



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA FERNANDA CUNHA

**ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO:
UM ESTUDO COM ESCOLARES DA ZONA RURAL (MST) E
SEUS PROFESSORES**

Londrina
2020

MARIA FERNANDA CUNHA

**ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO:
UM ESTUDO COM ESCOLARES DA ZONA RURAL (MST) E
SEUS PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira

Londrina
2020

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

C972 Cunha, Maria Fernanda.
Estratégias de enfrentamento, estratégias de aprendizagem e motivação: um estudo com escolares da zona rural (MST) e seus professores. / Maria Fernanda Cunha. - Londrina, 2020.
111 f.

Orientador: Katya Luciane Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Estratégias de enfrentamento, coping escolar, - Tese. 2. Estratégias de aprendizagem, - Tese. 3. Motivação para aprender - Tese. 4. MST - Tese. I. Oliveira, Katya Luciane . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MARIA FERNANDA CUNHA

**ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO, ESTRATÉGIAS DE
APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO:
UM ESTUDO COM ESCOLARES DA ZONA RURAL (MST) E
SEUS PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Andrea Carvalho Beluce
Escola de Governo- Prefeitura Municipal de
Londrina

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

Londrina, 15 de dezembro de 2020.

Ao Deus do meu coração, da minha compreensão,
por ser o Criador de tudo que é e de tudo que há, por estar comigo,
por estar em mim, por ser amor incondicional
em todos os momentos.

A minha filha Rafaela,
por ser amor na minha vida

*Eu sou a dureza desses morros
revestidos,
enflorados,
lascados a machado,
lanhados, lacerados.
Queimados pelo fogo
Pastados
Calcinados
e renascidos.*

(Cora Coralina)

AGRADECIMENTOS

À querida Prof.^a Dr.^a Katya Luciane de Oliveira, pela preciosa orientação e condução desse trabalho, por me mostrar que, muito além do conhecimento científico, o lado humano ainda deve estar em primeiro lugar. Palavras não dariam conta de expressar o que vivenciamos nesse tempo juntas. Obrigada por ser quem é, obrigada por, frente à minha vulnerabilidade, escolher ficar. Por você, todo meu amor e minha gratidão para além da vida!

Às Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco e Thatiana Helena Lima, pelas orientações pontuais que trouxeram contribuições indispensáveis à elaboração deste estudo. Também, por integrarem essa banca, compartilhando seus preciosos saberes.

Ao Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, pelo exemplo de humildade, entrega e amor pelo que realiza. Com o senhor, aprendi muito mais que os saberes científicos. É uma honra e um presente ter sido sua orientanda no mestrado e, agora, tê-lo em minha defesa de doutorado. O senhor estará no meu coração por todo sempre!

À querida Prof.^a Dr.^a Andrea Carvalho Beluce, por integrar essa banca e partilhar sua sabedoria nessa caminhada de uma forma tão especial. Mulher guerreira e dona de um sorriso lindo. Que alegria a ter por perto em um momento tão significativo para mim. Da UEL para a vida.

À instituição que autorizou essa pesquisa e aos alunos e professores, pela presteza ao contribuírem com a realização deste estudo.

Aos colegas de doutorado que compartilharam suas experiências profissionais, acadêmicas e pessoais durante essa jornada de novas aprendizagens.

À querida Dayse de Souza Lourenço Simões, pela amizade, apoio e carinho nos momentos de enfrentamento. Por estar ao meu lado nessa reta final com tanto profissionalismo e dedicação. Você foi muito importante para que esse sonho se tornasse realidade.

Às queridas Amanda Lays Inácio Monteiro e Maria Luzia Silva Mariano, pela generosidade, prontidão e inúmeras demonstrações de apoio que trouxeram luz, força e acolhimento nos momentos de enfrentamento. Saibam que, sem vocês, teria sido ainda mais difícil.

Aos queridos Fernando Cyriaco e Cristiane Carvalho, pela confiança, apoio e incentivo incondicional, permitindo, muitas vezes, a minha ausência na escola durante esse tempo. Saibam que foram fundamentais na concretização desse sonho.

À minha família, pelo amor, cuidado, educação, direcionamento e por serem o melhor que souberam ser até aqui. Amo vocês.

À minha amada filha, Rafaela, pelo amor e pela paciência nessa caminhada, por ser exemplo de força e resiliência na minha vida, por enfrentar tudo ao meu lado. Você me ilumina com a sua existência. Amo-te mais que tudo...para muito além da vida!

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

CUNHA, Maria Fernanda. **Estratégias de enfrentamento, estratégias de aprendizagem e motivação**: um estudo com escolares da zona rural (MST) e seus professores. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

O processo de desenvolvimento no contexto escolar da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta diversos componentes e é importante identificar as dificuldades encontradas em sala de aula e oportunizar meios que garantem a aprendizagem significativa do aluno. Para tanto, esta pesquisa objetiva: 1) Evidenciar a validade de conteúdo e semântica acerca de uma medida de estratégias de enfrentamento (*coping* escolar) para uso em alunos da zona rural de assentamento do MST; 2) Avaliar estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem e motivação da aprendizagem; 3) Identificar possíveis relações entre estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem e motivação da aprendizagem; 4) Buscar relação de dependência entre a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem; 5) Levantar a percepção dos respectivos professores acerca das variáveis estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem, motivação da aprendizagem e sentimento de pertencimento de seus alunos junto as escolas da zona rural de assentamento do MST e 6) Averiguar a percepção de uma mãe a respeito das principais dificuldades de manter o aluno matriculado em uma escola da zona rural de assentamento do MST. Participam deste estudo 235 estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, matriculados em escolas públicas da zona rural (MST), oito professores e uma mãe de aluno. Os instrumentos utilizados consistem em: uma entrevista com professores, com a mãe de aluno e questionários em escala *Likert* contendo questões relativas a cada constructo a ser pesquisado, os quais: Questionário de *coping*; Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) e Questionário de Continuum Infantil. Com relação aos dados coletados, foram realizadas análises para averiguar as validades de conteúdo e de semântica. Os dados coletados com estudantes, a partir da aplicação dos instrumentos mencionados, foram submetidos às análises estatísticas descritiva (médias, desvio padrão e índices percentuais) e inferencial (análises fatoriais exploratória e confirmatória; correlação de Pearson; análise de regressão linear e testes de diferenças, como ANOVA e t Student). Averiguou-se que os estudantes dessa amostra, em sua maioria, fazem o uso de estratégias de *coping* para enfrentar a vulnerabilidade em que vivem. Verificou-se ainda que eles usam as estratégias de aprendizagem e são motivados para aprender, sentindo-se pertencidos ao ambiente escolar. Considera-se que os resultados alcançados com este estudo sejam relevantes para os profissionais que atuam na área educacional trazendo conhecimentos sobre as relações que se estabelecem entre os estudantes, as estratégias de enfrentamento, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender.

Palavras-chave: Estratégias de Enfrentamento. *Coping* escolar. Estratégias de aprendizagem. Motivação para aprender.

CUNHA, Maria Fernanda. **Coping strategies, learning and motivation strategies: a study with students from rural areas (MST) and their teachers.** 110 f. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The development process in the school context of the child in the early years of elementary school has several components and it is important to identify the difficulties encountered in the classroom and provide opportunities for ensuring significant student learning. To this end, this research aims to: 1) Evidence the content and semantics about a measure of coping strategies (school coping) for use in rural students; 2) Assess coping strategies (school coping), learning strategies and learning motivation; 3) Identify possible relationships between coping strategies (school coping), learning strategies and learning motivation; 4) Search for a dependency relationship between motivation to learn and learning strategies; 5) To raise the perception of the respective teachers about the variables coping strategies (school coping), learning strategies, motivation of learning and feeling of belonging of their students with schools in the rural area and 6) To investigate a mother's perception about of the main difficulties of keeping the student enrolled in a rural school. 235 students from the initial and final years of elementary school, enrolled in public schools in the rural area (MST), eight teachers and a student mother participate in this study. The instruments used consist of: an interview with teachers, with the student's mother and questionnaires on a Likert scale containing questions related to each construct to be researched, which: Coping questionnaire; Scale of Evaluation of Learning Strategies for Elementary Education (EAVAP-EF) and Questionnaire for Children's Continuum. Regarding the collected data, analyzes were performed to ascertain the validity of content and semantics. The data collected from students, from the application of the mentioned instruments, were submitted to descriptive statistical analysis (means, standard deviation and percentage indexes) and inferential (exploratory and confirmatory factor analysis; Pearson correlation; linear regression analysis and differences tests , such as ANOVA et Student). It was found that the students in this sample, in their majority, make use of coping strategies to face the vulnerability in which they live. It was also found that they use learning strategies and are motivated to learn, feeling they belong to the school environment. It is considered that the results achieved with this study are relevant for professionals working in the educational area, bringing knowledge about the relationships established between students, coping strategies, learning strategies and motivation to learn.

Keywords: Coping Strategies. School *coping*. Learning strategies. Motivation to learn.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instrumento para mensuração das estratégias de enfrentamento: itens adequados após análises semânticas e/ou de conteúdo	42
Tabela 2 – Índice de concordância entre os juízes concernente aos itens do instrumento direcionado às estratégias de enfrentamento.....	43
Tabela 3 – <i>Média, Média por item, Dp</i> , pontuações mínima e máxima: resultados obtidos para Est. de Coping.....	47
Tabela 4 – <i>Média, Média por item, Dp</i> , pontuações mínima e máxima: resultados obtidos para Estratégias de Aprendizagem	48
Tabela 5 – Correlação de Pearson estratégias de aprendizagem e motivação.....	49
Tabela 6 – Correlação de Pearson <i> coping</i> , estratégias de aprendizagem e motivação.....	50
Tabela 7 – Dados de Regressão Linear para Motivação por Regulação Externa e identificada e Estratégias Cognitivas	58
Tabela 8 – Dados de Regressão Linear para Desmotivação, Identificada e Motivação Intrínseca e Estratégias Total.	58
Tabela 9 – Conteúdos oriundos da análise da Questão 1: Quais são as maiores dificuldades encontradas no cotidiano da escola e quais são as formas que seus alunos encontram para enfrentá-las?.....	59
Tabela 10 – Conteúdos oriundos da análise da questão 2: Quais são as maiores dificuldades encontradas em relação à aprendizagem e quais são as estratégias que seus alunos encontram para superá-las?	61
Tabela 11 – Conteúdos oriundos da análise da questão 3: Qual é a sua percepção acerca da motivação para aprender dos seus alunos?.....	62
Tabela 12 – Conteúdos oriundos da análise da Questão 4: Você acredita que seus alunos se sentem pertencidos no ambiente escolar? De que forma consegue perceber isso?	63
Tabela 13 – Conteúdos oriundos da análise da questão 5: Na sua percepção, quais são os principais fatores que levam seus alunos a superar os desafios diários e a continuarem frequentando a escola?.....	64

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1	MST - A EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO NA LUTA PELA TERRA.....	13
2.2	ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO (COPING ESCOLAR).....	16
2.3	A APRENDIZAGEM POR PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO	21
2.4	MOTIVAÇÃO E A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	27
2.4.1	Teoria da Autodeterminação.....	29
2.4.2	Mini teorias da TAD	30
3	PESQUISAS EDUCACIONAIS REALIZADAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS	34
4	OBJETIVOS	35
5	MÉTODO	35
5.1	CONTEXTO: ESCOLA PÚBLICA DA ZONA RURAL	36
5.2	PARTICIPANTES.....	36
5.2.1	Participantes para as validações de conteúdo e semântica do questionário de coping escolar	37
5.3	INSTRUMENTOS E RECURSOS	37
5.3.1	Entrevista com os professores.....	38
5.3.2	Entrevista com a mãe do aluno	38
5.3.3	Questionário de coping	38
5.3.4	Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF).....	39
5.3.5	Questionário de Continuum Infantil.....	39
5.3.6	Avaliação por juízes especialistas	40
5.4	PROCEDIMENTOS	40
6	RESULTADOS	41
6.1	VALIDADES DE CONTEÚDO COM BASE NAS CONSIDERAÇÕES LINGÜÍSTICAS.....	41

6.2	VALIDADES DE CONTEÚDO E SEMÂNTICA: RESULTADOS DAS ANÁLISES PARA BUSCA DE EVIDÊNCIAS.....	43
6.3	ANÁLISE QUALITATIVA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM MÃE DE ALUNO.....	65
7	DISCUSSÃO DOS DADOS.....	69
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	79
	APÊNDICES.....	93

1 APRESENTAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394 de 1996 estabelecem que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do indivíduo, proporcionando sua qualificação para o ingresso no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988; 1996). Todavia, ao compreender a educação como um direito humano, torna-se urgente repensar as estruturas políticas, pedagógicas e sociais para a educação (NUNES, 2019).

Como profissional da educação, a investigadora, por mais de 20 anos, pode observar diversos contextos em que os processos de ensinar, aprender e conviver se fazem presentes. Conforme a Constituição Federal (1988), a educação de qualidade é um bem comum e um direito de todos, porém, a realidade demonstra que essa mesma educação, dada como um direito, nem sempre chega a todos com a mesma qualidade e com as mesmas oportunidades.

Os estudos sobre motivação realizados pela pesquisadora no mestrado demonstraram que a qualidade motivacional do aluno era afetada por diversos fatores contextuais e emocionais (BZUNECK, 2009). A partir da orientação pelo professor doutor José Aloyseo Bzuneck, foi possível observar a importância do impacto da qualidade motivacional no contexto do aprendizado. Mesmo assim, a temática instigou maiores reflexões e, nesta tese de doutoramento, foi possível buscar compreender melhor os enfrentamentos dos alunos em contextos menos favorecidos.

Aqui, justifica-se a cuidadosa escolha da amostra, crianças e adolescentes de assentamentos, porquanto, não bastava ser uma escola pública de periferia, ou uma escola do campo, a intenção era lançar luz a uma população que estivesse em contextos ainda mais vulneráveis, ainda mais adversos. Vale ressaltar que, embora essa escolha não tenha sido realizada visando elucidar um movimento social, mas os enfrentamentos ali encontrados, a ligação com a luta desse o Movimento Sem Terra (doravante MST) colaborou e enriqueceu o estudo.

Nesse cenário, alguns questionamentos tornam-se presentes: Como alunos e professores enfrentam os desafios diários em uma escola de assentamento? Quais são as principais estratégias de enfrentamento (*coping*) utilizadas por eles? Quais

são os principais desafios encontrados? Os alunos são motivados para aprender? Conhecem e usam estratégias de aprendizagem? Como é a realidade das crianças que não têm um endereço fixo? Como é a realidade dessas famílias? Como acontece efetivamente o ensinar e aprender? Esses e tantos outros questionamentos nortearam as investigações da presente pesquisa.

O processo de desenvolvimento no contexto escolar da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta diversos componentes e é importante identificar as dificuldades encontradas em sala de aula e oportunizar meios que garantem a aprendizagem significativa do aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) destacam que, no Ensino Fundamental I e II, o processo de aprendizado deve ocorrer em um ambiente com condições adequadas, métodos de ensino favoráveis, um trabalho pedagógico de qualidade e uma avaliação psicoeducacional que contribua e auxilie na identificação das dificuldades de aprendizagem, bem como na intervenção com os alunos. Portanto, aprofundar os conhecimentos no que tange às estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem e motivação para aprender pode ser considerado um caminho necessário para lidar com essa temática e auxiliar crianças, adolescentes, professores e famílias que se encontram nesses contextos.

Frente às reflexões trazidas acerca das particularidades e desafios supracitados, o presente estudo estabelece como objetivos: 1) Evidenciar a validade de conteúdo e semântica acerca de uma medida de estratégias de enfrentamento (*coping* escolar) para uso em alunos da zona rural de assentamento do MST; 2) Avaliar estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem e motivação da aprendizagem; 3) Identificar possíveis relações entre estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem e motivação da aprendizagem; 4) Buscar relação de dependência entre a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem; 5) Levantar a percepção dos respectivos professores acerca das variáveis estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem, motivação da aprendizagem e sentimento de pertencimento de seus alunos junto as escolas da zona rural de assentamento do MST e 6) Averiguar a percepção de uma mãe a respeito das principais dificuldades de manter o aluno matriculado em uma escola da zona rural de assentamento do MST.

Ao considerar a escassez de produções científicas acerca do *coping* escolar e, mais especificamente, no que se refere às questões aqui abordadas, este estudo se torna ainda mais relevante à medida em que auxilia os educadores acerca das diversas maneiras de enfrentamento, aprendizagem e motivação existentes, de modo que possam levar, para as salas de aula, métodos mais significativos e condizentes com a realidade de seus alunos. Busca-se, ainda, que os questionamentos levantados por meio deste estudo possam contribuir socialmente, ampliando o debate acerca do ensino e dos enfrentamentos em suas especificidades no que se refere, principalmente, ao contexto aqui apresentado.

Para tanto, o estudo se organiza da seguinte maneira: a fundamentação teórica que aborda a respeito do *coping* escolar, tratando sobre o modo como os indivíduos utilizam as estratégias de enfrentamento frente a uma situação adversa; traz contribuições das estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento das estratégias enquanto ferramentas mentais facilitadoras para a aquisição de novos conhecimentos; aborda a temática da motivação para aprender evidenciando as especificidades inerentes a esse constructo e sua importância no contexto escolar. Na sequência, são exibidos os objetivos que se pretende alcançar, o método, no qual são detalhados os participantes, instrumentos, procedimentos e análises realizadas. São apresentados, ainda, os resultados do estudo, a discussão e as considerações finais, desenvolvidos mediante os preceitos da fundamentação teórica adotada, bem como as referências utilizadas e os apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, traçamos um panorama dos principais alicerces e discussões teóricas que sustentam esta tese.

2.1 MST - A EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO NA LUTA PELA TERRA

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária, estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST começou a ser pensado no período de 1979 a 1984, porém, foi instituído formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje, o MST está organizado e seus principais objetivos são: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores. A educação no Movimento Sem Terra iniciou antes mesmo da sua fundação oficial. em 1984, pois a presença de crianças acampadas com suas famílias sempre foi realidade para esse contexto, porém, nessa data o MST teve a sua primeira escola reconhecida pelo Poder Público, com o nome de Margarida Maria Alves, no assentamento de Nova Ronda Alta/RS. De acordo com Kolling (2012 p. 503):

A educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra pela infância, isso se fez pela necessidade do cuidado pedagógico das crianças no acampamento de luta pela terra, aliada à necessidade de acesso ao conhecimento como um direito de todos. Portanto são as crianças que fizeram surgir o trabalho com educação no MST.

Já na década de 1990, em busca pela organização dos primeiros assentamentos e acampamentos, houve a necessidade de alfabetizar jovens e adultos para a criação das cooperativas. Com o trabalho coletivo mais organizado, surgiram também as primeiras creches. Nesse contexto, em 1996, o ensino médio e técnico foram implementados. Os cursos de graduação e pós-graduação são mais recentes. A luta pela terra e pela reforma agrária não se limita à conquista da terra e,

sim, é uma das primeiras lutas que se faz, e uma luta muito árdua para garantir a sobrevivência e o direito do trabalhador do campo. Nesse processo de luta, o Movimento procura construir uma educação vinculada à vida humana e vem desenvolvendo ações em vários setores, dentre os quais se destaca os projetos educacionais, como elemento tático para a construção do projeto histórico-socialista. O trabalho de educação no MST tem buscado construir referências teóricas e práticas, construindo uma escola aberta para a vida, em todas as dimensões sociais e políticas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

O projeto político-pedagógico de Educação do MST está vinculado ao seu projeto político, que tem por objetivos a luta pela terra, a luta pela reforma agrária e a luta pela transformação da sociedade, procurando potencializar todas as práticas educativas presentes na luta cotidiana, constituindo-se na grande escola formadora da consciência de classe para emancipação humana. Com isso, o MST almeja uma educação que tenha no seu centro a pessoa humana, uma educação preocupada com várias dimensões deste sujeito, voltada para a cooperação, para os valores humanistas e socialistas e com profunda crença no seu processo de formação e transformação. A proposta de educação do MST expressa uma concepção de educação orientada de acordo com os interesses da classe trabalhadora e está ligada a uma concepção de mundo. Assim, faz-se necessário ressaltar que, o projeto educacional do MST está delineado, mas não se encontra pronto e acabado, e sim em permanente construção, sendo vivenciado e recriado no dia a dia nos seus espaços educativos.

Conforme mostra o MST (1998), os processos educativos da sua base social norteiam-se por seu projeto educativo alicerçado nos princípios filosóficos e pedagógicos do movimento que compõem sua proposta de educação. Os princípios são convicções e referências para o trabalho de educação no MST. Os princípios filosóficos dizem respeito à visão de mundo que o Movimento defende, à sua concepção de sociedade, de pessoa humana e educação que pretende e quer construir. São eles: Educação para a transformação social; Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e socialistas e Educação como um processo de formação e transformação humana. Já os princípios pedagógicos referem-se ao modo de pensar e pôr em prática os princípios filosóficos da

educação do Movimento, ou seja, é basicamente a reflexão metodológica dos processos educativos que acontecem nos assentamentos e acampamentos.

Os princípios pedagógicos são essenciais para a implementação da proposta de educação, especialmente na parte metodológica dos processos educativos desenvolvidos. São eles: Relação entre teoria e prática; Combinação Metodológica entre processos de ensino e de capacitação; A realidade como base da produção do conhecimento; Conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo trabalho; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; Vínculo orgânico entre educação e cultura; Gestão democrática; Auto-organização dos/das estudantes; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ educadoras; Atitude e habilidade de pesquisa; Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Para o MST (1998, p. 17), “a educação deve contribuir para a transformação da sociedade, bem como para a construção de uma nova ordem social, baseada nos pilares da justiça social e nos valores humanistas e socialistas”. Dessa maneira, seu projeto educativo apresenta algumas características como: Educação de classe; Educação de qualidade; Educação organicamente vinculada ao movimento social; Educação aberta ao mundo; Educação para a ação e Educação aberta ao novo. Além das características citadas, a proposta de educação do MST tem sua centralidade no trabalho como princípio educativo, alimentando as várias dimensões da pessoa humana.

Com esse entendimento, o MST foi traçando sua concepção de educação que acontece em diversos espaços, como, por exemplo, nas marchas, assembleias, escolas, ocupações, compreendendo que cada espaço deste é educativo e cada escola conquistada é resultado das lutas e mobilizações que o Movimento vem desenvolvendo ao longo da sua história. Nesse contexto, assim como realizar pesquisas nas escolas urbanas, olhar para os estudantes de assentamentos da zona rural assume importância, visto o histórico e os seus enfrentamentos diários no espaço educativo. Para tanto, é importante identificar as estratégias de *coping* utilizadas pelos estudantes, cujo tema será abordado no capítulo a seguir.

2.2 ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO (*COPING* ESCOLAR)

Coping é conceituado como um conjunto de estratégias cognitivas e/ou comportamentais utilizadas pelo indivíduo para enfrentar as exigências internas ou externas (SOUSA, MENDONÇA, ZANINI, NAZARENO, 2009). O termo *coping* pode ser entendido como: lidar com, enfrentar, encarar, ultrapassar, fazer face, dar resposta a, reagir a ou adaptar-se a circunstâncias adversas (ANTONIAZZI, DELL'AGLIO, BANDEIRA, 1998; POCINHO; CAPELO, 2009; SALDANHA, 2016). Ribeiro (2002) acrescenta que o *coping* pode ser descrito como as respostas comportamentais ou cognitivas que uma pessoa revela perante o *stress*, nem sempre considerando as consequências e/ou resultando no controle efetivo.

