhorar a qualidade do ensino e possibilitar que as universidades brasileiras ocupem melhores posições no *ranking*, e não ataques e desprezo pela educação e pelos estudantes. O mais recente ataque do ex-presidente Bolsonaro foi anunciar o corte de 93% dos recursos destinados à construção de novas creches (VENTURA, 2022). Após repercussão negativa, o governo recuou e focou seu ataque contra as universidades públicas, bloqueando R\$ 616 milhões do orçamento endereçado às atividades de pesquisa (RICARDO, 2022).

Apesar da resistência do governo federal e de setores reacionários da política e da sociedade, o elevado número de óbitos registrados diariamente em razão da Covid-19, associado às incertezas quanto à cessação da pandemia, levou ao estabelecimento do ERE como a saída para remediar os impactos do isolamento social na educação. Houve uma reorganização na prática docente no que diz respeito às atividades acadêmicas e ao relacionamento entre docentes e estudantes, com o objetivo de aprimorar as estratégias de ensino para esse momento atípico. Aprovado em abril de 2020 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer CNE/CP nº 5/2020 definiu diretrizes para escolas de educação básica e instituições de educação superior adotarem durante a pandemia da Covid-19. Dessa forma, seguindo o exemplo de várias universidades em todo o país e no mundo, por meio das Resoluções nº 027/2020, 028/2020 e 032/2021 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e das Instruções de Serviço 01/2020, 02/2020, 03/2020 e 01/2021, o ERE vigorou na UEL de julho de 2020 até julho de 2022. Mediante a elaboração dos respectivos documentos, a UEL prescreveu orientações para a realização das atividades acadêmicas de forma remota, procedeu com a elaboração de um plano especial de matriz curricular adequado à condição pandêmica e alinhado ao projeto pedagógico dos cursos, promoveu alterações no calendário escolar e definiu procedimentos a

serem adotados nos projetos de ensino, pesquisa e extensão pelo período em que perdurasse a pandemia (CNE, 2020; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2021).

Há que se destacar que o ERE se diferencia da modalidade de Educação a Distância (EAD) por se tratar justamente de uma medida emergencial. A EAD consiste em uma modalidade de ensino planejada para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra dentro de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), ao passo em que as atividades no ERE, antes realizadas de forma presencial, passaram a ser adaptadas para as salas de aula *on-line* de forma temporária. A semelhança entre os dois modelos de ensino se encerra na mediação da tecnologia, pois o ERE segue o modelo expositivo tradicional da educação presencial. Em síntese, a mudança se deu apenas no espaço físico que passou a ser temporariamente virtual (APPENZELLER, 2020; JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020; COQUEIRO; SOUSA, 2021).

Diante desse cenário, surgiram debates que pautavam as dificuldades dos professores e dos alunos no novo ambiente educacional. As TDIC vinham sendo adotadas no contexto educacional brasileiro nas últimas décadas como ferramentas auxiliares às práticas pedagógicas. Contudo, dado o contexto emergencial, desvelou-se uma série de dificuldades concernentes à capacitação docente e adaptação dos alunos para o uso de tais tecnologias de forma integral. Essa situação foi agravada em decorrência de outras adversidades relacionadas à saúde mental e ao gerenciamento do tempo de estudo, além das preocupações em relação à parcela desses estudantes que não dispunham dos instrumentos necessários para terem acesso às aulas remotas (APPENZELLER, 2020; COQUEIRO; SOUSA, 2021).

Esse histórico denota que, ainda que vencidas as barreiras de ingresso, os estudantes têm de lidar com uma série de dificuldades, como o gerenciamento de tempo ao conciliar estudo com outras atividades necessárias à subsistência, tais como o trabalho e, agora, com as dificuldades inerentes ao contexto pandêmico. Não obstante, muitos estudantes têm dificuldades de autonomia em relação à própria aprendizagem e o desconhecimento acerca de ferramentas como a Autorregulação da Aprendizagem e a Motivação para Aprender interferem diretamente na trajetória acadêmica desses jovens, resultando, muitas das vezes, em evasão escolar (VARGAS; PAULA, 2013; OLIVEIRA et al., 2019).

Nesse sentido, nos próximos capítulos serão abordados os temas da Aprendizagem Autorregulada e da Motivação para Aprender, com o objetivo de melhor compreender estes constructos e de que forma podem contribuir com os alunos em suas trajetórias acadêmicas, minimizando assim as dificuldades adjacentes à educação superior brasileira na árdua tarefa de ingressar, permanecer e concluir a graduação.

3. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O funcionamento da mente humana é um assunto que tem provocado a curiosidade e despertado o interesse da comunidade científica e do campo da psicologia cognitiva desde o primeiro terço do século XX. A partir do acúmulo de conhecimento já produzido foi possível projetar uma concepção, mais ou menos precisa, desse fenômeno. Sternberg (2019) afirma que a inteligência tem sido conceituada a partir de diferentes perspectivas, algumas consistentes entre si e outras contraditórias. Há os que a consideram como um fenômeno biológico, outros como uma construção cultural na qual a biologia é apenas um de seus componentes. Há ainda os que a compreendem como um fenômeno isolado, ao passo em que outros a veem como um fenômeno múltiplo. Para o autor, a inteligência assume características biológicas, mas também sofre influência de variáveis culturais.

Sternberg (2019) diferencia dois tipos de inteligência: a inteligência geral (*General Cognitive Ability*) e a inteligência adaptativa (*Adaptive Intelligence*). A primeira apresenta uma ideia vaga de que a inteligência consiste na capacidade de adaptação dos indivíduos ao ambiente, enquanto a segunda compreende a inteligência como um propósito biológico de adaptação que, no caso dos seres humanos, é sempre mediado pelo contexto cultural. A ideia defendida por Sternberg (2019) é que a inteligência não pode ser totalmente determinada por fatores biológicos, porque sofre influências de outras variáveis, como as culturais. Dessa forma, o processo de aquisição de conhecimento decorre, portanto, de diferentes contextos de aprendizagem.

O campo da cognição humana, nesse sentido, busca entender como os indivíduos aprendem, mantêm e recorrem aos conhecimentos adquiridos. Diante dessa abordagem, a aprendizagem não se resume apenas às condutas, mas incluem também os processos de organização e reorganização do conhecimento por meio de experiências passadas. Assim, aprendizagem pode ser considerada como um processo individual, determinada pelo contexto e pelas especificidades de cada ser humano (SIMON, 1977; STERNBERG, 1979; HUNT, 1980; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Zimmerman e Martinez-Pons (1985) e Weinstein e Mayer (1983) observaram que os estudantes são participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem, e este fato permitiu o surgimento de importantes teorias sobre a aprendizagem. Autocontrole, autoinstrução ou autorreforço são algumas das categorias que chamam a atenção para os processos de autorregulação e buscam explicar não apenas a habilidade de aprender por si mesmos, mas também quais são as motivações dos indivíduos. Zimmerman e Martinez-Pons (1985) definiram o termo autorregulação como ações direcionadas à aquisição de informações ou

habilidades que envolvam ações, propósitos e instrumentos de autopercepção de um estudante. As estratégias de aprendizagem, inseridas no contexto da autorregulação, incluem diversos elementos, dentre os quais destacam-se a capacidade de gerenciar os próprios pensamentos, sentimentos e atitudes por meio do estabelecimento de ações previamente elaboradas e ajustadas às necessidades específicas, cujo objetivo é atingir determinadas metas pessoais. Dessa forma, as estratégias de aprendizagem autorreguladas demandam a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem e são fundamentais para o sucesso acadêmico. Esse constructo se refere precisamente ao controle das emoções diante de situações complexas, como se manter calmo antes de uma prova ou controlar a motivação, ou seja, ainda que o estudante tenha perdido o interesse em determinada tarefa, consegue focar a sua atenção porque sabe que precisa concluí-la. Por fim, permite ao aluno monitorar o próprio processo de aprendizagem, de modo a identificar as situações e comportamentos que devem ser alterados para se obter melhores resultados (WARR; ALLAN, 1998; ZERBINI; ABBAD, 2008; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). Na sequência serão apresentadas as estratégias de aprendizagem autorreguladas, constructos fundamentais para se obter sucesso na trajetória acadêmica.

3.1 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADAS

Warr e Allan (1998) classificam as estratégias de aprendizagem em três categorias principais: as estratégias cognitivas (1); as estratégias comportamentais (2) e as estratégias autorregulatórias (3). No primeiro caso, identificam-se três subcategorias: repetição; organização e elaboração, ou seja, repetir mentalmente as informações; identificar as ideias centrais e criar esquemas ou mapas mentais; e refletir sobre o conteúdo aprendido relacionando-o com outros conhecimentos prévios. A segunda categoria também é subdividida em três: busca de ajuda interpessoal; busca de ajuda no material escrito e aplicação prática, isto é, requisitar a ajuda de outras pessoas (colegas ou professores) para esclarecer possíveis dúvidas; obter ajuda a partir de um material escrito (manual ou livros) sem a necessidade do contato social e; por fim, o aprimoramento do conhecimento por meio de atividades práticas. A terceira categoria também compreende outras três subcategorias: o controle da emoção; o controle da motivação e o monitoramento da compreensão, que em outros termos consiste na capacidade de controlar a ansiedade diante de situações adversas; ser capaz de manter a atenção em uma determinada atividade ainda que disponha de pouca motivação ou pouco interesse; e ser capaz de avaliar o processo de aquisição de conhecimento e modificar o próprio comportamento quando for

preciso. Para este estudo foi adotada a terceira categoria, a saber, as estratégias de aprendizagem autorregulatórias.

Marini e Boruchovitch (2014) apresentam o conceito de autorregulação da aprendizagem como um conjunto de pensamentos, sentimentos e ações inerentes aos seres humanos que planejam e se adaptam às mais variadas situações. Nesse sentido, os sujeitos agem sobre o próprio processo de aprendizagem e motivação em um movimento contínuo, determinando metas que orientam o processo de aprendizagem, motivação e comportamento. Todo esse percurso, de acordo com as autoras, faz com que os estudantes sejam capazes de identificar suas falhas para que possam corrigi-las.

Nos moldes atuais, a escola segue um padrão rígido, em que o professor detém a maioria dos recursos de ação, restando pouco espaço para que os estudantes possam se autogovernar, tornando-os alheios ao processo de autorregulação. Isso porque uma aprendizagem autorregulada requer o emprego de recursos pessoais na regulação do próprio comportamento de forma estratégica. Para que isso possa ocorrer, os estudantes devem ocupar o protagonismo das funções escolares e das relações interpessoais, para que possam se adaptar melhor a estes ambientes e atingir o sucesso escolar. Quanto aos professores, cabe consentir que os estudantes optem pelos caminhos a serem percorridos que possibilitarão uma maior autonomia e responsabilidade (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014).

Outro enfoque dado pela literatura (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014) à autorregulação da aprendizagem são os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e contextuais. Nesse sentido, há uma relevância considerável voltada para as estratégias em vistas de obter o êxito escolar. Destaca-se, nesse ponto, o papel regulador da metacognição e da motivação, em que a participação ativa do estudante é fundamental para monitorar a própria performance. Weinstein e Mayer (1983) classificam as estratégias de aprendizagem como comportamentos e pensamentos que o estudante reproduz durante o processo de aprendizagem que influenciam intencionalmente o processo de decodificação da informação. O objetivo de qualquer estratégia de aprendizagem está condicionado pelo estado motivacional do estudante ou pela forma como ele adquire, organiza e utiliza o novo conhecimento.

Segundo Endo, Miguel e Kienen (2017), as estratégias de aprendizagem consistem no encadeamento de procedimentos previamente determinados cujo objetivo é permitir que o estudante seja capaz de se apropriar, guardar e utilizar as informações. Esse transcurso permite que o aluno realize e avalie tarefas intelectuais por meio de estratégias que transformam uma mera informação em conhecimento.

De acordo com Inácio (2018), a literatura categoriza as estratégias de aprendizagem de duas formas. A primeira considera a existência de dois principais grupos: cognitivos e metacognitivos. O primeiro corresponde à contribuição direta das informações, ao passo que o segundo permite a reflexão sobre a própria aprendizagem. As *estratégias cognitivas* possuem métodos mais amplos que os estudantes se apropriam para compreender os ensinamentos obtidos durante as aulas ou por meio dos textos. Além disso, elas contribuem na organização, armazenamento e elaboração das informações, podendo se ramificar em superficiais ou profundas. A primeira classificação corresponde às tarefas mais simples, como repetir, pronunciar o que foi lido ou sublinhar a informação no texto. A segunda demanda um nível maior de complexidade, pois o estudante terá de parafrasear, ou seja, escrever o conteúdo com as suas próprias palavras, fazer resumos, analogias e anotações mais criteriosas.

A segunda classificação divide as estratégias de aprendizagem em três grupos: estratégias de *ensaio*, isto é, a repetição, a transcrição e o destacamento das informações; estratégias de *elaboração*, quando o aluno resume ou parafraseia o conteúdo lido; e estratégias de *organização*, que consistem em evidenciar as ideias principais do texto, seja por meio de diagramações ou mapeamentos (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; INÁCIO, 2018).

A *metacognição* consiste no conhecimento acerca do processo de conhecimento, ou seja, o planejamento e o monitoramento da própria aprendizagem. As estratégias metacognitivas convergem para o domínio dos processos cognitivos, permitem a reflexão sobre o próprio pensamento e auxiliam na identificação das principais dificuldades dos estudantes, assim como a melhor forma de solucioná-las. A apropriação das estratégias metacognitivas permite que o estudante incorpore o conhecimento de uma forma mais proveitosa e consciente (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009; MARINI; BORUCHOVITCH, 2014; INÁCIO, 2018).

De acordo com Schelini et al. (2016), a literatura especializada trata da metacognição a partir de três aspectos principais: o *conhecimento*, isto é, como se dá a aprendizagem e como aprimorá-la; o *monitoramento*, que consiste em uma autoavaliação sobre os conhecimentos adquiridos; e o *controle metacognitivo* que define o que deve ser feito em decorrência das informações adquiridas através do monitoramento cognitivo.

As formas de análise da metacognição podem ser divididas em avaliações *off-line* (não simultânea) e *on-line* (simultânea). A não simultânea é realizada antes e depois da realização de uma tarefa. As escalas do tipo *Likert* são exemplos desse tipo de avaliação, na qual o investigado deve considerar o grau em que cada proposição condiz com a sua forma de agir

durante a realização de uma tarefa. Quando essa investigação é realizada antes da tarefa recebe o nome de prospectiva, após, de retrospectiva. Um ponto importante é o tempo que decorre do momento em que o aluno finalizou a tarefa até quando é investigado, pois quanto maior o transcurso de tempo, maiores são as chances de ocorrerem distorções nas respostas por conta de lapsos de memória. A simultânea, como o próprio nome diz, é realizada no mesmo instante da tarefa, isto é, ocorre em conjunto com os comportamentos cognitivo e metacognitivo. Por exemplo, pode-se solicitar ao participante que verbalize seus pensamentos sobre os processos utilizados, suas dificuldades e resultados na utilização das estratégias, enquanto realiza a tarefa. O tempo empregado nesta avaliação deve ser maior do que a primeira (*off-line*), pois não se sabe os efeitos que a verbalização dos pensamentos exerce na tarefa (SCHELINI et al., 2016).

