

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALESSANDRA BLANDO

AUTONOMIA INTELLECTUAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:
A investigação e a construção de um conceito

Porto Alegre
2022

Alessandra Blando

AUTONOMIA INTELECTUAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:
A investigação e a construção de um conceito

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Ensino.

CIP - Catalogação na Publicação

Blando, Alessandra
Autonomia intelectual de estudantes universitários:
a investigação e a construção de um conceito /
Alessandra Blando. -- 2022.
191 f.
Orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Autonomia intelectual. 2. Ensino superior. 3.
Estudante universitário. 4. Aprendizagem. I. Franco,
Sérgio Roberto Kieling, orient. II. Título.

Alessandra Blando

AUTONOMIA INTELLECTUAL DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:
A investigação e a construção de um conceito

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Ensino.

Aprovada em 17 jan. 2022.

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco – Orientador

Prof. Dra. Russel Teresinha Dutra da Rosa – UFRGS

Prof. Dra. Simone Bicca Charczuk – UFRGS

Prof. Dra. Tania Beatriz Iwaszko Marques

Prof. Dra. Ana Paula Couto Zoltowski

Agradecimentos

Ao meu pai, meu maior incentivador e que me ensinou o valor do estudo ao longo da vida, desde quando me ajudava a estudar para as provas da escola. A ti, pai, meu amor e minha eterna saudade.

À minha mãe que, por vezes, não entendeu por que eu estudava tanto, mas que sempre vibrou e esteve ao meu lado em cada vitória na minha vida.

Ao meu melhor amigo, meu grande amor, meu companheiro de vida, Júnior Frezza, por estar junto de mim, me apoiar e segurar a minha mão nos momentos difíceis. Parafraseando Caetano Veloso: “nós dois fomos muito feitos para nós dois”.

Ao meu orientador, Sérgio Franco, a quem tanto admiro, por cada troca de ideia, cada incentivo e por acreditar nas minhas potencialidades e na minha pesquisa. Esta tese se iniciou no mestrado, quando o conheci na disciplina sobre Aprendizagem no Ensino Superior. Desde lá tive certeza de que queria ser sua orientanda no doutorado e que não o faria se não fosse com ele. Obrigada por tudo.

À professora Tania Beatriz Iwaszko Marques, que me recebeu de braços abertos na Faculdade de Educação, quando ainda nem havia ingressado no mestrado. Sabia que no lugar onde fiz minha graduação encontraria as respostas e o auxílio que buscava para criar o trabalho que hoje me constitui como profissional. Essa tese existe também por ser fruto das nossas conversas e do teu apoio na universidade e na vida. Serei eternamente grata por tantas coisas boas que trouxeste para a minha vida.

À grande amiga Bárbara Bohn, que sempre me deu força para o desenvolvimento desta tese, transcrevendo as minhas entrevistas e se entusiasmando com cada resultado. Aprendi contigo Bárbara a ser uma pessoa melhor e a olhar para mim com mais gentileza nos momentos difíceis. És um grande presente que a vida me deu.

À Luana Pedrotti por toda disponibilidade, auxílio e paciência na parte estatística. Foste fundamental para que este trabalho tenha chegado até aqui.

À grande parceira de trabalho, Fabiane Marcilio, por ter se encantado, assim como eu, com a temática da aprendizagem no ensino superior, o que permitiu a realização de diversos

projetos juntas auxiliando estudantes universitários da UFRGS. Esta tese é fruto de cada atividade, conversas, reuniões, escritas de artigos... Obrigada!

À minha amiga maravilhosa Daniela Ferrugem por tantas conversas nesse período. Cada vez que nos falávamos e trocávamos sobre nossos momentos de doutorado, me sentia acolhida por ti, especialmente por pensarmos e passarmos por situações tão parecidas. Finalmente, doutoras, Dani!

Às queridas professoras Simone Bicca Charczuk, Eliane Saravalli e Clarice Traversini pela belíssima discussão, leitura e contribuições de quando esta tese ainda era um projeto. Vocês foram essenciais para definir os rumos desta pesquisa. Clarice, à medida que escrevia, por diversos momentos pensava que irias gostar de algumas reflexões. Dedico esta tese a ti, com uma enorme saudade no peito, mas sempre lembrando dos aprendizados que pude ter nessa vida contigo.

À Ana Paula Couto Zoltowski pelas produtivas discussões, almoços e atividades realizadas. És inspiração para mim.

Ao professor Marco Antônio Pereira Teixeira, coordenador do Núcleo de Apoio ao Estudante da UFRGS, por abraçar a aprendizagem e a educação no universo da carreira e da Psicologia, além de compreender os momentos em que precisei me dedicar à tese.

À professora Denise Ruschel Bandeira pela compreensão de tudo que esta etapa exige, permitindo que me afastasse do Cipas, incentivando a todo momento a conclusão desta tese. Obrigada, Denise!

Aos estudantes da UFRGS que me levam a querer aprender cada vez mais e a ser uma profissional melhor.

“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.” (Jean Piaget).

“A vida é a maior das aventuras que a gente pode viver” (Clarice Traversini).

RESUMO

Esta tese tem por objetivo investigar em que consiste a autonomia intelectual do estudante universitário, elaborando, a partir desse estudo, um construto desse conceito e buscando evidências de existência dessa autonomia. Desse modo, o problema de pesquisa deste estudo visa à compreensão do que consiste a autonomia intelectual do estudante universitário e como ela pode ser verificada. Para tal, propõe-se uma interpretação dialética interacionista e não positivista. Parte da Epistemologia Genética de Jean Piaget, no modo de conceber o sujeito, seu desenvolvimento cognitivo e sua aprendizagem, e na contribuição de outros conceitos teóricos como a autoria, a consciência, a criticidade, a reflexividade, o protagonismo, o engajamento universitário, além de estabelecer uma relação com as teorias de construção de si de McAdams e a de construção e de adaptabilidade de carreira de Savickas quanto à preocupação, à curiosidade e à confiança. Também se pautará na autorregulação da aprendizagem, a partir de um ponto de vista interacionista piagetiano. Sobre a metodologia, trata-se de uma pesquisa quantitativa em que a coleta de dados foi realizada em duas etapas. Na primeira, utilizou-se um questionário *online*, com perguntas abertas e fechadas e uma escala de Likert composta das dimensões e subdimensões da autonomia intelectual visando a estabelecer um perfil dos estudantes, bem como a mapear os participantes da etapa seguinte, constituída por uma entrevista *online*. Ainda, a partir do cálculo da média, da mediana e do desvio-padrão de cada dimensão da escala de Likert, realizaram-se cortes estatísticos que melhor representassem a amostra para a entrevista, chegando-se a três grupos distintos, cujos escores médios superaram a média geral na escala, comparando-os entre si. Para a segunda etapa foi feita uma entrevista semiestruturada com os participantes que obtiveram 1,5 desvio-padrão superior à média na escala, em busca das regularidades diante de sua aprendizagem e estudos frente às dimensões e subdimensões da autonomia intelectual. Participaram deste estudo 531 graduandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os dados indicaram, nessa amostra, a existência de autonomia intelectual em que o protagonismo se desenvolve em um primeiro momento, em seguida a autorregulação da aprendizagem e, por fim, a autoria. Além disso, constatou-se que o desenvolvimento dessa autonomia intelectual pode ser facilitado pela universidade, mas não significa que todos os estudantes que ingressam, permanecem e se formam no ensino superior avançam nesse sentido. Por fim, a autonomia intelectual é um conceito multidimensional – que abarca aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais – associado ao protagonismo, à autorregulação da aprendizagem e à autoria. O protagonismo e a autorregulação permitem o desenvolvimento do sujeito aprendente agente e a autoria do sujeito aprendente autor.

Palavras-chave: Autonomia intelectual. Ensino Superior. Estudante universitário. Aprendizagem.

ABSTRACT

This doctoral dissertation investigates what college student's intellectual autonomy consists of. Based on this study, it develops a conceptual construct and looks for evidence of this autonomy's presence. Thus, the research question aims to understand what college student's intellectual autonomy consists of and how it can be verified. To this end, it targets a non-positivist, interactionist dialectical interpretation. It is rooted in Jean Piaget's genetic epistemology, on how it conceives the subject, its cognitive development, and its learning process, as well as theoretical concepts such as authorship, conscience, criticality, reflectiveness, protagonism, and student engagement. It also establishes a relation between McAdams narrative identity theory and Savickas' career construction and adaptability theories in terms of concern, curiosity, and confidence, along with the theory of self-regulation in the learning process based on Piaget's interactionism. The design was a mixed-method study in which data were collected in two phases. In the first phase, data were collected through an online questionnaire containing both open-ended and closed-ended questions based on the Likert scale, composed of the dimensions and sub-dimensions of intellectual autonomy. This framework was chosen to establish the students' profile, as well as to outline the participants of the next phase, which consisted of an online interview. By calculating the mean, the median, and the standard deviation of the Likert scale aspects, statistical treatment was performed to select the sample for the interview. Three distinct groups, whose mean scores exceeded the overall mean on the scale, were selected and compared. In the second phase, a semi-structured interview was conducted among the participants whose standard deviation amounts to 1.5, in order to identify regularities regarding their learning process, as well as the dimensions and sub-dimensions of their intellectual autonomy. Altogether, 531 undergraduates from the Federal University of Rio Grande do Sul took part in this study. The results indicate the presence of intellectual autonomy, in which protagonism develops first, followed by self-regulation in the learning process, and, finally, authorship. In addition, it was found that the development of intellectual autonomy can be provided by the university, but this does not mean that all students will follow this direction. Finally, intellectual autonomy is a multidimensional concept – which embraces cognitive, motivational, and behavioral aspects – associated with protagonism, self-regulation in the learning process, and authorship. Protagonism and self-regulation allow the development of the learning subject as an agent, as well as the authorship of the learning subject as an author.

Keywords: Intellectual Autonomy. Higher Education. College Student. Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Espiral ascendente de autonomia intelectual	88
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gênero dos estudantes.....	103
Gráfico 2. Faixa etária dos estudantes.....	104
Gráfico 3. Situação de moradia dos estudantes.....	105
Gráfico 4. Tipo de escola em que estudou o Ensino Médio.....	106
Gráfico 5. Reprovações com o conceito D.....	112
Gráfico 6. Reprovações com o conceito FF.....	112
Gráfico 7. Satisfação com o desempenho acadêmico.....	112
Gráfico 8. Satisfação com a aprendizagem.....	113
Gráfico 9. Faixa etária dos estudantes selecionados para a entrevista.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Transição egressos do Ensino Médio para o Ensino Superior	36
Quadro 2. Transição egressos do Ensino Técnico para o Ensino Superior.....	36
Quadro 3. Transição egressos do Ensino Médio ou Técnico afastados há alguns anos dos estudos para o Ensino Superior	37
Quadro 4. Dimensões da autonomia intelectual na escala	93
Quadro 5. Dimensões da autonomia intelectual na entrevista semiestruturada	98
Quadro 6. Quadro-resumo comparativos: grupo A X grupo C e grupo B X grupo D	136
Quadro 7. Regularidades de respostas do questionário dos entrevistados	139
Quadro 8. Regularidades de respostas na entrevista	147
Quadro 9. Quadro-resumo do conceito de autonomia intelectual.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Renda bruta familiar dos estudantes.....	27
Tabela 2. Escolaridade dos pais dos estudantes	104
Tabela 3. Estado civil dos estudantes.....	105
Tabela 4. Ano de conclusão do Ensino Médio.....	106
Tabela 5. Forma de acesso para ingresso na UFRGS	107
Tabela 6. Modalidade de acesso na UFRGS (ingresso via vestibular ou SISU).....	107
Tabela 7. Se já iniciou outro curso superior.....	108
Tabela 8. Curso de graduação na UFRGS.....	108
Tabela 9. Ano e semestre de ingresso na UFRGS.....	110
Tabela 10. Há quantos semestres está na UFRGS (aproximadamente)	111
Tabela 11. Conceitos obtidos no curso até o momento.....	111
Tabela 12. Resultados escala de Likert	114
Tabela 13. Estudantes que manifestaram desejo de participar da segunda etapa da pesquisa	115
Tabela 14. Gênero (estudantes selecionados para a entrevista)	116
Tabela 15. Escolaridade dos pais (estudantes selecionados para a entrevista)	117
Tabela 16. Situação de moradia (estudantes selecionados para a entrevista)	118
Tabela 17. Estado civil (estudantes selecionados para a entrevista).....	118
Tabela 18. Exercício do trabalho remunerado (estudantes selecionados para a entrevista) ..	118
Tabela 19. Ano de conclusão do Ensino Médio (estudantes selecionados para a entrevista)	119
Tabela 20. Tipo de escola em que os estudantes selecionados para a entrevista cursaram o ensino médio	119
Tabela 21. Forma de acesso para ingresso na UFRGS (estudantes selecionados para a entrevista).....	119
Tabela 22. Modalidade de acesso na UFRGS – ingresso via vestibular ou SISU (estudantes selecionados para a entrevista).....	120
Tabela 23. Se os estudantes selecionados para a entrevista já iniciaram outro curso superior	120
Tabela 24. Curso de graduação na UFRGS (estudantes selecionados para a entrevista).....	120
Tabela 25. Ano e semestre de ingresso na UFRGS (estudantes selecionados para a entrevista)	121

Tabela 26. Há (aproximadamente) quantos semestres estão na UFRGS (estudantes selecionados para a entrevista).....	122
Tabela 27. Conceitos obtidos no curso até o momento (estudantes selecionados para a entrevista).....	122
Tabela 28. Reprovações com o conceito D (estudantes selecionados para a entrevista)	123
Tabela 29. Reprovações com o conceito FF (estudantes selecionados para a entrevista)	123
Tabela 30. Reprovações com o conceito D – sem estudantes de primeiro semestre (estudantes selecionados para a entrevista).....	123
Tabela 31. Reprovações com o conceito FF – sem estudantes de primeiro semestre (estudantes selecionados para a entrevista).....	123
Tabela 32. Reprovações com o conceito FF – sem estudantes de primeiro semestre e com correção a partir da entrevista (dos estudantes selecionados para a entrevista).....	124
Tabela 33. Satisfação com o desempenho acadêmico (estudantes selecionados para a entrevista).....	124
Tabela 34. Satisfação com a aprendizagem (estudantes selecionados para a entrevista)	124
Tabela 35. Faixa etária grupo A X Grupo C	125
Tabela 36. Faixa etária grupo B X Grupo D	126
Tabela 37. Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio: grupo A X grupo C.....	126
Tabela 38. Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio: grupo B X grupo D.....	126
Tabela 39. Forma de acesso para ingresso na UFRGS grupo A X Grupo C	128
Tabela 40. Forma de acesso para ingresso na UFRGS grupo B X Grupo D	128
Tabela 41. Modalidade de acesso (ingresso via vestibular ou SISU) grupo A X Grupo C ...	129
Tabela 42. Modalidade de acesso (ingresso via vestibular ou SISU) grupo B X Grupo D ...	130
Tabela 43. Conceitos obtidos no curso até o momento grupo A X Grupo C.....	131
Tabela 44. Conceitos obtidos no curso até o momento grupo B X Grupo D.....	131
Tabela 45. Conceitos obtidos grupo A (variáveis agrupadas) X Grupo C.....	132
Tabela 46. Conceitos obtidos grupo B (variáveis agrupadas) X Grupo D.....	132
Tabela 47. Reprovações com conceito D: Grupo A X Grupo C	133
Tabela 48. Reprovações com conceito D: Grupo B X Grupo D.....	133
Tabela 49. Reprovações com conceito FF: Grupo A X Grupo C	133
Tabela 50. Reprovações com conceito FF: Grupo B X Grupo D	133
Tabela 51. Satisfação com o desempenho: grupo A X Grupo C.....	134
Tabela 52. Satisfação com o desempenho: grupo B X Grupo D.....	134
Tabela 53. Satisfação com a aprendizagem grupo A X Grupo C	134

Tabela 54. Satisfação com a aprendizagem grupo B X Grupo D	135
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMGRAD	Comissão de Graduação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NAE	Núcleo de Apoio ao Estudante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. UNIVERSIDADE: UM LUGAR DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA....	23
2.1. Estudante universitário	25
2.1.1. Perfil básico brasileiro	25
2.1.2. Aspectos de carreira.....	31
2.1.3. Aspectos psicopedagógicos	33
2.1.4. Aspectos cognitivos	38
3. CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	48
4. O CONCEITO DE AUTONOMIA.....	56
4.1. A autonomia em Immanuel Kant.....	57
4.2. A autonomia em Jean Piaget.....	60
4.3. A autonomia em Paulo Freire	61
4.4. A autonomia em Appiah e Rué.....	63
5. APRENDIZAGEM AUTÔNOMA	64
6. AUTONOMIA INTELECTUAL: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO	68
6.1. Autoria	73
6.2. Protagonismo	74
6.3. Autorregulação da aprendizagem	77
6.4. Tomada de consciência.....	85
7. METODOLOGIA DA PESQUISA	89
7.1. Público-alvo	90
7.2. Instrumentos de coleta e análise de dados	91
7.3. Procedimentos.....	100
8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	102
8.1. Primeira etapa: caracterização do público-alvo	103
8.1.1. Questionário.....	103
8.2. Primeira etapa: Escala de Likert	113
8.3. Segunda etapa: entrevistas	116
8.3.1. Caracterização dos estudantes selecionados para a entrevista.....	116
8.3.2. Comparativos grupo A <i>versus</i> grupo C e grupo B <i>versus</i> grupo D	125
8.3.3. Entrevistas com os estudantes selecionados – grupo A	137
9. O CONCEITO DE AUTONOMIA INTELECTUAL	150
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	154

REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE	169
Apêndice A – Mensagem de divulgação da primeira etapa da pesquisa	169
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido (questionário e escala Likert <i>online</i>)..	170
Apêndice C – Questionário <i>online</i>	173
Apêndice D – Escala Likert <i>online</i>	180
Apêndice E – Mensagem para a participação na segunda etapa da pesquisa	184
Apêndice F – Termo de consentimento livre e esclarecido (entrevista semiestruturada).....	185
Apêndice G – Entrevista Semiestruturada	188

1. INTRODUÇÃO

Sou trabalhadora em uma universidade federal. Costumo ouvir na universidade o discurso de que seus estudantes ‘precisam ser mais autônomos’, sabendo estudar por conta própria e ter iniciativa quanto à vida acadêmica. Contudo, nesse contexto, a palavra autonomia parece ser utilizada de maneira banalizada, não havendo uma real reflexão sobre o seu significado.

Essa ‘necessidade de autonomia’, por vezes proferida nas instituições de ensino superior, decorre da diferença entre estudantes da escola e da universidade. Nesse sentido, a transição do ensino médio para o superior é uma experiência marcada por uma série de desafios para seus ingressantes, devido às diferenças entre a dinâmica universitária e a escolar. No ensino médio, por exemplo, o estudante está habituado ao que é demandado em relação aos estudos, trabalhos, provas etc. nesse período, tendo em vista que há anos ‘sabe ser aluno de escola’, mesmo que tenha mudado de instituição ao longo do tempo. Nas escolas, a relação entre professores e alunos costuma ser de maior atenção e cuidado sobre seu desempenho, seu aprender e seu comportamento. Caso exista algum problema em pelo menos algum desses âmbitos, o estudante poderá sofrer advertências e sanções. Por sua vez, na universidade, é esperado que os estudantes assumam novas responsabilidades inerentes a esta etapa e se faz necessária uma autogestão dos estudos e do seu desempenho acadêmico, ou seja, o processo de aprendizagem deixa de ser acompanhado de perto como geralmente ocorre no período escolar (PINHO, BASTOS, DOURADO e RIBEIRO, 2013; TEIXEIRA, DIAS, WOTTRICH e OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA e DIAS, 2014). Desse modo, por precisar administrar sua vida acadêmica como um todo, iniciativa, planejamento, organização etc. se colocam como fatores essenciais para sua adaptação ao ensino superior, sendo importante ter capacidade de autogoverno.

A autonomia pode ser entendida exatamente como a capacidade de se autogovernar (HOUAISS e VILLAR, 2001) e como aquele que estabelece as próprias leis (LALANDE, 1999). Meu interesse sobre o tema da autonomia se deu no decorrer dos anos, devido ao trabalho que desenvolvo desde 2009 em um serviço de apoio ao estudante na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse serviço, chamado de Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE),

é voltado aos estudantes de graduação e pós-graduação, que tem como focos principais o aconselhamento de carreira e a orientação à aprendizagem no ensino superior. O NAE busca promover o desenvolvimento de carreira do estudante, através da reflexão em relação às suas escolhas profissionais e ao seu planejamento de carreira. Além disso, atua de modo a auxiliar nas dificuldades voltadas à escolha e à adaptação ao curso, que possam estar interferindo na integração à vida universitária, bem como no desempenho acadêmico (LASSANCE e TEIXEIRA, 2007). O atendimento destinado aos alunos que buscam aprimorar e dirimir dificuldades em sua aprendizagem, desenvolver estratégias de estudo e organizar seu tempo foi denominado de *orientação à aprendizagem*. Esta terminologia foi criada no próprio NAE com a proposta de diferenciar de outras práticas pedagógicas, principalmente da psicopedagogia clínica.

O objetivo da psicopedagogia clínica é identificar as dificuldades de aprendizagem, analisando, planejando e intervindo através das etapas de diagnóstico e de tratamento. Além de uma prática terapêutica, é possível atuar preventivamente frente às dificuldades de aprendizagem, baseando-se, principalmente, na observação e na análise profunda de uma situação concreta, de forma que se pode considerar clínico esse trabalho (BOSSA, 2007). A orientação à aprendizagem, por outro lado, não apresenta este viés clínico com a finalidade de diagnosticar e realizar o tratamento de alunos com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagens, tais como dislexia, discalculia, transtorno de déficit atenção e hiperatividade, entre outros (WEISS, 2003). Um ponto em comum entre ambas as abordagens é que se caracterizam por seu caráter psicopedagógico, tendo como pressuposto auxiliar o estudante no seu processo de aprendizagem. Optou-se por utilizar o termo orientação à aprendizagem entendendo que, assim como na orientação profissional, a pessoa possa refletir e tomar decisões por si mesma, sem seguir uma prescrição. A orientação à aprendizagem tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia através da instrumentalização do estudante rumo a uma aprendizagem ativa, colocando-o como protagonista desse processo e levando em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais. O trabalho é pautado no aprender a aprender (PIAGET, 1983), tendo como base epistemológica a compreensão sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo a teoria construtivista de Jean Piaget. Percebi, ao longo dos atendimentos prestados aos estudantes, que a autonomia era um tema que perpassava a sua relação com os estudos e a aprendizagem na universidade, me instigando a querer investigar mais sobre o assunto.

Além do trabalho que desenvolvo no NAE, em minha dissertação de mestrado busquei identificar e compreender os fatores do universo acadêmico que interferem na aprendizagem

dos estudantes universitários dos cursos de engenharias e de ciências exatas da UFRGS. À medida que as respostas dos estudantes foram analisadas, mesmo que o enfoque inicial recaísse sobre a aprendizagem, o desempenho apresentava um atravessamento significativo em suas trajetórias acadêmicas: um mau desempenho acadêmico sinalizava aos alunos suas dificuldades para dar conta das exigências do curso. As dificuldades que intervêm, tanto no desempenho acadêmico, quanto na aprendizagem, foram semelhantes. Para os alunos, não saber estudar, desmotivação para estudar, incapacidade para aprender, ansiedade, cansaço, não ver sentido no que aprendem, não conseguir estabelecer relações entre conteúdos, incompreensão dos conteúdos, falta de conhecimentos prévios, de dedicação aos estudos e de tempo para estudar foram apontados como dificuldades que interferem em sua aprendizagem. Ademais, o grande volume e o alto nível de dificuldades dos conteúdos das disciplinas do seu curso, a metodologia de ensino e o tipo de avaliação utilizada pelo professor foram considerados fatores que interferem em sua aprendizagem (BLANDO, 2015).

Os dados, ainda, indicaram certa passividade do aluno diante de sua aprendizagem, refletindo-a em suas práticas discentes frente às atividades acadêmicas que envolviam seus estudos e sua aprendizagem. Analisou-se, também, a satisfação do universitário com sua aprendizagem e com o seu desempenho, pois entende-se que essa satisfação influencia sua postura diante da vida acadêmica. Por exemplo, se o aluno está insatisfeito com sua aprendizagem, poderá buscar melhorá-la e isso, possivelmente, se refletiria em sua postura, passiva ou ativa, em suas práticas discentes. No entanto, se o aluno está satisfeito com o desempenho, mesmo não obtendo uma boa nota, poderá manter-se com uma postura passiva diante de seus estudos. Dos estudantes participantes da pesquisa, 39% revelaram sentirem-se satisfeitos com seu desempenho acadêmico e 48% com sua aprendizagem, 17% sentiam-se insatisfeito com seu desempenho acadêmico e 11% com sua aprendizagem; por fim, 44% sentiam-se satisfeitos em parte com seu desempenho acadêmico e 41% com sua aprendizagem (BLANDO, 2015).

A postura do estudante frente a sua aprendizagem e ao seu desempenho, além de sofrer influências da satisfação, também tem relação com a concepção de aprendizagem do aluno. Ao compreender a aprendizagem como algo que lhe é fornecido pelo meio, sem que haja uma construção a partir dele, o estudante conceberia suas práticas discentes desse mesmo modo. Bastaria, por exemplo, cumprir tarefas visando, unicamente, à aprovação, pois a aprendizagem lhe seria dada pelo outro, demonstrando sua postura passiva. “Assumindo um caráter passivo, o aluno pode aprender a decorar, copiar, mas não a criar e transformar, o que contribui pouco

para favorecer o seu crescimento e a sua formação” (SARAVALI, 2005, p. 123). Nesse contexto, que indica uma postura passiva ou ativa do estudante diante de sua aprendizagem e desempenho, cogitei a possibilidade de existir uma autonomia ou heteronomia intelectual sobre o funcionamento do aluno frente à sua aprendizagem e às suas práticas discentes na universidade (BLANDO, 2015).

Diante de um contexto universitário que exige autonomia, engajamento e protagonismo do estudante em suas demandas acadêmicas e práticas discentes, especialmente no que se refere à aprendizagem, objetiva-se investigar, nesta pesquisa, em que consiste a autonomia intelectual do estudante universitário, elaborando a partir desse estudo um construto desse conceito e buscando evidências da existência dessa autonomia.

Para tal, busquei compreender especialmente como é empregada a definição de autonomia intelectual em trabalhos de conclusão de curso, artigos, dissertações, teses etc., nacionais e internacionais. Deparei-me com poucos estudos sobre o tema e com o termo ‘autonomia intelectual’ sendo utilizado com diversos significados: desde uma perspectiva piagetiana ligado à autonomia moral e desenvolvimento cognitivo até às ideias de iniciativa, aprendizagem independente, criticidade, não havendo, portanto, um consenso sobre esse conceito.

Também se optou pela diferenciação do conceito que se pretendeu criar neste estudo com o de aprendizagem autônoma, aprendizagem autodirigida ou aprendizagem independente (MACASKILL & TAYLOR, 2010). Apesar de haver alguns pontos em comum com as ideias da aprendizagem autônoma que serão tratadas posteriormente nesta tese, a construção do conceito de autonomia intelectual não é fundamentada na aprendizagem autodirigida.

A presente pesquisa faz uma interpretação dialética interacionista e não positivista e se pauta na Epistemologia Genética de Jean Piaget, no modo de conceber o sujeito, seu desenvolvimento cognitivo e sua aprendizagem. Também, baseia-se em conceitos considerados centrais nesse estudo como os de protagonismo e de engajamento universitário (ASTIN, 1984), autoria (FERNÁNDEZ, 2001), consciência (FREIRE, 1983) e tomada de consciência (PIAGET, 1977). Faz uma relação com os níveis de construção de si de McAdams (2013) e a teoria de construção da carreira de Savickas (2013) e buscará contribuições na teoria da autorregulação na aprendizagem de Bandura (2001), realizando-se uma reinterpretação desse conceito a partir de uma visão interacionista piagetiana.

Tem-se, por hipótese, portanto, que a autonomia intelectual seja um conceito multidimensional, abarcando questões de ordem cognitiva, motivacional e comportamental. Também se considera a possibilidade de que um estudante que toma consciência de sua aprendizagem poderá não só melhor autorregular-se, mas tornar-se protagonista e autor de sua aprendizagem, compreendendo e apropriando-se de sua forma de aprender, gerindo, refletindo, se engajando, tornando-se consciente, rompendo as amarras da reprodução, diante de sua vida acadêmica. A busca dessa compreensão frente ao seu papel de estudante, especialmente no que se refere à aprendizagem na universidade, poderá levar o sujeito ao aprender a aprender. Para Piaget (1973, p. 32), “*aprender a aprender é [...] aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola*”. Considera-se que o aprender a aprender envolve um processo de tomada de consciência de si, de sua aprendizagem e de sua carreira, apropriando-se da construção do seu processo de aprendizagem de modo crítico, intelectualmente autônomo.

Tendo como base os dados de minha dissertação de mestrado, que evidenciaram que os universitários têm diferentes modos de lidar com suas práticas discentes, refletindo, por sua vez, em uma postura ativa ou passiva frente à aprendizagem e ao desempenho, cogitei que a autonomia se colocaria como decisiva diante desse processo. A partir disso, e dando continuidade aos estudos de minha pesquisa do mestrado, busquei responder ao seguinte questionamento nesta tese: **em que consiste a autonomia intelectual do estudante universitário e como ela pode ser verificada?**

Estudos sobre o desenvolvimento da autonomia intelectual do universitário podem esclarecer pontos referentes ao funcionamento e protagonismo do estudante diante das suas tarefas acadêmicas, especialmente de sua aprendizagem. Há diversos estudos sobre aprendizagem e o modo de estudar do universitário (ROSÁRIO *et al.*, 2010; POLYDORO *et al.*, 2015; ZOLTOWSKI, 2016; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018), porém poucos os que são pautados na Epistemologia Genética (SARAVALI, 2005).

Este trabalho possibilita um novo olhar para compreender a aprendizagem do universitário e no que consiste sua autonomia intelectual, trazendo contribuições para o ensino e para a aprendizagem na formação superior. Convém ressaltar que, nesta pesquisa, está se considerando o risco de envolver vários pressupostos teóricos para construir o conceito de autonomia intelectual. Entretanto, em virtude da complexidade da construção desse conceito, que envolve diversos aspectos como os de ordem cognitiva, comportamental, motivacional,

pretende-se ser o mais abrangente possível, de modo a não deixar de lado elementos que são relevantes na constituição da autonomia intelectual, visto que as diversas frentes teóricas, individualmente, possivelmente não seriam capazes de dar conta da formulação desse novo construto. Ainda assim, buscou-se, neste estudo, manter coerência e consistência epistemológica mesmo que se parta de fundamentos teóricos distintos.

Esta pesquisa, primeiramente, contextualizou a universidade enquanto um lugar de construção dessa autonomia. Logo, buscou-se estabelecer um perfil dos estudantes a partir de dados socioeconômicos e culturais, aliados a aspectos psicopedagógicos, cognitivos e de carreira dos universitários. Após, apresentou-se a concepção de aprendizagem que fundamenta este estudo. A seguir, discorreu-se acerca da definição autonomia e como ela se relaciona com o processo de aprendizagem. Também explicou a definição de aprendizagem autônoma para diferenciar do conceito que aqui se construiu. Em seguida, partiu-se para os pressupostos da autonomia intelectual do estudante universitário e a metodologia desta pesquisa, caracterizando o público-alvo, os instrumentos utilizados e os procedimentos realizados para a coleta de dados. Logo, foram explicitados, analisados e discutidos os resultados em cada etapa deste estudo. Por fim, elaborou-se o conceito de autonomia intelectual construído a partir das hipóteses estabelecidas anteriormente e da análise dos dados, fizeram-se as considerações finais sobre esta pesquisa, além de revelar suas contribuições e limitações.

2. UNIVERSIDADE: UM LUGAR DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação/LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 43, inciso I, a educação superior tem por finalidade “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (BRASIL, 1996). Desse modo, cabe à universidade a produção do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico através do ensino, da pesquisa e da extensão. Ainda de acordo com o art. 43, inciso II da LDB, a educação visa a “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996). Portanto, é atribuída à educação superior a formação de profissionais de diversos campos e a preparação de possíveis lideranças culturais e sociais do país, podendo ser visto como um poderoso mecanismo de ascensão social. Zabalza (2004) afirma que o papel da universidade não deve ser apenas transmitir conhecimento científico, mas criar ciência, combinando pesquisa e docência, dando um sentido prático e profissional para a formação dos estudantes.

Nesse contexto, o ensino superior tem como objetivo formar cidadãos e pessoas capacitadas ao exercício de suas profissões nos diferentes campos de trabalho, contribuindo com o desenvolvimento da sociedade. Além disso, a formação acadêmica não diz respeito somente a aprender modos de fazer algo em determinada área, mas também de ser, compartilhando-se do mesmo ponto de vista de Rué sobre a pretensão da formação superior:

A formação superior [...] pretende desenvolver nos alunos determinadas formas de “comportamento intelectual” que não são puramente técnicas ou somente instrumentais, mas também maneiras de “ser”. A reflexividade, o rigor, o pensamento lógico, o saber documentar, argumentar, [...] saber abstrair, saber interpretar e contextualizar, explorar novas vias etc., não são todos somente comportamentos mais ou menos elaborados de ordem cognitiva, mas sim constituem um tipo de formação que somente pode se desenvolver se se configura em “formas de ser” pessoais, complexas [...], se incidem e afetam a estrutura mais profunda do indivíduo. O ato de *aprender* supõe, em si mesmo, uma mudança qualitativa nas pessoas, em seu modo de contemplar a realidade, em experimentá-la, em sua compreensão, no modo como os sujeitos concebem a realidade (RUÉ, 2009, p. 32).

Assim, trata-se de propiciar, através do ensino, da pesquisa e da extensão, o desenvolvimento de uma capacidade do estudante, de uma forma de ser e de pensar. Rué (2009)

ainda afirma que todo aprendiz necessita investigar, compreender e antecipar a sua ação e a realidade, estabelecendo relações e inter-relações, desenvolvendo um pensar independente e autônomo.

Diante de uma sociedade complexa e do amplo acesso a informações, do avanço tecnológico e da expansão das especializações ocupacionais e profissionais, é preciso questionar se a universidade, através de seus modelos de ensino, de seus modos de fazer pesquisa, de suas práticas educativas e formadoras, tem conseguido formar cidadãos preparados para isso. Minha suspeita é de que não totalmente, mesmo que almeje e tenha como ideal formar cidadãos críticos, autônomos e reflexivos.

De acordo com alguns dados obtidos em minha pesquisa de dissertação de mestrado, uma das hipóteses levantadas é de que o meio, no caso, a universidade, possa contribuir ou atrapalhar o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Foram apontados pelos estudantes público-alvo da pesquisa, por exemplo, como inadequados e como causadores de um mau desempenho acadêmico e de dificuldades na aprendizagem, a metodologia do professor e o seu modo de avaliação (BLANDO, 2015). Sendo assim, se, por um lado, alguns docentes esperam de seus alunos comportamentos, atitudes e modos de pensar autônomos, por outro, questiona-se se estariam eles contribuindo para o desenvolvimento da autonomia desses estudantes.

Segundo Mascarell (2005), o sistema educativo superior deve buscar ensinar aos estudantes como aprender ao longo da vida, sabendo compreender o excesso de informações disponíveis, para transformá-la em conhecimentos úteis e valores constituintes para si e para a sociedade. Outro questionamento que se apresenta é do quanto a universidade e seu ensino estejam voltados para a transmissão de conteúdos de sua área de conhecimento, deixando de lado, pelos mais diversos motivos, essa formação mais global enquanto indivíduo. Obviamente, deve-se manter o foco no aprendizado de conhecimentos técnicos, mas também no desenvolvimento de habilidades, competências e pensamentos críticos, autorais e autônomos.

2.1. Estudante universitário

A seguir, será apresentado o perfil do estudante universitário, tanto em aspectos socioeconômicos e culturais quanto psicossociais, buscando compreendê-lo em sua integralidade para fins deste estudo. Para tal, serão apontados, primeiramente, alguns dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) no ano de 2018. A seguir, serão considerados aspectos psicopedagógicos e cognitivos do estudante universitário, a partir dos desafios que são colocados pelo contexto acadêmico.

2.1.1. Perfil básico brasileiro

Não é uma tarefa fácil estabelecer uma descrição do estudante universitário típico, pois o alunado tem-se tornado cada vez mais diverso e heterogêneo, especialmente em função da ampliação de vagas no ensino superior. Tal fato é indicado pela pesquisa realizada em 2018 pela ANDIFES, que estabeleceu o perfil médio socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras. A partir dos dados apresentados, pode-se compreender alguns aspectos da vida estudantil dos graduandos das instituições federais de ensino superior (IFES).

De acordo com o relatório, em 2018, o número de estudantes de graduação das IFES brasileiras ultrapassou um milhão, totalizando 1.200.300 alunos. O maior contingente de estudantes de graduação se concentraria na região Sudeste (30%), seguida pela região Nordeste (29,6%), Sul (17,5%), Norte (12,6%) e Centro-Oeste (10,3%). Tem-se, nas IFES do país, 54,6% de estudantes do sexo feminino, com idade média de 24,0 anos; 45,1% do sexo masculino, com idade média de 24,7 anos; e 0,3% sem declaração quanto ao sexo, com idade média de 24,9 anos. Segundo a faixa etária, 18,6% têm menos de 20 anos, 49,3% de 20 a 24 anos, 17,3% de 25 a 29 anos e 14,8% idade igual ou maior de 30 anos. Além disso, a população universitária das IFES em relação à cor ou à raça (autodeclaração) é composta por 43,3% de brancos

(520.008 em números absolutos), 39,2% de pardos (470.227 em números absolutos), 12% de pretos (143.599 em números absolutos, correspondendo à soma das categorias pretos não quilombolas e pretos quilombolas), 2,1% de amarelos (25.463 em números absolutos) e 0,9% de indígenas (10.736 em números absolutos, correspondendo à soma das categorias indígenas não aldeados e indígenas aldeados). Não declararam a cor ou a raça 2,5% dos estudantes (30.087 em números absolutos). No tocante à região Sul do Brasil¹, no ano de 2018, não diferindo muito dos dados nacionais, o universo de estudantes é composto por 55,2% de mulheres, 44,4% de homens e 0,4% sem declaração quanto ao sexo. Em relação à cor e à raça (autodeclaração) a população universitária da região sul é composta por 74% de brancos, 15,5% de pardos, 6,1% de pretos, 1,7% de amarelos e 0,4% de indígenas e não declararam a cor ou a raça 2,3% dos estudantes. Em comparação com os dados nacionais, proporcionalmente, tem-se na região Sul uma porcentagem significativa de estudantes brancos de quase 74%. Além disso, especificamente no Rio Grande do Sul, mais de 60% dos estudantes das IFES cursaram o ensino médio somente em escola pública (ANDIFES, 2019).

Um percentual interessante apresentado pelo relatório da ANDIFES (2019) é de que em 2018, 50,8% dos estudantes das IFES têm origem em famílias em que nem o pai, nem a mãe (ou quem os criou como tal), tiveram acesso à universidade. Isso significa que de cada 10 estudantes, 5 são considerados estudantes de primeira geração, ou seja, o primeiro de sua família nuclear a ter acesso ao ensino superior. Esta mudança de perfil impõe à universidade alguns desafios, pois estes alunos nem sempre se dedicam apenas ao estudo como primordialmente acontecia em um contexto de universidade elitizada. Além disso, estudantes de primeira geração podem apresentar maiores dificuldades de adaptação (se comparados a estudantes oriundos de um núcleo familiar que já tenha formação superior) e de permanência na universidade, seja por conta de defasagem de conhecimentos provenientes da educação básica (o que pode prejudicar sua aprendizagem e desempenho acadêmicos), seja por condições financeiras, ou por ambos os motivos (ZAGO, 2006). Esse aumento de estudantes de primeira geração no ensino superior, possivelmente, é um indicativo da democratização do ensino superior produzido nos últimos anos no país. Ademais, esse dado denota que, diferentemente

¹ Para este estudo, optou-se por apresentar alguns dados disponíveis no relatório da ANDIFES (2019) sobre a região sul do Brasil, em virtude de se tratar do local em que está inserido o público-alvo desta pesquisa. Infelizmente, dados mais específicos sobre a região sul, além dos aqui apresentados, não constam no relatório citado.

da afirmação do senso comum, os estudantes das IFES não são majoritariamente filhos da elite econômica do país.

Um a cada 10 estudantes tem filhos (11,4%). Dentre os que têm 4 ou mais filhos, 53,4% são estudantes do sexo masculino. Já dentre os estudantes com 1 filho, quase 60% seriam do sexo feminino. À medida que cresce o número de filhos diminui o percentual de estudantes do sexo feminino (ANDIFES, 2019). Tal fato pode indicar que conciliar vida acadêmica com a parentalidade seria uma tarefa mais difícil para as mulheres do que para os homens. Em relação ao estado civil e à condição de paternidade, a maioria absoluta de estudantes solteiros com filhos é, notadamente, do sexo feminino: 68,5%.

Sobre as condições socioeconômicas, a renda bruta familiar da maioria dos estudantes, no ano de 2018, concentrava-se na faixa “mais de 1 a 2 salários-mínimos”, totalizando, 23,5%, conforme tabela abaixo. Na Região Sul, semelhante ao que ocorre nacionalmente, tem-se a renda bruta familiar dos estudantes aglutinada na faixa “mais de 1 a 2 salários-mínimos”, totalizando, 18,4% (ANDIFES, 2019).

Tabela 1. Renda bruta familiar dos estudantes
Faixa salarial **Brasil (%)** **Região Sul (%)**

Faixa salarial	Brasil (%)	Região Sul (%)
Sem renda	0,7%	0,7%
Até meio salário-mínimo	2%	0,9%
Mais de meio a 1 salário-mínimo	9,7%	4,6%
Mais de 1 a 2 salários-mínimos	23,5%	18,4%
Mais de 2 a 3 salários-mínimos	15,8%	16,1%
Mais de 3 a 4 salários-mínimos	11,9%	13,6%
Mais de 4 a 5 salários-mínimos	7,1%	8,4%
Mais de 5 a 6 salários-mínimos	7,6%	9,4%
Mais de 6 a 7 salários-mínimos	3,9%	4,8%
Mais de 7 a 8 salários-mínimos	2,8%	3,5%
Mais de 8 a 9 salários-mínimos	2,7%	3,6%
Mais de 9 a 10 salários-mínimos	1%	1,3%
Mais de 10 salários-mínimos	11,5%	14,8%
Total	100%	100%

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019)

Em relação à forma de ingresso, em 2018, 77,2% o fizeram via Enem/SISU², 16,7% via vestibular e 6,1% por outros tipos de ingresso, tais como ingresso diplomado, transferência etc. Sobre a origem dos estudantes, 64,7% cursaram o ensino médio em escolas públicas. Por sua vez, estudaram em escolas particulares 35,3% e 4,1% frequentaram a escola em sua maior parte na rede privada. Nesse sentido, não se traduz em dados a ideia de que as universidades federais são compostas atualmente por estudantes que frequentaram escolas particulares no ensino médio. Isso foi identificado em 2014 no relatório da ANDIFES, se consolidando no de 2018 (ANDIFES, 2019).

Em 2018, do total de estudantes quanto à ocupação, 29,9% são trabalhadores, enquanto 40,6% não trabalham, mas estão à procura de trabalho, ou seja, estão desempregados. Por sua vez, 29,5% não trabalham, são inativos. Estudantes ocupados do sexo masculino são majoritários (50,1%), pretos e pardos perfazem 50,4%. Além disso, 7 a cada 10 estudantes trabalhadores são solteiros – diferentemente, 9 a cada 10 estudantes que não trabalham são solteiros. Estão concentrados em cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, não coincidindo com as áreas de conhecimento predominantes entre os não trabalhadores. Estes concentram-se mais nas áreas de Engenharias e Ciências da Saúde. Outra especificidade dos estudantes trabalhadores é o fato de serem mais velhos, pois a maioria está na faixa etária de “25 anos ou mais”, em contraste com a faixa de “18 a 24 anos” na qual se situam quase 3/4 dos não trabalhadores.

Dos estudantes ocupados, 45,9% declaram trabalhar mais de 30 horas semanais, o que possivelmente deve afetar sua dedicação aos estudos na universidade, por conta de ter de conciliar seu papel de estudante com o de trabalhador. Dos estudantes ocupados, 44,1% relatam frequentar semanalmente o espaço das bibliotecas, 28,2% o fazem pelo menos uma vez por semana e 27,7% não as frequentam. Em termos de estudos, 78,8% dos alunos trabalhadores estudam até 10h semanais fora de sala aula, quando 21,2% estudam mais de 10 horas. Numa graduação, o tempo de aula num curso de meio período geralmente é de 20 horas semanais, sem contabilizar o tempo de estudos extraclasse. Assim, para compatibilizar trabalho e estudo é necessário certo malabarismo por exigir esforços sociais, pessoais, familiares etc. (ANDIFES, 2019).

De acordo com o relatório da ANDIFES (2019), sobre eventuais dificuldades que interferem em suas vidas e no contexto acadêmico, questões materiais de natureza financeira,

² Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Sistema de Seleção Unificada (SISU).

hábito de estudo, carga de trabalhos estudantis e tempo de deslocamento tendem a afetar estudantes ocupados (trabalhadores), ainda que, fundamentalmente, em pequena proporção. Por exemplo, afeta 18,4% dos ocupados o tempo de deslocamento até o local de estudo, 19,3% dificuldades financeiras, 19,7% deles são afetados por carga excessiva de trabalhos estudantis. O que tem maior peso nessas dificuldades seria a carga excessiva de trabalho, relatado por pelo menos 1/3 dos estudantes, indicando a dificuldade em conciliar o trabalho com a vida acadêmica.

Dos estudantes trabalhadores, quase metade, 48,4% estudam no período noturno, 26% frequentam cursos no turno diurno e 25,6% no integral. Estudantes ocupados que frequentam o turno noturno e são oriundos de escolas públicas de ensino médio, totalizam 72,1%. Cabe considerar que, da totalidade de estudantes (1.200.300), 64,7% vieram da rede pública de ensino médio (ANDIFES, 2019).

Quanto ao grau dos cursos de graduação presenciais, 73,4% dos estudantes estão matriculados em cursos de Bacharelado, 24,2% de Licenciatura, 1% de Bacharelado e Licenciatura e 1,4% Tecnológico. Considerando a classificação das áreas de conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no que se refere à distribuição do cursos de graduação por área de conhecimento, 19,8% dos estudantes estariam concentrados na área de Sociais Aplicadas, 19,2% na de Engenharias, 15,2% na de Ciências Humanas, 13,3% na de Ciências Exatas e da Terra, 13% na de Ciências da Saúde, 8,2% na de Linguística, Letras e Artes, 5,4% na de Ciências Agrárias, 4,1% na de Ciências Biológicas e 1,7% em área Multidisciplinar (ANDIFES, 2019).