O *coping* é, portanto, um fenômeno adaptativo que contribui para a sobrevivência e para um adequado desempenho nas diferentes atividades da vida de um indivíduo (POCINHO; CAPELO, 2009). Em uma perspectiva cognitivista, Lazarus e Folkman (1984) definem *coping* como um conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais, utilizados pelos indivíduos com o objetivo de lidar com as demandas específicas, internas e externas, que surgem em situações de estresse e são avaliados como sobrecarregando ou excedendo seus recursos pessoais.

Nessa direção, os comportamentos associados ao *coping* e seus determinantes cognitivos e situacionais começaram a ser investigados a partir da década de 1960, por Lazarus e Folkman (1980) e, conforme o modelo desses autores, o processo de *coping* envolve quatro características principais: (a) interação entre o indivíduo e o ambiente; (b) administração da situação estressora, ao invés de controle ou domínio da mesma; (c) pressupõe a noção de avaliação, ou seja, como o fenômeno é percebido, interpretado e cognitivamente representado na vida do indivíduo; (d) mobiliza esforços, por meio dos quais os indivíduos irão empreender esforços cognitivos e comportamentais para administrar as demandas internas ou externas que surgem da sua interação com o ambiente (BERESFORD, 1994; CRUZ, 2018; FOLKMAN, LAZARUS, 1980, 1985; LAZARUS, FOLKMAN, 1984; SERRA, 2002).

Assim, Lazarus e Folkman (1984) desenvolveram um modelo de processamento de estresse e *coping* no qual os processos centrais que determinam a intensidade da vivência de estresse são a avaliação cognitiva e o *coping*. A avaliação cognitiva é um processo que determina porque é que dada situação é

percebida como geradora de estresse para um determinado indivíduo e o nível de estresse provocado por ela. Os autores distinguem três formas básicas de avaliação: avaliação primária, avaliação secundária e reavaliação. Na avaliação primária, os indivíduos categorizam determinada situação em função do significado que poderá ter para o seu bem-estar e decidem se essa situação é irrelevante, positiva ou estressante. Uma vez categorizada a situação como estressante, os indivíduos equacionam as alternativas de *coping* de que dispõem para então decidirem qual a estratégia a adotar tendo em vista o resultado pretendido. Esta avaliação dos recursos e opções de *coping* constitui a avaliação secundária. A noção de reavaliação relaciona-se com o fato dos processos de avaliação cognitiva se alterarem constantemente face à emergência de novos dados. Vale ressaltar que um evento estressor é caracterizado como um estímulo que ameaça o organismo gerando, como consequência, um padrão de respostas físicas que o corpo utiliza para evitar ou escapar de uma condição avaliada como adversa (GAZZANIGA, HEATHERTON, 2007; GONÇALVES, 2013; SILVA, MARIN, 2019).

Assim, estressores vitais seriam situações eventuais que costumam ter grande impacto para a vida do indivíduo, como morte inesperada, estupro e acidentes, geralmente trazendo prejuízos significativos. Esse tipo de estressor permite identificar mais facilmente a causa do estresse, a medida que é um episódio pontual, que foge do curso de vida esperado. Já os eventos diários menores, caracterizados como episódios corriqueiros, são demandas irritantes, frustrantes e aflitivas que fazem parte do cotidiano. Essas situações costumam passar despercebidas pelo indivíduo, podendo também causar prejuízos, os quais podem ser igualmente nocivos (GERRIG, ZIMBARDO, 2005; KANNER, COYNE, SCHAEFER, LAZARUS, 1981; MARGIS *et al.*, 2003; NIELSEN, KNARDAHL, 2014; SÁNCHEZ-ROMERO, 2020). Os eventos diários menores incluem dificuldades financeiras, trânsito congestionado, situações envolvendo a escola ou o trabalho, brigas com familiares ou amigos, entre outros.

Ao partir deste pressuposto, as ações, comportamentos ou pensamentos usados para lidar com um estressor têm sido denominados como estratégias de *coping*. Segundo Folkman e Lazarus (1980), as estratégias de *coping* podem ser classificadas, dependendo da função, em estratégias focalizadas na emoção ou estratégias focalizadas no problema. Lazarus e Folkman (1984) propõem uma distinção entre o *coping* focalizado no problema e o *coping* focalizado na emoção.

Considera-se o *coping* focalizado no problema quando tem como objetivo a gestão e alteração do problema causador da perturbação, enquanto o *coping* focalizado na emoção tem como objetivo reduzir a perturbação emocional. A utilização de estratégias de *coping* focalizando o problema ou a emoção depende da avaliação da situação estressante na qual o indivíduo se encontra envolvido. Em situações avaliadas como suscetíveis de mudar, tende-se a utilizar o *coping* focalizado no problema enquanto o *coping* focalizado na emoção tende a ser empregue em situações avaliadas como inalteráveis (LAZARUS, FOLKMAN, 1984; WEISZ *et al.*, 2010).

A ação de *coping* pode ser direcionada internamente ou externamente. Quando o *coping* é dirigido para uma fonte externa de estresse, ele inclui estratégias tais como negociação para resolver um conflito interpessoal ou solicitar uma ajuda prática de outra pessoa. Já quando o *coping* é focalizado no problema, ele é dirigido internamente e geralmente inclui reestruturação cognitiva como, por exemplo, redefinição do fator estressor. Quanto à eficácia das estratégias utilizadas nos episódios de *coping*, o modelo de estresse e *coping*, de Lazarus e Folkman (1984), propõe que qualquer tentativa para lidar com o estressor é considerada *coping* independentemente do seu resultado. Assim, uma estratégia de *coping* não pode ser considerada como intrinsecamente adequada ou inadequada, sendo necessário considerar a natureza do estressor, a disponibilidade de recursos de *coping* e o resultado do esforço de *coping* (ANTONIAZZI *et al.*, 1998). Pode-se inferir que a eficácia de uma determinada estratégia é função da natureza da situação (STROEBE, STROEBE, 1995).

Portanto, o *coping* envolve estratégias cognitivas e comportamentais que os indivíduos usam para lidar com uma situação estressante, bem como as reações emocionais negativas provocadas por esse acontecimento. Ao atribuir ao *coping* a função de lidar com uma situação estressante, isso significa que aos objetivos das estratégias empregues estará subjacente a preocupação de diminuir algum prejuízo resultante do encontro causador de estresse e / ou reduzir as reações emocionais negativas (STROEBE, STROEBE, 1995). Faz-se necessário ressaltar que o insucesso no rendimento acadêmico constitui-se num forte agente de estresse, pois, compromete a autoestima bem como a percepção de autoeficácia, o que conduz a dificuldades de adaptação social e de aceitação por parte dos colegas (COMPAS *et al.*, 2012; PEREIRA, MENDONÇA, 2005; LARDIER JUNIOR, 2020).

Enquanto o estresse é um aspecto vital, inerente à condição humana, o *coping* faz a diferença em termos adaptativos, isto é, no que se refere ao funcionamento humano (LAZARUS, FOLKMAN, 1984). De acordo com Boekaerts (1996), os estudos têm demonstrado que as crianças e os adolescentes utilizam uma grande diversidade de comportamentos de *coping*, utilizam diferentes comportamentos para diferentes contextos (escolar, familiar, social) e os comportamentos de *coping* podem ser agrupados em estratégias amplas de *coping* que apresentam uma relativa estabilidade temporal. As crianças e os adolescentes recorrem com maior frequência às diferentes estratégias de *coping* ativo (como controle do perigo e busca de apoio social) e às diferentes formas de *coping* interno (como planejamento de solução do problema e distração passiva e ativa) e recorrem menos às estratégias que envolvem autodestruição, agressão, *coping* de confronto, afastamento, relaxamento e controle da ansiedade (BOEKAERTS, 1996).

Dell' Aglio e Hutz (2002) descrevem potenciais diferenças relacionadas com o gênero e a idade no uso das estratégias de *coping*, pois, uma vez que os meninos e as meninas ainda são socializados de forma diferente, considera-se que as meninas podem ser socializadas tendo em vista o uso de estratégias pró-sociais enquanto os meninos também podem ser para serem independentes e utilizar estratégias competitivas. Quanto à idade, os mesmos estudos sugerem que as habilidades necessárias para usar estratégias de *coping* emergem em diferentes estágios, de acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança e a capacidade de autorregular as suas emoções (DELL'AGLIO, HULTZ, 2002).

O impacto negativo que os diferentes eventos estressantes causam na vida do adolescente é evidenciado também na aprendizagem. A aprendizagem é um processo contínuo que ocorre durante todo o ciclo vital, no qual o ser humano está constantemente recebendo novas informações que podem ser integradas a experiências e conhecimentos prévios. Tal processo provoca mudanças comportamentais relativamente permanentes, por meio de experiências anteriores vivenciadas pelo indivíduo (CAMPOS, 1986; SADOCK, SADOCK, 2008; ZANELLA, 2006). Do ponto de vista neurobiológico, a aprendizagem ocorre quando uma informação completamente nova chega ao Sistema Nervoso Central sem que nenhuma informação prévia seja evocada (RIESGO, 2006).

A aprendizagem provém de diversas situações, inclusive de circunstâncias informais que ocorrem fora do contexto escolar ou acadêmico. Portanto, na tentativa

de mensurar o aprendizado, depara-se com dificuldades metodológicas importantes, já que a aprendizagem se caracteriza como um processo ininterrupto. Desse modo, existem instrumentos e procedimentos específicos utilizados para esse propósito. A avaliação psicológica utiliza instrumentos psicométricos que mensuram o funcionamento intelectual e as habilidades cognitivas do indivíduo. A avaliação psicopedagógica, por outro lado, verifica a compatibilidade entre o desempenho da criança em atividades cognitivas e sua faixa etária (ou escolaridade) sendo que, para cada área da aprendizagem, existem testes e protocolos específicos (KAEFER, 2006).

A observação do desempenho escolar apresentado pelo indivíduo também é uma alternativa viável, pois possibilita compreender, ainda que parcialmente, a evolução desse processo (ZANELLA, 2006). Pesquisas apontam que a aprendizagem pode ser influenciada, positiva ou negativamente, por diferentes aspectos, como problemas socioeconômicos, físicos e pedagógicos (GAZZANIGA, HEATHERTON, 2007; GERRIG, ZIMBARDO, 2005; ROTTA, 2006; STERNBERG, 2008; EVANS, MARTIN, IVCEVIC, 2018; WANG, 2020). Alguns estudos também têm evidenciado a forte influência de eventos estressores no desempenho escolar dos estudantes (BRANCALHONE e cols., 2004; LIPP, 2004; LIPP, NOVAES, 2000; SBARAINI, SCHERMAN, 2008). Dentre esses fatores, o ambiente escolar parece ser mais significativo no desempenho acadêmico dos estudantes do que questões relacionadas ao contexto familiar (RUTTER, 1989). Assim, as dificuldades de aprendizagem, anteriormente atribuídas apenas a déficits cognitivos, têm sido associadas, nos últimos anos, a fatores relacionados à família (escolaridade dos pais, importância dada pelos pais à aprendizagem, condições socioeconômicas da família, alcoolismo, desemprego) e à escola (condições físicas da sala de aula, condições pedagógicas/ material didático, relacionamento com o professor) (ENUMO et al., 2006; OATLEY, NUNDY, 2000).

Guay, Boivin e Hodges (1999) sugerem que os problemas psicológicos induzem às dificuldades acadêmicas, mostrando que experiências negativas com os pares geram sentimentos de solidão, o que, por sua vez, levam ao baixo desempenho acadêmico. Os autores também apontam que eventos estressantes que ocorrem ao longo da vida podem influenciar a capacidade de adquirir novas informações, sugerindo uma relação entre estresse e prejuízos na memória. No entanto, nem sempre esta influência resulta em prejuízos. Por exemplo, Shors

(2006) sugere que uma experiência estressante pode aprimorar alguns aspectos envolvidos na aprendizagem, como o medo condicionado ou processos relacionados com a aprendizagem de estímulos ameaçadores.

Outros autores, entretanto, argumentam que são as dificuldades acadêmicas e o fracasso escolar que ocasionam prejuízos no funcionamento psicossocial, tornando o indivíduo particularmente vulnerável ao desajustamento na escola e a problemas emocionais (GOLDSTEIN *et al.*, 1985; MARTINEZ, SEMRUD-CLIKEMAN, 2004; KIM, YANG, 2017; CARVALHO-FILHA, 2018). Ademais, Mishna (1996) diz que distúrbio de aprendizagem é um preditor de problemas emocionais e sociais, sobretudo no período da adolescência. Chapman (1988), por sua vez, defende uma posição que foge da discussão sobre o que é causa e o que é consequência, apoiando a ideia de que dificuldades acadêmicas e problemas emocionais coexistem. Shors (2006) salienta, ainda, a grande dificuldade em relacionar o estresse e a aprendizagem, visto a ampla gama de variáveis que podem interferir nessa relação, tais como sexo, idade e tipo de estressor. Mesmo com a divergência entre alguns autores, nota-se que a dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar são considerados, para o adolescente, um fator estressante significativo. Nesse sentido, avaliar as estratégias de *coping* é de grande valia visto que podem ser aprendidas e utilizadas intencionalmente (MARTINEZ, SEMRUD-CLIKEMAN, 2004; SEMEDO, 2016; SOTARD, 2016; ERSAN, 2017; YUAN, ZHANG, FU, 2017). Além das estratégias de enfrentamento “*coping*” faz-se necessário investigar quais são as estratégias de aprendizagem que ele faz uso para a resolução de problemas no cotidiano da escola. Nesse contexto, o próximo capítulo tratará do tema, estratégias de aprendizagem.

2.3 A APRENDIZAGEM POR PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

O cognitivismo surgiu nos anos 50, porém, no final da década de 1970, emergiu como uma forte tendência na psicologia devido às muitas críticas que a psicologia comportamental behaviorista estava recebendo. Os críticos apoiavam-se na importância do estudo dos processos mentais para melhor entendimento do ser humano. Ao contrário do behaviorismo que considerava o cérebro como um órgão passivo, os cognitivistas o consideraram como ativo e flexível (BZUNECK, 2010; STERNBERG, 2008). Allen Newell (1992), Albert Bandura (1977), Arthur Staats

(1968) e Robert Sternberg (1987) trouxeram grandes contribuições para esta abordagem, apresentando modelos de entendimento da cognição humana e considerando fatores sociais, pessoais e ambientais como parte deste processo (STERNBERG, 2010).

A psicologia cognitiva tem sido utilizada para uma maior percepção de como ocorre a aprendizagem, pois, aprender requer uma complexa rede de habilidades cognitivas e metacognitivas que interagem simultaneamente. Partindo deste pressuposto, emergiu a teoria do processamento da informação que de acordo com Bzuneck (2004), compara a mente humana ao funcionamento de um computador, no qual ocorre uma entrada de dados (*input*), um processamento (elaboração) e uma saída (*output*), ou seja, o resultado. Mais especificamente, pode-se considerar como input a apreensão, codificação, comparação e organização dos dados recebidos do meio externo por meio dos sentidos. A elaboração é o processamento das informações recebidas, ou seja, a retenção, a categorização e o relacionamento. Já o *output*, é o resultado do que foi processado (avaliação, decisão e resposta). Esses três elementos caracterizam a aprendizagem e possibilitam o entendimento de como o aluno adquire, constrói e armazena o conhecimento (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010; ROSÁRIO, 2019; SCHULTZ; SCHULTZ, 2014). Bzuneck (2004) discute, ainda, que o processamento da informação pode ser entendido em três fases distintas. A primeira, denominada memória sensorial, diz respeito à percepção seletiva. A segunda fase, a memória de trabalho, armazena temporariamente as informações recebidas e a terceira fase, conhecida como memória de longa duração, é a responsável por garantir que a informação seja acessada sempre que desejável.

A memória sensorial é responsável por reter muito brevemente a informação e é neste curto espaço de tempo que com o auxílio da atenção e da percepção esta informação é selecionada e encaminhada para a memória de trabalho. A atenção é imprescindível para que a informação se mantenha ativada e não se perca. Vale ressaltar que o nível de atenção está diretamente ligado ao conhecimento prévio. Na memória de trabalho, a informação sob o efeito da atenção e comando do executivo central estabelece conexão com os conteúdos da memória de longa duração. O executivo central é um mecanismo que juntamente com a memória de trabalho é responsável pela atenção e por definir quais informações serão processadas. Ele também é responsável por recuperar uma informação já existente na memória de

longa duração. Com capacidade de armazenamento ilimitada, a memória de longa duração retém as informações processadas pelo executivo central permanentemente. A habilidade de recuperação destas informações está relacionada com a qualidade do processamento das mesmas (BORUCHOVITCH, 1999; STERNBERG; 2008; WOOLFOLK, 2000).

Desse modo, a preocupação dos teóricos do processamento da informação está em compreender os processos envolvidos na aprendizagem do aluno. Nesta visão, a mente é considerada uma central de informações que recebe e analisa os estímulos externos de forma dinâmica, relacionando-os com os conhecimentos prévios já existentes na cognição. Em síntese, esta perspectiva tem interesse no modo como as pessoas percebem, apreendem, recordam e pensam sobre a informação selecionada intencionalmente por meio da atenção para que haja um processamento profundo e conseqüentemente uma aprendizagem significativa, a qual se completa quando o aluno consegue selecionar e buscar a informação já adquirida e armazenada (BZUNECK, GUIMARÃES, 2010; POZO, 1996; OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2016; ALCARÁ; SANTOS, 2015; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015).

Nessa direção, faz-se necessário que o aluno tenha um amplo repertório de habilidades e estratégias para que sua aprendizagem seja significativa e de qualidade. Assim, torna-se essencial o ensino de estratégias que potencializem esse processo. As estratégias de aprendizagem contribuem para que haja integração da informação aprendida com o novo conhecimento possibilitando que o aluno fique mais competente, diminuindo suas chances de fracasso frente aos estudos (DEMBO, 2000). Boruchovith (1999) contribui ressaltando que estudar as estratégias envolvidas no processo de ensinar o aluno aprender a aprender, tem se constituído um novo e importante campo de atuação para profissionais que trabalham com a aprendizagem humana.

As estratégias de aprendizagem são pesquisadas desde o século XX, porém, ganharam destaque a partir da década de 1980 (SCACCHETTI, OLIVEIRA, MOREIRA, 2015, GANDA; BORUCHOVITCH, 2015; MARTINS; ZERBINI, 2014). Segundo Moura (1992), a origem da palavra estratégia vem do grego *strategia* (aptidão para comandar) e do latim *strategi* (ciência do general). O autor complementa que o termo pode ser confundido com outros conceitos, como por exemplo, táticas, processos, procedimentos, técnicas, planos, dispositivos, entre

outros. No entanto, os termos diferenciam entre si. De acordo com Pozo (1996), as estratégias de aprendizagem são procedimentos refletidos e adotados pelo aluno de modo intencional e sequencial com o intuito de atingir o objetivo de processar a informação e realizar determinada tarefa. Para Bzuneck (2010), as estratégias de aprendizagem correspondem a comportamentos intencionais, planejados e organizados.

Diversos autores discorrem sobre o tema e de acordo com a literatura nota-se que as estratégias de aprendizagem englobam várias estratégias. Para Pozo (2001), elas podem ser divididas em três tipos: estratégia de revisão, elaboração e organização. As estratégias de revisão estão relacionadas à aprendizagem associativa, ou seja, são estratégias simples como, por exemplo, a cópia, a repetição ou destaque da informação. As de elaboração, de acordo com o autor, recorrem ao uso de metáforas e analogias na busca de um significado. As estratégias de organização, relacionam os significados construindo estruturas conceituais.

Pask (1972) identificou mais três tipos a saber: holísticas, serialista e versáteis. Este autor reconheceu a importância da experiência ao invés da memorização para tornar o processo de aprendizagem mais significativo. Assim, conceituou como holísticas, as estratégias de totalidade, as quais permitem a elaboração de hipóteses mais complexas, uso da autonomia na execução da tarefa, estabelecimento de relações, construção de mapas conceituais etc. As estratégias serialistas permitem que o estudante analise a tarefa parte por parte, busque uma interpretação e compreensão crítica dos detalhes. Por fim, as versáteis, buscam a aprendizagem completa, ligando as partes ao todo. Vale ressaltar que o uso inadequado dessas estratégias causa danos ao aluno e precisam ser ensinadas na escola.

Já Weinstein e Mayer (1986) e Brophy e Good (1986) classificaram as estratégias de aprendizagem em ensaio, elaboração, organização, monitoramento e estratégias afetivas. Em síntese, as estratégias de ensaio dizem respeito à repetição, as de elaboração relacionam os conhecimentos prévios aos novos conteúdos, as de organização são responsáveis pela criação de estruturas de assimilação, as de monitoramento realizam a supervisão da compreensão e as afetivas, estão relacionadas à motivação, atenção, compreensão, gestão do tempo, controle da ansiedade, planejamento do tempo e do ambiente.

Ainda nessa linha, Zimmerman e Martinez-Pons (1986) encontraram quatorze tipos de estratégias que contribuem para uma aprendizagem significativa e orientam o aluno no seu processo de aprender a aprender. São elas: autoavaliação, organização, transformação, estabelecimento de metas, planejamento, busca de informação, registro de informação, automonitoramento, organização do ambiente, busca de ajuda, rever, ensaiar, memorizar e revisão. Outras terminologias são encontradas na literatura, mas vale ressaltar que para embasar teoricamente esta pesquisa elegeu-se Dembo (1994), o qual contribuiu alegando que tais estratégias podem ser classificadas em cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas estão relacionadas ao fato de a pessoa perceber, de forma analítica, as partes para poder entender o todo. Tais estratégias são responsáveis pelo processo cognitivo como um todo, funcionando como forma do estudante organizar, armazenar e elaborar as informações. Estratégias cognitivas podem ser entendidas como formas adequadas das quais as pessoas recorrem e conseguem resolver as tarefas (MORO; BRANCO, 1993; DEMBO, 1994; JAMIESON, 1995).

As estratégias metacognitivas podem ser consideradas como recursos viabilizadores que a pessoa utiliza para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento. Esclarece ainda que as estratégias metacognitivas são as mais complexas visto que têm uma função de administração do processo e envolvem o autoconhecimento da pessoa, o conhecimento das atividades acadêmicas e o conhecimento de que estratégias utilizar e o momento certo para fazê-lo. Entre as principais estratégias metacognitivas encontram-se as estratégias de planejamento, monitoramento e regulação da aprendizagem (DEMBO, 1994).

As estratégias de planejamento podem ser observadas no comportamento do estudante de traçar objetivos para estudar determinado conteúdo. Estratégias de monitoramento dizem respeito ao fato de o estudante ter consciência sobre o quanto compreende acerca de determinado assunto para poder estabelecer quando fazer pausas e levantar hipóteses, acelerar ou diminuir a velocidade de uma leitura e selecionar trechos que não ficaram claros. Já as estratégias de regulação possibilitam que o estudante perceba o monitoramento do seu próprio desempenho, e modifique as estratégias de estudo que não estão funcionando bem, a fim de melhorá-lo (DEMBO, 1994). As estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas devem ocorrer de forma integrada para que haja um aprendizado

completo. Mesmo que o estudante tenha conhecimento sobre si, sobre a tarefa e conheça diversas estratégias, se não souber como se apropriar, monitorar e regular seu aprendizado, certamente não terá êxito em seu aprendizado e desempenho (COSTA; BORUCHOVITCH, 2000, 2001).