Boruchovitch (2014) observa que os estudantes autorregulados são aqueles que tomam decisões, planejam e assumem as responsabilidades pelas próprias ações. Nesse sentido, a incorporação entre constructos motivacionais, tais como crenças de autoeficácia, atribuições de causalidade e metas pessoais, aliadas às estratégias de aprendizagem, metacognição e aprendizagem autorregulada, favoreceram a realização de diversas pesquisas no campo da Psicologia Educacional e Escolar. Além disso, a aprendizagem autorregulada contribui com o desempenho dos alunos no que diz respeito às deficiências inerentes ao processamento das informações, possibilitando a autorregulação cognitiva, afetiva e motivacional, próprias do processo de aprendizagem.

As principais dificuldades dos alunos correspondem ao emprego inapropriado das estratégias de aprendizagem, de forma que o conhecimento e as situações adequadas em que devam ser empregadas é um fator extremamente relevante nesse processo. Uma das maiores dificuldades dos professores em utilizar as estratégias de aprendizagem junto aos alunos é a inexperiência decorrente do próprio processo de formação docente (INÁCIO, 2018). Nas últimas décadas, diversos estudos relacionados às estratégias de aprendizagem autorreguladas vêm sendo realizados no Brasil, e muitos deles correlacionando-as com outros constructos. A seguir serão apresentados alguns destes trabalhos.

3.2 PESQUISAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos houve um considerável aumento na disseminação de pesquisas que utilizam as estratégias de aprendizagem como ferramenta de análise sobre a aprendizagem, demonstrando a relevância desse constructo. Levando em consideração a quantidade de estudos, a proposta neste capítulo foi analisar trabalhos produzidos nos últimos 5 anos. Para tanto, foi realizada uma busca nos bancos de dados PePSIC, LILACS e SciELO com as

seguintes palavras-chave: “estratégias de aprendizagem” que deveriam aparecer, necessariamente, no título dos artigos. Foram selecionados apenas aqueles que tratavam das estratégias de aprendizagem no âmbito do ensino superior e cujo estudo fora realizado com, no mínimo, 100 estudantes. Após a exclusão de artigos de acordo com os critérios escolhidos, restaram 5 artigos, divididos em 2 categorias: o uso de estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem – AVA (3 artigos) e o uso de estratégias de aprendizagem no ensino presencial (2 artigos). A análise que se segue discutirá os principais resultados dessas pesquisas de acordo com as categorias mencionadas e seguindo a ordem cronológica de publicação.

A partir do referencial teórico da Psicologia Cognitiva e da Teoria do Processamento da Informação, Góes e Alliprandini (2017) investigaram a frequência do uso de estratégias de aprendizagem cognitiva, comportamental e regulatória em 532 alunos do curso de Pedagogia ofertado a distância por uma instituição de ensino do Norte do Paraná. O instrumento de análise foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem – EEA e os dados foram coletados pela ferramenta on-line *Google Drive*. A pesquisa descobriu que há uma maior probabilidade do uso de estratégias de aprendizagem cognitiva, seguidas por estratégias comportamentais e autorregulatórias. A hipótese levantada pelas autoras é que os estudantes utilizam estratégias adquiridas em outros ambientes de estudos tradicionais, ademais, sugerem que muitos dos estudantes analisados podem já estar atuando na área de formação, competindo-lhes um conjunto de estratégias adquiridas previamente. Em relação às estratégias autorregulatórias, com destaque para as de Controle das Emoções e Monitoramento da Compreensão, foram as que atingiram as médias mais baixas, indicando a premência de os tutores aprofundarem com os alunos o uso dessas estratégias. Góes e Alliprandini (2017) ressaltam ainda que a análise fora oportunizada por meio de autorrelatos, situação que pode levar os alunos a darem respostas socialmente aceitas a respeito do uso de estratégias de aprendizagem no AVA, fato que pode distanciar o resultado da pesquisa da realidade. Diante disso, concluem ressaltando a necessidade de outros estudos que analisem as estratégias de aprendizagem a partir de instrumentos complementares, além da proposição de intervenções pedagógicas que incentivem o uso de estratégias de aprendizagem, sobretudo, no AVA.

Umekawa e Zerbini (2020) verificaram evidências de validade das estratégias de aprendizagem por meio de um estudo com 126 alunos de cursos oferecidos via AVA em instituições de ensino no interior paulista. O estudo foi realizado por meio de análises estatísticas de Componentes Principais e Fatoriais e de consistência interna (alfa de *Cronbach*). Diante da validação estatística, a escala demonstrou quatro fatores: monitoramento da

compreensão, estratégias autorregulatórias, busca de ajuda interpessoal e estratégias cognitivo-comportamentais. A pesquisa demonstrou que o AVA requer um entendimento mais aprofundado sobre as estratégias de aprendizagem, uma vez que estas medeiam a comunicação entre docentes, discentes e o conhecimento, aprofundam o sentimento de pertencimento acadêmico e contribuem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao monitoramento, gerenciamento e autonomia da aprendizagem.

Versuti, Andrade e Zerbini (2020) compararam o uso de estratégias de aprendizagem de 135 alunos de um curso de licenciatura em ciências em AVA de uma instituição pública de ensino superior. Os participantes da pesquisa foram professores em formação inicial e continuada. O instrumento de análise foi um questionário sociodemográfico e uma escala de Estratégias de Aprendizagem. Os resultados demonstraram que os alunos de curso de extensão utilizam com maior frequência estratégias cognitivas, autorregulatórias e de controle da emoção. Além disso, verificaram a necessidade de identificação e uso de estratégias de aprendizagem que permitam ao professor em formação inicial e continuada a capacidade de autorregulação e organização de seus processos cognitivos.

Martins e Santos (2018) aferiram o uso das estratégias de aprendizagem e as crenças de autoeficácia de 109 estudantes ingressantes em uma universidade particular do sul de Minas Gerais, no intuito de identificar as diferenças concernentes à faixa etária e estabelecer correlações entre os constructos. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U) e a Escala de Autoeficiência na Formação Superior (AEFS). O estudo demonstrou que existe uma correlação moderada entre os escores das escalas de estratégias de aprendizagem e da autoeficiência acadêmica. A hipótese levantada pelas autoras é de que quanto maior o uso de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, maior é sua eficiência na trajetória acadêmica.

Oliveira et al. (2019) buscaram investigar como os estilos intelectuais, as estratégias de aprendizagem e a adaptação acadêmica no ensino superior se apresentam e se há correlações entre estes constructos. Para isso, entrevistaram 396 estudantes de cursos de graduação em três estados brasileiros. O instrumento de análise foi o Inventário de Estilos Intelectuais/Pensamento – Revisado II (TSI-R2), A Escala de Estratégias de Aprendizagem (EEA-U) e o Questionário de Adaptação Acadêmica do Ensino Superior (QAES). O estudo revelou a predominância do estilo hierárquico, das estratégias de autorregulação social e uma maior adaptabilidade dos estudantes em relação ao planejamento de suas próprias carreiras. Além disso, verificou-se uma correlação positiva de magnitude média entre o estilo hierárquico e a adaptação ao planejamento de carreira, ao passo que este estilo em comparação com as estratégias de

autorregulação cognitivas e metacognitivas teve magnitude pequena. Também foi verificada a relação de interdependência entre o estilo hierárquico e a adaptação ao planejamento de carreira, estilo externo e a adaptação social. O estudo foi capaz de apontar que o conhecimento dessas variáveis por parte dos estudantes favorece a prevenção e a remediação das dificuldades encontradas na trajetória acadêmica.

A análise desses trabalhos nos permite inferir que, seja em AVA ou no ensino presencial, o uso adequado das estratégias de aprendizagem aliado a outros constructos, possibilita aos alunos uma maior autonomia, responsabilidade e vontade de aprender, fatores que impactam diretamente na qualidade de seus estudos, possibilitando uma melhor capacidade de autorregulação do aprendizado, motivação e adaptação ao ambiente universitário.

Como ressaltado por Beluce e Oliveira (2016), as novas tecnologias têm proporcionado novas formas de aprender e novas formas de ensinar. A popularização do AVA tem possibilitado que as pessoas tenham cada vez mais acesso aos cursos de nível superior ou que os profissionais que já se encontram inseridos no mercado de trabalho tenham acesso à formação continuada, tendo em vista as particularidades dessa modalidade que permitem flexibilidade de horários, distanciamento geográfico e o acesso ilimitado de informações. Esse contexto tem gerado a necessidade de que os professores disponham de estratégias de ensino que possibilite aos alunos se posicionarem de uma forma mais autônoma e responsável. Diante disso, o comprometimento e o empenho dos alunos em regular a própria aprendizagem são fatores que motivam os alunos a aprender.

As pesquisas também apresentaram algumas limitações acerca do entendimento sobre o uso das estratégias de aprendizagem, abrindo a possibilidade e a necessidade de novos estudos, sobretudo no que diz respeito às estratégias de aprendizagem autorreguladas correlacionadas a outros constructos. A literatura tem apontado que as estratégias de aprendizagem estão condicionadas pelo estado motivacional do estudante. Dessa forma, o tema da Motivação para Aprender – um constructo correlato às metas dos indivíduos – será tratado no próximo capítulo.

4. MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

A motivação é o esforço empregado com o intuito de atingir um objetivo ou obter um determinado fim; também é compreendida a partir do comportamento persistente conduzido pelo objeto que lhe deu origem. Uma de suas características mais notórias é a complexidade, porquanto concilia elementos como satisfação, recompensa e o ânimo de cumprir determinada tarefa. Tal comportamento pode ser percebido por meio das atitudes ou falas dos indivíduos,

que denotam a presença ou a ausência da motivação (RYAN; DECI, 2000; CANTORI; NEVES, 2010; MARIANO; OLIVEIRA; INÁCIO, 2019).

Fatores internos e externos, de natureza física ou mental, caracterizam o comportamento humano nos diferentes contextos. Destarte, a aprendizagem como produto da atividade humana, condicionada por cenários específicos, tal qual a motivação do aluno para aprender, revela-se por meio do grau de interesse dedicado a um assunto e/ou objeto. Essa relação possibilitou o desenvolvimento de pesquisas que confrontaram as principais dificuldades de aprendizagem em relação à motivação ou a ausência desta (PEREIRA, 2015; GOMES; BORUCHOVITCH, 2016).

Segundo Beluce (2012), dentre os objetivos presentes nas pesquisas que têm por objeto a motivação para aprender, destacam-se a identificação de estratégias motivadoras; o ambiente adequado; a compreensão acerca das variáveis que interferem positiva ou negativamente na aprendizagem; e os níveis motivacionais dos alunos. O aumento nas investigações dessa natureza se deve ao fato de que a motivação para aprender é um dos fatores cruciais no processo de ensino e aprendizagem, de tal forma que constitui um dos elementos fundamentais para o seu sucesso.

Apesar disso, motivar o aluno não é tarefa fácil e requer do professor a capacidade de aplicação de estratégias eficientes. Beluce (2012) infere a necessidade de estratégias de aprendizagem que promovam a motivação para aprender, isto é, uma predisposição no aluno que se mantenha ao longo do tempo. “Para tanto, é preciso que o professor diferencie entre o aprender e o desempenho ou performance” (BELUCE, 2012, p. 61). Sendo assim, o aprender equivale à capacidade de processamento das informações que são adquiridas por meio da realização das atividades propostas e medidas pelo empenho e vontade de aprofundamento sobre um tema ou uma habilidade própria, ao passo que o desempenho ou performance referem-se aos conhecimentos e habilidades adquiridas nesse processo (BELUCE, 2012).

Lopes et al. (2015) esclarecem que o processo de ensino e aprendizagem é condicionado pelas particularidades e potencialidades de cada indivíduo, dessa forma, nem todas as atividades desenvolvidas são percebidas pelos estudantes como agradáveis ou interessantes. O ato de aprender é movido por certos interesses e, para que o ensino ocorra de forma efetiva, é necessário que o ambiente seja propício a fomentar o interesse do educando.

Nessa direção, Pereira (2015) enfatiza a aptidão cognitiva e a motivação para aprender como fatores que necessariamente influenciam na aprendizagem. A aptidão cognitiva envolve, a partir de diferenças individuais de aspecto cognitivo, a capacidade intelectual do estudante que poderá direcionar suas formas de aprendizagem e rendimento escolar. Já a motivação,

também de natureza individual, está relacionada, porém, aos aspectos funcionais de personalidade que podem interferir positiva ou negativamente na aprendizagem e no rendimento escolar. Certos aspectos psicológicos, como o estilo cognitivo, a ansiedade, as expectativas, a autonomia de aprendizagem, o autocontrole e a autoestima são classificados por Pereira (2015) como parte de um estado interior que surge a partir de autoavaliações dos próprios estudantes em relação às metas e objetivos traçados, vinculando-se diretamente à motivação para aprender e fornecendo-lhes um melhor direcionamento.

Cantori e Neves (2010) esclarecem que no contexto de ensino-aprendizagem a motivação é o elemento que estimula o aluno à prática do estudo, permanecendo nessa atividade até obter o resultado desejado. Nesse sentido, a orientação motivacional fornece elementos que permitem compreender as diferenças entre os alunos que se mostram interessados em certos conteúdos, com direcionamento adequado, rumo ao desenvolvimento de seus potenciais e aquisição de novas capacidades, daqueles pouco interessados e, portanto, desmotivados.

A literatura especializada tem suscitado diversos questionamentos acerca da motivação que, a princípio, era classificada entre intrínseca e extrínseca. Muitos pesquisadores se dedicaram à compreensão da motivação intrínseca, tomando a motivação extrínseca como um simples ponto de comparação, o que fez com que seu conceito não tivesse sido aprofundado de uma forma satisfatória (DECI; RYAN, 1985).

A motivação intrínseca está fortemente associada ao processo de aprendizagem. É inegável que o aluno aprende melhor a respeito dos assuntos que possui maior interesse e, ainda que o tema em si não seja o objeto da motivação, atingir notas mais altas para impressionar outras pessoas pode ser o combustível necessário para o agir motivado. Desta forma, a motivação intrínseca consiste em atividades que provocam um nível de satisfação mais elevado, favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. No que concerne à motivação extrínseca, tem-se o comportamento impulsionado pela conquista de determinado feito, pela recompensa ou, ainda, para impedir situações indesejáveis ou evitar punições. Essa última forma de motivação é a que se apresenta com maior frequência no contexto escolar. Das diversas abordagens teóricas inclinadas ao estudo da motivação, relativamente à educação escolar, dá-se destaque à Teoria da Autodeterminação, que será abordada na sequência (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000; CANTORI; NEVES, 2010; BELUCE, 2012; RYAN; DECI, 2017).