Sobre o curso nos quais os estudantes estão matriculados, 82,9% revelam que seriam sua primeira opção de escolha, sugerindo, de acordo com o relatório da ANDIFES (2019) que há forte relação entre inscrição (demanda) e matrícula no curso desejado (oferta). Haveria discrepância em função da renda, em que quanto mais alta a renda mensal *per capita*, maior o percentual de estudantes que ingressam em primeira opção. No que diz respeito à satisfação com o curso e permanência na carreira escolhida, 60,1% dos estudantes não trocariam de curso. Apesar disso, mais da metade, 52,8% dos estudantes já pensaram em abandonar o curso. As razões disso seriam dificuldades financeiras (32,8%), nível de exigência acadêmica (29,7%), dificuldades para conciliar os estudos e o trabalho (23,6%), problemas de saúde (21,2%), dificuldades do próprio campo profissional (19,5%), relacionamentos no curso (19,1%), incompatibilidade com o curso escolhido (18,8%), insatisfação com a qualidade do curso

(18,4%), problemas familiares (15,9%) e assédio, *bullyng*, perseguição, discriminação ou preconceito (4,7%). Mesmo que mais da metade dos estudantes tenham pensado em algum momento em abandonar o curso, o ato de trancamento de matrícula se reduz a menos de 15% do universo. Em termos de perspectivas de futuro após o término do curso de graduação, 11,6% dos estudantes já teriam se decidido por cursar outra graduação, 47,8% pretendem ingressar na pós-graduação, enquanto a maioria absoluta, 54%, pretende se inserir no mercado de trabalho (ANDIFES, 2019).

No que diz respeito ao tempo de estudos fora de sala de aula 65,5% estudam até 10 horas semanais. Sobre a utilização do espaço da biblioteca, 18,3% a utilizam uma vez por semana, 26,7% de duas a três vezes por semana e 10,3% quatro ou mais vezes. Em contrapartida 44,8% usam menos de uma vez por semana ou não frequentam a biblioteca (ANDIFES, 2019).

No tocante à saúde mental dos estudantes das IFES, a pesquisa revela que 32,4% dos estudantes estiveram ou estão em atendimento psicológico (o que não diverge muito dos dados da pesquisa anterior (2014), tendo variado somente 1,9% para mais). Já 13,7% procuraram atendimento psicológico há mais de um ano, 9,0% disseram procurar atendimento no último ano, e 9,7% declararam estar fazendo acompanhamento psicológico. Quando questionados se já haviam tomado medicação psiquiátrica, 9,8% afirmaram que sim e 6,5% estavam tomando no momento da realização da pesquisa. Entre os estudantes que estavam ou estiveram em tratamento psicológico 39,9% fazem ou fizeram uso de medicação psiquiátrica. Ainda, de acordo com o relatório, entre estudantes que nunca procuraram acompanhamento psicológico (811.688 em números absolutos), 1,1% (9.200 estudantes) está tomando medicação psiquiátrica e 3,8% (31.221) já fez uso, mas hoje não o faz mais (ANDIFES, 2019).

O percentual de estudantes que disseram conhecer alguma dificuldade emocional é de 83,5%. Ansiedade afeta 6 a cada 10 estudantes. Ideia de morte afeta 10,8% da população-alvo e pensamento suicida 8,5%. Relativamente à IV Pesquisa, o percentual de estudantes com ideação de morte era 6,1%, enquanto pensamento suicida afetava 4%. Está acesa a luz vermelha da atenção à saúde mental. Um crescimento preocupante não fosse o fato de que o suicídio já é considerado a segunda causa de morte entre o público universitário (SANTOS, 2017)³ e, ao que parece, segue em franca ascensão no mundo inteiro (ANDIFES, 2019, p. 84).

³ SANTOS, H. G. B. et al. Fatores associados à presença de ideação suicida entre universitários. In: *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 25, 2017.

Esses dados sobre a saúde mental dos estudantes mostram-se preocupantes. Até mesmo no trabalho realizado no NAE, é perceptível um aumento de alunos que relatam sofrimento psíquico, sendo necessária a busca por atendimento psicológico e/ou psiquiátrico. O problema, entretanto, é que nem todos os estudantes conseguem ter acesso a esse tipo de atendimento, sejam por razões financeiras ou, até mesmo, pela precariedade desse tipo de serviço oferecido na rede pública.

2.1.2. Aspectos de carreira

Um dos pontos que se considera importante abordar neste estudo diz respeito à carreira do universitário, tendo em vista que ao ingressar em um curso de graduação, os estudantes o fazem escolhendo uma determinada profissão em que a formação superior se coloca como uma possibilidade de crescimento pessoal, econômico e social (SILVA *et al.* 2010). Para tal, é necessário compreender qual o entendimento de carreira aqui adotado, mesmo não se tratando de um tema central para esta tese.

De acordo com Super (1980, p. 286), a carreira pode ser entendida como “a sequência ou combinação de posições profissionais ocupadas ao longo da vida”. Complementar a Super, Savickas (2001) propõe, ainda, que seja utilizado o termo carreira vocacional ou profissional para caracterizar a trajetória vivenciada pelo indivíduo em termos de papel de trabalho, pois assim diferencia de outras carreiras (as vinculadas aos outros papéis de vida, como a carreira de parentalidade, de filho, de estudante etc.). Estreitamente relacionado a esses papéis e conectando-se com sua trajetória, o desenvolvimento vocacional e de carreira é concebido como um processo que se estende por toda a vida (SUPER, 1980; SUPER, SAVICKAS e SUPER, 1996).

Savickas (2013) apresenta a ideia de que a construção da carreira e a construção de si de McAdams (2013) são processos imbricados, envolvendo pensar projetos para a vida toda, não se tratando somente de decisões pontuais. Isso dependerá da reflexão do indivíduo sobre a sua experiência concreta e da retomada constante de como ele é e de como está vivendo as suas

escolhas. A construção de si se dá junto com as demais pessoas criando um sentido sobre essas experiências.

De acordo com McAdams (2013), existem três níveis da construção de si que se desenvolvem ao longo da vida e passam a coexistir na adultez: a do eu ator, a do eu agente e a do eu autor. Através das ações na família, as pessoas constroem durante a infância o seu eu ator, aprendendo a representar socialmente um papel conforme o que é esperado delas, dando início à criação de uma imagem de si mesmas. Nesse momento, as crianças começam a experimentar o mundo de maneira a corresponder às expectativas dos pais, que servem de modelos para elas. Segundo Savickas (2013), por meio da imitação dos modelos nas brincadeiras, os interesses são mobilizados que, com a repetição, irão se consolidar ao longo do tempo como habilidades. Ao exercitar essas habilidades, há um certo desenvolvimento da confiança na ideia do crescer, como se com estas características a criança passasse a enxergar que é possível encontrar para ela um lugar no mundo. Já o eu agente, durante a adolescência, acontece quando há a extensão do eu ator (da família) para a escola e a comunidade. O ator passa, então, a ser um agente autorregulado que procura atingir os objetivos por si mesmo, uma vez que antes era heterorregulado pelas expectativas sociais e da família. Nessa etapa, o senso de agência desenrola-se auxiliando no enfrentamento de transições e necessidades de decisão. Um exemplo disso é quando adolescentes escolhem para qual curso desejam prestar vestibular.

À medida que os sujeitos aprendem mais sobre si mesmos enquanto atores e agentes, tornam-se capazes de reunir seu conjunto de objetivos e projetos em uma história coerente e plausível, voltada às escolhas que vão sendo realizadas no decorrer da vida e de suas expectativas para o futuro, tornando-se autores, buscando construir uma identidade narrativa. Esta pode ser considerada como uma grande história pessoal que conecta e sintetiza as micronarrativas (pequenas etapas ou eventos que aparentemente são isolados) que compõem a vida, estabelecendo um senso de coerência e de continuidade, permitindo encontrar os temas de carreira do sujeito (MCADAMS, 2013; SAVICKAS, 2013).

2.1.3. Aspectos psicopedagógicos

O ingresso no ensino superior pode ser um tanto quanto desafiador aos estudantes, tendo em vista as exigências apresentadas por esse novo contexto. De acordo com Erikson (1976), ingressar na universidade representa, em primeiro lugar, uma tarefa importante típica do desenvolvimento, que é a escolha profissional, marcando a passagem da adolescência à vida adulta. Ainda, para alguns estudantes, o simples fato de ingressar no ensino superior e tornar-se universitário pode ser considerado um aspecto mais saliente do que a própria profissão a seguir (ou o curso) em si (LASSANCE & GOCKS, 1995). Além do aspecto vocacional, uma das principais mudanças ao ingressar no ensino superior está relacionada com a responsabilização do aluno pelo seu processo de aprendizagem.

Via de regra, a universidade se caracteriza por ser um ambiente menos estruturado e com menores cobranças quanto ao desempenho acadêmico comparado ao período escolar. Mesmo em cursos em que haja uma maior cobrança, esta não se dá tão diretamente e nem é acompanhada por parte da instituição como na escola. Ademais, é esperado que os estudos assumam um novo sentido nesta etapa, na qual não se restrinja apenas a fins avaliativos, mas envolve também a aquisição de conhecimentos e competências consideradas importantes para formação profissional. O contexto universitário pode demandar uma maior dedicação aos estudos, visto que seu nível de exigência e a complexidade em relação aos conteúdos tendem a ser elevados. Diante disso, o estudante universitário precisa, então, adquirir uma atitude mais ativa frente a sua aprendizagem, o que demanda uma maior autonomia em relação aos estudos (ALMEIDA & SOARES, 2003; TEIXEIRA, DIAS, WOTTRICH & OLIVEIRA, 2008).

Desse modo, fica evidente que, tanto o ingresso quanto o primeiro ano na universidade, são marcados por diversas adaptações e o estudante pode vivenciar uma série de estressores, tais como dificuldades de adaptação ao ensino superior, separação da família, relações interpessoais e sociais, dificuldades de aprendizagem e de hábitos de estudo, falta de disciplina para estudar, carga excessiva de trabalho (estudantes trabalhadores) e de trabalhos acadêmicos, entre outros (BLANDO, 2015).

De acordo com Almeida e Soares (2003), essa fase de transição e adaptação ao ensino superior influencia a relação do estudante com o ambiente universitário em quatro domínios: social, pessoal, vocacional / institucional e acadêmico. O domínio social diz respeito ao

desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras que envolvem a família, os professores e colegas, o sexo oposto e as figuras de autoridade. O domínio pessoal seria o que requer o estabelecimento de sentido de identidade para o desenvolvimento da autoestima, do autoconhecimento e de uma visão pessoal e de mundo. No domínio vocacional / institucional por demandar o desenvolvimento de uma identidade vocacional na determinação e implementação de objetivos que assumem uma importância elevada. E, por fim, o domínio acadêmico que se refere às exigências acadêmicas e adaptações aos novos ritmos de estratégias de aprendizagem, de ser aluno e aos novos sistemas de ensino e de avaliação.

Neste estudo, propõe-se uma ampliação, complementação e reinterpretação dos domínios propostos pelas autoras, entendendo que há outros fatores além dos mencionados que irão influenciar a relação do estudante com a universidade, chegando a sete domínios principais, em vez de quatro: a) *social* (mantém-se a ideia do desenvolvimento de relacionamentos interpessoais mais maduros que envolvem a família, professores e colegas, figuras de autoridade e relacionamentos afetivo-amorosos e sexuais, não somente restrito ao sexo oposto, sem ater-se a questões de gênero. Ainda há o fato de que as redes de apoio e de amizade se transformam); b) *pessoal* (para além do estabelecimento de um senso de identidade, de autoconhecimento e de visão pessoal e de mundo e a exigência de um desenvolvimento de maior autonomia por requerer autogerenciamento de sua vida ao estar em um ambiente menos estruturado se comparado à escola); c) *econômico* (diz respeito à necessidade de apoio financeiro e, por vezes, de arranjar um trabalho remunerado para conseguir manter-se no curso. Esse aspecto econômico poderá influenciar diretamente o domínio acadêmico por ser necessário, por vezes, conciliar o papel de estudante com o de trabalhador); d) *saúde* (corresponde à saúde física e mental do estudante que também podem ter relação questões de ordem acadêmica. Isso ocorre em função de que as demandas de estudos e acadêmicas, de modo geral, podem contribuir para ampliar os problemas relativos à saúde mental do estudante (provocando doenças como estresse, depressão, ansiedade, entre outros) exigindo dele maior flexibilidade e resiliência no ambiente acadêmico (ANDIFES, 2019)); e) *vocacional* (separando-se de um domínio institucional e mantendo-se a ideia de que envolve o desenvolvimento de uma identidade vocacional e de estabelecimento e implementação de objetivos de carreira); f) *institucional* (relação com o quanto o estudante se sente pertencente à instituição no qual está vinculado, o que influencia seu engajamento nas atividades promovidas por ela); g) *acadêmico* (relação com os estudos e aprendizagem na universidade, construindo seu papel de estudante universitário e a compreensão de como aprende e por que aprende. Além

disso, adaptações aos novos ritmos de estratégias de aprendizagem e aos novos sistemas de ensino e de avaliação no ensino superior). Portanto, há desafios que o estudante pode enfrentar ao longo da trajetória acadêmica e que são independentes da escolha e dos conteúdos do curso, construindo a sua identidade de estudante universitário. É importante ressaltar que, por mais que se separe em domínios que exigem do estudante adaptações ao contexto universitário, todos eles podem estar relacionados, de modo que um domínio influencie e afete o outro ao longo da trajetória acadêmica.

Além do que se refere aos domínios que afetam a transição e a adaptação ao ensino superior, vale lembrar que nem todos os estudantes universitários ingressam na universidade logo após o término da escola. Alguns desses estudantes podem ser advindos do ensino técnico ou, ainda, do ensino médio, mas terminaram esse nível de ensino há mais tempo e estavam afastados dos estudos por alguns anos. Sendo assim, é possível estabelecer um perfil de estudante universitário considerado típico e não-típico. Em torno de 68% dos estudantes das IFES brasileiras são os considerados típicos, por serem jovens e estarem na faixa etária dos 18 aos 24 anos, a maioria é solteiro e mora com os pais (ANDIFES, 2019), esses estudantes típicos podem incluir os egressos recém-saídos do ensino médio ou do ensino técnico. Por sua vez, o estudante considerado não-típico, é composto por aproximadamente 32% dos estudantes das IFES brasileiras, têm idade superior a 25 anos, sustentam-se sozinhos e já têm família própria, com filhos (ANDIFES, 2019). Presume-se que os egressos do ensino técnico ou egressos do ensino médio ou técnico que estavam afastados há alguns anos dos estudos compõem o universo dos estudantes considerados não-típicos.

Logo, entende-se que se faz necessário compreender os diversos aspectos que impactam todos os estudantes independente de suas faixas etárias. A partir de minha experiência de trabalho é perceptível que as características de cada tipo de estudante e o modo como se dá esse processo de transição são diferentes, constituindo cada qual ao seu modo a sua identidade de estudante universitário.

Quadro 1. Transição egressos do Ensino Médio para o Ensino Superior

Transição egressos Ensino Médio - Universidade	
<i>Ensino Médio</i>	<i>Universidade</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de familiaridade, pois já é aluno que frequenta a escola há alguns anos; já entende o funcionamento da escola; está acostumado com a instituição, rotina, colegas, professores etc.; - Ambientes “protegidos”: por estarem familiarizados e habituado com a instituição, colegas, professores; poderia existir uma cobrança dos professores e pais por uma boa nota; - Geralmente moram com os pais, não havendo necessidade de gestão da sua vida; - Por serem adolescentes, nesse período o futuro pode parecer “mais distante”; - Geralmente, focam no que é exigido, ou seja, no cumprimento de tarefas, realização de trabalhos, estudar somente para a prova etc.; - Relação com o saber, por vezes, pode estar fundamentada com a finalidade de passar no vestibular / Enem; - Podem ter pouco compromisso pessoal com os resultados; - Têm uma trajetória “pronta”, como, por exemplo, passar de ano na escola; - Sua decisão vocacional tende a ser estereotipada (por exemplo: optar pelo curso de Pedagogia por gostar de crianças, não fazer o curso de Medicina por não gostar de ver sangue, fazer o curso de Medicina Veterinária por gostar de gatos e cachorros etc.); - Costumam ser pouco informados sobre profissões e cursos universitários; - Mesmo que sejam mais informados sobre o curso e possibilidades de profissão, entretanto, têm dificuldade de relacionar essas informações com seus interesses, vinculando, na maioria das vezes, as disciplinas escolares e o gostar delas com a escolha profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentemente da escola, a universidade traz a novidade e consigo alguns desafios: o local já não é mais tão familiar, os professores, os colegas e o ambiente são diferentes (por vezes pode ser confuso quando se trata de localização dos prédios em universidades de maior porte e com vários <i>campus</i>) etc.; - Autogestão de sua vida, pois para alguns há a saída da casa dos pais sendo necessário dar conta de responsabilidades domésticas, financeiras etc. - Autogestão do seu desempenho e de sua aprendizagem, em que o estudante passa a ser responsável pelas notas / conceitos obtidos nas disciplinas, bem como ter consciência se está aprendendo; - Costumam não saber quais estratégias de estudo podem auxiliar em sua aprendizagem - Precisam adaptar-se a um novo “modo de aprender na universidade”, diferente da escola; - Podem apresentar dificuldades nas disciplinas iniciais no curso, devido ao impacto com as mudanças ao ingressar na universidade; - Assumem a ideia de estar se tornando adulto ao ingressar na universidade e por ter que gerenciar sua vida de modo mais autônomo; - Há necessidade de focar na formação, ou seja, de compreender que está construindo sua carreira profissional; - Há necessidade de assumir maior compromisso pessoal com os resultados, isto é, de ter consciência que os resultados que busca obter irão depender de si mesmo; - A trajetória acadêmica e profissional já não está “dada”, como a escolar, seu caminho profissional, seu projeto de vida está a construir; - Revisão de decisões em relação à carreira, novas escolhas são feitas, sendo um período marcado por transições (por exemplo: que área seguir? fazer pesquisa? etc.).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lassance (1997); Teixeira (2002); Blando (2015); Blando e Marcilio (2018).

Quadro 2. Transição egressos do Ensino Técnico para o Ensino Superior

Transição egressos Ensino Técnico - Universidade	
<i>Ensino Técnico</i>	<i>Universidade</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Novidade por ser outro tipo de ensino, professores, colegas etc., porém há familiaridade com o ensino médio em termos de desafios; - Alguns assumem uma postura “colegial”, como se o curso técnico fosse uma extensão da escola; - Geralmente a escolha do curso técnico se dá pela busca pela prática, não há um foco ou busca pelo conhecimento acadêmico; - Consideram o volume de conteúdos semelhante à 	<ul style="list-style-type: none"> - A universidade é um ambiente de novidade, podendo sentir impactos semelhantes ao estudante egresso recém-saídos do ensino médio; - Necessidade de autogestão, não necessariamente sobre a vida, mas sobre sua trajetória acadêmica, estudos etc.; - Encontro de maior aprofundamento da relação teoria e prática. Por exemplo: estudante formada no curso Técnico em Química que relatou em um atendimento

Transição egressos Ensino Técnico - Universidade	
<i>Ensino Técnico</i>	<i>Universidade</i>
<p>época do ensino médio, não sentindo diferenças em relação à dificuldade e exigência das disciplinas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Costumam não saber quais estratégias de estudo podem auxiliar em sua aprendizagem; - Identidade profissional pode já estar em construção, apresentando maior clareza sobre seu projeto de carreira, mas também pode apresentar, conforme os egressos recém-saídos do ensino médio uma visão estereotipada sobre cursos e profissões; - Entendem que a formação técnica pode culminar em maior facilidade de conseguir um emprego; - Pode ser o início da construção do papel de trabalhador. 	<p>no NAE que a Química que ela via no curso de Farmácia era “diferente” da do curso técnico. Possivelmente a percepção dessa diferença deva se dar pelo grau de aprofundamento que é feito em um curso de graduação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Podem ter dificuldades em criar uma rotina de estudos, em função de ter de conciliar seu papel de estudante com outros papéis de vida; - Podem ter um certo estranhamento com o volume de conteúdos e o grau de exigência das disciplinas; - Precisam adaptar-se a um novo “modo de aprender na universidade”, diferente da escola; - Podem apresentar dificuldades nas disciplinas iniciais no curso, devido ao impacto com as mudanças ao ingressar na universidade; - Podem ter dificuldades de utilizar novas estratégias de estudos, por estar habituado a estudar de modo semelhante ao que fazia na escola e curso técnico; - Podem estar dando seguimento ao desenvolvimento de sua identidade profissional, por apresentar mais clareza sobre sua carreira, por ter passado por outras experiências práticas que a formação técnica pode ter lhe proporcionado; - Por outro lado, podem estar fazendo uma nova escolha profissional, em uma área diferente da sua de formação técnica por ter descoberto com essa formação que não era a área desejada; - Buscam melhores oportunidades no mercado de trabalho; - Revisão das decisões, pois pode refletir se, de fato, está satisfeito com seu projeto profissional. Também pode realizar novas escolhas, por conhecer e ampliar sua visão sobre a carreira, em função das possibilidades que um curso superior pode apresentar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lassance (1997); Teixeira (2002); Blando (2015); Blando e Marcilio (2018).

Quadro 3. Transição egressos do Ensino Médio ou Técnico afastados há alguns anos dos estudos para o Ensino Superior

Transição egressos do ensino médio ou técnico afastados há alguns anos dos estudos - Universidade	
<i>Estudantes afastados dos estudos há alguns anos</i>	<i>Universidade</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Estão retomando os estudos; - Costumam estudar do mesmo modo da época da escola, que é a sua referência; - Por vezes apresentam uma visão irrealista sobre a universidade, considerando que o nível de exigência e dificuldade será baixo; - Já são adultos, geralmente têm papéis de vida estabelecidos, sendo pais/mães, avós/avôs, esposos/esposas etc. - Costumam ter maior experiência no mundo do trabalho; - Ingressar na universidade, para alguns, pode ser considerada a realização de um sonho antigo, por não 	<ul style="list-style-type: none"> - Por estarem retomando os estudos, precisam “relembrar” conhecimentos básicos escolares; - Têm dificuldades em estudar, como se precisasse entrar num novo ritmo para conseguir estabelecer uma rotina de estudos; - Percebem-se como “mais lentos” em aprender, se comparado com os colegas mais jovens - Nível de dificuldade da universidade é maior que o esperado, o que pode dificultar sua adaptação e conseguir manter seus estudos na universidade; - Podem apresentar dificuldades em conciliar outros papéis de vida com o de estudante; - Buscam melhores condições de vida e de trabalho.

Transição egressos do ensino médio ou técnico afastados há alguns anos dos estudos - Universidade	
<i>Estudantes afastados dos estudos há alguns anos</i>	<i>Universidade</i>
ter conseguido fazer um curso superior anteriormente, quando mais jovem; - Podem também estar realizando o desejo de ter uma segunda graduação, nesse caso, possivelmente terá menores dificuldades com os desafios e exigências acadêmicas.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lassance (1997); Teixeira (2002); Blando (2015); Blando e Marcilio (2018).

Optou-se por apresentar esses quadros para caracterizar os estudantes universitários e os aspectos que envolvem o ingresso em um curso superior em relação à aprendizagem e à carreira. Tais quadros denotam que o processo de transição para ingresso na universidade, sejam de egressos recém-saídos do ensino, de egressos do ensino técnico ou egressos do ensino médio ou técnico, mas que estão há alguns anos afastados dos estudos, apresentam desafios, singularidades e semelhanças em alguns aspectos. Por outro lado, em relação à carreira e à aprendizagem, as dificuldades em si têm certa semelhança, apesar de suas causas apresentarem origens diferentes.

2.1.4. Aspectos cognitivos

Outro elemento de suma importância para compreender o estudante universitário refere-se aos seus aspectos cognitivos. Será à luz da Epistemologia Genética, de Jean Piaget, que se buscará situar o estudante enquanto sujeito cognoscente.

Piaget ao observar o comportamento da criança, e ao refletir, em termos genéricos, sobre o conhecimento e, especificamente, ao conhecimento alcançado na Física, concluiu que a criança e o cientista conhecem o mundo da mesma forma, ou seja, na interação entre sujeito e objeto do conhecimento. Basicamente, conhecer significa inserir o objeto de conhecimento em um sistema de relações, partindo-se de uma ação executada sobre esse objeto. Tal processo seria válido tanto para a criança que organiza o seu mundo, construindo a sua realidade e estruturando sua experiência, quanto para o cientista que aprende sobre a teoria da relatividade, construindo seu conhecimento sobre a Física. Assim, para Piaget, explicar como se dá o conhecimento, de

modo geral, seria o mesmo que explicar como é possível o conhecimento científico. As diferenças que há entre um conhecimento e outro expressam níveis diferentes da capacidade humana de conhecer (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988).

Enquanto constructo teórico, Piaget se refere ao sujeito cognoscente como sujeito epistêmico – ideal, universal, sendo, ao mesmo tempo, todos e nenhum específico – reunindo características e propriedades de todos os indivíduos, sem considerar processos particulares e subjetivos, o “sujeito epistêmico [...] é o que há de comum a todos os sujeitos, posto que as coordenações gerais das ações implicam um universal que é da própria organização biológica” (PIAGET *apud* BATTRO, 1978, p. 227). Por se tratar de um sujeito universal em relação ao conhecimento, serve de padrão para a compreensão dos processos de aquisição do conhecimento (PIAGET, 2014).

Compreender a criança poderá explicar o conhecimento científico possível do adulto. Refere-se a conhecimento possível, pois, para Piaget, a capacidade de conhecer se dá a partir de trocas entre o organismo e o meio, que são responsáveis pela própria capacidade de conhecer. Portanto, sem essas trocas, sem essa interação essa capacidade não irá se construir (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988). Isto posto, fica evidente a importância do papel do sujeito e do meio (e da relação que se estabelece entre eles) na construção do conhecimento.

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem dos objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre as formas distintas (PIAGET, 1983, p. 6).

Desde o nascimento, a criança irá construir estruturas cognitivas, através de uma equilíbrio progressiva, isto é, na passagem de um equilíbrio menos estável a um mais estável entre o organismo e o meio, buscando uma melhor adaptação ao mundo. Segundo Piaget (1996), os processos cognitivos (de pensamento) são isomorfos aos processos vitais, ou seja, não são iguais, mas possuem a mesma forma. Isto significa dizer que a adaptação do organismo se dá da mesma forma que o processo de adaptação cognitiva. E essa adaptação se realiza por meio da ação, considerada um elemento central na teoria piagetiana, por ser responsável pela interação entre o sujeito e o meio.

Esse processo dinâmico de adaptação foi explicado por Piaget, representando-o por meio de uma espiral ascendente, sem fim, que cresce e vai se alargando à medida em que o sujeito aumenta suas adaptações, ou seja, sua organização. O organismo, a cada volta dessa espiral, vai aumentando sua complexidade. É possível afirmar, portanto, que o aumento dessa complexidade é uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um de equilíbrio superior, isto é, uma equilibração progressiva, caracterizando o desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo passa por estádios⁴ que correspondem às capacidades das estruturas mentais do sujeito, ou seja, a uma realidade psicológica. As aquisições de um período são integradas no período seguinte e todas as construções do sujeito servirão de base para a seguinte. Cada estágio é definido por uma estrutura de conjunto que caracteriza condutas novas e próprias, o que significa que tudo que é feito pelo sujeito num estágio específico é “coordenado” por essa estrutura. Um estágio irá comportar um nível de preparação das estruturas e de acabamento para se constituir como tal. Além disso, a ordem de sucessão das aquisições é constante, não estando essa ordem relacionada necessariamente às idades, sendo assim, a idade não pode ser considerada um critério suficiente para saber em que estágio de desenvolvimento um indivíduo se encontra.

Marques (2005) faz uma analogia entre os níveis de desenvolvimento cognitivo com lentes que são diferentemente adaptadas para enxergar a realidade. Cada lente consistiria num novo polimento, na utilização de melhores materiais e novas tecnologias comparadas às lentes anteriores, o que permitiria diferentes relações com o real, diferentes aproximações e diferentes assimilações.

Essas diferentes relações com o real serão, na medida em que os estádios se desenvolvem, mais profundas e mais extensas que as anteriores. De acordo com Piaget (1973), cada estágio é irreversível e caracteriza quatro grandes organizações de estruturas de conjunto: sensorio-motor (que se inicia no nascimento e se prolonga até 2 anos), pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), operatório-concreto (dos 7/8 aos 11/12 anos) e operatório-formal (dos 11, 12 anos com acabamento, aos 14, 15 anos, prolongando-se por toda a vida). Importante salientar que

⁴ É comum encontrar a variação do termo estágio ou estágio no estudo da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget. Nesta tese, optou-se pelo uso do termo estágio ao invés de estágio, pois segundo Marques (2012), estágio significa aprendizagem, exercício, prática, capacitação ou especialização, isto é, uma experiência na qual se pretende atingir algum patamar de aprendizagem que não se tem até o momento. Por sua vez, o termo estágio se refere a período, fase, época e estação. Assim, um estágio diz respeito a um corte natural do desenvolvimento cognitivo que corresponde a uma realidade psicológica (MARQUES, 2012).

essas idades dizem respeito a médias e o que definirá a etapa em que cada indivíduo se encontra serão as características de comportamento e de pensamento por ele apresentadas.

Ao nascer, o sujeito traz consigo reflexos que, a partir da ação sobre a realidade, constituirão o ponto de partida do desenvolvimento das funções cognitivas. Nesse período se desenvolverá a inteligência prática, característica do estágio sensorio motor. Essa etapa é considerada essencial para o desenvolvimento mental, por representar a conquista, que se dá pela percepção e pelos movimentos, de todo universo prático que cerca a criança (PIAGET, 2011). Essa inteligência é baseada em sensações e movimentos através da manipulação de objetos, do uso da percepção e de ações diretas sobre a realidade, porém sem a capacidade de representá-la. Esse período é marcado pela anomia, ou seja, pela ausência de regras.

O estágio sensorio-motor perdurará até a aquisição da função simbólica que se expressa na imitação diferida, no brincar simbólico, na imagem mental, no desenho e na linguagem, dando início ao período pré-operatório. Nessa etapa, além de todas as ações materiais já efetuadas no período precedente, graças à aquisição da linguagem a criança será capaz de “reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal” (PIAGET, 2011, p. 16). Isso marca o início da socialização da ação e interiorização da palavra (a aparição do pensamento propriamente dito) e da ação. Esta última deixa de ser puramente perceptiva e motora para ser reconstituída no plano intuitivo, ou seja, no plano do pensamento. O sujeito desenvolverá a capacidade de representação da realidade, com a função simbólica, que consiste na “capacidade de representar alguma coisa por meio de outra coisa” (PIAGET, 1973, p. 20), através da fala, de gestos, de brincadeiras etc., podendo evocar algo ausente por meio de algo presente. Apesar desse grande avanço, o pensamento nessa etapa é intuitivo e irreversível. A intuição será sempre uma espécie de ação executada no pensamento, mas ainda não é reversível. Inerente a isso está o egocentrismo, em que o sujeito não consegue dar-se conta da existência de diferentes pontos de vista, não conseguindo, portanto, coordená-los. Assim, a intuição evoluirá progressivamente no sentido da descentração, corrigindo-se, ajustando-se e preparando-se para a operação (PIAGET, 2011).

O pensamento torna-se operatório quando há a reconstrução das ações não-reversíveis do período pré-operatório. Há uma mudança qualitativa de pensamento um tanto quanto significativa, na medida que as ações interiorizadas se tornam reversíveis. A reversibilidade diz respeito à capacidade de executar a mesma ação nos dois sentidos do percurso, pois um sistema operatório implicará a existência de operações inversas. Essa reversibilidade trará repercussões

à ordem temporal e à noção de equilíbrio do sujeito. No que se refere à ordem temporal, o pensamento reversível permite ao sujeito retomar o curso do tempo, isto é, retomar o curso da consciência, de retornar ao ponto de partida de um raciocínio. No que concerne ao equilíbrio, o pensamento reversível permite que haja uma compensação das transformações, pois consiste em compor uma operação, ou a representação de uma transformação, com uma operação ou uma transformação inversa que a compensa. Um bom exemplo de reversibilidade no plano do pensamento é a soma e a subtração, por tratar-se da mesma operação desenvolvida em dois sentidos diferentes (em que $13+8=21$ e $21-8=13$), em que a uma operação dada corresponde uma operação inversa capaz de anular os resultados da primeira. Será no período operatório concreto que o sujeito desenvolverá a capacidade de jogar jogos de regras e construirá noções de número, classificação, seriação etc. (PIAGET, 2011). Essas operações dão, também, condição para o indivíduo atingir a autonomia moral; isto é, o sujeito será capaz de coordenar pontos de vista diferentes do seu e de se colocar no lugar do outro.

O que marcará a passagem do pensamento operatório concreto para o formal é a reversibilidade completa do pensamento. O sujeito poderá, agora, para além de objetos concretos e manipuláveis ou de suas representações mentais, operar sobre possibilidades; torna-se capaz de raciocinar sobre enunciados verbais, em nível de lógica proposicional, comportando um número potencialmente indefinido de possibilidades operatórias, se comparado ao estágio anterior (INHELDER e PIAGET, 1976). Essa lógica vai se tornando gradativamente mais completa e complexa, inicialmente numa fase considerada de preparação das estruturas cognitivas⁵, em torno de 11, 12 anos e atingiria seu acabamento na adolescência, aos 14, 15 anos. Esse acabamento consistiria na etapa de equilíbrio dessa grande estrutura de conjunto. Assim, diferentemente do que ocorre com a criança, o adulto que se encontra no estágio operatório formal conseguirá elaborar e reelaborar suas ideias mais rapidamente. Enquanto, por exemplo, a criança leva aproximadamente dez anos de sua vida para construir a conservação do volume, um adulto diante de um novo problema poderá assimilar as particularidades em um tempo significativamente menor. Isso significa que o pensamento do adulto tem características de mobilidade e de organização que diferem das das crianças (SILVA e FREZZA, 2011).

⁵ “Estrutura é uma organização interna, não apenas cognitiva e psicológica, mas também fundamentalmente biológica, neuronal ou cerebral, com a qual a criança organiza todas as suas ações ou interpreta tudo o que faz atribuindo coerência à diversidade dos seus afazeres. [...] Uma estrutura cognitiva não existe desde o nascimento. Ela é resultante de longos processos de construção. [...] ao enfrentar uma situação para a qual não tem solução pronta, ela [a estrutura] pode criar uma solução, um procedimento, um comportamento; ao fazer isso, a estrutura se reestrutura, ampliando seu âmbito de atuação e, em seguida, se generalizando” (MARQUES, 2012, p. 159-160).

A principal novidade do estágio operatório formal é que o sujeito se torna capaz de operar também sobre hipóteses, estabelecendo relações entre conceitos, podendo, assim, criar teorias (PIAGET, 1972). Esse raciocínio hipotético-dedutivo permite ao sujeito que pense e reflita sobre simples suposições, sem relação necessária com a realidade ou com as crenças do sujeito.

[...] pensar hipoteticamente e deduzir as consequências que as hipóteses necessariamente implicam (independente da verdade intrínseca ou falsidade das premissas) são processos de pensamento formal. [...] o pensamento hipotético implica a subordinação do real ao plano do possível e, conseqüentemente, a união de todas as possibilidades entre si, pelas implicações necessárias que incluem o real, mas que, ao mesmo tempo, o superam (PIAGET, 1972, p. 4).

Há uma descentração progressiva do pensamento que, no estágio operatório formal, se ampliará indefinidamente, pois será possível ao sujeito pensar hipoteticamente e deduzir as consequências que as hipóteses necessariamente implicam, que independem da verdade intrínseca ou falsidade das premissas (PIAGET, 1972). Ao desenvolver seu pensamento hipotético-dedutivo, o sujeito poderá desenvolver um raciocínio mais sistemático, permitindo um controle de variáveis. Pensar a partir do plano das possibilidades ultrapassa, portanto, o real, contemplando uma abertura ao mundo dos possíveis e o supera. O sujeito, por isso, poderá interessar-se por problemas que vão além do campo imediato de suas experiências. Em consequência, o adolescente conseguirá compreender e, até mesmo, criar teorias.

Além disso, o pensamento formal propicia também ao indivíduo lidar com os conhecimentos próprios do ensino universitário, o conhecimento científico, seja valendo-se do ensino para aprender ou da pesquisa e da extensão para se desenvolver. Contudo, é um equívoco afirmar que todo o adolescente ou adulto alcançou, necessariamente, o nível operatório formal (BLANDO, 2015).

Para saber se os estudantes são operatório-formais teria de se pesquisar seu pensamento lógico com conteúdos que possam ser abordados por todos os universitários, independente de seu curso. Poder-se-ia, por exemplo, analisar como os estudantes resolvem problemas que envolvam operações combinatórias, estreitamente relacionadas com o desenvolvimento do pensamento lógico do estágio operatório formal (BLANDO, 2015, p. 22).

Piaget (1972, p. 7) explica que, ao se considerar indivíduos que possam ter aptidões para treinamento bem-sucedido nas profissões que escolheram, como chaveiros, mecânicos, carpinteiros etc., cuja educação geral seja limitada, é “altamente provável que eles saibam argumentar de forma hipotética em sua especialidade, ou seja, dissociando as variáveis envolvidas, relacionando termos de forma combinatória e raciocinando com proposições envolvendo negações e reciprocidades”. Assim, de acordo com Piaget (1972), eles seriam capazes de pensar formalmente na sua área particular, contudo diante de contextos em que sua falta de conhecimento ou o fato de que tenham esquecido certas ideias que costumam ser familiares às crianças enquanto estão na escola, não conseguiriam raciocinar de maneira formal. Tal situação poderia levar à conclusão de que esses indivíduos estão num nível operatório-concreto.

Piaget considera o estágio operatório-formal a etapa final do desenvolvimento cognitivo do sujeito. Contudo, mesmo que o autor não negue o valor de estudos sobre a fase adulta e que levante a possibilidade de que as estruturas ligadas às operações formais estivessem integradas em estruturas de ordem superior, com frequência em seus escritos dá a entender que o desenvolvimento cognitivo tinha seu desfecho no nível das operações formais (KESSELRING, 2008).

Franco (2017a)⁶ considera que é improvável que o estudante universitário não seja operatório-formal, tendo a capacidade de pensar hipoteticamente, pois os ritos de passagem de ingresso para a universidade, como o vestibular e o Enem, por exemplo, tendem a garantir um mínimo de capacidade (no caso, a operatório-formal). Sujeitos operatório-formais seriam capazes de pensar formalmente em seu campo particular de conhecimento, enquanto em situações que fogem de sua área de especialização, não necessariamente irão aplicar as estruturas operatório-formais. Piaget refere-se a isso:

Consideremos, também, o exemplo dos jovens estudantes de direito – no campo dos conceitos jurídicos e do discurso verbal a sua lógica seria muito superior a qualquer forma de lógica que eles pudessem usar quando diante de certos problemas no campo da física, os quais envolvam noções que eles certamente uma vez souberam, mas que, há muito tempo, foram esquecidas (PIAGET, 1972, p. 7).

⁶ Sérgio Roberto Kieling Franco, palestra “Aprendizagem no Ensino Superior”, UFRGS, Núcleo de Apoio ao Estudante, Porto Alegre/RS, 05 de maio de 2017.

Para Piaget (1972), uma das características essenciais do pensamento formal é a independência da forma com relação ao conteúdo. As estruturas operatório-formais são generalizáveis, independentemente do conteúdo. Entretanto, a maneira na qual essas estruturas formais serão utilizadas não é, necessariamente, a mesma em todos os casos. Mesmo um indivíduo operatório-formal em sua área de conhecimento pode apresentar um raciocínio operatório concreto frente a um conteúdo com o qual não tenha familiaridade. Em vista disso, diante de um conteúdo novo, mesmo um sujeito operatório-formal terá necessidade de se (re)organizar frente às novidades trazidas por tal conteúdo (BLANDO, 2015).

Alguns universitários podem ter desenvolvido o raciocínio formal, porém, em determinados conteúdos que pouco conheçam ou com os quais não estejam familiarizados, suas respostas podem se assemelhar a de um pensamento operatório concreto, ou, até mesmo, pré-operatório. Mesmo que o estudante possa operar formalmente, não há garantia de que aplique a forma a todos os conteúdos. Além disso, ele pode não ter conhecimentos anteriores a respeito de um determinado conteúdo, prejudicando sua aprendizagem, o que depende das relações com as estruturas construídas e com os conteúdos anteriormente assimilados por essas estruturas. Sujeitos que recém tenham desenvolvido o pensamento operatório formal ou que estejam em fase de preparação dessas estruturas estariam mais ligados aos conteúdos do que à forma. Por exemplo, se o ensino escolar focar nos conteúdos sem levar em consideração o desenvolvimento das formas ou estruturas cognitivas poderá prejudicar os estudantes no processo de generalização do pensamento, ou do raciocínio para os diversos conteúdos com os quais irão se deparar na universidade e que desafiarão sua capacidade de compreensão, sua capacidade operatório-formal. Portanto, dificultar a generalização de sua estrutura formal para o conjunto dos possíveis, prejudicando assim a aprendizagem (BLANDO, 2015, p. 24).

Além disso, a capacidade de pensar em termos hipotéticos está relacionada à de antecipação que já está presente desde o período operatório concreto, porém, agora, sem limites espaço-temporais. Desse modo, o raciocínio hipotético-dedutivo possibilita apropriar-se da dimensão do futuro, a concepção do universo de possibilidades e, conseqüentemente, o planejamento (BLANDO, 2015).

Isso permitirá a um adolescente, por exemplo, escolher sua profissão e também planejar sua carreira na medida em que consegue visualizar, com reversibilidade mental, a totalidade social. Totalidade no sentido do conjunto das possibilidades [...] de escolha de carreira, em que o indivíduo consegue pensar em tais fatores não mais de modo isolado, mas interligados, formando para si um todo significativo. Ao

raciocinar no plano das possibilidades, o indivíduo poderá definir e traçar objetivos, apropriando-se do passado e projetando o futuro, bem como os meios para alcançar o que almeja (BLANDO, 2015, p. 22).

Assim, o pensamento operatório-formal viabiliza a elaboração de um projeto de vida, que inclui a carreira, partindo-se, nesse caso, da escolha profissional, refletindo sobre seus interesses, habilidades (as que já tem e as que gostaria de desenvolver), autoconhecimento, objetivos futuros etc. Pensar em um projeto de vida supõe a intervenção do pensamento e da reflexão e, por isso, que somente se elabora quando certas condições intelectuais, como o pensamento formal ou hipotético-dedutivo, são preenchidas (PIAGET, 2011). Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo que esse tipo de pensamento permita a elaboração de um projeto de carreira, muitas vezes, os adolescentes apresentam níveis superficiais de conhecimento sobre os cursos e profissões almejadas, assim como sobre si próprios (em termos de seus interesses, valores e habilidades) (LASSANCE e TEIXEIRA, 2010).

Outro elemento considerado importante na teoria piagetiana é a afetividade. Piaget (2014) sustenta a tese de que a inteligência e a afetividade são elementos distintos, porém indissociáveis em toda conduta. As estruturas afetivas seriam isomorfas às intelectuais, podendo ser consideradas como o produto da própria intelectualização. Para Piaget (2014, p. 50), “somente a energética permanece puramente afetiva: desde que haja uma estrutura, haverá intelectualização, e a ambiguidade pode advir do fato de estrutura e funcionamento e afetividade e inteligência permanecerem constantemente indissociáveis na conduta”. Portanto, não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos, pois estes intervêm sempre na inteligência.

Quando por exemplo, um aluno resolve um problema de álgebra, ou um matemático descobre um teorema, há, no início, um interesse intrínseco ou extrínseco, uma necessidade; ao longo do trabalho, podem intervir estados de prazer, de decepção, de ardor, sentimentos de fadiga, de esforço, de desânimo e outros; no final do trabalho, sentimentos de sucesso ou de fracasso [...] (PIAGET, 2014, p. 39).

Nesse caso, entende-se que os objetivos que o estudante universitário almeja alcançar com uma formação superior é uma parte que comporá esse elemento afetivo, pois será ele que proverá a motivação ao estudante para estudar, por exemplo. A motivação não é externa ao sujeito, mas é estrutural, por depender de estruturas já construídas e que precisam ser constantemente alimentadas (MARQUES, 2005). A motivação é entendida como sinônimo de

interesse, visto que será ela que irá sustentar também a vontade do sujeito de se dedicar a uma determinada atividade de estudo. Isso pode estar estreitamente relacionado com o engajamento que o estudante terá com as suas atividades acadêmicas, colocando-se (ou não) como protagonista frente ao seu processo de aprendizagem, mesmo que, por exemplo, ele tenha de renunciar a algo que seja mais prazeroso naquele momento.

Apesar da relação existente entre inteligência e afetividade, esta não poderá criar estruturas cognitivas, nem mesmo modificá-las, ainda que intervenham constantemente nos conteúdos de seu interesse (afetivo). A partir do desenvolvimento cognitivo e da afetividade serão constituídos os sentimentos morais do indivíduo. Piaget (1972) afirma que o pensamento hipotético muda a natureza das argumentações, de modo frutífero e construtivo. Isso significa que, por meio do uso de hipóteses, pode-se adotar o ponto de vista do adversário (mesmo, sem necessariamente, acreditar nele), retirando as consequências lógicas que ele implica. Sendo assim, é possível julgar o seu valor depois de ter verificado as consequências. Por conta disso, são as estruturas operatório-formais que permitem ao sujeito alcançar a autonomia moral. Contudo, não significa que todos os indivíduos, mesmo sendo operatório-formais, atinjam esse nível de autonomia moral.

3. CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Embora tenha-se buscado, ao longo do capítulo anterior, apresentar, separadamente, elementos que dizem respeito ao estudante universitário, ressalta-se que se deve considerar o indivíduo em sua totalidade, em seus aspectos socioeconômicos, culturais, psicopedagógicos e cognitivos. Essas questões aliadas à forma como o estudante universitário aprende e constrói conhecimentos, que serão elucidados a seguir, auxiliarão a situar e a melhor compreender esse indivíduo inserido no ensino superior.