Santos, Boruchovitch e Oliveira (2010) definem as estratégias cognitivas como atitudes e/ou pensamentos que o aluno realiza cotidianamente no contexto escolar e envolvem habilidades de ensaio, elaboração e organização, como por exemplo, resumir, destacar, repetir, entre outras. Para as autoras, as estratégias metacognitivas envolvem o processamento profundo das informações, ou seja, planejamento, monitoramento e regulação. Envolvem ainda, a metacognição que é entendida como a capacidade do aluno de pensar sobre o seu próprio processo de aprendizagem (BZUNECK, 2010; MACIEL, 2012; NASCIMENTO, 2019; OLIVEIRA ET AL, 2020; COTTA, COSTA, MENDONÇA, 2015;). Cunha e Boruchovitch (2012) elucidam que é necessário que o sujeito controle, direcione e maneje sua aprendizagem nos distintos ambientes sociais que frequenta. Para Santos, Oliveira e Boruchovitch (2009) as estratégias de aprendizagem são propiciadoras de informações relevantes à aprendizagem.

Em síntese, o aluno precisa focalizar a atenção e ativar a percepção seletiva para reter a informação na Memória de Curto Prazo. Em seguida, na memória de trabalho é necessário investir esforço, realizar associações significativas entre a nova informação ou estímulo e o conhecimento prévio, monitorar e ainda regular o próprio pensamento para que a aprendizagem ocorra significativamente. Para garantir este processo com a intenção de encaminhar o novo conhecimento para a memória de longa duração, é fundamental desenvolver estratégias de aprendizagem que focalizem a atenção, o esforço, a monitoração do pensamento e o processamento profundo da informação (WOOLFOLK, 2000; RODRIGUEZ, et al, 2018; PINTO, MARTÍNEZ, JIMÉNEZ-TARACIDO, 2016).

Sob esse aspecto, partindo da hipótese que alunos com melhores estratégias de enfrentamento (*coping*), teriam um perfil mais autônomo e estratégico no momento do estudo, também hipotetiza-se que esse aluno seja mais motivado para aprender. O próximo capítulo irá tratar da motivação no contexto escolar, visto que, para uma aprendizagem significativa, o aluno deve sentir-se bem e em um ambiente acolhedor com aulas instigantes onde ele possa utilizar as estratégias de enfrentamento e estratégias de aprendizagem para a resolução de problemas.

2.4 MOTIVAÇÃO E A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A motivação é um tema de grande interesse, o qual tem sido amplamente discutido e investigado na atualidade, visto que sua ausência representa uma queda de investimento pessoal nas tarefas propostas que envolvem a mobilização para agir (requer atividades que acarretam esforços e persistência) e atividades mentais (ações de planejar, organizar, repetir, monitorar, tomar decisões, resolver problemas e avaliar o progresso). A origem da palavra motivação, etimologicamente, aparece ligada à palavra motivo, definida como aquilo que move uma pessoa a realizar uma determinada ação ou que a faz mudar o curso (BZUNECK, 2009a; BZUNECK, GUIMARÃES, 2018; ECCLES; WIGFIELD, 2002). Portanto, motivação tem sido definida como “um processo por meio do qual as atividades direcionadas a metas são instigadas e sustentadas” (SCHUNK; MEECE; PINTRICH, 2014, p. 5).

Ao analisar esta definição, os autores entendem a motivação como um processo, em vez de um produto e, como tal, envolve: (1) presença de ações, como, por exemplo, escolha, esforço, persistência, que podem ser diretamente observadas ou transmitidas por verbalização; (2) metas, as quais oferecem o impulso e a direção para as tarefas; (3) as atividades motivadas podem ser físicas ou mentais e (4) no caso de atividade mental, envolve planejamento, organização, monitoramento, tomada de decisões, resolução de problemas e avaliação do processo. Dessa forma envolve energia, persistência e afinidade, aspectos que estão relacionados com a ativação e a intenção, que estimulam, direcionam e mantêm o comportamento (DECI; RYAN, 2000).

Vale ressaltar que motivação não é um constructo unifatorial e não se pode tentar rotular alunos, simplesmente como motivados ou como desmotivados (PINTRICH, 2000; SCHWARTZ, 2019). Ainda de acordo com Pintrich (2000), verifica-se que o aspecto mais importante é que há, também, diferenças qualitativas em ambos os casos, com efeitos bem distintos sobre o comportamento e o desempenho, pois, estar motivado é uma condição psicológica energizante, influenciada e promovida ora por um fator específico ora por diversos fatores ao mesmo tempo. Nesse contexto, Pintrich (2003), no que se refere ao que motiva os alunos, identificou e descreveu cinco grupos de constructos sociocognitivos, são eles: autoeficácia adaptadora e percepções de competência, atribuições adaptadoras e crenças de controle, altos níveis de interesse e de motivação

intrínseca, altos níveis de valorização e, por fim, metas, que incluem metas de realização, objetivos de vida e metas sociais.

Ainda segundo Pintrich (2003), sobre cada um desses constructos, existem modelos teóricos de estudo da motivação dos alunos que, ao longo dos anos, têm contribuído para a compreensão desse constructo e orientado pesquisas. Assim, esses cinco constructos constituíram o foco das teorias motivacionais denominadas de Teoria da Autoeficácia, Teoria da Expectativa e Valor, Teoria de Metas de Realização, Teoria da Autodeterminação e Teoria das Atribuições Causais. Uma vez que foram identificados diversos constructos e teorias a eles relacionadas, compreendem-se as diferenças qualitativas da motivação dos alunos, como por exemplo, um aluno que realiza as atividades por prazer é motivado intrinsecamente. Já um aluno que realiza as tarefas por notas e recompensas externas é motivado extrinsecamente. O aluno que está preocupado em dominar os conteúdos (meta domínio) apresenta qualidade motivacional diferente em comparação com um aluno que quer mostrar-se o melhor da turma (meta performance). Existem ainda diferentes formas de valorização, por exemplo, entre valorização por interesse pessoal ou por percepção de utilidade (OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA 2017).

Quando se trata de motivação no contexto escolar, devem considerar-se diversos comportamentos e exigências relacionadas com a aprendizagem. Além da motivação para ir todos os dias à escola, espera-se que o aluno busque conectar-se com colegas e professores; realize as propostas e resolva problemas de forma estratégica e eficaz, vivencie e enfrente as situações do cotidiano de forma saudável, entre tantas outras atribuições que permeiam o contexto escolar. Sendo assim, como são atividades que exigem escolha, esforço e persistência, a motivação é crucial para que elas aconteçam e se sustentem no dia a dia. Nessa perspectiva, devido à complexidade desse fenômeno multidimensional, diversas teorias se propuseram a explicar, a partir de seu constructo, a motivação humana. No presente estudo, focaliza-se a qualidade motivacional dos estudantes na escola e em decorrência dos objetivos do trabalho, a Teoria da Autodeterminação foi escolhida para a base dessa investigação.

2.4.1 Teoria da Autodeterminação

Elaborada entre os anos de 1970 e 1980, a Teoria da Autodeterminação (TAD) tem como precursores os canadenses Edward Deci e Richard Ryan. Consiste em uma macroteoria da motivação composta por seis miniteorias que oferecem subsídios fundamentais para a compreensão da motivação humana. Trata-se de uma abordagem que parte do pressuposto de que todo ser humano tem uma tendência natural ao desenvolvimento psicológico saudável e autorregulado, ou seja, apresenta uma visão de interação entre o ser humano e o ambiente (RYAN & DECI, 2017). A teoria da autodeterminação permite compreender melhor o processo pelo qual o aluno motivado aprende mais, sem a exclusividade de estímulos externos. Pode-se inferir que, nesta concepção, há três necessidades básicas que são nutrientes para o relacionamento saudável do ser humano com o seu ambiente, as quais têm sido destacadas como determinantes da motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2000). São elas: a necessidade de competência, a necessidade de autonomia ou autodeterminação e a necessidade de pertencer ou de se sentir parte de um contexto (RYAN, 2009).

Como uma macro teoria da motivação humana, a TAD tem como foco de interesse o desenvolvimento da personalidade, a autorregulação, as necessidades psicológicas universais, energia e vitalidade, os objetivos e aspirações de vida, as relações de cultura e motivação, o impacto dos ambientes sociais sobre a motivação, o comportamento e o bem-estar (DECI; RYAN, 2008). Faz-se necessário apresentar as mini teorias, conforme denominação dos seus proponentes. Ressalta-se que a ordem apresentada se refere à cronologia do desenvolvimento da teoria e não uma classificação por importância ou outro critério (PIZANI, et al. 2016; MAIESKI, 2017).

A primeira, a Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC) específica como as condições sócio culturais podem aumentar ou impedir a motivação intrínseca. Em seguida, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB) que busca a origem do desejo nativo das pessoas para se envolverem em seu ambiente natural (ou seja, as necessidades psicológicas); subsequente, a Teoria da Integração Organísmica (TIO) aborda o tema da motivação extrínseca nas suas diversas formas, propriedades, determinantes e consequências; posteriormente, a Teoria da

Orientação de Causalidade (TOC) descreve as diferenças individuais na tendência de orientação das pessoas em relação ao meio social, apoiando sua própria autonomia e controlando seu comportamento. Em 2006, foi introduzida a quinta mini teoria na TAD, a abordagem da Teoria de Conteúdos das Metas (TCM), que relaciona as metas intrínsecas e extrínsecas e a regulação do comportamento, impactando na motivação e no bem estar (RYAN, 2009). Recentemente, uma sexta mini teoria adentrou a Teoria da Autodeterminação, trata-se da Teoria da Motivação de Pertencimento (TMP) que postula que as interações com as pessoas próximas, amigos e parceiros são essenciais para adaptação e bem-estar (DECI; RYAN, 2000; 2008; RYAN; DECI, 2017).

2.4.2 Mini teorias da TAD

2.4.2.1 TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA (TAC)

Para Reeve, Deci e Ryan (2004), a Teoria da Avaliação Cognitiva é explicada como eventos externos, recompensas, elogios, supervisões que afetam a motivação intrínseca. Essa teoria propõe dois aspectos: um controlador e outro informacional. Quando houver ênfase no aspecto controlador, serão fornecidas condições inapropriadas para a satisfação de autonomia e competência dos alunos e, portanto, o resultado será a diminuição da motivação intrínseca. Por outro lado, os aspectos informacionais de um evento estão relacionados com a eficácia do modo como o evento externo é percebido. Uma informação afirmativa sobre a competência, feedback positivo, pode aumentar a motivação intrínseca; caso contrário, um feedback negativo pode diminuir a motivação intrínseca. Logo, em sala de aula, o uso de recompensas pelo professor, para pressionar os estudantes a se comportarem de um determinado modo, passa a ser controlador e diminui a motivação intrínseca. Quando o professor perceber que os estudantes estão motivados e a mesma recompensa for oferecida, de modo não controlador, o estudante não se perceberá como controlado e manterá um nível de motivação intrínseca. Essa teoria complementa aquela das necessidades básicas (RYAN e DECI, 2000a).

2.4.2.2 TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (TNPB)

Reeve, Deci e Ryan (2004) propuseram que é o atendimento das necessidades básicas que garantem a motivação autônoma e o desenvolvimento saudável. Quando as necessidades psicológicas são atendidas por experiências de autonomia, competência e de pertencer, surge um envolvimento ativo, atingindo emoções positivas e crescimento psicológico. Quando essas condições são negligenciadas prevê-se algum tipo de consequência motivacional negativa. Na primeira, a necessidade de competência, o indivíduo deve interagir satisfatoriamente com o seu ambiente, seus interesses e suas habilidades. Um exemplo é sobre o porquê a criança pequena realiza esforços em tarefas desafiadoras que terminam por aumentar suas habilidades (RYAN; DECI, 2000B; REEVE; DECI; RYAN, 2004; MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013; MAIESKI, 2011).

A necessidade de autonomia ou autodeterminação corresponde à necessidade humana inata relacionada à motivação intrínseca ao uso de estratégias para o alcance de objetivos e resolução de exercícios. Nessa, as pessoas seriam naturalmente propensas a realizar uma atividade, por acreditarem que o fazem por vontade própria e não por fatores externos. O *locus interno de causalidade* significa perceber o quanto o comportamento intencional teve origem externa e regulação pessoal, enquanto o *locus de causalidade externa* teve origem ao ser direcionado, como uma marionete, frente às exigências externas (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). A última é a necessidade de pertencer ou de se sentir parte de um contexto. Deci e Ryan (2000) mostraram que alunos seguros em relação a seus pais e professores são mais envolvidos com a aprendizagem e se sentem melhores a respeito deles mesmos (GUIMARÃES, 2009).

2.4.2.3 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA (TIO)

Conforme apontam Reeve, Deci e Ryan (2004), na Teoria da Integração Organísmica, é proposto o *continuum* de autodeterminação, que passa por um processo de interiorização, inicia na desmotivação, passa pela motivação extrínseca, de regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada, e termina na motivação intrínseca. Essa teoria propõe que, por meio das regulações externas, é possível o estudante sair do estado de desmotivado e

alcançar a motivação por regulação integrada muito próximo da motivação intrínseca (RYAN e DECI, 2000b). A Teoria da Integração Organísmica passa a integrar as regulações externas ao seu sentido de self, quando o estudante percebe que o ambiente sociocultural poderá viabilizar maior autonomia, como os exemplos semelhantes que acontecem na saúde, na perda de peso e na participação na política.

2.4.2.4 TEORIA DA ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE (TOC)

A Teoria de Orientação de Causalidade é voltada às diferenças individuais nas orientações para o controle ou autonomia (BORUCHOVITCH, 2008). Em sala de aula, alguns estudantes têm comportamentos autodeterminados para serem aceitos e mantidos no grupo social. Na medida em que assumem suas escolhas atendendo suas necessidades, interesses e valores, adotam uma orientação de causalidade autônoma. Outros estudantes, ao contrário, adotam um comportamento regulado por fatores de incentivo ambiental, por orientação social ou por fator de controle interno, como autoestima. Quando os estudantes aderem a fatores de controle externo para guiar seus comportamentos, assumem uma postura externamente controlada. Os dois casos, quando os estudantes fracassam em regular os seus comportamentos por controle externo, por uma das situações, estão associados à desmotivação (RYAN e DECI, 2008).

2.4.2.5 TEORIA DE CONTEÚDOS DAS METAS (TCM)

As metas de vida, ou metas de longo prazo que as pessoas usam para guiar suas atividades, variam consideravelmente e são influenciadas por fatores pessoais e ambientais. Deci e Ryan (2000) enfatizam que, na TAD, no núcleo do processo de definição de metas, estão as necessidades básicas das pessoas e o nível de satisfação dessas necessidades afeta as metas de vida mantidas para si próprias. As pessoas que têm sido relativamente bem sucedidas em alcançar a satisfação das necessidades definem metas com base em seus interesses e valores. Quando o ser humano experimenta repentinamente a frustração, por exemplo, quando tem sido consistentemente incapaz de encontrar o amor ou tem sido repetidamente criticado

por sua incompetência, tendem a se defender contra essas experiências e busca compensação por meio do desenvolvimento de necessidades substitutas.

A Teoria de Conteúdos de Metas explica que as metas extrínsecas não satisfazem as necessidades psicológicas básicas, apenas propicia o alcance de objetivos extrínsecos, como a fama, os bens materiais ou a imagem pessoal, não promovendo o desenvolvimento saudável e bem-estar, mesmo quando as pessoas são bem sucedidas (DECI; RYAN, 2000; RYAN, 2009). Os objetivos de vida que as pessoas almejam alcançar foram classificados em duas categorias gerais, denominadas de aspirações intrínsecas e aspirações extrínsecas, na qual o indivíduo precisa identificar o 'porquê' e o 'para quê' da atividade proposta. As aspirações intrínsecas são aquelas que estão satisfazendo as três necessidades psicológicas básicas e refletem tendências de crescimento básico das pessoas, incluem os objetivos de vida como filhos, contribuição com meio social, saúde, aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

As aspirações extrínsecas são voltadas à obtenção da aprovação contingente e incluem metas como obtenção de riqueza, fama e atratividade (DECI; RYAN, 2000; DECI; RYAN, 2008; LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008, CUNHA, et al. 2018; BATISTA, 2018). Deci e Ryan (2008) entendem as metas fixadas como uma função da frustração das necessidades básicas por competência, autonomia e pertencimento, como exemplo: as pessoas tendem a adotar objetivos extrínsecos trarão resultados de valor externo, em vez de sentimentos internos, que resultarão em satisfação das necessidades. Dessa forma, as aspirações extrínsecas tendem a ser mais orientadas em direção a comparações interpessoais, sendo um tipo de necessidade de substituição e compensação para a falta da verdadeira satisfação das necessidades psicológicas básicas.

2.4.2.6 TEORIA DA MOTIVAÇÃO DE PERTENCIMENTO (TMP)

O Pertencimento é uma das três necessidades psicológicas básicas, que se preocupa com o desenvolvimento e manutenção dos relacionamentos pessoais próximos, como amigos, parceiros românticos, grupos sociais. A Teoria da Motivação de Pertencimento é a sexta mini teoria, está preocupada com estes e outros relacionamentos, e postula que as interações são essenciais em certa quantidade, para a sua adaptação e bem-estar, pois as relações proporcionam a satisfação da

necessidade de pertencimento. No entanto, a pesquisa mostra que não é só o pertencimento que necessita ser satisfeito em relacionamentos de alta qualidade, mas também a autonomia, e em menor grau, a necessidade de competência precisa ser satisfatória nos relacionamentos. De fato, as relações pessoais que possuem mais alta qualidade são aquelas em que cada parceiro apoia a autonomia, competência e necessidades de pertencimento do outro (DECI; RYAN, 2016).

Assim, diante do exposto, considera-se haver uma necessidade de compreender se as variáveis *coping* escolar, estratégias de aprendizagem e motivação se relacionam, no sentido de melhorar o aprendizado dos alunos, pois auxiliará na tomada de decisão sobre as intervenções a serem adotadas e, portanto, possibilitarão a melhora no rendimento escolar dos mesmos. Nos próximos capítulos serão apresentados os objetivos e o delineamento da pesquisa.

3 PESQUISAS EDUCACIONAIS REALIZADAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

Ao investigar um fenômeno, é essencial conhecer o panorama das pesquisas já realizadas. Assim, arrolam-se, a seguir, as pesquisas educacionais realizadas nos últimos cinco anos acerca de *coping* escolar, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender. É importante destacar que, ao se considerar a importância das estratégias de enfrentamento (*coping*) para ser humano, estudos vêm sendo desenvolvidos sobre essa temática em diferentes contextos, principalmente, na área da saúde. No entanto, pode-se observar uma escassez de produções referentes a esse tema na área educação e, mais especificamente, no Ensino Fundamental.

Diante disso, a pesquisa bibliográfica foi realizada em Repositórios de artigos científicos, como PePSIC, LILACS e Scielo, utilizando como descritores os termos “*coping* escolar” e “estratégias de *coping*”, considerando pesquisas a partir dos anos 2015. É válido destacar que não foram encontradas pesquisas que relacionassem estratégias de enfrentamento (*coping* escolar) no ensino básico com as variáveis estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na teoria da autodeterminação. Esse fato demonstra a relevância do tema e a urgência em contribuir com conhecimento científico para a área. Contudo, serão referenciadas algumas pesquisas que trazem o tema em outras áreas como saúde, família, abuso sexual, entre outros. São eles: Semedo (2016); Sotard (2016); Ersan (2017); Yuan,

Zhang, Fu (2017); Kim, Yang (2017); Carvalho-Filha (2018); Şahin, Hepsöğütlü (2018); Evans, Martin, Ivcevic (2018); Sheinman (2018); Goloshumova (2019); Lardier Junior (2020); Sánchez-Romero (2020) e Wang (2020).

Ainda nessa direção e ao considerar a relevância de não encontrar na literatura pesquisas relacionando *coping* escolar, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender, buscou-se, aqui, apenas referenciar e não trazer estudos isolados referentes a cada constructo. Portanto, assim como no *coping*, seguem estudos exemplificando o exposto: Oliveira (2017); Oliveira *et al.* (2016); Alcará, Santos (2015); Boruchovitch, Santos (2015); Ganda, Boruchovitch (2015); Martins, Zerbini (2014); Oliveira *et al.* (2020); Cotta, Costa, Mendonça (2015); Rodriguez *et al.* (2018); Pinto, Martínez, Jiménez-Taracido (2016); Pizani *et al.* (2016); Maieski (2017); Cunha *et al.* (2018); Batista (2018). Esse fato demonstra a relevância do tema e a urgência em contribuir com conhecimento científico para a área.

4 OBJETIVOS

Esta tese delimita os objetivos conforme mostra-se a seguir:

- 1) Evidenciar a validade de conteúdo e semântica acerca de uma medida de estratégias de enfrentamento (*coping* escolar) para uso em alunos da zona rural de assentamento do MST;
- 2) Avaliar estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem e motivação da aprendizagem;
- 3) Identificar possíveis relações entre estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem e motivação da aprendizagem;
- 4) Buscar relação de dependência entre a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem;
- 5) Levantar a percepção dos respectivos professores acerca das variáveis estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem, motivação da aprendizagem e sentimento de pertencimento de seus alunos junto as escolas da zona rural de assentamento do MST;
- 6) Averiguar a percepção de uma mãe a respeito das principais dificuldades de manter o aluno matriculado em uma escola da zona rural de assentamento do MST.

5 MÉTODO

5.1 CONTEXTO: ESCOLA PÚBLICA DA ZONA RURAL

Para esta tese, a definição do contexto é de suma importância, pois alicerça e direciona as reflexões. A escola pública selecionada para este estudo é vinculada ao Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e está localizada na zona rural de uma cidade do estado do Paraná. Foi construída com materiais reaproveitados e, apesar do empenho dos profissionais e da comunidade, dispõe de condições muito precárias para que o processo de aprendizagem aconteça efetivamente. A escola apresenta-se em forma circular, demonstrando a filosofia do movimento em relação à igualdade. As salas de aula são cercadas por uma grande horta, pois o ofício dos pais é ensinado desde cedo aos pequenos. As frestas entre a madeira, tanto das paredes, quanto da cobertura, permitem a passagem do frio, da chuva e dos odores externos. Nesse contexto, quando chove, a lama de fora entra para sala de aula. Como não há uma quadra, os alunos realizam as atividades físicas sob o sol ou dentro da sala de aula. Nos horários de intervalo, eles não têm um banco sequer para se sentarem na área externa da escola.

Em relação aos professores, vale ressaltar que parte do grupo é do próprio assentamento, graduados em pedagogia ou licenciatura em educação do campo, e outra parte, de Londrina. Os educadores são contratados pela prefeitura, concursados ou processo seletivo simplificado (PSS), o que acaba provocando rotatividade. O transporte é via prefeitura, os professores têm um transporte de Londrina até Lerroville e, em seguida, uma van faz o percurso até a escola. O diretor usa transporte próprio. Nesse contexto, os professores que moram no assentamento e os próprios alunos, na grande maioria, têm o transporte passando próximo às suas casas, porém, alguns ainda têm que se deslocar um pouco até o ponto de ônibus mais próximo. Em dias de chuva, devido às péssimas condições das estradas, não há transporte, logo, também não tem aula.

5.2 PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 235 estudantes matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, oito professores e uma mãe de aluno. Do total, 50,2%

($n=118$) são do sexo feminino e 49,8% ($n=117$) do sexo masculino. A idade média dos alunos é de 9,2 anos ($Dp=1,74$), sendo 6 anos a idade mínima e 12 a idade máxima, divididas da seguinte forma: 6 anos (6,4%), 7 anos (17%), 8 anos (10,2%), 9 anos (13,6%), 10 anos (32,3%), 11 anos (8,9%) e 12 anos (11,5%). Todos os participantes estão vinculados às escolas públicas pertencentes ao MST do estado do Paraná.

5.2.1 Participantes para as validações de conteúdo e semântica do questionário de *coping* escolar

A etapa destinada à avaliação de conteúdo dos itens que compuseram os instrumentos elaborados para a coleta deste estudo contou com a participação de três juízes que fizeram os cuidados linguísticos: dois doutores e uma doutoranda da área psicoeducacional com especialização em psicopedagogia. As idades dos juízes variavam de 40 a 47 anos.