4.1 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Embora seja notório o esforço dos pesquisadores ao longo de décadas, a mera comparação entre motivação intrínseca e extrínseca foi considerada superficial e insuficiente para compreender o fenômeno da motivação em sua amplitude. Diante disso, a Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985) na década de 1970, buscou superar essa limitação a partir de fundamentos empíricos e organísmicos que ressaltam o comportamento humano e o desenvolvimento da personalidade, concebendo os indivíduos como sujeitos ativos e inclinados ao desenvolvimento saudável e à autorregulação. Seu foco principal está voltado para a compreensão, a nível psicológico, dos diferentes tipos de motivação que se estendem ao longo de um *continuum* afetado por fatores internos e/ou externos (DECI; RYAN, 1985, RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2017).

A grande questão que norteia a Teoria da Autodeterminação é entender como os elementos sociocontextuais podem interferir positiva ou negativamente no desenvolvimento dos indivíduos, atendendo às necessidades psicológicas básicas de competência, relacionamento e autonomia. Ainda que a teoria seja essencialmente psicológica, os pesquisadores têm dado atenção também aos aspectos biológicos dos processos psicológicos por meio de uma perspectiva evolucionista (RYAN; DECI, 2017).

A Teoria da Autodeterminação é formada por seis miniteorias: Teoria da Avaliação Cognitiva; Teoria da Integração Organísmica; Teoria da Orientação de Causalidade; Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas; Teoria do Conteúdo de Metas e a Teoria da Motivação de Pertencimento (DECI; RYAN, 1985, RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2017). Na sequência serão tecidas breves considerações acerca de cada uma delas.

A Teoria da Avaliação Cognitiva direciona-se exclusivamente ao estudo da motivação intrínseca e descreve como o ambiente social interfere, de forma positiva ou negativa, na motivação intrínseca, no desempenho e no bem-estar dos indivíduos. De acordo com essa miniteoria os acontecimentos externos, tais como as recompensas, os prazos ou as avaliações, podem interferir nos resultados, tendo em vista que esse tipo de motivação é conduzido por sentimentos de habilidade e autonomia (DECI; RYAN, 1985, RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2017).

A Teoria da Orientação de Causalidade, relacionada à motivação extrínseca, fundamentou pesquisas voltadas aos aspectos de personalidade dos indivíduos que se encontram inseridos na sociedade. Seu ponto de partida é que os indivíduos são capazes de desenvolver um certo grau de autonomia por meio de aspectos individuais que os levam à motivação intrínseca. Há três tipos de orientação nessa miniteoria: a orientação autônoma, na

qual os comportamentos são formados pelos interesses e valores que atendam às necessidades psicológicas básicas; a orientação controlada, na qual o comportamento é predefinido pelas regras do ambiente, nesse sentido satisfazendo o sentimento de pertencimento, porém, reprimindo a autonomia; e, por fim, a orientação impessoal, referente à ineficiência e ao comportamento não intencionado, reprimindo todas as necessidades psicológicas básicas (DECI; RYAN, 1985, RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2017).

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas relaciona as necessidades psicológicas básicas de um indivíduo intrinsecamente motivado, de forma autônoma e através de um desenvolvimento saudável. Nesse sentido, o ambiente mais favorável à realização das necessidades proporciona o aumento da motivação, ao passo que o menos favorável a diminui. As necessidades psicológicas básicas são três: autonomia, ou seja, o gerenciamento interno das próprias atitudes; a competência, relacionada à interação com o ambiente; e o pertencimento, relacionado à participação com o contexto e ao estabelecimento de vínculos emocionais (DECI; RYAN, 1985, RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2017).

A Teoria do Conteúdo de Metas abrange elementos tanto de ordem interna quanto externa, assim como suas influências na motivação e na satisfação. Trata-se dos objetivos dos indivíduos que norteiam o agir motivado, relacionando-se às necessidades básicas, porém, de interesses individuais. Os elementos internos (ou intrínsecos) podem ser exemplificados a partir dos relacionamentos interpessoais ou os objetivos particulares, ao passo que os objetivos externos (ou extrínsecos) podem ser entendidos como a imagem do indivíduo perante os demais, a estabilidade financeira, a aparência física etc. (RYAN; DECI, 2017).

A Teoria da Motivação de Pertencimento incide na necessidade básica de pertencimento por meio de relacionamentos pessoais e íntimos. Essa teoria propõe que a necessidade de relacionamento é de natureza intrínseca e motiva os indivíduos a estabelecerem, de forma voluntária, relacionamentos íntimos, tais como amizade ou relacionamento amoroso, sendo a motivação afetada pelas particularidades de cada uma dessas relações. Dessa forma, há uma correlação entre a autonomia e a satisfação ou frustração desses relacionamentos pessoais (RYAN; DECI, 2017).

Por fim, a Teoria da Integração Organísmica busca especificar as formas de motivação extrínseca por meio de processos de integração, especificamente, demonstrando de que forma a motivação extrínseca se transforma em autonomia. Além disso, trata das inclinações que tendem a internalizar e integrar as regulações socioculturais, assim como as interferências positivas ou negativas do ambiente no comportamento regulado. A motivação, de acordo com essa miniteoria, pode ser compreendida por meio de um *continuum* que se inicia na

desmotivação, passando por quatro estágios de regulação externas (correspondentes à motivação extrínseca), alcançando, por fim, a regulação interna (correspondente à motivação intrínseca), de forma que o *continuum* de regulação do comportamento se classifica desde a desmotivação, seguido pela regulação externa, passando pela regulação introjetada, pela regulação identificada, e finalizando na regulação integrada (DECI; RYAN, 1985, RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2017).

A desmotivação possui natureza impessoal e consiste na ausência de intenção para a realização de certa atividade, na baixa competência e inexistência de intenção; a regulação externa está relacionada ao propósito de obter recompensa ou evitar punições; a regulação introjetada refere-se aos efeitos de pressões internas dos indivíduos (como o ego) cujo objetivo é furtar-se do sentimento de culpa ou ansiedade, focando na autoaprovação; na regulação identificada tem-se a admissão da necessidade de se realizar uma determinada tarefa de forma consciente para que se possa atingir um fim, ou seja, há a definição de objetivos específicos; na regulação integrada ocorre, além da percepção de objetivos definidos, a síntese hierárquica desses objetivos a partir da percepção da importância da ação, porém, sem diferenciar os elementos internos e externos aos indivíduos; e finalmente, a motivação intrínseca é percebida como a capacidade de autonomia e autodeterminação dos indivíduos, sendo as atividades realizadas inerentes à vontade, isto é, há o interesse e aprazimento real na atividade que está sendo realizada (DECI; RYAN, 1985, RYAN; DECI, 2000; RYAN; DECI, 2017).

A motivação extrínseca, fundamentada em elementos externos, é a que possui menor influência no comportamento do indivíduo e, ao mesmo tempo, a que mais se apresenta no contexto escolar. Um exemplo claro de elemento externo pode ser a figura do professor ou dos colegas de classe. O aluno pode se deparar com uma atividade que não possui interesse, porém, dada a circunstância (impressionar o professor ou os colegas de classe) se empenha para realizá-la (RYAN; DECI, 2000, RYAN; DECI, 2017).

A Teoria da Autodeterminação entende que todo comportamento possui uma intenção direcionada pela motivação, que pode ser de dois tipos: controlada ou autônoma. A primeira está relacionada ao sentimento de aborrecimento, ou seja, às pressões externas como cumprimento de prazos ou recompensas, e internas, como evitar sentimento de culpa ou ansiedade e é representada por meio da regulação introjetada. A segunda associa-se ao sentimento de aceitação em relação à tarefa e ocorre de maneira independente, ou seja, uma aceitação pessoal ou um valor, e é caracterizada pela regulação identificada e integrada. Nesse sentido, os estudantes intrinsecamente motivados demonstram comprometimento com as atividades e entusiasmo pelos conteúdos a ponto de buscarem estratégias que os auxiliem a

superar seus desafios, em contrapartida, os estudantes desmotivados assumem posturas apáticas e desinteressadas, não se esforçando minimamente em superar suas dificuldades e não sentem prazer ao realizar as atividades propostas (RYAN; DECI, 2000, RYAN; DECI, 2017).

Existem três necessidades psicológicas fundamentais que influenciam na motivação do aluno: a autonomia, a competência e o pertencimento. No primeiro caso, a ação é praticada pela própria vontade e não por pressão externa, nesse sentido, a autonomia se relaciona com a liberdade e o autogoverno. No segundo caso, a prática da ação é tida de forma positiva, isto é, traz prazer ao indivíduo. Por fim, o pertencimento aduz à ideia de que o indivíduo se sente parte do ambiente no qual se encontra inserido (DECI; RYAN, 1985).

A sala de aula é, portanto, um ambiente perfeito para testar as teorias motivacionais, em virtude de sua complexidade, heterogeneidade e imprevisibilidade. Além disso, nas últimas décadas, os estudos sobre a motivação para aprender têm crescido exponencialmente (MARIANO; OLIVEIRA; INÁCIO, 2019). Na seção seguinte dar-se-á foco às pesquisas mais recentes sobre a motivação para aprender no contexto do ensino superior brasileiro.

4.2 PESQUISAS SOBRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A motivação é estudada no Brasil tendo por norte os instrumentos e estudos internacionais, sobretudo a partir da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985). Nas diversas pesquisas acerca desse constructo, procura-se mensurar as variadas formas de motivação dos alunos para aprender, assim como a presença da desmotivação. A maioria das pesquisas está voltada para o ensino fundamental, poucas voltadas para o ensino médio e ainda mais escassas são as dedicadas aos alunos de curso superior.

Tendo isso em vista, realizou-se uma busca nos bancos de dados PePSIC, LILACS e SciELO com as seguintes palavras-chave: “motivação para aprender” e “Teoria da Autodeterminação”. Foram selecionados os artigos que tratavam da motivação para aprender fundamentada na Teoria da Autodeterminação no contexto do ensino superior, por tratar-se de tema pouco explorado pela literatura nacional, e optou-se por um recorte temporal mais abrangente, de 2014 a 2020. Dessa forma, a busca resultou em 4 artigos divididos em 2 categorias: a motivação para aprender no ensino presencial (2 artigos) e a motivação para aprender em ambientes virtuais de aprendizagem – AVA (2 artigos). As principais descobertas das pesquisas serão apresentadas na sequência.

Araújo, Silva e Franco (2014) investigaram a motivação para aprender em 20 estudantes com idade média de 22 anos, sendo a maioria do sexo feminino (15) do curso de Psicologia de uma instituição de ensino particular da cidade de São Paulo. O instrumento de pesquisa foi

composto por uma entrevista semiestruturada norteadas por oito questões que buscavam descrever as concepções sobre motivação para aprender; avaliação sobre o próprio estado motivacional; e os fatores motivacionais próprios e dos colegas. Os resultados apontaram para estudantes com perfis motivacionais autônomos, porém, aparecem concomitantemente com outras orientações motivacionais. Além disso, a pesquisa demonstrou que o ambiente e a relevância da atividade interferem no nível de motivação para aprender dos alunos.

Lopes et al. (2015) investigaram se há, de fato, diferenças relevantes nos níveis de motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas no estado da Bahia. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário estruturado a partir da Escala de Motivação Acadêmica, tendo um retorno de 412 respostas válidas. Os dados receberam tratamento de análise descritiva, fatorial e testes de diferença média, tendo-se em conta três tipos de motivação: intrínseca, extrínseca e desmotivação presentes da Teoria da Autodeterminação. O estudo demonstrou que não há diferenças estatisticamente relevantes entre alunos de instituições públicas ou privadas. Apesar disso, notam-se algumas diferenças específicas relativas ao gênero, série do curso e idade. A pesquisa aponta que as mulheres possuem mais motivação intrínseca introjetada e motivação intrínseca para realização do que os homens; os alunos novos possuem maior motivação por introjeção e são menos desmotivados do que os alunos que se encontram na fase de conclusão do curso; por fim, as diferenças de idade revelaram alterações nas médias de motivação extrínseca por controle externo.

Beluce e Oliveira (2016) realizaram um levantamento sobre evidências de validade para a Escala de Estratégia de Ensino, Aprendizagem e Motivação para Aprender em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – EEAM-AVA com 572 alunos de cursos oferecidos em AVA. O instrumento de pesquisa foi constituído a partir de uma escala com 45 itens e a análise dos dados apontava inicialmente para uma estrutura de seis dimensões: estratégias de ensino, motivação autônoma, motivação controlada, estratégias de aprendizagem, desmotivação e monitoramento da aprendizagem. No entanto, os resultados referentes às estratégias de aprendizagem não apresentaram índices de consistência aceitáveis, uma vez que possuem uma certa complexidade de mensuração. Estudos anteriores já haviam sinalizado as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em identificar as estratégias de aprendizagem em ambientes presenciais, situação essa que se mantém e se intensifica no AVA. O estudo foi capaz de validar as outras cinco dimensões da escala através de índices de consistência aceitáveis e, apesar das limitações, os resultados da pesquisa atenderam ao objetivo inicial de fornecer evidências de validade para a

EEAM-AVA e suscitaram a realização de novas pesquisas que abordem as estratégias de ensino e aprendizagem e motivação em AVA.

Bacan e Martins (2020) buscaram compreender o processo de adaptação, uso de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de 324 alunos de ensino superior em AVA de instituições de ensino situadas no interior do estado de São Paulo. Os instrumentos de análise foram um questionário sociodemográfico, Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES/EaD), Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U/EaD), Escala de Estratégias de Aprendizagem/EaD em contexto universitário híbrido (EEA-H) e Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-EaD). Os resultados da pesquisa apontam para correlações positivas entre os constructos, evidenciando diferenças de gênero, idade e trajetória acadêmica. Os autores ressaltam que o ambiente universitário é permeado por dificuldades pessoais e exigências acadêmicas que requerem uma performance cada vez mais eficiente dos estudantes para que possam se adaptar ao ambiente universitário. Esses fatores interferem tanto no desempenho acadêmico quanto no desenvolvimento psicossocial dos alunos, podendo refletir na motivação para aprender. Diante disso, os autores apontam que a adaptação dos alunos está condicionada pelas metas e estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos. Além disso, o estudo evidenciou que as estratégias de aprendizagem metacognitivas e autorregulatórias, se utilizadas em conjunto, permitem um maior aproveitamento acadêmico.

A análise dos estudos sobre a aprendizagem autorregulada e a motivação para aprender demonstram a importância dos constructos na trajetória acadêmica dos estudantes. Diante disso, nos próximos tópicos serão apresentados os objetivos, método, resultados, discussão e as considerações finais da pesquisa.