Há várias interpretações sobre como se dá a aprendizagem, partindo-se de diversas teorias e concepções epistemológicas. Alguns afirmam que se aprende através de inúmeras tentativas que são feitas – um tatear até que apareça a solução, e aí se armazena a solução. E, sendo assim, se aprenderiam várias soluções ou respostas, ou ainda, informações. O cérebro funcionaria como uma espécie de arquivo, de modo que aprender significaria arquivar conhecimento. O indivíduo seria entendido como um recipiente vazio a ser preenchido e que aprende por meio de associações. O conhecimento seria concebido como soma, acumulação, produto acabado, que não pode ser mexido, somente reproduzido e que se dá através dos sentidos. Por exemplo, se conhece uma música porque ela foi ouvida, se conhece uma cidade porque ela foi vista, em vista disso a fonte do conhecimento humano é a experiência⁷ mediada pelos sentidos (CHAUÍ, 2004). Experiência esta considerada fundamental para o desenvolvimento da inteligência. O conhecimento aconteceria por ser possível degustar, tatear, ouvir, ver e não pela ação do sujeito, sendo, então, sensível no começo e abstrato posteriormente. Nessa concepção, denominada empirismo, a aprendizagem se dá através da associação entre estímulo e resposta, e, por isso, o comportamento do sujeito pode ser moldado de acordo com estímulos e respostas. Há uma valorização do meio em detrimento do indivíduo. São atribuídas aos estímulos as diferentes formas de pensamento ou de comportamento. O conhecimento seria transmitido como forma, estrutura ou capacidade. E o reforço ou o treinamento que supririam ou corrigiriam qualquer problema de não-aprendizagem. Nesse contexto, a aprendizagem se daria por um condicionamento de reações, ou seja, o ambiente provocaria modificações paulatinas de conduta, de acordo com a existência de fatores

⁷ Nesse caso, experiência é considerada o sinônimo de vivência. Essa vivência pode ser entendida como o processo pelo qual o indivíduo se submete a determinada estimulação constituindo a experiência. (BECKER, 2012a).

dinâmicos, que favorecem satisfatoriamente o processo educativo do indivíduo (BECKER, 2012b).

Outras teorias podem explicar a aprendizagem como um processo natural, resultado de maturação cerebral. Numa ideia determinista, que pode ser denominada apriorismo, a inteligência é pré-existente. Considera-se que as condições que possibilitam o conhecimento são hereditárias, devendo ser despertado no sujeito. Diante disso, “o indivíduo, já na sua primeira experiência, traria as estruturas perceptivas organizadas e essa organização seria projetada sobre um conteúdo qualquer que seria instantaneamente significado” (BECKER, 2012b, p. 165). Assim, as condições que possibilitam o conhecimento seriam dadas na bagagem hereditária, isto é, são inatas ou submetidas ao processo maturacional, predeterminadas ou *a priori*. A aprendizagem se dá por *insight*⁸, cabendo ao ensino organizar os estímulos a fim de obter *insights* dos alunos. Nessa visão, o sujeito que aprende, o faz, por ter nascido com talento. E a aprendizagem, quando não ocorre, é em função de um déficit, herdado, algo impossível de ser sanado. Essa epistemologia absolutiza o sujeito – por todas as condições prévias já estarem determinadas independentemente da atividade do indivíduo – em detrimento do meio. O meio tem apenas a função de abastecer com conteúdos as formas existentes *a priori* (BECKER, 2012b).

É importante salientar que ambas as concepções, seja a aprendizagem por *insight* ou pela relação estímulo-resposta, desconsideram a atividade do indivíduo, isto é, a ação do sujeito da aprendizagem. O sujeito é concebido como um ser passivo frente ao seu processo de aprendizagem.

Por conta de os modelos de aprendizagem apresentados anteriormente considerarem o sujeito como um ser passivo, na concepção de aprendizagem que fundamenta este estudo é dado um passo além, contrariando as ideias de que o conhecimento se origina por pressão do meio (relação estímulo-resposta) ou por maturação do sistema perceptivo do sujeito. Se fundamenta no pressuposto de conhecimento-construção, o modelo de aprendizagem construtivista de Jean Piaget. Construtivismo carrega “a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas” (BECKER, 2012b, p.113).

⁸ Esse *insight* designa uma forma de compreensão imediata, enquanto uma espécie de entendimento interno (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999).

A capacidade de conhecer não nasce com o indivíduo e nem é dada pelo meio social, mas será construída na interação entre sujeito e meio (físico, social e cultural). Contudo, esse processo de construção dependerá das condições do sujeito e desse meio, ou seja, da interação entre esses dois polos (BECKER, 2012b). A interação pode ser compreendida como a ação do sujeito sobre o objeto⁹ de conhecimento – assimilação¹⁰ – e do objeto de conhecimento sobre o sujeito – que resiste à assimilação do sujeito. De acordo com Becker (2012b), o objeto desafiará o sujeito a constituir-se, e ao constituir o objeto, o sujeito se constitui, revelando-se. Sujeito, para Piaget, diz respeito a qualquer indivíduo e seu objetivo era o de compreender o que há de comum entre os seres humanos. O que há em comum entre eles é o processo de constituição das estruturas, ou seja, o desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem será um prolongamento do processo de desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento cognitivo explicará a aprendizagem, sendo esta subordinada àquele.

No processo de interação, o sujeito assimila características do objeto de conhecimento que, por sua vez, é ativo na medida que resiste à assimilação. Desta forma, existe uma oposição entre sujeito e objeto, mas também uma complementaridade na medida em que o sujeito, ao se desenvolver, consegue retirar mais características do objeto, modificando a si próprio e o que ele compreendia do objeto. É evidente que, se há esta ação por parte do objeto, a assimilação poderá exigir mudanças no sistema cognitivo do sujeito, havendo um desequilíbrio cognitivo momentâneo. Na tentativa de o sujeito equilibrar seu sistema cognitivo, haverá, pelo menos, duas possibilidades: ou o sujeito rejeita as características retiradas do objeto e o sistema cognitivo volta ao nível de equilíbrio anterior à assimilação; ou o sujeito reorganiza seu sistema cognitivo para dar conta do que foi retirado do objeto. Esta reorganização levará o sistema cognitivo a um novo nível de equilíbrio, mais estável que o anterior. Para buscar o equilíbrio, o sujeito acomoda (transforma) sua estrutura cognitiva para dar conta da assimilação. Assim, tem-se a transformação do sujeito, que, ao se deparar com situações análogas, poderá responder

⁹ Objeto é tudo aquilo que o sujeito não é. É o meio físico e social, é o mundo das relações sociais, dos objetos e das coisas materiais; mas também é o mundo dos conceitos, das imagens, das linguagens, da cultura, das sensações, das ciências; enfim, é tudo aquilo que está passível de sofrer transformações pela atividade do sujeito e ser por ele questionado (BECKER, 2012b).

¹⁰ Assimilar significa modificar o objeto de conhecimento, de modo a incorporar seus elementos a estruturas existentes. A acomodação complementa esse processo. Acomodar significa transformar as estruturas de assimilação para dar conta de conteúdos difíceis ou, ainda, impossíveis de assimilar. Nesse jogo de assimilações e acomodações, cada vez que o sujeito se depara com um mesmo problema ou problema semelhante irá responder mais adequadamente a ele se puder contar com estruturas mais equilibradas (PIAGET, 1970 *apud* BLANDO, 2015).

mais adequadamente a elas. A interação envolve, portanto, duas ações: a ação do sujeito sobre o objeto e do objeto sobre o sujeito, em que ambos se transformam (PIAGET, 1970).

Ao contrário do apriorismo que explica o conhecimento através da organização perceptiva e do empirismo através da experiência sensível, para a Epistemologia Genética o cerne de todo o processo de construção do conhecimento é a ação. A ação, para Piaget, é sempre assimiladora ou acomodadora. O conhecimento não parte do sujeito e nem do objeto, mas da interação entre eles. A principal divergência entre o construtivismo e o empirismo não está na presença do meio ou do estímulo, mas sim na função unilateral que o empirismo atribui a ele. Para a visão empirista, a ação do sujeito se daria somente em termos de internalização dos estímulos a partir da pressão que o meio exerce sobre ele. A transmissão social existiria, porém ela não aconteceria se o sujeito não tivesse condições prévias, ou seja, estruturas já construídas capazes de captar o que foi transmitido. Becker (2012b) ressalta que os sentidos têm toda importância no processo de aprendizagem, no entanto eles assumem significado somente à medida em que a ação assimiladora, do sujeito, que é ativo, os coordena.

Em contrapartida, a discordância entre o construtivismo e o apriorismo não reside em negar que há algo inato nas estruturas cognitivas, pois fazem parte da herança genética do sujeito. Mas está em considerar que o sujeito nasce com as estruturas cognitivas já formadas e que precisam ser despertadas: as estruturas existem apenas como possibilidade para que esse conhecimento possa ser construído. Entende-se que o recém-nascido, por exemplo, não herda as estruturas cognitivas, mas sim a capacidade de construir tais estruturas. Ao assumir que as estruturas já nascem prontas no indivíduo, tal ideia acaba por não conseguir superar a “teoria do talento”, na medida em que se acredita que quem nasceu sem talento não consegue aprender matemática, por exemplo. Essa crença acaba por reduzir a quase zero a possibilidade de o ensino fazer diferença na aprendizagem do aluno (BECKER, 2012c).

Será o construtivismo que derrubará modelos aprioristas e empiristas de aprendizagem ao compreendê-la como uma extensão do processo de desenvolvimento cognitivo. O conhecimento é construído, conforme mencionado anteriormente, a partir da interação entre sujeito e objeto, em que ambos assumem um papel importante para que a aprendizagem ocorra. As capacidades do sujeito, suas estruturas serão construídas e desenvolvidas a partir da interação entre sujeito e objeto e não através de estímulos ou de puro treinamento. Todavia, cabe salientar, que não se nega também a importância do treinamento nos processos de ensino e de aprendizagem. A repetição serve para aperfeiçoar algo que se aprendeu e que se deseja

seguir desenvolvendo, como faz um jogador de futebol profissional, por exemplo. Ao treinar não está meramente repetindo sua técnica, mas a aperfeiçoando. Isso resultará, portanto, em refinamento da técnica, mas não será o produto da aprendizagem em si.

Além disso, na perspectiva piagetiana, concebe-se que aprendizagem não ocorre de maneira imediata, isto é, ela precisa de um tempo para acontecer mesmo que o processo já tenha se iniciado. A razão disso é que cada vez que o sujeito aprende algo novo precisa organizar, transformar suas estruturas cognitivas para dar conta dessa novidade, logo, não caberia uma explicação de um processo de aprendizagem imediato, por condicionamento ou por *insight*.

Para compreender o processo de aprendizagem, considera-se que seja necessário abarcar não somente condicionantes entre meio e comportamento, mas também a relação entre desenvolvimento cognitivo do sujeito e aprendizagem. Piaget considerava limitada a definição de aprendizagem como sinônimo de uma simples mudança de comportamento. Apesar disso, não descartava a ideia de que aprendizagem implicava mudança de comportamento. Contudo, buscou ir além disso, e, para ele, aprender implica em saber fazer, compreender e estabelecer relações entre elementos que se conhece e a novidade (isto é, o que ainda não se conhece) (FRANCO, 1995). Aprender seria obter êxito no que se faz e, quando se passa a obter êxito, pode-se dizer que houve a aprendizagem. Isso significa que não é qualquer forma de aquisição de conhecimento que gera aprendizagem, ou seja, que gera um saber fazer com êxito. Aprender gera a produção de um novo comportamento, que engloba um saber fazer, entretanto, o fato de se conhecer algo não quer dizer que houve mudança de comportamento.

Tem-se, então, de acordo com Piaget aprendizagem num sentido estrito (*stricto sensu*), em que um resultado (conhecimento ou atuação) é adquirido em função da experiência, da “aquisição ou assimilação de conteúdos externos ao sujeito” (BECKER, 2012b, p. 41), não implicando um processo de desenvolvimento. Em vista disso, na aprendizagem *stricto sensu* o sujeito aprende algo sem a necessidade de novas capacidades. Becker (2012b, p. 41) afirma que “a aprendizagem desafia o desenvolvimento a reconstruir suas estruturas, e o desenvolvimento fornece condições estruturais para novas aprendizagens”. A aprendizagem num sentido amplo (*lato sensu*) diz respeito à união das aprendizagens no sentido estrito e dos processos de equilíbrio (PIAGET *in* PIAGET e GRÉCO, 1974), implicando em compreensão e necessariamente em desenvolvimento “à medida que o sujeito se apropria dos mecanismos íntimos das próprias ações ou das coordenações de suas ações” (BECKER, 2012b, p. 41),

gerando uma organização superior àquela que tinha antes. Em vista disso, o conhecimento é algo mais amplo que aprendizagem.

Nesse sentido, Franco (2017b)¹¹ alerta que o que se espera para o ensino superior é que haja conhecimento para além do ensino que é pautado basicamente em aulas expositivas. Parte-se, então, do princípio de que só existe conhecimento quando existe ensino. Por se tratar de estudantes universitários, supostamente operatório-formais, eles têm a capacidade de produzir conhecimento para além das situações de ensino. O ensino superior deveria fomentar uma formação que vá além do ensino e da aprendizagem de conteúdos, primando pelo desenvolvimento de sujeitos críticos, que saibam além de competências técnicas específicas de suas áreas, buscando desenvolver, verdadeiramente, um estudante autônomo (em sua aprendizagem, em sua carreira, enfim, em sua vida como um todo) e autor de sua trajetória acadêmica.

Outro ponto importante sobre a aprendizagem para Piaget, conforme mencionado no tópico anterior, é o papel do interesse, ou seja, o componente afetivo que faz parte desse processo. O interesse é a regulação das forças necessárias para atingir uma finalidade determinada, e apresenta duas dimensões: a intensidade e o conteúdo (PIAGET, 2014). A intensidade poderá ser forte ou fraca, ou muito forte ou nula, independentemente do seu conteúdo. Segundo Piaget (2014), “a intensidade do interesse é então o aspecto da regulação de forças: um interesse muito forte irá mobilizar as energias até gastá-las todas; o interesse nulo, ao contrário, para essa mobilização” (PIAGET, 2014, p. 111), revelando-se um aspecto puramente quantitativo – diz respeito ao custo da ação. Por sua vez, o conteúdo será qualitativo, voltado aos sistemas de valores, corresponde ao valor da ação. Logo, a ação será determinada, pela intensidade e conteúdo desse interesse, não sendo regida apenas pela economia interna da conduta, mas sim pela relação entre o custo da ação – a quantidade de energia despendida – e o benefício obtido (FREITAS, 2003).

O desinteresse [...] é um mecanismo protetor, que faz parar o gasto de energia, impede a mobilização das forças e as guarda em reserva para outros casos que interessam mais.

O interesse é, pois, um regulador de energia. Teremos uma prova imediata disso se compararmos um trabalho feito em estado de interesse a esse mesmo trabalho executado sem nenhum interesse, a título de gratificação ou de castigo, imposto por

¹¹ Sérgio Roberto Kieling Franco, no “Seminário Avançado Aprendizagem no Ensino Superior – uma abordagem piagetiana”, UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Porto Alegre/RS, 31 de agosto de 2017b.

um agente externo. Sabemos, por introspecção, que o trabalho interessante não descansa, que se faz comodamente (esquecemos mesmo de comer, de beber quando ele se torna apaixonante e nem sequer, ao menos, sentimos o esforço despendido). Sabemos, por outro lado, que exatamente o mesmo trabalho nos parecerá acabrunhante e exaustivo se formos obrigados a fazê-lo, sem nenhuma espécie de interesse intrínseco ou extrínseco, simplesmente por obrigação ou imposição (PIAGET, 2014, p. 110).

Desse modo, o interesse mostra-se como primordial para que a aprendizagem ocorra, e para que um estudante se dedique a estudar, a querer saber mais sobre determinado assunto. De acordo com Freitas (2003, p. 100), “toda a conduta é ditada por um interesse no sentido qualitativo geral, enquanto visa a um determinado fim, que tem valor porque desejado”. Entretanto, por si só, o interesse (componente afetivo) não é suficiente para que a aprendizagem seja consumada, pois dependerá de suas estruturas cognitivas (aspecto cognitivo) e da qualidade das interações entre o sujeito e o meio no qual está inserido. Interações de má qualidade podem culminar em incompreensão. Interações de má qualidade podem acontecer por conta da capacidade do estudante, do meio que não lhe é desafiador ou em função dos dois motivos. Se não houver uma boa interação, não haverá aprendizagem. Numa situação de ensino superior, poderá, por exemplo, não haver a construção de conceitos, resultando, em consequência disso, em incompreensão diante de determinados assuntos. Isso poderia afetar, então, a dedicação de um estudante aos estudos na universidade, diminuindo seu engajamento nas atividades acadêmicas. Assim, mesmo que se tenha um objetivo (objetivo que mantém o interesse, situando, nesse caso, o valor) e a vontade de alcançá-lo (a intensidade) – como, por exemplo, ser aprovado em um concurso, em uma disciplina, ou querer obter um diploma – ele, por si só, não é suficiente para que o sujeito possa aprender (BLANDO, 2015).

Cabe salientar, novamente, que não se nega o papel do meio e da maturação no processo de aprendizagem, contudo numa perspectiva empirista o sujeito é considerado como uma espécie de caixa-preta, na qual não se enxerga nada do que tem dentro, somente no que nela entra e no que dela sai; e numa concepção apriorista o conhecimento se desenvolve por existir uma capacidade interna inata que deve ser despertada para que a aprendizagem ocorra. Piaget buscou explicar o conhecimento a partir da interação, e não que ele esteja contido no objeto ou no sujeito (FRANCO, 1995). Nesse sentido, optou-se, neste capítulo, por apresentar concepções epistemológicas de sujeito, aprendizagem e conhecimento enquanto correntes que fundamentam teorias da aprendizagem, sejam elas mais antigas ou recentes.

Portanto, neste estudo, a forma de compreender o indivíduo, como um sujeito de aprendizagem, bem como o meio no qual ele está inserido e a forma de compreender como o conhecimento se dá estão calcadas na epistemologia genética de Piaget. Isto posto, revela-se a importância tanto dos componentes de ordem cognitiva, quanto dos de ordem afetiva na aprendizagem e na construção de conhecimento do estudante na universidade. Eles terão também um papel essencial na construção do conceito de autonomia intelectual, como se verificará a seguir.

4. O CONCEITO DE AUTONOMIA

A palavra autonomia, por vezes, pode ser utilizada no senso comum de modo banalizado, não havendo uma real reflexão sobre o seu significado. No que diz respeito à autonomia do estudante no contexto universitário, considera-se importante esclarecer sua definição e como isso relaciona-se com seu processo de aprendizagem, construindo-se a partir disso o conceito de autonomia intelectual.

Etimologicamente, a palavra autonomia, derivada do grego *autós*, que significa próprio, de si mesmo, e *nomos* que significa lei, normas ou regras, ou seja, aquele que estabelece as próprias leis. De acordo com Lalande (1999, p. 115), “etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, autonomia significa “capacidade de se autogovernar”, “soberania”, “direito de um indivíduo tomar decisões livremente” (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 351). Essa capacidade de autogoverno, ou seja, o poder de dar a si a própria lei. Agir livremente não significa liberdade completa, mas sim ser capaz de considerar o que for relevante para definir qual será o melhor caminho de sua ação (KAMII, 2008). Desse modo, a autonomia pode ser entendida como a capacidade de agir por si, em que o sujeito agente tomará suas decisões e fará suas ações de acordo com os seus valores, com os seus princípios.

A autonomia relaciona-se com a ideia de pessoa humana, em que ser pessoa, enquanto agente e sujeito ético, deverá ser livre, consciente e responsável, exercendo sua vontade para agir. Sendo assim, tem-se o conceito de autonomia fundamentando a ética (uma ética da obrigação, do dever) baseada numa lei universal que norteará o comportamento humano. De acordo com Wagner (2003), são cinco os requisitos da agência ética: consciência, vontade, responsabilidade, liberdade e autonomia. A consciência refere-se ao conhecimento de si (e de ser) e do seu lugar do mundo, partindo da “[...] ideia do homem como ente que *é e deve ser*, tendo consciência dessa dignidade. É dessa autoconsciência que nasce a ideia de *pessoa*, segundo a qual não se é homem pelo mero fato de existir, mas pelo significado ou sentido que se dá à existência” (REALE, 1994, p. 158, grifos do autor). A responsabilidade refere-se à capacidade de reconhecer-se como autor da ação, avaliando e assumindo suas consequências, respondendo por elas. Ligada à responsabilidade tem-se a liberdade, enquanto poder de autodeterminação e de definição de regras de condutas próprias, sem estar sujeito a poderes

externos. E, por fim, a autonomia enquanto um dos requisitos da agência ética irá se opor à passividade ou à reatividade. Passivo ou reativo será aquele que se deixa levar pelas tendências e vontade de outros. Uma ação autônoma buscará em si mesma sua razão de agir e de responsabilizar-se por suas escolhas, julgando suas próprias intenções (WAGNER, 2003).

4.1. A autonomia em Immanuel Kant

O conceito de autonomia adquiriu centralidade a partir de Immanuel Kant (1724 – 1804). Uma marca fundamental de Kant está na abrangência de seu pensamento, pois todo seu interesse residia em três perguntas: “1. Que posso saber? 2. Que devo fazer? 3. Que me é dado esperar?” (KANT, 1988, p. 833). Em vista disto, para o autor, a liberdade e o individualismo definem o pensamento humano e a ação moral do sujeito.

Kant considera que, na produção do conhecimento, o conteúdo da mente é uma intuição produzida a partir dos dados dos sentidos, constituindo-se de experiência, e que existem condições, categorias *a priori* para que o que provém da experiência seja transformado em conhecimento. São essas categorias *a priori* que permitem a construção dessa intuição. A natureza em si, o mundo externo, não revela as coisas ao sujeito, mas será esse sujeito que organizará o seu pensamento para conhecer essa natureza, esse mundo externo. O sujeito de Kant é um sujeito ativo que pensa a partir dos conteúdos fornecidos pela experiência, buscando apreender seu objeto de conhecimento.

Para Kant, na produção de conhecimento é necessária a existência do objeto que desencadeia a ação do nosso pensamento e ao qual todo o conhecimento deve se referir; é fundamental, ainda, a participação de um sujeito ativo que pense, conecte o que é captado pelas impressões sensíveis, fornecendo, para isso, algo de sua própria capacidade de conhecer (GIANFADONI e MICHELETTO, 2014, p. 344).

A razão, que pode ser entendida como aquilo que é próprio do espírito, do pensamento humano, é o que possibilita, vinculada à experiência, a produção de conhecimento. Além disso, é a razão que viabiliza a ação do sujeito sobre o mundo e sobre o modo como os homens podem agir em relação uns aos outros. Nesse sentido, Kant propõe uma moral guiada por leis que

determinarão anteriormente o que se deve fazer, sem satisfazer a inclinações sensíveis particulares (por exemplo, a felicidade individual). Essas leis seriam válidas para todos, portanto, necessárias e universais, constituindo imperativos para o comportamento humano (GIANFADONI e MICHELETTO, 2014).

Tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma vontade. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom. [...] praticamente bom é porém aquilo que determina a vontade por meio de representações da razão, por conseguinte, não por causas subjetivas, mas objetivamente, quer dizer, por princípios que são válidos para todo o ser racional como tal. Distingue-se do agradável, pois que este só influi na vontade por meio da sensação em virtude de causas puramente subjetivas que valem apenas para a sensibilidade deste ou daquele, e não como princípio da razão que é válido para todos (KANT, 1974, p. 217).

Para Kant, a vontade é o poder decidir-se contra ou a favor da lei da razão, não sendo considerada automaticamente livre (BRITO e LIMA, 2017). A vontade, buscando atingir as leis necessárias e universais, deve ser livre dos entraves das inclinações guiadas pelo desejo e pelas sensações, norteadas a ação do sujeito. Essa ação fundamentada na razão e no dever tem de ser livre de intenções, buscando-se a universalidade da lei moral. Para tal, Kant estabeleceu o que denominou de imperativo categórico, no qual todas as regras do agir humano devem ser expressas: “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 1974, p. 223). Pode-se entender o imperativo como o dever moral e ele é categórico por poder ser aplicado universalmente, ou seja, é o dever que as pessoas têm de agir baseadas em princípios que desejariam ver aplicados universalmente. Por se tratar de um dever moral baseado em princípios, só é possível através da racionalidade, isto é, um animal irracional, por exemplo, não conseguiria fazer isso.

A ação do sujeito deve estar fundamentada pura e simplesmente na racionalidade e na universalidade das leis, livre de suas inclinações, ou seja, livre de seus interesses. São esses processos lógicos que conferem autonomia à vontade humana. Segundo Lalande (1995, p. 115), “a autonomia da vontade para Kant é a característica da vontade pura enquanto ela apenas se determina em virtude da própria essência, quer dizer, unicamente pela forma universal da lei moral, com exclusão de todo motivo sensível”. De acordo com La Taille (1996), o que confere

moralidade à ação do sujeito é respeitar a lei pela lei, imposta pela razão, de forma puramente lógica.

[...] devo verificar se os princípios que pretendo eleger como morais podem ser universalizados e se não me levam a entrar em contradição comigo mesmo. Por exemplo, se elejo a lei “não pagar o que se deve” em lei universal, caio em contradição, pois dívidas deixariam de existir: eu estaria legislando sobre o que não existe! Em compensação, a lei “não mentir” é perfeitamente universalizável, sem contradições. Em suma, os princípios morais são engendrados pelas exigências do universo lógico, fato que dá autonomia à vontade humana, regida pela razão (LA TAILLE, 1996, p. 138).

O que regula a ação é o motivo que há por trás dela. O sujeito decide se o motivo pode ser considerado uma lei universal ou não. Se as leis que o sujeito segue são passíveis de tornarem-se universais então ela serve como um imperativo categórico. Tal ideia combate o relativismo moral em que o que é considerado certo pode depender da situação, de acordo com as circunstâncias. O que é certo será certo sempre, o que é bom será bom sempre e independará da situação ou do contexto. A ação do sujeito sobre o mundo e sobre o modo como os homens podem agir em relação uns aos outros é a razão da moral, a razão prática.

Kant acreditava que a liberdade para pensar criava a capacidade para agir livremente, embora o contrário não fosse necessariamente verdadeiro. Por isso, se a boa vontade ou a liberdade de pensamento proceder de modo independente da razão destroem-se a si mesmas e caem na heteronomia. Por isso, a grande tarefa da educação para a autonomia a partir do pensamento de Kant é educar o homem para uma vida racional (BRITO e LIMA, 2017, p. 205).

Em relação à educação, Kant formulou algumas ideias que foram compiladas no texto denominado *Tratado de Pedagogia* cujos pensamentos recaem sobre princípios gerais da educação e procedimentos pedagógicos, entre eles, voltados à educação moral. Para Kant (1999, p. 15), “o homem somente pode se tornar homem pela educação”, devendo esta estar a serviço do aperfeiçoamento do ser humano. Entende-se que a partir das ideias de Kant em todos seus fundamentos sobre sua filosofia, o pensador propõe ao homem a pensar com liberdade e a agir com autonomia e este será o papel fundamental da educação enquanto formadora de seres humanos críticos e conscientes.

4.2. A autonomia em Jean Piaget

O conceito de autonomia de Jean Piaget tem como inspiração básica a ideia kantiana de autonomia moral e se fundamenta em dois domínios, ambos relacionados à razão. O primeiro domínio corresponde à construção da razão em si, em que o pensamento racional é fruto de abstração reflexionante, ou seja, “[...] do esforço que o sujeito faz para pensar o seu agir” (LA TAILLE *in* LA TAILLE, DANTAS e OLIVEIRA, 1992, p. 63) que permite o pensar sobre o pensar, a autorreflexão, a elaboração de novas formas de pensar e de construir novos conhecimentos a partir de sua ação sobre o meio. O segundo domínio diz respeito à função da razão que possibilita ao sujeito fazer seus juízos sobre a realidade.

Piaget, além de elaborar uma teoria que objetivou responder como um sujeito passa de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento, explicitando como a criança consegue chegar quando adulto ao conhecimento científico, também realizou estudos sobre o desenvolvimento da moralidade no sujeito. Seus estudos no campo da moral buscaram explicar como, a partir da amoralidade do bebê, chega-se a uma consciência moral autônoma. Para tal, o sujeito poderá passar por três etapas. Na primeira, anomia, há a ausência da regra, isto é, é puramente motora e a inteligência do sujeito está baseada em sensações e movimentos através da manipulação de objetos, do uso da percepção e de ações práticas, diretas sobre a realidade. Na segunda etapa, heteronomia, a regra é coercitiva, de pura obediência (respeito unilateral) e impostas de fora ao indivíduo (PIAGET, 2014). Será a norma, que provém do outro, que determinará à consciência do sujeito se ele deve ou não fazer determinada ação (FREITAS, 2003), caracterizando a moral da heteronomia. Por fim, na terceira etapa, autonomia, o sujeito é capaz de elaborar as suas próprias regras e de coordenar pontos de vista diferentes do seu e de se colocar no lugar do outro.

É no momento em que o sujeito está mais centrado em si que ele menos se conhece; e é na medida em que descobre a si mesmo que o sujeito se situa num universo e constitui este em razão desta descoberta. Em outros termos, egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto a tomada de consciência do objeto é inseparável da tomada de consciência de si (PIAGET *apud* LA TAILLE, 1994¹²).

¹² La Taille cita Piaget ao escrever o prefácio da obra *O Juízo moral na criança*. In: PIAGET, J. *O Juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

É nas relações de cooperação que o respeito unilateral dá espaço ao respeito mútuo e à reciprocidade, levando o sujeito à conquista da autonomia moral. “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como ele gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155). Em suma, o sujeito moralmente autônomo de Piaget supera a coação e o egocentrismo chegando, à cooperação e à descentração.

Segundo Freitas (2002), Piaget considerava a autonomia como o fim da educação, tanto a moral quanto a intelectual, tendo em vista que, se o ser humano é passivo intelectualmente, ele não conseguirá ser livre moralmente. De mesmo modo, reciprocamente, se a moral do sujeito consiste na heteronomia, ele também não poderá ser ativo intelectualmente (PIAGET, 2011).

4.3. A autonomia em Paulo Freire

A autonomia é um tema central no pensamento de Paulo Freire. Seu olhar sobre o tema recai sobre um viés sociológico, político e pedagógico. Apesar de Freire não ter definido em seus escritos o que é autonomia e heteronomia, estudiosos do pensamento do autor buscaram definir tais conceitos. Um deles afirma que a autonomia para Freire é “[...] a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam a liberdade de determinação” (ZATTI, 2007, p. 44). Desse modo, a autonomia de Freire estaria relacionada à libertação, em que o sujeito está na condição de um “ser para si” (FREIRE, 1983, p. 108). Já a heteronomia seria “[...] a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação” (ZATTI, 2007, p. 44) e o sujeito está na condição de “ser para outro” (FREIRE, 1983, p. 38). Para Freire (1983), uma educação opressora tem como consequência uma formação para a heteronomia e uma educação para a libertação é que irá configurar a formação de um sujeito autônomo.

[...] os escritos de Freire são uma denúncia aos sistemas social, político, econômico, educacional, que favorecem a perpetuação da heteronomia. Ele denuncia as realidades que levam a heteronomia e propõe uma educação que busca construir uma realidade

social que possibilite a autonomia, propõe um processo de ensino que possibilite a construção de condições para todos poderem ser “seres para si” (ZATTI, 2007, p. 44).

Uma pedagogia de autonomia seria fundamentada na liberdade, na ética, no respeito à dignidade e na autonomia do sujeito. O papel do educador seria o de proporcionar contextos para que essa autonomia possa ser construída, conquistada e desenvolvida, partindo de vivências e decisões do educando.

Além disso, o ser humano para Freire está inacabado e caberá à educação auxiliá-lo em sua formação, não no sentido de moldá-lo, mas de permitir sua emancipação. O fato de o sujeito compreender seu estado inacabado irá contribuir para a construção de sua autonomia. Segundo Zatti (2007, p. 63), “enquanto inacabados homens e mulheres se sabem condicionados, mas a consciência mostra a possibilidade de ir além, de não ficar determinados”.

Uma pedagogia da autonomia deve promover o desenvolvimento da curiosidade, da criticidade e da conscientização. Fomentar a curiosidade e a criticidade poderá afastar o desenvolvimento de um pensar mecânico, não somente reprodutivo. Para Freire (2003, p. 77), pensar mecanicamente é o mesmo que pensar errado: “pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos”. O pensar certo significa desprender-se das certezas e da arrogância de se achar detentor do conhecimento, estando aberto a esses conhecimentos, buscando produzi-los e compreender o que já foi produzido. E, por fim, fomentar a conscientização para superar as condições de heteronomia, voltada para a compreensão dos obstáculos que impedem que o mundo se transforme (FREIRE, 1983). A autonomia se desenvolverá mediante o pensamento crítico (RUÉ, 2009).

Sendo assim, o sujeito autônomo de Freire, crítico, curioso e consciente vai ao encontro da concepção de sujeito de Piaget, que é capaz de pensar sobre o pensar, de realizar autorreflexões e de construir novos conhecimentos a partir de sua ação sobre o meio. Ademais, Freire corrobora a ideia de Kant de que a educação deve estar a serviço do aperfeiçoamento do ser humano, uma vez que “o homem somente pode se tornar homem pela educação” (KANT, 1999, p. 15).

4.4. A autonomia em Appiah e Rué

É recorrente na universidade o discurso de que seus alunos precisam ser autônomos nas suas escolhas, estudos e trajetória acadêmica como um todo. Acaba-se por utilizar o termo autonomia de maneira indiscriminada, sem se ter clareza do que ele significa de fato.

Joan Rué (2009) considera que o desenvolvimento da autonomia na universidade deveria ser tido como um dos principais fins do processo formativo no Ensino Superior. Além disso, sugere que a autonomia é uma competência que pode ser aprendida e que pode ser promovida, inclusive, nos espaços de sala de aula, na interação aluno e docente. Rué (2009) ainda se apoia nas ideias da filosofia política proposta por Appiah (2007) a respeito da concepção de autonomia. Por concordar com as ideias desses autores, optou-se por utilizá-los para embasar a relação autonomia e ensino superior.

De acordo com Rué (2009), a autonomia se coloca como um valor superior na formação universitária, enquanto uma preocupação para o desenvolvimento, seja pessoal ou social, aproximando ideais da educação, da política e da filosofia. A autonomia se coloca como princípios de pensamento e de ação que guiam a vida, se elevando de valor a um ideal que remete a conhecer o conteúdo de nossa alma (APPIAH, 2007).

Appiah (2007) afirma que exercer a autonomia supõe um comportamento que vale por si mesmo, levando ao desenvolvimento de si mesmo e o cultivo das próprias faculdades de observação, raciocínio e juízo, visando ao alcance do bem-estar humano. O núcleo da autonomia consiste em dotar-se de um mínimo de racionalidade, estando livre da coerção. Ao distanciar-se das influências e das convenções sociais, poderá conduzir suas ações de acordo com seus princípios, mediante uma reflexão crítica.

Para Rué (2009), uma pessoa que tenha a pretensão de assumir um estilo de vida autônomo deve aprender a desenvolver as diversas competências que o favoreçam. Essas competências seriam aprendidas e desenvolvidas nas experiências ao longo da vida, mas também nos contextos formativos, levando ao desenvolvimento desse estilo de vida autônomo mencionado anteriormente. Assim, para se oferecer, de fato, uma educação superior, o desenvolvimento da autonomia frente à aprendizagem deve ser um valor fundamental e de caráter estratégico na universidade.

5. APRENDIZAGEM AUTÔNOMA

Não há na literatura uma definição consensual sobre o significado de aprendizagem autônoma, sendo também denominada anteriormente de aprendizagem autodirigida ou aprendizagem independente (MACASKILL & TAYLOR, 2010). Nesta seção, será apresentado um breve histórico sobre suas definições, bem como o que diferencia da ideia da construção do conceito de autonomia intelectual.

A aprendizagem autônoma é um conceito multifacetado, abordado por diversas perspectivas, e que, embora tenha sido definido, operacionalizado e implementado de formas diferentes, apresenta como ideia comum o papel ativo do estudante frente a sua aprendizagem (LIN e REINDERS, 2017). Como ponto de partida, tem-se a definição de Knowles (1975), que popularizou na América do Norte o termo *Andragogia*¹³, referindo-se à aprendizagem autodirigida como um processo nos quais o estudante tome a iniciativa, com ou sem ajuda de outros, para diagnosticar suas necessidades de aprendizagem, estabelecendo objetivos e metas do que vale a pena aprender, identificando recursos e materiais para tal, escolhendo a implementando os resultados desse aprendizado. Isso pode ocorrer dentro ou fora de ambientes formais de ensino. Segundo o autor, o adulto que assume a responsabilidade por seu aprendizado tende a aumentar sua autoestima e a produzir uma mente investigativa. Outro importante estudo da época é o de Guglielmino (1977) que, em sua pesquisa desenvolveu a Escala de Prontidão de Aprendizagem Autodirigida, mas posteriormente foram relatados problemas com a validade da construção desta escala, recomendando-se a interrupção de seu uso (CANDY, 1991).

Chene (1983) apresenta como componente central da aprendizagem autodirigida a noção de autonomia. O autor define a aprendizagem autônoma ou autodirigida como a capacidade do sujeito de adquirir conhecimentos ou habilidades de maneira independente, por processos determinados por si. Descreve um aprendiz autônomo a partir de três elementos principais: a independência, a capacidade de fazer escolhas e a capacidade de articular as normas e os limites em uma sociedade do conhecimento. Candy (1991) acrescenta às ideias de Chene sobre o aprendiz autônomo seu forte senso de valores e crenças pessoais, que fornecem uma base sólida para a criação de objetivos e planos, o exercício da livre escolha, a reflexão e

¹³ Andragogia diz respeito ao ensino do adulto, contrapondo-se ao termo Pedagogia que se refere à educação de crianças (KNOWLES, 1975).

a vontade para seguir adiante, exercendo sua autodisciplina e o domínio de si mesmo. Para a autora, a autodireção é resultado da interação entre o sujeito e o seu meio (LOENG, 2020), expressando, de certo modo, os ideais construtivistas piagetianos. Essa interação ocorreria entre duas dimensões: o controle dentro de um ambiente institucional e o controle do aluno em situações fora do ambiente formal. Na primeira, tem-se dois extremos: o educador detém total controle do conteúdo a ser apresentado, além do que deve ser estudado e quais resultados são esperados do estudante; e, na extremidade oposta, o estudante tem controle total sobre sua experiência de aprendizagem. Na segunda dimensão, referente ao controle do aluno em situações fora do ambiente formal, ele decide o que deve ser aprendido, como, quando e onde as atividades de aprendizagem ocorreriam e o modo de avaliar os resultados dessa aprendizagem, referindo-se ao que Candy denominou de ‘autodidaxia’ (BOSCH, MENTZ & GOEDE, 2019). Para Candy (1991), a autodireção abrange algumas características que se relacionam entre si: a autonomia pessoal, a autogestão, o controle estudantil e a autodidaxia. A autonomia pessoal, colocando-se como um dos principais objetivos da educação, diz respeito às características pessoais de um estudante como a independência, a liberdade de escolha e a reflexão. A autogestão, enquanto um exercício de autonomia na aprendizagem, estaria relacionada à vontade e à capacidade de conduzir a própria educação. O controle estudantil remete ao controle de aspectos instrucionais. Por fim, a autodidaxia implica em aprender fora dos ambientes de ensino formal (BOSCH, MENTZ & GOEDE, 2019).

Em 1997, em uma tentativa de expandir o escopo da aprendizagem autodirigida, Garrison propõe uma perspectiva construtivista colaborativa entre professor e aluno, integrando e atribuindo significado ao que é cognitivo e social em uma experiência educacional. Em seu modelo teórico, apresenta dimensões, intimamente ligadas, da aprendizagem autodirigida: autogestão, automonitoramento e motivação. A autogestão envolve assumir o controle do contexto de aprendizagem, visando a alcançar seus objetivos de aprendizagem. Garrison (1997) afirma que essa forma de controle implica em trabalhar com o outro e não necessariamente em aprendizagem independente. O automonitoramento corresponde à capacidade dos estudantes de monitorar seus processos cognitivos e metacognitivos, demonstrando responsabilidade na criação de sentido através da reflexão e recepção colaborativa de *feedbacks* externos, garantindo que suas metas de aprendizagem estejam sendo atingidas. Para Garrison (1997), esforço e vontade de aprender só serão possíveis se os estudantes estiverem motivados, chegando-se, então, à última dimensão proposta pelo autor. A motivação assumiria duas frentes: a motivação de entrada, referente ao valor percebido e ao sucesso antecipado das metas de aprendizagem; e

a motivação da tarefa que se associará à persistência durante o processo de aprendizagem (BOSCH, MENTZ & GOEDE, 2019).

Apesar de reconhecer a importância dos modelos de aprendizagem autodirigidas existentes, Oswalt (2003) buscou integrar e fornecer um quadro mais completo de componentes relativos à aprendizagem autodirigida. Para tal, apresentou nove elementos (oportunidade, apoio, colaboração motivação, contexto, habilidades cognitivas, habilidade com conteúdo, habilidade com a aprendizagem autodirigida e disposição para controlar o próprio aprendizado) inseridos em três principais grupos: (a) situação de aprendizagem, (b) atributos dos estudantes e (c) componentes de aprendizagem. No grupo situação de aprendizagem, o autor inclui oportunidade, apoio e colaboração. Oswalt (2003) argumenta que para que a aprendizagem autodirigida seja promovida, o facilitador precisa estar à disposição dos estudantes, oportunizando e apoiando – através de sua expertise, orientação e fornecimento de materiais – no direcionamento de sua aprendizagem. A colaboração, um componente em que acredita ser essencial na aprendizagem autodirigida, Oswalt (2003) reforça o papel dos pares, grupos de apoio que podem incentivar a aprendizagem autodirigida, seja em uma situação formal ou não formal de ensino. Já o segundo grupo, atributos de aprendizagem, integra a habilidade de conteúdo, habilidade de autoaprendizagem e a disposição de dirigir o próprio aprendizado. Oswalt (2003) afirma que o nível de habilidade dos estudantes, bem como o entendimento prévio de conceitos básicos de determinada área ou conteúdo impactarão diretamente a sua capacidade de direcionar e sua disposição de assumir o controle de sua aprendizagem. Esse direcionamento e disposição só poderão ocorrer se o estudante tiver vontade e quiser investir tempo e esforço na promoção de suas habilidades de aprendizagem autodirigida. E os componentes do aprendizado envolvem fatores cognitivos, motivacionais e contextuais de aprendizagem. Os fatores cognitivos dizem respeito à autorreflexão crítica sobre o seu processo de aprendizagem e sobre os conhecimentos e habilidades que está buscando dominar. Os fatores motivacionais incluem a autoeficácia (confiança do estudante em sua capacidade de sucesso ou fracasso) e à volição (capacidade de se comprometer com tarefas apesar dos distratores do ambiente). Os fatores contextuais englobam os recursos, seus pares e outros elementos externos no ambiente de aprendizagem sobre o qual o estudante tem controle. Para que o estudante tenha sucesso na aprendizagem autodirigida, ele terá de assumir a responsabilidade por todos os componentes dos grupos supracitados (BOSCH, MENTZ & GOEDE, 2019).

Conforme explicitado anteriormente, a concepção de aprendizagem que fundamenta este trabalho é o de conhecimento-construção do construtivismo piagetiano. Nessa perspectiva,

a aprendizagem só acontecerá na medida que o sujeito (estudante) age sobre o objeto (conteúdo específico), a partir de suas estruturas cognitivas (previamente construídas ou em construção), na interação entre esses dois polos.

A ação é o cerne da explicação da gênese e do desenvolvimento do conhecimento. A aprendizagem só terá sentido como extensão do processo de desenvolvimento do conhecimento. Para Becker (2012b), qualquer conquista do sujeito deve-se à sua ação, não havendo consciência, conhecimento, linguagem, representação ou qualquer tipo de operações mentais e nem mesmo a própria mente, antes da ação. Assim, a aprendizagem supõe uma ação do sujeito. Esta afirmação se aproxima à ideia de que, de fato, se o sujeito não cumpre o seu papel de agir sobre o objeto de conhecimento, logo não aprende. Há, nesse sentido, uma estreita relação entre a ação e a afetividade para Piaget (2014), que será regulada através do interesse, determinando a ação do sujeito. Freitas (2003, p. 100) esclarece que “toda a conduta é ditada por um interesse no sentido qualitativo geral, enquanto visa a um determinado fim, que tem valor porque desejado”. Desse modo, mesmo que se tenha um objetivo (que é o que mantém o interesse) – obter a aprovação em uma disciplina – isso, por si só, não será suficiente para que a aprendizagem ocorra.

Nesse sentido, a aprendizagem para Piaget é resultado da ação, isto é, da atividade do sujeito. Se, pela perspectiva piagetiana, a aprendizagem supõe, portanto, um sujeito ativo, logo considera-se redundante denominar a aprendizagem de autônoma ou de autodirigida. Propõe-se, neste estudo, a construção do conceito de autonomia intelectual em que poderá haver pontos em comum e proximidade com as ideias da aprendizagem autônoma. Todavia, as concepções e as definições que irão acompanhar a construção do conceito de autonomia intelectual serão diferentes e apresentadas a seguir.

6. AUTONOMIA INTELECTUAL: A CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO

Na busca por artigos acadêmicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses nacionais e internacionais sobre o tema, foram encontrados poucos estudos, não havendo uma definição clara sobre o que é autonomia intelectual. Moreira (2010) parte da ideia de autonomia de Kamii (2008), enquanto uma capacidade de governar a si mesmo que envolve aspectos quanto ao discernimento entre certo e errado, iniciativa e movimento intelectual a partir de elementos pertinentes à construção da autonomia. Ferreira (2013) relaciona a construção da autonomia intelectual como algo ligado aos princípios filosóficos como proposta de ensino que eduque para a descoberta, para o debate que possa levar o educando a ter uma visão global da realidade, possibilitando criar conceitos e conhecimentos. Costa (2010) discutiu teoricamente a autonomia como um conceito que contribui para a efetivação da conquista do ideal de sujeitos emancipados por meio da aquisição de conhecimento. Do ponto de vista de Antunes (2010), fundamentada em Lipman (1995), a autonomia intelectual se refere à “capacidade de formular julgamentos mais objetivos, através de habilidades cognitivas de ordem superior: pensar crítico/pensar criativo” (ANTUNES, 2010, p. 6). A autonomia intelectual para Antunes (2010, p. 12) se liga à “concepção do aprender a aprender, do aprender continuamente, da construção permanente do conhecimento e da educação de sujeitos emancipados sob o ponto de vista da capacidade de pensar”, colocando-se a leitura como um fator decisivo para alcançar e construir essa capacidade.

Mejía (2002) entende a autonomia intelectual como sinônimo de autonomia do pensamento, estando intimamente ligada à ideia de criticidade. Inclusive, este estudo colombiano cita Freire (1983; 2000) por promover a criticidade que impede a mera aceitação e imposição do conhecimento, permitindo que os estudantes construam os seus próprios. Mejía (2002) defende que uma autonomia de pensamento não significa ‘deixar alguém se desenvolver sozinho’, mas sim assumir um compromisso crítico com o outro, na interação.