Para a etapa de avaliação de conteúdo pelos especialistas do constructo, participaram cinco juízes, sendo dois doutores na área de avaliação psicológica, uma doutoranda na área de educação, uma doutoranda na área de avaliação psicológica e uma mestranda na área de educação com especialização em psicopedagogia.

5.3 INSTRUMENTOS E RECURSOS

Os instrumentos utilizados foram uma entrevista com professores e mãe de um aluno contendo cinco questões e questionários em escala de *Likert* com questões relativas a cada construto a ser pesquisado. São eles: Questionário de *coping* de Saldanha (2016); A Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), elaborada por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010) e Questionário de Continuum Infantil por Guimarães e Cols (2011). A seguir, apresenta-se uma breve descrição de cada um deles.

5.3.1 Entrevista com os professores

A entrevista foi pautada em cinco questões referentes à percepção dos professores acerca das variáveis *coping* escolar, estratégias de aprendizagem, motivação da aprendizagem e sentimento de pertencimento de seus alunos junto às escolas da zona rural e urbana.

5.3.2 Entrevista com a mãe do aluno

A entrevista foi pautada em cinco questões referentes à percepção de uma mãe de aluno acerca das principais dificuldades encontradas no cotidiano de alunos matriculados em escolas da zona rural de assentamento do MST.

5.3.3 Questionário de *coping*

Foi utilizado o questionário em escala do tipo *Likert*, elaborado por Saldanha (2016), o qual conta uma graduação de quatro níveis (“sempre”, “muitas vezes”, “às vezes” e “nunca”). Constituído por 104 itens a fim de medir 33 tipos de estratégias de *coping*, sendo: distração/evitamento (2, 25, 29); evitamento cognitivo (32,34, 3); aceitação ou resignação (88, 15, 62); acalmar (11, 22, 35); procura de informação (28,23, 102); análise lógica (79, 13, 68); negociação (63, 98, 9); reestruturação cognitiva (94, 17, 14); ruminação (52, 6, 33); *wishfullthinking* (93, 38, 24); catastrofização (66, 42, 37); negação (53, 31, 18); resolução de problemas (20, 90, 71); desinvestimento comportamental (72, 7, 30); procura de apoio e orientação (81, 89, 47, 55,95, 43); procura de compreensão (67, 54, 91); recompensas alternativas (97, 21, 58); consumo de substâncias (44, 61, 103, 41); isolamento social (64, 101, 86); desinvestir do estressor 985, 92, 27); culpar os outros (69, 100, 74); delegação (83, 82, 80); expressão emocional (16, 84, 99); descarga emocional (51, 12, 75); reação depressiva (45, 49, 96, 87); agressividade (56, 46, 36); regulação emocional (70, 19, 1); autculpabilização e autocriticismo (60, 40, 26); reavaliação positiva 977, 73, 78); humor (104, 57, 8); uso da religião (39, 10, 4); desamparo (65, 76, 48) e atividade social (50, 5, 59).

Foram elencados a partir das respostas à questão: o que você faz ou como reage em uma situação difícil ou que te provoca mal estar/desconforto durante as

atividades que você realiza na escola? Um exemplo de resposta para essa questão é o item: Aceito a situação porque acho que mais nada pode ser feito. Com exceção da estratégia “Procura de Apoio e Orientação (pais, amigos e suporte social)”, que tem associada um grupo de seis itens e das de “Consumo de Substâncias” e “Reação Depressiva”, às quais foram associados quatro, a cada uma das restantes estratégias contemplam três itens.

5.3.4 Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF)

A Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para crianças do Ensino Fundamental (EAVAP-EF), elaborada por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010), é um instrumento validado e normatizado para a população brasileira. Compõe-se por 31 afirmações, sendo 13 referentes à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (itens 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30), 11 de estratégias cognitivas (1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17 e 20) e 7 de estratégias metacognitivas (6, 13, 18, 22, 27, 29 e 31).

Para cada afirmação, o estudante deve selecionar uma resposta da escala tipo *Likert*: sempre, às vezes ou nunca. Ao final, são atribuídos escores de dois pontos para "sempre", um ponto para "às vezes" e zero para "nunca". Somente nos itens 3, 7, 8, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30, a correção é invertida. Os escores são expressos como: bruto (EB), percentil (Perc) e percentil para a faixa etária (PFE).

5.3.5 Questionário de *Continuum* Infantil

O questionário de *Continuum* Infantil é constituído por 25 questões elaboradas por Guimarães e Cols (2011) em escala *Likert*. Caracteriza-se por avaliar a qualidade motivacional dos estudantes do Ensino Fundamental e apresenta motivos que levam um aluno a frequentar a escola.

Os alunos devem assinalar, em uma escala de cinco pontos, em que grau cada afirmativa reflete seu próprio caso, desde nada verdadeiro até totalmente verdadeiro. A escala é dividida em subescalas, baseada na Teoria da

Autodeterminação, sendo que 5 itens (1, 2, 8, 10 e 17) se referem à desmotivação; 5 itens (7, 9, 12, 14 e 23) se referem à motivação extrínseca por regulação externa; 5 itens (3, 4, 6, 11 e 24) são sobre a motivação extrínseca por regulação introjetada, 5 itens (13, 16, 19, 20 e 21) contemplam a regulação identificada e 5 itens (5, 15, 18, 22, 25) se referem à motivação intrínseca. Um exemplo de item seria: Se não vier à escola, meus pais ficam tristes, chateados.

5.3.6 Avaliação por juízes especialistas

O instrumento proposto neste estudo foi submetido e avaliado por juízes com conhecimento acadêmico na área pesquisada. Eles analisaram a adequabilidade da formulação proposta para os itens do instrumento e sua pertinência sintática e semântica. Para tanto, o instrumento foi enviado via e-mail. Os especialistas foram contatados e solicitou-se que averiguassem a adequação das proposições que compunham o instrumento que seria, posteriormente, aplicado entre os estudantes do ensino fundamental.

Para a validade de constructo, juntamente com o questionário, foi enviada, aos juízes, a taxonomia dos constructos mensurados. Assim, após a leitura do item, os juízes indicavam se consideravam que o item correspondia ao constructo investigado. Duas colunas, a frente do item, foram dispostas para o preenchimento da resposta. O juiz deveria apontar sua concordância (C) ou sua discordância (NC) quanto à compreensão e/ou adequabilidade do item apresentado, tendo por base uma concordância de pelo menos 80% entre os juízes para se acatar a permanência do item. Nesse contexto, foi obtido o parecer favorável dos juízes avaliadores

5.4 PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa contou com a participação de uma amostra de estudantes que estiveram presentes para atender as etapas propostas para a coleta de dados. Além dos estudantes, houve, também, a participação de juízes, com notório conhecimento científico sobre os constructos investigados neste estudo. A coleta de dados efetuada transcorreu após a aprovação expressa do Comitê de Ética em Pesquisa, atendendo aos preceitos da Resolução nº 510/2016 e aos complementos do

Conselho Nacional de Saúde, conforme é possível constatar no Parecer nº 14898619.2.0000.5231. Ressalta-se que os pais/responsáveis pelos alunos menores de idade consentiram com a coleta ao assinarem um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Acrescenta-se que, previamente à participação efetiva do estudante, solicitou-se a leitura e a concordância do TCLE. Aos estudantes menores de idade, foi entregue uma cópia do TCLE, solicitando a autorização dos pais/responsáveis para a participação na pesquisa. Assim, pais e alunos assinaram o referido documento. Os resultados obtidos com a pesquisa em questão foram apresentados em etapas para melhor organização.

6 RESULTADOS

Os resultados desta tese serão apresentados em quatro momentos: resultados das análises que buscaram as validações de conteúdo e de semântica do instrumento de estratégias de enfrentamento (*coping* escolar); os índices alcançados com a aplicação dos instrumentos que mensuraram estratégias de enfrentamento (*coping* escolar); estratégias de aprendizagem e motivação da aprendizagem; a análise qualitativa das entrevistas realizadas com professores e mãe de aluno e a discussão. Para atender ao primeiro objetivo, ou seja, adaptar e buscar evidências de validade de conteúdo e semântica de uma medida de estratégias de enfrentamento (*coping* escolar) para uso em alunos da zona rural de assentamento do MST, serão descritas as análises na sequência.

6.1 VALIDADES DE CONTEÚDO COM BASE NAS CONSIDERAÇÕES LINGUÍSTICAS

Primeiramente, ocorreu a adaptação dos itens transcrevendo-os do português de Portugal para o português do Brasil por meio do instrumento de *coping* (Saldanha (2016)). Em seguida, o instrumento foi enviado para um juiz linguista fazer as considerações. Não houve alteração de palavras, apenas correção de pontuação. A tabela 1 mostra as adequações realizadas.

Tabela 1 – Instrumento para mensuração das estratégias de enfrentamento: itens adequados após análises semânticas e/ou de conteúdo

Versão original	Versão final com adequações linguísticas
1. Digo para mim mesmo(a) que não me devo enervar.	Digo para mim mesmo(a) que não devo ficar nervoso .
5. Tento participar em atividades na escola.	Tento participar de outras atividades na escola.
6. Por mais que tente o problema não me sai da cabeça.	Por mais que tente, o problema não sai da minha cabeça .
10. Procuo apoio espiritual.	Procuo apoio na minha religião .
12. Parto ou destruo coisas.	Quebro ou destruo coisas.
15. Aceito a situação porque acho que já nada pode ser feito.	Aceito a situação, porque acho que mais nada pode ser feito .
16. Fico muito nervoso(a)/afrito(a) (ex., o coração bate mais depressa, sudo das mãos, tenho tremores, insónias, etc.).	Fico muito nervoso(a)/afrito(a) (ex.: o coração bate mais depressa, sudo as mãos, tenho tremores, não consigo dormir etc.).
18. Recuso preocupar-me seriamente com o que me está a acontecer.	Recuso me preocupar seriamente com o que me está acontecendo .
19. Tento controlar os meus sentimentos de modo a que não interfiram com o que tenho que fazer	Tento controlar os meus sentimentos para que não interfiram no que tenho que fazer.
20. Aceito o problema e procuro resolvê-lo imediatamente, analisando mentalmente o que fazer e o que dizer.	Aceito o problema e procuro resolvê-lo imediatamente, penso no que fazer e o que dizer.
26. Penso que sou responsável pelas coisas más que me acontecem.	Penso que sou responsável pelas coisas ruins que me acontecem.
28. Procuo informar-me sobre o assunto junto de quem sabe.	Procuo me informar sobre o assunto junto de quem sabe.
29. Tento afastar-me da situação má durante algum tempo.	Tento me afastar da situação ruim durante algum tempo.
31. Tento convencer-me de que não aconteceu nada.	Tento me convencer de que não aconteceu nada.
41. Tomo medicamentos (por exemplo, calmantes).	Peço para algum adulto me dar um remédio .
43. Procuo ajuda profissional.	Procuo ajuda da professora ou de alguém da coordenação .
44. Bebo bebidas alcoólicas.	Mesmo sabendo que faz mal, bebo bebidas alcoólicas .
46. Insulto os outros.	Insulto/ ofendo os outros .
47. Peço ajuda à mãe ou ao pai.	Peço ajuda a um adulto da família .
50. Procuo ocupar o tempo com atividades de voluntariado.	Procuo ocupar o tempo com atividades que ajudam os outros .
53. Recuso-me a acreditar no que me está a acontecer.	Recuso-me a acreditar no que me está acontecendo .
57. Ridicularizo a situação.	Tiro sarro .
61. Consumo drogas	Mesmo sabendo que faz muito mal, uso drogas .
69. Penso que os outros é que me querem tramar.	Penso que os outros é que “armaram” para mim .
70. Procuo guardar para mim mesmo(a) os meus sentimentos.	Procuo guardar para mim mesmo(a) os meus sentimentos.
78. Penso que é possível dar a volta à situação	Penso que é possível dar a volta por cima .
80. Acredito que alguém me há-de ajudar.	Acredito que alguém há de me ajudar.
81. Conto à mãe ou ao pai o que estou a sentir.	Conto à mãe ou ao pai o que estou sentindo (adulto)
84. Amuo.	Fico no meu canto .
103. Fumo um cigarro	Fumo um cigarro, mesmo sabendo que não é bom para minha saúde .
104. Rio-me da situação.	Dou risada da situação .

Fonte: o próprio autor

6.2 VALIDADES DE CONTEÚDO E SEMÂNTICA: RESULTADOS DAS ANÁLISES PARA BUSCA DE EVIDÊNCIAS

No que se refere à avaliação realizada por juízes, os especialistas analisaram se seriam necessárias adequações na redação dos itens dispostos no instrumento quanto à sua representatividade para mensuração dos constructos investigados (validade de conteúdo) e quanto à compreensão das tarefas propostas nas questões por parte dos participantes (validade semântica). Portanto, os resultados obtidos não indicaram discordâncias na análise dos itens do instrumento avaliado. Observa-se que o índice de concordância foi de 100% e atendeu o limite estabelecido pela literatura científica (PASQUALI, 2017; URBINA, 2011). A tabela 2 expressa as pontuações alcançadas para os itens do instrumento designado para medir as estratégias de enfrentamento.

Tabela 2 – Índice de concordância entre os juízes concernente aos itens do instrumento direcionado às estratégias de enfrentamento

Estratégia	Item	J1	J2	J3	J4	J5	% de Concordância
Distração/evitamento	2	C	C	C	C	C	100%
	25	C	C	C	C	C	100%
	29	C	C	C	C	C	100%
Evitamento cognitivo	32	C	C	C	C	C	100%
	34	C	C	C	C	C	100%
	3	C	C	C	C	C	100%
Aceitação ou resignação	88	C	C	C	C	C	100%
	15	C	C	C	C	C	100%
	62	C	C	C	C	C	100%
Acalmar	11	C	C	C	C	C	100%
	22	C	C	C	C	C	100%
	35	C	C	C	C	C	100%
Procura de informação	28	C	C	C	C	C	100%
	23	C	C	C	C	C	100%
	102	C	C	C	C	C	100%
Análise lógica	79	C	C	C	C	C	100%
	13	C	C	C	C	C	100%
	68	C	C	C	C	C	100%
Negociação	63	C	C	C	C	C	100%
	98	C	C	C	C	C	100%
	9	C	C	C	C	C	100%
Reestruturação cognitiva	94	C	C	C	C	C	100%
	17	C	C	C	C	C	100%
	14	C	C	C	C	C	100%

Ruminação	52	C	C	C	C	C	100%
	6	C	C	C	C	C	100%
	33	C	C	C	C	C	100%
<i>Wishfullthinking</i>	93	C	C	C	C	C	100%
	38	C	C	C	C	C	100%
	24	C	C	C	C	C	100%
Catastrofização	66	C	C	C	C	C	100%
	42	C	C	C	C	C	100%
	37	C	C	C	C	C	100%
Negação	53	C	C	C	C	C	100%
	31	C	C	C	C	C	100%
	18	C	C	C	C	C	100%
Resolução de problemas	20	C	C	C	C	C	100%
	90	C	C	C	C	C	100%
	71	C	C	C	C	C	100%
Desinvestimento comportamental	72	C	C	C	C	C	100%
	7	C	C	C	C	C	100%
	30	C	C	C	C	C	100%
Procura de Apoio e Orientação (pais, amigos e outros)	81	C	C	C	C	C	100%
	89	C	C	C	C	C	100%
	47	C	C	C	C	C	100%
	55	C	C	C	C	C	100%
	95	C	C	C	C	C	100%
	43	C	C	C	C	C	100%
Procura de compreensão	67	C	C	C	C	C	100%
	54	C	C	C	C	C	100%
Recompensas alternativas	91	C	C	C	C	C	100%
	97	C	C	C	C	C	100%
Consumo de substâncias	21	C	C	C	C	C	100%
	58	C	C	C	C	C	100%
	44	C	C	C	C	C	100%
Isolamento social	61	C	C	C	C	C	100%
	103	C	C	C	C	C	100%
	41	C	C	C	C	C	100%
Desinvestir do estressor	64	C	C	C	C	C	100%
	101	C	C	C	C	C	100%
	86	C	C	C	C	C	100%
Culpar os outros	85	C	C	C	C	C	100%
	92	C	C	C	C	C	100%
	27	C	C	C	C	C	100%
	69	C	C	C	C	C	100%
	100	C	C	C	C	C	100%

	74	C	C	C	C	C	100%
Delegação	83	C	C	C	C	C	100%
	82	C	C	C	C	C	100%
	80	C	C	C	C	C	100%
	16	C	C	C	C	C	100%
Expressão Emocional	84	C	C	C	C	C	100%
	99	C	C	C	C	C	100%
Descarga Emocional	51	C	C	C	C	C	100%
	12	C	C	C	C	C	100%
	75	C	C	C	C	C	100%
Reação Depressiva	45	C	C	C	C	C	100%
	49	C	C	C	C	C	100%
	96	C	C	C	C	C	100%
	87	C	C	C	C	C	100%
Agressividade	56	C	C	C	C	C	100%
	46	C	C	C	C	C	100%
	36	C	C	C	C	C	100%
Regulação emocional	70	C	C	C	C	C	100%
	19	C	C	C	C	C	100%
	1	C	C	C	C	C	100%
Autoculpabilização e autocriticismo	60	C	C	C	C	C	100%
	40	C	C	C	C	C	100%
	26	C	C	C	C	C	100%
Reavaliação positiva	77	C	C	C	C	C	100%
	73	C	C	C	C	C	100%
	78	C	C	C	C	C	100%
Humor	104	C	C	C	C	C	100%
	57	C	C	C	C	C	100%
	8	C	C	C	C	C	100%
Uso da Religião	39	C	C	C	C	C	100%
	10	C	C	C	C	C	100%
	4	C	C	C	C	C	100%
Desamparo	65	C	C	C	C	C	100%
	76	C	C	C	C	C	100%
	48	C	C	C	C	C	100%
Atividade Social	50	C	C	C	C	C	100%
	5	C	C	C	C	C	100%
	59	C	C	C	C	C	100%

Fonte: o próprio autor

Para realizar o segundo objetivo, isto é, avaliação estratégias de enfrentamento (*coping escolar*), estratégias de aprendizagem e motivação da aprendizagem, foram feitas estatísticas descritivas. As tabelas 3 e 4 apresentam os resultados.

No caso das pontuações das subescalas de *coping*, os dados podem ser vistos na tabela 3. Assim como a pontuação das subescalas de estratégias de

aprendizagem, as subescalas de *coping* também apresentam número de itens diferentes, portanto, foi calculada uma média considerando o item. A referida tabela apresentará a *Média*, *Média por item*, *Dp*, pontuações mínimas e máximas.

Tabela 3 – Média, Média por item, Dp, pontuações mínima e máxima: resultados obtidos para Est. de Coping

Constructos	M	M Por item	DP	Pontuação mínima	Pontuação máxima
Distração/evitamento	4,07	1,34	1,95	0	8
Evitamento cognitivo	4,68	1,56	1,74	1	9
Aceitação resignação	3,43	1,14	1,64	0	7
Acalmar	3,43	1,14	1,43	0	8
Procura informação	4,40	1,46	1,77	1	7
Análise lógica	3,74	1,24	1,41	1	8
Negociação	3,68	1,22	2,12	0	8
Reestruturação cognitiva	4,98	1,66	2,20	0	9
Ruminação	4,34	1,44	2,24	0	8
Wishfullthinking	5,51	1,83	2,30	1	9
Catastrofização	3,11	1,03	2,66	0	7
Negação	3,60	1,20	2,27	0	8
Resolução de problemas	4,97	1,65	1,38	3	8
Desenvolvimento comportamental	2,42	0,80	1,97	0	7
Procura de apoio	9,65	1,58	2,89	6	1 6
Procura de compreensão	5,27	1,75	1,83	1	8
Recompensas alternativas	5,04	1,68	1,54	3	9
Consumo de substâncias	1,51	0,37	1,15	0	5
Isolamento social	3,37	1,12	1,64	0	8
Desenvestir do estressor	3,73	1,24	1,48	0	7
Culpar os outros	3,50	1,16	2,03	0	8
Expressão emocional	4,56	1,52	2,32	1	9
Descarga emocional	2,28	0,76	1,87	0	7
Reação depressiva	4,23	1,05	2,73	0	1 0
Agressividade	2,42	0,80	2,36	0	7
Regulação emocional	5,20	1,73	1,53	1	8
Autoculpabilização autocriticismo	3,54	1,18	2,23	0	8
Reavaliação positiva	4,91	1,63	2,48	1	9
Humor	2,42	0,80	1,90	0	7
Uso da religião	4,85	1,61	2,58	1	9
Desamparo	4,82	1,60	1,89	2	8
Atividade social	4,70	2,5	1,39	1	8
Delegação	3,69	1,23	1,83	1	7

Fonte: o próprio autor

Tabela 4 – Média, Média por item, Dp, pontuações mínima e máxima: resultados obtidos para Estratégias de Aprendizagem

Constructos	M	DP	Pontuação mínima	Pontuação máxima
Estratégias Metacognitivas	8,82	2,16	4	14
Estratégias Cognitivas	9,98	2,74	6	16
Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	14,7	4,19	8	24
Estratégias Total	33,5	5,30	22	44
Desmotivação	8,97	3,52	5	16
Motivação por reg. Externa	15,3	6,87	5	25
Motivação por reg.introjettata	17,62	5,57	7	25
Motivação por reg.identificada	22,6	3,02	15	25
Motivação intrínseca	22,2	2,76	16	25

Fonte: o próprio autor

Como a pontuação das subescalas de estratégias de aprendizagem apresentam número de itens diferentes, também foi calculada uma *média* considerando o item. Desse modo, em Estratégias metacognitivas, a *média por item* foi de 1,26, no caso das Estratégias cognitivas, a *média por item* foi de 0,90 e, em Ausência de Estratégias metacognitivas disfuncionais, a *média por item* foi de 1,33. Com o objetivo de atender a busca de relações entre estratégias de enfrentamento (*coping escolar*), estratégias de aprendizagem e motivação da aprendizagem foi empregada a correlação de *Pearson*. As tabelas 5 e 6 apresentam as correlações evidenciadas.