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho foi identificar possíveis correlações entre a autorregulação da aprendizagem e a motivação para aprender dos estudantes do ensino superior.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos consistiram em: a) avaliar a confiabilidade das dimensões das escalas estudadas para a amostra pesquisada; b) verificar quais estratégias de aprendizagem autorreguladas e qual tipo de motivação predominam entre os discentes no contexto estudado;

c) analisar se há diferenças entre as estratégias de aprendizagem autorreguladas e a motivação entre os alunos; d) buscar possíveis relações entre as variáveis estudadas; e e) analisar relações de dependência entre as variáveis.

6 MÉTODO

O Método consistiu em uma pesquisa descritiva, com delineamentos de levantamento e correlacional.

6.1 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 286 alunos matriculados em uma universidade estadual do norte do Paraná. A escolha da amostra se deu por conveniência pela facilidade de acesso aos estudantes e pelo baixo custo da amostragem, tendo em vista que a pesquisa foi realizada sem financiamento, tornando-se inviável outro tipo de amostragem. A idade média dos estudantes foi de 21,9 anos ($DP=4,149$), observando-se as idades mínima e máxima entre 18 e 52 anos. A maioria da amostra foi composta por estudantes do sexo feminino representando 60,8% ($n=174$) da amostra e os estudantes do sexo masculino constituíram 38,5% ($n=110$). Duas pessoas não responderam. A Tabela 1 demonstra a distribuição dos estudantes por curso.

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes por curso ($N=286$)

| Curso | <i>N</i> | % |
|-------------------|----------|------|
| Direito | 103 | 36 |
| Ciências Sociais | 63 | 22 |
| Administração | 33 | 11,5 |
| Relações Públicas | 21 | 7,4 |
| Psicologia | 66 | 23,1 |
| Total | 286 | 100 |

Fonte: a autora

Nota-se que a maior parte dos estudantes da amostra pertencem ao curso de Direito (36%), seguido pelo curso de Psicologia (23,1%). Também foi averiguado o sexo dos participantes, considerando o curso. A Tabela 2 apresenta a distribuição dos estudantes por sexo nos cursos.

Tabela 2 - Distribuição dos estudantes por sexo nos cursos.

| Curso | Masculino ($n=110$) | % | Feminino ($n=174$) | % |
|-------|-----------------------|---|----------------------|---|
|-------|-----------------------|---|----------------------|---|

| | | | | |
|-------------------|----|------|----|------|
| Direito | 36 | 34,9 | 65 | 63,1 |
| Ciências Sociais | 24 | 38,1 | 39 | 61,9 |
| Administração | 17 | 51,5 | 16 | 48,4 |
| Relações Públicas | 10 | 47,6 | 11 | 52,4 |
| Psicologia | 23 | 34,8 | 43 | 65,2 |

Fonte: a autora

Em relação ao sexo, nota-se que a maioria dos estudantes que compuseram a amostra pertencem ao sexo feminino. Houve exceção do curso de Relações Públicas que apresenta porcentagem maior para o sexo masculino. Também foi feita uma análise por estudante em relação aos anos que estudavam. A Tabela 3 apresenta a distribuição dos alunos por ano nos cursos.

Tabela 3 - Distribuição dos estudantes por ano nos cursos

| Curso | <i>n</i> 1º ano | % | <i>n</i> 2º ano | % | <i>n</i> 3º ano | % | <i>n</i> 4º ano | % |
|-------------------|-----------------|------|-----------------|------|-----------------|------|-----------------|------|
| Direito | 37 | 35,9 | 55 | 53,4 | 8 | 7,7 | 1 | 0,97 |
| Ciências Sociais | | | 24 | 38,1 | 6 | 9,5 | 33 | 52,3 |
| Administração | 17 | 51,5 | 3 | 9,1 | | | 12 | 36,3 |
| Relações Públicas | | | | | 21 | 100 | | |
| Psicologia | | | 66 | 100 | | | | |
| Total | 54 | 18,9 | 148 | 51,8 | 35 | 12,2 | 46 | 16 |

Fonte: a autora

Pode-se observar na Tabela 3 que a maioria dos estudantes entrevistados cursam o segundo ano (51,8%) e o primeiro ano (18,9%). A menor incidência foi para o terceiro ano (12,2%), e três alunos não responderam.

Em relação ao turno, no curso de Direito observou-se que 59,2% ($n=61$) dos alunos eram do período matutino e 39,8% ($n=41$) do período noturno (uma pessoa não respondeu). Em Ciências Sociais 52,3% ($n=33$) eram do período matutino e 47,6% ($n=30$) eram do período noturno. Em Administração 100% ($n=33$) dos alunos frequentam o período matutino. Em Relações Públicas 23,8% ($n=5$) eram do período matutino e 76,2% ($n=16$) do período noturno. O curso de Psicologia é ofertado em período integral na universidade pesquisada, justificando 100% ($n=66$) da amostra nesse período. Em relação aos turnos de forma geral, a Tabela 4 apresenta a relação de frequência e porcentagem.

Tabela 4 - Relação de frequência e porcentagem dos cursos por turno

| Turno | <i>F</i> | Porcentagem |
|----------|----------|-------------|
| Matutino | 132 | 46,2 |
| Noturno | 87 | 30,4 |
| Integral | 66 | 23,1 |

Fonte: a autora

Nota-se que a maior frequência da amostra são os estudantes matriculados no período matutino, seguido pelo período noturno. Não participaram da amostra estudantes matriculados nos cursos de período vespertino.

6.2 INSTRUMENTOS E RECURSOS

O primeiro instrumento usado foi a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários – EEA-U (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015) (Anexo 1) que compreende 35 itens dispostos em escala do tipo *Likert* e referem-se ao preparo dos alunos para o estudo ou para serem avaliados. Cada questão apresenta quatro alternativas: sempre = 3 pontos; às vezes = 2 pontos; raramente = 1 ponto; e nunca = 0 ponto, perfazendo um total de 105 pontos. O instrumento possui consistência interna com alfa de *Cronbach* 0,87. Em média, o tempo de aplicação foi de 15 minutos.

O instrumento possui três fatores, o primeiro é a Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, composto por 23 itens (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 34, 35) que podem variar de 0 a 69 pontos e avaliam as estratégias cognitivas e metacognitivas. Exemplos desse fator podem ser atitudes como “*selecionar as ideias principais do texto*” e “*ler textos complementares, além dos indicados pelo professor*”. O segundo fator foi a Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais, composto por 8 itens (11, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26) que podem variar de 0 a 24 pontos e avaliam as estratégias de controle e gerenciamento dos estados internos e as variáveis do contexto que influenciam na aprendizagem autorregulada. São exemplos desse fator afirmações como “*Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa*” e “*Organizar seu ambiente de estudo*”. O terceiro fator é Autorregulação Social composto por 4 itens (16, 28, 32, 33) que podem variar de 0 a 12 pontos e referem-se às estratégias para aprender em interação com o outro. São exemplos desse fator atitudes como “*Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas*” e “*Pedir para alguém tomar a matéria*”.

O segundo instrumento foi a Escala de Motivação para Aprender de Universitários – EMA-U (BORUCHOVITCH & NEVES, 2005) (Anexo 2) composta por 26 itens, dos quais 14 correspondem à Motivação Intrínseca (1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 19, 21, 22, 24) e 12 correspondem à Motivação Extrínseca (2, 5, 8, 10, 13, 15, 17, 18, 20, 23, 25, 26). São exemplos do fator Motivação Intrínseca afirmações como “*Eu procuro saber mais sobre assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem*” e “*Eu gosto de estudar assuntos desafiantes*”. Os exemplos do fator Motivação Extrínseca podem ser afirmações como “*Eu estudo apenas aquilo que o professor avisa que vai cair na prova*” e “*Eu só estudo para ter um emprego bom no futuro*”.

Os itens foram distribuídos em escala *Likert* com quatro alternativas de resposta que atribuem a seguinte pontuação para os itens de motivação intrínseca: concordo totalmente = 4 pontos; concordo parcialmente = 3 pontos; discordo parcialmente = 2 pontos e discordo totalmente = 1 ponto. Essa pontuação é invertida para os itens de motivação extrínseca: concordo totalmente = 1 ponto; concordo parcialmente = 2 pontos; discordo parcialmente = 3 pontos e discordo totalmente = 4 pontos. A pontuação pode variar de 26 a 104 e quanto maior a pontuação, mais motivado intrinsecamente é o aluno. O instrumento possui consistência interna com alfa de *Cronbach* 0,86.

6.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Considerando o período pandêmico e o respeito às normas, protocolos e orientações de segurança sanitária para o enfrentamento da Covid-19, a forma encontrada para viabilizar a pesquisa, em um primeiro momento, foi a elaboração de um questionário virtual por meio do aplicativo de gerenciamento de pesquisas do Google, o *Google Forms*. Desta forma, inicialmente a coleta de dados foi proposta para ser realizada de forma *on-line* após a aprovação das instituições (Anexos 5, 6 e 7) e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade pesquisada (Anexo 8).

Contudo, verificou-se uma dificuldade em obter a resposta dos alunos por meios virtuais, obtendo-se a resposta de apenas 32 (trinta e dois) alunos. Na sequência, tendo sido autorizado o retorno às aulas presenciais, mediante prévia aprovação do colegiado dos cursos e, também, anuência do docente responsável pela turma, os dados foram coletados diretamente nas salas de aula, respeitando os protocolos de segurança adotados pela instituição, como o uso de máscara. As respostas obtidas de forma *on-line* foram descartadas, uma vez que o questionário foi aplicado novamente para os mesmos estudantes.

Ressalta-se que os procedimentos éticos estiveram em conformidade com a Resolução nº 510/2016, com a Resolução nº 466/2012 e seus complementares e com as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (Carta Circular nº 02/2021/Conep/SECNS/MS) para pesquisas em ambientes virtuais. Os discentes foram convidados a responder a pesquisa, com duração de aproximadamente 20 minutos, podendo recusarem-se a qualquer momento. Caso um dos sujeitos pedisse para ser retirado da pesquisa, o pedido teria sido acatado imediatamente. Contudo, não se observou nenhuma situação semelhante durante toda a coleta de dados. Ademais, não foi e não será divulgado qualquer tipo de informação pessoal dos participantes, tendo sido entregue pessoalmente a cada participante o termo de Sigilo assinado pela pesquisadora e, ao final do trabalho, a pesquisadora se comprometeu a disponibilizar os resultados da pesquisa aos colegiados dos cursos participantes e aos discentes.

6.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram digitados no editor de planilhas Excel e submetidos à análise estatística descritiva (média e desvio padrão) e inferencial (análise de regressão linear simples pelo método *enter* e análise fatorial exploratória dos instrumentos) por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 22, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

7 RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os resultados da pesquisa conforme a ordem em que foram propostos os objetivos específicos. Sendo assim, empregou-se a estatística inferencial visando atender ao *primeiro objetivo específico*, que foi avaliar a confiabilidade das dimensões das escalas estudadas para a amostra pesquisada. A consistência interna dos fatores da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários – EEA-U (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015) e seus fatores Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e Autorregulação Social; e da Escala de Motivação para Aprender de Universitários – EMA-U (BORUCHOVITCH; NEVES, 2005) e seus fatores Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca foi averiguada pelo índice do Alfa de *Cronbach*, aplicado em toda a amostra ($n=286$). Os dados podem ser observados na Tabela 5.

Tabela 5 - Valores de alfa de *Cronbach* para os fatores das Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários – EEA-U e Escala de Motivação para Aprender de Universitários – EMA-U

| Fatores | Valores de <i>alfa</i> |
|--|------------------------|
| Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva | 0,748 |
| Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais | 0,678 |
| Autorregulação Social | 0,724 |
| Motivação Intrínseca | 0,607 |
| Motivação Extrínseca | 0,666 |

Fonte: a autora

De acordo com a literatura científica, houve índice de consistência interna confiável para a amostra, tendo em vista que os valores encontrados ($\alpha=0,607$, $\alpha=0,666$, $\alpha=0,678$, $\alpha=0,724$ e $\alpha=0,748$) estão dentro dos limites mínimos estabelecidos pela literatura para um instrumento ser considerado confiável (MAROCO; GARCIA-MARQUES, 2006; HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010).

O *segundo objetivo específico* buscou verificar quais estratégias de aprendizagem predominam entre os discentes participantes da amostra. Nesse sentido, realizou-se uma análise descritiva das médias, desvio padrão, pontuações máximas e mínimas das escalas, conforme se pode observar na Tabela 6.

Tabela 6 - Média, desvio padrão e pontuação máxima e mínima dos fatores da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários EEA-U na amostra

| Fatores | <i>M</i> | <i>DP</i> | Variação de pontuação | Pontuação máxima | Pontuação mínima |
|--|----------|-----------|-----------------------|------------------|------------------|
| Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva | 44,1 | 8,3 | 0-64 | 65 | 21 |
| Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais | 15,07 | 3,8 | 0-24 | 24 | 4 |
| Autorregulação Social | 6,3 | 2,7 | 0-12 | 12 | 0 |
| Estratégias de Aprendizagem total | 65,6 | 11,4 | 0-105 | 90 | 34 |

Fonte: a autora

Ao se considerar que os fatores Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e Autorregulação Social apresentam número de itens diferentes em suas dimensões, também foi calculada uma média, considerando cada fator. Assim sendo, o fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, que possui 23 itens, apresentou uma média de 1,91; para o fator Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais que possui 8 itens, a média foi de 1,96; e no fator Autorregulação Social, que possui tem 4 itens, a média foi de 1,57. A maior média observada – do fator Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais – indica que esse é o fator mais utilizado pelos estudantes pesquisados, seguido pelo fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva.

Também se procurou observar qual tipo de motivação predomina entre os discentes pesquisados. Para isso foi realizada uma análise descritiva das médias, desvio padrão, pontuações máximas e mínimas das escalas, conforme se verifica na Tabela 7.

Tabela 7 - Média, desvio padrão e pontuação máxima e mínima dos fatores da Escala de Motivação para Aprender de Universitários – EMA-U na amostra

| Escalas | <i>M</i> | <i>DP</i> | Pontuação máxima | Pontuação máxima obtida | Pontuação mínima | Pontuação mínima obtida |
|----------------------|----------|-----------|------------------|-------------------------|------------------|-------------------------|
| Motivação Intrínseca | 37,7 | 4,3 | 128 | 52 | 0 | 21 |
| Motivação Extrínseca | 34,8 | 4,2 | 128 | 51 | 0 | 19 |

Fonte: a autora

Da mesma forma foi calculada uma média para os fatores Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca. O primeiro fator, que possui 14 itens, apresentou uma média de 2,69 e o segundo fator, que possui 12 itens, apresentou uma média de 2,9. Logo, o fator Motivação Extrínseca é o mais utilizado pelos estudantes participantes da amostra.

O *terceiro objetivo específico* tinha por finalidade analisar se havia diferenças entre as estratégias de aprendizagem autorreguladas e a motivação entre os alunos nos anos em que estavam matriculados. Para atender a essa finalidade, foi realizada uma análise de variância – ANOVA e o teste *post hoc* de *Tukey* para apontar em quais anos estavam essas diferenças.