Por sua vez, Zorzi (2018) buscou compreender como se deu a construção da autonomia intelectual de estudantes egressas, em um contexto de formação de um curso de licenciatura a distância de uma universidade federal no Rio Grande do Sul, alicerçada na Epistemologia Genética de Piaget. Para tanto, fez uma análise a partir de dois pilares: as trocas intelectuais (a

equilíbrio e a abertura de novos possíveis) ocorridas no processo de formação – o que denominou de dimensão social¹⁴ – e as trajetórias cognitivas constituídas por elas – dimensão individual – levando à autonomia intelectual. A pesquisadora concluiu que tais dimensões além de operarem juntas, influenciam uma à outra no desenvolvimento geral da autonomia intelectual. Isso se deu na integração dos aspectos relacionados às trocas intelectuais com os relacionados às trajetórias cognitivas com suas coordenações e abertura de novos possíveis (ZORZI, 2018). De acordo com Zorzi (2018), à medida que os estudantes avançaram na abertura de novos possíveis também passaram a coordenar mais elementos a partir do contexto das trocas intelectuais e vice-versa, elucidando, portanto, o que já havia sido constatado por Piaget: que o sujeito se desenvolve na, a partir e para as relações sociais em que se insere. Desse modo, essas trocas intelectuais e a cooperação se colocam como elementos significativos na composição da autonomia intelectual, na medida em que possibilita ao sujeito, cognitivamente, se apropriar das construções conceituais de outro sujeito, na composição do seu próprio sistema (ZORZI, 2019).

Brum e Mendes (2005), na mesma perspectiva piagetiana, relacionam a autonomia com o contexto da educação a distância, entendendo autonomia intelectual como um estado pleno de desenvolvimento, em que se constroem relações de cooperação através de interações de reciprocidade, fundamentadas no respeito mútuo e em valores compartilhados. Contudo, de fato, referem-se à ideia de autonomia moral de Piaget (1994) e ao final colocam autonomia intelectual como um sinônimo de aprendizagem independente. Horta-Tavares (2008) também utiliza a definição de autonomia intelectual de Piaget que, segundo ela, diz respeito à capacidade de os estudantes atuarem como sujeitos de fato do seu processo de aquisição, desenvolvimento e produção de conhecimento. Para isso, deve haver indícios de sua atuação como pesquisadores, críticos, com permanente disposição para aprender, para interagir e para cooperar com outros. Essas competências, de acordo com Horta-Tavares (2008), seriam próprias de indivíduos autônomos. A autora ainda pontua, em sua investigação, a necessidade de estudantes de cursos superiores ultrapassarem a passividade dada pela dependência intelectual, especialmente do professor, no processo de sua formação.

Fonseca *et al.* (2014) também partem da autonomia intelectual num olhar sobre a educação a distância como uma forma de liberdade em que o aluno pode estabelecer seus

¹⁴ Os elementos que constituem a dimensão social do processo de construção da autonomia intelectual, segundo Zorzi (2018): as relações entre os sujeitos e a sociedade; a importância das relações na construção da autonomia; e as relações de cooperação e de trocas intelectuais.

critérios, bem como sua forma de pensar e agir, partindo de valores próprios no desenvolvimento de suas competências. Nesse sentido, a autonomia, segundo as autoras, requer autodeterminação, disciplina, organização, persistência, esforço individual, responsabilidade e automotivação, supondo maturidade, objetividade e disciplina pessoal bem como gerenciamento individual do próprio processo de aprendizagem. Ainda se referem à autonomia intelectual como um processo individual de autoaprendizagem na educação a distância que demanda posicionamento, comprometimento e responsabilidade para que o estudante usufrua das oportunidades ofertadas pela tecnologia educacional (FONSECA *et al.*, 2014).

Numa abordagem voltada à escola, Godinho (2015) discute o papel dessas instituições de ensino capazes de contribuir para a construção da autonomia intelectual do estudante, especialmente as que focam em estudos de situações reais e contextualizadas que exigem do estudante pesquisa, levantamento e análise de informações e a busca por soluções a problemas reais do cotidiano. Para tal, investigou a importância das metodologias ativas de ensino como abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante a partir de Morin (1990), Araújo (2003), entre outros, afirmando que para esses autores algumas abordagens metodológicas de ensino têm sido pouco eficazes para auxiliarem o estudante a desenvolver as competências de aprender a conhecer, a fazer, a ser e a compreender. De acordo com Godinho (2015), uma educação orientada por essas competências deve objetivar que a aprendizagem não se torne passiva, teórica e livresca e oportunizar ao estudante ser protagonista do conhecimento através da relação entre sujeitos (professor e aluno) e objeto (conteúdo). O autor conclui que algumas abordagens metodológicas, quando aplicadas de forma intencional e estratégica, permitem que os estudantes se tornem agentes responsáveis por sua aprendizagem, visto que compreende que todo esforço pelo aprendizado, bem como os conflitos cognitivos gerados por tais atividades, se dão no estudante mediante análise, investigação e solução de situações-problema. E isso possibilitaria a construção da autonomia intelectual, através do contato com o outro, capacitando o sujeito “a pensar por si mesmo e tirar suas próprias conclusões a partir da realidade observada e compreendida” (GODINHO, 2015, p. 111).

Num olhar que recai sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Bins Neto e Chesini (2009) afirmam que os estudantes dessa modalidade, ao construírem conhecimento por meio do método científico, exercitam a autonomia intelectual, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e inserção no mundo social e do trabalho. Eles afirmam que é necessário estimular no estudante essa habilidade cognitiva – a autonomia intelectual –

exercitando as competências da crítica e do diálogo, bem como a capacidade de ponderar entre diferentes argumentos, muitas vezes contraditórios. Bins Neto e Chesini (2009) também se apoiam em Demo (2002, p. 124) sobre a ideia de saber pensar que começa “[...] primeiro, com a habilidade de autocrítica: saber o quão pouco se sabe, reconhecer os limites do conhecimento, avaliar os desmandos históricos do conhecimento, formular o sentido de responsabilidade ética nas intervenções feitas pelo conhecimento”. Sustentam, também, que, junto disso, os estudantes aprendem a ser, de acordo com relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que ao desenvolverem por si próprios uma investigação acerca de determinado tema, dão um passo na direção de se estruturarem como sujeitos responsáveis pela sua aprendizagem, deixando de ser meros objetos no processo educativo (WERTHEIN, 2005). Além disso, para Bins Neto e Chesini (2009), o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante permite que se tornem atuantes socialmente, formando sujeitos capazes de exercer sua cidadania.

Em alguns estudos aqui apresentados, percebe-se que o termo autonomia intelectual assume diversos significados, não havendo um consenso sobre a sua definição. Os pautados em Piaget relacionam-se à autonomia moral e ao processo de desenvolvimento cognitivo, não sendo uma abordagem que se considera suficiente para abarcar a ideia de autonomia intelectual construída nesta tese.

Outros estudos atribuem à autonomia intelectual um pensar ou aprender de maneira independente, beirando a ideia de um autodidatismo. Por fim, a autonomia intelectual, em todas as concepções dos autores mencionados anteriormente no início deste capítulo, evoca a ideia de um sujeito ativo, contrapondo a passividade e, por vezes, assumindo e desenvolvendo sua criticidade, que me parece ser o olhar mais coerente com o que esta tese defende.

Para fins deste estudo, parte-se da definição do que é autonomia sob a perspectiva sobre o tema de autores como Kant, Piaget, Freire, Rué e Appiah para se construir o conceito de autonomia intelectual, relacionando com os aspectos cognitivos e psicopedagógicos dos estudantes universitários. Para tal, retomam-se algumas frases e palavras-chave referentes ao conceito de autonomia, abordadas anteriormente, que podem servir de ponto de partida para fundamentar o conceito de autonomia intelectual: liberdade em conduzir suas ações baseadas em seus valores; elaborar e regra, coordenar o ponto de vista diferente do seu e colocar-se no lugar do outro; racionalidade; conscientização; pensar por si mesmo; e, por fim, pensar com liberdade, agir com autonomia.

Exige-se do estudante, ao ingressar na universidade, de modo geral, que seja autônomo, especialmente, em relação ao seu processo de aprendizagem. Pode-se depreender que será requerido dele, então, desenvolver sua capacidade de investigação, sua curiosidade, saber analisar, planejar, executar e avaliar tarefas acadêmicas, conseguir definir metas (o que demanda autoconhecimento e consciência do que busca alcançar), ser engajado às tarefas acadêmicas, (com comportamentos e atitudes mais ativas), produzir reflexões sobre os estudos, sobre o que aprende e sobre si, tomando consciência sobre como, porque e para que aprende, tornando-se protagonista do seu processo de aprendizagem. Ser protagonista significa que o sujeito será o ator principal, isto é, terá de ser autor de sua aprendizagem e de sua formação acadêmica. Ser autor exigirá do estudante consciência, sobre ser e estar na universidade, fundamentando suas ações nesse contexto.

Sendo assim, inicialmente, entende-se que a construção e o desenvolvimento da autonomia intelectual envolvem aspectos cognitivos, comportamentais e motivacionais, com grandes dimensões: autoria, protagonismo e autorregulação da aprendizagem. Cada uma dessas dimensões conta com subdimensões: consciência, criticidade, reflexividade, engajamento, preocupação, controle, curiosidade, confiança, autoconceito vocacional, autoeficácia acadêmica, planejamento, estratégias de aprendizagem, monitoramento e autoavaliação.

Convém explicitar o que levou a essas dimensões e subdimensões propostas para esta pesquisa: parti, especialmente de minha experiência de trabalho atendendo estudantes universitários com dificuldades relacionadas aos estudos e à aprendizagem no NAE. Ao longo do tempo, notava que havia um tema em comum que perpassa praticamente todos os atendimentos que realizava e supervisionava¹⁵: a autonomia. Optei, então, por realizar um levantamento desses casos¹⁶ e de atividades em grupo que envolviam aspectos de aprendizagem (tanto concluídos quanto os não concluídos) para confirmar minha hipótese. Após uma análise minuciosa dos motivos que levaram o estudante buscar o serviço, de suas características diante de aspectos psicopedagógicos e de fatores que influenciam a relação do estudante com a universidade (sociais, pessoais, econômicos, de saúde, vocacionais, institucionais e acadêmicos)¹⁷, bem como do desenrolar dos atendimentos (individuais e de grupos), concluí que a autonomia se colocava como elemento central para lidar com as dificuldades acadêmicas,

¹⁵ Supervisão de casos psicopedagógicos de estagiários de Psicologia que atuam no projeto.

¹⁶ Há como prática no NAE quanto ao atendimento individual o registro por escrito desde o momento em que o estudante busca o serviço, sua entrevista inicial, seus atendimentos e de que modo ocorreu a sua conclusão.

¹⁷ Em que se propôs ampliação, complementação e reinterpretção de domínios propostos por Almeida e Soares (2003), apresentados no capítulo 2, no item 2.1.3.

especialmente as de aprendizagem. Além disso, havia indicativos de que essa autonomia apresentava outros elementos, tais como questões relacionadas à carreira, o engajamento diante das atividades acadêmicas, o modo de se colocar frente ao processo rumo a uma aprendizagem ativa que os levasse a tornar-se autores de sua aprendizagem. Tal contexto, permitiu que fizesse, na presente pesquisa, uma articulação com outras teorias voltadas ao estudante universitário.

6.1. Autoria

A autoria de pensamento é um conceito que perpassa diversas áreas do conhecimento tais como a filosofia, as ciências sociais, a educação e a psicopedagogia. O termo autoria de pensamento, por vezes, é vinculado apenas como possibilidade de uma produção textual. É importante esclarecer que a autoria de pensamento pode ser exercitada de diversas maneiras, até mesmo quando se cria uma receita de um prato, quando se elabora um jogo etc. Assim, a autoria de pensamento vai além de um processo criativo, mas também *crítico, consciente e reflexivo*, fundamentando suas ações.

Para fins deste estudo, optou-se por adotar a temática na perspectiva da psicopedagogia que fundamenta esse conceito de Alicia Fernández. Embora a autora parta da Psicanálise, o que interessa aqui é a explicação do conceito, uma vez que ele pode ser compreendido de maneira mais abrangente, mesmo sem essa fundamentação psicanalítica. A autoria de pensamento é o processo e o ato de produção de sentidos e reconhecimento de si mesmo como autor, como protagonista de tal produção (FERNÁNDEZ, 2011).

Para ser autor é necessário que o sujeito se reconheça também como pensante. Ser autor e ser pensante são processos que ocorrem simultaneamente. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo que o sujeito constrói seu pensamento, o pensamento o construirá. O autor de pensamento pode ser considerado um pesquisador de si, que reflete, elabora, cria, recria e reflete novamente, como num ciclo sem fim. Se um sujeito não se reconhecer como autor terá dificuldades de produzir essa atividade de pensamento, tampouco responder por ela ao colocar-se como tal.

Assim, ao refletir sobre as situações e agir sobre elas, gerando novas reflexões, o sujeito estaria desenvolvendo sua capacidade de *reflexividade*. Ao agir, é necessário, ao sujeito autor, que tenha consciência sobre seus atos. De acordo com Freire (1983), conscientização significa assumir a intenção numa dimensão política frequentemente adotada pelo autor. Partindo-se desse pressuposto, compreende-se que, de modo geral, a consciência demanda compreender a realidade em que vive e sua totalidade. Entende-se como um sujeito consciente aquele que compreende a realidade em que está inserido (a sua e a do outro) e sua totalidade, agindo de maneira intencional e crítica. Essa *críticidade* poderá afastar o desenvolvimento de um pensar mecânico, não somente reprodutivo (FREIRE, 1983). Um sujeito com um pensamento crítico, que rompe com a reprodução, será essencialmente ativo ao praticar o pensar, o questionar, o argumentar, o contra-argumentar, o negociar ideias, o saber ceder, o saber pesquisar etc. Assim, utiliza-se a ideia de conscientização de Freire (1983) como uma espécie de coroamento do processo de autoria, promovendo esse pensamento crítico nos mais diversos âmbitos.

Na universidade, o estudante autor e autônomo intelectualmente será aquele que aprende a criar, a transformar e a desenvolver suas ideias, seus pensamentos, seu aprender, abandonando a cópia, a decoreba. Apesar disso, um estudante autônomo intelectualmente poderá eventualmente decorar e copiar, entretanto, ciente de que faz isso quando o contexto inserido requer tal ação. Entende que aprender a memorizar informações (decorar) pode ser importante para sua aprendizagem, mas isto não se caracterizaria como aprendizagem. Já o estudante que não tem essa autonomia desenvolvida poderá entender que seu ato de aprender dependerá exclusivamente do que é externo, ou seja, do meio, decorando e memorizando, recebendo passivamente as informações que lhe são passadas. Portanto, para ser autor de seu pensamento, o sujeito não pode agir como mero receptor da realidade, mas sim um protagonista que constrói e reconstrói essa realidade.

6.2. Protagonismo

O protagonismo “refere-se ao caráter de ator principal que assume o sujeito em ações fundamentadas e críticas, em contraposição ao seu lugar de executor” (LUCARELLI, 2003, p.

100). Relacionado à autoria, o protagonismo permite ao sujeito a produção de conhecimento de maneira original e criativa, sendo capaz de chegar a conclusões próprias, com criticidade.

Um estudante que atua com protagonismo é ativo e engajado diante de sua aprendizagem e vida acadêmica. Para tal, se faz necessário reconhecer-se como protagonista, como participante do seu processo de aprendizagem e da construção da sua carreira, responsabilizando-se por suas ações. Um estudante autônomo intelectualmente está em construção permanente de emancipação em relação à sua capacidade de pensar, desenvolvendo maior consciência sobre seus atos. Assim, ser e colocar-se como protagonista não se resume pura e simplesmente a comportamentos e atitudes, mas ao desenvolvimento de uma capacidade reflexiva. Por isso, há uma estreita relação entre autoria e protagonismo.

Um estudante que se coloca como protagonista de sua aprendizagem é curioso, é alguém que busca constantemente aprender, é *preocupado* e *confiante* em relação ao futuro acadêmico e profissional, tendo *controle* sobre ele e é *engajado* com as atividades acadêmicas. Desse modo, curiosidade, preocupação, controle, confiança e engajamento podem ser consideradas como dimensões que compõem esse protagonismo.

As dimensões de curiosidade, preocupação, controle e confiança, neste estudo, foram pensadas a partir do construto multidimensional de adaptabilidade de carreira, da teoria da construção de si e de carreira de Savickas (2005)¹⁸. Adaptabilidade de carreira é um construto psicossocial que denota “a prontidão e os recursos de um indivíduo para lidar com tarefas do desenvolvimento vocacional atuais e antecipadas, com transições ocupacionais e traumas pessoais através da resolução de problemas que são geralmente desconhecidos, mal definidos e sempre complexos” (SAVICKAS, 2005, p. 51), ou seja, refere-se à capacidade de lidar com transições de carreira enquanto recursos para se adaptar a esse contexto. A adaptabilidade de carreira se desenvolve no nível de construção de si de agente e é pautada por quatro dimensões principais: preocupação (*concern*), confiança (*confidence*), curiosidade (*curiosity*) e controle (*control*). A preocupação estaria relacionada ao futuro como trabalhador, que pode levar o indivíduo a planejar-se, antecipar-se e preparar-se para esse futuro. Isso o faria perceber que passado, presente e futuro estão integrados, como um percurso histórico, permitindo aos indivíduos perceberem como o esforço de hoje construirá o sucesso de amanhã. Por sua vez, a falta de preocupação com a carreira seria denominada de indiferença, refletindo a falta de planos ou pessimismo quanto ao futuro. A confiança em relação à carreira refere-se à crença do

¹⁸ Essa teoria foi brevemente apresentada nos aspectos de carreira no item 2.2. Estudante universitário.

indivíduo em suas habilidades para atingir seus objetivos, mesmo frente a obstáculos (SAVICKAS, 2005). O domínio da curiosidade refere-se à iniciativa para fazer descobertas e buscar aprendizados sobre oportunidades e atividades de trabalho em que o indivíduo gostaria de se engajar. Em função disso, envolve o autoconhecimento e o conhecimento sobre o mundo ocupacional (SILVEIRA, 2013). E o controle diz respeito à responsabilidade de construir a sua própria carreira, implicando em uma postura ativa frente a escolhas que irão determinar seu futuro profissional (SAVICKAS, 2005).

Assim, partindo-se dos domínios da adaptabilidade de carreira, em relação ao protagonismo, tem-se a *curiosidade* do indivíduo em aprender, em ser investigativo sobre o que aprende na universidade, de modo a considerar que isso pode levá-lo ao aprimoramento acadêmico e profissional. Isso não significa, por exemplo, que o estudante precisa ter interesse em todos os conhecimentos relacionados ao seu curso, mas que consegue discriminar o que pode lhe trazer contribuições quanto ao futuro profissional. Relacionado com isso, apresenta-se o domínio da *preocupação* no protagonismo, que seria a preocupação quanto ao futuro, havendo a necessidade de pensar e refletir sobre os objetivos que almeja alcançar com a sua formação universitária. A *confiança* em relação ao futuro diria respeito à crença que tem em suas habilidades e competências para empreender os esforços necessários a fim de atingir esses objetivos, compreendendo que o futuro dependerá dos passos e decisões do seu presente. Por fim, o *controle* refere-se, igualmente, como na adaptabilidade de carreira, à responsabilidade de construir a sua própria carreira e sua aprendizagem, implicando em uma postura ativa frente a escolhas que irão determinar seu futuro profissional, não somente em termos de carreira, mas também de um sujeito que irá assumir sua identidade de estudante universitário que aprende, em transição com a de profissional que irá se constituir.

Para que tudo isso se sustente, ou seja, a preocupação, a curiosidade, o controle e a confiança, entende-se que é necessário, por parte do estudante, enquanto protagonista, engajar-se nas atividades acadêmicas. Para este estudo, será utilizado o conceito de engajamento (ou implicação) estudantil de Astin (1984). Esse engajamento diz respeito à quantidade de energia física e psicológica que o estudante dedica à experiência acadêmica, ou seja, ao seu desenvolvimento na universidade. De acordo com Astin (1984), um dos componentes que influenciam a aprendizagem do sujeito seria o seu nível de implicação (motivação, tempo e energia) que aplica ao processo de aprender, composta tanto por atributos quantitativos (por exemplo, horas de estudo), como qualitativos (por exemplo, o esforço despendido em compreender as leituras). A qualidade da aprendizagem seria proporcional à qualidade e à

quantidade da implicação do estudante com a experiência acadêmica. É importante ressaltar que engajamento é mais do que o simples envolvimento do estudante ou sua participação. Envolve a sua percepção em sentir-se pertencente ao local de ensino. Sendo assim, a instituição tem um papel essencial no modo como ela criará um ambiente propício (ou não) para esse engajamento. Um ambiente propício para esse engajamento seria aquele que proporciona apoio aos estudantes (como suporte financeiro, psicopedagógico e de carreira, por exemplo), professores acessíveis etc. (TINTO, 2015).

A influência do emocional, positiva ou negativa, a influência do desempenho pessoal, influenciam, portanto, no resultado da aprendizagem dos alunos. Ambas as dimensões do comportamento humano, longe de serem capazes de segregar do comportamento inteligente, eles estão profundamente ligados a ele. A consequência disso é clara. Algo que não é entendido pelo que é aprendido, algo que é apresentado como pouco atrativo ou pouco desafiador, algo que é percebido como confuso ou apenas como um dever, será enfrentado pelos estudantes com um grau menor de dedicação do que eles aplicariam [...] (RUÉ, 2009, p. 59).

Como a definição da subdimensão de *controle* se aproxima da de engajamento, optou-se nesta pesquisa por utilizá-las como sinônimas.

Em suma, o protagonismo apresenta-se como um componente essencial que envolve comportamentos e atitudes dos estudantes universitários frente ao seu processo de aprendizagem. Entretanto, esses comportamentos e atitudes não se sustentam sem o elemento cognitivo, ou seja, sua capacidade de aprender. Além disso, à medida que possam existir obstáculos na aprendizagem e/ou na vida acadêmica, aspectos emocionais podem atuar nesse protagonismo, e, conseqüentemente, na autonomia intelectual.

6.3. Autorregulação da aprendizagem

A autorregulação da aprendizagem tem seus aportes na Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura. Nessa perspectiva, está contida a ideia de que os seres humanos são flexíveis para aprender diversos comportamentos nas mais variadas situações. Por conta disso, nessa concepção teórica, a aprendizagem pode ser ‘enativa’ ou por observação. A aprendizagem

enativa se dá por meio de experiências diretas, mediante a reflexão do comportamento que leva à avaliação das consequências das ações do indivíduo e baseando-se nisso, poderá ter controle sobre seu comportamento futuro. Já na aprendizagem por observação, entende-se que é possível aprender sem ação, apenas observando o comportamento dos outros, ou seja, partindo-se de modelos. A aprendizagem, então, ocorre por modelagem, que, segundo esta concepção, não se trata de mera imitação, mas sim de aprender comportamentos considerados úteis ou que são valorizados no nosso meio social, bem como a não seguir comportamentos vistos como inadequados ou inúteis (FEIST, FEIST e ROBERTS, 2015).

Nesse sentido, Pervin e John (2004) sinalizam que Bandura e Skinner – este último considerado o pai do Behaviorismo Radical – convergem quanto à importância de se aprender comportamentos por meio de situações de contextos específicos, bem como o papel da recompensa que permite alterar ou manter determinado comportamento. Contudo, Bandura, diferentemente de Skinner, deu ênfase aos processos cognitivos, argumentando que o comportamento será regulado não somente por consequências externas, mas também por expectativas e processos autorregulatórios internos (PERVIN e JOHN, 2004). Apesar de uma nítida corrente epistemológica empirista, a teoria sociocognitiva é considerada interacionista, pois basicamente une aspectos cognitivos aos sociais (PERVIN e JOHN, 2004), diferindo radicalmente da concepção de interação de Piaget.

Apesar de algumas discordâncias, tanto Bandura quanto Skinner partiam da mesma premissa quanto à concepção de aprendizagem: de que se trata de um processo pelo qual qualquer mudança relativamente estável no repertório de um organismo (forma de vida que emite comportamentos) que lhe permita emitir novos comportamentos (TEIXEIRA JÚNIOR e SOUZA, 2006). Assim, a aprendizagem, nessa perspectiva, é sinônimo de mudança de comportamento. É inegável que Bandura apresenta um salto qualitativo em relação à principal corrente empirista, o Behaviorismo radical de Skinner, ao dar uma maior ênfase aos processos cognitivos enquanto essenciais para o desenvolvimento (PAPALIA, OLDS e FELDMAN, 2007). Contudo, considera-se equivocado compreender a aprendizagem como mero comportamento. E é exatamente neste ponto que se sugere uma reinterpretação a partir de um olhar piagetiano: da interação entre sujeito e objeto, sem absolutizar o segundo em detrimento do primeiro. Assim, parte-se do pressuposto de que o conhecimento não nasce com o indivíduo e nem é dado pelo meio social, mas é construído na interação entre sujeito e meio (físico, social e cultural), na qual há uma transformação tanto do sujeito conhecedor como do objeto de conhecimento. Piaget concorda com o behaviorismo ao afirmar que o conhecimento vem da

experiência e não nega a importância do comportamento na aprendizagem. Contudo, o problema reside em sua concepção positivista de ciência, ao considerar o sujeito como um receptáculo vazio (FRANCO, 1997), em que o Behaviorismo Radical questiona a natureza daquilo que faz parte do interior do sujeito, isto é, do que é sentido ou observado. Para isso, Skinner adotou o termo mentalismo, justificando que afasta sua atenção dos acontecimentos externos antecedentes que podem explicar o comportamento (SKINNER, 2002).

Para poder discorrer acerca da autorregulação da aprendizagem, considerou-se necessário primeiramente apresentar um breve panorama sobre as premissas que servem de base para a explicação da aprendizagem do ponto de vista da Teoria Social Cognitiva, pois esta difere de toda a concepção adotada neste estudo que é do interacionismo piagetiano. Apesar disso, entende-se que a autorregulação da aprendizagem consegue explicitar alguns processos importantes em relação aos atos de estudar e de aprender. O que a teoria de Piaget, devido ao seu foco e seu objetivo – como se alcança o conhecimento –, não fez e por se tratar de uma teoria epistemológica (de como se passa de um estado de menor para um de maior conhecimento), tendo, então, um horizonte muito mais amplo do que elucidar o que envolve o ato de estudar, por exemplo. Assim, a autorregulação da aprendizagem e alguns conceitos de Bandura, entendidos sempre à luz da epistemologia genética podem auxiliar no objeto de investigação deste estudo e na criação do conceito de autonomia intelectual de estudantes universitários.

Para Bandura (2008a, p. 69), a essência da humanidade está na agência humana, em que ser agente significa “fazer as coisas acontecerem de maneira intencional por meio dos próprios atos”, o que significa que as pessoas têm a capacidade de exercer controle sobre a própria vida. A agência humana é um processo ativo de exploração, manipulação e influência do ambiente para que se atinjam resultados almejados (FEIST, FEIST e ROBERTS, 2015). Bandura (2008a) considera que os indivíduos são autorregulados, proativos, autorreflexivos e auto-organizados, tendo o poder de suas próprias ações para produzir as consequências desejadas. As características básicas da agência permitem que as pessoas desempenhem um papel em seu desenvolvimento, adaptação e renovação com o passar do tempo (BANDURA, 2008a). Essa ideia se aproxima também do eu agente de McAdams (2013).

As crenças na eficácia fundamentam a agência humana (BANDURA, 2008a). Conforme Bandura (1994, p. 65), "as crenças das pessoas em sua eficácia pessoal influenciam o curso de ação que escolhem seguir, o quanto de esforço irão investir nas atividades, por quanto tempo

irão perseverar em face de obstáculos e experiências de fracasso e sua resiliência após contratempos", definindo esse conceito como autoeficácia. O autor ainda salienta que a autoeficácia não pode ser entendida como a expectativa pelos resultados de nossas ações, pois a eficácia está relacionada à confiança das pessoas quanto à sua capacidade de realizar determinados comportamentos, tarefas etc. (FEIST, FEIST e ROBERTS, 2015). Ainda, sujeitos agentes não são apenas "planejadores e prognosticadores, mas também são autorreguladores, pois adotam padrões pessoais, monitorando e regulando seus atos" (BANDURA, 2008b).

A autorregulação da aprendizagem pode ser definida como o processo no qual o estudante estrutura, monitora e avalia a sua aprendizagem (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2011). De acordo com Rosário (2004), a autorregulação da aprendizagem é um processo ativo em que os sujeitos monitoram, regulam e controlam suas cognições, motivação e comportamento com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos que norteiam a sua aprendizagem.

O primeiro modelo teórico da autorregulação da aprendizagem foi desenvolvido por Bandura (1978) e suas pesquisas foram centradas no estudo do comportamento humano, inserido no contexto social, valorizando os processos cognitivos do indivíduo. Considera que o sujeito não será totalmente influenciado pelo meio, no entanto, ele irá adquirir experiências a partir desse meio e de suas vivências. Bandura (2001) não elucidou fatores externos e internos que irão atuar na aprendizagem, focando na relação meio e comportamento, sem explicar prioritariamente os processos que implicam na aprendizagem, pois este não era o seu foco.

De acordo com Polydoro e Azzi (2009, p. 75), "a autorregulação é um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta". Desse modo, a autorregulação pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo. Esse tipo de conduta vai ao encontro do que se entende como elementos importantes para a construção da autonomia intelectual do estudante universitário. Ganda e Boruchovitch (2018, p. 72) afirmam que um estudante autorregulado "tem comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que favorecem um aprendizado de maior qualidade, ou seja, com maior domínio do conteúdo e rendimento acadêmico".

A aprendizagem será considerada autorregulada se envolver o uso de estratégias específicas para se alcançar objetivos acadêmicos, partindo de suas crenças de autoeficácia (ZIMMERMAN, 2001).

[...] a autorregulação exige que o indivíduo tenha consciência dos objetivos a atingir; conheça as exigências da ação que quer realizar; discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da ação; avalie o nível de realização atingido e altere os procedimentos utilizados se o resultado a que chegou não o satisfaça (SILVA *et al.*, 2004, p. 23).

Para Boruchovitch (2014), a autorregulação diz respeito à autoformulação e regulação de pensamentos, sentimentos e ações orientadas para atingir metas e objetivos, ou seja, é uma atividade orientada pelo sujeito de modo a definir e construir seus próprios objetivos de aprendizagem. A autorregulação, em seus conceitos básicos, incorpora uma relação entre quatro dimensões que influenciam o processo de aprendizagem: a cognitiva / metacognitiva, a motivacional, a emocional / afetiva e a social.

A dimensão cognitiva / metacognitiva envolve o uso de estratégias de estudo, isto é, os procedimentos utilizados pelos estudantes para aprender um conteúdo. Dentro dessa dimensão, as estratégias cognitivas teriam por objetivo facilitar a retenção e armazenamento de informações, como fazer resumos e anotações das leituras, sublinhar textos etc. Já as metacognitivas estariam voltadas ao planejamento, monitoramento e regulação do ato de aprender, como organizar o ambiente de estudos, planejar o tempo de estudos, analisar se está compreendendo uma leitura etc. A dimensão da motivação seria a mola propulsora que serve para o estudante iniciar e manter seus esforços ao longo dos estudos e sofrerá influência das crenças de autoeficácia do sujeito. De acordo com Polydoro e Azzy (2009), autorregular a aprendizagem envolve um julgamento pessoal de capacidade. Esse julgamento pessoal de capacidade será a crença de autoeficácia que o sujeito tem sobre suas habilidades de executar determinada tarefa. A autoeficácia irá interferir no processo de autorregulação no modo como e o quanto o sujeito vai investir em suas tarefas de aprendizagem. Por sua vez, a autorregulação irá influenciar na autoeficácia, de acordo com o desempenho e os resultados obtidos nas atividades de aprendizagem. Já a dimensão emocional / afetiva diz respeito ao quanto aspectos de ordem emocional podem interferir de modo positivo ou negativo na aprendizagem e que poderão depender de sua intensidade, das características particulares do sujeito, das estratégias de estudo utilizadas por ele, e até mesmo, do contexto social e cultural no qual está inserido (BORTOLETTO e BORUCHOVITCH, 2013). E, por fim, a dimensão social que diz respeito ao contexto econômico / cultural, professores, pais, colegas, a comunidade de modo geral, podem dificultar ou facilitar a aprendizagem. Em relação às dimensões apresentadas por

Bortoletto e Boruchovitch (2013), tem-se algumas divergências sobre a sua compreensão. A primeira delas é com a dimensão cognitiva / metacognitiva que, mesmo sendo denominadas como ‘cognitivas’, foca somente nas estratégias de estudo e no comportamento e atitudes que envolvem o ato de estudar.

O uso de tais estratégias de estudo são essenciais para auxiliar no processo de aprendizagem, porém elas, por si só, não são garantia de que a aprendizagem ocorra. Além disso, entende-se como simplória a ideia de mera retenção de armazenamento de conteúdo, enquanto uma atividade de memorização, que se traduziria em aprendizagem. O que é considerado, para fins deste estudo, do que é cognitivo é a capacidade do estudante, ou seja, suas estruturas cognitivas para conseguir aprender. Ainda, de que a metacognição faria parte de um processo de tomada de consciência piagetiana, para além da aplicação de estratégias de estudos. Logicamente, aplicar estratégias de estudo na universidade exigirá um esforço cognitivo e metacognitivo, mas que superam atitudes e comportamentos frente à aprendizagem. A dimensão da motivação, compreendida como sinônimo de interesse (PIAGET, 2014) neste estudo, é de suma importância, pois é o que sustenta a vontade do estudante a se dedicar a uma determinada atividade de estudo. Entretanto, no modelo de autorregulação, é desconsiderada a importância da carreira como fonte de motivação e persistência de um estudante a manter-se no curso.

Concorda-se com o que propõe Zoltowski (2016) que se acrescente à dimensão motivacional a variável de autoconceito vocacional, que pode ser definido como aquilo que é vocacionalmente relevante e motivador no processo de escolha de curso universitário e de construção de uma carreira ao longo da vida (SUPER, SAVICKAS e SUPER, 1996). Assim, as variáveis de carreira poderão atuar como fontes de motivação e persistência do curso, especialmente, em função da perspectiva de futuro do estudante. No que diz respeito à dimensão emocional / afetiva, entende-se como fundamental na aprendizagem e que também pode estar vinculada aos aspectos motivacionais e às crenças de autoeficácia acadêmica. No trabalho que realizo no NAE, ao longo dos atendimentos, percebo o quanto questões de ordem emocional podem afetar a forma como o estudante se relaciona com o seu processo de aprendizagem. Níveis de autoexigência altos, em termos de desempenho, geralmente irrealista frente ao contexto no qual o estudante está inserido, tendem a aumentar seus níveis de ansiedade e de depressão. Alguns, até mesmo, apresentam comportamentos de evitação com os estudos, como não conseguir abrir um livro que precisa estudar, em função de suas crenças de autoeficácia baixa e o medo do insucesso. E a dimensão social, conforme os aspectos considerados por

Piaget como algo que pode influenciar a aprendizagem, também é relevante em virtude do quanto problemas dessa ordem podem afetar a aprendizagem do estudante na universidade.

A partir dos pressupostos de Bandura, Barry Zimmerman elaborou outro modelo de autorregulação. Para o autor, uma aprendizagem autorregulada se refere a “pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para realização de metas pessoais” (ZIMMERMAN, 2000, p. 14). De acordo com seu modelo, a autorregulação envolve três fases cíclicas, que atuam nos níveis motivacional, comportamental e metacognitivo, considerando o que ocorre antes, durante e depois da tarefa: antecipação (pré-ação), desempenho (ação) e autorreflexão (pós-ação). Na fase de antecipação, tem-se o estabelecimento de objetivos, o planejamento de estratégias para a sua realização e suas crenças de automotivação, como a autoeficácia. A autoeficácia acadêmica diz respeito à confiança que o indivíduo tem ao desempenhar com sucesso tarefas acadêmicas (SCHUNK, 1991). Além da autoeficácia, estudos apontam que há orientações gerais que motivam e justificam o engajamento do estudante em determinada tarefa (PINTRICH, 2000). As metas de realização são os motivos que os levam a estudar e podem ser baseadas e subdivididas em: a) meta aprender e b) meta performance, com viés de aproximação ou de evitação (HSIEH, SULLIVAN e GUERRA, 2007; VALLE *et al.*, 2009). A meta aprender estaria fundamentada na aprendizagem e compreensão de conteúdos, além do uso de estratégias de estudo voltadas ao domínio de conhecimento e desenvolvimento de suas habilidades. Segundo pesquisas de área, estudantes com predominância nesse perfil em situações de fracasso, como notas baixas, buscaram aprender com os próprios erros, como forma de aprimoramento (BZUNECK e BORUCHOVITCH, 2016). Já a meta performance-aproximação tem relação com a percepção do estudante sobre seu sucesso ou insucesso acadêmico com base na comparação com os colegas de turma ou no reconhecimento de professores. O estudante foca na superioridade perante os colegas, buscando ser o mais inteligente e com o melhor desempenho. Em função disso, ao centralizar suas preocupações no desempenho e não na qualidade da aprendizagem em si, esse estudante pode apresentar estratégias de estudo superficiais e baixa percepção de sucesso acadêmico (BZUNECK e BORUCHOVITCH, 2016). A meta performance-evitação retrata uma percepção de competência negativa, de inferioridade e de incapacidade. Um estudante com esse perfil seria identificado por sua baixa persistência e esse tipo de meta se apresenta como prejudicial à saúde do estudante, podendo ser fonte geradora de ansiedade, depressão, especialmente em situações de prova e de divulgação de notas (BZUNECK e BORUCHOVITCH, 2016). Acrescentado às crenças motivacionais, propõe-se, assim como

Zoltowski (2016), que seja considerado o autoconceito vocacional como um elemento interveniente na motivação para aprender por estar significativamente associado às escolhas de estudo e profissionais, em que estudantes não se motivam somente pelo currículo ou pelas disciplinas de um curso, mas especialmente pelo que almejam alcançar no futuro profissional (ZOLTOWSKI, 2016). Na segunda fase proposta por Zimmerman (2000), a de desempenho, as ações executadas terão como base o planejamento realizado anteriormente, utilizando-se estratégias de estudo para atingir os objetivos que pretendem alcançar e realizando-se processos de automonitoramento de sua eficácia (efetuando mudanças se necessário), tendo em vista as metas estabelecidas. Por fim, a fase de autorreflexão envolve o autojulgamento como a autoavaliação do processo e a atribuição de causas aos resultados obtidos, bem como as autorreações adaptativas ou defensivas, isto é, que irão gerar reações emocionais que podem ser tanto positivas (orgulho, satisfação pessoal etc.) quanto negativas (frustração, tristeza, ansiedade etc.).

Portanto, de acordo com Zimmerman (2013), seu modelo de autorregulação é cíclico, permitindo que o estudante regule o seu processo de aprendizagem nos níveis motivacional (em que esses aspectos irão sustentar e subsidiar as competências autorregulatórias), comportamental (onde há o engajamento às atividades acadêmicas e utilizam estratégias de estudos para melhorar sua aprendizagem, monitorando-as quanto à sua eficácia) e metacognitivo (o estudante revisa e avalia o processo realizado, promovendo mudanças nas futuras ações caso seja necessário). Como esses níveis atuam de forma cíclica, os aspectos motivacionais antecederam os comportamentais, que serão avaliados posteriormente, através do sistema metacognitivo. Essa avaliação de mudanças ou ajustes necessários impactam na motivação, iniciando, desse modo, um novo ciclo. Assim, no modelo cíclico de Zimmerman (2013), comportamento, questões de ordem pessoal, emocional e motivacional e aspectos cognitivos (que envolvem a capacidade de autorreflexão, no processo de aprendizagem) devem ser compreendidos como igualmente importantes.

Considera-se para fins deste estudo o modelo proposto por Zimmerman (2000) alinhado com os elementos que podem facilitar ou dificultar a construção da autonomia intelectual do estudante universitário. Entretanto, no que se refere à metacognição, propõe-se uma relação desse conceito com o de tomada de consciência de Piaget (1977).

O termo metacognição foi criado por Flavel (1976), tendo inspirações importantes nas contribuições de autores como Piaget sobre a aprendizagem e que desenvolveu o conceito de

tomada de consciência. Etimologicamente, “a palavra metacognição significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece” (RIBEIRO, 2003, p. 109). Pode-se definir, então, a metacognição como a ação de refletir sobre o que se aprendeu, de modo a avaliar e corrigir seu desempenho e resultados (WELLS, 2001; RIBEIRO, 2003; PORTILHO, 2004). De acordo com Enricone (2006), a metacognição é o conhecimento que o estudante tem sobre o seu próprio processo de conhecer, ou seja, o que ele sabe que sabe. Por exemplo: em uma situação em que o estudante não consegue compreender um conceito ao ler um artigo. O estudante pode optar por desistir da leitura ou da busca de compreender tal conceito ou avaliar o que precisa fazer para entender o que não está conseguindo (ler mais devagar ou mais uma vez; buscar outro material que ajude na compreensão; perguntar a um colega ou ao professor? Etc.). Essa consciência sobre o seu próprio processo de aprender diz respeito à metacognição. O mesmo pode ocorrer em uma situação não-acadêmica, quando uma dona-de-casa tenta reproduzir um bolo, por exemplo. Ao tentar reproduzir uma receita, poderá seguir todos os passos descritos e, ainda assim, o bolo não crescer ou não ficar saboroso. Para tentar encontrar os possíveis erros do bolo não ter dado certo, ela poderá avaliar se utilizou todos os ingredientes da receita, se a temperatura do forno estava adequada etc. Ou seja, ela tentará avaliar, a partir do que fez, seus possíveis erros (sejam de execução ou do contexto) para tentar fazer diferente em uma próxima vez. Seria o mesmo caminho de um estudante ao tentar realizar e compreender um exercício. Ao tentar compreender a finalidade de uma tarefa (ou da receita do bolo), planificar a sua própria realização (planejar e organizar os passos necessários para fazer o bolo), aplicar e alterar estratégias de estudo (utilizar de estratégias para fazer o bolo) e avaliar o seu próprio processo de execução (e se o bolo deu errado, avaliar o processo de execução e analisar o que pode fazer de diferente para dar certo da próxima vez).

6.4. Tomada de consciência

Parte-se, neste estudo, do pressuposto de que o conceito de tomada de consciência seja mais amplo que o de metacognição. Para Piaget, a inteligência, inicialmente prática, e irá ao longo dos estádios de desenvolvimento cognitivo, transformar-se em uma inteligência lógica,

ao atingir seu último nível de pensamento formal, transformando-se em uma inteligência ‘formal’, capaz de escolher e justificar os procedimentos e estratégias adotados, compreendendo como se faz para fazer (DOLLE, 1997). Assim, o pensamento operatório formal permite ao sujeito a tomada de consciência de suas ações, significando as implicações nelas envolvidas, supondo uma metacognição. A tomada de consciência não é simplesmente “uma espécie de esclarecimento que não modifica nem acrescenta nada” (PIAGET, 1977, p. 197).

A tomada de consciência é um processo que consiste em transformar alguns elementos de um plano inferior inconsciente para um plano superior consciente, ou seja, trata-se de uma reconstrução em que o sujeito busca reconhecer progressivamente os mecanismos íntimos da própria ação, apropriando-se deles. Inicialmente, o sujeito apropria-se dos resultados de suas ações; posteriormente, apropria-se dos mecanismos utilizados até, finalmente, atingir seus mecanismos íntimos (BLANDO, 2015, p. 34).

Entende-se que o conceito de tomada de consciência seja mais amplo que o de metacognição, ao tomar-se como exemplo a aprendizagem do estudante universitário. A ideia da metacognição é voltada à execução de tarefas, neste caso, em virtude do escopo deste estudo, as acadêmicas, ao compreenderem finalidade da tarefa, planificar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente estratégias de estudo e avaliar o seu próprio processo de execução (RIBEIRO, 2003). Ou também ao avaliar se compreendeu um determinado conceito ou exercício, tentando encontrar os caminhos que podem levar ao erro ou acerto. Tais processos estariam, então, relacionados com o conceito de autorregulação da aprendizagem. Por sua vez, a tomada de consciência abrangeria a metacognição, em que o sujeito se apropria de suas ações e coordena essas ações frente aos estudos e à aprendizagem, permitindo uma autorreflexão sobre o processo de modo geral – gerando conhecimento sobre o seu próprio processo de conhecer –, mas acrescenta uma compreensão de si e de seu processo de aprendizagem, calcado no aprender a aprender. Isto significa que o estudante irá conceber-se como um sujeito ativo de sua aprendizagem, como é enquanto estudante; como, por que e para que aprende. Compreender as razões do por quê se aprende está relacionado aos seus interesses de carreira, na busca de um objetivo futuro a ser alcançado. Compreender como se é como aluno e como se aprende demandará maior autoconhecimento, tornando-se o sujeito seu próprio objeto de investigação (BLANDO, 2015).

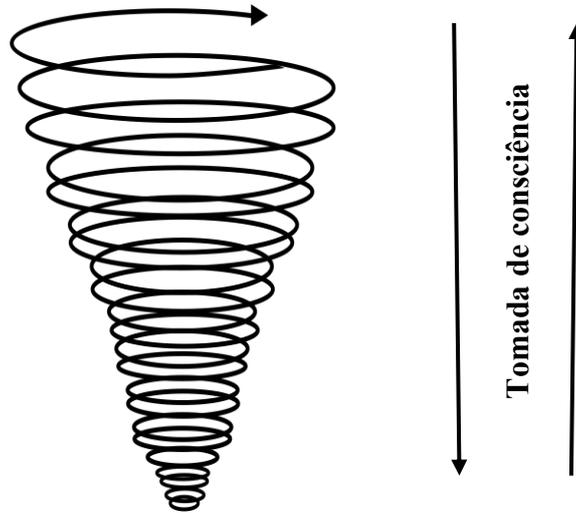
Aqui, considera-se importante também diferenciar a consciência de Freire e tomada de consciência de Piaget, que assumem significados diferentes, porém estão relacionados. Enquanto a tomada de consciência de Piaget remete à compreensão do sujeito como um sujeito ativo de sua aprendizagem (como é enquanto estudante, como, por que e para que aprende), a consciência permite ao entendimento da realidade em que vive e sua totalidade, fundamentando ações intencionais e críticas. Assim, tanto a consciência quanto a tomada de consciência permitem que o pensamento do sujeito não seja essencialmente passivo, mas, sim, ativo: pensando, questionando, argumentando, negociando ideias, pesquisando etc., a caminho de uma educação emancipadora (DEMO, 2008).