Tabela 5 – Correlação de Pearson estratégias de aprendizagem e motivação

Constructos	<i>r</i>	<i>p</i>
Estratégias metacognitivas Desmotivação	0,308	0,000
Estratégias metacognitivas e Motivação extrínseca por regulação externa	-0,434	0,000
Estratégias metacognitivas e Motivação por regulação introjetada	-0,388	0,000
Estratégias metacognitivas e Motivação por regulação identificada	-0,311	0,000
Estratégias metacognitivas e Motivação intrínseca	-0,219	0,000
Estratégias cognitivas desmotivação	0,294	0,000
Estratégias cognitivas e motivação extrínseca por regulação externa	-0,355	0,000
Estratégias cognitivas e motivação por regulação identificada	-0,583	0,000
Estratégias cognitivas e motivação intrínseca	-0,600	0,000
Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais e desmotivação	0,202	0,002
Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais e regulação externa	0,300	0,000
Estratégias Total e desmotivação	0,437	0,000
Estratégias Total e motivação por regulação identificada	-0,468	0,000
Estratégias Total e motivação intrínseca	-0,458	0,000

Fonte: o próprio autor

Tabela 6 – Correlação de Pearson *coping*, estratégias de aprendizagem e motivação

Constructos	<i>r</i>	<i>p</i>
Distração evitamento e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,438	0,000
Distração evitamento e Estratégias Total	-0,362	0,000
Evitamento cognitivo e estratégias metacognitivas	-0,280	0,000
Evitamento cognitivo e estratégias cognitivas	-0,210	0,001
Evitamento cognitivo e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,392	0,000
Evitamento cognitivo e Estratégias Total	-0,533	0,000
Aceitação e resignação e estratégias metacognitivas	0,316	0,000
Aceitação e resignação e estratégias cognitivas	-0,304	0,000
Aceitação e resignação e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,421	0,000
Aceitação e resignação e Estratégias Total	-0,361	0,000
Acalmar e estratégias metacognitivas	-0,283	0,000
Acalmar e Estratégias Total	-0,159	0,015
Procura de informação e estratégias cognitivas	0,214	0,001
Procura de informação e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,371	0,000
Procura de informação e Estratégias Total	-0,135	0,039
Análise lógica e estratégias cognitivas	-0,239	0,000
Análise lógica e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,286	0,000
Análise lógica e Estratégias Total	-0,366	0,000
Negociação e estratégias metacognitivas	-0,328	0,000
Negociação e Estratégias Total	-0,206	0,002
Reestruturação cognitiva e estratégias metacognitivas	0,141	0,000
Reestruturação cognitiva e estratégias cognitivas	-0,311	0,000
Reestruturação cognitiva e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,183	0,005
Reestruturação cognitiva e Estratégias Total	-0,248	0,000
Ruminação e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,495	0,000

Ruminação e Estratégias Total	-0,384	0,000
Wishfullthings e estratégias cognitivas	-0,430	0,000
Wishfullthings e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,654	0,000
Wishfullthings e Estratégias Total	-0,741	0,000
Catastrofização e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,581	0,000
Catastrofização e Estratégias Total	-0,522	0,000
Negação e estratégias metacognitivas	0,273	0,000
Negação e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,368	0,000
Negação e Estratégias Total	-0,197	0,000
Resolução de problemas e estratégias metacognitivas	-0,166	0,011
Resolução de problemas e estratégias cognitivas	0,290	0,000
Desinvestimento comportamental e estratégias metacognitivas	-0,176	0,007
Desinvestimento comportamental e estratégias cognitivas	0,302	0,000
Desinvestimento comportamental e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,179	0,006
Procura de apoio e estratégias metacognitivas	0,167	0,010
Procura de apoio e estratégias cognitivas	0,269	0,000
Procura de apoio e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,404	0,000
Procura de compreensão e estratégias cognitivas	0,156	0,017
Recompensas alternativas e estratégias metacognitivas	0,160	0,014
Recompensas alternativas e estratégias cognitivas	0,319	0,000
Recompensas alternativas e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	0,256	0,000
Recompensas alternativas e Estratégias Total	0,433	0,000
Consumo de substâncias e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,517	0,000
Consumo de substâncias e Estratégias Total	-0,416	0,000
Isolamento social e estratégias metacognitivas	0,139	0,003
Isolamento social e Ausência	-0,610	0,000

de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais		
Isolamento social e Estratégias Total	-0,403	0,000
Desinvestir e estratégias cognitivas	-0,139	0,034
Desinvestir e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,374	0,000
Desinvestir e Estratégias Total	-0,371	0,000
Culpar os outros e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,287	0,000
Culpar os outros e Estratégias Total	-0,203	0,002
Expressão emocional e estratégias cognitivas	-0,227	0,000
Expressão emocional e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,170	0,009
Expressão emocional e Estratégias Total	-0,240	0,000
Descarga emocional e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,575	0,000
Descarga emocional e Estratégias Total	-0,520	0,000
Reação passiva e estratégias metacognitivas	0,297	0,000
Reação passiva e estratégias cognitivas	0,156	0,016
Reação passiva e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,483	0,000
Reação passiva e Estratégias Total	-0,179	0,006
Agressividade e estratégias cognitivas	-0,305	0,000
Agressividade e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,157	0,016
Agressividade e Estratégias Total	-0,259	0,000
Regulação emocional e estratégias metacognitivas	0,137	0,036
Regulação emocional e estratégias cognitivas	-0,286	0,000
Regulação emocional e Estratégias Total	-0,130	0,047
Autoculpabilização e estratégias metacognitivas	0,219	0,001
Autoculpabilização e estratégias cognitivas	-0,169	0,010
Autoculpabilização e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,270	0,000
Autoculpabilização e Estratégias Total	-0,211	0,001
Humor e estratégias	0,178	0,006

metacognitivas		
Humor e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,326	0,000
Humor e Estratégias Total	-0,165	0,011
Uso da religião e estratégias metacognitivas	-0,313	0,000
Uso da religião e estratégias cognitivas	0,254	0,000
Uso da religião e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	0,527	0,000
Uso da religião e Estratégias Total	0,420	0,000
Desamparo e estratégias metacognitivas	0,206	0,001
Desamparo e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	-0,340	0,000
Desamparo e Estratégias Total	-0,169	0,009
Atividade social e estratégias cognitivas	-0,121	0,064
Atividade social e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	0,321	0,000
Atividade social e Estratégias Total	0,175	0,007
Delegação e estratégias cognitivas	0,327	0,000
Delegação e Ausência de Estrat. Metacognitivas Disfuncionais	0,232	0,000
Distração evitamento e desmotivação	-0,356	0,000
Distração evitamento e motivação extrínseca por regulação externa	-0,133	0,042
Distração evitamento e motivação por regulação identificada	0,229	0,000
Distração evitamento e motivação intrínseca	0,272	0,000
Evitamento cognitivo e motivação extrínseca por regulação externa	0,224	0,001
Evitamento cognitivo e motivação por regulação introjetada	0,210	0,001
Evitamento cognitivo e motivação intrínseca	0,327	0,000
Aceitação e resignação e motivação por regulação identificada	0,198	0,002
Acalmar e Desmotivação	-0,159	0,015
Acalmar e motivação extrínseca por regulação externa	0,245	0,000
Acalmar e motivação por regulação introjetada	0,175	0,007
Procura de informação e	-0,643	0,000

motivação extrínseca por regulação externa		
Procura de informação e motivação extrínseca por regulação introjetada	-0,666	0,000
Procura de informação e motivação extrínseca por regulação identificada	-0,212	0,001
Procura de informação e motivação intrínseca	-0,375	0,000
Análise lógica e motivação extrínseca por regulação identificada	0,195	0,003
Análise lógica e motivação intrínseca	0,285	0,000
Negociação e motivação extrínseca por regulação externa	0,274	0,000
Negociação e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,224	0,001
Negociação e motivação extrínseca por regulação identificada	-0,108	0,098
Negociação e motivação intrínseca	-0,102	0,118
Reestruturação cognitiva e desmotivação	-0,545	0,000
Reestruturação cognitiva e motivação extrínseca por regulação externa	-0,375	0,000
Reestruturação cognitiva e motivação extrínseca por regulação introjetada	-0,374	0,000
Wishfullthings e desmotivação	-0,232	0,000
Wishfullthings e motivação extrínseca por regulação identificada	0,226	0,000
Wishfullthings motivação intrínseca	0,304	0,000
Catastrofização e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,191	0,003
Catastrofização motivação intrínseca	0,194	0,003
Negação e desmotivação	0,256	0,000
Negação e motivação extrínseca por regulação externa	-0,269	0,000
Negação e motivação extrínseca por regulação introjetada	-0,205	0,000
Negação e motivação extrínseca por regulação identificada	0,239	0,002
Negação motivação intrínseca	0,397	0,000
Resolução de problemas e desmotivação	0,351	0,000

Resolução de problemas e motivação extrínseca por regulação externa	0,363	0,000
Resolução de problemas e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,302	0,000
Resolução de problemas e motivação extrínseca por regulação identificada	-0,549	0,000
Resolução de problemas e motivação intrínseca	-0,228	0,000
Desinvestimento comportamental e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,421	0,000
Desinvestimento comportamental e motivação extrínseca por regulação identificada	-0,225	0,001
Procura de apoio e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,321	0,000
Procura de compreensão e motivação extrínseca por regulação externa	0,142	0,030
Procura de compreensão e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,280	0,000
Recompensas alternativas e desmotivação	0,334	0,000
Recompensas alternativas e motivação extrínseca por regulação identificada	-0,319	0,000
Recompensas alternativas e motivação intrínseca	-0,482	0,000
Consumo de substâncias e desmotivação	-0,324	0,000
Consumo de substâncias e motivação extrínseca por regulação externa	-0,285	0,000
Consumo de substâncias e motivação extrínseca por regulação identificada	0,212	0,001
Consumo de substâncias e motivação intrínseca	0,156	0,007
Isolamento social e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,192	0,003
Desinvestir e desmotivação	-0,612	0,000
Desinvestir e motivação extrínseca por regulação externa	-0,408	0,000
Desinvestir e motivação extrínseca por regulação introjetada	-0,290	0,000
Desinvestir e motivação extrínseca por regulação identificada	0,200	0,002
Culpar os outros e motivação intrínseca	0,264	0,000

Expressão emocional e desmotivação	0,135	0,039
Expressão emocional e motivação extrínseca por regulação externa	0,260	0,000
Expressão emocional e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,353	0,000
Expressão emocional e motivação extrínseca por regulação identificada	0,245	0,000
Expressão emocional e motivação intrínseca	0,180	0,006
Descarga emocional e desmotivação	-0,171	0,008
Descarga emocional e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,176	0,007
Descarga emocional e motivação extrínseca por regulação identificada	0,141	0,031
Descarga emocional e motivação intrínseca	0,167	0,010
Reação passiva e motivação extrínseca por regulação externa	-0,146	0,025
Reação passiva e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,384	0,000
Reação passiva e motivação extrínseca por regulação identificada	-0,216	0,001
Agressividade e desmotivação	0,418	0,000
Agressividade e motivação extrínseca por regulação externa	0,536	0,000
Agressividade e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,212	0,001
Agressividade e motivação intrínseca	0,141	0,030
Regulação emocional e motivação extrínseca por regulação externa	0,214	0,001
Regulação emocional e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,147	0,024
Regulação emocional e motivação intrínseca	0,315	0,000
Autoculpabilização e motivação extrínseca por regulação externa	-0,222	0,001
Autoculpabilização e motivação extrínseca por regulação identificada	0,218	0,001
Autoculpabilização e motivação intrínseca	0,133	0,041
Reavaliação positiva e desmotivação	-0,623	0,000

Reavaliação positiva e motivação extrínseca por regulação externa	-0,279	0,000
Humor e desmotivação	-0,120	0,066
Humor e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,400	0,000
Uso da religião e motivação extrínseca por regulação externa	0,388	0,000
Uso da religião e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,447	0,000
Uso da religião e motivação extrínseca por regulação identificada	-0,402	0,000
Uso da religião e motivação intrínseca	-0,354	0,000
Desamparo e desmotivação	0,216	0,001
Desamparo e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,335	0,000
Desamparo e motivação intrínseca	0,192	0,003
Atividade social e motivação extrínseca por regulação externa	0,147	0,024
Atividade social e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,206	0,002
Atividade social e motivação intrínseca	0,406	0,000
Delegação e desmotivação	0,222	0,001
Delegação e motivação extrínseca por regulação introjetada	0,359	0,000
Delegação e motivação extrínseca por regulação identificada	-0,500	0,000
Delegação e motivação intrínseca	-0,318	0,000

Fonte: o próprio autor

Para analisar relação de dependência entre os constructos estudados e que deram magnitude moderada, recorreu-se à análise de regressão linear. As tabelas 7 e 8 apresentam os dados dessas análises que deram resultados significativos. Inicialmente, a análise realizada foi entre Motivação por regulação Externa, Introjetada e Estratégias metacognitivas. Na sequência, foi analisada a Motivação por Regulação Externa e Identificada e Estratégias Cognitivas. Por fim, observa-se os dados de Regressão Linear para Desmotivação, Identificada e Motivação Intrínseca e Estratégias Total.

Tabela 7 – Dados de Regressão Linear para Motivação por Regulação Externa e identificada e Estratégias Cognitivas

Variáveis Independentes Contínuum Motivacional	R	R² ajustado	F	Beta z	t	Sig
Reg. Externa	0,355	0,122	$F(33,586) = 221,725$	-0,355	29,664	0,001
Identificada	0,583	0,337	$F(119,986) = 598,232$	-0,583	19,904	0,001
Intrínseca	0,600	0,357	$F(131,035) = 633,491$	-0,600	19,924	0,001

Fonte: Elaborada pelos autores

Tabela 8 – Dados de Regressão Linear para Desmotivação, Identificada e Motivação Intrínseca e Estratégias Total

Variáveis Independentes Contínuum Motivacional	R	R² ajustado	F	Beta z	t	Sig
Desmotivação	0,437	0,188	$F(55,136) = 258,846$	0,437	32,320	0,001
Identificada	0,468	0,216	$F(65,327) = 140,589$	-0,468	22,453	0,001
Intrínseca	0,458	0,206	$F(61,865) = 1380,256$	-0,458	21,191	0,001

Fonte: Elaborada pelos autores

Considerando o objetivo proposto de levantar a percepção dos respectivos professores acerca das várias estratégias de enfrentamento (*coping escolar*), estratégias de aprendizagem, motivação da aprendizagem e sentimento de pertencimento de seus alunos junto às escolas da zona rural de assentamento do MST, foi realizada uma análise qualitativa do conteúdo usando Bardin (2012). Os dados serão apresentados nas tabelas de 9 a 13. As análises das entrevistas foram realizadas com a intenção de compreender a percepção dos envolvidos sobre os processos dinâmicos vivenciados na realidade em que eles estão inseridos. Na primeira pergunta, os professores foram questionados a respeito das maiores

dificuldades encontradas no cotidiano da escola e quais são as formas que seus alunos encontram para enfrentá-las. A tabela 9 apresenta as respostas obtidas.

Tabela 9 – Conteúdos oriundos da análise da Questão 1: Quais são as maiores dificuldades encontradas no cotidiano da escola e quais são as formas que seus alunos encontram para enfrentá-las?

Participantes	Respostas
2 a	Acredito que existam limites na estrutura/ falta de professores e ambientes adequados a criança. São realizados multirões/ promoções e lutas para construção do novo prédio. A dificuldade impulsiona o aluno para sair dessa realidade.
2 b	Espaço coberto para atividades fora da sala de aula, frio e calor, chuva, entre outros. Falta tudo na verdade. Os alunos sabem o quanto temos que lutar para estar aqui e isso acaba os motivando.
3 a	Falta de estrutura para desenvolver atividades extraclasse, utilizam-se espaços alternativos para a prática principalmente esportiva
3 b	Salas de aula precárias e falta de espaço coberto para se proteger do sol e da chuva. Falta de tecnologia. Os alunos observam a luta dos pais e querem um futuro melhor.
4 a	Estrutura física extremamente precária, falta em dias de chuva, acesso à tecnologia sendo restrito apenas a celulares, falta de materiais didáticos. Se os alunos desejam estudar são obrigados a superar essas dificuldades e fazem isso com maestria, pois, as próprias dificuldades os impulsionam a querer um futuro melhor.

4 b	As dificuldades são deslocamento, falta de recurso (material) e recurso humano de professor para cobrir e ter um quadro completo.
5 a	Estrutura física, material e humana. Acesso muito difícil em dias de chuva e frio. Um calor insuportável no verão. As próprias dificuldades impulsionam os alunos a querer sair daqui.
5 b	Acredito que a estrutura física, locomoção e falta de material seja o mais difícil. Os alunos são muito engajados na luta por um futuro mais justo. Isso já vem dos pais também.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas

Os professores entrevistados convergem ao relatar as dificuldades encontradas no ambiente escolar que estão inseridos. Ao observar o local, a pesquisadora constatou que a estrutura é realmente precária. As salas de aula são construídas pelos pais dos alunos com madeiras doadas e reaproveitadas. As frestas permitem que chuva, sol e odores adentrem as salas de aula. O chão de terra e a falta de locais cobertos dificultam a realização das atividades extraclasse. A frequência dos alunos fica comprometida diante da dificuldade de deslocamento e transporte. A falta de recursos, tanto material, quanto humano, também afetam o cotidiano. Nota-se que os desafios são inúmeros, porém, não assustam ou impedem as crianças de buscarem um futuro melhor e sonharem com uma realidade diferente. Na segunda questão, os professores foram questionados a respeito das dificuldades encontradas em relação à aprendizagem e às estratégias que seus alunos encontram para superá-las. As respostas encontram-se na tabela 10.

Tabela 10 - Conteúdos oriundos da análise da questão 2: Quais são as maiores dificuldades encontradas em relação à aprendizagem e quais são as estratégias que seus alunos encontram para superá-las?

Participantes	Respostas
2 a	Falta de frequência.

-
- 2 b Dificuldade na leitura e escrita. Pedem ajuda para os professores e amigos da turma.
- 3 a Acompanhamento da aprendizagem da turma. Crianças com dificuldade buscam auxílio com os colegas e no contra turno.
- 3 b Dificuldade de conhecimento geral. Ficam bem restritos ao que acontece no campo e na política.
- 4 a Falta de pré-requisito, difícil acesso à leitura acabam não valorizando o pouco que tem através da escola, pois, cresceram em um ambiente que se valoriza o plantio, o trabalho braçal. Gostam de matemática, pois conseguem relacionar com o trabalho no campo.
- 4 b As dificuldades de aprendizagem são por conta da falta de professor para sala de recurso, classe intermediária que nos auxiliam muito na aprendizagem dos alunos que tem dificuldade. Os alunos se viram como pode.
- 5 a Leitura, pois, falta recurso e interesse. A maioria lê bem pouco.
- 5 b Dificuldades no aprendizado em geral. Cada um do seu jeito. Pedem ajuda para os professores e alguns para seus colegas. Os pais quase não conseguem ajudar.
-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas

Em relação à segunda questão, os professores relatam que as dificuldades de aprendizagem permeiam o cotidiano escolar, principalmente, em relação à área da leitura e escrita. A principal estratégia percebida é o pedido de ajuda para professores e colegas. A matemática é uma área de grande interesse para as crianças, pois relacionam os conteúdos com a vivência. A escola é cercada por uma

horta e os alunos têm aulas práticas sobre o trabalho no campo e o ofício dos seus pais. De acordo com os professores, os alunos possuem um bom raciocínio lógico, demonstram habilidade ao realizar cálculos feitos no trabalho no lote, como por exemplo, plantio de batata doce, hortifruti, área do terreno, tempo de colheita, entre outros. A terceira questão diz respeito ao olhar dos alunos acerca da percepção pelos professores da motivação para aprender de seus alunos. As respostas se encontram na tabela 11.

Tabela 11 - Conteúdos oriundos da análise da questão 3: Qual é a sua percepção acerca da motivação para aprender dos seus alunos?

Participantes	Respostas
2 a	Novidades e criatividade estimulam a motivação da turma
2 b	São motivados sim, enfrentam as dificuldades diárias para estarem aqui. Isso já basta.
3 a	São participativos nas aulas, principalmente quando o assunto interessa, mas de forma geral demonstram interesse em aprender.
3 b	Algumas vezes estão tristes com a realidade, mas na maioria demonstram muito interesse por aprender.
4 a	Como citei no final da questão 1, percebo que as dificuldades que enfrentam diariamente para estudar os impulsiona e motiva para “vencer na vida”, poder ter um futuro melhor e principalmente proporcionar essa melhoria para seus filhos.
4 b	Sempre que possível realizamos atividades diferenciadas, mas devido à falta de materiais na maioria das vezes tiramos do bolso. Os alunos ao verem isso ficam motivados também.
5 a	A maioria das vezes são

motivados.

5 b São alunos motivados, pois, querem mudar a própria realidade. Eles acreditam que por meio do estudo vão conseguir.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas

De uma maneira geral, os professores observam que seus alunos são motivados para aprender. Justificam essa motivação, principalmente, por acreditarem que os alunos sabem que podem mudar a realidade por meio do estudo e esse é um discurso que também vem da casa das crianças. Os pais acompanham de perto as atividades escolares de seus filhos, não permitem faltas e ajudam nas lutas enfrentadas diariamente na escola dentro do que é possível para eles. Na quarta pergunta, os professores foram questionados a respeito do sentimento de pertencimento dos alunos na escola. As respostas podem ser visualizadas na tabela 12.

Tabela 12 – Conteúdos oriundos da análise da Questão 4: Você acredita que seus alunos se sentem pertencidos no ambiente escolar? De que forma consegue perceber isso?

Participantes	Respostas
2 a	Sim, quando dizem que seus pais construíram a escola.
2 b	Sim, fazem bastante relação da escola com a casa.
3 a	Sim, são assíduos e gostam de participar das atividades escolares.
3 b	Sim, sentem-se acolhidos aqui.
4 a	Sim, a liberdade de expressão, companheirismo, respeito e amizade entre eles demonstram claramente esse pertencimento.
4 b	Acredito que sim. São alunos presentes mesmo com toda a dificuldade enfrentada

	pela falta de recurso, os alunos gostam da escola e se sentem acolhidos.
5 a	Sim, principalmente pelo trabalho aqui ser como o dos pais.
5 b	Sim, sabem que precisam lutar juntos para conseguirem algo melhor. A união e acolhimento fazem com que se sintam parte disso.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas

Ao responder a quarta pergunta, os oito professores foram unânimes ao considerar que os alunos se sentem pertencidos no ambiente escolar e, para tanto, foram apresentadas diferentes justificativas, como por exemplo, a participação dos pais, acolhimento, respeito, liberdade de expressão, amizade, união por causa, entre outros. A quinta pergunta questionou os alunos em relação aos fatores que os levam a superar os desafios diários e a continuarem frequentando a escola. As respostas estão contempladas na tabela 13.

Tabela 13 – Conteúdos oriundos da análise da questão 5: Na sua percepção, quais são os principais fatores que levam seus alunos a superar os desafios diários e a continuarem frequentando a escola?

Participantes	Respostas
2 a	Estímulo e orientação escolar e familiar.
2 b	
3 a	A interação do ambiente escolar e social, outro ponto a ser considerado é que eles são obrigados a virem pelos pais.
3 b	A esperança de um futuro diferente.
4 a	A escola é o lugar onde se encontram diariamente, uma oportunidade para estar entre amigos, se organizarem diante das novidades diárias da escola, um local direcionado à aprendizagem formal bem como a formação cidadã e construção da ideologia que acreditam.

4 b	A atenção, amor, carinho e dedicação dos professores.
5 a	O acolhimento e luta dos professores. O estímulo dos pais.
5 b	A busca de uma vida mais justa.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas obtidas

De acordo com os professores entrevistados, os principais fatores que levam seus alunos a superar os desafios diários e a continuarem frequentando a escola são a orientação familiar, acolhimento e afeto, tanto da parte dos professores, quanto entre eles (amizade), a busca e a luta por algo que acreditam ser uma realidade melhor, mais justa e igualitária.

6.3 ANÁLISE QUALITATIVA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM MÃE DE ALUNO

Em relação ao objetivo de levantar a percepção de uma mãe a respeito das principais dificuldades de manter o aluno matriculado em uma escola da zona rural de assentamento do MST, foi realizada uma entrevista e, nesse caso, cabe elucidar que somente uma mãe quis participar do presente estudo. A mãe participante é moradora de um assentamento, ela e o marido têm renda proveniente do trabalho com a terra/agricultura familiar. Trata-se de uma mãe que possui graduação e mestrado realizados em universidades públicas e que, apesar de ter tido oportunidades de sair do campo, por opção pessoal da família, permanecem nesse contexto. Essa família, em particular, apresenta uma boa estrutura sócio familiar. Uma fala colocada na entrevista se refere a essa escolha feita por ela. Dessa forma, na sequência, a entrevista será descrita na íntegra.

P. Quais são as maiores dificuldades encontradas para manter seu (a) filho(a) matriculado(a) em uma escola da zona rural de assentamento do MST e quais são as formas que você encontra para enfrentá-las?