Em relação ao fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, verificou-se que há diferenças, considerando $F(3,251)=5,489$, $p=0,001$, entre o primeiro ano com o terceiro e o quarto ano. Não foi observada diferença em relação ao primeiro e o segundo ano. Contudo, notam-se diferenças entre o segundo e o quarto ano. Os dados referentes ao fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva podem ser observados na Tabela 8.

Tabela 8 - Média de pontuação e diferenças estatísticas entre os anos para o fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva

| Ano | <i>M</i> | <i>p</i> |
|-----|----------|----------|
| 1° | 46,6 | 0,047 |
| 3° | 41,8 | |
| 1° | 46,6 | 0,003 |
| 4° | 40,7 | |
| 2° | 45 | 0,015 |
| 4° | 40,7 | |

Fonte: a autora

Os dados constataam que os alunos no primeiro ano obtiveram média maior do que os alunos do terceiro e do quarto ano e, portanto, utilizam mais as estratégias de Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, ao passo em que os alunos do segundo ano utilizam mais essas estratégias do que os alunos do quarto ano. Isso sugere que o fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva é menos utilizado conforme os alunos avançam no curso.

No fator Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais verificou-se diferenças, considerando $F(3,271)=9,128$, $p=0,000$, entre o primeiro ano com o segundo, terceiro e quarto ano. Além disso, há diferenças entre o segundo e o terceiro ano. Os dados podem ser verificados na Tabela 9.

Tabela 9 - Média de pontuação e diferenças estatísticas entre os anos para o fator Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais

| Ano | <i>M</i> | <i>p</i> |
|-----|----------|----------|
| 1° | 46,6 | 0,013 |
| 2° | 45 | |
| 1° | 46,6 | 0,000 |
| 3° | 41,8 | |
| 1° | 46,6 | 0,004 |
| 4° | 40,7 | |
| 2° | 45 | 0,008 |

| | |
|----|------|
| 3º | 41,8 |
|----|------|

Fonte: a autora

Observa-se que a média dos alunos do primeiro ano para as estratégias de Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais é maior do que a média dos alunos do segundo, terceiro e quarto anos, assim como a média do segundo ano é maior do que a média do terceiro ano. Os dados permitem inferir que as estratégias Autorregulatórias dos Recursos Internos e Contextuais são cada vez menos utilizadas pelos discentes que compuseram a amostra, na medida em que avançam no curso.

No fator Motivação Intrínseca observou-se diferença, considerando $F(3254)=5,104$, $p=0,002$, entre os alunos do quarto ano com os alunos do primeiro e do segundo ano. Os dados encontram-se na Tabela 10.

Tabela 10 - Média de pontuação e diferenças estatísticas entre os anos para o fator Motivação Intrínseca

| Ano | M | p |
|-----|------|-------|
| 1º | 46,6 | 0,004 |
| 4º | 40,7 | |
| 2º | 45 | 0,025 |
| 4º | 40,7 | |

Fonte: a autora

Os alunos do primeiro e do segundo ano obtiveram média maior do que os alunos do quarto ano, indicando que a motivação intrínseca predomina entre os discentes logo quando entram no curso, diminuindo nos anos seguintes. Cabe elucidar que os fatores Autorregulação Social e Motivação Extrínseca não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

O *quarto objetivo específico* foi identificar as possíveis correlações entre as variáveis estudadas, para tanto foi utilizada a correlação de *Pearson*. Os dados demonstraram correlação significativa somente entre os fatores Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, considerando $r=0,448$ e $p=0,000$ e Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais, considerando $r=0,347$ e $p=0,000$ com a Motivação Extrínseca. Diante disso, pode-se inferir que os alunos que mais utilizam os fatores Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva e Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais são mais motivados extrinsecamente.

O *quinto e último objetivo específico* foi analisar relações de dependência entre as variáveis. Dessa forma, foi empregada a análise de regressão linear simples. As Tabelas 11 e 12 apresentam os dados.

Tabela 11 - Regressão Linear para Motivação Extrínseca e Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva

| Variáveis Independentes | <i>R</i> | R^2 ajustado | <i>F</i> | <i>B</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|----------|----------------|----------|----------|----------|----------|
| Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva | 0,448 | 0,201 | 62,316 | 0,448 | 3,879 | 0,000 |

Fonte: a autora

Tabela 12 - Regressão Linear para Motivação Extrínseca e Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais

| Variáveis Independentes | <i>R</i> | R^2 ajustado | <i>F</i> | <i>B</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|----------|----------------|----------|----------|----------|----------|
| Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais | 0,347 | 0,121 | 37,019 | 0,347 | 2,489 | 0,013 |

Fonte: a autora

Observa-se que houve relação de dependência entre o fator Motivação Extrínseca e a Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, com dependência de 20% e entre o fator Motivação Extrínseca e Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais, com dependência de 12%. Nesse sentido, pode-se inferir que, em alguma medida, a Motivação Extrínseca é responsável pela utilização de estratégias autorregulatórias cognitivas e metacognitivas e pela autorregulação dos recursos internos e contextuais. Os resultados apresentados passam a ser discutidos com maior profundidade na sequência.

8 DISCUSSÃO

Este capítulo discute os resultados da pesquisa à luz da literatura científica, obedecendo a ordem em que foram apresentados os objetivos específicos. O primeiro objetivo específico, qual seja, avaliar a confiabilidade das dimensões das escalas, foi averiguado pelo cálculo do alfa de *Cronbach*. Por ser uma aplicação abrangente, não há consenso na literatura científica sobre um valor mínimo de alfa para uma amostra ser considerada boa. Uma parte dos especialistas estima o valor mínimo de 0,60, outra parte defende o valor mínimo de 0,70. Há ainda pesquisadores que sequer mencionam um valor mínimo de alfa para que uma pesquisa seja considerada confiável. O que não pode ocorrer é o valor de alfa ser negativo, pois isso demonstraria algum erro na hora de lançar os dados ou que o instrumento não possui confiança (MAROCO; GARCIA-MARQUES, 2006; HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010).

Conforme se pode observar a partir dos dados obtidos, os valores de alfa encontram-se dentro do aceitável (sendo o valor mínimo encontrado $\alpha=0,607$ e o máximo $\alpha=0,748$). Cabe

ressaltar que nenhum dos fatores apresentou valor negativo, portanto, assegura-se a confiabilidade nas dimensões das escalas estudadas.

Referente ao segundo objetivo específico, que foi verificar quais tipos de estratégias de aprendizagem autorreguladas e motivação predominam entre os discentes pesquisados, as maiores médias registradas foram as dos fatores Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais (1,96), Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva (1,91) e Motivação Extrínseca (2,9). De acordo com Zimmerman (2000), uma das características mais notáveis do ser humano é a capacidade de se autorregular. Essa capacidade permitiu a sobrevivência e o desenvolvimento de nossos ancestrais sob condições que levaram outras espécies à extinção. Entender como essa capacidade se desenvolveu em conjunto com seus subcomponentes e funções foi e ainda é uma das principais preocupações da teoria da cognição humana. De acordo com o autor, a autorregulação é uma interação tríade entre o pessoal, comportamental e o ambiente. Mais do que isso, trata-se não apenas de habilidades comportamentais em autorregular os recursos disponíveis, mas também de possuir o conhecimento necessário para empregar tais habilidades de forma eficiente.

Marini e Boruchovitch (2014) observam que a aprendizagem autorregulada pode ser propiciada no decorrer da escolarização e diversos são os modelos de autorregulação da aprendizagem. Contudo, há o consenso de que predominam aspectos como o controle dos processos cognitivos, das emoções e dos comportamentos. Além disso, destacam-se as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, assim como fatores afetivos e motivacionais no âmbito da aprendizagem autorregulada. Mariano et al. (2019) definem a motivação como um constructo de várias dimensões relacionadas às metas dos indivíduos, cuja finalidade é atingir um propósito previamente definido. A motivação pode ser percebida pelas atitudes ou falas dos indivíduos que apresentam a existência ou ausência de motivação.

Ressalta-se que a motivação extrínseca não é algo ruim. Em diferentes contextos, ela é a responsável por fazer com que o estudante persevere no curso e adquira novos conhecimentos, portanto, estar motivado extrinsecamente não equivale estar desmotivado. Contudo, esse tipo de motivação não se prolonga no tempo, tendo em vista que, conforme já mencionado, os fatores que motivam os estudantes externamente podem sofrer alterações ou mesmo desaparecer, resultando na desmotivação ao longo do percurso acadêmico. A hipótese sugerida é que a predominância dos fatores Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais e Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, assim como a Motivação Extrínseca pode estar condicionada tanto pelas exigências postas pela vida acadêmica, quanto pelo atual momento pandêmico. Isso porque essa situação requer uma resposta efetiva, tal como o controle da

ansiedade e o gerenciamento dos recursos disponíveis. A súbita transformação da modalidade presencial para o *on-line* exigiu de todos a capacidade de adequação às mudanças que impactaram diretamente na trajetória acadêmica dos estudantes e, por potencializar sentimentos de ansiedade e incertezas, a pandemia da Covid-19 pode ter contribuído para a desmotivação dos alunos em relação aos estudos, por aprofundar as dificuldades já existentes e próprias do ambiente acadêmico.

De acordo com Beluce (2012), as pesquisas que buscam compreender a motivação dos estudantes devem se nortear a partir de estratégias motivadoras, ambientes propícios ao acolhimento dos estudantes e, também, sobre quais elementos podem contribuir ou prejudicar o processo de aprendizagem e as motivações. Deve-se ter em mente que motivar o aluno é uma tarefa árdua e que requer estratégias eficientes por parte dos docentes. Nesse sentido, há que se fomentar o interesse por assuntos que tragam algum prazer ou satisfação pessoal, de forma que essa motivação se prolongue no tempo. Isso porque, conforme observado por Lopes et al. (2015), o processo de aprendizado nem sempre é compreendido pelos estudantes como algo interessante ou agradável e essa situação se agrava em um ambiente até então desconhecido, que são as salas de aula *on-line*. Assim sendo, o professor deve ser capaz de identificar os assuntos que despertam nos estudantes a vontade de aprofundar os conhecimentos adquiridos durante as aulas, assim como desenvolver estratégias que permitam um maior aproveitamento na atual situação da educação superior.

No que tange ao terceiro e quarto objetivos específicos, consistiram respectivamente em verificar se há diferenças no uso das estratégias autorregulatórias e na motivação dos estudantes em relação aos anos em que se encontravam matriculados; assim como observar a existência de correlações entre as variáveis estudadas. Observou-se que os estudantes participantes da amostra utilizam cada vez menos os fatores Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva, por exemplo, estudar porque é algo importante, tentar resolver uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou se esforçar em trabalhos que não valem nota. Além disso, houve um declínio também no fator Autorregulação dos Fatores Internos e Contextuais. São exemplos desse fator atitudes como planejar as atividades, organizar o ambiente de estudo e controlar a ansiedade antes de uma avaliação. Por fim, os alunos pesquisados se mostram cada vez menos motivados intrinsecamente conforme avançam nas séries, como apontado em outros estudos (ZANATTO, 2007; ALCARÁ, 2007).

Não obstante, houve correspondência positiva entre os fatores Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva e Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais com o fator Motivação Extrínseca. Nesse sentido, pode-se inferir que os alunos que são mais motivados

extrinsecamente, isto é, aqueles que preferem estudar assuntos mais fáceis ou que acreditam que não há razão para se fazer um bom trabalho acadêmico se ninguém ficar sabendo, tendem a utilizar mais as estratégias autorregulatórias cognitivas e metacognitivas, ou seja, identificar o quanto está ou não aprendendo e recorrer a outros materiais sobre determinado assunto e, ao mesmo tempo, tendem a regular melhor os recursos internos e contextuais, como controlar a ansiedade diante de uma avaliação e administrar melhor o seu tempo de estudo.

Isso significa que, ainda que os alunos compreendam melhor as suas próprias dificuldades e utilizem estratégias autorregulatórias que auxiliem em seu desempenho, ao mesmo tempo demonstram maior motivação por elementos externos, como obter algum tipo de recompensa, evitar punições ou demonstrar algum tipo de habilidade. Ocorre que ao longo do tempo há um declínio no uso das estratégias cognitivas e metacognitivas e na regulação dos recursos internos e contextuais, assim como na motivação intrínseca. Isso se deve ao fato de que a predominância da motivação extrínseca diminui a motivação intrínseca. Ademais, a motivação extrínseca nem sempre é capaz de se consolidar nos indivíduos, uma vez que, não necessariamente, traz prazer ou satisfação pessoal para o estudante. Esse tipo de motivação, na maioria das vezes, se deve às metas, propósitos e escolhas que norteiam o comportamento dos estudantes. No ambiente acadêmico, as preocupações imediatas referem-se às provas, avaliações ou mesmo em demonstrar aos professores ou colegas que são capazes de obter um bom desempenho por meio de notas mais altas, restando pouco espaço para que se dediquem aos assuntos que, de fato, possuem maior interesse ou afinidade (ZANATTO, 2007; ALCARÁ, 2007; BORUCHOVITCH, 2008a; CANTORI; NEVES, 2010).

Outra questão relevante para o referido contexto é o fato de que a educação brasileira sempre enfrentou uma série de desafios que, por séculos, impossibilitaram que os estudantes mais pobres tivessem acesso à universidade. Foi apenas a partir da década de 2000, por meio de políticas de fomento, inclusão e permanência, que se passa a observar uma mudança significativa nesse cenário (CUNHA, 2000; FIGUEIREDO, 2005; FLORES, 2017; GOMES; TAYLOR, SARAIVA, 2018). Ainda assim, uma vez inseridos nos cursos de educação superior, os estudantes se deparam com circunstâncias inerentes ao próprio ambiente acadêmico que podem desmotivá-los. A necessidade de desenvolver autonomia em relação à própria vida, conciliar os períodos de estudo com o trabalho e outras atividades, as dificuldades de adaptação, a ausência de motivação e o desconhecimento sobre ferramentas que possam contribuir com um maior aproveitamento de sua trajetória acadêmica, como é caso das estratégias de aprendizagem autorreguladas, podem interferir negativamente na trajetória dos estudantes (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; OSTI et al., 2021).

Segundo Osti (2021), a redução do contato direto entre os estudantes – quer seja com professores ou com os próprios colegas de curso – foi a principal consequência do isolamento social e, em relação à adaptação acadêmica, a criação de laços com amigos e professores é fundamental para que o aluno se sinta seguro e acolhido num momento em que se vê, pela primeira vez, distante do seio familiar. Se em um contexto dito “normal” tais situações interferem negativamente na trajetória do aluno, resultando em baixo desempenho, desmotivação e evasão, no contexto pandêmico essa situação se agrava. Estudos têm apontado que, em casos de crises sanitárias, os estudantes sofrem efeitos psicológicos acentuados, como medo, ansiedade, preocupações e incertezas. Tais questionamentos giram em torno da própria formação e das possibilidades de ingresso no mercado de trabalho. Todas essas circunstâncias podem contribuir ou agravar a incidência de possíveis doenças mentais, como a depressão. Nesse sentido, há necessidade da adoção de estratégias por parte das instituições de ensino que visem a redução do sofrimento psíquico dos estudantes, além do implemento de políticas de afirmação e permanência, necessárias em qualquer contexto, independentemente da crise sanitária que se apresenta (VARGAS; PAULA, 2013; OLIVEIRA, et al., 2019; CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020; RODRIGUES, et al., 2020; OSTI et al., 2021).