Ao tomar consciência de si, essa compreensão leva o sujeito a algo significativo, ao aprender a aprender, em cujo processo assume postura mais autônoma diante de sua aprendizagem. Segundo Piaget (1973, p. 32), “*aprender a aprender*¹⁹ é [...] aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”. Acredita-se que o sujeito autônomo em sua aprendizagem será autônomo em sua formação, tornando-se agente de sua própria carreira, o que poderá repercutir no profissional que ele será, bem como no mercado de trabalho no qual irá inserir-se, como num contínuo, num aprender para a vida. Sendo assim, entende-se que, para aprender a aprender, é necessário desenvolver também uma capacidade de se autorregular, apropriando-se da construção do seu processo de aprendizagem de modo crítico, intelectualmente autônomo.

Considera-se que esse processo de construção da autonomia intelectual é influenciado pelas dimensões e subdimensões, em um *continuum*, fazendo-se um paralelo com uma espiral ascendente que alarga progressivamente à medida que se desenvolve, semelhante à piagetiana (PIAGET, 1978). Esse processo permitirá ao sujeito uma tomada de consciência de si e de sua aprendizagem, desenvolvendo a sua autonomia intelectual.

¹⁹ Grifo nosso.

Figura 1. Espiral ascendente de autonomia intelectual



Fonte: imagem adaptada de Piaget (1978)

Isto posto, considera-se de extrema importância elucidar o seguinte ponto: não se está atribuindo uma perspectiva determinista ao descrever o que compõe as dimensões e subdimensões da autonomia intelectual. Todavia, pretende-se ter clareza dessas características para nortear o que deve ser investigado na coleta e na análise dos dados desta pesquisa.

7. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa, de natureza exploratória, tem por finalidade investigar no que consiste a autonomia intelectual do estudante universitário, buscar evidências de sua existência e elaborar um construto desse conceito. Embora tenha como embasamento epistemológico que conduziu a discussão desta pesquisa a Epistemologia Genética de Jean Piaget, esta tese de doutorado abarca diversas frentes teóricas para construir e fundamentar o conceito de autonomia intelectual haja vista a complexidade e os fatores que podem envolver tal construto. Adota-se um enfoque misto, envolvendo um processo de coleta, análise e vínculo de dados quantitativos e qualitativos, utilizando os pontos fortes de ambos os tipos, combinando-os e tentando minimizar seus eventuais pontos fracos. Assim, buscou-se integrar e discutir sistematicamente os métodos quantitativos e qualitativos, a fim de fornecer maior robustez para se alcançar os objetivos traçados (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

Tem-se por hipótese que a autonomia intelectual do estudante será influenciada por aspectos de ordem cognitiva, comportamental, motivacional e emocional. Esses elementos que podem atuar isoladamente ou combinados na construção da autonomia intelectual do estudante estão divididos em dimensões que dizem respeito à autoria, ao protagonismo, à autorregulação da aprendizagem, que levam à tomada de consciência de si e de sua aprendizagem na universidade e ao aprender a aprender.

Para refutar ou manter a hipótese estabelecida, esta pesquisa conta com duas etapas: uma tendo como base uma *survey* (através de um questionário e uma escala de Likert) e a outra constituindo-se em uma entrevista semiestruturada, todas na modalidade *online*. Anteriormente, quando este estudo estava em fase de projeto, a segunda etapa, de entrevista semiestruturada, aconteceria de maneira presencial. Contudo, devido à pandemia de COVID-19 (doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2)²⁰ e o isolamento social necessário como medida de prevenção de disseminação da doença, diversas universidades suspenderam suas atividades presenciais (ARRUDA, 2020; LOSEKANN e MOURÃO, 2020), entre elas a UFRGS, local onde seria realizada a coleta de dados, havendo a necessidade de reconfiguração dos procedimentos adotados para este estudo.

20 O primeiro caso notificado no Brasil foi em 20 de fevereiro de 2020. Informação obtida através do site do Ministério da Saúde: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em 09 jun. 2021.

Por fim, convém salientar que não se busca e nem há a compreensão nesta pesquisa de que o estudante autônomo intelectualmente será sinônimo de um aluno ideal e perfeito. Se entende, contudo, que a autonomia intelectual irá se expressar na forma deste estudante tomar consciência de si e de sua aprendizagem. Além disso, destaca-se a importância da autonomia para a vivência universitária como um todo por conta dos desafios impostos pela trajetória acadêmica – que independem da escolha do curso, bem como seus conteúdos – na construção da sua identidade de estudante²¹ e de futuro profissional. Ainda, julga-se que a autonomia intelectual leva a um aprender a aprender, condição para uma aprendizagem ao longo da vida.

7.1. Público-alvo

O público-alvo desta pesquisa são estudantes de graduação da UFRGS, matriculados em qualquer área de conhecimento que estejam no início, no meio e no fim do curso. Essa escolha se deu para garantir uma multiplicidade de cursos e áreas distintas e verificar se há diferenças na autonomia intelectual entre estudantes que estão em diferentes etapas do curso.

Segundo os últimos dados contidos no Painel de Dados da UFRGS²², em 2019/2, o número de graduandos matriculados nos 97 cursos presenciais era de 30.928 estudantes. Para a primeira etapa (questionário e escala de Likert) estimou-se atingir em torno de 1% do total de graduandos matriculados na universidade, ou seja, 309 alunos, para que os resultados pudessem ter significância²³. Cabe adiantar que se ultrapassou essa porcentagem, atingindo-se o número de 531 respondentes, ou seja, bem acima do esperado. Por sua vez, os participantes para a segunda etapa foram selecionados a partir de uma amostra calculada levando em conta o desvio-padrão obtido na escala, que, por sua vez, aceitaram participar da entrevista *online*. Considerou-se que quanto mais alto o desvio-padrão acima da média geral na escala, maior a tendência a autonomia.

²¹ Considerados nos aspectos psicopedagógicos do item 2.1.3. deste estudo.

²² Informações obtidas em <https://www1.ufrgs.br/paineldedados/>. Acesso em 09 jun. 2021.

²³ De acordo com a assessoria estatística.

7.2. Instrumentos de coleta e análise de dados

Na primeira etapa desta pesquisa foram utilizados dois instrumentos *online*²⁴: um questionário e uma escala de Likert, que foram aplicados na forma de uma enquete. Isso significa que participaram deste estudo estudantes que de algum modo se interessaram em responder os instrumentos, característico de amostragem de conveniência.

Uma pesquisa com *survey* busca a informação diretamente de uma população-alvo, visando à obtenção dos dados ou informações sobre características ou opiniões a respeito de um determinado tema. A coleta dos dados costuma ser feita através de um questionário como instrumento de pesquisa. O respondente não é identificável, garantindo-se o sigilo (SANTOS, 1999; FONSECA, 2002; SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009).

De acordo com Gerhardt *et al.* (2009), um questionário consiste em um instrumento de coleta de dados composto por uma série ordenada de questões que devem ser simples e diretas, de modo que quem as responde, sem contar com a presença do pesquisador, consiga compreendê-las com clareza. Tem por objetivo levantar opiniões, interesses, situações vivenciadas etc. Algumas vantagens do uso de questionário são relacionadas à economia de tempo e à obtenção de um grande número de dados, além de atingir maior número de pessoas simultaneamente e transmitir mais segurança aos participantes pelo fato de suas respostas não serem identificadas. Também há um menor risco de distorções, por não haver influência do pesquisador e permite maior uniformidade em sua avaliação, em função de sua natureza impessoal. Em virtude do número delimitado de respostas, devendo marcar-se apenas uma alternativa, exige menor esforço do respondente, por não precisar responder ou verbalizar seus pensamentos. Por outro lado, considera-se como desvantagens a baixa percentagem de retorno dos questionários e a dificuldade de não poder auxiliar os respondentes no caso de incompreensão das assertivas (GERHARDT *et al.*, 2009; SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

O questionário utilizado neste estudo contém 24 perguntas fechadas, obrigatórias e com opções de respostas previamente delimitadas, devendo ser selecionada apenas uma alternativa. Teve por objetivo delinear um perfil geral desse público. As questões buscaram estabelecer os dados sociodemográficos e investigar a motivação para fazer um curso de graduação, o

24 Ambos foram desenvolvidos na Plataforma *Survey Monkey* em <https://pt.surveymonkey.com/>.

desempenho acadêmico (como é, percepção e satisfação sobre seu desempenho) e a satisfação com a sua aprendizagem. O questionário não era mostrado em sua totalidade ao participante e, à medida que ele respondia, a pergunta seguinte era revelada. O registro das respostas garantiu o anonimato dos participantes.

A escala de Likert caracteriza-se por um conjunto de itens apresentados como afirmações visando a mensurar e a compreender a opinião, a satisfação, o comportamento ou as condutas de seus respondentes, denotando um nível maior de nuance que uma mera pergunta de ‘sim’ ou ‘não’. Na escala de Likert, deve haver afirmações descritivas – é recomendável que sejam curtas, não ultrapassando 20 palavras – e, em seguida, são oferecidas opções de respostas que podem variar entre 5 e 7 pontos, contemplando extremos, tais como: discordo totalmente a concordo totalmente. Concordar totalmente implica na maior pontuação. O número de categorias de resposta tem de ser obrigatoriamente o mesmo em todos os itens. Além disso, a escala precisa apresentar simetria, ou seja, o número de categorias positivas em relação a uma afirmativa deve ser o mesmo de negativas, incluindo-se o ponto neutro (ou indiferente). Quanto às afirmativas, elas podem ter direção: favorável ou positiva e desfavorável ou negativa. Será essa direção que aponta como codificar as alternativas de respostas. Afirmações positivas qualificam favoravelmente, isto é, quanto mais os participantes concordarem com a frase, sua conduta será mais favorável em relação ao conteúdo do item. Por sua vez, afirmações negativas qualificam desfavoravelmente, ou seja, quanto mais os participantes concordarem com a frase, sua conduta será então menos favorável (ou desfavorável) em relação ao conteúdo do item. A vantagem de utilizar uma escala de Likert reside no fato de ser relativamente fácil de responder e de aplicar. Já as desvantagens é de que pode haver uma tendência do respondente em facilmente concordar com os itens, sem, de fato, analisar o que pensa sobre a questão. Nesse caso, haveria um certo automatismo, impulsividade ou até um não dar importância ao que se está respondendo. Outro ponto a ser considerado é que ao utilizar a escala, o pesquisador não consegue aprofundar a resposta de seu participante. Além disso, em instrumentos de coleta de dados quantitativos, o objetivo não é obter respostas com aprofundamento (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013). Por isso, optou-se, também, nesta pesquisa em realizar um trabalho qualitativo através da entrevista semiestruturada com alguns dos sujeitos.

A escala de Likert – construída especificamente para este estudo – de 5 pontos (1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = indiferente (ou neutro), 4 = concordo e 5 = concordo totalmente) analisou o grau de concordância de 45 frases, divididas de maneira igualitária nas três dimensões de autonomia intelectual previamente estabelecidas: autoria, protagonismo e

autorregulação da aprendizagem. A distribuição desses itens se deu de maneira aleatória a partir de um *site* de sorteio de números²⁵ (de 1 a 45). O objetivo da escala foi o de encontrar evidências para avaliar as dimensões da autonomia intelectual e auxiliar na definição da amostra dos participantes da segunda etapa (como uma triagem desses sujeitos), após seu aceite em seguir colaborando com a pesquisa.

Quadro 4. Dimensões da autonomia intelectual na escala

Dimensões	Subdimensões	Item
Autoria	Consciência	2. Minha aprendizagem na universidade depende prioritariamente de mim. 22. Tenho clareza dos motivos que me levam a me dedicar aos estudos na universidade. 27. Se não tivessem provas que valem nota em meu curso, não estudaria. 28. Eu sei quais fatores são de minha responsabilidade que explicam por que os meus resultados acadêmicos são do jeito que são. 34. Eu sei que há conteúdos do meu curso que são importantes para mim, independentemente da profissão que eu vier a exercer.
	Criticidade	6. Gosto de estudar para ter mais argumentos para debater ideias. 20. Tenho dificuldades em lidar com argumentos diferentes dos meus. 36. Consigo chegar a um consenso em situações que as pessoas discordam de mim. 42. Eu me questiono se estou de fato aprendendo o quanto eu gostaria. 43. Busco aprender somente o mínimo que é exigido pelo curso para poder me formar.
	Reflexividade	4. Quando não consigo aprender algo, busco compreender o porquê disso. 29. Sei que aprendi algo somente quando tenho uma boa nota em uma prova. 37. Entendo que quando cometo erros em uma prova, eles servem para que eu possa aprender. 40. Tento identificar possíveis barreiras ou dificuldades que tenho em minha vida acadêmica para que eu possa concluir o curso com êxito.
Protagonismo	Engajamento	14. De modo geral, considero que invisto o tempo necessário para que meus estudos sejam satisfatórios. 16. Falto às aulas mesmo que não tenha uma razão válida. 17. Tenho uma rotina de estudo mesmo em épocas em que não há provas. 24. Quando faço minha matrícula, escolho professores que sei que são fáceis de passar.
	Preocupação	1. Costumo antecipar e planejar minha vida acadêmica e profissional, pois entendo que isso refletirá em meu futuro. 5. Me preocupo em aprender coisas na universidade que serão importantes para meu futuro profissional. 11. Quando estabeleço uma meta relacionada à minha vida

²⁵ Site utilizado: www.sorteador.com.br

Dimensões	Subdimensões	Item
		acadêmica e profissional, eu procuro desenvolver uma estratégia clara de como alcançá-la.
	Curiosidade	9. Sei que aprendi algo somente quando tenho uma boa nota em uma prova. 10. Costumo explorar as possibilidades de extensão que meu curso oferece. 15. Costumo investigar / refletir sobre conteúdos do meu curso. 30. Costumo estudar os assuntos relacionados ao meu curso para além dos materiais indicados pelos professores. 44. Costumo explorar as possibilidades de pesquisa que meu curso oferece.
	Confiança	13. Dependo da sorte para ter um bom desempenho acadêmico. 26. Percebo que meu futuro em relação à minha formação depende das escolhas de hoje. 30. Costumo estudar os assuntos relacionados ao meu curso para além dos materiais indicados pelos professores. 41. Mesmo diante de obstáculos em minha trajetória acadêmica, persisto buscando atingir meus objetivos.
Autorregulação da aprendizagem	Autoconceito vocacional	21. Eu me sinto satisfeito com minha escolha de curso. 31. Ter claro os motivos que me fizeram escolher o curso em que estou me deixam mais motivado para estudar.
	Autoeficácia acadêmica	3. Me sinto incapaz de aprender. 45. Não me sinto capaz de dar conta das demandas do meu curso.
	Planejamento	12. Separo os materiais de apoio que preciso (exemplo: livro, caderno, papel, caneta, calculadora...) antes de iniciar meus estudos. 25. Faço um planejamento dos conteúdos a serem estudados.
	Estratégias de Aprendizagem	7. Geralmente estudo previamente assuntos que vão ser discutidos em aula. 19. Quando preciso estudar algo que não gosto, procuro buscar alguma aplicabilidade sobre o assunto para torná-lo interessante. 32. Durante as aulas, participo para expressar minhas dúvidas e opiniões. 39. Utilizo estratégias de estudo diferentes para disciplinas diferentes.
	Monitoramento	23. Enquanto estudo, percebo se minhas estratégias de estudo estão funcionando. 35. Quando estudo, eu monitoro se estou estudando do modo adequado.
	Autoavaliação	8. Eu analiso o meu desempenho nas tarefas acadêmicas para saber se estou atingindo meus objetivos. 18. Eu sei o que preciso mudar ou o que preciso manter na maneira como eu estudo para aprender melhor. 33. Se percebo que meu modo de estudar não está funcionando, costumo buscar outras estratégias de estudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a construção da escala, buscou-se criar itens que caracterizam as dimensões de autoria, protagonismo e autorregulação, servindo como um indicador da conduta dos estudantes frente aos seus estudos e à sua aprendizagem na universidade. A primeira versão dessa escala continha 60 itens que foram submetidos, previamente, à análise independente de três juízes²⁶ que apresentaram sugestões após avaliação qualitativa quanto à pertinência em relação ao seu conteúdo. Os juízes verificaram, ainda, aspectos relativos à adequação técnica da escrita, de coerência dos itens e a facilidade de interpretação e compreensão por parte dos universitários que participariam dessa pesquisa. Após uma reunião entre os juízes para discussão das sugestões propostas por cada um, implementaram-se as alterações que foram consenso no grupo, chegando-se aos 45 itens que constam na versão utilizada neste trabalho.

Cabe ressaltar que a escala de Likert aqui construída não está validada para uma aplicação universal, uma vez que foi utilizada para uma população específica (alunos da UFRGS), podendo ser aperfeiçoada posteriormente. Também não se objetivou realizar uma análise psicométrica dela neste estudo. Não foram utilizadas escalas validadas já existentes sobre alguns elementos que compõem a autonomia intelectual (como, por exemplo, a autorregulação da aprendizagem), por não serem consideradas, isoladamente, suficientes para abarcar o conceito que aqui foi construído, bem como por ter-se optado por fazer uma abordagem distinta da maioria das escalas.

Para participar da segunda etapa da pesquisa, o estudante, após responder à escala de Likert, deveria manifestar sua concordância em realizar uma entrevista *online* a ser agendada posteriormente, momento em que o estudante precisou se identificar e fornecer seus contatos de *e-mail* e telefone. Dentre os participantes que aceitaram participar da segunda etapa, fez-se a definição de quem seria entrevistado. Realizou-se um levantamento das respostas dos estudantes para calcular média, mediana e desvio-padrão de cada dimensão da escala de Likert (autoria, autorregulação da aprendizagem e protagonismo). Notou-se que não havia uma distribuição normal nos resultados e optou-se por consultar uma profissional graduada e mestre em Estatística²⁷ para que ela fizesse testes de onde realizar cortes que poderiam melhor representar a amostra para a entrevista. Assim, os estudantes foram divididos em três grupos: os que apresentaram 1,0 desvio-padrão acima da média geral, 1,5 desvio-padrão acima da média geral e 2,0 desvio-padrão acima da média geral, partindo-se do pressuposto que a escala,

²⁶ O critério adotado para a escolha desses juízes era de que tivessem experiência profissional por mais de três anos na área de aprendizagem no ensino superior ou titulação de Doutorado em Educação ou Psicologia.

²⁷ Me. Luana Giongo Pedrotti.

teoricamente, conseguiu medir quais pessoas apresentam maior grau de autonomia intelectual ou a tem mais bem desenvolvida a partir da análise das dimensões.

Além de caracterizar o perfil da amostra geral e dos participantes selecionados para a segunda etapa da pesquisa, comparou-se estatisticamente o grupo de estudantes que superou a média geral por pelo menos 1,5 desvio-padrão – grupo A (n=19) – com o grupo C (o restante que não atingiu 1,5 desvio-padrão, sendo n=512); e o grupo de estudantes que superou a média por um desvio-padrão (ou 1,0 desvio-padrão) – grupo B (n=50) – com o grupo D (os demais que não obtiveram 1,0 desvio-padrão, em que n=481) em relação às suas respostas no questionário. É importante destacar que os estudantes do grupo A estão contidos no B, ou seja, os 19 estudantes do grupo A fazem parte dos 50 do grupo B.

Entende-se que ambos os grupos, cujos escores médios superaram a média geral, podem conter um diferencial significativo em relação à autonomia intelectual quanto aos outros estudantes que não obtiveram essa pontuação. Assim, considera-se que os estudantes do grupo A são, a princípio, hipoteticamente autônomos intelectualmente e os do grupo B apresentam pelo menos uma tendência à autonomia intelectual (tendo em vista que os estudantes do grupo A estão contidos no B). Em virtude disso, optou-se por investigar se houve algum dado relevante que indicasse peculiaridades nesses grupos. Para a análise estatística²⁸, as variáveis categóricas foram descritas por meio de frequências absolutas e percentuais, enquanto as variáveis contínuas por média e desvio-padrão ou mediana e intervalo interquartil. Para verificar associações entre as variáveis categóricas foi utilizado o teste Exato de Fisher que tem suposições mais robustas quando comparado ao teste Qui-Quadrado, que é comumente utilizado para investigar associações, porém mais sensível quando há um número considerável de categorias com baixas frequências, que foi o caso nestas análises. No caso das variáveis quantitativas e em função de não haver sido atendido o pressuposto de normalidade das distribuições, foi utilizado o teste de Mann-Whitney, buscando verificar se existem diferenças significativas entre os grupos. Todas as análises estatísticas foram realizadas no software R²⁹, versão 4.0.3 (R Development Core Team 2020), e foi considerado um nível de significância de 5%, isto é, p-valor < 0,05. Salienta-se, ainda, que não foi realizada a comparação com os estudantes que apresentaram escores de 2,0 desvio-padrão acima da média geral, pois a amostra

²⁸ Um valor será estatisticamente significativo se um teste de hipótese (valor p) indicar que é muito improvável que essa diferença tenha ocorrido por acaso. Neste estudo, foi considerado um nível de significância de 5%, ou seja, p-valor < 0,05.

²⁹ A análise estatística no referido *software* foi realizada por uma profissional graduada e mestre em Estatística, Me. Luana Gongio Pedrotti.

ficou um tanto quanto reduzida (totalizando apenas quatro estudantes), o que pode gerar interpretações pouco confiáveis estatisticamente.

Para a entrevista, selecionou-se o grupo que com 1,5 desvio-padrão acima da média geral na escala de Likert, entendendo-se que esses estudantes (n=19) seriam os que melhor retrataram as regularidades encontradas no que caracteriza a autonomia intelectual, ou seja, estudantes hipoteticamente autônomos intelectualmente. Além disso, com 1,0 desvio-padrão acima da média geral – estudantes possivelmente com tendência à autonomia intelectual – obteve-se uma amostra que se considerou grande, com 50 estudantes (em que estão contidos os 19), o que poderia não representar com exatidão o que se buscava encontrar. Por outro lado, a amostra de estudantes com 2,0 desvio-padrão acima da média geral foi limitada, contendo apenas quatro os que poderiam ser entrevistados.

As entrevistas foram semiestruturadas, contendo 14 questões. Uma entrevista semiestruturada é composta por questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionados ao tema da pesquisa. Nem todas as perguntas feitas são predeterminadas, tendo o entrevistador liberdade de realizar outros questionamentos para obter mais informações sobre o que deseja e, por vezes, pode até incentivar que o entrevistado fale livremente sobre os assuntos que surgem como desdobramentos do tema principal. Utilizar entrevistas na coleta de dados traz as vantagens de serem mais abertas e flexíveis, possibilita ao respondente o esclarecimento das questões e oferece maior garantia de respostas do que em um questionário. Como desvantagens implica na ausência de anonimato, permite a influência de opiniões pessoais por parte do entrevistador sobre as respostas do entrevistado e, além disso, requerem mais tempo para a sua realização (GERHARDT *et al.*, 2009; PÁDUA, 2012; SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

Na entrevista, procurou-se compreender e aprofundar algumas respostas do questionário e da escala, bem como de fazer novas perguntas. Cada pergunta visou a investigar dimensões e subdimensões da autonomia intelectual, conforme apresentando no capítulo *Autonomia intelectual: a construção de um conceito* da fundamentação teórica deste estudo.

Foi preparado um roteiro com as 14 perguntas principais – sendo as duas primeiras de caráter introdutório – e complementadas com outras em função das respostas dos estudantes. Algumas perguntas tiveram a função de avaliar mais de uma dimensão da autonomia intelectual. O assunto central abordado na entrevista foi a relação do estudante com a universidade, frente aos estudos, à aprendizagem e aos seus objetivos com o ensino superior, não havendo respostas

certas ou erradas sobre os questionamentos realizados. Além disso, na entrevista, pretendeu-se manter uma conversa aberta seguindo o curso das ideias a respeito das explicações do entrevistado. Salienta-se que houve um cuidado de não sugerir as respostas dadas pelos estudantes, permitindo que eles falassem livremente, realizando-se intervenções em suas falas com novas perguntas sobre o assunto, se necessário. O objetivo dessa entrevista não foi o de classificar os estudantes em autônomos ou não, mas sim o de entender o pensamento do entrevistado e o seu modo de se relacionar com sua aprendizagem, carreira, estudos e, por fim, com a universidade. Assim, as entrevistas não foram analisadas isoladamente, mas sim em sua totalidade a partir das regularidades apresentadas. Portanto, buscou-se compreender essas recorrências no conjunto de entrevistas em relação ao funcionamento dos estudantes na universidade, investigando as evidências de elementos que podem compor a sua autonomia intelectual. O quadro abaixo relaciona as perguntas com as dimensões investigadas.

Quadro 5. Dimensões da autonomia intelectual na entrevista semiestruturada

Dimensões	Pergunta da entrevista semiestruturada
Autoria	<p>10. Como você nota que aprende algo? (Me conte uma situação em que você concluiu que aprendeu algo que estudou. E uma que aprendeu algo sem precisar estudar. Com que frequência essas situações ocorrem no seu dia a dia?)</p> <p>11. Como você nota que não aprendeu algo? (Me conte uma situação em que mesmo estudando, você concluiu que não aprendeu. Com que frequência essas situações ocorrem no seu dia a dia?)</p> <p>14. Se em sala de aula ou em uma conversa com um colega sobre temas/assuntos relacionados aos conteúdos do seu curso, é apresentado a você algum argumento que você discorda. Qual a sua reação numa situação dessas? (Protagonismo / Autoria)</p>
Protagonismo	<p>3. Que objetivos pretende alcançar com sua formação? (Objetivos de longo, médio e curto prazo). O que você tem feito para alcançá-los?</p> <p>6. Você nota diferença entre seu modo de estudar e de ser aluno na universidade e na escola?</p> <p>7. Você tem uma rotina de estudos ao longo do semestre, inclusive em épocas que não tem provas? Por quê?</p> <p>9. Você costuma estudar outros assuntos sem ser os das disciplinas que está cursando ou do curso? Por quê? E que tipos de assuntos (relacionados ou não com o que você está vendo no semestre? Busca aprofundar o que está aprendendo? Assuntos não acadêmicos? Etc.)</p> <p>13. Imagine a seguinte situação: você se propôs a realizar todas as atividades sugeridas pelo professor. No entanto, você está tendo dificuldade em prosseguir, pois não entende determinada variável / determinado conceito. Você já vivenciou algo parecido? O que você faria numa situação dessas? O que você faz quando não consegue realizar algum exercício ou tem alguma dúvida?</p> <p>14. Se em sala de aula ou em uma conversa com um colega sobre temas/assuntos relacionados aos conteúdos do seu curso, é apresentado a você algum argumento que você discorda. Qual a sua reação numa situação dessas?</p>

Dimensões	Pergunta da entrevista semiestruturada
Autorregulação da aprendizagem	<p>4. De modo geral, como você costuma estudar? Quais são as estratégias utilizadas? Você utiliza as mesmas estratégias de estudos para disciplinas diferentes?</p> <p>5. Alguma vez suas estratégias de estudo na faculdade não funcionaram? Caso não tenham funcionado, o que você fez nessa situação?</p> <p>6. Você nota diferença entre seu modo de estudar e de ser aluno na universidade e na escola?</p> <p>7. Você tem uma rotina de estudos ao longo do semestre, inclusive em épocas que não tem provas? Por quê?</p> <p>8. Você costuma avaliar ao longo do semestre se está aprendendo ou não? Como você faz isso?</p> <p>12. Algo que possa dizer da sua experiência de aprendizagem: numa disciplina em que você se sai muito bem e que gosta muito? E numa que não gosta, como você se sai? O que diferencia essas situações?</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as entrevistas foram realizadas *online* através de videoconferência (em virtude, de necessidade de isolamento social por conta da pandemia de COVID-19 já mencionada anteriormente), gravadas e transcritas posteriormente. Além disso, é importante acrescentar que, por conta da suspensão temporária das aulas para adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE)³⁰ na UFRGS e o consequente adiamento da continuidade do semestre presencial que recém havia iniciado, houve um atraso na coleta de dados. Isso ocorreu pois entendeu-se que era fundamental que os estudantes estivessem vivenciando experiências acadêmicas para que pudessem responder de maneira mais efetiva tanto a primeira quanto a segunda etapa desta pesquisa. Em virtude de todo o contexto de ERE e da situação atípica de pandemia, outra pergunta foi adicionada no decorrer das entrevistas sobre como cada estudante estava se adaptando a esse período, apesar de não ser o foco central deste estudo.

³⁰ No que tange à educação superior no Brasil, a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, emitida pelo Ministério da Educação, indicou a possibilidade da substituição das aulas presenciais por aula em meios digitais enquanto durasse a situação da pandemia de COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 09 jun. 2021.

7.3. Procedimentos

Foi enviada uma mensagem (Apêndice A) e um cartaz digital de divulgação da primeira etapa desta pesquisa, composta por um questionário (Apêndice C) e uma escala de *Likert online* (Apêndice D), via *e-mail* às Comissões de Graduação dos cursos de graduação da UFRGS (COMGRADs), pedindo a gentileza de encaminharem aos seus alunos. Também foram utilizadas para divulgação as redes sociais do NAE (*Facebook* e *Instagram*³¹) e a pessoal da autora deste estudo (*Facebook* e *Instagram*). Utilizaram-se as redes sociais do NAE, pois já é um serviço buscado pelos discentes da universidade e devido ao seu papel de apoio ao estudante diante de suas questões de carreira, aprendizagem e estudos ao longo de sua trajetória acadêmica. Os estudantes eram convidados a contar sobre a sua experiência com os estudos na universidade, explicitando que essa coleta era relativa a esta tese de doutorado, informando: o tema, o objetivo de pesquisa e o público-alvo. Informações complementares também estavam no cartaz digital: que as informações fornecidas eram anônimas, que os estudantes deveriam estar vinculados a um curso de graduação, de qualquer semestre na UFRGS e o quanto suas participações estavam auxiliando a enriquecer as pesquisas na área de aprendizagem no ensino superior e a qualificar o trabalho de sua autora. Era fornecido também o link para acessar o questionário e a escala hospedados na plataforma *Survey Monkey*. Antes de acessar o questionário e a escala de Likert propriamente ditos, o participante era informado, em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), sobre os objetivos da pesquisa, além de uma breve apresentação da pesquisadora e outras informações pertinentes. Após a leitura, o estudante tinha a opção de concordar ou não em participar da pesquisa, ciente de que estava fornecendo dados para um estudo.

Após o questionário, o estudante passava a responder a escala de Likert. Em seguida, o estudante era indagado se gostaria de participar da próxima etapa da pesquisa. Em caso negativo, era direcionado para o final do questionário, agradecendo sua colaboração. Se quisesse participar da segunda etapa, era necessário fornecer alguns dados (nome, *e-mail* e telefone) para agendamento posterior da entrevista.

Para a segunda etapa, foram contatados todos os estudantes que aceitaram realizar a entrevista e cujos escores médios superaram a média geral por pelo menos 1,5 desvio-padrão

³¹ O *Facebook* e o *Instagram* são redes sociais operadas e de propriedade privada do conglomerado estadunidense de tecnologia e mídia social Meta.

na escala de Likert. Primeiramente, a comunicação com os futuros entrevistados se deu por *e-mail* e quando não se obtinha retorno foram contatados via aplicativo de troca de mensagens instantâneas (Apêndice E). A partir disso, procedeu-se, então, ao agendamento das entrevistas, encaminhando-se também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F). No dia e hora marcados, a entrevista semiestruturada (Apêndice G), de 14 questões, foi realizada por videoconferência através da plataforma da UFRGS *Mconf Webconferência*³². Antes de começar a entrevista de fato, era perguntado ao estudante se ele aceitava que ela fosse gravada. Ao início da gravação, foi feito o questionamento se o estudante havia lido e se estava de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado anteriormente. Ao final da entrevista, era informado ao estudante que a gravação seria finalizada.

Por fim, este estudo seguiu todos os padrões éticos de pesquisa e foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob o n^o CAEE: 28963620.0.0000.5347. Em todas as etapas foi garantido o sigilo do participante e não existiram conflitos de interesse.

³² O *Mconf* é um sistema de webconferência utilizado pela UFRGS que permite reuniões virtuais remotas através do navegador web.

8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados, parte de uma interpretação dialética interacionista e não positivista, tendo como embasamento epistemológico a Epistemologia Genética de Jean Piaget nas concepções de sujeito, desenvolvimento cognitivo, aprendizagem (PIAGET, 1973) e tomada de consciência (PIAGET, 1977). Também se fundamenta no conceito de autoria com o viés psicopedagógico de Fernández (2001) e no de protagonismo e engajamento universitário de Astin (1984), fazendo junto disso uma relação a partir do construto multidimensional de adaptabilidade de carreira (SAVICKAS, 2005). Alia-se, ainda, à teoria da autorregulação da aprendizagem no modelo proposto por Zimmerman (2000). Por fim, estabelece uma relação com as teorias do desenvolvimento de construção de si (MCADAMS, 2013) e a da construção de carreira (SAVICKAS, 2013) com os níveis do eu ator, eu agente e eu autor. Salienta-se que esta pesquisa não pretende, simplesmente, aglutinar várias teorias, mas sim utilizá-las como pressupostos para se chegar a uma definição da autonomia intelectual. Desse modo, entende-se que a conceituação de autonomia intelectual é algo complexo e multifacetado, abarcando aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais. Por conta disso, justificam-se as diversas frentes teóricas que, individualmente, possivelmente, não seriam capazes de dar conta da formulação desse novo construto.

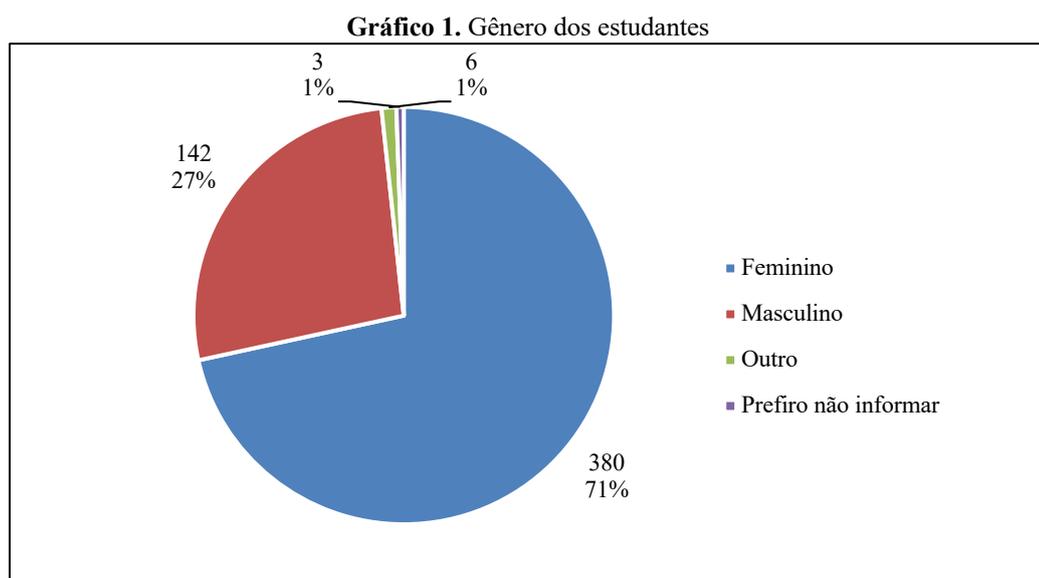
Inicialmente será apresentada a primeira etapa desta pesquisa em que se delineou o perfil do público-alvo que respondeu ao questionário, bem como dos participantes da entrevista. Em seguida se estabelece o comparativo entre o grupo A (que atingiu 1,0 desvio-padrão acima da média geral na escala de Likert) com os demais respondentes do questionário que não obtiveram esse escore. Isso também foi feito com o grupo B (com 1,5 desvio-padrão acima da média geral na escala de Likert). Ao final são analisados os resultados das entrevistas realizadas com os estudantes selecionados para a segunda etapa desta pesquisa.

8.1. Primeira etapa: caracterização do público-alvo

Para definir e caracterizar o perfil do público-alvo que participou deste estudo, foi feita uma análise descritiva dos resultados quantitativos referentes ao questionário e à escala de Likert. Primeiramente, da totalidade dos participantes nessa etapa e após dos selecionados para a entrevista.

8.1.1. Questionário

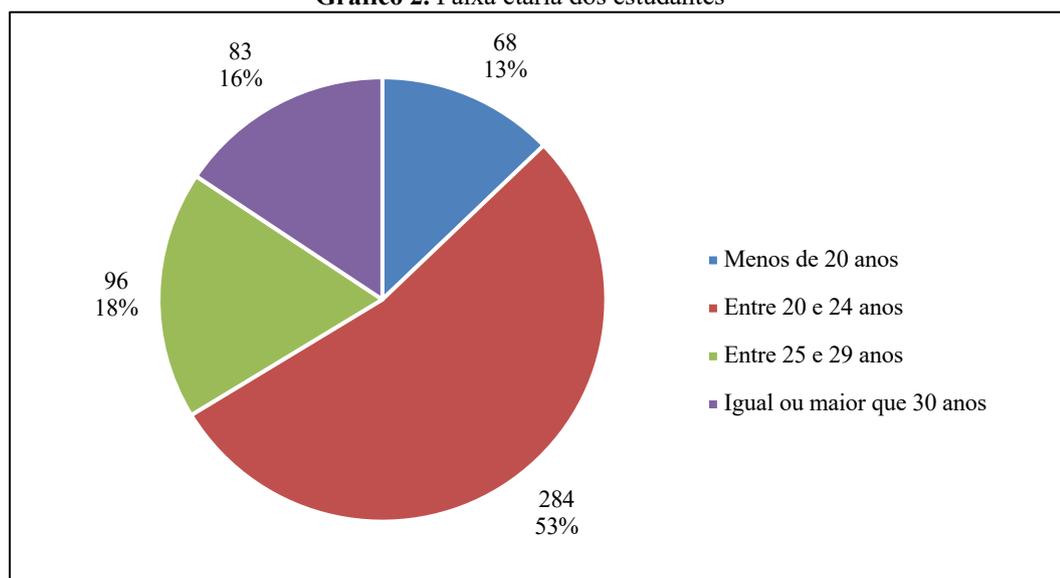
No segundo semestre de 2020, a UFRGS contou com 30.948 estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação³³. Participaram deste estudo, em sua primeira etapa, 531 graduandos, representando, portanto, 1,7% da totalidade dos estudantes da UFRGS. Destes, 71,6% eram do gênero feminino, 26,7% do gênero masculino, 1,1% outro gênero e 0,6% preferiram não informar seu gênero.



³³ Fonte: https://www1.ufrgs.br/paineldedados/ufrgs_numeros.html. Acesso em 07 dez. 2021.

Conforme o gráfico 2, em relação à faixa etária, 12,8% tinham menos de 20 anos, 53,5% de 20 a 24 anos, 18% de 25 a 29 anos e 15,6% idade igual ou maior de 30 anos. A idade mais alta da amostra foi de 70 anos e a mais baixa foi de 18 anos. A média de idade dos respondentes foi de 24,9 anos com desvio-padrão de 7,4 anos.

Gráfico 2. Faixa etária dos estudantes



Quanto à escolaridade dos pais, 26,7% tinham pai com formação menor que o ensino médio completo, 38,6% com ensino médio ou ensino superior incompleto, 30,5% com ensino superior completo (com ou sem pós-graduação). Em relação às mães, 24,3% tinham formação menor que o ensino médio completo, 37,1% com ensino médio ou ensino superior incompleto, 32,9% com ensino superior completo (com ou sem pós-graduação). Isso pode ser visualizado na tabela que segue:

Tabela 2. Escolaridade dos pais dos estudantes

Escolaridade	Pai		Mãe	
	Nº	(%)	Nº	(%)
Ensino fundamental (ou equivalente) incompleto	92	17,3 %	66	12,4%
Ensino fundamental (ou equivalente) completo	24	4,5%	26	4,9%
Ensino médio (ou equivalente) incompleto	26	4,9%	37	7%
Ensino médio (ou equivalente) completo	117	22%	136	25,6%
Ensino superior incompleto (faculdade incompleta)	88	16,6 %	61	11,5%
Ensino superior completo (faculdade completa)	91	17,1	93	17,5%

Escolaridade	Pai		Mãe	
		%		
Pós-graduação lato sensu (especialização, MBA, residência) completa ou incompleta	52	9,8%	82	15,4%
Pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ou doutorado) completa ou incompleta	19	3,6%	21	4%
Não sei informar	22	4,1%	9	1,7%
Total	531	100%	531	100%

Sobre a moradia (gráfico 3), 62,1% dos estudantes moram com os pais (ou com um dos pais) ou com outros parentes. Quanto ao estado civil (tabela 3), 89,1% dos estudantes são solteiros e apenas 10,9% são ou já foram casados.

Gráfico 3. Situação de moradia dos estudantes

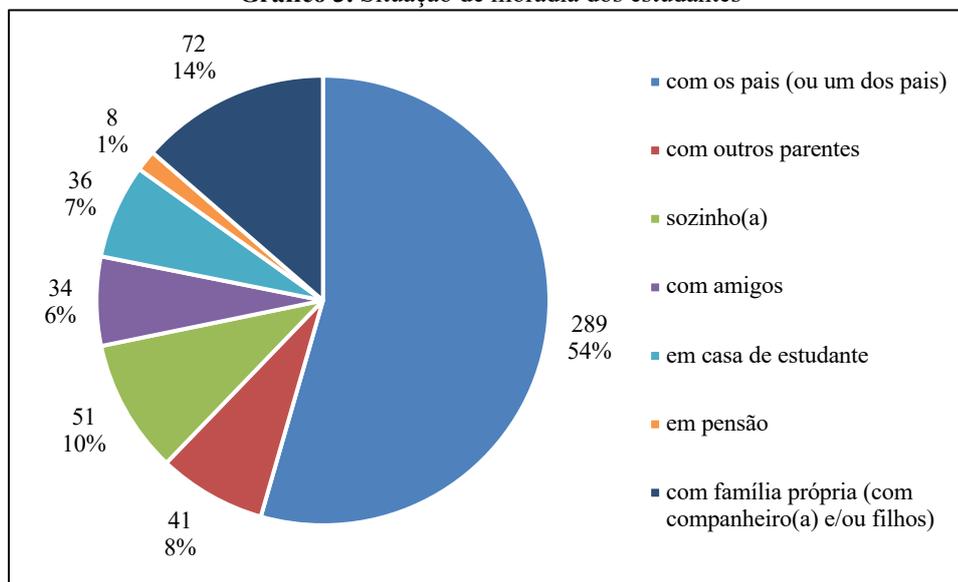


Tabela 3. Estado civil dos estudantes

Estado civil	Nº	(%)
Solteiro(a)	473	89,1%
Casado(a) ou União Estável	52	9,8%
Separado(a) / desquitado(a) / divorciado(a)	5	0,9%
Viúvo(a)	1	0,2%
Total	531	100%

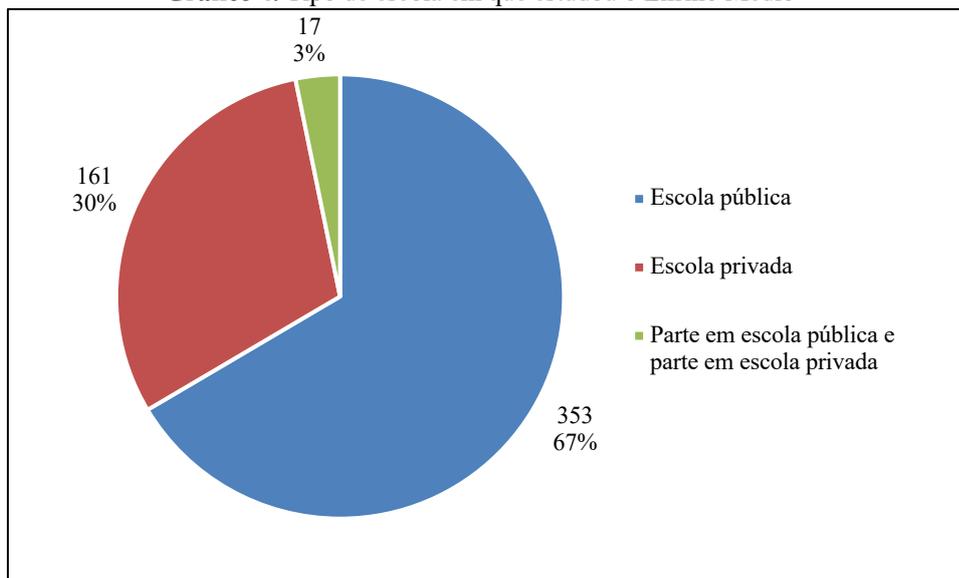
Referente à situação de trabalho, 80,6% dos estudantes alegaram não exercer trabalho remunerado (exceto bolsas e estágio). Dos 19,4% dos que exercem trabalho remunerado (exceto bolsas e estágio), 13,6% têm uma carga horária semanal de até 10h, 62,1% variam de 20h a 40h e 24,3% com mais de 40h.

Em torno de metade dos estudantes haviam concluído o ensino médio entre os anos de 2015 e 2019 e 30,3% entre os anos de 2010 e 2014. Os demais (19%) concluíram essa modalidade de ensino há mais de 10 anos, apresentado na tabela 4. Além disso, o ensino médio da maioria (66,5%) foi realizado em escola pública, 30,3% em escola privada e apenas 3,2% parte em escola pública e parte em privada (gráfico 4).

Tabela 4. Ano de conclusão do Ensino Médio

Ano de conclusão do Ensino Médio	Nº	(%)
Entre os anos de 2019 e 2015	269	50,7%
Entre os anos de 2014 e 2010	161	30,3%
Entre os anos de 2009 e 2005	44	8,3%
Entre os anos de 2004 e 2000	33	6,2%
Entre os anos de 1999 e 1995	14	2,6%
Entre os anos de 1994 e 1990	3	0,6%
No ano de 1989 ou anterior	7	1,3%
Total	531	100%

Gráfico 4. Tipo de escola em que estudou o Ensino Médio



No questionário respondido, a maior parte dos estudantes não são os primeiros de sua família de origem (mãe, pai e irmãos) a cursar uma faculdade, correspondendo a 65,2% do total. A forma de acesso para ingresso na UFRGS teve como predomínio o vestibular, representado

por 387 estudantes (72,7%). Já 22,4% foram via SISU³⁴ e os demais, 5%, por outro tipo de ingresso (transferência ou ingresso diplomado ou por processo seletivo especial).