R. Uma das dificuldades para manter nossos filhos na escola do campo é os dias de chuva, né, como as nossas estradas não foram readequadas, assim quando

sai um assentamento algumas das coisas que está prevista em lei, é que deve ter uma infraestrutura mínima tanto para a escoação da produção e para a circulação, para gente poder ir ao médico e ir para a escola. Então aqui se não me engano são quase 100 km de estrada que precisam ser readequadas. Atualmente, só a estrada principal que foi feito não como deveria ser feito mas, a prefeitura fez de uma forma que já melhorou bem, mas aí quando chove não tem transporte para as crianças, pra escola e tem lugares que fica intransitável quando chove. Então acaba essa dificuldade de manter nossos filhos na escola do campo porque como as estradas não estão adequadas, intransitável não tem transporte escola.

A forma que a gente já se movimentou foi ocupar a prefeitura uma vez, aí a gente tenta pressionar para que essa obra seja feita porque teve um recurso liberado pelo governo federal em 2014 e, daí, em 2017, esse recurso retornou para Brasília, então, a prefeitura perdeu o recurso que era destinado à obra das estradas. Então, a gente faz uma pressão em cima da prefeitura, em alguns casos, as próprias famílias se reuniram, se organizaram e tiraram o dinheiro do bolso, muitas vezes, sem ter condição para poder melhorar a estrada e garantir os filhos possam ir para a escola.

Assim como as estradas não foram readequadas, as escolas não foram construídas assim dentro do projeto que já existe dentro da prefeitura. A escola é a mesma que as famílias se organizaram e construíram de forma coletiva reaproveitando vários materiais de construção, conseguindo algumas doações e trabalho voluntário. Então, as salas de aula não têm iluminação adequada, não têm uma quadra de esporte, não têm um pátio para as crianças poderem brincar, uma sombra no dia de calor. Então, as crianças sofrem muito com calor, com falta de iluminação e não ter um espaço para desenvolver as atividades de educação física. Mas, a escola junto com os professores e a coordenação pedagógica e as famílias vem fazendo um trabalho em que, periodicamente, acontecem assembleias. Agora não, devido à pandemia, mas assim em períodos normais de aula no mínimo a cada semestre acontece uma assembleia com todos os pais para discutir as questões da escola. Conforme vai resolvendo os problemas, então, quando faz festa, faz algum bingo também para arrecadar dinheiro para a gente ir melhorando a estrutura dessa escola que hoje é onde funciona até se viabilizar a construção escola que vai ser definitiva.

P. Quais são as maiores dificuldades encontradas em relação à aprendizagem e quais são as estratégias para superá-las?

R. O meu filho teve muita dificuldade para aprender que ele tinha dificuldade de concentração. Até ele passou por um processo de avaliação na clínica psicológica da UEL, mas assim, ele apresentou maturidade emocional acima da média, inteligência também acima da média, então, era só uma dificuldade de concentração. Mas, daí a escola sabendo dessa dificuldade dele, junto com o professor que acompanhava ele o ano passado no segundo ano, mas a pedagoga conseguiu realizar um trabalho para desenvolver a leitura. Hoje ele lê bem, lê todo dia e mesmo agora que não está tendo aula uma das atividades que ele mantém é a leitura. Então, o trabalho foi muito bom porque além dele conseguir ler ele também desenvolveu o gosto pela leitura. Isso é bem importante.

P. Você acredita que seu(a) filho(a) sente-se pertencido no ambiente escolar? De que forma consegue perceber isso?

R. O meu filho ele tem sim um sentimento de pertença à escola, agora mesmo que não está tendo aula ele sempre faz referência a escola ao nome da escola. Então, lá é um ambiente que ele tem os amiguinhos dele. Ele faz as apresentações também, é uma coisa que ele gosta muito. Então, sempre tem umas apresentações em datas especiais e em alguns momentos que no movimento a gente chama de mishigam que celebra algum lutador ou dia histórico da luta. Ele é muito tímido, mas nesses momentos ele gosta de se apresentar. Já teve momentos assim de ele fazer uma apresentação sozinho dele dançar hip hop na frente de todos da escola, porque é uma coisa que ele gosta, então, ele sente à vontade para fazer isso sendo que ele é uma criança tímida mas nessa hora ele se solta.

P. Qual é a sua percepção acerca da motivação para aprender do(a) seu(a) filho(a)?

R. A equipe pedagógica é uma equipe que entendeu o que é a educação do campo então tem alguns professores que são aqui do assentamento mesmo, mas mesmo os que vêm de Londrina, eles entenderam esse processo do que é a educação do campo e qual a importância da educação do campo para MST e pro assentamento. Apesar de todas as limitações de infraestrutura de logística, eles tentam implementar essa proposta e isso ajuda muito as crianças a se entender

dentro do assentamento e dentro da escola. Isso ajuda tanto na aprendizagem quanto na motivação da criança ir para a escola e permanecer na escola.

P. Qual é a sua percepção acerca da escola da zona rural de assentamento do MST vinculada a um movimento social?

R. No Brasil, nunca se valorizou a educação para as famílias que estão no campo e, muito menos, uma escola no campo e do campo. Se a gente for ver, na história da educação, sempre a escola do campo ela foi menosprezada. É sempre assim: ah! o trabalhador rural só aprender a ler e escrever já está de bom tamanho; aí quem mora no campo não precisa estudar... sempre se trabalhou muito isso. A partir de 1990 que o MST, junto com outros movimentos sociais, com a igreja católica, e com algumas universidades públicas começa um movimento na educação do campo, começa a entender, de uma outra forma, a importância de quem está no campo também ter acesso a uma educação de qualidade que hoje para você viver do campo e ter uma qualidade de vida você precisa ter acesso à educação. Isso muda toda a história da educação dentro do MST, nos assentamentos e nos acampamentos.

Num processo longo que há mais de 20 anos que o movimento vem construindo isso junto com outros movimentos, tem muita pesquisa hoje sobre isso então isso vai mudar muito dentro do movimento e a percepção das famílias. Então, as famílias começam a perceber essa importância de estudar, muitos voltam para se alfabetizar, outros, mesmo já na fase adulta, conseguem fazer o até ensino médio, muitas vezes até uma faculdade e isso incentiva os filhos a estudar. O jovem que está no campo se ele quiser ir para a cidade ele pode ir para a cidade mas essa não pode ser a única opção de vida para ele, ele tem que ter oportunidade também se ele quiser permanecer no campo e sem estudo dificilmente o jovem vai permanecer no campo. Agora, quando ele tem uma possibilidade de estudar de fazer uma faculdade para depois ele voltar pra o assentamento e trabalhar como agrônomo, como veterinário, ou como assistente social ou como professor, ou mesmo que ele faça uma graduação que ele não exerce aquela profissão mas que com o conhecimento que ele tem isso vai valorizar ele dentro assentamento, então existe a possibilidade dele permanecer no campo. Agora quando ele não tem a possibilidade de estudar geralmente ele acaba indo para a cidade.

P. Na sua percepção, quais são os principais fatores que levam seu(a) filho(a) a superar os desafios diários e a continuar frequentando a escola?

R. Então, a educação do campo dentro do assentamento, ela vai contribuir tanto na formação das crianças que estão na escola porque ela vai ter uma educação voltada para as questões do dia a dia dela e vai desenvolver esse interesse para ela continuar estudando. Ela vai entendendo a importância de ela estudar mesmo que ela esteja no campo, na zona rural, que ela pode e deve continuar estudando. O movimento tem muitas parcerias que hoje com o governo federal cortando os recursos do Pronera e não sei como vai ficar isso para frente, mas hoje os professores que estão na escola que são do assentamento todos estudaram pelo Pronera, então eu não saberia dizer hoje quantos professores que tem na nossa escola que estudaram pelo Pronera, mas assim os professores que estão aqui na escola hoje e que são do assentamento estudaram pelo Pronera por uma luta e conquista do MST. São milhares pelo Brasil inteiro que fizeram diversos cursos tanto na área da educação como na área da saúde na área das agrárias então são vários cursos diferentes, diferentes universidades que o movimento conseguiu. Alguns de nível médio, técnicos, de graduação inclusive pós-graduação. Isso eleva o nível de conhecimento da militância do movimento e gera oportunidade para a juventude e para outras pessoas também permanecerem no movimento com uma qualificação maior.

7 DISCUSSÃO DOS DADOS

Tendo em vista os resultados anteriormente apresentados, este capítulo tem por finalidade discutir tais dados, com base na literatura científica, de acordo com a ordem dos objetivos. Portanto, a discussão exposta está em concordância com as etapas anteriormente descritas para apresentação dos resultados. Tais etapas ocorreram em três momentos, a saber: resultados das análises que buscaram as validações de conteúdo e de semântica do instrumento de estratégias de enfrentamento (*coping escolar*), os índices alcançados com a aplicação dos instrumentos que mensuraram estratégias de enfrentamento (*coping escolar*), estratégias de aprendizagem e motivação da aprendizagem e a análise qualitativa das entrevistas realizadas com professores e mãe de aluno.

Vale ressaltar que a primeira etapa tratou dos procedimentos e análises efetivados para o cumprimento do primeiro objetivo previsto, direcionado à adaptação e busca de evidências de validade de conteúdo e semântica de uma medida de estratégias de enfrentamento (*coping* escolar) para uso em alunos da zona rural. Os demais objetivos foram atendidos com o desenvolvimento da segunda e terceira etapas. Nessas condições, a etapa um, disposta a seguir, discorre sobre a avaliação dos juízes que examinaram o instrumento de estratégias de enfrentamento (*coping* escolar) utilizado neste estudo.

O instrumento de estratégias de enfrentamento (*coping* escolar) passou pela adaptação dos itens que foram transcritos do português de Portugal para o português do Brasil. Após o envio do instrumento para um juiz linguista o qual não realizou alteração de palavras, o mesmo instrumento foi submetido à avaliação de juízes especialistas que retornaram com índices de concordância em torno de 100%.

Na literatura científica, autores como Alexandre e Coluci (2011) e Pasquali (2017) indicam que os conteúdos propostos nos itens representavam adequadamente o constructo a ser avaliado. Isso significa que há uma boa perspectiva de que, em estudos futuros que busquem evidências de validade mais robustas, que geraria a possibilidade de um instrumento de *coping* escolar apropriado à realidade brasileira.

O instrumento de *coping*, para a realidade brasileira, poderia ser empregado para auxiliar o educador a mapear as estratégias, tanto cognitivas, quanto comportamentais, utilizadas pelo aluno para enfrentar os desafios e exigências internas ou externas no cotidiano escolar (SOUSA, MENDONÇA, ZANINI, NAZARENO, 2009). Tal mapeamento auxiliaria a elaboração de propostas de intervenção mais assertivas, pois o educador estaria mais consciente das estratégias utilizadas pelos alunos em situação de risco e vulnerabilidade. Propostas que visam o acolhimento, a sensibilidade e o olhar para o contexto ganhariam destaque nesse momento.

O segundo objetivo versava sobre avaliar estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem e motivação da aprendizagem. No que se refere às subescalas de *coping* escolar, as maiores pontuações foram em Wishfullthinking (M por item=1,83), procura de compreensão (M por item=1,75) e regulação emocional (M por item=1,73). A subescala Wishfullthinking, a qual significa o desejo de anular ou modificar o fato ocorrido (SALDANHA, 2016), reflete

que a amostra está apresentando a intenção de modificar sua realidade para o enfrentamento das frustrações escolares.

Hipotetiza-se que, possivelmente, isso ocorreu porque alunos de escolas rurais, principalmente ligados a algum movimento social, são expostos ao desejo de modificar sua realidade desde muito pequenos. Na subescala procura de compreensão, a qual contempla características sobre refletir como outras pessoas admiráveis resolveriam a situação e/ou avaliar outro ponto de vista para compreender melhor, a amostra também apresentou pontuação elevada.

Da mesma forma, essa estratégia utilizada pela amostra pode remeter a representatividade que os líderes do movimento exercem sobre os alunos no engajamento pela luta das causas sociais. Na mesma direção, a subescala regulação emocional, a qual traz características de autocontrole das emoções, foi pontuada com níveis elevados, corroborando a realidade hipotetizada, em que esses alunos em contexto de enfrentamento procuram dizer a eles mesmos que ficará tudo bem. Vale ressaltar que, talvez, se fosse uma amostra de alunos de escola urbana, outras subescalas teriam pontuações mais elevadas. Nesse sentido, há necessidade de novas pesquisas e que outras escalas sejam desenvolvidas em estudos futuros para verificar se, realmente, existe diferença no funcionamento de crianças zona rural e da zona urbana.

Em relação à escala de estratégias de aprendizagem, as subescalas com maiores pontuações foram Estratégias Total ($M=33,5$), Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais ($M=14,7$) e Estratégias Cognitivas ($M=9,98$). A população estudada demonstra níveis mais elevados no que se refere ao uso de estratégias cognitivas e não metacognitivas, as quais apresentam comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, porém, exigem funções mentais menos complexas. Elas têm por objetivo final reter as informações apresentadas em sala de aula, sem a necessidade de monitoramento (BORUCHOVITCH, 2014; OLIVEIRA; SANTOS; INÁCIO, 2017). Nessa direção, hipotetiza-se que, como as crianças da zona rural são inseridas no contexto do aprendizado do trabalho no campo desde muito cedo e de forma muito significativa e honrosa para elas, os conteúdos acadêmicos que exigem estratégias mais complexas podem ser deixados para segundo plano.

No que tange à motivação para aprender, as subescalas que apresentaram pontuações mais elevadas foram: Motivação por regulação identificada ($M=22,6$)

Motivação intrínseca ($M=22,2$) e Motivação por regulação introjetada ($M=17,62$). Assim, pode-se dizer que esses alunos estão direcionados para motivações com níveis qualitativos mais elevados. Entende-se como alunos motivados mais intrinsecamente aqueles que realizam as tarefas com um fim em si mesmos e/ou na própria tarefa, sem esperar recompensas externas ou temer punições (RUFINI; BZUNECK, 2019). Esse resultado vai ao encontro do contexto observado pela pesquisadora, em que os alunos realmente valorizam seus professores e mostram-se motivados para aprender, pois percebem que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por eles, a maneira mais provável para mudança desejada é por meio da educação.

O terceiro objetivo tratou de identificar possíveis relações entre estratégias de enfrentamento (*coping escolar*), estratégias de aprendizagem e motivação da aprendizagem. Para melhor organização, as subescalas de *coping* foram agrupadas por similaridade de características e proximidade entre os itens. Denominou-se grupo 1, as formas menos adaptativas de lidar com a situação adversa e correspondem a comportamentos geradores de preocupação e angústia. Fazem parte desse grupo os itens reação depressiva, catastrofização, ruminação, desamparo, autculpabilização e autocriticismo, descarga emocional, isolamento social, negociação, acalmar, uso da religião, expressão emocional, culpar os outros e wishfullthinking. As características do grupo 2 apontam para formas mais eficazes e adaptativas de lidar com a situação adversa, optando por enfrentamento a partir da sua compreensão e racionalização. Fazem parte desse grupo os itens: procura de compreensão, análise lógica, resolução de problemas, reestruturação cognitiva, reavaliação positiva e regulação emocional. O grupo 3 traz itens que estão relacionados com a procura de apoio por parte da família, dos pares, de profissionais ou ainda, procura de informação. São eles: procura de apoio e orientação (pais, amigos e outros), procura de informação, e delegação. Já o grupo 4 contempla itens relacionados à exteriorização de comportamentos agressivos e de culpabilização de terceiros. Os itens que fazem parte desse grupo são: agressividade, descarga emocional, culpar os outros, delegação e consumo de substâncias. Os itens do grupo 5 demonstram formas consideradas mais passivas de lidar com as situações de adversidade como, por exemplo, desvalorização da situação na expectativa que esta se resolva por si só. São eles: evitamento cognitivo, aceitação ou resignação, negação, desinvestir do estressor, reação

passiva e desinvestimento comportamental. Por último, o grupo 6, relaciona-se a atividades de interação com os pares ou com outras pessoas. Os itens aqui contemplados são: atividade social e recompensas alternativas.

Assim, as subescalas do grupo 1 correlacionaram-se negativamente com as estratégias de aprendizagem, o que demonstra hipoteticamente que os alunos que apresentam comportamentos geradores de preocupação e angústia são, de fato, aqueles que recorrem menos às estratégias metacognitivas, cognitivas e uso de estratégias totais. Os alunos contemplados no grupo 2, que apresentam formas mais adaptativas de lidar com a vulnerabilidade, correlacionaram positivamente com o uso de estratégias metacognitivas, cognitivas e uso de estratégias totais. Esse fato revela que o grupo faz uso de estratégias de aprendizagem que exigem mais reflexão sobre o próprio processo. Apresentaram, ainda, correlação negativa com a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Nessa direção, pode-se inferir que alunos os quais apresentam estratégias de enfrentamento mais saudáveis, fazem o uso de estratégias de aprendizagem mais complexas. O grupo 3, que traz como característica principal a procura por apoio de terceiros, também apresentou correlação positiva com estratégias de aprendizagem metacognitivas e cognitivas. Esse resultado aponta para a importância de apoio às crianças e aos adolescentes expostos à situação de vulnerabilidade e aos contextos adversos.

Ao tratar das subescalas contempladas no grupo 4, a amostra revelou que, ao fazer o uso de estratégias de enfrentamento com características que vão ao encontro da agressividade e da culpabilização de outras pessoas, o uso de estratégias de aprendizagem diminuem muito. Essas subescalas correlacionaram-se negativamente com estratégias metacognitivas, cognitivas e uso de estratégias totais. No grupo 5, as subescalas que representam reações mais passivas frente à adversidade, demonstraram que aceitação e resignificação correlacionam-se positivamente com estratégias metacognitivas, podendo inferir que quando o aluno aceita a adversidade consegue refletir melhor sobre ela. Já as subescalas que apresentam passividade mais voltada para o desinvestimento e evitação, correlacionaram-se negativamente com o uso de estratégias metacognitivas e cognitivas. O grupo 6, que trata da interação, apresentou correlação positiva com uso de estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas, estratégias totais e ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Porém, na subescala atividade social, houve correlação negativa com o uso de tais estratégias. Aqui, pode-se inferir, que

para essa amostra, a interação social é muito significativa, mas a participação em atividades sociais não acontece nesse contexto.

No que tange à motivação, as subescalas do grupo 1 correlacionaram-se na sua maioria negativamente com níveis mais autônomos de motivação e positivamente com níveis mais controlados de motivação, o que demonstra hipoteticamente que os alunos que apresentam comportamentos geradores de preocupação e angústia são, de fato, aqueles que estão mais desmotivados ou motivados extrinsecamente. Os alunos contemplados no grupo 2, que apresentam formas mais adaptativas de lidar com a vulnerabilidade, correlacionaram positivamente com melhores níveis qualitativos de motivação. Esse fato revela que o grupo faz uso de estratégias mais eficazes e adaptativas de enfrentamento, sentem-se mais motivados para aprender. O grupo 3, que traz como característica principal a procura por apoio de terceiros, também apresentou correlação positiva com motivação por regulação introjetada. Esse resultado aponta para a importância da mediação do professor para incentivar o aumento do nível da qualidade motivacional dos seus alunos por meio de atividades significativas visando mais autonomia.

Ao tratar das subescalas contempladas no grupo 4, a amostra revelou que, ao fazer o uso de estratégias de enfrentamento com características como agressividade e da culpabilização de outras pessoas, correlacionaram-se, na sua maioria, negativamente com níveis mais autônomos de motivação e positivamente com níveis mais controlados de motivação. No grupo 5, as subescalas que representam reações mais passivas frente à adversidade, demonstraram que aceitação e resignificação e as subescalas que apresentam passividade mais voltada para o desinvestimento e evitação, também apresentaram correlação positiva na sua grande parte com motivação por regulação extrínseca. O grupo 6, que trata da interação, correlacionou-se positivamente com melhores níveis qualitativos de motivação.

O quarto objetivo buscou relação de dependência entre a motivação para aprender e as estratégias de aprendizagem. Os resultados mostraram uma tendência da motivação prevendo o uso de estratégias. No que tange à Motivação e às Estratégias Cognitivas, a pontuação ficou da seguinte forma: motivação por regulação externa (12%), motivação extrínseca por regulação identificada (33%) e motivação intrínseca (35%). Já no que se refere à motivação e uso de estratégias totais, nota-se a seguinte pontuação: desmotivação (18%), motivação extrínseca por

regulação identificada (21%) e motivação intrínseca (20%). No caso dessas crianças, a motivação deve ser vista como algo macro, ou seja, que tem relação com o ambiente, com os estímulos que são oferecidos, com o acesso cultural que elas têm, com a realidade precária e vulnerável em que se encontram (SEMEDO, 2016), mas vale ressaltar que, ainda assim, com todos esses enfrentamentos, a motivação aparece relacionando-se e prevendo o uso de estratégias (ALCARÁ; SANTOS, 2015; MARTINS; ZERBINI, 2014, OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Para atender ao quinto objetivo, levantou-se a percepção dos respectivos professores acerca das variáveis estratégias de enfrentamento (*coping escolar*), estratégias de aprendizagem, motivação para aprender e sentimento de pertencimento de seus alunos junto as escolas da zona rural de assentamento do MST. Os resultados para essa amostra demonstraram que os professores estão cientes de todas as dificuldades encontradas nesse contexto como, por exemplo, condições precárias de estrutura física para desenvolver as atividades de sala de aula e extraclasse, quadro reduzido de professores, falta de material e recursos pedagógicos, dificuldade no transporte, entre tantos outros desafios enfrentados pela população da zona rural principalmente quando vinculados a algum movimento social. Por outro lado, os professores observam em seus alunos um bom repertório de estratégias de enfrentamento, pois, eles são inseridos em condições vulneráveis desde muito pequenos. Hipotetiza-se que a força da liderança do movimento inspira a vida das crianças e adultos desse local, fato que colabora para que esse enfrentamento aconteça.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, conforme observou-se na literatura (CORSO *et al.*, 2015; GOMES; BORUCHOVICTH, 2009, PINTO, 2016), o mesmo ocorre aqui, pois os professores pontuaram a leitura como o maior desafio. Por mais que os alunos tenham interesse por ler, a falta de livros dificulta a estimulação e a criação do hábito. Todavia, quando se trata de matemática, os professores perceberam muito envolvimento por parte das crianças que fazem relação desses conteúdos com o trabalho no campo. Outro fator importante que foi trazido pelos professores entrevistados foi a queixa de que os conteúdos curriculares ficam quase sempre em segundo plano, visto que o trabalho e os acontecimentos políticos ganham muito destaque nesse contexto. Para enfrentar essas situações adversas, os alunos recorrem a seus professores e pedem ajuda dos colegas tanto da própria sala de aula quanto de outros turnos. Ficou evidente

pela fala dos professores que os pais dos alunos têm poucos recursos para ajudar nesse caso.

De acordo com os professores, a motivação para aprender se faz presente no dia a dia das crianças da amostra, e isso vai ao encontro do que salientam Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) quando mencionam que, de fato, a motivação é algo recorrente em escolares e no seu cotidiano escolar, primeiramente, porque acreditam que a única forma de mudar aquela realidade é por meio do estudo. Esse discurso está presente na escola, na casa dos alunos e na fala da liderança do movimento, portanto, é algo muito presente e uma estratégia potente para o enfrentamento diário diante de tantas adversidades. O segundo ponto é o fato de as crianças observarem a luta de seus professores na tentativa de entregar o melhor mesmo naquelas condições. Hipotetiza-se que isso colabore para que as crianças valorizem as ações de seus professores e sintam-se motivados a participar e aprender. Terceiro ponto que corrobora a motivação e o enfrentamento é a questão do pertencimento (BZUNECK, 2009). Os professores são unânimes em concordar quando versam sobre esse tema, afirmando que percebem seus alunos sentindo-se pertencidos e acolhidos no ambiente escolar, por meio de comportamentos afetuosos, relação de confiança e ajuda mútua entre eles. Por mais desafiadora que seja a realidade, as crianças continuam frequentando a escola, em alguns casos, porque são obrigados pelos pais, mas, na maioria das vezes, encontram na escola um lugar seguro onde podem sonhar com uma vida mais justa e igualitária. Fica evidente que a rede de apoio formada naquele contexto é fundamental para que enfrentem e superem à vulnerabilidade que os cerca.