Por fim, o último objetivo específico procurou demonstrar se há relação de dependência entre as variáveis estudadas. Os dados demonstram que o fator Motivação Extrínseca explica 20% do uso do fator Autorregulação Cognitiva e Metacognitiva e 12% do uso do fator Autorregulação dos Recursos Internos e Contextuais. Ainda que a influência não seja preponderante, esses dados corroboram os pontos anteriormente discutidos.

Dessa forma, pode-se afirmar que a Motivação Extrínseca prevê, em parte, o uso de estratégias autorreguladas cognitivas e metacognitivas e dos recursos internos e contextuais nos estudantes pesquisados. Essa correlação pode ser explicada a partir de fatores multivariados, como o contexto acadêmico que exige do aluno um desempenho mínimo para ser aprovado nas disciplinas e a necessidade de autonomia sobre a própria vida; o desejo de obter recompensas materiais e ou sociais, como possuir uma qualificação que assegure sua inserção no mercado de trabalho; a obtenção de algum tipo de reconhecimento ou uma resposta às pressões de outras pessoas, como a cobrança dos pais por melhores resultados ou mesmo para demonstrar habilidades, como a capacidade de tirar notas altas para os próprios colegas e professores.

Boruchovitch (2014) observa que os estudantes autorregulados são aqueles que tomam decisões, planejam e assumem as responsabilidades pelas próprias ações, de modo que a aprendizagem autorregulada contribui para seu desempenho, superando deficiências inerentes ao processamento das informações e possibilitando a regulação cognitiva, afetiva e

motivacional, próprias do processo de aprendizagem. Segundo Ryan e Deci (2000; 2017), enquanto os estudantes intrinsecamente motivados demonstram maior comprometimento com as atividades e entusiasmo pelos conteúdos, a ponto de buscarem estratégias que os auxiliem a superar seus desafios, os estudantes desmotivados assumem posturas apáticas e desinteressadas, não se esforçando em superar suas dificuldades por não sentirem prazer na realização das atividades propostas. Desse modo, demonstrou-se a percepção dos estudantes da amostra pesquisada quanto à compreensão dos processos sobre a própria aprendizagem, de modo que acreditam ser capazes de controlar suas emoções em situações conflituosas, além de gerenciar melhor o tempo e o ambiente de estudo. Contudo, dadas as circunstâncias – quer seja pelas dificuldades inerentes ao ambiente acadêmico, ou pelo contexto pandêmico – são mais motivados por fatores externos, como expectativas de recompensa, evitar algum tipo de punição ou mesmo demonstrar alguma habilidade, fato este que pode explicar o declínio de suas motivações e uso de estratégias autorregulatórias no decorrer dos anos, conforme avançam nas séries, corroborando o que a literatura especializada já apontava.

Concluídos os devidos apontamentos acerca dos resultados obtidos, na sequência são apresentadas as considerações finais da pesquisa a partir de uma reflexão sobre quais circunstâncias podem justificar as descobertas do estudo. Ao final, serão apresentadas as contribuições e as limitações do estudo para a área da Educação e sugestões de novos estudos que possam contribuir com um maior entendimento acerca do tema.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário inesperado de uma pandemia global causada pela Covid-19, alterou de forma significativa as formas de se relacionar, acentuando as dificuldades já presentes no ensino superior brasileiro e foi o ponto de partida do presente estudo. Ao se considerar que as estratégias de aprendizagem autorreguladas e a motivação para aprender são constructos fundamentais para se compreender o processo de aprendizagem e adaptação à vida acadêmica, o objetivo geral da pesquisa foi identificar possíveis correlações entre a autorregulação da aprendizagem e motivação para aprender em estudantes de educação superior no contexto do ERE em tempos de pandemia. Especificamente, buscou-se: a) avaliar a confiabilidade das dimensões das escalas estudadas para a amostra pesquisada; b) verificar quais estratégias de aprendizagem autorreguladas e qual tipo de motivação predominam entre os discentes no contexto estudado; c) analisar se há diferenças entre as estratégias de aprendizagem autorreguladas e a motivação entre os alunos; d) buscar possíveis relações entre as variáveis estudadas; e e) analisar relações de dependência entre as variáveis. Tendo isso em mente, julga-

se que a pesquisa foi capaz de atingir integralmente seu propósito inicial, fornecendo importantes contribuições não apenas para a área da Educação, mas, também, para os próprios estudantes, que por meio do conhecimento e efetiva aplicação dos constructos aqui apresentados podem ter um maior aproveitamento em suas trajetórias acadêmicas.

Ao analisar os dados obtidos pela pesquisa sob a ótica da literatura especializada, descobriu-se que os estudantes participantes do estudo se percebem com uma capacidade de manter a calma mesmo diante de situações difíceis, gerenciar o próprio tempo para o momento de estudo, definir uma quantidade mínima de horas e um local adequado e sem interrupções que possam vir atrapalhar a sua concentração. Além disso, acreditam compreender os próprios processos de aprendizagem por meio dos processos cognitivos, afetivos, sociais e contextuais, que lhes permitem monitorar o próprio desempenho e estabelecer metas que contribuam com o seu sucesso acadêmico. Contudo, tais fatores vão diminuindo com o passar dos anos, tendo em vista o predomínio de motivações externas, ou seja, evitar algum tipo de punição (a reprovação em alguma disciplina), ganhar algum tipo de recompensa (aprovação na disciplina), ou mesmo demonstrar alguma habilidade para outras pessoas (tirar as maiores notas, ter a admiração de colegas e professores pelo alto desempenho).

Tal situação não pode ser explicada por um único fator. Ao longo da pesquisa foram apontadas diferentes situações que podem ter influenciado na desmotivação dos alunos e na redução do uso de estratégias autorregulatórias, tais como as dificuldades inerentes à própria vida acadêmica acentuadas pela pandemia da Covid-19, esta que possuiu um papel decisivo no incremento de sentimentos como a angústia, a incerteza e a ansiedade.

É fato que a pandemia da Covid-19 transformou a rotina das pessoas. Inicialmente, a grande maioria se viu obrigada à prática do isolamento social como forma de evitar a disseminação do vírus. Apesar da suspensão do isolamento social e da falsa sensação de que a vida voltou ao “normal”, não há certeza quanto à cessação da pandemia, haja vista que, ainda que diversas vacinas estejam disponíveis no mercado, constantemente surgem notícias relatando novas ondas e variantes da doença, que continua a vitimar milhares de pessoas diariamente em todo o mundo (COFEN, 2022).

No início, a suspensão das aulas presenciais impôs uma série de desafios para a educação brasileira em um curto espaço de tempo. Os atores do processo educacional não tiveram tempo hábil para se organizar e atender às necessidades dos estudantes de forma eficaz. Isso porque o ERE requer equipamentos adequados para que os alunos possam frequentar as aulas, acesso à internet que dê conta de assistir as aulas sem travamentos ou atrasos nas falas, assim como assegurar a realização das atividades avaliativas, garantindo uma qualidade mínima

no processo de aprendizagem. Em decorrência das enormes desigualdades sociais que afetam o Brasil e da autonomia de gestão que as universidades públicas dispõem, esse processo foi ordenado de forma distinta nas mais variadas regiões do país (OSTI, et al., 2021).

Nesse sentido, Osti, et al. (2021) observam que as principais inseguranças vivenciadas pelos docentes se referem aos aspectos técnicos desse processo, como gravar aulas, preparar conteúdos voltados para o ambiente *on-line* e o preparo de avaliações. Muito disso se deveu à necessidade abrupta de adequação à nova realidade, sem que os docentes pudessem se preparar previamente para o atual momento. Além disso, a mudança das aulas do ambiente presencial para as salas de aula *on-line* reduziu a interação entre os alunos com os colegas de curso e com os professores, especialmente em relação aos alunos que dispõem de menos recursos financeiros e materiais. Essa situação fez com que a qualidade do ensino sofresse prejuízos que contribuíram com o desinteresse pelas aulas e com a diminuição do tempo de estudo. Além disso, os autores observaram que a saúde mental dos estudantes também foi afetada pelo contexto pandêmico em decorrência do isolamento social. A falta de contato com outras pessoas, especialmente em um momento da vida em que muitos estudantes se veem afastados da família pela primeira vez, contribui para a elevação de sentimentos negativos, como medo, tristeza, raiva e incertezas em relação ao futuro.

Tendo em vista a possibilidade da volta do isolamento social em decorrência de novas ondas ou variantes da Covid-19 ou mesmo do surgimento de outros tipos de doenças altamente contagiosas, o aprendizado que se pode obter da atual situação é que urge a necessidade de um maior preparo para lidar com situações semelhantes futuramente. Isso porque, ainda que as tecnologias digitais viessem sendo utilizadas no contexto educacional ao longo dos últimos anos, seu uso se dava de forma apenas complementar e secundária. Nesse sentido, ficou evidente a necessidade de fomentar o incentivo do uso das TDIC entre docentes por meio da educação continuada e entre os discentes por meio do incentivo de atividades que possam familiarizá-los e, em caso de situações que imponham seu uso exclusivo, serem capazes de ter um melhor aproveitamento em suas aprendizagens (COLL; MAURI; ONRUBIA, 2010).

Além de todo o exposto, outras medidas são necessárias para que os estudantes possam permanecer nos cursos. A universidade em que o presente estudo foi realizado conta com políticas de permanência que oferecem mecanismos pedagógicos de assistência estudantil, no sentido de atender às demandas inerentes aos perfis dos estudantes e aprimorar a qualidade da formação nos cursos oferecidos. A implementação de cotas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas, subsídios para se alimentar no restaurante universitário, bolsas de permanência, cursos pré-vestibular e a destinação de vagas

para ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) são algumas das políticas afirmativas e de permanência ofertadas nessa instituição de ensino superior (PROPE, [s.d]).

Além disso, durante o auge da pandemia e em obediência à determinação do isolamento social, foram distribuídos tablets e chips de celular para os estudantes com dificuldades de participar das atividades remotas. Nesse sentido, a necessidade de adaptação somada às exigências acadêmicas e as políticas de inclusão digital, possibilitaram que os estudantes desenvolvessem suas atividades de forma remota (LIVORATTI, 2020a; LIVORATTI, 2020b). Há que se destacar que muitos desses equipamentos foram provenientes de doações e arrecadações feitas de forma emergencial, de modo que não necessariamente todos os alunos foram contemplados com equipamentos novos e adequados para o acesso às aulas de forma satisfatória. Mas dadas as circunstâncias, somadas as dificuldades experimentadas na educação em relação à escassez de verbas destinadas a todas as universidades do Estado, essa medida, ainda que esteja longe de ser a ideal, foi a única possível.

Apesar das significativas descobertas, a presente pesquisa apresenta limitações. A primeira refere-se à amostra pesquisada, que foi selecionada por conveniência e circunscrita aos cursos de Direito, Ciências Sociais, Administração, Relações Públicas e Psicologia de uma universidade estadual situada ao norte do Paraná. Dessa forma, os resultados aqui obtidos refletem as características dos alunos desses cursos específicos, não permitindo a generalização a todos os estudantes da educação superior.

Além disso, os critérios adotados para distinguir os estudantes foi o curso e o ano em que estavam matriculados, pois eram estes os objetivos da pesquisa. Dado o contexto pandêmico e restrição de recursos, não foi possível expandir a pesquisa para outras universidades, de modo que não se considerou prudente realizar comparações que pudessem qualificar os estudantes, quer seja nos aspectos profícuos da pesquisa, quer seja nos aspectos que necessitam de maior atenção para serem melhorados. Nesse sentido, para assegurar a confidencialidade dos estudantes e por tratar-se de um estudo realizado em uma única universidade, optou-se por não realizar o cruzamento de variáveis que indicassem o uso de estratégias autorregulatórias e motivação para aprender dos alunos em relação ao sexo, à idade e aos diferentes anos em que os alunos se encontravam nos cursos de forma isolada.

Apesar das limitações, o presente estudo procurou contribuir não apenas com a área de Educação, mas buscou apresentar aos alunos ferramentas indispensáveis para o sucesso acadêmico, como é o caso das Estratégias de Aprendizagem Autorreguladas e da Motivação para Aprender. A compreensão acerca da aprendizagem autorregulada a nível cognitivo e metacognitivo e sobre a motivação permite ao estudante obter maior aproveitamento da sua

vida acadêmica. A utilização eficaz dessas ferramentas potencializa as chances de êxito, pois envolvem a autoavaliação sobre o próprio desempenho, percepção das próprias fragilidades e, nesse sentido, a possibilidade de alterar o próprio comportamento para potencializar seus resultados.

Futuramente pretende-se aprofundar o tema a partir de uma pesquisa de doutorado que tenha como objetivo abranger outras universidades e cursos, assim como incorporar outras variáveis que possam contribuir com um quadro mais detalhado, tais como informações socioeconômicas, se o aluno trabalha ou apenas se dedica ao estudo, se há apoio familiar, se recebe algum tipo de subsídio da universidade ou se é beneficiário de algum programa de inclusão e permanência, e sendo trabalhador ou apenas estudante, quanto tempo dedica ao estudo, entre outras circunstâncias que possam interferir no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALCARÁ, A. R. **Orientações motivacionais de estudantes do curso de biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná**. 2007. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

AMARAL, Luciana; ANDRADE, Hanrikson de. Pelo Código Penal, crimes imputados a Bolsonaro somam até 40 anos de prisão. **UOL**, 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/10/20/cpi-da-covid-relatorio-final-crimes-bolsonaro-penas.htm> Acesso em: 17 out. 2022.

APPENZELLER, Simone et al. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3ª. Edição. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Marcos Vinícius de; SILVA, Johny Welton Brito da; FRANCO, Erich Montanar. Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. **Psicologia: teoria e prática**, v. 16, n. 2, p. 185-198, 2014.

BACAN, Aline Ribeiro; MARTINS, Gustavo Henrique; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, 2020.

BELUCE, A. C. Estratégias de ensino e de aprendizagem e motivação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Unpublished master's thesis**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

BELUCE, Andrea Carvalho; OLIVEIRA, katya Luciane de. Escala de estratégias e motivação para aprendizagem em ambientes virtuais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 593-610, 2016.

BOERES, Cristina [s.d]. ESTRUTURA DE DADOS. Árvores, árvores binárias e percursos. Instituto de Computação da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: http://www.ic.uff.br/~boeres/slides_ed/ed_ArvoresPercursos.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2021.

BORUCHOVITCH, E., & Santos, A. A. A. (2015). Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. *Paidéia*, 25 (60), 19-27.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008a.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.