Tabela 5. Forma de acesso para ingresso na UFRGS

Forma de acesso para ingresso na UFRGS	Nº	(%)
Vestibular	386	72,7%
SISU	119	22,4%
Transferência compulsória	2	0,4%
Transferência voluntária	10	1,9%
Ingresso diplomado	10	1,9%
Processo seletivo para indígena	2	0,4%
Processo seletivo para refugiado	2	0,4%
Total	531	100%

Dos 505 estudantes que ingressaram via vestibular ou SISU, no que diz respeito à modalidade de acesso, 42,8% foram por ampla concorrência / universal, 26,5% por escola pública e baixa renda, 13,5% por escola pública, baixa renda e etnia (pretos, pardos e indígenas), 11,1% por escola pública, 4,2% por escola pública e etnia (pretos, pardos e indígenas), 0,8% por pessoa com deficiência e 1,2% preferiram não informar³⁵. Isso está ilustrado na tabela abaixo:

Tabela 6. Modalidade de acesso na UFRGS (ingresso via vestibular ou SISU)

Modalidade de acesso (para ingresso via vestibular ou SISU na UFRGS)	Nº	(%)
Ampla concorrência / universal	216	42,8%
Escola pública	56	11,1%
Escola pública e baixa renda	134	26,5%
Escola pública e etnia (pretos, pardos e indígenas)	21	4,2%
Escola pública, baixa renda e etnia (pretos, pardos e indígenas)	68	13,6%
Pessoa com deficiência	4	0,8%
Prefiro não informar	6	1,2%
Total	505	100%

³⁴ A UFRGS destina 30% das suas vagas para o SISU. As outras 70% são preenchidas via concurso vestibular próprio. Fonte: <http://www.ufrgs.br/sisu>. Acesso em 14 de outubro de 2021.

³⁵ Sobre a modalidade de acesso via vestibular ou SISU, a UFRGS oferece 50% de suas vagas para acesso universal e os outros 50% para alunos que cursaram todo o Ensino Médio em Sistema Público (ações afirmativas). A cada uma das modalidades de cotas são destinadas: 6,25% do total de vagas para estudantes de escola pública; 6,25% para estudantes de escola pública e baixa renda; 6,25% para estudantes de escola pública e etnia (pretos, pardos e indígenas); 6,25% para estudantes de escola pública, baixa renda e etnia (pretos, pardos e indígenas); e 25% para pessoas com deficiência (desde o ano de 2018, subdivididas em quatro categorias: 6,25% das vagas para egressos oriundos da escola pública e pessoa com deficiência; 6,25% para estudantes de escola pública, baixa renda e pessoa com deficiência; 6,25% para estudantes de escola pública, etnia (pretos, pardos e indígenas) e pessoa com deficiência; e, por fim, 6,25% para estudantes de escola pública, baixa renda, etnia (pretos, pardos e indígenas) e pessoas com deficiência. Fonte: <https://www.ufrgs.br/ingresso/#cat13>. Acesso em 14 de outubro de 2021.

A maior parte dos estudantes, 63,1% estavam em sua primeira graduação, enquanto 36,9% já haviam iniciado algum outro curso superior, conforme tabela 7:

Tabela 7. Se já iniciou outro curso superior
Você já iniciou algum outro curso superior N° (%)

	N°	(%)
Não, este é o meu primeiro curso	335	63,1%
Sim, mas abandonei	143	26,9%
Sim e estou cursando	6	1,1%
Sim e já concluí	47	8,9%
Total	531	100%

Em relação à graduação da UFRGS na qual os estudantes são vinculados, teve-se pelo menos um participante de cada curso da universidade, exceto dos cursos de engenharia de controle e automação, engenharia hídrica, odontologia (noturno) e teatro (licenciatura). É possível perceber, a partir da tabela abaixo, que há um predomínio de respondentes de cursos específicos. Provavelmente, isso se deu em virtude da divulgação, pois, além das redes sociais do NAE e pessoal da pesquisadora, ficava a critério de cada comissão de graduação enviar aos alunos o cartaz digital que os convidava a participarem deste estudo.

Tabela 8. Curso de graduação na UFRGS
Curso de graduação na UFRGS N° (%)

	N°	(%)
Administração - Diurno	6	1,1%
Administração - Noturno	6	1,1%
Administração Pública e Social - Noturno	2	0,4%
Agronomia	9	1,7%
Arquitetura e Urbanismo	12	2,3%
Arquivologia - Noturno	2	0,4%
Artes Visuais - Bacharelado	2	0,4%
Artes Visuais - Licenciatura	1	0,2%
Biblioteconomia	8	1,5%
Biomedicina	1	0,2%
Biotecnologia	3	0,6%
Ciência da Computação	24	4,5%
Ciências Atuariais - Noturno	4	0,8%
Ciências Biológicas - Bacharelado	6	1,1%
Ciências Biológicas - Licenciatura	9	1,7%
Ciências Contábeis - Noturno	4	0,8%
Ciências Econômicas - Diurno	2	0,4%
Ciências Econômicas - Noturno	1	0,2%
Ciências. Jurídicas e Sociais - Direito - Diurno	30	5,6%

Curso de graduação na UFRGS	Nº	(%)
Ciências Jurídicas e Sociais - Direito - Noturno	33	6,2%
Ciências Sociais - Diurno	3	0,6%
Ciências Sociais - Noturno	13	2,4%
Dança - Licenciatura	12	2,3%
Design de Produto	2	0,4%
Design Visual	3	0,6%
Educação Física - Bacharelado	2	0,4%
Educação Física - Licenciatura	5	0,9%
Enfermagem	10	1,9%
Engenharia Ambiental	6	1,1%
Engenharia Cartográfica - Noturno	12	2,3%
Engenharia Civil	4	0,8%
Engenharia de Alimentos	4	0,8%
Engenharia de Computação	6	1,1%
Engenharia de Energia	2	0,4%
Engenharia de Materiais	2	0,4%
Engenharia de Minas	1	0,2%
Engenharia de Produção	3	0,6%
Engenharia Elétrica	4	0,8%
Engenharia Física	6	1,1%
Engenharia Mecânica	2	0,4%
Engenharia Química	6	1,1%
Estatística	3	0,6%
Farmácia	7	1,3%
Filosofia - Bacharelado - Diurno	2	0,4%
Filosofia - Licenciatura - Noturno	1	0,2%
Física - Bacharelado	4	0,8%
Física - Bacharelado: Astrofísica	6	1,1%
Física - Licenciatura - Diurno	3	0,6%
Física - Licenciatura - Noturno	4	0,8%
Fisioterapia	2	0,4%
Fonoaudiologia	7	1,3%
Geografia - Diurno	2	0,4%
Geografia - Noturno	4	0,8%
Geologia	2	0,4%
História - Diurno	5	0,9%
História - Noturno	4	0,8%
História da Arte - Bacharelado - Noturno	2	0,4%
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia - Bacharelado	5	0,9%
Jornalismo	1	0,2%
Letras - Bacharelado	7	1,3%
Letras - Bacharelado: Formação Tradutor e Intérprete de Libras	2	0,4%
Letras - Licenciatura	9	1,7%
Matemática - Bacharelado	1	0,2%
Matemática - Licenciatura - Diurno	3	0,6%
Matemática - Licenciatura - Noturno	1	0,2%
Medicina	27	5,1%
Medicina Veterinária	27	5,1%
Museologia	1	0,2%
Música	2	0,4%
Nutrição	2	0,4%
Odontologia - Diurno	7	1,3%
Pedagogia	15	2,8%

Curso de graduação na UFRGS	Nº	(%)
Políticas Públicas - Noturno	2	0,4%
Psicologia - Diurno	18	3,4%
Psicologia - Noturno	12	2,3%
Publicidade e Propaganda	4	0,8%
Química	2	0,4%
Química - Licenciatura - Noturno	1	0,2%
Química Industrial - Noturno	2	0,4%
Relações Internacionais	23	4,3%
Relações Públicas	6	1,1%
Saúde Coletiva - Bacharelado - Noturno	3	0,6%
Serviço Social - Noturno	13	2,4%
Teatro	3	0,6%
Zootecnia	1	0,2%
Total	531	100%

O ano e o semestre de ingresso dos estudantes na UFRGS, no curso em que estavam atualmente, foi desde o ano de 2011/1 e 2020/1, havendo maior concentração entre os anos de 2015/2 e 2020/1, com 88,5%. Em relação ao tempo em que cursava a graduação, teve-se uma variação de 1 a 13 semestres. Ao aglutinar alguns semestres, tem-se o seguinte cenário quanto ao tempo em que esses estudantes estavam na UFRGS: 25,6% há 1 ano (2 semestres), 21,9% há 2 anos (4 semestres), e 51% há mais de 2 anos.

Tabela 9. Ano e semestre de ingresso na UFRGS

Ano e semestre de ingresso na UFRGS	Nº	(%)
2020/1	79	14,9%
2019/2	31	5,8%
2019/1	55	10,4%
2018/2	33	6,2%
2018/1	66	12,4%
2017/2	37	7%
2017/1	61	11,5%
2016/2	40	7,5%
2016/1	42	7,9%
2015/2	26	4,9%
2015/1	17	3,2%
2014/2	10	1,9%
2014/1	8	1,5%
2013/2	5	0,9%
2013/1	7	1,3%
2012/2	3	0,6%
2012/1	5	0,9%
2011/2	3	0,6%
2011/1	3	0,6%
Total	531	100%

Tabela 10. Há quantos semestres está na UFRGS (aproximadamente)

Semestres na UFRGS	Nº	(%)
1	87	16,4%
2	49	9,2%
3	63	11,9%
4	53	10%
5	81	15,3%
6	51	9,6%
7	59	11,1%
8	39	7,3%
9	23	4,3%
10	18	3,4%
11	3	0,6%
12	3	0,6%
13	2	0,4%
Total	531	100%

Até o momento do preenchimento do questionário, 68,4% dos respondentes tiveram conceitos³⁶ A, entre A e B ou A e C em termos de desempenho. Por conta disso, como se pode verificar nos gráficos 5 e 6, a maioria não havia reprovado até o momento, nem com conceito D e nem com FF.

Tabela 11. Conceitos obtidos no curso até o momento

Conceitos obtidos no curso até o momento	Nº	(%)
Maioria conceitos A	113	21,3%
Maioria conceitos entre A e B	167	31,5%
Maioria conceitos entre A e C	83	15,6%
Maioria conceitos entre A e D	19	3,6%
Maioria conceitos B	29	5,5%
Maioria conceitos entre B e C	71	13,4%
Maioria conceitos entre B e D	13	2,4%
Maioria conceitos C	20	3,8%
Maioria conceitos entre C e D	8	1,5%
Maioria conceitos D	2	0,4%
Maioria conceitos entre D e FF	3	0,6%
Maioria conceitos FF	3	0,6%
Total	531	100%

³⁶ De acordo com a Resolução nº 11/2013, do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) que estabelece as normas básicas da graduação na UFRGS, o Art. 44:

Art. 44 – A aprovação ou reprovação em Atividade de Ensino dependerá do resultado de avaliações efetuadas necessariamente ao longo de todo o período letivo, na forma prevista no Plano de Ensino, sendo o resultado global expresso em conceito, conforme estabelecido pelo Regimento Geral da Universidade.

§1º – São conceitos de aprovação: A, B e C, correspondendo respectivamente a aproveitamento Ótimo, Bom e Regular.

§2º – São conceitos de reprovação: D e FF. O conceito D será atribuído por desempenho acadêmico insatisfatório, e o conceito FF por falta de frequência em mais de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária prevista para a Atividade de Ensino no Plano de Ensino.

Gráfico 5. Reprovações com o conceito D

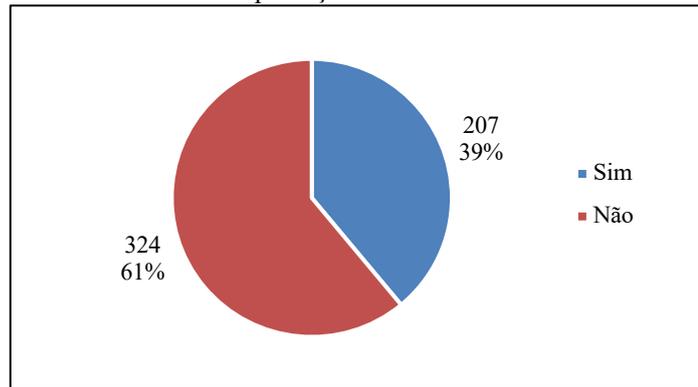
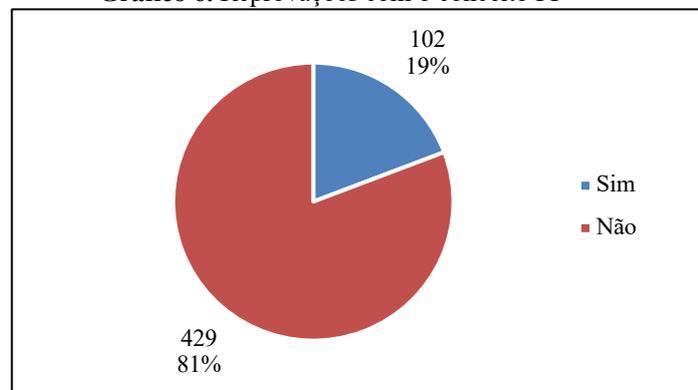
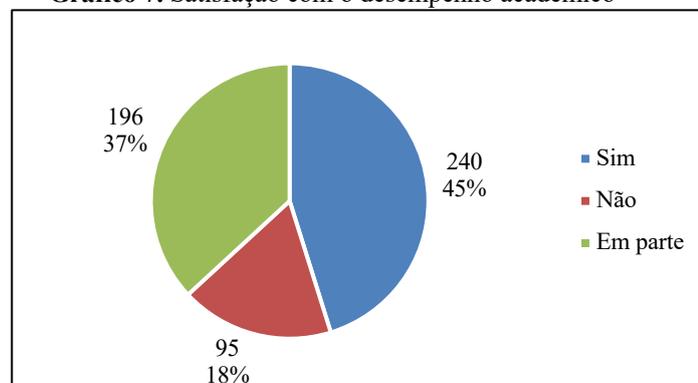


Gráfico 6. Reprovações com o conceito FF



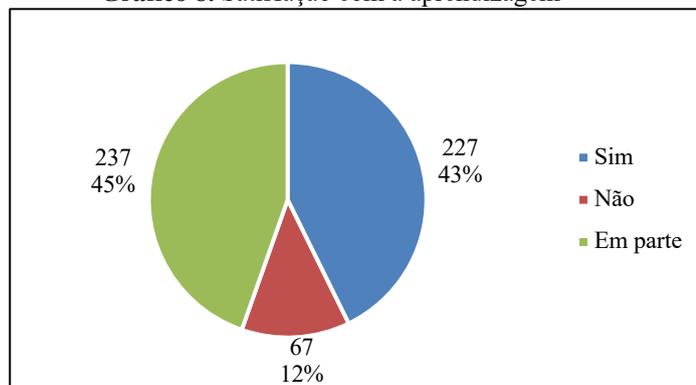
Ainda no que diz respeito ao desempenho acadêmico, dos 531 estudantes participantes desta pesquisa, 45,2% estão satisfeitos, 17,9% estão insatisfeitos e 36,9% estão satisfeitos em parte com o seu desempenho, conforme gráfico 7.

Gráfico 7. Satisfação com o desempenho acadêmico



A satisfação com a aprendizagem na universidade apresenta semelhança com a do desempenho acadêmico.

Gráfico 8. Satisfação com a aprendizagem



A seguir serão apresentados os resultados referentes à escala de Likert desta primeira etapa da pesquisa.

8.2. Primeira etapa: Escala de Likert

As respostas quanto aos itens da escala dizem respeito ao modo como o estudante se relaciona com seus estudos e sua aprendizagem na universidade foram analisadas em termos de média, mediana e desvio-padrão das três dimensões: autoria, protagonismo e autorregulação da aprendizagem. A autoria se refere ao processo de ser criador de sua própria aprendizagem, em que se rompe com a mera reprodução e tem como subdimensões a consciência, criticidade e reflexividade. Já o protagonismo diz respeito às ações do sujeito com o seu fazer na universidade, envolvendo aspectos do engajamento universitário, a preocupação com o futuro (enquanto estudante e profissional), com a curiosidade, envolvendo uma postura investigativa para buscar aprendizados diante de oportunidades e atividades acadêmicas e à confiança em relação ao futuro, compreendendo que este dependerá de si mesmo. Além do engajamento, como subdimensão do protagonismo, tem-se a preocupação, a curiosidade e a confiança

(vinculadas à adaptabilidade de carreira). Por último, a autorregulação da aprendizagem é um processo no qual o aluno estrutura, monitora e avalia sua própria aprendizagem (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2011). Suas subdimensões são o autoconceito vocacional, a autoeficácia acadêmica, o planejamento, as estratégias de aprendizagem, o monitoramento e a autoavaliação.

Na tabela abaixo, encontram-se os resultados da média, em que se identifica que em todas as dimensões obtiveram-se escores maiores que a pontuação média, ou seja, valores de média acima de 3,0.

Tabela 12. Resultados escala de Likert

Dimensão	Média	Mediana	Desvio-padrão
Autorregulação da aprendizagem	3,46	3,47	0,54
Autoria	3,38	3,40	0,30
Protagonismo	3,52	3,60	0,47
Escore geral	3,85	3,89	0,49

A dimensão que apresentou o melhor índice relacionado à autonomia intelectual foi a do protagonismo ($M = 3,52$), seguida pela da autorregulação da aprendizagem ($M = 3,46$). Por sua vez, a dimensão de autoria demonstrou menor índice ($M = 3,38$) voltado à autonomia intelectual. Além disso, verificou-se se há diferenças significativas entre as dimensões, considerando um nível de significância de 5% através do teste de Mann-Whitney. Em todas as situações são relevantes as diferenças entre as dimensões³⁷. Tais resultados da amostra geral podem indicar que os estudantes conseguem identificar mais em si mesmos e na sua relação com os estudos e com a aprendizagem na universidade, o protagonismo (ligado ao engajamento, preocupação, curiosidade e confiança frente à aprendizagem). Possivelmente, enxergam-se menos como estudantes autorregulados. E, ainda, se reconhecem menos autores, isto é, menos criadores. Em suma, a partir do cálculo das médias, pode-se concluir que, nessa amostra, tem-se participantes mais protagonistas e menos autores. Por conta disso, chega-se à hipótese que os estudantes podem ingressar na universidade com maior protagonismo e com menor autoria,

³⁷ A análise estatística foi realizada por uma profissional graduada e mestra em Estatística software R, versão 4.0.3 (R Development Core Team 2020) em que comparando-se: a autorregulação da aprendizagem com a autoria obtendo-se um p-valor $<0,01$; a a autorregulação da aprendizagem com o protagonismo obtendo-se um p-valor $<0,05$; e a autoria com o protagonismo obtendo-se um p-valor $<0,01$.

o que faz sentido ao relacionar com o período escolar. De acordo com o quadro 1³⁸ dessa pesquisa, que trata da transição do ensino médio para a universidade, o contexto acadêmico, por ser um ambiente novo comparado à escola, impõe alguns desafios aos ingressantes, demandando adaptação à vida acadêmica, o que poderia levar, primeiramente, ao desenvolvimento do protagonismo frente ao engajamento, bem como na sua relação com a carreira. Junto disso, paralelamente, em virtude também da necessidade de autogestão dos estudos, pode-se iniciar o desenvolvimento da autorregulação de sua aprendizagem. Desse modo, a autoria pode ser a última dimensão a se desenvolver, pois exigirá que o estudante seja criador, consciente, crítico e reflexivo frente a sua aprendizagem. Esses aspectos são corroborados a partir das entrevistas realizadas que serão apresentadas a seguir. Contudo, convém ressaltar, novamente, que esses resultados obtidos na escala são indicadores ainda exploratórios a respeito do desenvolvimento da autonomia intelectual, uma vez que para ser utilizada com maior segurança e robustez seria necessária sua análise psicométrica e validação.

Ao final do questionário, após o preenchimento da escala de Likert, os alunos foram indagados se desejavam participar da segunda fase da pesquisa esclarecendo se tratar de uma entrevista *online*. Dos 531, manifestaram interesse 48% dos alunos, fornecendo seus dados de nome, contato de *e-mail* e telefone.

Tabela 13. Estudantes que manifestaram desejo de participar da segunda etapa da pesquisa

Deseja participar da segunda etapa da pesquisa	Nº	(%)
Sim	255	48%
Não	276	52%
Total	531	100%

Destes 48%, foram selecionados os alunos cujos escores médios superaram a média geral por pelo menos 1,5 desvio-padrão. Assim, o número total de selecionados para realizar a entrevista foi o de 19 alunos (grupo A), ou seja, de estudantes que são hipoteticamente autônomos intelectualmente. Também, foram selecionados os alunos que atingiram um escore médio que superou a média geral por 1,0 desvio padrão (grupo B).

³⁸ Apresentado no capítulo 2 da ‘Universidade: um lugar de desenvolvimento da autonomia’, no item 2.1.3. sobre os aspectos psicopedagógicos do estudante universitário.

8.3. Segunda etapa: entrevistas

A seguir será apresentado o perfil dos participantes selecionados para a entrevista. Após, o comparativo dos entrevistados, grupo A (que superou a média por 1,5 desvio-padrão na escala de Likert) com os estudantes que não atingiram 1,5 desvio-padrão na média geral na escala de Likert – grupo C. De mesmo modo procedeu-se com o grupo B (com média superior a 1,0 desvio-padrão na escala de Likert). Por fim, são analisadas as regularidades e não-regularidades encontradas na entrevista dos estudantes, chegando-se ao construto de autonomia intelectual.

8.3.1. Caracterização dos estudantes selecionados para a entrevista

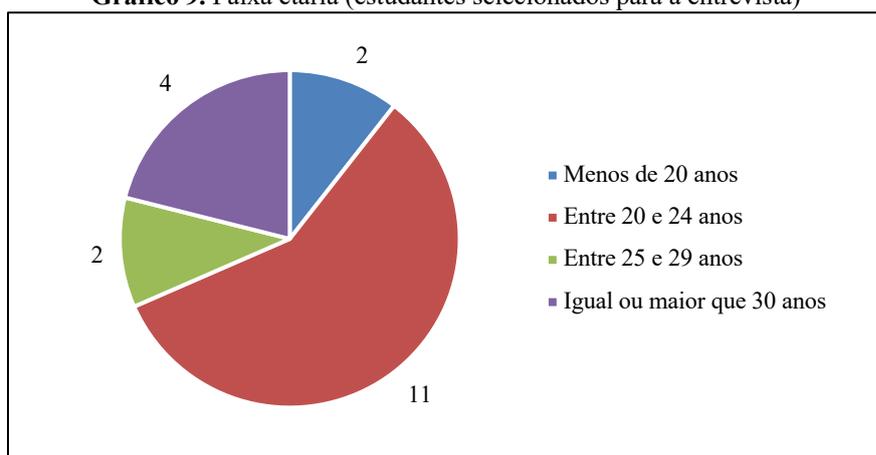
Dos 19 estudantes selecionados para a segunda etapa da pesquisa, quanto ao gênero, 15 se identificaram sendo do gênero feminino, 3 do gênero masculino e 1 de outro gênero. Observa-se na tabela 14 que essa distribuição por gênero se assemelha à amostra geral composta pelos 531 estudantes.

Tabela 14. Gênero (estudantes selecionados para a entrevista)

Gênero	Nº
Feminino	15
Masculino	3
Outro	1
Total	19

No que diz respeito à idade, a faixa etária predominante desses estudantes é dos 20 a 24 anos, de acordo com o gráfico 9 a seguir, assim como na amostra geral (gráfico 2). Quanto aos demais, 2 têm menos de 20 anos, 2 têm de 25 a 29 anos e 4 têm idade igual ou maior de 30 anos. O estudante mais velho tem 59 anos e o mais jovem 18 anos, sendo a média de idade dos respondentes da segunda etapa 25,9 anos, com desvio-padrão de 9,9 anos. O que muda comparado à amostra geral é que o estudante mais velho tem 70 anos, contudo isso não parece ter relação com a faixa etária e autonomia intelectual dos selecionados para a entrevista.

Gráfico 9. Faixa etária (estudantes selecionados para a entrevista)



Quanto à escolaridade dos pais, pode-se visualizar na tabela 15 que 4 tinham o pai com formação menor que o ensino médio completo, 8 com ensino médio ou ensino superior incompleto, 7 com ensino superior completo (com ou sem pós-graduação). Em relação às mães, 6 tinham formação menor que o ensino médio completo, 9 com ensino médio ou ensino superior incompleto, 4 com ensino superior completo (com ou sem pós-graduação). O perfil da escolaridade dos pais também é similar ao da amostra geral.

Tabela 15. Escolaridade dos pais (estudantes selecionados para a entrevista)

Escolaridade	Pai (Nº)	Mãe (Nº)
Ensino fundamental (ou equivalente) incompleto	4	4
Ensino fundamental (ou equivalente) completo	0	0
Ensino médio (ou equivalente) incompleto	0	2
Ensino médio (ou equivalente) completo	5	7
Ensino superior incompleto (faculdade incompleta)	3	2
Ensino superior completo (faculdade completa)	6	3
Pós-graduação lato sensu (especialização, MBA, residência) completa ou incompleta	1	1
Pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ou doutorado) completa ou incompleta	0	0
Não sei informar	0	0
Total	19	19

No que se refere à moradia – tabela 16 – assim como na amostra geral, a maioria reside com os pais ou outros parentes e são solteiros. Os demais são casados (ou com união estável) e moram com família própria.

Tabela 16. Situação de moradia (estudantes selecionados para a entrevista)

Moradia	Nº
Mora com os pais (ou um dos pais)	13
Mora com família própria (com companheiro(a) e/ou filhos)	5
Mora sozinho(a)	0
Mora com outros parentes	1
Mora em casa de estudante	0
Mora com amigos	0
Mora em pensão	0
Total	19

Tabela 17. Estado civil (estudantes selecionados para a entrevista)

Estado civil	Nº
Solteiro(a)	15
Casado(a) ou União Estável	4
Separado(a) / desquitado(a) / divorciado(a)	0
Viúvo(a)	0
Total	19

Na tabela 18, no que tange à situação de trabalho, a maioria dos estudantes não exercem trabalho remunerado (exceto bolsas e estágio). O mesmo ocorre com a amostra geral, contudo há uma diferença em proporção nesse sentido: 80,6% dos 531 estudantes não trabalham; já dos selecionados para a entrevista, o correspondente a 68,4% são os não trabalhadores. Isso pode significar que o fato de os estudantes trabalharem não interfere no desenvolvimento da autonomia intelectual. Ao contrário, é possível que até mesmo auxilie e tal situação pode ser ilustrada ao analisar-se a carga horária semanal. Dos 6 estudantes que exercem trabalho remunerado (exceto bolsas e estágio), 1 tem uma carga horária semanal de até 10h, 2 de 20h a 40h e 3 de mais de 40h. A carga horária semanal dos que trabalham também difere da amostra geral, havendo no grupo dos estudantes selecionados para a entrevista metade com 40h.

Tabela 18. Exercício do trabalho remunerado (estudantes selecionados para a entrevista)

Trabalho remunerado (exceto bolsas e estágio)	Nº
Sim	6
Não	13
Total	19

Da mesma forma que ocorreu na amostra geral (tabela 4), metade dos estudantes selecionados para a segunda etapa (63%) concluiu o ensino médio entre os anos de 2015 e 2019. Quanto ao tipo de escola em que estudaram o ensino médio, a maioria o fez em escola pública, o que é ilustrado pela tabela 20. O que diverge da amostra geral é o número proporcional de

estudantes oriundos de escola privada: 30,3% dos 531 respondentes do questionário e o equivalente a 15,8% dos selecionados para a entrevista. Isso indica possivelmente que a escola pública não dificulta o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Tabela 19. Ano de conclusão do Ensino Médio (estudantes selecionados para a entrevista)

Ano de conclusão do ensino médio	Nº
Entre os anos de 2019 e 2015	12
Entre os anos de 2014 e 2010	2
Entre os anos de 2009 e 2005	2
Entre os anos de 2004 e 2000	2
Entre os anos de 1999 e 1995	1
Entre os anos de 1994 e 1990	0
No ano de 1989 ou anterior	0
Total	19

Tabela 20. Tipo de escola em que os estudantes selecionados para a entrevista cursaram o ensino médio

Tipo de escola em que cursou o ensino médio	Nº
Escola pública	15
Escola privada	3
Parte em escola pública e parte em escola privada	1
Total	19

Bem como na amostra geral em relação ao ensino superior, a maioria dos estudantes selecionados para a entrevista não são os primeiros de sua família de origem (mãe, pai e irmãos) a cursar uma faculdade (correspondendo a 52,6% do total) e a forma de ingresso na UFRGS se deu via vestibular:

Tabela 21. Forma de acesso para ingresso na UFRGS (estudantes selecionados para a entrevista)

Forma de acesso para ingresso na UFRGS	Nº
Vestibular	15
SISU	2
Transferência compulsória	0
Transferência voluntária	1
Ingresso diplomado	1
Processo seletivo para indígena	0
Processo seletivo para refugiado	0
Total	19

Dos 17 estudantes que ingressaram via vestibular ou SISU (tabela 22), no que diz respeito à modalidade de acesso 6 foram por escola pública e baixa renda, 5 por ampla concorrência / universal, 4 por escola pública e 2 por escola pública, baixa renda e etnia (pretos,

pardos e indígenas). Em relação à amostra geral, proporcionalmente, existe uma diferença nos que ingressaram por ampla concorrência / universal, por escola pública e por escola pública e baixa renda: 29,4% (42,8% na amostra geral), 23,5% (11,1% na amostra geral) e 26,5% (35,3% na amostra geral), respectivamente.

Tabela 22. Modalidade de acesso na UFRGS – ingresso via vestibular ou SISU (estudantes selecionados para a entrevista)

Modalidade de acesso (para ingresso via vestibular ou SISU na UFRGS)	Nº
Ampla concorrência / universal	5
Escola pública	4
Escola pública e baixa renda	6
Escola pública e etnia (pretos, pardos e indígenas)	0
Escola pública, baixa renda e etnia (pretos, pardos e indígenas)	2
Pessoa com deficiência	0
Prefiro não informar	0
Total	17

É possível observar na tabela 23 que a maior parte dos estudantes selecionados para a entrevista estão em seu primeiro curso superior, enquanto 8 já tinham iniciado outro curso. Esse perfil se assemelha ao da amostra geral.

Tabela 23. Se os estudantes selecionados para a entrevista já iniciaram outro curso superior

Você já iniciou algum outro curso superior	Nº
Não, este é o meu primeiro curso	11
Sim, mas abandonei	6
Sim e estou cursando	0
Sim e já concluí	2
Total	19

No que diz respeito ao curso no qual esses estudantes estão vinculados, tem-se a seguinte distribuição conforme tabela abaixo, não havendo predomínio de sujeitos de determinada área. Tal situação pode sinalizar que não há relação com o desenvolvimento da autonomia intelectual e cursos de alguma área em específico.

Tabela 24. Curso de graduação na UFRGS (estudantes selecionados para a entrevista)

Curso de graduação na UFRGS	Nº
Artes Visuais - Bacharelado	1
Ciências Biológicas - Licenciatura	1
Ciências Jurídicas e Sociais - Direito - Diurno	3

Curso de graduação na UFRGS	Nº
Ciências Jurídicas e Sociais - Direito - Noturno	1
Enfermagem	2
Engenharia Química	1
Geografia - Noturno	1
História - Noturno	1
Medicina	2
Nutrição	1
Pedagogia	1
Psicologia - Diurno	2
Relações Internacionais	1
Serviço Social - Noturno	1
Total	19

O ano e o semestre de ingresso dos estudantes na UFRGS, no curso em que estavam atualmente, variou entre os anos de 2015/1 e 2020/1 (tabela 25), havendo maior concentração entre os anos de 2018/1 e 2020/1, correspondendo à metade dos estudantes selecionados para a entrevista, da mesma maneira que a amostra geral. A quantidade de semestres que esses estavam na universidade variou entre 1 e 8. Dos 19 estudantes, 8 estavam em seu primeiro ano na UFRGS. Os demais, ou seja, 11 estudantes estavam na UFRGS há 2 anos ou mais (tabela 26). Existe uma diferença se comparada à amostra geral: dos estudantes selecionados para a entrevista, tem-se o equivalente a 42,1% no primeiro ano na UFRGS contra 25,6% da amostra geral. Considera-se esse dado interessante, pois pode indicar que não há relação entre o tempo em que se está na universidade com o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Tabela 25. Ano e semestre de ingresso na UFRGS (estudantes selecionados para a entrevista)

Ano e semestre de ingresso na UFRGS	Nº
2020/1	7
2019/2	1
2019/1	1
2018/2	1
2018/1	4
2017/2	0
2017/1	1
2016/2	0
2016/1	2
2015/2	1
2015/1	1
2014/2	0
2014/1	0
2013/2	0
2013/1	0
2012/2	0
2012/1	0
2011/2	0

Ano e semestre de ingresso na UFRGS	Nº
2011/1	0
Total	19

Tabela 26. Há (aproximadamente) quantos semestres estão na UFRGS (estudantes selecionados para a entrevista)

Semestres na UFRGS	Nº
1	7
2	1
3	0
4	1
5	4
6	4
7	0
8	2
9	0
10	0
11	0
12	0
13	0
Total	19

Na tabela 27 que revela o desempenho no curso desses estudantes, 17 obtiveram em sua maioria conceito A, entre A e B ou entre A e C, correspondendo a 89,5% dos selecionados para a entrevista diferentemente dos 68,4% dos da amostra geral. Em relação às reprovações – tabelas 28 e 29 –, 18 estudantes, ou seja, quase todos revelaram não ter reprovado até o momento com o conceito D. Apenas 2 teriam reprovado com conceito FF.

Tabela 27. Conceitos obtidos no curso até o momento (estudantes selecionados para a entrevista)

Conceitos obtidos no curso até o momento	Nº
Maioria conceitos A	6
Maioria conceitos entre A e B	9
Maioria conceitos entre A e C	2
Maioria conceitos entre A e D	0
Maioria conceitos B	0
Maioria conceitos entre B e C	2
Maioria conceitos entre B e D	0
Maioria conceitos C	0
Maioria conceitos entre C e D	0
Maioria conceitos D	0
Maioria conceitos entre D e FF	0
Maioria conceitos FF	0
Total	19

Tabela 28. Reprovações com o conceito D (estudantes selecionados para a entrevista)

Reprovações com conceito D	Nº
Sim	1
Não	18
Total	19

Tabela 29. Reprovações com o conceito FF (estudantes selecionados para a entrevista)

Reprovações com conceito FF	Nº
Sim	2
Não	17
Total	19

No caso das reprovações com conceitos D e FF, é importante salientar a seguinte situação: tem-se nesse grupo de 19 estudantes, 7 que estavam cursando seu primeiro semestre na universidade. Assim, optou-se também por apresentar as tabelas 30 e 31 sobre as reprovações excluindo esses 7 estudantes:

Tabela 30. Reprovações com o conceito D – sem estudantes de primeiro semestre (estudantes selecionados para a entrevista)

Reprovações com conceito D	Nº
Sim	1
Não	11
Total	12

Tabela 31. Reprovações com o conceito FF – sem estudantes de primeiro semestre (estudantes selecionados para a entrevista)

Reprovações com conceito FF	Nº
Sim	2
Não	10
Total	12

A distribuição quanto às reprovações com o conceito D diferem da amostra geral. O equivalente a 91,6% (sem estudantes do primeiro semestre) dos selecionados para a entrevista contra 61% da amostra geral não haviam reprovado com conceito D. Essa evidência sugere que é possível que exista uma relação com um bom desempenho (sem ou com poucas reprovações) e o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Ainda, 2 estudantes relataram em suas entrevistas que suas reprovações, que a obtenção desse conceito FF, foi devido a um problema quanto à matrícula realizada no sistema da universidade, havendo uma falha em que já foi solicitada exclusão, sem ainda ter sido resolvida.

Sendo assim, de fato, nenhum dos estudantes selecionados para entrevista (dos que superaram a média geral por pelo menos 1,5 desvio-padrão na escala de Likert) reprovou por FF.

Tabela 32. Reprovações com o conceito FF – sem estudantes de primeiro semestre e com correção a partir da entrevista (dos estudantes selecionados para a entrevista)

Reprovações com conceito FF		Nº
Sim		0
Não		12
Total		12

No que se refere ao desempenho acadêmico – tabela 33 –, mais da metade dos estudantes selecionados para a segunda etapa da pesquisa apontam estar satisfeitos com seu desempenho até o momento. Tais dados também diferem dos da amostra geral: o correspondente a 68,4% dos selecionados para a entrevista contra 45,2% dos 531 respondentes do questionário está satisfeito com o desempenho acadêmico. Em outras palavras, proporcionalmente, os estudantes selecionados para a entrevista estão mais satisfeitos se comparados aos da amostra geral.

Tabela 33. Satisfação com o desempenho acadêmico (estudantes selecionados para a entrevista)

Satisfação com o desempenho acadêmico		Nº
Sim		13
Não		2
Em parte		4
Total		19

Também há distinção entre os selecionados para a entrevista e os da amostra geral no que diz respeito à satisfação com a aprendizagem na universidade, conforme tabela 34. Estudantes que apresentaram média superior a 1,5 desvio-padrão na escala de Likert (equivalente a 68,4%) revelam maior satisfação com a aprendizagem se confrontado com os 531 respondentes do questionário (42,7%). Assim, novamente, tem-se mais estudantes satisfeitos com a aprendizagem no grupo dos selecionados para a entrevista. Dessa maneira, tanto a satisfação com o desempenho quanto com a aprendizagem parecem se relacionar à autonomia intelectual.

Tabela 34. Satisfação com a aprendizagem (estudantes selecionados para a entrevista)

Satisfação com a aprendizagem		Nº
Sim		13
Não		0

Satisfação com a aprendizagem	Nº
Em parte	6
Total	19

A seguir, serão apresentadas as análises estatísticas comparativas dos grupos A (estudantes hipoteticamente autônomos intelectualmente) e B (com pelo menos tendência à autonomia intelectual) que obtiveram, respectivamente, 1,5 desvio-padrão e 1,0 desvio-padrão acima da média geral com os demais estudantes que não atingiram esses escores na escala de Likert (grupos C e D). Cabe salientar que os estudantes do grupo A (os 19 selecionados para a entrevista, com 1,5 desvio-padrão acima da média geral na escala de Likert) está contido no grupo B (50 estudantes que obtiveram 1,0 desvio-padrão acima da média geral na escala de Likert).

8.3.2. Comparativos grupo A versus grupo C e grupo B versus grupo D

Para fins da comparação estatística, o grupo A, composto por 19 estudantes, foram os que superaram 1,5 desvio-padrão em relação à média geral do escore na escala Likert; e o grupo B, com 50 estudantes, apresentou 1,0 desvio-padrão acima da média geral. Já os grupos C e D são formados pelos demais estudantes que não atingiram nenhuma dessas médias na escala de Likert (respectivamente, em relação ao grupo A, n=512 e ao grupo B, n=481).

Dando início à análise, no que diz respeito ao gênero, à idade e à faixa etária não foram encontradas diferenças que possam ser consideradas significativas tanto no grupo A (tabela 35), quanto no B (tabela 36). Contudo, no grupo B existe uma tendência a ser significativo de acordo com o p-valor apresentado. Há em ambos os grupos maior prevalência de estudantes da faixa etária de 20 a 24 anos. Sendo assim, não há nessas amostras indicações de que o gênero, a idade e a faixa etária atuam sobre a autonomia intelectual.

Tabela 35. Faixa etária grupo A X Grupo C

Faixa etária	Grupo A n(%)		p-valor
	A	C	
Menos de 20 anos	2 (10,5)	66 (12,9)	0,8021

Faixa etária	Grupo A n(%)		p-valor
	A	C	
De 20 a 24 anos	11 (57,9)	273 (53,3)	
De 25 a 29 anos	2 (10,5)	94 (18,4)	
Idade igual ou maior de 30 anos	4 (21,1)	4 (15,4)	

Tabela 36. Faixa etária grupo B X Grupo D

Faixa etária	Grupo B n(%)		p-valor
	B	D	
Menos de 20 anos	8 (16,0)	60 (12,5)	
De 20 a 24 anos	25 (50,0)	259 (53,9)	0,05464
De 25 a 29 anos	4 (8,0)	92 (19,1)	
Idade igual ou maior de 30 anos	13 (26,0)	70 (14,6)	

Sobre a escolaridade dos pais, moradia, estado civil, exercício de trabalho remunerado não há evidências estatísticas nesse estudo que apontem para a existência de alguma relação com a autonomia intelectual em ambos os grupos.

Quanto ao tipo de escola que estudou no ensino médio, mesmo que possa parecer que há uma diferença entre alunos de escola pública e privada, em ambos os grupos A e B, com esses dados, não há evidências suficientes para indicar que ser estudante oriundo de escola pública representa maior autonomia intelectual.

Tabela 37. Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio: grupo A X grupo C

Escola do Ensino Médio	Grupo A n(%)		p-valor
	A	C	
Escola pública	15 (79,0)	338 (66,0)	
Escola privada	3 (15,8)	158 (30,9)	0,2304
Parte em escola pública e parte em privada	1 (5,3)	16 (3,1)	

Tabela 38. Tipo de escola em que cursou o Ensino Médio: grupo B X grupo D

Escola do Ensino Médio	Grupo B n(%)		p-valor
	1	2	
Escola pública	28 (56,0)	325 (67,6)	
Escola privada	18 (36,0)	143 (29,7)	0,06408
Parte em escola pública e parte em privada	4 (8,0)	13 (2,7)	

Embora, tanto na amostra geral (n total = 531) – 66,5% estudaram em escola pública, 30,3% em privada e 3,2% parte em escola pública e parte em escola privada – quanto nos grupos A e B nota-se que há a prevalência de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública (tabelas 37 e 38). Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb³⁹) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)⁴⁰ revelam que as instituições privadas têm melhor desempenho frente às públicas (ROCHA, NOVAES e AVELAR, 2020). Apesar disso, em razão da prevalência nessa amostra de sujeitos que estudaram o ensino médio em instituições públicas, pode-se refutar a ideia de senso comum de que estudantes de escolas privadas, por conta do melhor desempenho, teriam maior grau de autonomia intelectual em relação aos das públicas. Entre preditores de bons desempenhos dos estudantes das escolas privadas tem-se variáveis referentes à infraestrutura, material de apoio didático, equipamentos escolares, recursos técnico-pedagógicos, segurança nas escolas, comprometimento e organização de professores e gestores, motivação discente e docente, remuneração, entre outros (JESUS e LAROS, 2004; ANDRADE e LAROS, 2007). Dada a realidade educacional das escolas públicas brasileiras, que revelam a discrepância de investimentos, infraestrutura etc. frente às instituições privadas que possuem um ambiente mais favorável à aprendizagem de conteúdos. Portanto, partindo da amostra deste estudo, é possível, então, que a escola pública – apesar de suas dificuldades como a falta de estrutura e de recursos, a infraestrutura sucateada, a desmotivação dos docentes em função dos baixos salários, o desinteresse dos alunos (seja pelo cansaço físico, ou pela falta de perspectivas para o futuro) (SAMPAIO e GUIMARÃES, 2009; SOARES NETO *et al.*, 2013) – não indica uma tendência a atrapalhar o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Ao contrário, é possível que o favoreça. Seja por conta dos desafios impostos durante a formação e do distanciamento entre escolas e universidades, seja pela falta de divulgação das oportunidades de ingresso no ensino superior (ALVARENGA *et al.*, 2012). Seria relevante confirmar essa hipótese em algum outro estudo sobre o tema.

³⁹ Formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 13 de julho de 2021.

⁴⁰ É um estudo comparativo internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O objetivo principal do Pisa é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação. Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 13 de julho de 2021.

Tabela 39. Forma de acesso para ingresso na UFRGS grupo A X Grupo C

Ingresso UFRGS	Grupo A n(%)		p-valor
	A	C	
Vestibular	15 (79,0)	371 (72,5)	
SISU	2 (10,5)	117 (22,9)	
Transferência compulsória	0 (0,0)	2 (0,4)	
Transferência voluntária	1 (5,3)	9 (1,8)	0,3268
Ingresso diplomado	1 (5,3)	9 (1,8)	
Processo seletivo para indígena	0 (0,0)	2 (0,4)	
Processo seletivo para refugiado	0 (0,0)	2 (0,4)	

Tabela 40. Forma de acesso para ingresso na UFRGS grupo B X Grupo D

Ingresso UFRGS	Grupo B n(%)		p-valor
	B	D	
Vestibular	36 (72,0)	350 (72,8)	
SISU	8 (16,0)	111 (23,1)	
Transferência compulsória	1 (2,0)	1 (0,2)	
Transferência voluntária	1 (2,0)	9 (1,9)	0,0331
Ingresso diplomado	4 (8,0)	6 (1,3)	
Processo seletivo para indígena	0 (0,0)	2 (0,4)	
Processo seletivo para refugiado	0 (0,0)	2 (0,4)	

Em relação ao ingresso na universidade, na tabela 40, há associação entre o tipo de ingresso e o grupo B somente. Nota-se, uma diferença de percentual grande entre ingresso de diplomados no grupo B e D, o que pode influenciar nessa associação.

Explorou-se também a partir das médias obtidas no escore geral entre estudantes que ingressaram por vestibular da UFRGS e SISU, cujas vagas destinadas são de 70% e 30% respectivamente. A média geral na escala foi de 3,85 enquanto para os que ingressaram por vestibular foi de 3,86 e por SISU 3,78. Nesse sentido, não é possível afirmar, baseado no teste de Mann-Whitney, que exista alguma diferença relacionada à autonomia intelectual em estudantes que ingressaram por vestibular ou pelo SISU. O vestibular da UFRGS especificamente, ao tomar como base o processo seletivo de 2020⁴¹, contém nove provas objetivas de escolha múltipla, de conhecimentos das matérias do núcleo comum do Ensino

⁴¹ Optou-se pelo processo seletivo de 2020, que ocorreu nos moldes tradicionais, tendo em vista a mudança ocorrida no ano de 2021 em virtude da pandemia de COVID-19.

Médio e uma prova de redação em língua portuguesa, conforme publicado em seu edital⁴². Por sua vez, o Enem apresenta uma matriz de referência⁴³ que avalia competências de áreas específicas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias). Além disso, avalia um eixo cognitivo, comum a todas as áreas de conhecimento: dominar linguagens, compreender os fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. Entretanto, mesmo que o vestibular da UFRGS não tenha o mesmo foco de avaliação de competência por áreas, isso não permite afirmar que tenha relação com a identificação de estudantes com tendência à autonomia.

Dos estudantes que ingressaram na UFRGS por vestibular ou SISU não foram verificadas evidências significativas quanto à modalidade de acesso. Contudo, observa-se na tabela 41 que há uma maior concentração de estudantes egressos de escola pública no grupo A (70,6%) em relação ao grupo C (50,4%). Assim, vai-se ao encontro da hipótese levantada anteriormente, de que, nessa amostra, a escola pública não prejudica o desenvolvimento da autonomia intelectual. E, também, que o fato de ingressar pela modalidade de acesso universal ou ser cotista (seja de escola pública, renda e etnia) não determinará se um estudante é ou não autônomo intelectualmente.