Ao atender ao quinto e o último objetivo da pesquisa e averiguar a percepção de uma mãe a respeito das principais dificuldades de manter o aluno matriculado em uma escola da zona rural de assentamento do MST, notou-se similaridade com o discurso dos professores no que se refere às questões da falta da estrutura física, de pessoal, de recursos pedagógicos, de transporte em dias de chuva e tantos outros desafios já citados aqui. Notou-se similaridade também no que diz respeito às estratégias de enfrentamento, percepção de acolhimento e motivação. Como trata-se de uma mãe que concluiu seus estudos e optou por permanecer no campo, ela colabora incentivando seu filho e outros jovens a seguirem o mesmo caminho. Para ela, a educação é o meio de mudança daquela realidade, no entanto, vale ressaltar que o mesmo fato é também um grande desafio, porquanto os jovens que terminam

seus estudos, na maioria das vezes, optam por viver na cidade e abandonando o campo. Esse fato dificulta e atrasa a mudança que tanto buscam, uma vez que a mão de obra mais qualificada acaba se concentrando na cidade. De acordo com Melo (2020), é fato que a Educação do Campo aparece, muitas vezes, como forma de resistência ao modelo de desenvolvimento econômico capitalista, fundamentada em seus objetivos de luta, necessidades e anseios. Nessa direção, o texto a seguir traz as considerações finais realizadas sobre a presente pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar as diferentes formas de enfrentar situações de vulnerabilidade, aprender e solucionar problemas, verificou-se que a presente pesquisa conseguiu atingir os objetivos propostos de modo satisfatório, trazendo importantes contribuições para a área educacional e social. Nessa direção, ao pensar sobre a educação no campo, mais especificamente em contexto de assentamentos, como algo macro, trouxe luz às questões que ultrapassam os limites pedagógicos e perpassam temas como saúde, segurança, políticas públicas, dignidade e vida humana. Constatou-se que, muitas vezes, o que é legalmente garantido como direito de todos, nem sempre está presente e assegurado na realidade atual. Esse fator torna-se ainda mais grave quando o assunto é a criança em formação.

O desenvolvimento da pesquisa levou à percepção que diversos são os fatores que influenciam e determinam as ações dos alunos e dos professores. Assim sendo, é preciso compreender que a escola também é influenciada e determinada pelas questões econômicas, políticas e sociais. É, ainda, uma das principais instituições sociais, a qual aparece como a possibilidade de preparar cidadãos para o convívio social. Aqui, a formação do professor se faz fundamental, pois, enquanto mediador da aprendizagem, precisará encontrar formas significativas que contribuam, de maneira eficaz, para desenvolvimento integral dos seus alunos. Para tanto, conhecer as estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem e os níveis de motivação de crianças e adolescentes pode ser considerado como uma ferramenta valiosa nesse processo.

Pensar a formação do professor nunca foi tarefa fácil, principalmente em contextos tão adversos. Todavia, o estudo trouxe reflexões as quais demonstraram

que os assuntos que partem da realidade dessas crianças e adolescentes têm grande chance de ser um elo significativo nesse processo de ensinar e aprender. No decorrer da sua caminhada, muitas vezes, o professor será surpreendido por contextos e alunos considerados, por ele, como fora do padrão ideal ou, até mesmo, minimamente aceitável. Nesse momento, ele precisará contar com seus conhecimentos científicos, experiência profissional, mas, principalmente, com a sua sabedoria humana. Pode-se inferir que somente o olhar para uma educação humanizadora e justa ajudará na formação de um aluno crítico, reflexivo, capaz de pensar, discutir e transformar a realidade em que se encontra inserido.

A partir dos conhecimentos elucidados e refletidos neste estudo, muitas possibilidades de intervenção pedagógica que potencializem o uso de estratégias de enfrentamento, estratégias de aprendizagem e aumentem a motivação intrínseca dos alunos poderão ser traçadas. Diante dos dados coletados por escalas Likerts, entrevistas e observação em campo da própria pesquisadora, vale ressaltar que, apesar da realidade contextual encontrada, os pais, profissionais e alunos valorizam a educação e lutam para que, por meio dela, as transformações tão sonhadas possam, um dia, ser a realidade daquele lugar. A busca e a esperança são pilares muito fortes para essa amostra, pois, pensar em políticas públicas que contemplem a igualdade, tanto para as escolas do campo, quanto para as escolas da cidade, se faz fundamental no contexto atual.

Todavia, as limitações também precisam ser apontadas e a pandemia enfrentada no momento atual precisa ser considerada. O fechamento das escolas limitou o tamanho da amostra, reforçando a necessidade de pesquisas futuras para investigar e/ou comparar os constructos estudados em escolas rurais e escolas urbanas. Outro ponto a ser observado é a falta de literatura científica que relacione *coping* escolar, estratégias de aprendizagem e/ou motivação para aprender. Frente às considerações trazidas, o presente estudo contribui, ainda, para as discussões acerca da necessidade de maiores investimentos na educação do campo e nos contextos de assentamentos, tão negligenciados ao longo de toda a história da educação no Brasil.

Por fim, ao compreender o contexto e a perspectiva teórica que fundamentaram o desenvolvimento da presente pesquisa, conclui-se que ela não termina aqui. Os diferentes pontos analisados e refletidos continuam sendo pertinentes para outras investigações que visem aprofundar as questões que

envolvam estratégias de enfrentamento (*coping* escolar), estratégias de aprendizagem, motivação para aprender e perpassam a concepção de uma educação mais justa, igualitária e realmente transformadora.

REFERÊNCIAS

ALCARÁ, Adriana Rosecler; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Avaliação e desenvolvimento da compreensão de leitura em universitários. **Estudos de psicologia (Campinas)**, v. 32, n. 1, p. 63-73, 2015.

ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, p. 3061-3068, 2011.

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

ANTONIAZZI, Adriane Scomazzon; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; BANDEIRA, Denise Ruschel. O conceito de *coping*: uma revisão teórica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 3, n. 2, p. 273-294, 1998.

BAND, E.; WEISZ, J. How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. **Developmental Psychology**, 24 (2), 247-253, 1988.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997.

BATISTA, Karina. **Aprendizagem, motivação e jogos**: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. 2018.

BERESFORD, Bryony A. Resources and strategies: How parents cope with the care of a disabled child. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 35, n. 1, p. 171-209, 1994.

BOEKAERTS, Monique. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. **European psychologist**, v. 1, n. 2, p. 100, 1996.

BORUCHOVITCH, E. A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, 22 (110/111), 22-28. 1993.

BORUCHOVITCH, E. As estratégias de estudo para realização de provas de alunos da 5ª série do 1º grau. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). Resumos de comunicações científicas da **XXVIII Reunião Anual de Psicologia**. 1998A.

BORUCHOVITCH, E. Developmental differences in the use of learning strategies among Brazilian students. Trabalho apresentado no **VI European congress of Psychology da European Federation of Professional Psychologists Association**. Roma, 1999.

BORUCHOVITCH, E. Understanding Brazilian students use of learning strategies. Trabalho apresentado no **24thInternational congress of Applied Psychology**. São Francisco, 1998B.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno**: Contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-36.

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

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 401-409, 2014.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. dos. Psychometric studies of the learning strategies scale for university students. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 25, n. 60, p. 19-27, 2015.

BRANCALHONE, Patrícia Georgia; FOGO, José Carlos; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Children exposed to marital violence: assessment of academic performance. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 113-117, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRENELLI, R. P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagens. In Sisto, F.F. et al. **Dificuldades de aprendizagem no contexto Psicopedagógico**. Petrópolis, Vozes, 2001. p.167-189.

BROPHY, Jere. Teacher influences on student achievement. **American psychologist**, v. 41, n. 10, p. 1069, 1986.

- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs). **Motivação para aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 43-70.
- BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo**, p. 13-42, 2010.
- BZUNECK, J. A.; SILVA, R. O Problema da Ansiedade nas provas: perspectivas contemporâneas. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 10, n. 3, p. 195-201, 2004.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade. In: **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade**. 1986. p. 98-98.
- CARVALHO-FILHA, Francidalma Soares Souza et al. Coping e estresse familiar e enfrentamento na perspectiva do transtorno do espectro do autismo. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires**, v. 7, n. 1, p. 23-30, 2018.
- CHAPMAN, Walter G.; JACKSON, George; GUBBINS, Keith E. Phase equilibria of associating fluids: chain molecules with multiple bonding sites. **Molecular Physics**, v. 65, n. 5, p. 1057-1079, 1988.
- COMPAS, Bruce E. et al. Children and adolescents coping with cancer: Self-and parent reports of coping and anxiety/depression. **Health Psychology**, v. 33, n. 8, p. 853, 2014.
- CORSO, Helena Vellinho et al. Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série. **Psico**, v. 46, n. 1, p. 68-78, 2015.
- COTTA, Rosângela Minardi Mitre; COSTA, Glauce Dias da; MENDONÇA, Erica Toledo de. Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, p. 573-588, 2015.
- CRUZ, Taislayne Fraga da. **Coping e cotidiano: estudo de adolescentes em instituição de acolhimento**. 2018.
- CUNHA, Maria Fernanda Cunha Oliveira *et al.* Motivação para Leitura: um Estudo com Adolescentes e a Teoria da Autodeterminação. In: **Congresso do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEL**. 2018. p. 62-68.
- CUNHA, Neide de Brito; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 46, n. 2, p. 247-253, 2012.
- OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. Boitempo editorial, 2015.

DE OLIVEIRA, Henrique Altemani. **Política externa brasileira**. Saraiva Educação SA, 2017.

DE OLIVEIRA, Katya Luciane et al. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental paranaense: mapeando diferenças entre anos escolares. **Argumentos Pró-Educação**, v. 5, 2020.

DE OLIVEIRA, Katya Luciane; DOS SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira. Evidências de validade para uma medida de estilos de aprendizagem. **Psicologia: teoria e prática**, v. 19, n. 3, p. 159-175, 2017.

DE OLIVEIRA, Katya Luciane; DOS SANTOS, Acácia Aparecida Angeli; INÁCIO, Amanda Lays Monteiro. **Estratégias de aprendizagem no ensino médio brasileiro: análise exploratória dos resultados**. 2017.

SOUSA, Ivone Félix de et al. Estresse ocupacional, coping e burnout. **Revista EVS-Revista de Ciências Ambientais e Saúde**, v. 36, n. 1, p. 57-74, 2009.

DECI, E. L. & RYAN, R. M. . **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Nova York: Plenum Press, 1985.

DECI, Edward L. RYAN, Richard M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, Mahwah, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, Winnipeg, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; HUTZ, Cláudio Simon. Estratégias de coping e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. **Estudos de psicologia**, vol. 7, n. 1 (jan./jun. 2002), p. 5-13, 2002.

DEMBO, Myron H. **Applying educational psychology**. Longman/Addison Wesley Longman, 1994.

DEMBO, Myron H.; EATON, Martin J. Self-regulation of academic learning in middle-level schools. **The Elementary School Journal**, v. 100, n. 5, p. 473-490, 2000.

DO ROSÁRIO CORRÊA, Antonio Matheus, et al. Motivação e o processo de ensino-aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental sobre significado, estratégias e metas motivacionais. **Educação Básica Revista**, 2019, 4.2: 147-160.

DWECK, C. S. **Motivational processes affecting learning**. American Psychologist, Washington, v. 41, n. 10, p. 104 - 148, 1986.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim; FERRÃO, Erika da Silva; RIBEIRO, Mylena Pinto Lima. Crianças com dificuldade de aprendizagem e a escola: emoções e saúde em foco. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, n. 2, p. 139-149, 2006.

ERSAN, Nilüfer *et al.* Perceived sources and levels of stress, general self-efficacy and coping strategies in clinical dental students. **Psychology, Health & Medicine**, v. 22, n. 10, p. 1175-1185, 2017.

EVANS, Paul; MARTIN, Andrew J.; IVCEVIC, Zorana. Personality, coping, and school well-being: an investigation of high school students. **Social Psychology of Education**, v. 21, n. 5, p. 1061-1080, 2018.

FAN, J. The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students. **Thinking Skills and Creativity**, v. 20, p. 63-73, 2016.

FAN, J.; ZHANG, L. F. The role of perceived parenting styles in thinking styles. **Learning and Individual Differences**, New Haven, n. 32, p. 204-211, 2014.

FELDER, R. M.; SPURLIN, J. E. Applications, Reliability, and Validity of the Index of Learning Styles. **International Journal of Engineering Education**, Berlin, v. 21, n. 1, p. 103-112, 2005.

FOLKMAN, Susan; LAZARUS, Richard S. An analysis of coping in a middle-aged community sample. **Journal of health and social behavior**, p. 219-239, 1980.

FOLKMAN, Susan; LAZARUS, Richard S. If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. **Journal of personality and social psychology**, v. 48, n. 1, p. 150, 1985.

GAGNE, Marylene. The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. **Motivation and Emotion**, New York, v. 27, n. 3, Sep. 2003.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. **Estudos de Psicologia**, v. 32, n. 3, p. 417-425, 2015.

GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. Ciência Psicológica: Mente, cérebro e comportamento (MAV Veronese, trans.). **Porto Alegre: Artmed**. Trabalho original publicado em 2005, 2007.

GERRIG, Richard J.; ZIMBARDO, Philip G. **Psicología y vida**. Pearson Educación, 2005.

GODDARD, Roger D.; HOY, Wayne K.; HOY, Anita Woolfolk. Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. **American educational research journal**, v. 37, n. 2, p. 479-507, 2000.

GOLDSTEIN, Paul J. The drugs/violence nexus: A tripartite conceptual framework. **Journal of drug issues**, v. 15, n. 4, p. 493-506, 1985.

GOLOSHUMOVA, Galina S. *et al.* Information and educational environment of higher school as a factor of the formation of coping strategies in the structure of students'

personality (ecological and psychological aspect). **EurAsian Journal of BioSciences**, v. 13, n. 2, p. 1867-1874, 2019.

GOMES, C. M. A.; MARQUES, E. L. L.; GOLINO, H. F. Validade incremental dos estilos legislativo, executivo e judiciário em relação ao rendimento escolar. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v.3, n. 2, p. 31-46, 2014.

GOMES, MAM dos; BORUCHOVITCH, Evely. Proficiência em leitura: um panorama da situação. **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**, p. 23-46, 2009.

GRIGORENKO, E. L.; STERNBERG, R. J. Thinking styles. In: SAKLOFSKE, D.; ZEIDNER, M. (Org.). **International handbook of personality and intelligence**. New York: Plenum Press, 1995. p. 205-230.

GROTH-MARNAT, Gary. **Handbook of psychological assessment**. John Wiley & Sons, 2009.

GUAY, Frédéric; BOIVIN, Michel; HODGES, Ernest VE. Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 1, p. 105, 1999.

GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química nova na escola**, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.

GUIMARÃES, S.E; BZUNECK, J.A; OLIVEIRA, K. L. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, 2011.

HARTER, S. A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In: W. Collins (Ed.) **Minnesota Symposio on child psychology**. v. 140. Hillsdale, NY: Erlbaum, 1981.

KANNER, Allen D. et al. Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. **Journal of behavioral medicine**, v. 4, n. 1, p. 1-39, 1981.

KAUFMAN, A. S. **Intelligent testing with the WISC-III**. New York, NY: Wiley, 1994.

KIM, Hyun-ji; YANG, Myong-Suk. A study on the social support, ego-resiliency and estresse coping strategies of school-dropout adolescents. **Journal of Digital Convergence**, v. 15, n. 1, p. 23-34, 2017.

KIM, Yang-Rae; KIM, Hwan-Jin; LEE, Jin-woo. **Method for fabrication of curved-surface display panel**. U.S. Patent n. 9,581,844, 28 fev. 2017.

LARDIER JR, David T. et al. The effect of perceived college-related stress on depression, life satisfaction, and school satisfaction: The coping strategies of

Hispanic college students from a Hispanic serving institution. **Education and Urban Society**, p. 0013124519896845, 2020.

LAZARUS, Richard S.; FOLKMAN, Susan. **Stress, appraisal, and coping**. Springer publishing company, 1984.

LENS, Willy; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos estudantes: o quê e o porquê da aprendizagem do estudante. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr. 2008.

LIPP, Marilda E. Novaes. **Crianças estressadas**. Papirus Editora, 2004.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL). **São Paulo: Casa do Psicólogo**, v. 76, 2000.

MACIEL, Silvana Carneiro. Reforma psiquiátrica no Brasil: algumas reflexões/Psychiatric reform in Brazil: a few reflections. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental/Brazilian Journal of Mental Health**, v. 4, n. 8, p. 73-82, 2012.

MAIESKI, Sandra et al. Motivação de alunos do ensino fundamental: estudo de duas realidades culturais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2017.

MAIESKI, Sandra; OLIVEIRA, Katya Luciane de; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psico-USF**, v. 18, n. 1, p. 53-64, 2013.

MARGIS, Regina et al. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 25, p. 65-74, 2003.

MARTÍNEZ, Rebecca S.; SEMRUD-CLIKEMAN, Margaret. Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, v. 37, n. 5, p. 411-420, 2004.

MARTINS, Lara Barros; ZERBINI, Thaís. Educação a distância em instituições de ensino superior: uma revisão de pesquisas. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 14, n. 3, p. 271-282, 2014.

MELO, Raimunda Alves; FRANÇA-CARVALHO, Antônia Dalva. Educação rural e educação do campo: desafios da formação de professores no Brasil e no Piauí. **Cadernos Cajuína**, v. 5, n. 3, p. 8-27, 2020.

MILLER, A. Cognitive styles: An integrated model. **Educ. Psychol.**, v. 7, n. 4, p. 251-268, 1987.

MISHNA, Faye. In their own words: Therapeutic factors for adolescents who have learning disabilities. **International Journal of Group Psychotherapy**, v. 46, n. 2, p. 265-273, 1996.

MORO, Maria Lúcia F.; BRANCO, Verônica. Construindo noções escolares na aprendizagem: estratégias cognitivas de alunos de 1ª série. **Temas em Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 59-66, 1993.

MOSCA, Lori et al. Effectiveness-based guidelines for the prevention of cardiovascular disease in women—2011 update: a guideline from the American Heart Association. **Journal of the American College of Cardiology**, v. 57, n. 12, p. 1404-1423, 2011.

MOURA, José MF; BALRAM, Nikhil. Recursive structure of noncausal Gauss-Markov random fields. **IEEE Transactions on Information Theory**, v. 38, n. 2, p. 334-354, 1992.

NASCIMENTO, Luciano Alves, et al. Use of digital technologies of information and communication and active learning methodology: analysis of a case in project management course./Uso de TDCIS e metodologias ativas de aprendizagem: análise de um caso da disciplina administração de projetos. **Brazilian Journal of Development**, 2019, 5.4: 3226-3241.

NEWELL, Allen. Précis of unified theories of cognition. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 15, n. 3, p. 425-437, 1992.

NIELSEN, Morten B.; KNARDAHL, Stein. Coping strategies: A prospective study of patterns, stability, and relationships with psychological distress. **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 55, n. 2, p. 142-150, 2014.

NUNES, Edson. **A gramática política do Brasil**. Garamond, 2019.

OATLEY, K.; NUNDY, S. Repensando o papel das emoções na Educação. **Educação e desenvolvimento humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização**, p. 217-230, 2000.

OLIVEIRA, Anderson S. et al. Induction and separation of motion artifacts in EEG data using a mobile phantom head device. **Journal of neural engineering**, v. 13, n. 3, p. 036014, 2016.

OLIVEIRA, J. P.; SANTOS, T. G.; MIRANDA, R. M. Revisiting fundamental welding concepts to improve additive manufacturing: From theory to practice. **Progress in Materials Science**, v. 107, p. 100590, 2020.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Compreensão de leitura no curso de Psicologia: explorando diferenças. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 6, n. 2, p. 87-100, 2015.

OLIVEIRA, Katya Luciane; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, AAA dos. **Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental**: EAVAP-EF. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 15-20, 2010.

PASK, Gordon; SCOTT, B. C. E. Learning strategies and individual competence. **International Journal of Man-Machine Studies**, v. 4, n. 3, p. 217-253, 1972.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Editora Vozes Limitada, 2017.

PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação psicológica**, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013.

PINTO, Natalia Solano; MARTÍNEZ, Ana Isabel Manzanal; JIMÉNEZ-TARACIDO, Lourdes. Estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e rendimento acadêmico na Educação Secundária. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 447-456, 2016.

PINTRICH P, R.; DEGROOT, E.V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**. v. 82, 1990.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, Baroda, v. 95, n. 4, p. 667 - 686, 2003.

PIZANI, Juliana et al. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 38, n. 3, p. 259-266, 2016.

POCINHO, Margarida; CAPELO, Maria Regina. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 351-367, 2009.

POZO, Juan Ignacio. Las ideas del alumnado sobre la ciencia: de dónde vienen, a dónde van... y mientras tanto qué hacemos con ellas. **Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales**, 1996.

RAIMUNDO, Raquel; PINTO, Alexandra Marques. **Conflito entre pares e estratégias de coping em crianças e adolescentes, com e sem comportamentos agressivos, em contexto escolar**. Tese. Lisboa, 2005.

REEVE, J. Self-determination theory applied to educational settings. In: DECI, E. L.; REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a dialectical Framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: MCLNERNEY, D. M.; Van ETTEN, S. (Ed.). **Big theories revisited**. Connecticut: Age Publishing, 2004. p. 31-60.

RIDING, R.; CHEEMA, I. Cognitive styles - An overview and integration. **Educ. Psychol.** v. 11, n. 34, p. 193-215, 1991.

RIESGO, R. dos S. Anatomia da aprendizagem. **Transtornos da aprendizagem– Abordagem neurobiológica e multidisciplinar**, p. 21-42, 2006.

RIJAVEC, M.; BRDAR, I. . **Coping with school failure and self-regulated learning**. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 177-197. 2002.

RODRIGUEZ, Carla et al. Critérios para inserção de estratégias cognitivas e metacognitivas no desenvolvimento de lógica de programação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2018. p. 1183.

ROTTA, NEWRA TELLECHEA; PEDROSO, FLEMING SALVADOR. Transtorno da linguagem escrita-dislexia. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**, p. 151-164, 2006.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. **Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental**. *Psico-USF*, v. 16, n. 1, jan./abril 2011, p. 1-9.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, Jose Aloyseo. A relação entre motivação e a autorregulação das aprendizagens. **Educação em Análise**, v. 4, n. 1, p. 69-84, 2019.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 22, n. 51, p. 53-62, 2012.

RUTTER, Michael. Pathways from childhood to adult life. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 30, n. 1, p. 23-51, 1989.

RYAN, Kiernan. **Shakespeare's comedies**. Palgrave Macmillan, 2009.

RYAN, R. M. (orgs.). **Handbook of self-determination research**. Rochester, NY: University of Rochester press, p. 183-203, 2004.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. . The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. **Psychological Inquiry**, v. 11(4), p. 319-338, 2000a.

RYAN, R. M.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In: **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

RYAN, Richard M. **Self-determination theory and wellbeing**. 2009. Disponível em: http://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

RYAN, Richard M., DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, New York, v. 25, p. 54-67, 2000a.

- RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. **Psychological Inquiry**, Mahwah, NJ, v. 11, n. 4, p. 319-338, 2000c.
- SADLER-SMITH, E. A duplex model of cognitive style. In: ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J. (Ed.). **Perspectives on the nature of intellectual styles**. New York: Springer, 2009. p. 3-28.
- SADOCK, Benjamin J.; SADOCK, Virginia A. **Kaplan & Sadock's concise textbook of clinical psychiatry**. Lippincott Williams & Wilkins, 2008.
- ŞAHİN, Sıla; HEPSÖĞÜTLÜ, Zerrin Benal. High school students' psychological resilience levels and coping strategies. **European Journal of Education Studies**, 2018.
- SALDANHA, Sofia de Matos. **Estratégias de coping em crianças e adolescentes: construção de um questionário**. PhD Thesis. 2016.
- SÁNCHEZ-ROMERO, Cristina et al. Coping Strategies in the Family and School Ecosystem. **Sustainability**, v. 12, n. 15, p. 6118, 2020.
- SANEYA, M. et al. Assessment of work estresse and coping strategies among primary school teachers. **The Medical Journal of Cairo University**, v. 86, n. September, p. 2447-2456, 2018.
- SANTOS, Milton; RIBEIRO, Wagner Costa; GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **O país distorcido: o Brasil, a globalização ea cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002.
- SBARAINI, Cláudia Rosi; SCHERMANN, Lígia Braun. Prevalence of childhood stress and associated factors: a study of schoolchildren in a city in Rio Grande do Sul State, Brazil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 24, p. 1082-1088, 2008.
- SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira; OLIVEIRA, Katya Luciane de; MOREIRA, Ana Elisa da Costa. Estratégias de aprendizagem no ensino técnico profissional. **Psico-USF**, v. 20, n. 3, p. 433-446, 2015.
- SCHER, Howard I. et al. Design and end points of clinical trials for patients with progressive prostate cancer and castrate levels of testosterone: recommendations of the Prostate Cancer Clinical Trials Working Group. **Journal of clinical oncology: official journal of the American Society of Clinical Oncology**, v. 26, n. 7, p. 1148, 2008.
- SCHULTZ, Danielle M.; YOON, Tehshik P. Solar synthesis: prospects in visible light photocatalysis. **Science**, v. 343, n. 6174, 2014.
- SCHUNK, D. H.; PINTRICH, P. R.; MEECE, J. Motivation defined. **Retrieved from**, 2014.

- SCHWARTZ, Suzana. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática**. Editora Vozes Limitada, 2019.
- SEMEDO, Maria Madalena Fernandes et al. **Depressão, estratégias de coping e resiliência: estudo transcultural com imigrantes cabo-verdianos e brasileiros**. Dissertação. 2016.
- SERRA, Helena. **Educação especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação**. 2002.
- SHEINMAN, Nimrod et al. Preliminary investigation of whole-school mindfulness in education programs and children's mindfulness-based coping strategies. **Journal of Child and Family Studies**, v. 27, n. 10, p. 3316-3328, 2018.
- SHORS, Tracey J. Stressful experience and learning across the lifespan. **Annu. Rev. Psychol.**, v. 57, p. 55-85, 2006.
- SILVA, Cecília Tonial da; MARIN, Angela Helena. **Emotional Competence, Coping Styles and the Included Student-Teacher Relationship**. *Trends in Psychology*, 2019, 27.2: 569-583.
- STAATS, Arthur W. Behaviorismo social: uma ciência do homem com liberdade e dignidade. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 32, n. 4, p. 97-116, 1980.
- STERNBERG, R. J. Thinking styles: keys to understanding student performance. **Phi Delta Kappa**, Arlington, v. 71, n. 5, p. 366-371, 1990.
- STERNBERG, R. J., WAGNER, R. K. **Thinking Styles Inventory - Revised II**. Unpublished test, Tufts University, 2007.
- STERNBERG, Robert J. Most vocabulary is learned from context. **The nature of vocabulary acquisition**, v. 89, p. 105, 1987.
- STIPEK, D.J. **Motivation to learn: from theory to practice**. 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- STIPEK, D.J. **Motivation to learn: from theory to practice**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1993.
- STROEBE, Margaret; STROEBE, Wolfgang; SCHUT, Henk. Gender differences in adjustment to bereavement: An empirical and theoretical review. **Review of general psychology**, v. 5, n. 1, p. 62-83, 2001.
- WANG, Yuanyuan et al. The victim-bully cycle of sexual minority school adolescents in China: prevalence and the association of mood problems and coping strategies. **Epidemiology and psychiatric sciences**, v. 29, 2020.

WEINSTEIN, Claire E. Fostering learning autonomy through the use of learning strategies. **Journal of reading**, v. 30, n. 7, p. 590-595, 1987.

WEISZ, John R.; KAZDIN, Alan E. (Ed.). **Evidence-based psychotherapies for children and adolescents**. Guilford Press, 2010.

WENGER, N.; Sharrer, V. & Wynd, C. Stress, *coping*, and health in children. In: V. Rice (Org.). Handbook of stress, coping, and health implications for nursing research, theory, and practice. (pp. 265-289). Califórnia: Sage Publications, Inc. 2000.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. **Expectancy-value theory of achievement motivation**. Contemporary Educational Psychology, New York, v. 25, n. 1, p. 68-81, 2000.

YUAN, Wei; ZHANG, Li-Fang; FU, Mingchen. Thinking styles and academic estresse coping among Chinese secondary school students. **Educational psychology**, v. 37, n. 8, p. 1015-1025, 2017.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia da pesquisa**. SEAD/UFSC, 2006.

ZANINI, D. & Forns, M. **coping y psicopatologia**: comparación entre adolescentes de la muestra general y sub-clínica. *Interpsiquis*. 2004. Disponível em: www.psiquiatria.com. Acesso em: 30 out. 2020.

ZHANG, L. Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context. **Learning and Individual Differences**, 20(6), 593-603. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.011> Acesso em: 30 out. 2020.

ZHANG, L. F. Do age and gender make a difference in the relationship between intellectual styles and abilities? **European Journal of Psychology of Education**, v. 25, n. 1, p. 87-103, 2010.

ZHANG, L. F. Fostering successful intellectual styles for creativity. **Asia Pacific Educational Review**, v. 16, p. 183-192, 2015.

ZHANG, L. F. Teacher's styles of thinking: an exploratory study. **The Journal of Psychology**, v. 142, n.1, p. 37-55, 2008.

ZHANG, L. F. The developing field of intellectual styles: four recent endeavours. **Learning and Individual Differences**, London, v. 21, n. 3, p. 311-318, 2011.

ZHANG, L. F. Thinking styles: their relationships with modes of thinking and academic performance. **Educational Psychology**, Dorchester on Thames, v. 22, n. 3, p. 331-348, 2002b.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J. A threefold model of intelectual styles. **Educational Psychology Review**, v. 17, n. 1, p. 1-53, 2005.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J.; RAYNER, S. Handbook of Intellectual Styles: Preferences in Cognition, Learning, and Thinking. **Springer Publishing Company**, 2012.

ZHANG, L. F.; STERNBERG, R. J; FAN, J. Revisiting the concept of "style match". **British Journal of Educational Psychology**, n. 83, p. 225-237, 2013.

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.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TÍTULO DA PESQUISA: “**ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO: UM ESTUDO COM ESCOLARES E SEUS PROFESSORES DA ZONA RURAL (MST) E URBANA**”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar o adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa “**Estratégias de enfrentamento, estratégias de aprendizagem e motivação: um estudo com escolares e seus respectivos professores da zona rural (MST) e urbana**”, a ser realizada na própria escola. O objetivo da pesquisa é investigar as possíveis relações existentes entre as estratégias de coping escolar, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender em alunos do Ensino Fundamental I e II. A participação da criança é muito importante e ela se daria da seguinte forma, respondendo a quatro instrumentos (questionários). O primeiro investigará como ele(a) enfrenta as questões que causam desconforto ou mal estar na escola, o segundo irá demonstrar que estratégias cognitivas ele(a) usa para resolver as tarefas e o terceiro se refere a um questionário que apresenta motivos que levam a criança a frequentar a escola. A coleta será realizada de forma coletiva em sala de aula e terá duração de aproximadamente 1 hora.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade para os fins desta e de outras pesquisas futuras e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são o mapeamento das estratégias de coping escolar, as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender. Além disso, os benefícios também se relacionam com a contribuição para a produção do conhecimento. A pesquisa não causará danos as dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja algum desconforto ao responder as escalas o participante poderá informar a pesquisadora a qualquer momento e o mesmo será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas e se for o caso poderá interromper a sua participação da presente pesquisa a qualquer momento e sem nenhum ônus. Ao final da pesquisa informaremos a escola dos resultados obtidos, também, colocamo-nos a disposição para fornecer orientações a respeito dos temas da pesquisa e prestar quaisquer informações pertinentes. Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos

velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisadora responsável: Maria Fernanda Cunha Oliveira, rua Antônio Pisicchio, 200, apt 2703, Gleba Palhano – Londrina, PR; (43) 3325-9101, (43) 98810-5424, mfernanda_cunha@yahoo.com.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.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 2019.

Maria Fernanda Cunha Oliveira

RG:: 13.461.602-4

Campo direcionado ao responsável pelo participante menor de idade

_____ (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Assentimento Livre e Esclarecido da Criança

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor)

TÍTULO DA PESQUISA: “ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO: UM ESTUDO COM ESCOLARES E SEUS PROFESSORES DA ZONA RURAL (MST) E URBANA”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa **“Estratégias de enfrentamento, estratégias de aprendizagem e motivação: um estudo com escolares e seus respectivos professores da zona rural (MST) e urbana”**, a ser realizada na própria escola. O objetivo da pesquisa é investigar as possíveis relações existentes entre as estratégias de coping escolar, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender em alunos do Ensino Fundamental I e II. A sua participação será muito importante e ela se dará da seguinte forma: responder um questionário contendo cinco questões acerca das suas percepções em relação a coping escolar, estratégias de aprendizagem, motivação da aprendizagem e sentimento de pertencimento de seus alunos.

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao senhor(a).

Esclarecemos, também, que as informações do seu trabalho docente 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 o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Os benefícios esperados são o mapeamento das estratégias de coping escolar, as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender. Além disso, os benefícios também se relacionam com a contribuição para a produção do conhecimento. A pesquisa não causará danos as dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja algum desconforto ao responder as escalas o participante poderá informar a pesquisadora a qualquer momento e o mesmo será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas e se for o caso poderá interromper a sua participação da presente pesquisa a qualquer momento e sem nenhum ônus. Ao final da pesquisa informaremos a escola dos resultados obtidos, também, colocamo-nos a disposição para fornecer orientações a respeito dos temas da pesquisa e prestar quaisquer informações pertinentes.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisadora responsável: Maria Fernanda Cunha Oliveira, rua Antônio Pisicchio, 200, apt 2703, Gleba Palhano – Londrina, PR; (43) 3325-9101, (43) 98810-5424, mfernanda_cunha@yahoo.com.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.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 2019.

Maria Fernanda Cunha Oliveira

RG: 13.461.602-4

Campo direcionado ao responsável pelo participante menor de idade

_____ (**NOME POR EXTENSO DO PROFESSOR (A)**), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do professor (a): _____

Data: _____

APÊNDICE 4: Questionário *coping* escolar

Instruções

Responda as questões abaixo, escolhendo a opção que melhor corresponde à forma de como reages quando se encontra numa situação difícil. Por favor, leia cada frase e assinale com um (X) a opção que é mais verdadeira para você. Procure demorar pouco tempo em cada item. Lembre-se que isto não é um teste e, por isso, não há respostas certas ou erradas. Apesar de algumas das afirmações apresentadas serem parecidas, deve responder a todas elas, pois são diferentes em alguns aspetos importantes.

Questão: O que você faz ou como reage em uma situação difícil ou que te provoca mal estar/desconforto durante as atividades que você realiza na escola?

	Sempre	Muitas Vezes	Às vezes	Nunca
1. Digo para mim mesmo(a) que não devo ficar nervoso.				
2. Ajo como se nada tivesse acontecido.				
3. Faço um esforço para não pensar nisso.				
4. Acredito que pode acontecer um milagre que resolva a situação.				
5. Tento participar de outras atividades na escola.				
6. Por mais que tente, o problema não sai da minha cabeça.				
7. Desisto de resolver o problema.				
8. Faço piadas sobre o assunto.				
9. Assumo as minhas responsabilidades desde que os outros assumam as suas.				
10. Procuro apoio na minha religião.				
11. Vou dar uma volta para me acalmar.				
12. Quebro ou destruo coisas.				
13. Antes de fazer alguma coisa penso nas consequências dos meus atos.				
14. Acredito que sou capaz de "dar a volta por cima" à situação.				
15. Aceito a situação porque acho que mais nada pode ser feito.				
16. Fico muito nervoso(a)/afrito(a) (ex., o coração bate mais depressa, sudo as mãos, tenho tremores, não consigo dormir, etc.).				
17. Não penso que isso seja o "fim do mundo".				
18. Recuso me preocupar seriamente com o que me está				

acontecendo.	Sempre	Muitas Vezes	Às vezes	Nunca
19. Tento controlar os meus sentimentos para que não interfiram no que tenho que fazer				
20. Aceito o problema e procuro resolvê-lo imediatamente, penso no que fazer e o que dizer.				
21. Como doces (chocolates, bolachas, bolos).				
22. Respiro fundo e conto até 10.				
23. Pesquiso informação sobre a situação (internet, livros, revistas, etc.).				
24. Gostaria que o tempo voltasse para trás e que as coisas acontecessem de maneira diferente.				
25. Procuro fazer alguma coisa que me distraia e de prazer (ex., ouvir música, desenhar, dançar, estudar, etc.).				
26. Penso que sou responsável pelas coisas ruins que me acontecem.				
27. Tento pensar que está tudo bem.				
28. Procuro me informar sobre o assunto junto de quem sabe.				
29. Tento me afastar da situação ruim durante algum tempo.				
30. Não me esforço para encontrar soluções.				
31. Tento me convencer de que não aconteceu nada.				
32. Procuro esquecer a situação desagradável.				
33. Vou dormir pensando no problema e acordo preocupado(a) com ele.				
34. Penso em alguma coisa que me dê prazer.				
35. Digo a mim mesmo(a) que “as coisas poderiam ter sido piores”.				
36. Ameaço os outros.				
37. Penso que o melhor é morrer.				
38. Penso que gostaria de poder mudar o que me aconteceu.				
39. Rezo e peço a Deus que me ajude.				
40. Acho que a culpa é minha				
41. Peço para algum adulto me dar um remédio.				
42. Penso que é o pior que poderia ter me acontecido.				
43. Procuro ajuda da professora ou de alguém da coordenação.				

44. Mesmo sabendo que faz mal, bebo bebidas alcoólicas.				
	Sempre	Muitas Vezes	Às vezes	Nunca
45. Fico bloqueado(a), incapaz de reagir.				
46. Insulto/ofendo os outros.				
47. Peço ajuda à um adulto da família.				
48. Sinto que os outros me rejeitam.				
49. Sinto-me angustiado(a)/afrito(a).				
50. Procuro ocupar o tempo com atividades que ajudam os outros.				
51. Descarrego a minha raiva/irritação sobre os outros.				
52. Não consigo deixar de pensar nisso.				
53. Recuso-me a acreditar no que me está acontecendo.				
54. Procuro ver as coisas do ponto de vista da outra pessoa				
55. Procuro um amigo(a) para me aconselhar.				
56. Bato nos outros.				
57. Tiro sarro.				
58. Faço exercício físico.				
59. Organizo atividades com os meus amigos (festas, jogos, etc.).				
60. Critico-me e repreendo-me				
61. Mesmo sabendo que faz muito mal, uso drogas				
62. Conformo-me com a situação				
63. Procuro repartir responsabilidades				
64. Procuro fugir das pessoas em geral.				
65. Sinto-me abandonado(a).				
66. Penso que o "mundo vai acabar".				
67. Penso numa pessoa que admiro e como ela resolveria a situação, tomando-a como exemplo.				
68. Procuro não fazer nada apressadamente, nem seguir o meu primeiro impulso.				
69. Penso que os outros é que "armaram" para mim.				
70. Procuro guardar para mim mesmo(a) os meus sentimentos.				
71. Confronto-me com a situação e luto pelo que quero				
72. Não faço nada, fico esperando que passe. O tempo é o melhor remédio.				
73. Procuro tirar alguma vantagem da situação como				

forma de aprendizagem futura.				
	Sempre	Muitas Vezes	Às vezes	Nunca
74. Penso que a culpa é dos outros				
75. Choro, grito ou falo mais alto.				
76. Penso em como gostaria de me sentir apoiado pelos outros.				
77. Digo coisas a mim mesmo(a) que me ajudem a acalmar.				
78. Penso que é possível dar a volta por cima				
79. Tento compreender as causas do que aconteceu.				
80. Acredito que alguém há de me ajudar.				
81. Conto à mãe ou ao pai o que estou sentindo. (adulto)				
82. Não gosto que joguem a culpa para cima de mim				
83. Não quero saber. Os outros que resolvam o problema.				
84. Fico no meu canto.				
85. Tento não pensar no problema, uma vez que já não posso mudar nada.				
86. Prefiro ficar sozinho(a).				
87. Tenho medo de falhar.				
88. Acredito que as coisas já estavam destinadas a ser assim.				
89. Converso com um adulto para perceber como mudar o que está mal.				
90. Procuo outras soluções para resolver o problema.				
91. Analiso a situação para a compreender melhor.				
92. Procuo desvalorizar o problema.				
93. Desejo que a situação acabe ou que desapareça.				
94. Procuo dar a volta à situação e pensar em aspetos positivos.				
95. Falo com alguém que acho que pode me ajudar a resolver o problema.				
96. Fico triste.				
97. Saio e vou conversar com os meus amigos.				
98. Procuo chegar a um acordo com as pessoas envolvidas para resolver o problema.				
99. Fico irritado(a)				
100. Convenço-me que foram os outros que criaram o problema.				

101. Não quero ver ninguém.				
	Sempre	Muitas Vezes	Às vezes	Nunca
102. Converso com outras pessoas procurando mais informação sobre a situação.				
103. Fumo um cigarro mesmo sabendo que não é bom para minha saúde.				
104. Dou risada da situação.				

APÊNDICE 5: Questionário EAVAP-EF

Escola: _____ Idade: _____ Série _____
 _____ Gênero: () masc () fem

Assinale abaixo, sempre, às vezes ou nunca para as perguntas relacionadas ao seu desempenho na instituição.

Itens		sempre	às vezes	nunca
EA1	Você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?			
EA2	Quando você esta construindo um texto, costuma fazer uma lista de idéias antes de começar a escrever?			
EA3	Você costuma estudar ou fazer as tarefas escolares na última hora?			
EA4	Quando você está assistindo a uma aula, costuma fazer anotações por conta própria?			
EA5	Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o professor explicou em aula?			
EA6	Quando você estuda, costuma perceber que não esta entendendo aquilo que está estudando?			
EA7	Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			
EA8	Você costuma se distrair durante a explicação em sala de aula?			
EA9	Você costuma fazer um esquema usando as idéias principais do texto?			
EA10	Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões, para si próprio, para ver se entendeu bem o que estudou?			
EA11	Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			
EA12	Você se sente cansado quando estuda, ou faz a tarefa escolar?			
EA13	Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?			
EA14	Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			
EA15	Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor está dando explicações?			
EA16	Quando você aprende alguma coisa nova, costuma tentar relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			
EA17	Você resume os textos que o professor pede para estudar?			
EA18	Quando você recebe uma prova, costuma verificar o que errou?			
EA19	Você escuta música enquanto estuda ou faz a tarefa			

	escolar?			
EA20	Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que esta estudando?			
EA21	Quando você esta fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			
EA22	Quando você estuda, percebe que não esta conseguindo aprender?			
EA23	Depois que você senta para fazer a tarefa escolar, costuma ficar se levantando todo hora para pegar algum material?			
EA24	Você costuma comer enquanto estuda ou faz a tarefa escolar?			
EA25	Você costuma se esquecer de fazer as tarefas escolares que são pedidas?			
EA26	Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando esta lendo ou fazendo a tarefa escolar?			
EA27	Quando você percebe que não entendeu o que leu, costuma parar e ler novamente?			
EA28	Você costuma se esquecer de fazer a tarefa escolar?			
EA29	Você percebe quando não entende o que esta lendo?			
EA30	Você costuma estudar ou fazer a tarefa escolar assistindo televisão?			
EA31	Você costuma pedir ajuda ao colega ou a alguém de sua casa, quando não entende alguma matéria?			

APÊNDICE 6: Questionário de *Continuum* Infantil

Escola: _____ Idade: _____ Série _____

Gênero: () masculino () feminino

Assinale abaixo, de um a cinco, como você pensa que está o seu desempenho na escola neste ano.

Questionário de *Continuum* Infantil

EXEMPLO:

Por que você vai ao parque?

1. Eu vou ao parque porque é divertido.

1

2

3

4

5

2. Eu vou ao parque para comer pipoca.

1

2

3

4

5

Por que venho à escola?

1. Não sei, acho não tem nada para se fazer na escola.

1

2

3

4

5

2. Tenho preguiça de ir à escola.

1

2

3

4

5

3. Venho à escola porque meus pais querem que eu venha.

1

2

3

4

5

4. Venho à escola porque meus pais mandam.

1

2

3

4

5

5. Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas.

1 2 3 4 5

6. Se eu não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados.

1 2 3 4 5

7. Venho à escola para não ficar em casa.

1 2 3 4 5

8. Não sei porque venho, eu acho a escola chata.

1 2 3 4 5

9. Venho para não me chamarem de burro.

1 2 3 4 5

10. Não sei porque eu venho à escola, eu não gosto.

1 2 3 4 5

11. Venho à escola porque meus pais ficam alegres.

1 2 3 4 5

12. Venho à escola para responder à chamada.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

13. Venho à escola porque é aqui que se aprende.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

14. Venho à escola para não receber faltas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

15. Venho porque eu gosto de vir à escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

16. Venho à escola para aprender.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

17. Não tenho vontade de vir à escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

18. Venho porque fico feliz quando estou na escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

19. Venho para a escola porque é importante para o meu futuro.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

20. Venho à escola para aprender mais.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

21. Venho à escola para ser alguém na vida.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

22. Venho à escola porque me sinto bem aqui.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

23. Venho à escola para não reprovar.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

24. Venho à escola porque senão meus pais ficam bravos comigo.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

25. Venho à escola porque acho legal aprender.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

APÊNDICE 7 – Questionário do Responsável

Prezado(a) responsável:

Responda com toda sinceridade o que se pede. As suas respostas serão de fundamental importância para a pesquisa proposta. Lembramos que todos os dados coletados serão sigilosos, para o uso da pesquisadora, não sendo divulgado em sua tese o nome de nenhuma instituição e/ou participante. Obrigada.

Idade:

Formação acadêmica:

Profissão:

Idade do(a) filho(a):

Turma:

Para você:

1 – Quais são as maiores dificuldades encontradas para manter seu (a) filho(a) matriculado(a) em uma escola da zona rural e quais são as formas que você encontra para enfrentá-las?

2 - Quais são as maiores dificuldades encontradas em relação à aprendizagem e quais são as estratégias para superá-las?

3 - Qual é a sua percepção acerca da motivação para aprender do(a) seu(a) filho(a)?

4 - Você acredita que seu(a) filho(a) sente-se pertencido no ambiente escolar? De que forma consegue perceber isso?

5 - Na sua percepção, quais são os principais fatores que levam seu(a) filho(a) a superar os desafios diários e a continuar frequentando a escola?

6 – Qual é a sua percepção acerca da escola da zona rural vinculada a um movimento social?