BORUCHOVITCH, Evely. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação psicológica**, v. 7, n. 2, p. 127-134, 2008b.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. **Petrópolis: Editora Vozes**, v. 4, 2009.

CANTORI, Wagner Roberto Lopes; DAS NEVES, Edna Rosa Correia. Orientações motivacionais de alunos do curso superior: estudo exploratório com estudantes do curso de comunicação social. **Acta Científica. Ciências Humanas**, v. 1, n. 18, p. 35-46, 2010.

CARDOSO, Luzia Rodrigues; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Regulações da Educação Superior no Brasil: da Primeira República até o SINAES. **Debates em Educação**, v. 12, n. 27, p. 352-369, 2020.

COFEN, Nova Onda de covid-19: especialistas esclarecem dúvidas sobre a doença. COFEN, 2022. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/nova-onda-de-covid-19-tire-suas-duvidas_104140.html. Acesso em: 16 nov. 2022.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, p. 66-93, 2010

COLVERO, Ronaldo Bernardino. Tempos de pandemia. **Revista História: Debates E Tendências**, v. 22, n. 1, p. 94-112, 2022.

CORONAVÍRUS, Brasil. **Painel Coronavírus**, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed., São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. **Lopes, EMT et al**, v. 500, n. 151-204, p. 15, 2000.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Springer Science & Business Media, 1985.

DIAS, Juliana da Silva; OLIVEIRA, Cassius Gomes de. Avaliação da educação superior no Brasil, aspectos históricos e legais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 238-256, 2020.

EM evento no Tocantins, Jair Bolsonaro diz que aluno de universidades brasileiras 'faz tudo, menos estudar'. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2019/12/12/em-evento-no-tocantins-jair-bolsonaro-diz-que-aluno-de-universidades-brasileiras-faz-tudo-menos-estudar.ghtml>. Acesso em: 17 out. 2022. Como

ENDO, Marcela Miyuki Cavamura; MIGUEL, Fabiano Koich; KIENEN, Nádia. Estratégias de aprendizagem de estudantes de psicologia: Um estudo exploratório. **Quaderns de psicologia. International journal of psychology**, v. 19, n. 1, p. 73-87, 2017.

FALCÃO, Márcio; VIVAS, Fernanda. PF diz ao Supremo Tribunal Federal que Bolsonaro cometeu incitação ao crime quando associou vacina da Covid à Aids. **G1**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/08/17/pf-ve-crime-de-bolsonaro-por-live-em-que-o-presidente-associa-vacina-da-covid-com-risco-de-pegar-hiv.ghtml>. Acesso em: 17 out. 2022.

Ferrari, Andrés; Cunha, André Moreira. Artigo: A pandemia de Covid-19 e o isolamento social: saúde versus economia. **UFRGS**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-a-pandemia-de-covid-19-e-o-isolamento-social-saude-versus-economia/>. Acesso em: 17 out. 2022.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista UFG**, v. 7, n. 2, 2005.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista internacional de educação superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.

GIOVANELLA, Ligia et al. Negacionismo, desdém e mortes: notas sobre a atuação criminosa do governo federal brasileiro no enfrentamento da Covid-19. **Saúde em Debate**, v. 44, p. 895-901, 2020.

GÓES, Natália Moraes; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Estratégias de aprendizagem de alunos de um curso de pedagogia a distância. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**. ISSN 2175-3520, n. 45, 2017.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Escala de Motivação para a Leitura para Adolescentes e Jovens: Propriedades Psicométricas1. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, 2016.

GOMES, Válter; DE LOURDES MACHADO-TAYLOR, Maria; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no brasil-breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, v. 42, n. 1, 2018.

HORA, Henrique Rego Monteiro da; MONTEIRO, Gina Torres Rego; ARICA, José. **Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach**. Produto & Produção, v. 11, n. 2, 2010.

HUNT, Earl. Intelligence as an information-processing concept. **British journal of Psychology**, v. 71, n. 4, p. 449-474, 1980.

INÁCIO, AMANDA LAYS MONTEIRO. **Estilos Intelectuais, Estratégias de Aprendizagem, Compreensão em Leitura e Desempenho Escolar no Ensino Médio**. 2018. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil.

LOPES, Laerson Morais Silva et al. Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 1, n. 1, p. 21-39, 2015.

MACHADO, Maria Letícia; FREITAS, Rebeca. O primeiro ano de pandemia no Brasil em 43 eventos. **Nexo Jornal**, 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2021/O-primeiro-ano-de-pandemia-no-Brasil-em-43-eventos>. Acesso em: 17 out. 2022.

MARIANO, Maria Luzia Silva; DE OLIVEIRA, Katya Luciane; INÁCIO, Amanda Lays Monteiro. Motivação para aprender no ensino médio: uma análise com professores e alunos. **Argumentos Pró-Educação**, v. 4, n. 12, 2019.

MARINI, J. S., & BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do ensino superior: Considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. *Revista E-Psi*, 4 (1), 102-126. 2014.

MAROCO, João; GARCIA-MARQUES, Teresa. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. **Laboratório de psicologia**, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006.

MARTINS, Rosana Maria Mohallem; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de aprendizagem y autoeficácia acadêmica em universitarios ingresantes: estudio correlacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. e2016197, 2020.

NEVES, Dulce Amélia. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. **Ciência da informação**, v. 35, n. 1, p. 39-44, 2006.

NEVES, Rafael. CPI: Renan pede indiciamento de 66 pessoas e 2 empresas; veja lista. **UOL**, 2021. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2021/10/19/quem-sao-as-72-pessoas-que-renan-quer-pedir-indiciamento-na-cpi-da-covid.htm>. Acesso em: 17 out. 2022.

OLIVEIRA, Katya Luciane de et al. Estilos intelectuais, estratégias de aprendizagem e adaptação acadêmica no ensino superior brasileiro: Intellectual styles, learning strategies and academic adjustment in Brazilian higher education. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 2, p. 134-149, 2019.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 531-536, Dec. 2009.

OMS reforça que medidas de isolamento social são a melhor alternativa contra o corona vírus. **Jornal Nacional**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/03/30/oms-reforca-que-medidas-de-isolamento-social-sao-a-melhor-alternativa-contr-o-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 17 out. 2022.

OSTI, Andreia et al. O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da COVID-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. 2021.
PEREIRA, Fernando Oliveira. Especificidades do rendimento, aptidão e motivação escolares em alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 525-536, 2015.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. editora Companhia das Letras, 2018.

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Educação na primeira República (1889-1930). **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 1, 2003.

PROGRAD. **Atividades de Recepção da retomada dos Calendários**, 2021. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/?content=acolhimento/documentos_covid_19.html. Acesso em: 17 out. 2022.

RICARDO, Luis. Após recuo de cortes na educação, governo Bolsonaro cancela verbas de ciência e tecnologia e prejudica universidades. **SINPRO**, 2022. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/apos-recuo-de-cortes-na-educacao-governo-bolsonaro-cancela-verbas-de-ciencia-e-tecnologia-e-prejudica-universidades/>. Acesso em: 17 out. 2022.

RODRIGUES, Bráulio Brandão et al. Aprendendo com o imprevisível: saúde mental dos universitários e educação médica na pandemia de Covid-19. **Revista brasileira de educação médica**, v. 44, 2020.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. Guilford Publications, 2017.

SCHELINI, Patrícia Waltz et al. Avaliação do monitoramento metacognitivo: análise da produção científica. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 15, n. spe, p. 57-65, ago. 2016.

SIMON, Herbert A. The theory of problem solving. In: **Models of discovery**. Springer, Dordrecht, 1977. p. 214-244.

SOARES, Karla Hellen Dias et al. Medidas de prevenção e controle da covid-19: revisão integrativa. **Revista eletrônica acervo saúde**, v. 13, n. 2, p. e6071-e6071, 2021.

SOUZA, Thaís dos Santos de et al. Mídias sociais e educação em saúde: o combate às Fake News na pandemia da COVID-19. **Enfermagem em Foco**, v. 11, n. 1. ESP, 2020.

STERNBERG, Robert J. The nature of mental abilities. **American Psychologist**, v. 34, n. 3, p. 214, 1979.

UMEKAWA, Elienay Eiko Rodrigues; ZERBINI, Thaís. Estratégias de aprendizagem na educação a distância: revalidação de uma escala. **Psico**, v. 51, n. 2, p. e29638-e29638, 2020.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 18, p. 459-485, 2013.

VENTURA, Manoel. Orçamento de 2023 proposto por Bolsonaro corta 97,5% dos recursos para novas creches: só há dinheiro para cinco escolas. **O Globo**, 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/10/orcamento-de-2023-proposto-por-bolsonaro-corta-975percent-dos-recursos-para-novas-creches-so-ha-dinheiro-para-cinco-escolas.ghtml>. Acesso em: 17 out. 2022.

VERSUTI, Fabiana Maris; ANDRADE, Raíssa Bárbara Nunes Moraes; ZERBINI, Thaís. Estratégias de Aprendizagem em Cursos Ofertados à Distância: Diferença entre Cursos de Licenciatura e Extensão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, 2020.

VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

WEINSTEIN, Claire E.; MAYER, Richard E. The teaching of learning strategies. In: **Innovation abstracts**. 1983. p. n32.

ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia. Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. **Psico-USF**, v. 13, p. 177-187, 2008.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: **Handbook of self-regulation**. Academic press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry J.; PONS, Manuel Martinez. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American educational research journal**, v. 23, n. 4, p. 614-628, 1986.

WARR, Peter; ALLAN, Catriona. Learning strategies and occupational training. **International review of industrial and organizational psychology**, v. 13, p. 83-122, 1998. Disponível em: https://ebrary.net/13916/psychology/human_resource_management. Acesso em: 17 out. 2022.

ANEXOS

ANEXO 1 - 1º INSTRUMENTO – ESCALA DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EAEA-U – (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2015).

**ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA UNIVERSITÁRIOS
(EEA-U)**

Acácia Aparecida Angeli dos Santos & Evely Boruchovitch, 2015

Nº de matrícula: _____ Sexo: _____ Idade: _____ Turno: _____ Ano/Semestre: _____
Curso: _____ Data: ____/____/____

INSTRUÇÕES:

As próximas questões referem-se às estratégias que você pode utilizar para aprender. Pense na(s) forma(s) como você, em geral, costuma estudar ou se preparar para uma avaliação e assinale (x) apenas uma alternativa de cada um dos itens apresentados a seguir:

| | Sempre | Às vezes | Raramente | Nunca |
|--|--------|----------|-----------|-------|
| 1. Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto. | | | | |
| 2. Anotar na íntegra as explicações do professor. | | | | |
| 3. Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos. | | | | |
| 4. Resumir os textos indicados para estudo. | | | | |
| 5. Ler os textos indicados pelo professor. | | | | |
| 6. Fazer anotações no texto ou em folha à parte. | | | | |
| 7. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto. | | | | |
| 8. Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor. | | | | |
| 9. Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado. | | | | |
| 10. Selecionar as ideias principais do texto. | | | | |
| 11. Controlar sua ansiedade em situações de avaliação. | | | | |
| 12. Identificar o quanto você está ou não aprendendo. | | | | |
| 13. Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria. | | | | |
| 14. Rever as anotações feitas em sala de aula. | | | | |
| 15. Procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas. | | | | |
| 16. Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas. | | | | |
| 17. Administrar seu tempo de estudo. | | | | |
| 18. Organizar seu ambiente de estudo. | | | | |
| 19. Manter a calma diante de tarefas difíceis. | | | | |
| 20. Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto. | | | | |
| 21. Planejar suas atividades de estudo. | | | | |
| 22. Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar. | | | | |
| 23. Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa. | | | | |
| 24. Verificar seus erros após receber uma nota de prova. | | | | |
| 25. Tentar refazer questões que errou em uma prova. | | | | |
| 26. Distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos. | | | | |
| 27. Ler suas respostas novamente antes de entregar a prova. | | | | |
| 28. Estudar em grupo. | | | | |
| 29. Anotar na agenda as coisas que têm para fazer. | | | | |
| 30. Fazer algum esquema no papel (esboço, gráfico ou desenho) para melhor entender as relações entre eles. | | | | |
| 31. Colar lembretes para recordar do que precisa fazer. | | | | |
| 32. Discutir a matéria com os colegas para ver se entendeu. | | | | |
| 33. Pedir para alguém tomar a matéria. | | | | |
| 34. Releer a matéria para entendê-la melhor. | | | | |
| 35. Criar perguntas sobre o assunto que está estudando e tentar respondê-las. | | | | |

ANEXO 2 - 2º INSTRUMENTO – ESCALA DE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE UNIVERSITÁRIOS
(BORUCHOVITCH 2008)

ESCALA DE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER EM UNIVERSITÁRIOS
(EMA-U)

Boruchovitch, 2008

Nº de matrícula: _____ Sexo: _____ Idade: _____ Turno: _____ Ano/Semestre: _____

Curso: _____ Data: ____/____/____

INSTRUÇÕES:

As próximas questões referem-se à motivação para aprender. Pense na(s) forma(s) como você, em geral, se sente motivado e assinale (x) apenas uma alternativa de cada um dos itens apresentados a seguir:

| | Concordo totalmente | Concordo parcialmente | Discordo parcialmente | Discordo totalmente |
|--|---------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| 1. Eu estudo porque estudar é importante para mim. | | | | |
| 2. Eu faço faculdade para arranjar um emprego melhor | | | | |
| 3. Eu tenho vontade de estudar e aprender assuntos novos | | | | |
| 4. Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria | | | | |
| 5. Eu só estudo para não me sair mal na universidade | | | | |
| 6. Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim | | | | |
| 7. Eu faço meus trabalhos acadêmicos porque acho importante | | | | |
| 8. Eu prefiro estudar assuntos fáceis | | | | |
| 9. Eu estudo porque gosto de adquirir novos conhecimentos | | | | |
| 10. Eu estudo apenas aquilo que os professores avisam que vai cair na prova | | | | |
| 11. Eu gosto de estudar assuntos difíceis | | | | |
| 12. Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem | | | | |
| 13. Eu só estudo porque quero tirar notas altas | | | | |
| 14. Eu gosto de ir à faculdade porque aprendo assuntos interessantes lá | | | | |
| 15. Eu faço faculdade por obrigação | | | | |
| 16. Eu fico interessado (a) quando meus professores começam um conteúdo novo | | | | |
| 17. Eu desisto de fazer uma tarefa acadêmica, quando encontro dificuldade | | | | |
| 18. Eu prefiro as tarefas relativamente simples e diretas | | | | |
| 19. Eu estudo porque quero aprender cada vez mais | | | | |
| 20. Eu estudo apenas os conteúdos acadêmicos que irão cair na prova | | | | |
| 21. Eu estudo mesmo sem ninguém solicitar | | | | |
| 22. Eu gosto de estudar assuntos desafiantes | | | | |
| 23. Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro | | | | |
| 24. Eu me esforço bastante nos trabalhos da faculdade, mesmo quando não vão valer como nota | | | | |
| 25. Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente | | | | |
| 26. Eu acredito que não tem sentido fazer um bom trabalho acadêmico se mais ninguém souber disso | | | | |

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO “ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO NOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR: Um estudo sobre o Ensino Remoto Emergencial no contexto da Pandemia de Covid-19”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO NOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR: Um estudo sobre o Ensino Remoto Emergencial no contexto da Pandemia de Covid-19”. O objetivo da pesquisa é identificar e correlacionar estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender no contexto do Ensino Remoto Emergencial e será realizado com estudantes da Universidade Estadual de Londrina. O contexto sui generis que se apresenta justifica a execução de pesquisas desta natureza, uma vez que é de suma importância a investigação e entendimento acerca de novos fenômenos que surgem na sociedade. Portanto, sua participação é muito importante para que isso possa ocorrer e será realizada através do preenchimento deste questionário que terá duração, em média, de 20 minutos. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Ademais, suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Essa pesquisa não causará danos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais e /ou espirituais aos participantes. Porém, na eventualidade de surgir algum incômodo ou dúvidas em relação aos itens das escalas, você poderá interromper a pesquisa e entrar em contato com a pesquisadora para solicitar esclarecimentos e sanar possíveis dúvidas, sem qualquer consequência. Além disso, caso seja necessário, você poderá receber atendimento psicológico com psicóloga indicada pela pesquisadora.