Tabela 41. Modalidade de acesso (ingresso via vestibular ou SISU) grupo A X Grupo C

Ingresso UFRGS por vestibular ou SISU	Grupo A n(%)		p-valor
	A	C	
Ampla concorrência / universal	5 (29,4)	211 (43,2)	
Escola pública	4 (23,5)	52 (10,7)	
Escola pública e baixa renda	6 (35,3)	128 (26,2)	
Escola pública e etnia (pretos, pardos e indígenas)	0 (0,0)	21 (4,3)	0,5596
Escola pública, baixa renda e etnia (pretos, pardos e indígenas)	2 (11,8)	66 (13,5)	
Pessoa com deficiência	0 (0,0)	4 (0,8)	
Prefiro não informar	0 (0,0)	6 (1,2)	

⁴² Edital de 09 de agosto de 2019, relativo ao concurso vestibular de 2020. Fonte: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2020/concurso-vestibular-2020/EditalCV2020.pdf>. Acesso em 14 de outubro de 2021.

⁴³ Matriz de referência do Enem é um documento que descreve as competências e habilidades exigidas dos alunos e lista o Conteúdo Programático do ENEM. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em 14 de outubro de 2021.

Já na tabela 42, a porcentagem de estudantes que ingressaram por vestibular ou SISU via escola pública é praticamente a mesma. No grupo B de 50,1% e no D de 55,8%.

Tabela 42. Modalidade de acesso (ingresso via vestibular ou SISU) grupo B X Grupo D

Ingresso UFRGS por vestibular ou SISU	Grupo B n(%)		p-valor
	B	D	
Ampla concorrência / universal	22 (50,0)	194 (42,1)	
Escola pública	5 (11,4)	51 (11,1)	
Escola pública e baixa renda	10 (22,7)	124 (26,9)	
Escola pública e etnia (pretos, pardos e indígenas)	2 (4,6)	19 (4,1)	0,9655
Escola pública, baixa renda e etnia (pretos, pardos e indígenas)	5 (11,4)	63 (13,7)	
Pessoa com deficiência	0 (0,0)	4 (0,9)	
Prefiro não informar	0 (0,0)	6 (1,3)	

Além disso, não há evidências estatísticas na amostra de que estudantes que já iniciaram algum outro curso superior (concluído ou não) e que sejam os primeiros da família de origem a cursarem uma graduação que indiquem relação com a autonomia intelectual.

Outro ponto que se considera importante foi de não encontrar diferenças significativas entre a autonomia intelectual e o semestre que o estudante estava cursando. O senso comum poderia depreender que estudantes que estão nos semestres finais seriam mais autônomos intelectualmente do que os de início de curso. Lassance (1997) realizou uma pesquisa longitudinal com estudantes de diversos cursos da UFRGS desde seu ingresso até a proximidade da formatura e descreveu quatro etapas distintas na relação entre a escolha do curso e a vida acadêmica. Segundo a autora, na terceira etapa, em que os alunos já estariam se dirigindo para o final da graduação, pode haver um aumento pelo interesse na continuidade do curso, em que o engajamento em atividades acadêmicas tem relação direta com a satisfação e o comprometimento (LASSANCE, 1997). Na amostra desta tese, não se sustenta estatisticamente o fato de que estudantes de final de curso possam apresentar maior engajamento, entendendo essa variável como uma das subdimensões do protagonismo (ASTIN, 1984) que compõem a autonomia intelectual.

No que se refere ao desempenho acadêmico no curso até o momento, tem-se, tanto no grupo A quanto no grupo B, uma predominância de estudantes que obtiveram ‘maioria conceitos A’ ou ‘entre A e C’. Há, proporcionalmente, no grupo A (89,5%) maior concentração estudantes se comparados ao grupo C, com 67,6%, conforme tabela 43:

Tabela 43. Conceitos obtidos no curso até o momento grupo A X Grupo C

Conceitos	Grupo A n(%)	
	A	C
Maioria conceitos A	6 (31,6)	107 (20,9)
Maioria conceitos entre A e B	9 (47,4)	158 (30,9)
Maioria conceitos entre A e C	2 (10,5)	81 (15,8)
Maioria conceitos entre A e D	0 (0,0)	19 (3,7)
Maioria conceitos B	0 (0,0)	29 (5,7)
Maioria conceitos entre B e C	2 (10,5)	69 (13,5)
Maioria conceitos entre B e D	0 (0,0)	13 (2,5)
Maioria conceitos C	0 (0,0)	20 (3,9)
Maioria conceitos entre C e D	0 (0,0)	8 (1,6)
Maioria conceitos D	0 (0,0)	2 (0,4)
Maioria conceitos entre D e FF	0 (0,0)	3 (0,6)
Maioria conceitos FF	0 (0,0)	3 (0,6)

O mesmo ocorre na tabela abaixo. No grupo B há 90% dos estudantes que variam de ‘maioria conceitos A’ à ‘entre A e C’, frente ao grupo D, com 66,1%.

Tabela 44. Conceitos obtidos no curso até o momento grupo B X Grupo D

Conceitos	Grupo B n(%)	
	B	D
Maioria conceitos A	19 (38,0)	94 (19,5)
Maioria conceitos entre A e B	19 (38,0)	148 (30,8)
Maioria conceitos entre A e C	7 (14,0)	76 (15,8)
Maioria conceitos entre A e D	0 (0,0)	19 (4,0)
Maioria conceitos B	0 (0,0)	29 (6,0)
Maioria conceitos entre B e C	5 (10,0)	66 (13,7)
Maioria conceitos entre B e D	0 (0,0)	13 (2,7)
Maioria conceitos C	0 (0,0)	20 (4,2)
Maioria conceitos entre C e D	0 (0,0)	8 (1,7)
Maioria conceitos D	0 (0,0)	2 (0,4)
Maioria conceitos entre D e FF	0 (0,0)	3 (0,6)
Maioria conceitos FF	0 (0,0)	3 (0,6)

Optou-se pela não realização do Teste Exato de Fisher no que se refere aos conceitos, pois, devido ao número reduzido na amostra, havia diversas alternativas com nenhum respondente, tornando a análise estatística frágil em seus resultados. No entanto, objetivando verificar se existem diferenças significativas que possam ser consideradas, agruparam-se variáveis: ‘maioria conceitos A’ com a ‘maioria conceitos entre A e B’ (1); a ‘maioria conceitos

A e C' com a 'maioria conceitos entre A e D' (2); a 'maioria conceitos B' com a 'maioria conceitos entre B e C' (3); a 'maioria conceitos entre B e D' com a 'maioria conceitos C' (4); a 'maioria conceitos entre C e D', 'maioria conceitos D, 'maioria conceitos entre D e FF' com a 'maioria conceitos FF' (5); chegando-se na seguinte distribuição abaixo:

Tabela 45. Conceitos obtidos grupo A (variáveis agrupadas) X Grupo C

Conceitos	Grupo A n(%)		p-valor
	A	C	
Agrupamento 1	15 (79,0)	265 (51,8)	
Agrupamento 2	2 (10,5)	100 (19,5)	
Agrupamento 3	2 (10,5)	98 (19,1)	0,3547
Agrupamento 4	0 (0,0)	33 (6,5)	
Agrupamento 5	0 (0,0)	16 (3,1)	

Tabela 46. Conceitos obtidos grupo B (variáveis agrupadas) X Grupo D

Conceitos	Grupo B n(%)		p-valor
	B	D	
Agrupamento 1	38 (76,0)	242 (50,3)	
Agrupamento 2	7 (14,0)	95 (19,8)	
Agrupamento 3	5 (10,0)	95 (19,8)	<0,01
Agrupamento 4	0 (0,0)	33 (6,8)	
Agrupamento 5	0 (0,0)	16 (3,3)	

Nota-se, então, a partir das variáveis agrupadas, que há associação significativa entre grupo e conceitos agrupados ao avaliarmos o grupo B versus grupo D (tabela 46), enquanto no A e C essa relação não ocorreu (tabela 45). Possivelmente isso se deu devido ao tamanho amostral reduzido.

Quanto à reprovação com conceito D, em ambos os grupos A e B, os dados indicam evidências estatísticas significativas, conforme as tabelas 47 e 48. Assim, supõe-se que ter menos reprovações com o conceito D está relacionado à autonomia intelectual. Tem-se por hipótese a partir dessa amostra, que estudantes autônomos intelectualmente e os que pelo menos tendem à autonomia intelectual apresentam menores índices de reprovação por conceito D durante o curso, diferindo do perfil dos demais estudantes – grupos C – inclusive no que diz respeito à porcentagem entre eles. No grupo A tem-se 94,7% que nunca reprovaram por D,

enquanto no grupo C obteve-se 59,8% dos estudantes. Da mesma maneira ocorreu entre os grupos B e D em que, respectivamente, 84% e 58,6% não haviam reprovado por conceito D.

Tabela 47. Reprovações com conceito D: Grupo A X Grupo C

Reprovação com conceito D	Grupo A n(%)		p-valor
	A	C	
Sim	1 (5,3)	206 (40,2)	0,001309
Não	18 (94,7)	306 (59,8)	

Tabela 48. Reprovações com conceito D: Grupo B X Grupo D

Reprovação com conceito D	Grupo B n(%)		p-valor
	B	D	
Sim	8 (16,0)	199 (41,4)	0,0003715
Não	42 (84,0)	282 (58,6)	

Já na reprovação com conceito FF não foram verificadas diferenças estatísticas significativas entre os grupos A versus C e B versus D, de acordo com as tabelas abaixo:

Tabela 49. Reprovações com conceito FF: Grupo A X Grupo C

Reprovação com conceito FF	Grupo n(%)		p-valor
	A	C	
Sim	2 (10,5)	100 (19,5)	0,5515
Não	17 (89,5)	412 (80,5)	

Tabela 50. Reprovações com conceito FF: Grupo B X Grupo D

Reprovação com conceito FF	Grupo n(%)		p-valor
	B	D	
Sim	7 (14,0)	95 (19,8)	0,449
Não	43 (86,0)	386 (80,3)	

Nos grupos A e B pode-se observar que o índice de reprovação por FF é baixo, 10,5% e 14,0%, respectivamente. Nesse caso, possivelmente estudantes que tendem à autonomia intelectual sejam mais engajados em seus cursos e na vida acadêmica de modo geral e por conta disso o número de reprovação por falta de frequência (FF) acabe sendo pequeno. Tal hipótese vai ao encontro do protagonismo e uma de suas subdimensões. O engajamento que diz respeito à quantidade de energia física e psicológica que o estudante dedica à experiência acadêmica,

também se relaciona com o senso de pertencimento do estudante com a sua instituição de ensino (ASTIN, 1984). O sentimento de pertença, além de se colocar como um facilitador na adaptação de estudantes ingressantes na universidade, também fortalece a percepção que o estudante tem em fazer parte da comunidade, nesse caso, representada pela comunidade acadêmica (local de ensino, colegas, professores, funcionários etc.). Assim, mesmo diante de dificuldades ao longo de sua trajetória na universidade, seu senso de pertencimento terá um papel motivacional em sua persistência nos estudos (TINTO, 2015).

No que se refere à satisfação com o desempenho acadêmico (tabela 51) percebe-se que há no grupo A proporcionalmente maior concentração de estudantes satisfeitos com o desempenho (68,4%) do que no C (44,3%). Apesar disso, não se encontraram evidências estatísticas significativas de associação para essa variável. Já no grupo B (tabela 52), além de ter-se proporcionalmente mais estudantes satisfeitos no grupo B (74%) se comparado ao D (42,2%), essas diferenças estatísticas aparecem. Isso pode estar relacionado à questão dos conceitos no grupo B como verificado anteriormente na Tabela 46. E de no grupo A, devido ao tamanho amostral reduzido, essa associação pode não ter ocorrido.

Tabela 51. Satisfação com o desempenho: grupo A X Grupo C

Satisfação desempenho	Grupo A n(%)		p-valor
	A	C	
Sim	13 (68,4)	227 (44,3)	
Não	2 (10,5)	93 (18,2)	0,1509
Em parte	4 (21,1)	192 (37,5)	

Tabela 52. Satisfação com o desempenho: grupo B X Grupo D

Satisfação desempenho	Grupo B n(%)		p-valor
	B	D	
Sim	37 (74,0)	203 (42,2)	
Não	3 (6,0)	92 (19,1)	p<0,001
Em parte	10 (20,0)	186 (38,7)	

Tabela 53. Satisfação com a aprendizagem grupo A X Grupo C

Satisfação aprendizagem	Grupo A n(%)		p-valor
	A	C	
Sim	13 (68,4)	214 (41,8)	
Não	0 (0,0)	67 (13,1)	0,04692
Em parte	6 (31,6)	231 (45,1)	

Tabela 54. Satisfação com a aprendizagem grupo B X Grupo D

Satisfação aprendizagem	Grupo B n(%)		p-valor
	B	D	
Sim	35 (70,0)	192 (39,9)	
Não	0 (0,0)	67 (13,9)	p<0,001
Em parte	15 (30,0)	222 (46,2)	

Para a variável satisfação com a aprendizagem, tanto no grupo A quanto no B em relação aos grupos C e D, existem associações estatisticamente significativas – tabelas 53 e 54. Em ambos os grupos, 100% dos estudantes estão satisfeitos ou parcialmente satisfeitos com a aprendizagem. Considerando que ambos os grupos diferem em relação ao C e D, pode-se inferir que há relação entre estar satisfeito com a aprendizagem e possivelmente ser autônomo intelectualmente ou tender à autonomia. Nesse sentido, parece existir certo descolamento entre aprendizagem e desempenho, sem entendê-las como sinônimos. Salienta-se que o desempenho é fruto de uma avaliação feita por terceiros (professor), enquanto a percepção da aprendizagem depende de uma autoavaliação.

Hipoteticamente, a satisfação da aprendizagem pode ter ligação com o modo que o estudante se relaciona com ela. Estudantes autônomos intelectualmente e os que tendem à autonomia intelectual entendem que são responsáveis pela sua aprendizagem e seu desempenho acadêmico, colocando-se, desse modo, ativamente frente a esses domínios. Conceberá, então, que a aprendizagem não lhe é fornecida pelo meio, mas sim que há uma construção a partir dele (BLANDO, 2015). Ter essa concepção acabará por refletir no seu modo de se relacionar com as suas experiências acadêmicas, ou seja, em seu engajamento – uma das subdimensões do protagonismo. Por conta disso, é possível depreender que estudantes autônomos intelectualmente, em menor ou maior grau, sejam mais ativos frente à sua aprendizagem, colocando-se como indivíduos agentes motivados, ou seja, protagonistas, rumo à autoria de sua aprendizagem.

É possível observar através do quadro-resumo que segue as diferenças relativas ao questionário nos comparativos entre os grupos A e C e B e D:

Quadro 6. Quadro-resumo comparativos: grupo A X grupo C e grupo B X grupo D

Questão	Diferenças estatísticas em relação à autonomia intelectual				Observações
	Grupo A X Grupo C		Grupo B X Grupo D		
	Sim	Não	Sim	Não	
Gênero		X		X	
Faixa etária		X		X	Tanto no grupo A quanto no B há maior prevalência de estudantes da faixa etária de 20 a 24 anos
Escolaridade do pai		X		X	
Escolaridade da mãe		X		X	
Moradia		X		X	
Estado civil		X		X	
Exercício do trabalho remunerado		X		X	
Ano de término do ensino médio		X		X	
Tipo de escola em que estudou o ensino médio		X		X	Em ambos os grupos: há a prevalência de estudantes que cursaram o ensino médio em escola pública.
Primeiro da família de origem na universidade		X		X	
Forma de acesso na UFRGS		X	X		Não é possível afirmar que o SISU discrimina os estudantes que tem tendência à autonomia intelectual enquanto o vestibular não consegue supostamente fazer isso.
Modalidade de ingresso na UFRGS (para SISU e vestibular)		X		X	Ingressar pela modalidade de acesso universal ou ser cotista (seja de escola pública, renda e etnia) não determinará se um estudante é ou não autônomo intelectualmente.
Está cursando sua primeira graduação		X		X	
Há quantos semestres está na UFRGS (aproximadamente)		X		X	Nessa amostra, não se sustenta estaticamente o fato de que estudantes de final de curso possam apresentar maior engajamento
Conceitos obtidos		X		X	Em ambos os grupos: predominância de estudantes que obtiveram maioria conceitos A ou entre A e B
Reprovações com D	X		X		Supõe-se que ter menos reprovações com o conceito D está relacionado à autonomia intelectual.
Reprovações com FF		X		X	No grupo B há um índice baixo para a reprovação com conceito FF.
Satisfação com o desempenho		X	X		
Satisfação com a aprendizagem	X		X		

8.3.3. Entrevistas com os estudantes selecionados – grupo A

Para a análise de dados da entrevista, procedeu-se à organização e a leitura das falas transcritas dos participantes e elaborou-se um quadro referencial com as principais informações prestadas pelos entrevistados (PÁDUA, 2012). Não se tinha como objetivo analisar as respostas individuais da entrevista semiestruturada, mas sim de todo o grupo dos entrevistados, buscando-se as recorrências e regularidades de funcionamento apresentadas pelos estudantes na universidade. Posterior a essa organização, num processo de constantes leituras e releituras dos dados, ao examiná-los, buscou-se detectar temáticas frequentes em suas respostas através de conteúdos, termos, explicações e situações trazidas nas respostas pelos estudantes ao longo do questionário. É importante salientar que os dados qualitativos foram analisados e relacionados aos quantitativos, com a finalidade de compreender semelhanças e diferenças na conduta dos universitários. A partir disso, buscaram-se evidências da existência da autonomia intelectual, com vistas à elaboração desse constructo.

Para essa segunda etapa foram selecionados 19 estudantes de cursos de graduação da UFRGS, a partir de amostra definida pelo 1,5 desvio-padrão acima da média geral encontrada na escala de Likert. Dos 19 estudantes, 10 manifestaram interesse em realizar a entrevista *online*.

Assim, primeiramente serão apresentadas o que não foi regular nas respostas desses 10 estudantes no questionário, relacionando com os dados estatísticos. Após, serão analisadas as regularidades que apareceram durante a entrevista, mantendo ou refutando, as ideias prévias sobre o que compunha a autonomia intelectual do estudante universitário.

As não-regularidades de respostas no questionário se referem aos fatores: escolaridade de pai e mãe, ano de término do ensino médio, curso de graduação que faz na UFRGS e semestre (aproximado) em que está matriculado. No que concerne à etapa em que estão matriculados, houve uma variedade de estudantes entrevistados que estão no início, meio e fim de curso, respectivamente, entre o 1º e 2º, 3º e 5º, 6º e 8º semestres. Não encontrar diferenças estatísticas significativas quanto a isso, conforme mencionado na apresentação dos grupos A e B, é algo relevante, ao demonstrar, nessa amostra, que a etapa em que estão no curso não condiciona o estudante a ser ou não autônomo intelectualmente. Além disso, aliado aos resultados encontrados nos selecionados para a entrevista, tem-se 8 estudantes no início do curso (7 no 1º e 1 no 2º semestre). Isso sugere – partindo-se do pressuposto que a escala de Likert conseguiu

discriminar indivíduos autônomos intelectualmente – que os estudantes dessa etapa do curso não se tornaram autônomos intelectualmente por conta da universidade. Todavia, o ambiente acadêmico, por conta de suas exigências e da necessidade de maior autogestão por parte do estudante tanto da sua vida, dos seus estudos, do seu desempenho quanto de sua aprendizagem (LASSANCE, 1997; TEIXEIRA, 2002; BLANDO, 2015; BLANDO e MARCILIO, 2018) possivelmente pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dessa autonomia intelectual.

Por sua vez, as regularidades das respostas dos questionários dizem respeito ao gênero, à faixa etária, à moradia, ao estado civil, ao exercício do trabalho remunerado, ao tipo de escola em que foi cursado o ensino médio, ao ser o primeiro da família de origem na universidade e ao estar cursando sua primeira graduação. A maioria se identifica com o gênero feminino, tem entre 20 e 24 anos, mora com os pais, é solteira, não trabalha e estudou seu ensino médio em escola pública. Apesar disso, não há diferenças estatísticas significativas tanto no grupo A quanto no grupo B dessa amostra no que se refere a essas variáveis supracitadas. Apesar de não existir diferenças estatísticas significativas nos grupos A e B da primeira etapa da pesquisa, quanto a ser o primeiro da família origem a ingressar em uma universidade, entende-se que nesse estudo não se encontrou elementos que corroborem com a ideia de que somente estudantes cuja família já tivesse alguma relação com o ensino superior seriam autônomos intelectualmente. Bem como o fato de não terem feito outra graduação anteriormente não parece exercer influência nesse sentido. É possível que a autonomia intelectual se inicie na infância, siga se desenvolvendo ao longo da vida paralelamente à autonomia moral. Assim, as estruturas operatório-formais permitem ao sujeito alcançar a autonomia moral (PIAGET, 1972) e intelectual. No entanto, não quer dizer que todos os indivíduos, mesmo sendo operatório-formais, atingirão esse nível de autonomia moral e intelectual. E por mais que isso ocorra, não significa que usarão dessa capacidade o tempo todo.

No que diz respeito ao desempenho no curso até o momento, outra regularidade encontrada, é de que todos possuem conceitos altos: maioria conceitos A ou entre A e B, seguindo a tendência dos grupos A e B analisados anteriormente. Quanto às reprovações, nenhum dos entrevistados obteve conceito D e nem FF. Apenas dois do grupo A (selecionados para a segunda etapa da pesquisa) haviam respondido ter reprovado por FF. Contudo, ambos os estudantes realizaram a entrevista e revelaram que sua reprovação por FF se deu por conta de uma falha no sistema de matrícula da universidade, em que já foi solicitada exclusão, sem ainda ter sido resolvida. Sendo assim, tem-se, então, de fato, todos os estudantes do grupo A sem nenhuma reprovação por falta de frequência (válida) e por D, até o momento, no curso.

Por fim, das respostas do questionário, há recorrências quanto à satisfação com o desempenho e com a aprendizagem. A maioria dos estudantes está satisfeita com o seu desempenho e com sua aprendizagem. Isso pode ser capaz de indicar o modo de ser aluno universitário, influenciando, por conseguinte, suas práticas frente aos estudos e à vida acadêmica. No caso de insatisfação, o estudante poderá buscar realizar melhorias a fim de obter resultados mais satisfatórios. Além disso, a satisfação com o desempenho e com a aprendizagem sugerem uma relação com os objetivos dos estudantes na universidade: somente passar nas disciplinas ou aprender. Obviamente, uma coisa pode acompanhar a outra. Será a partir dessas metas (somente ser aprovado nas disciplinas *versus* aprender) que o estudante organizará sua logística de estudos, bem como desenvolverá suas estratégias de estudo (LODER, 2009; BLANDO, 2015). Estudantes que buscam aprender revelam um desejo por adquirir conhecimentos ou habilidades, culminando no uso de estratégias de estudos eficazes (COVINGTON, 2000), tornando-se mais envolvidos com sua trajetória acadêmica. Pesquisas indicam que esse envolvimento se associa positivamente com a confiança e a autoeficácia dos estudantes para alcançar resultados de aprendizagem específicos e, conseqüentemente, satisfatórios (SCHUNK e ZIMMERMAN, 1994). Desse modo, entende-se que a satisfação com o desempenho e com a aprendizagem se liga ao engajamento do estudante – uma das subdimensões do protagonismo proposta neste estudo.

Quadro 7. Regularidades de respostas do questionário dos entrevistados

Questão	Regularidades		
	Sim	Não	Resposta
Gênero	X		Feminino
Faixa etária	X		De 20 a 24 anos
Escolaridade do pai		X	
Escolaridade da mãe		X	
Moradia	X		Moram com os pais
Estado civil	X		Solteiros
Exerce trabalho remunerado	X		Não
Ano de término do ensino médio		X	
Tipo de escola em que estudou o ensino médio	X		Escola pública
Primeiro da família de origem na universidade	X		Sim
Forma de acesso para ingresso na UFRGS	X		Vestibular
Modalidade de ingresso na UFRGS (para vestibular e SISU)		X	
Está cursando sua primeira graduação	X		Sim
Curso de graduação que faz na UFRGS		X	
Semestre em que está (aproximadamente)		X	
Conceitos obtidos	X		Maioria A
Reprovações com D	X		Não
Reprovações com FF	X		Não
Satisfação com o desempenho	X		Sim

Questão	Regularidades		
	Sim	Não	Resposta
Satisfação com a aprendizagem	X		Sim

Dando início às análises das entrevistas, todos os estudantes revelaram que estão satisfeitos por cursar a graduação, bem como têm clareza quanto aos objetivos de longo, médio e curto prazos em relação a essa formação. Ainda, todos fazem algo para alcançar esses objetivos (bolsa de iniciação científica, de extensão, estágios não-obrigatórios, trabalhos informais objetivando juntar dinheiro e investir em sua formação etc.), o que denota um comportamento proativo frente à construção de sua carreira. Demonstrem, então, preocupação e curiosidade em relação ao seu futuro – duas das dimensões de adaptabilidade de carreira, associadas ao protagonismo nessa pesquisa –, pois apresentam consciência de que é importante antecipar esse futuro, preparando-se para ele, colocando-se abertos às possibilidades que o curso oferece. Para isso, questionam-se quanto ao futuro e o que esperam dele, explorando e buscando aprendizados sobre as oportunidades vinculadas à sua formação (SAVICKAS, 2005). Tais aspectos acabarão por influenciar sua motivação diante dos estudos, revelando maior engajamento, pois todos mencionaram que se envolvem ou já se envolveram com atividades acadêmicas.

No que se refere à forma de estudar e às estratégias de estudos empregadas há também regularidades quanto a isso. Basicamente, as estratégias de estudos utilizadas são as mesmas, como fichamentos, resumos, leituras prévias e posteriores às aulas, anotações de aula, busca de materiais complementares na *internet* etc. Dentre os entrevistados, estudantes de meio e fim de curso conseguem explicar com maior facilidade o seu modo de estudar. Isso pode significar que estudantes que estão há mais tempo na universidade, possivelmente tiveram de adaptar e, até mesmo, aprimorar suas estratégias de estudos, se comparadas ao período escolar, por conta das exigências que o meio acadêmico impõe ao pensar científico. Consequentemente, podem desenvolver maior conhecimento quanto à execução dos estudos, sendo talvez estudantes mais autorregulados frente à sua aprendizagem (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2011), por apresentarem autoconhecimento com a execução de suas estratégias de aprendizagem. Entretanto, é importante salientar que estar há mais tempo na universidade pode ser uma condição necessária, porém não suficiente para que os estudantes tenham maior domínio quanto ao seu processo de estudos. Estudantes no início da graduação manifestaram maior dificuldade em explicar sobre seu modo de estudar se comparados aos de meio e aos de fim de curso. Possivelmente, pelo fato de serem ingressantes na universidade, e talvez não terem o costume

de refletir sobre seus estudos, estão adaptando-se a um novo modo de aprender na universidade que difere do período escolar. Isso vai ao encontro das ideias apresentadas no início desse estudo, no capítulo 2, sobre estudante universitário e seus aspectos psicopedagógicos, com minha experiência de trabalho em que foi caracterizada como vai se constituindo sua identidade de estudante universitário.

A maioria dos estudantes diz não utilizar as mesmas estratégias de estudos para disciplinas diferentes, pois entendem que elas dependerão dos conteúdos apresentados e da maneira que o professor dá aula. Todos os entrevistados de final de curso estão nessa maioria. Isso indica um maior autoconhecimento, apropriação e compreensão sobre o seu modo de estudar ao entenderem que para disciplinas diferentes, em virtude do conteúdo, do modo do professor dar aula e da forma como a disciplina é organizada, talvez seja necessário utilizar estratégias de aprendizagem diferentes. Para se chegar a essa conclusão é preciso que seu estudo seja de algum modo monitorado e, por conseguinte, autoavaliado, levando a uma maior autorregulação da aprendizagem. Por outro lado, todos estudantes de início e alguns de meio de curso, revelam utilizar as mesmas estratégias de estudos em diferentes disciplinas, pois sempre estudaram dessa forma e isso tem funcionado até o presente momento. É possível que esses estudantes ainda se coloquem de maneira passiva diante de seu aprendizado, porém podem melhorar sua autorregulação e protagonismo na aprendizagem e nos estudos ao longo de sua trajetória acadêmica. Por encontrar nos extremos, estudantes de início e de fim de curso e ainda os de meio oscilando entre esses dois grupos, revela a possibilidade de existir níveis de desenvolvimento diferentes de autonomia intelectual quanto ao modo de se relacionar com os estudos e com a aprendizagem. No entanto, seriam necessários mais estudos para manter ou refutar essa hipótese.

Ainda quanto às estratégias de estudos, a maior parte expressou que em algum momento do curso suas estratégias de estudos não funcionaram. Chama a atenção que estudantes de início de curso atribuem esse fato a causas externas (por exemplo, professores fizeram exigências e não disponibilizaram alguma ferramenta para tal). Em contrapartida, os que estão no meio e no fim de curso referem que isso ocorreu, pois algo não deu certo no seu estudo em si. Ao serem questionados sobre o que fizeram quando suas estratégias de estudos não funcionaram, os estudantes de início de curso buscaram auxílio externo, pedindo ajuda a colegas ou amigos. Por sua vez, os de meio e os de fim de curso partiram de recursos próprios, trocando as estratégias utilizadas ou buscando outras na *internet*. Nota-se que estudantes de início de curso encontram explicações externas para o fato das estratégias de estudo não funcionarem como novas

possibilidades no modo de estudar. Já os de fim de curso, atribuem causas internas do estudo não dar certo e buscam corrigir em si mesmos e no seu processo de estudos o que pode ser melhorado. Possivelmente, estudantes de início de curso se coloquem numa postura menos ativa diante dos estudos e da aprendizagem ou estão em níveis iniciais do desenvolvimento de sua autonomia. Estudantes de início de curso, recém ingressantes, habituados com as exigências escolares, podem cumprir tarefas por serem solicitados a fazê-las, encarando nesse primeiro momento a universidade como uma extensão da escola. Além disso, a escola, geralmente, tem um ambiente mais protegido se comparada a uma universidade (especialmente as federais), por conta da familiaridade que os estudantes têm com o funcionamento da instituição, com os colegas e professores etc. havendo pouca ou nenhuma autogestão de suas atividades e estudos. Já na universidade, estudantes de meio e de fim de curso usualmente têm um comportamento mais autogerido diante do seu desempenho e de sua aprendizagem, responsabilizando-se pela obtenção de suas notas ou conceitos. Junto disso, podem acabar por desenvolver maior consciência se estão ou não aprendendo. Tal situação vincula-se com as dimensões da autonomia intelectual tanto do protagonismo – e suas subdimensões de engajamento e confiança – por conta das crenças de serem responsáveis de seus estudos e, por conseguinte, de sua aprendizagem, compreendendo que sua dedicação os farão atingir seus objetivos (nesse caso, obter sucessos nos estudos), mesmo diante de obstáculos; quanto da autoria – e suas subdimensões de consciência e criticidade, pois se reconhecem como sujeitos ativos face aos estudos e à aprendizagem, colocando-se como críticos frente ao que lhe é dado e estabelecido, sem atribuir somente causas externas a essa realidade. Ademais, relaciona-se também com a dimensão de autorregulação da aprendizagem pelas vias do monitoramento em que o estudante analisa se as estratégias de estudo utilizadas estão sendo eficientes para atingir seus objetivos; e da autoavaliação, num processo de autorreflexão a partir de uma análise crítica acerca do seu desempenho.

Quando indagados sobre se o modo de estudar e ser aluno na universidade é diferente do da escola, todos concordaram com essa questão, inclusive estudantes de início de curso. Houve um consenso de que na escola havia menores responsabilidades, exigências e complexidade nos conteúdos, além de um modo de estudar fundamentado na *decoreba*. Por sua vez, na universidade a situação é contrária: cobranças e exigências elevadas, o que demanda maior responsabilidade, além de conteúdos mais complexos, que costumam demandar compreensão, pois decorá-los não adiantará para aprender ou mesmo realizar uma prova ou trabalho. Ainda, todos citam que as estratégias de aprendizagem da universidade exigem maior

refinamento ao serem utilizadas, o que não acontece na etapa escolar. Essa percepção apresentada demonstra o quanto a fase de adaptação ao contexto universitário será fundamental para a permanência desses estudantes numa instituição de ensino superior (ALMEIDA e SOARES, 2003), demandando, primeiramente, e, no mínimo, protagonismo dos indivíduos. Diante disso, tem-se por hipótese que o protagonismo seja a dimensão que exige, inicialmente, maior desenvolvimento ao ingressar no curso superior. Ainda, depois do protagonismo (que seguirá se desenvolvendo), possivelmente começa a se desenvolver a autorregulação da aprendizagem, quando os estudantes já se encontram mais apropriados do seu processo de estudos e de aprendizagem, seguindo na mesma direção da regularidade quanto às estratégias de estudos que em algum momento não funcionaram.

Novamente tem-se regularidade quando todos revelaram ter uma rotina de estudos, inclusive em épocas que não são de provas. Explicaram que fazem isso para não acumular leituras e trabalhos, mesmo que seja necessário dedicarem-se mais fortemente a eles em períodos de provas. Manter uma constância nos estudos acaba por reverberar em seu desempenho acadêmico, tendo em vista que esses estudantes obtiveram conceitos elevados até o momento. Segundo Schunk e Zimmerman (1994), o engajamento se relaciona positivamente com a confiança do estudante e a sua autoeficácia para alcançar resultados específicos. Possivelmente, à medida dos bons resultados, sua confiança e autoeficácia acadêmica devem ser retroalimentadas, o que reflete no seu envolvimento com os estudos. Assim, tem-se o protagonismo, que evidencia aspectos do engajamento quanto à dedicação empenhada, bem como a autorregulação de aprendizagem, no que se refere ao planejamento, ao manterem uma rotina de estudos fora da época de provas também enquanto uma estratégia de aprendizagem.

Todos relataram avaliar ao longo de um semestre se estão aprendendo e nenhum deles utiliza o critério desempenho para fazer isso (tanto para assuntos que estudam ou que aprendem sem precisar necessariamente estudar). Estudantes de meio (exceto um) e de final de curso mencionaram que a sua métrica para tal é saber se conseguiram compreender, relacionar ou retomar o conhecimento aprendido. Para avaliar se foi possível apropriar-se desse conhecimento, o estudante necessitará tomar consciência de suas ações frente à sua aprendizagem, de modo a significar as implicações nelas envolvidas. Isso culminará no autoconhecimento de si e do seu processo de aprendizagem dando sentido a essa aprendizagem a partir de suas reflexões. O que levará a novas reflexões, ou seja, à reflexividade – subdimensão da autoria da autonomia intelectual. Já os de início de curso – e o único estudante de meio – apenas percebem que estão aprendendo pelo esforço (quantidade de leituras, tempo de

dedicação) que precisam empreender nas disciplinas, ao modo do professor dar aula e na interação estabelecida entre eles. Esses estudantes, ao atribuírem se estão aprendendo à quantidade de conteúdo e de tempo de dedicação, demonstram traços de engajamento, contudo, não necessariamente de autoria, diferentemente do que acontece com os demais participantes. Especialmente, por imputar a um aspecto externo a ele, talvez ainda não tenham consciência – subdimensão da autoria – do seu papel frente ao seu processo de aprendizagem. Diante desse contexto, se reforça a hipótese de que existam níveis de autonomia intelectual e que, até mesmo, alguns estudantes podem ser protagonistas e autorregulados, mas não ainda autores.

Por sua vez, todos declararam que não aprendem algo quando não conseguem discutir, lembrar um assunto ou têm dúvidas sobre ele. O que mudou para alunos de início de curso para os de meio e fim é que os primeiros pedem ajuda aos colegas ou professores quando isso ocorre. Já os demais buscam estudar mais, por si mesmos, e, somente, se não obtiverem sucesso procuram auxílio dos professores. Mais uma vez, essa demonstração de iniciativa, independentemente de ser por si mesmo ou de pedir auxílio aos colegas ou professores, indica protagonismo – engajamento e preocupação.

Quanto às suas experiências de aprendizagem, houve unanimidade: em disciplinas que gostam costumam interessar-se e dedicar-se mais, culminando em melhor desempenho. O oposto também ocorre: em disciplinas que não gostam, estudar torna-se uma obrigação, por conseguinte, o desempenho nem sempre será dos melhores (apesar disso, não consideram ter um desempenho não tão bom como um problema). O que escapou da totalidade e logo das regularidades é que uma minoria busca tornar esse estudo ‘de obrigação’ algo atrativo, através de materiais que não os indicados pelo professor e, até mesmo, relacionando com outros temas que tem curiosidade. Não haver uma regularidade nesse sentido, possivelmente, se vincula à hipótese de que se há níveis de autonomia intelectual. Assim, apenas alguns estudantes indicam um senso de autoria (ou de uma autoria incipiente) ao buscarem associar temáticas desinteressantes a alguma que gostem, dando sentido à aprendizagem e reconhecendo-se como ativos, participantes do seu processo de aprendizagem. Ademais, a relação interesse e engajamento estudantil é estreita, pois, a partir do momento em que o estudo não é atrativo ele se torna desagradável, isto é, uma obrigação, influenciando na motivação.

Todos os estudantes afirmaram ter passado por situações em que realizaram atividades sugeridas pelos professores e, ainda assim, não conseguiram prosseguir por não entenderem determinada variável ou conceito de algum conteúdo do seu curso. Quando isso ocorreu,

buscaram, primeiramente, outras formas de estudar o assunto. Quando não tiveram êxito, pediram auxílio aos colegas, monitores ou professores. Nesse sentido, o uso de redes sociais, segundo eles, foram fundamentais ao possibilitarem interação entre eles e seus colegas. Essa situação mostra que mesmo diante da não compreensão de uma variável ou conceito, os estudantes persistiram diante de obstáculos, por entenderem que seu futuro acadêmico dependerá de si próprios, o que denota um aspecto de confiança – subdimensão do protagonismo da autonomia intelectual.

Quando foi descrita durante a entrevista uma situação fictícia em sala de aula sobre um colega diverge de suas ideias em relação a algum tema ou teoria aprendidos no curso, todos declararam que os ouve, mas apresentam seus argumentos. Entretanto, colocam-se abertos a avaliarem os apontamentos trazidos pelo outro e mudam de opinião ou de posicionamento caso percebam que estão equivocados. Essa postura denota que os estudantes são empáticos, mas, ao mesmo tempo, defendem suas ideias acerca de algo. Isso é característico da autonomia moral em o sujeito é capaz de coordenar pontos de vista diferentes do seu e de se colocar no lugar do outro (PIAGET, 1994). Ainda, apresenta elementos de criticidade – subdimensão da autoria da autonomia intelectual –, ao não aceitarem tudo que é externo, argumentando e contra-argumentando a partir do seu ponto de vista.

Todos relataram que gostariam de estudar assuntos ou temas que não são relacionados ao curso, porém nem sempre conseguem. Alguns estudam sobre maquiagem, música, desenho, línguas estrangeiras, literatura não acadêmica etc. Quem não o faz, argumenta que é por conta do volume de conteúdo que precisam estudar para as disciplinas, não sobrando tempo para nada além disso. Ainda assim, todos os estudantes, exceto um, já desenvolveram (ou ainda desenvolvem) alguma atividade extra, como cursos de língua estrangeira, crochê, dança, intercâmbios, tocam instrumento musical ou são empreendedores. Percebe-se que mesmo não havendo uma regularidade, essa relação com atividades extras existe (ou já existiu em algum momento de suas vidas), evidenciando certo perfil pró-ativo. De acordo com Piaget e Heller (1958), fomentar a autonomia, através da educação escolar ou familiar, permite que o sujeito adquira consciência quanto aos seus deveres, o sentido da responsabilidade, o autocontrole e a capacidade de iniciativa. Tem-se por hipótese que esse incentivo (que nesse estudo não é possível saber se foi por parte da família, da escola ou de ambos) tenha contribuído para o desenvolvimento dessa capacidade de iniciativa, característico do protagonismo da autonomia intelectual.

Por fim, no que se refere ao ensino remoto que estavam experimentando em virtude da pandemia de COVID-19 – momento em que foi realizada esta coleta de dados –, naturalmente, questionou-se como estavam se adaptando a essa nova situação. Todos relataram que se adaptaram bem ao ERE, sem dificuldades. É possível que esse novo contexto *online*, semelhante ao que ocorre na educação a distância (PRETI, 2005), exigiu por parte do estudante um maior autogerenciamento da sua vida acadêmica. Essa autogestão, que se vincula ao protagonismo e à autorregulação da aprendizagem, possivelmente já existia antes na presencialidade, por isso os estudantes não encontram maiores dificuldades para adaptarem-se a esse novo contexto.

Para melhor ilustrar o que foi apresentado, fez-se um quadro, na página seguinte, das regularidades e das não-regularidades encontradas na análise das respostas dos participantes entrevistados:

Quadro 8. Regularidades de respostas na entrevista

Questão	Regularidades			Etapa em que os alunos estão no curso		
	Sim	Não	Resposta	Início	Meio	Fim
Escolha de curso?		X				
Satisfação com a graduação?	X		Há satisfação com a graduação	Não há diferença.		
Objetivos com a graduação / faz algo para alcançar esses objetivos?	X		Têm objetivos com a graduação	Não há diferença.		
Forma como costuma estudar e estratégias utilizadas?	X		Estudam por fichamentos, resumos, leituras prévias e posteriores às aulas, anotações de aula, busca de materiais complementares na <i>internet</i> etc.	Maior dificuldade em explicar sobre o seu modo de estudar.	Maior facilidade em explicar sobre o seu modo de estudar.	Maior facilidade em explicar sobre o seu modo de estudar.
Costuma utilizar a mesma estratégia de estudos para disciplinas diferentes?	X		Não costumam utilizar a mesma estratégia de estudos para disciplinas diferentes (a maioria) ⁴⁴ .	Todos costumam utilizar a mesma estratégia de estudos para disciplinas diferentes.	Alguns costumam utilizar a mesma estratégia de estudos para disciplinas diferentes e outros não.	Todos não costumam utilizar a mesma estratégia de estudos para disciplinas diferentes.
Alguma vez as estratégias de estudos utilizadas não funcionaram?	X		As estratégias de estudos utilizadas em algum momento não funcionaram.	Atribuem o não funcionamento das estratégias a causas externas, buscando auxílio (amigos e colegas) para lidar com essa dificuldade.	Atribuem as estratégias não terem funcionado ao modo como estudaram. Partiram de recursos próprios para lidar com essa dificuldade, tentando corrigir por si mesmos o que pode ter dado errado.	Atribuem as estratégias não terem funcionado ao modo como estudaram. Partiram de recursos próprios para lidar com essa dificuldade, tentando corrigir o que pode ter dado errado.
Modo de estudar e ser aluno na universidade é diferente da escola?	X		O modo de estudar e ser aluno na universidade é diferente se comparado à escola.	Não há diferença.		
Tem uma rotina de estudos ao longo do semestre?	X		Têm uma rotina de estudos ao longo do semestre, inclusive em épocas que não são de provas	Não há diferença.		

⁴⁴ Estudantes de início e de fim de curso tem respostas opostas. Os de meio de curso, se dividiram entre os grupos de início e fim. Apesar disso, ainda há regularidade, pois a maioria respondeu não utilizar a mesma estratégia de estudos para disciplinas diferentes.

Questão	Regularidades			Etapa em que os alunos estão no curso		
	Sim	Não	Resposta	Início	Meio	Fim
Costuma avaliar ao longo de um semestre se está aprendendo ou não?	X		Costumam avaliar ao longo de um semestre se estão aprendendo.	Sua métrica para isso se dá através da percepção do quanto se esforçaram, dedicação do professor no seu modo de dar aula e de interagir com os alunos. Quando não aprendem algo, pedem ajuda a colegas e professores.	Sua métrica para isso é saber se conseguiram compreender, relacionar ou retomar o conhecimento aprendido, apropriando-se dele. Exceto um que disse que faz isso através da percepção do quanto se esforçou, dedicação do professor no seu modo de dar aula e de interagir com os alunos. Quando não aprendem algo, buscam estudar mais e, caso ainda não obtenham sucesso, pedem auxílio a colegas e professores.	Sua métrica para isso é saber se conseguiram compreender, relacionar ou retomar o conhecimento aprendido, apropriando-se dele. Quando não aprendem algo, buscam estudar mais e, caso ainda não obtenham sucesso, pedem auxílio a colegas e professores.
Experiências de aprendizagem em disciplinas que gostam?	X		Desempenho é melhor. Dedicção e interesse são maiores.	Não há diferença.		
Experiências de aprendizagem em disciplinas que não gostam?	X		Desempenho nem sempre é bom. Estudar se torna uma obrigação.	Não há diferença.		
Estudam assuntos ou temas não relacionados ao curso?	X		Todos fazem ou gostariam de fazer. O que os difere é quem consegue fazer isso, não havendo uma regularidade nesse sentido.	Não há diferença.		
Situação de mesmo tendo realizado todas as atividades sugeridas pelo professor, não entender determinada variável ou conceito?	X		Isso já ocorreu diversas vezes com todos.	Não há diferença: todos, primeiramente, buscam estudar o assunto de outra forma. Se isso não der certo, buscam auxílio de colegas, monitores ou professores.		
Situação fictícia: colega que diverge de seus argumentos	X		Todos ouvem e argumentam. Contudo, estão abertos a rever suas	Não há diferença.		

Questão	Regularidades			Etapa em que os alunos estão no curso		
	Sim	Não	Resposta	Início	Meio	Fim
em relação a algum tema ou teoria aprendidos no curso. Como reagem?			opiniões a partir do que foi apresentado pelo outro.			
Adaptação ao ensino remoto decorrente da pandemia de COVID-19	X		Todos se adaptaram sem dificuldades relatadas.	Não há diferença.		

9. O CONCEITO DE AUTONOMIA INTELECTUAL

A partir da coleta, análise e evidências apresentadas pelos dados é possível construir-se o conceito de autonomia intelectual. Tanto a escala de Likert, criada e utilizada para fins desta pesquisa, quanto as entrevistas não refutam as hipóteses quanto às dimensões da autonomia intelectual previamente definidas para a sua investigação. Dimensões estas fruto de reflexões teóricas e de minha experiência nos atendimentos psicopedagógicos que realizo no Núcleo de Apoio ao Estudante.

Nesse sentido, a escala também cumpriu a sua função de triar os sujeitos selecionados para a segunda etapa e de indicar os estudantes com tendência à autonomia intelectual (que quanto mais alto o desvio-padrão, maior a tendência à autonomia intelectual), cujos escores médios superaram a média geral. As entrevistas foram complementares para a exploração das dimensões e subdimensões que compõem a autonomia intelectual.