Tendo em vista que a presente pesquisa será realizada em ambiente virtual e observando-se o previsto na Carta Circular nº02/2021/Conep/SECNS/MS da Conep, ressalta-se que, em função das limitações tecnológicas, todas as pesquisas realizadas em ambientes virtuais possuem riscos relacionados a total confidencialidade e potencial risco de violação dos dados. Contudo, como forma de fortalecer a segurança e confidencialidade dos dados, a pesquisadora se compromete em realizar o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local e apagar todo e qualquer registro das informações obtidas da plataforma virtual Google Forms.

Ressalta-se que, em conformidade com a Resolução 510/2016, Capítulo VI Do Pesquisador Responsável Art. 28, item IV, a pesquisadora se compromete em manter sob sua guarda os dados da pesquisa em um arquivo físico por um período de 5 anos quando da conclusão da pesquisa. Quando finalizado o prazo estabelecido, a pesquisadora irá deletar todas as informações.

Em atendimento à Resolução 510/2016, Seção II - Do Registro do Consentimento e do Assentimento - Art. 17 item VI, a pesquisadora se compromete em garantir a todos os participantes da pesquisa acesso ao resultado final, disponibilizado através do e-mail que o participante informar quando do preenchimento do questionário.

Como benefícios espera-se a compreensão dos construtos em tela, sobretudo, no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Ademais, ambiciona-se contribuir com a produção do conhecimento científico.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisador responsável: Grazielle de Jesus Pestana, Avenida Arcebispo Dom Geraldo Fernandes, nº 1428, Centro – Londrina, PR; (43) 99137-0787, grazielle.pestana@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) é um colegiado de avaliação de projetos de pesquisa. O CEP-UEL foi criado em 1997 para atender as resoluções do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde que normatiza as pesquisas envolvendo seres humanos seguindo uma tendência mundial de defesa aos participantes de pesquisa.

Pesquisador Responsável

Grazielle de Jesus Pestana

ANEXO 4 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO

Eu, Grazielle de Jesus Pestana, brasileira, solteira, estudante, inscrita no CPF/MF sob o nº 38650701833, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO NOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA”, a que tiver acesso nas dependências do “departamento do curso de Direito, Ciências Sociais, Administração, Relações Públicas e Psicologia” da “Universidade Estadual de Londrina”.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à Avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à dados pessoais, informação relativa à operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que sanções judiciais poderão advir.

Londrina, 11 de setembro de 2021



ANEXO 5 - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS E/OU DE INSTITUIÇÃO
CO-PARTICIPANTE (COLEGIADO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS)

**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante**

Local, 23 de setembro de 2021.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colegiado de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender em cursos de nível superior: um estudo sobre o ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de covid-19" sob a responsabilidade de Grazielle de Jesus Pestana, nas nossas dependências tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em março de 2023.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos ingressantes e os alunos conduintes, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



Ronaldo F. S. Gaspar
Coord. do Colegiado dos cursos de
Ciências Sociais

ANEXO 6 – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS E/OU DE INSTITUIÇÃO
CO-PARTICIPANTE (COLEGIADO DO CURSO DE DIREITO)

Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição
Co-Participante

Londrina, 16 de setembro de 2021

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Colegiado do curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender em cursos de nível superior: um estudo sobre o ensino remoto emergencial no contexto da pandemia de covid-19" sob a responsabilidade de Grazielle de Jesus Pestana, nas nossas dependências (atualmente de foram on-line) tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em março de 2023.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os alunos ingressantes e os alunos concluintes, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



Prof.ª Dr.ª Silvia Tacla
(chapa funcional nº 1909908)
Coordenadora do Colegiado do
Curso de Direito
Universidade Estadual de Londrina

ANEXO 7 – DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE SOBRE DE ATENDIMENTO PSICOLÓGICO REFERENTE À PESQUISA REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO NOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Eu, Katya Luciane de Oliveira, inscrita no CPF 269.026.678-45 e portadora do RG 12805622-0, residente e domiciliada no endereço Avenida Gil de Abreu e Souza 5000 quadra 5 lote 3 Condomínio Golden Hill, Londrina - PR, psicóloga registrada no Crp n 64532/08 IS 196/08, docente e orientadora da discente Grazielle de Jesus Pestana, inscrita no CPF 386.507.018-33 e portadora do RG 15.600.445-6, residente e domiciliada na Avenida Arcebispo Dom Geraldo Fernandes, 1428 – Centro, Londrina – PR, declaro, para os devidos fins, me comprometer a prestar atendimento psicológico necessário, caso haja demanda, junto à clínica psicológica da UEL, referente à pesquisa de mestrado intitulada “ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO NOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR: Um estudo sobre o Ensino Remoto Emergencial no contexto da Pandemia de Covid-19”.

Por ser verdade, assino a presente declaração.

Londrina, 18 de novembro de 2021.



(Aluna)



(Orientadora)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO NOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR: Um estudo sobre o Ensino Remoto Emergencial no contexto da Pandemia de Covid-19

Pesquisador: GRAZIELE DE JESUS

PESTANA Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 52376021.8.0000.5231

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.131.368

Apresentação do Projeto:

Informações retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto:

“As estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender figuram entre a literatura especializada como as variáveis indispensáveis para a compreensão dos processos de aprendizagem e adaptação à vida escolar/acadêmica. Com a pandemia da Covid-19 observou-se uma transformação na forma de se relacionar, sobretudo, no contexto educacional. As aulas deixaram de ser ministradas de forma presencial e passaram para o ensino remoto como medida sanitária de prevenção e combate à disseminação do vírus mortal. [...] Participarão da coleta de dados aproximadamente 500 alunos dos cursos de Direito e Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, por meio do instrumento de análise Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem EEAU composta, inicialmente por 35 itens, organizados em escala Likert de três pontos que se referem ao modo como os discentes planejam seus estudos e posteriormente ficou com 24 itens; e a Escala de Motivação para Aprender de Universitários – EMA-U (BORUCHOVITCH, 2008), sendo composta, inicialmente, por 32 itens, dos quais 16 correspondiam a conteúdos de natureza intrínseca e 16 de natureza extrínseca. Posteriormente a escala ficou com 26 itens. Desta forma, espera-se identificar a existência de correlação entre as Estratégias de Aprendizagem e a Motivação para Aprender no contexto do Ensino Remoto Emergencial em estudantes universitários.

O trabalho procurará contribuir com o aprofundamento da literatura especializada e, também, com os estudantes universitários, no sentido entenderem a importância de boas estratégias de aprendizagem e como estas podem interferir na motivação, principalmente em um momento tão delicado, como o atual”.

Sobre a metodologia, a autora destaca: “O Método consiste em uma pesquisa descritiva com delineamento de levantamento e correlacional”.

Metodologia de Análise de Dados:

Após a coleta de dados, estes serão analisados por meio do editor de planilhas Excel e submetidos a análises estatística descritiva (média e desvio padrão) e inferencial (análise de regressão linear simples pelo método enter e análise fatorial exploratória dos instrumentos) considerando os objetivos da pesquisa.

Hipótese: “A hipótese refere-se à possibilidade da qualidade do ensino ter caído durante a pandemia e a dificuldade de adequação dos estudantes a esta nova realidade. Nesse sentido, a literatura especializada tem apontado que as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender são constructos indispensáveis para se compreender o processo de aprendizagem e a adaptação dos alunos à vida acadêmica. Apesar de inaugural, a literatura evidencia importantes contribuições sobre o tema, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento dos alunos e à prevenção e remediação dos índices de evasão escolar. (OLIVEIRA, et al. 2019) Nesse sentido, é de suma importância a realização de estudos que voltem seus esforços para a compreensão e identificação de correlações entre as estratégias de aprendizagem e motivação para aprender no atual contexto pandêmico”.

Financiamento: próprio no valor de R\$ 3.700,00 a ser gasto com notebook.

Número de participantes: 500.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral deste trabalho é realizar uma pesquisa com estudantes do ensino superior afetados pelo ensino remoto emergencial, a fim de realizar correlações entre as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender em uma circunstância excepcional ocasionada pela pandemia de Covid-19.

Objetivo Secundário:

O objetivo secundário é verificar em que medida as estratégias de aprendizagem e a motivação influenciam na trajetória acadêmica destes estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Informações retiradas do arquivo Plataforma Brasil:

Riscos:

Essa pesquisa não causará danos físicos, psíquicos, morais, intelectuais, sociais, culturais e /ou espirituais aos participantes. Porém, na eventualidade de surgir algum incômodo ou dúvidas em relação aos itens das escalas, o participante poderá interromper a pesquisa e entrar em contato com a pesquisadora para solicitar esclarecimentos e sanar possíveis dúvidas, sem qualquer consequência. Além disso, caso seja necessário, o aluno será orientado a procurar encaminhamento psicológico através do Serviço de Bem Estar à Comunidade SEBEC – UEL.

Tendo em vista que a presente pesquisa será realizada em ambiente virtual e observando-se o previsto na Carta Circular nº02/2021/Conep/SECNS/MS da Conep, ressalta-se que, em função das limitações tecnológicas, todas as pesquisas realizadas em ambientes virtuais possuem riscos relacionados a total confidencialidade e potencial risco de violação dos dados. Contudo, como forma de fortalecer a segurança e confidencialidade dos dados, a pesquisadora se compromete em realizar o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local e apagar todo e qualquer registro das informações obtidas da plataforma virtual Google Forms.

Benefícios:

Como benefícios espera-se a compreensão dos construtos em tela, sobretudo, no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Ademais, ambiciona-se contribuir com a produção do conhecimento científico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem como foco tema importante e atual para o campo da educação, qual seja realizar um estudo com estudantes do ensino superior afetados pelo ensino remoto emergencial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- apresenta arquivo contendo FOLHA DE ROSTO foi apresentado e se encontra devidamente preenchida com nome e assinatura da docente responsável pela Coordenação do Programa de Pós Graduação em

Educação – Prof^ª. Dr^ª. Adriana Regina de Jesus;

- arquivo contendo as INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO, em que a pesquisadora apresenta o delineamento da pesquisa;

- apresenta arquivo contendo Projeto Completo (Brochura);

- arquivo contendo Declaração da instituição coparticipante – documento está datado e assinado pelo Coordenador do Colegiado dos cursos de Ciências Sociais, Prof^º Dr^º Ronaldo F. S. Gaspar – o qual indica que a pesquisa poderá ser iniciada após análise/parecer de aprovação do Comitê de Ética Envolvendo

Seres Humanos - CEP/UUEL;

- arquivo contendo Declaração da instituição coparticipante – documento está datado e assinado pela Coordenadora do Colegiado do curso de Direito, Prof^ª Dr^ª Silvia Tacla – o qual indica que a pesquisa poderá ser iniciada após análise/parecer de aprovação do Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos - CEP/UUEL; - apresenta arquivo contendo Termo de Confidencialidade e Sigilo – o documento não foi assinado – foi apresentado como anexo no arquivo do Projeto Completo/Brochura;

- Instrumento de coleta de dados: (Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem EEAU (contendo 24 questões) e a Escala de Motivação para Aprender de Universitários – EMA-U (contendo 26 questões)) – os dois instrumentos para a coleta de dados foram apresentados como anexo no arquivo Projeto Completo/Brochura – as questões não apresentam óbices éticos;

- apresenta arquivo contendo o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes da pesquisa - o modelo está redigido em formato de convite, com linguagem clara e acessível, apresenta o objetivo do estudo, esclarece sobre a participação voluntária, esclarece sobre o sigilo e confidencialidade e sobre os riscos e benefícios (redação diferente da redação apresentada em item próprio); por fim, apresenta os dados pessoais da pesquisadora responsável pela pesquisa (o modelo precisa ser reelaborado conforme orientações em campo próprio);

- foi apresentado arquivo contendo modelo de documento “Declaração de Concordância dos Serviços envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante”, datado e assinado pela vice-coordenadora do Colegiado de curso/Pedagogia – que deverá ser revisto e reapresentado; - foi apresentado arquivo contendo Carta resposta da pesquisadora.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu a contento a todas as pendências indicadas em pareceres anteriores.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1836085.pdf | 24/11/2021 23:03:59 | | Aceito |
| Parecer Anterior | PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5125253.pdf | 24/11/2021 23:03:13 | GRAZIELE DE JESUS PESTANA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | carta_pesquisadora_3.pdf | 24/11/2021 23:01:41 | GRAZIELE DE JESUS PESTANA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Grazi_Completo_COMITE.docx | 24/11/2021 22:56:53 | GRAZIELE DE JESUS PESTANA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 24/11/2021 22:56:05 | GRAZIELE DE JESUS PESTANA | Aceito |
| Declaração de concordância | Declaracao_instituicao_co_participante_.pdf | 19/11/2021 15:28:43 | GRAZIELE DE JESUS PESTANA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | declaracao_de_responsabilidade_atendimento_psicologico.pdf | 19/11/2021 15:27:15 | GRAZIELE DE JESUS PESTANA | Aceito |
| Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável | TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_E_SIGILO.pdf | 11/11/2021 13:01:34 | GRAZIELE DE JESUS PESTANA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DECLARACAO_DE_PESQUISA_NAO_INICIADA.pdf | 11/11/2021 12:57:44 | GRAZIELE DE JESUS PESTANA | Aceito |

| | | | | |
|----------------|-----------------------------|------------------------|------------------------------|--------|
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 11/11/2021 12:51:13 | GRAZIELE DE JESUS PESTANA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_assinada.pdf | 01/10/2021 15:27:58 | GRAZIELE DE JESUS PESTANA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 26 de Novembro de 2021

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))