Portanto, autonomia intelectual é um conceito multidimensional – que abarca aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais – associado ao protagonismo, autorregulação da aprendizagem e autoria. Os aspectos cognitivos dizem respeito à aprendizagem em si, ao modo de estudar, refletir e atuar sobre o objeto que é estudado, isto é, o conhecimento. Os motivacionais são os que motivam a ação, ou seja, o que faz com que o estudante esteja em uma universidade, fazendo um curso superior, com o que se pode entender como a carreira. Os comportamentais são aqueles que têm relação com o ato de estudar, isto é, dos hábitos de estudos. Esses aspectos foram desdobrados nas dimensões de autoria, de protagonismo e de autorregulação de aprendizagem. Cada dimensão terá integrada a ela suas subdimensões. Às referente à autoria desdobram-se na consciência, criticidade e reflexividade; as do protagonismo em engajamento, preocupação, curiosidade e confiança; e, por fim, as da autorregulação da aprendizagem em autoconceito vocacional, autoeficácia acadêmica, planejamento, estratégias de aprendizagem, monitoramento e autoavaliação. Assim, o protagonismo e a autorregulação permitem o desenvolvimento do sujeito de aprendizagem agente e a autoria do sujeito de aprendizagem autor.

Conforme os escores de pontuação decrescente das médias obtidas na escala: protagonismo ($M = 3,52$), autorregulação da aprendizagem ($M = 3,46$) e autoria ($M = 3,38$),

aliadas às entrevistas foi possível concluir que o estudante poderá ter níveis de autonomia intelectual mais ou menos elevados em cada dimensão. Sendo assim, o protagonismo se desenvolve em um primeiro momento, em seguida a autorregulação da aprendizagem e, por fim, a autoria. Inicialmente, na escola o estudante se coloca como ator, apenas cumprindo o que lhe é demandado, com pouca ou nenhuma reflexão sobre o seu papel de sujeito aprendente. Será a adolescência e a aquisição das estruturas operatório-formais que abrem portas para o senso de agência. Ao ingressar na universidade, pela necessidade de maior autogestão da sua vida acadêmica, que num primeiro momento o protagonismo poderá se desenvolver e paralelamente a autorregulação da aprendizagem. Após, há o desenvolvimento da autoria, última etapa da autonomia intelectual. É possível fazer uma analogia a uma espiral ascendente infinita, que cresce e se alarga à medida que ocorre o desenvolvimento da autonomia intelectual. Salienta-se que esse desenvolvimento pode ser facilitado pela universidade, mas não significa que todos os estudantes que ingressam, permanecem e se formam no ensino superior são autônomos intelectualmente.

Após analisar a totalidade das regularidades das respostas da entrevista foi possível estabelecer uma relação dos níveis da construção de si de McAdams (2013), da teoria da construção da carreira⁴⁵ de Savickas (2013) com questões que envolvem a aprendizagem do estudante universitário e por sua vez, com desenvolvimento ao longo da vida da autonomia intelectual do estudante universitário: eu ator, eu agente e eu autor. Na perspectiva dessas teorias, o ator – que interpreta o papel – seria característico da infância, o agente – que direciona ação – da adolescência e o autor – que explica a ação – da vida adulta. Contudo, segundo McAdams (2013), na adultez esses níveis irão coexistir entre si e as posições de atores e agentes permanecerão ao longo da vida. Salienta-se que não se entende que a palavra ‘ator’ é a mais apropriada, pois se considera que ao representar um papel, esse indivíduo, também é criador, mesmo que de maneira restrita. Entretanto, por conta da correspondência estabelecida com os níveis de construção de si de McAdams (2013) e a teoria de desenvolvimento de carreira de Savickas (2013), optou-se por manter os termos por eles utilizados. É importante destacar também que as concepções de sujeito de ator, agente e autor diferem das de McAdams e Savickas por se referirem à aprendizagem, na criação da identidade de estudante universitário como sujeito aprendente.

⁴⁵ Apresentada nos aspectos de carreira no item 2.1.2., no capítulo 2 que trata do estudante universitário.

Isto posto, frente a aprendizagem, o ator seguirá aquilo que é esperado sobre si, sem ou com pouca reflexão, sendo heterorregulado pautando-se, então, na heteronomia. Um exemplo disso é o aluno no período escolar, que estuda e vai à escola obrigatoriamente, porque lhe é mandado. Esse ator passa, então, gradualmente a ser um agente autorregulado que procura atingir objetivos por ele mesmo. Pode-se identificar o estudante universitário, que necessita desenvolver sua capacidade de agência em relação aos estudos e à vida acadêmica ao ingressar na universidade, envolvendo, logo, protagonismo e autorregulação da aprendizagem. À medida que aprendem mais sobre si mesmos, enquanto sujeitos de aprendizagem, sendo atores e agentes, tornam-se capazes de serem autores. Nesse estudo, autores se colocam enquanto sujeitos criadores, dando sentido ao que aprendem na universidade, relacionando com sua carreira e seu projeto de vida. Desse modo, entende-se que à medida que a autonomia intelectual do sujeito se desenvolve, ele tomará consciência de si enquanto sujeito aprendente, que leva ao aprender a aprender, colocando-se como agente e autor de sua aprendizagem.

Assim, é provável que estudantes que recém ingressaram na universidade estejam no princípio do desenvolvimento de sua capacidade de agência, que pode ter se iniciado ainda no ensino médio. Entende-se que o senso de agência (BANDURA, 2008a) do protagonismo é o que melhor pode se desenvolver num primeiro momento. À medida em que vai ocorrendo a interação entre o estudante e sua vida acadêmica abre-se espaço para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Por fim, a autoria é um possível último patamar de desenvolvimento da autonomia intelectual, em que o sujeito rompe com as amarras da reprodução, transformando-se em criador. Tem-se, então, o desenvolvimento como a espiral ascendente que alarga progressivamente à medida que se desenvolve. O sujeito se constrói estudante agente à medida que constrói a sua aprendizagem na universidade tornando-se autor, sendo um processo contínuo, crítico, reflexivo e de tomada de consciência.

Desse modo, faz-se uma leitura não positivista, uma análise dialética interacionista de como esses níveis – inspirados nos estudos de McAdams e Savickas – relacionando as etapas de ator, agente e autor no contexto do desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante universitário. Nesse sentido, as ideias de Piaget (1972) se colocam como fundamentais na compreensão do conceito de autonomia intelectual. Da mesma forma como ocorre nos estádios, em que não se trata de simples sucessão de períodos de desenvolvimento cognitivo, mas sim de uma integração progressiva, entende-se que isso também pode acontecer no desenvolvimento da autonomia diante do eu ator da aprendizagem, do eu agente da aprendizagem e do eu autor

da aprendizagem. Haveria uma reorganização e reelaboração de elementos que existiam anteriormente em um nível, com superações e evoluções para o outro, não tratando-se somente de mera sucessão. Ou seja, o que o estudante construiu em relação a sua autonomia intelectual num nível servirá de base para o seguinte, como nos estádios de Piaget.

Ainda estabelecendo uma analogia às ideias de Piaget (1972), que explicita que mesmo que um indivíduo não tenha atingido o pensamento formal, “em princípio, todos os indivíduos normais são capazes de chegar ao nível das estruturas formais na condição de que o meio social e a experiência adquirida proporcionam ao sujeito alimento cognitivo e estimulação intelectual necessárias para cada construção” (PIAGET 1972, p. 6). Assim, se entende que ingressar na universidade por si só não faz com que o sujeito desenvolva sua autonomia intelectual, mas permitirá que esse desenvolvimento ocorra. Desse modo, é possível que a autonomia intelectual inicie seu desenvolvimento na infância, tendo como fator de influência o meio físico e social, que inclui a família e a escola. Tal qual acontece na escola, a universidade também precisa compreender a produção e a transmissão de conhecimento não somente como conteúdo, mas também como forma (BECKER, 2012b), para garantir que siga se desenvolvendo o pensamento formal e outras capacidades inerentes à autonomia intelectual.

Por fim, partindo-se das ideias de Appiah (2007) e do conceito de autonomia enquanto uma capacidade de agir por si, atribuindo unidade à vida, pois o sujeito autônomo tem uma concepção de si mesmo, ou desenvolve gradualmente, atuando com consciência quanto ao seu passado, presente e futuro, estando ciente de seus interesses e qual o progresso que pretende em relação a eles. Logo, a autonomia intelectual deve ser compreendida como uma capacidade a ser desenvolvida ao longo da vida, enquanto uma conduta autorregulada e autorreguladora. Para além de somente um senso de agência, a autonomia intelectual permite escolher de maneira ativa os valores e projetos que se deseja seguir, enquanto um sujeito autor de si mesmo e de seu processo de aprendizagem a partir de uma direção e pensamentos reflexivos.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de investigar em que consiste a autonomia intelectual do estudante universitário, buscando evidências de existência dessa autonomia e, a partir desse estudo, elaborar um construto desse conceito. Os dados indicaram, nessa amostra, indícios da existência dessa autonomia intelectual. Logo, deixa-se de lado a ideia de uma heteronomia intelectual pura, pois é pouco provável que estudantes universitários não sejam de algum modo autônomos intelectualmente, mesmo que no início do processo de desenvolvimento dessa autonomia.

Com as análises dos dados coletados, foi possível responder ao problema principal dessa pesquisa: **em que consiste a autonomia intelectual do estudante universitário e como ela pode ser verificada?** As respostas do questionário permitiram a definição de um perfil geral do público-alvo desta pesquisa. Por sua vez, a escala viabilizou encontrar as primeiras evidências da autonomia intelectual, a partir de suas dimensões – protagonismo, autorregulação de aprendizagem e autoria – definidas previamente, além de auxiliar na definição da amostra dos participantes de um segundo momento de coleta de dados desse estudo. Foi nessa segunda etapa de coleta, apoiada na escala, que as dimensões e subdimensões da autonomia intelectual puderam ser exploradas. Com as entrevistas foi possível identificar e compreender a regularidade de funcionamento dos estudantes na universidade frente à autonomia intelectual.

Somado a isso e aos achados na escala, entende-se que o estudante poderá ter níveis de autonomia intelectual mais ou menos elevados em cada dimensão. Além disso, tendo as entrevistas como complementares ao que foi observado na escala, pode-se entender que as regularidades apresentadas vão ao encontro do conceito de autonomia intelectual, como um refinamento de análise para as suas dimensões e subdimensões. Portanto, a escala conseguiu cumprir sua função de realizar uma triagem para selecionar os participantes da segunda etapa, indicando, mesmo de modo ainda exploratório, se um sujeito é ou não autônomo intelectualmente. À entrevista coube o papel de confirmar as dimensões e o conceito de autonomia intelectual previamente estabelecido.

Dessa maneira, o protagonismo se desenvolve em um primeiro momento, em seguida a autorregulação da aprendizagem e, por fim, a autoria. Tanto o protagonismo quanto a autorregulação da aprendizagem formam o sujeito de aprendizagem agente. Já a autoria, o

sujeito de aprendizagem autor. Ao longo do desenvolvimento da autonomia intelectual, a tomada de consciência de si enquanto sujeito aprendente possibilitará o aprender a aprender, formando o agente e o autor da aprendizagem. Ao longo do desenvolvimento dessa autonomia intelectual, que acontece no decorrer da vida, o sujeito pode ser ator, agente e autor ao mesmo tempo ou colocar-se somente em um desses papéis. Além disso, serão as estruturas operatório-formais que possibilitam ao sujeito alcançar não só a autonomia moral, mas também a intelectual. E por mais que o sujeito atinja esse nível, e possa ser concomitantemente ator, agente e autor, não significa que utilizará essas capacidades o tempo todo.

Autonomia intelectual é um conceito multidimensional – que abarca aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais – associado ao protagonismo (engajamento, preocupação, curiosidade e confiança), à autorregulação da aprendizagem (autoconceito vocacional, autoeficácia acadêmica, planejamento, estratégias de aprendizagem, monitoramento e autoavaliação) e à autoria (consciência, criticidade e reflexividade). O protagonismo e a autorregulação permitem o desenvolvimento do sujeito aprendente agente e a autoria do sujeito aprendente autor.

Quadro 9. Quadro-resumo do conceito de autonomia intelectual

Aspectos	Nível	Dimensão	Subdimensão	
Motivacionais, cognitivos, comportamentais	Sujeito de aprendizagem agente	Protagonismo	Engajamento	Tomada de consciência de si e de sua aprendizagem (aprender a aprender)
			Preocupação	
			Curiosidade	
			Confiança	
Motivacionais, cognitivos, comportamentais	Sujeito de aprendizagem agente	Autorregulação da Aprendizagem	Autoconceito vocacional	
			Autoficácia acadêmica	
			Planejamento	
			Estratégias de aprendizagem	
			Monitoramento	
			Autoavaliação	
Cognitivos	Sujeito de aprendizagem autor	Autoria	Consciência	
			Criticidade	
			Reflexividade	

Fonte: Elaborada pela autora.

Isto posto, considera-se de extrema importância elucidar os seguintes pontos: não se está atribuindo uma perspectiva determinista ao descrever o que compõe as dimensões e

subdimensões da autonomia intelectual e nem se entende que um sujeito autônomo intelectualmente é um estudante ‘perfeito’. Mas, sim, a partir da criação desse conceito será possível compreender, por exemplo, como auxiliar psicopedagogicamente os estudantes para dirimir suas dificuldades ao longo de sua vida acadêmica. Além disso, pode contribuir com os professores e com a instituição, de maneira geral, para que sejam capazes de trabalhar intencionalmente o desenvolvimento dos níveis dessa autonomia através do ensino, da pesquisa e da extensão.

Este estudo apresenta algumas limitações. A pesquisa foi realizada com sujeitos estudantes de uma universidade pública, federal, não sendo possível, portanto, generalizar para indivíduos de qualquer universidade. No que se refere à segunda etapa desta pesquisa, a análise das respostas pautou-se no autorrelato do estudante quanto ao seu funcionamento frente à vida acadêmica e à aprendizagem, podendo, portanto, não condizer com a realidade. Além disso, a amostragem foi de conveniência, isto é, participaram deste estudo pessoas que, de alguma forma, se interessaram em responder a essa pesquisa. Também se acrescenta a necessidade de uma validação psicométrica da escala de Likert para que possa ser utilizada com mais segurança e robustez.

Como estudos futuros, considera-se que pode haver alguma relevância em uma análise qualitativa dos estudantes dos grupos C e D, que não atingiram 1,5 desvio-padrão e 1,0 desvio-padrão na escala de Likert, respectivamente. O objetivo seria identificar quais dificuldades frente ao desenvolvimento da autonomia intelectual esses estudantes podem apresentar. Em contrapartida, o mesmo pode ser feito com os estudantes que obtiveram um escore superior a 2,0 desvio-padrão com vistas a aprofundar a investigação sobre sua autonomia intelectual. Considera-se, ainda, que seria importante, realizar esse mesmo estudo com todos os alunos da UFRGS, ou com uma amostra probabilística que leve em consideração todos os cursos da universidade, em uma iniciativa institucional, a fim de auxiliar em aspectos que podem contribuir com a permanência estudantil. Aponta-se, ainda, a possibilidade de uma nova exploração e análise de cada entrevista, utilizando alguns de seus excertos, visando à investigação de aspectos de estudos e da aprendizagem de cada estudante e não em sua totalidade, conforme foi feito nesta tese.

Sugere-se, também, que esta pesquisa seja realizada com estudantes de outras universidades, tanto públicas quanto privadas, para investigar o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e se há diferenças entre os diferentes públicos. Quanto à escala de Likert,

construída especificamente para este estudo – que teve por objetivo buscar evidências da existência da autonomia intelectual e definir a amostra para a realização das entrevistas –, propõe-se que ela seja aperfeiçoada e refinada para que futuramente possa ser validada como um instrumento de pesquisa e de intervenção para o atendimento de estudantes universitários. Isso possibilitará verificar características inerentes ao sujeito frente à sua autonomia intelectual. Considera-se que, ao se compreender, por exemplo, em que ponto ou dimensão o estudante esteja enfrentando dificuldades, será possível buscar soluções para sanar os problemas que estejam intervindo no desenvolvimento de sua autonomia intelectual. A universidade ainda poderia, até mesmo, avaliar que tipos de competências seriam relevantes trabalhar com os estudantes para o desenvolvimento dessa autonomia intelectual, impactando positivamente na permanência estudantil e redução da evasão.

Desse modo, o investimento da universidade, para tentar alcançar ideais de ensino e de aprendizagem que fomentem a autonomia dos seus estudantes, perpassa seus mais diversos âmbitos institucionais, para além dos professores e do ensino oferecidos em sala de aula. Requer que se propicie um contexto favorável para o desenvolvimento dessa autonomia, seja em sala de aula, nos espaços extraclasse, nos seus currículos, na capacitação de seu corpo docente e técnico, nos serviços voltados ao desenvolvimento do estudante, pretendendo, de fato, garantir a permanência dos estudantes na universidade. Nesse sentido, se destaca a importância de oferecer ações, ou até mesmo, ter um serviço institucionalizado voltado ao atendimento psicopedagógico e de carreira de estudantes universitários, não limitando-se a um projeto de extensão como ocorre atualmente com o Núcleo de Apoio ao Estudante da UFRGS.

A partir deste estudo, aponta-se para a necessidade de reavaliação do papel tanto da escola e da universidade (estas enquanto instituições que recebem estudantes advindos da escola) no desenvolvimento da autonomia intelectual na formação de indivíduos. Questiona-se o quanto e se as instituições de ensino básico e superior têm se preocupado em somente formar sujeitos técnicos, condicionados, adaptados e conformados para atuar diretamente no mercado de trabalho, tolhendo o seu pensamento crítico. Ou se têm buscado formar indivíduo na sua integralidade: autônomos, protagonistas, críticos, autorregulados e conscientes do seu papel no mundo, enquanto cidadãos que cuidam de si, do outro e do planeta? Se o indivíduo conhece a sua condição no mundo, enquanto um sujeito aprendente, passará da heteronomia à autonomia, emancipando a si mesmo (FREIRE, 2000), já que, conforme salienta Machado (2010), a autonomia é experiência da liberdade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S. e SOARES, A. P. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E. e POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. São Paulo: Cabral Ed. e Livraria Universitária, 2003.
- ALVARENGA, C. F. et al. Desafios do Ensino Superior para Estudantes de Escola Pública: um Estudo na UFLA. In: *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, v. 6, n. 1, jan.-mar. 2012, p. 55-71.
- ANDIFES. *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantes (FONAPRACE), relativo ao ano de 2018. Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2019.
- ANDRADE, J. M., de; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: um estudo multinível com dados do SAEB/2001. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 1, p. 33-42, 2007.
- ANTUNES, M. C. Leitura como fator decisivo para realização da autonomia intelectual. *Revista de Educação do IDEAU*, 5(10), p. 1-12, 2010.
- APPIAH, K. A. *La ética de la identidad*, Buenos Aires: Katz, 2007.
- ARAÚJO, F. U. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. In: *EmRede - Revista de Educação a Distância*, v. 7, n.1, 2020, p. 257-275.
- ASTIN, A. Student involvement: a developmental theory for higher education. In: *Journal of College Student Development*. Maryland, USA, v. 25, 1984, p. 297-308.
- BANDURA, A. The self-system in reciprocal determinism. In: *American Psychologist*, 1978, p. 344-358.
- BANDURA, A. Social cognitive theory and mass communication. In: BRYANT, J. & ZILLMANN, D. (Eds.). *Media effects: Advances in theory and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.
- BANDURA, A. On the psychosocial impact and mechanisms of spiritual modeling. In: *Internadonal Journal for the Psychology of Religion*, nº 13 (3), 2003, p.167-174.
- BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A., AZZI, R. J., POLYDORO, S. A. J. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008a, p. 69-95.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A., AZZI, R. J., POLYDORO, S. A. J. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008b, p. 15-41.

BATTRO, A. M. *Dicionário Terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1978.

BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 2012a.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012b.

BECKER, F. *Epistemologia do professor de matemática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c.

BINS NETO, R. C., CHESINI, T. S. Os projetos de investigação e a educação de jovens e adultos: desenvolvendo a autonomia intelectual. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 2009, p. 33 – 41.

BLANDO, A. *Dificuldades acadêmicas que interferem na aprendizagem de estudantes universitários de engenharias e de ciências exatas: um estudo fundamentado na epistemologia genética*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEdu. Dissertação de mestrado, 2015.

BLANDO, A. e MARCILIO, F. *Relatório sobre o estabelecimento de perfil do estudante de graduação que busca atendimento psicopedagógico no Núcleo de Apoio ao Estudante*. Porto Alegre: 2018. (documento de circulação interna sobre o atendimento psicopedagógico oferecido pelo Núcleo de Apoio ao Estudante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

BOCK, A. M. B., FURTADO, O. e TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORTOLETTO, D. e BORUCHOVITCH, E. Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. In: *Paidéia*, Ribeirão Preto, nº 23(55), 2013, p. 235-242.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. In: *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, nº 18(3), 2014, p. 401-409.

BOSCH, C. *Promoting self-directed learning through the implementation of cooperative learning in a higher education blended learning environment*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, North-West University, 2017.

BOSCH, C., MENTZ, E. e GOEDE, R. Self-directed learning: A conceptual overview. In: MENTZ, E. Mentz, DE BEER, J. & BAILEY R. (Orgs.). *Self-Directed Learning for the 21st Century: Implications for Higher Education*, Cidade do Cabo, África do Sul: AOSIS, 2019, p. 1-36.

BOSSA, N. A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 03 de julho de 2019.

BRITO, J. W. R. e LIMA, F. J. G. A educação em Kant como condição de autonomia do indivíduo. In: *Revista Eletrônica de Filosofia*, São Paulo, v 14, n. 2, p. 199-217, julho – dezembro 2017.

BRUM, S. M. e MENDES, T. S. *Construções da autonomia intelectual de alunos de curso normal superior na forma de EAD: um enfoque piagetiano*. Anais da 28ª ANPED. Caxambu: 2005.

BZUNECK, J. A., & BORUCHOVITCH, E. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. In: *Psicologia Ensino & Formação*, nº 7(2), 2016, p. 73-84.

CANDY, P. C. *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2004.

CHENE, A. The Concept of Autonomy: A Philosophical Discussion. In: *Adult Education Quarterly*, vol. 34, 1983, p. 38-47.

CLONINGER, S. C. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

COSTA, L. J. O. A teoria crítica da sociedade e conceito de autonomia intelectual no campo da Educação. Curitiba: UFPR. Trabalho de conclusão de curso de especialização, 2010.

COVINGTON, M. Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. In: *Annual Review of Psychology*, v. 51, 2000, p.171-200.

DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. 5 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

DEMO, P. *Saber Pensar é Questionar*. Brasília, 2008.

DOLLE, J. *Para compreender Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

ENRICONE, D. (Org.). Estudante da educação superior. In: MOROSINI, M (Org.) *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Glossário. Volume 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006, p. 409–437.

ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. (Original publicado em 1968)

FEIST, J., FEIST, J. G., ROBERTS, T. *Teorias da Personalidade*. Porto Alegre: AMGH, 2015.

FERREIRA, F. L. *As características da filosofia e os desafios de sua docência no ensino médio: em busca de uma autonomia intelectual no ensino superior*. Santos: Universidade Metropolitana

de Santos / Faculdade de Educação e Ciências Humanas. Trabalho de conclusão de curso de graduação, 2013.

FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FLAVEL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (Orgs.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1976, p. 231 – 235.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, R. C., STOCKMANN, J. I., RUTECKI, L. K., LIMA, C. V. A autonomia intelectual no exercício do aprender a aprender na educação a distância. XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Trabalho apresentado. Florianópolis: UFSC, 2014.

FRANCO, S. R. K. *O construtivismo e a educação*. 4ª ed. (revista e ampliada). Porto Alegre: Mediação, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. oprimido. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 45ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. B. L. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. In: *Educar*, Curitiba, n. 19, p. 11 - 22, 2002.

FREITAS, L. *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREZZA, J. S. *Construção de modelos e teorias físicas: da mecânica clássica de Newton a mecânica relativística de Einstein: um estudo em epistemologia genética*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEdu. Tese de doutorado, 2015.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. In: *Psic. da Ed.*, São Paulo, 46, 1º sem. de 2018, p. 71-80

GARRISON, D. R., Self-directed learning: Toward a comprehensive model. In: *Adult Education Quarterly*, vol. 48(1), 1997, p. 18–33.

GERHARDT, T. E. et. al. Unidade 4 – Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa* coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIANFADONI, M. H. T. A. e MICHELETTO, N. As possibilidades da razão: Immanuel Kant (1724-1804). In: ANDERY, M. P. A. et. al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014, p. 341 – 360.

GODINHO, J. *Abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante: o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola*. Manaus: UFAM. Dissertação de mestrado, 2015.

HORTA-TAVARES, R. (2008). *Analfabetismo funcional versus aprendizagem qualificada: a importância da autonomia intelectual*. 14º Congresso Internacional ABED de Educação a distância. Trabalho apresentado. Santos: 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/cd/artigos/552008114038AM.pdf>. Acesso em 14 dez. 2021.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HSIEH, P., SULLIVAN, J. R. e GUERRA, N. S. A closer look at college students: self- efficacy and goal orientation. In: *Journal of Advanced Academics*, nº 18, 2007, p. 454-476.

INHELDER, B.; PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.

JESUS, G. R., & LAROS, J. A. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. In: *Avaliação Psicológica*, v. 3, nº 2, p. 93-106, 2004.

KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos*. 36. ed. Campinas: Papirus, 2008.

KANT, I. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. In: *Os pensadores Vol. II*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Caxias do Sul: Educs, 2008.

KNOWLES, M., *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, Follet, Chicago, 1975.

LA TAILLE, Y. DANTAS, H. e OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. A Educação Moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. (org.). *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996.

LALANDE, A. Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LASSANCE, M. C. P. A orientação profissional e a globalização da economia. In: *Revista da ABOP*, 1, 1997, p. 71-80.

LASSANCE, M. C. P. e GOCKS, A. A formação da identidade profissional em universitários: a questão da prática. In: *Anais do II Simpósio Brasileiro de Orientação Vocacional e Ocupacional* (p. 65-70). São Paulo: ABOP, 1995, p. 65-70.

LASSANCE, M. e TEIXEIRA, M. A. P. *Projeto de Expansão e Planejamento Estratégico 2008-2012*. Porto Alegre: 2007. (documento de circulação interna sobre a criação do Núcleo de Apoio ao Estudante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

LASSANCE, M. C. P. e TEIXEIRA, M. A. P. O trabalho no centro de avaliação psicológica, seleção e orientação profissional (CAP-SOP) – uma abordagem integrada. In: LASSANCE, M. C. P. (Org). *Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010, p. 15-78

LEITE, B. *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1995.

LIN, L., REINDERS, H. Assessing learner autonomy: development and validation of a localized scale. In: REINDERS, H., NUNAN, D., ZOU, B. (Orgs.) *Innovation in language learning and teaching: the case of China*. Springer, Nova Iorque, 2017, p. 307–328

LIPMAN, M. *O Pensar na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOSEKANN, R. G. C. B.; MOURÃO, H. C. Desafios do teletrabalho na pandemia COVID-19: quando o home vira office. In: *Caderno de Administração*, v. 28, p. 71-75, 2020.

LUCARELLI, E. *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. Tese de doutorado. Bs. As. UBA. 2003.

MACASKILL, A. e TAYLOR, E. The development of a brief measure of learner autonomy in university students. In: *Studies in Higher Education*, vol. 35(3), 2010, p. 351–359.

MACHADO, R. C. F. Autonomia. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 92-93.

MARQUES, T. B. I. *Do Egocentrismo à Descentração: a docência no ensino superior*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEdu. Tese de doutorado, 2005.

MARQUES, T. B. I. Estádios do desenvolvimento. In: BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. 2ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

MASCARELL, F. *La cultura en la era de la incertidumbre*. Sociedad, cultura y ciudad. Barcelona: Roca Editorial de Libros, 2005.

MCADAMS, D. P. The Psychological Self as Actor, Agent, and Author. In: *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 2013, p. 272–295. <https://doi.org/10.1177/1745691612464657>

MEJÍA, D. A. Can the system idea help promote critical thinking and intellectual autonomy in pedagogy?. *Kybernetes*, v. 31, 2002, p. 1313 – 1323.

MOREIRA, F. S. *A sala como espaço de construção da autonomia intelectual*. Porto Alegre: UFRGS / Instituto de Biociências. Trabalho de conclusão de curso de graduação, 2010.

- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- OLIVEIRA, C. T., DIAS, A. C. G. Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. In: *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 2, 2014, p. 187-197.
- OSWALT, D.F. *Instructional-design theory for fostering self-directed learning*. Universidade de Indiana. Tese de doutorado, 2003.
- PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W; FELDMAN, R.D. *Desenvolvimento Humano*. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PEKRUN, R. The Control-value Theory of Academic Emotions: Assumptions, Corollaries and Implications for Educational Practice. In: *Educational Psychology Review*, nº 18 (4), 2006, p. 315 - 341.
- PERVIN, L.A; JOHN, O. P. *Personalidade: Teoria e Pesquisa*. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- PIAGET, J. Evolução intelectual da adolescência à vida adulta. In: *Human development*, n.15, p.1-12, 1972 (Tradução de Tania B. I. Marques e Fernando Becker).
- PIAGET, J. *Problemas de Psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, J. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- PIAGET, J. *Adaptación vital y psicología de la inteligencia: selección orgánica y fenocopia*. Madrid: Siglo XXI de España, 1978.
- PIAGET, J. *A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de Psicologia Genética*. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PIAGET, J. *O Juízo moral na criança*. São Paulo: Editoria Summus, 1994.
- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- PIAGET, J. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
- PIAGET, J. e GRÉCO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- PIAGET, J. e HELLER, J. *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

PINHO, A. P. M., BASTOS, A. V. B., DOURADO, L. C. e RIBEIRO, J. L. L. S. A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. In: *Anais do XIII Colóquio de gestão universitária em Américas*, Florianópolis, SC, Brasil, 2013.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. R. & ZEIDNER, M. (Orgs.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000, p. 452-502.

POLYDORO, S. A. J. e AZZI, R. J. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. In: *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 29, p. 75 - 94, 2º sem. de 2009.

POLYDORO, S. A.; PELISSONI, A. M. S.; CARMO, M. C.; EMILIO, E. R. V.; DANTAS, M. A.; ROSÁRIO, P. Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. In: *Rev. Educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 20, n. 13, 2015, p. 201-213.

PORTILHO, E. M. L. A aprendizagem na universidade: os estilos de aprendizagem e metacognição. In: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 12, Curitiba, PUCPR, 2004.

PRETI, O. *Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões*. Cuiabá: Nead / UFMT, 2005.

R CORE TEAM. *R: A language and environment for statistical computing*. In: R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria, 2020. URL <https://www.R-project.org/>

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988.

REALE, M. *Introdução à filosofia*. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 16(1), 2003, p.109-116.

ROCHA, C. N.; NOVAES, A. M. P.; AVELAR, K. E. S. Análise do desempenho da educação brasileira baseada nos indicadores oficiais PISA e IDEB. In: *Lex Cult Revista do CCJF*, v. 4, nº 3, 2020, p. 71-92. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/472>

ROSÁRIO, P. *Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P., NUNES, T., MAGALHÃES, C., RODRIGUES, A., PINTO, R., & FERREIRA, R. (2010b). Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, 2010, p. 349-358.

RUÉ, J. *El Aprendizaje Autónomo em Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2009.

SALGADO, F. A. F., POLYDORO, S. A. J., ROSÁRIO, P. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. In: *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 23, n. 4, 2018, p. 667-679.

SAMPAIO, B. e GUIMARÃES, J. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. In: *Economia Aplicada* [online], v. 13, nº 1, 2009, p. 45-68.

SAMPIERE, R. H. COLLADO, C. F. e LUCIO, M. P. B. *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SARAVALI, E. G. A Psicopedagogia na Educação Superior: contribuições da teoria piagetiana. In: *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, São Paulo, nº 69, 2005, p. 243-253.

SAVICKAS, M. L. Reinvigorating the study of careers. In: *Journal of Vocational Behavior*, nº 61, 2001, p. 381-385.

SAVICKAS, M. L. The theory and practice of career construction. In: BROWN, S. D. e LENT, R. W. (Eds.). *Career development and counselling: putting theory and research to work*, Hoboken, NJ: Wiley, 2005, p. 42-70.

SAVICKAS, M. L. Career construction theory and practice. In: LENT, L. W. e BROW, S. D. (Eds.). *Career development and counselling: putting theory and research to work*, 2nd. ed., Hoboken, NJ: Jonh Wiley & Sons, 2013, p. 147-183.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. In: *Education Psychologist*, nº 26, 1991, p. 207-231.

SCHUNK, D. H. & ZIMMERMAN. B. J. (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates, 1994.

SHARP, J. G. *et al.* The Academic Boredom Survey Instrument (ABSI): a measure of trait, state and other characteristic attributes for the exploratory study of student engagement. In: *Journal of Further and Higher Education*, nº 45, 2021.

SILVA, C. B., BARDAGI, M. P., LASSANCE, M. C. P., PEREIRA, D. F. Intervenção com universitários: uma proposta de disciplina de Planejamento de Carreira na graduação. In: LASSANCE, M. C. P. (Org.). *Técnicas para o trabalho de orientação profissional em grupo*. 2^a ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

SILVA, A., DUARTE, A. M., SÁ, I. e SIMÃO, A. M. V. *Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004.

SILVA, J. A. e FREZZA, J. S. Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento do adulto. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, nº 39, jan./abr. 2011, p. 191-205.

SILVEIRA, A. A. *Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade e fidedignidade em uma amostra de universitários brasileiros*. Porto Alegre: UFRGS / Instituto de Psicologia / Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Dissertação de mestrado, 2013.

SILVEIRA, D. T., CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. (Orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31 – 42.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 2002.

SOARES NETO, J. J., JESUS, G. R., KARINO, C. A., ANDRADE, D. F. Uma escala para medir infraestrutura escolar. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, nº 54, p. 78-99, jan./abr., 2013.

SUPER, D. E. A life-span, life-space approach to career development. In: *Journal of Vocational Behavior*, nº 16, 1980, p. 282-298.

SUPER, D. E., SAVICKAS, M. L., & SUPER, C. M. The life-span, life-space approach to careers. In: BROWN, D. & BROOKS, L. (Orgs.), *Career choice and development*, San Francisco: Jossey-Bass, 1996, p. 121-178.

TEIXEIRA, M. A. P. *A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem*. Porto Alegre: UFRGS / Instituto de Psicologia / Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Tese de doutorado, 2002.

TEIXEIRA, M. A. P., DIAS, A. C. G., WOTTRICH, S. H., & OLIVEIRA, A. M. Adaptação à universidade em jovens calouros. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, nº 12(1), p. 185-202, 2008.

TEIXEIRA JÚNIOR, R. R; SOUZA, M.A.O. *Vocabulário de Análise do Comportamento: um manual de consulta para termos usados na área*. Santo André: ESETec, 2006.

TINTO, V. Through the eyes of students. In: *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. Syracuse University, Campbell, CA, USA, 2017, p. 1-16.

VALLE, A., CABANACH, R., GONZÁLEZ-PIENDA, J., RODRÍGUEZ, S., ROSÁRIO, P. & MUÑOZ-CADAVID, M., CERESO, R. Academic Goals and Learning Quality in Higher Education Students. In: *The Spanish journal of psychology*, nº 12, 2009, p. 96-105.

ZABALZA, M. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006, p. 226-370.

ZATTI, V. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007

ZIMMERMAN B. J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (orgs.). *Self-regulation: Theory, research, and applications*. Orlando, FL7 Academic Press, 2000, p.13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In: ZIMMERMAN, B. J & SCHUNK, D. H. (Orgs.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical Perspectives*, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 1-37.

ZIMMERMAN B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. In: *Educational Psychology*, nº 48, 2013, p. 135-147.

ZIMMERMAN B. J., & SCHUNK D. H. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Nova York, NY: Routledge, 2011.

ZOLTOWSKI, A. P. C. *Autorregulação da aprendizagem: levantamento e intervenção com estudantes universitários*. Porto Alegre: UFRGS/Instituto de Psicologia/Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Tese de doutorado, 2016.

ZORZI, A. *Entre o social e o individual: as trocas intelectuais e as trajetórias cognitivas no desenvolvimento da autonomia intelectual*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEdu. Tese de doutorado, 2018.

ZORZI, A. A construção da autonomia intelectual dos sujeitos em Jean Piaget: uma síntese teórica. In: *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 11(1), p. 50-72, 2019.

WAGNER, J. *A arte de planejar o tempo*. Porto Alegre: Literalis: 2003.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WELLS, G. *Indagación Dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001.

WERTHEIN, J. *Fundamentos da nova educação*. 5 ed. Brasília: Unesco, 2005.

APÊNDICE

Apêndice A – Mensagem de divulgação da primeira etapa da pesquisa

Prezado(a),

Pedimos, por gentileza, divulgação junto aos alunos de minha pesquisa de Doutorado de, autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS sob o nº CAEE: 28963620.0.0000.5347.

Obrigada!

A pedagoga do NAE, Alessandra Blando, convida a todos os estudantes da UFRGS a participarem de sua pesquisa de Doutorado sobre **Autonomia Intelectual de estudantes universitários** que busca compreender a relação do estudante com sua aprendizagem na universidade, construindo o conceito de autonomia intelectual a partir disso.

Desse modo, **gostaria de te ouvir para compreender como tu lidas com os estudos na universidade!**

[Clique aqui](#) para me ajudar a entender melhor isso!

Lembrando que:

- Para participar dessa pesquisa, tu deves ser **estudante de graduação da UFRGS** (de qualquer curso), de qualquer etapa!
- As informações fornecidas são anônimas.
- Tua participação é muito importante para auxiliar na compreensão de questões relativas à aprendizagem no ensino superior
- Além de contribuir com a pesquisa, tu auxilia a qualificar as atividades sobre estudos e aprendizagem oferecidas no NAE.

Obrigada!

Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido (questionário e escala Likert online)

PESQUISA: Autonomia Intelectual do Estudante Universitário: a construção de um conceito

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco.

PESQUISADORA ASSISTENTE: Doutoranda e Mestra Alessandra Blando.

Bem-vindo à minha pesquisa de doutorado!

Esta é uma pesquisa de doutorado que tem como finalidade investigar a construção da autonomia intelectual do estudante universitário. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da UFRGS, autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e está sob responsabilidade do docente vinculado à UFRGS, Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco. Participarão desta pesquisa estudantes de graduação da UFRGS, em Porto Alegre. Ao participar deste estudo você preencherá um questionário *online* junto com outros participantes que aceitem participar da pesquisa. O único incômodo previsto é o de disponibilizar o seu tempo para o preenchimento dos instrumentos. É previsto em torno de meia-hora para o preenchimento do questionário. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com o pesquisador responsável Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, pelo fone (51) 33084414. Serão solicitadas algumas informações básicas e perguntas de múltipla escolha ou escolha simples sobre o seu processo de estudos, suas escolhas de carreira, sua aprendizagem e desempenho acadêmico, não havendo respostas certas ou erradas. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Um dos riscos decorrentes da participação no estudo é de que o participante experimente algum desconforto ao preencher o questionário, além da possibilidade de identificação dos participantes e vulnerabilidade à confidencialidade de suas opiniões. Para minimizar os riscos possíveis, os dados coletados estarão em banco de dados da UFRGS, com acesso restrito ao pesquisador responsável e à pesquisadora assistente. Para garantir o anonimato dos participantes, na primeira etapa da pesquisa, não haverá necessidade de

identificação. Somente os estudantes que concordarem em participar da segunda etapa da pesquisa é que irão identificar-se com seu nome e contato de e-mail. Para garantir o anonimato na segunda etapa da pesquisa, os nomes dos participantes serão substituídos por nomes fictícios. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado. A participação no estudo não traz nenhum benefício direto aos participantes. Como benefício indireto, o participante terá a oportunidade de refletir sobre sua aprendizagem e seu funcionamento frente às tarefas acadêmicas na universidade, podendo contribuir para uma tomada de consciência de como tais questões se relacionam com o desenvolvimento de sua autonomia. Além disso, um estudo sobre a definição do conceito de autonomia intelectual do universitário pode esclarecer pontos referentes ao funcionamento e protagonismo do estudante diante das suas tarefas acadêmicas, especialmente de sua aprendizagem. Esse trabalho possibilita um novo olhar para compreender a aprendizagem do universitário e no que consiste sua autonomia intelectual, trazendo contribuições para o ensino e para a aprendizagem na formação superior. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. As informações obtidas nesses questionários serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na UFRGS, ficando disponíveis para futuras análises. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento, eu, declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) dos riscos e benefícios ao participar da pesquisa; d) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; e) que as informações obtidas através dos questionários serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; f) que os

questionários aplicados serão arquivados sob a guarda do pesquisador responsável na Faculdade de Educação por cinco anos e depois destruídos.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar eletronicamente desta pesquisa, o que corresponderá à assinatura do TCLE, o qual poderá ser impresso se assim o desejar.

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisa é de responsabilidade do Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS. Sua pesquisadora assistente e orientanda é a doutoranda Alessandra Blando. Caso queira contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (51)3308. 4414. Maiores informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3738.

Concordo em participar da pesquisa

Não desejo participar da pesquisa

Apêndice C – Questionário *online*

1. Qual é o seu gênero*:

Feminino Masculino Outro Prefiro não informar

2. Data de nascimento*:

(Por exemplo: 07/11/1986)

3. Idade:

4. Escolaridade do pai:

- Ensino fundamental (ou equivalente) incompleto
- Ensino fundamental (ou equivalente) completo
- Ensino médio (ou equivalente) incompleto
- Ensino médio (ou equivalente) completo
- Ensino superior incompleto (faculdade incompleta)
- Ensino superior completo (faculdade completa)
- Pós-graduação lato sensu (especialização, MBA, residência) completa ou incompleta
- Pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ou doutorado) completa ou incompleta
- Não sei informar

5. Escolaridade da mãe:

- Ensino fundamental (ou equivalente) incompleto
- Ensino fundamental (ou equivalente) completo
- Ensino médio (ou equivalente) incompleto
- Ensino médio (ou equivalente) completo
- Ensino superior incompleto (faculdade incompleta)
- Ensino superior completo (faculdade completa)
- Pós-graduação lato sensu (especialização, MBA, residência) completa ou incompleta
- Pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ou doutorado) completa ou incompleta
- Não sei informar

6. Atualmente você mora:

- com os pais (ou um dos pais)
- com outros parentes
- sozinho(a)
- com amigos
- em casa de estudante
- em pensão
- com família própria (com companheiro(a) e/ou filhos)

7. Estado civil:

- Solteiro(a)
- Casado (a) ou União Estável
- Separado(a) / desquitado(a) / divorciado(a)
- Viúvo

8. Você exerce trabalho remunerado regular (exceto bolsas e estágio)?

- Sim
- Não

Caso *sim*:

Qual a sua carga horária semanal (em média)?

- Até 10h (em média)
- De 20h a 30h (em média)
- De 30h a 40h (em média)
- Mais de 40h (em média)

9. Ano de término do Ensino Médio:

10. Você estudou o Ensino Médio em:

- Escola pública
- Escola privada
- Parte em escola pública e parte em escola privada

11. Você é o(a) primeiro(a) em sua família de origem (mãe, pai e irmãos) a cursar uma faculdade?

- Sim Não

12. Forma de acesso para ingresso na UFRGS*:

- Vestibular
 SISU
 Transferência compulsória
 Transferência voluntária
 Processo seletivo indígena
 Ingresso de diplomado
 Processo seletivo para refugiado

13. Se você ingressou por vestibular ou SISU, informe a modalidade de acesso:

- Ampla concorrência / universal
 Escola pública, baixa renda e etnia (pretos, pardos e indígenas)
 Escola pública e baixa renda
 Escola pública e etnia (pretos, pardos e indígenas)
 Escola pública
 Pessoa com deficiência
 Prefiro não informar

14. Você já iniciou algum outro curso superior?

- Não, este é o meu primeiro curso
 Sim, mas abandonei
 Sim e estou cursando
 Sim e já concluí

15. Curso de graduação que frequenta na UFRGS atualmente*:

- Administração - Diurno
Administração - Noturno
Administração Pública e Social - Noturno
Agronomia

Arquitetura e Urbanismo
Arquivologia - Noturno
Artes Visuais - Bacharelado
Artes Visuais - Licenciatura
Biblioteconomia
Biomedicina
Biotecnologia
Ciência da Computação
Ciências Atuariais - Noturno
Ciências Biológicas - Bacharelado
Ciências Biológicas - Licenciatura
Ciências Contábeis - Noturno
Ciências Econômicas - Diurno
Ciências Econômicas - Noturno
Ciências Jurídicas e Sociais - Direito - Diurno
Ciências Jurídicas e Sociais - Direito - Noturno
Ciências Sociais - Diurno
Ciências Sociais - Noturno
Dança - Licenciatura
Design de Produto
Design Visual
Educação Física - Bacharelado
Educação Física - Licenciatura
Enfermagem
Engenharia Ambiental
Engenharia Cartográfica - Noturno
Engenharia Civil
Engenharia de Alimentos
Engenharia de Computação
Engenharia de Energia
Engenharia de Materiais
Engenharia de Minas
Engenharia de Produção

Engenharia Elétrica
Engenharia Física
Engenharia Mecânica
Engenharia Química
Estatística
Farmácia
Filosofia - Bacharelado - Diurno
Filosofia - Licenciatura - Noturno
Física - Bacharelado
Física - Bacharelado: Astrofísica
Física - Licenciatura - Diurno
Física - Licenciatura - Noturno
Fisioterapia
Fonoaudiologia
Geografia - Diurno
Geografia - Noturno
Geologia
História - Diurno
História - Noturno
História da Arte - Bacharelado - Noturno
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia - Bacharelado
Jornalismo
Letras - Bacharelado
Letras - Bacharelado: Formação Tradutor e Intérprete de Libras
Letras - Licenciatura
Matemática - Bacharelado
Matemática - Licenciatura - Diurno
Matemática - Licenciatura - Noturno
Medicina
Medicina Veterinária
Museologia
Música
Nutrição

Odontologia - Diurno
Pedagogia
Políticas Públicas - Noturno
Psicologia - Diurno
Psicologia - Noturno
Publicidade e Propaganda
Química
Química - Licenciatura - Noturno
Química Industrial - Noturno
Relações Internacionais
Relações Públicas
Saúde Coletiva - Bacharelado - Noturno
Serviço Social - Noturno
Teatro
Zootecnia

16. Ano e semestre de ingresso na UFRGS*:

(Por exemplo: 2018/2)

17. Há quantos semestres está na UFRGS?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13

18. Qual opção melhor descreve os conceitos que você obteve no curso até agora?

(Desempenho)

- Maioria conceitos A
- Maioria conceitos entre A e B
- Maioria conceitos entre A e C
- Maioria conceitos entre A e D
- Maioria conceitos B
- Maioria conceitos entre B e C
- Maioria conceitos entre B e D
- Maioria conceitos C
- Maioria conceitos entre C e D
- Maioria conceitos D
- Maioria conceitos entre D e FF
- Maioria conceitos FF

18. Você já reprovou em alguma disciplina do seu curso com conceito D?* **(Desempenho)**

- Sim Não

19. Você já reprovou em alguma disciplina do seu curso com conceito FF?* **(Desempenho)**

- Sim Não

20. De um modo geral, você está satisfeito com o seu desempenho acadêmico (notas e/ou conceitos) no curso? **(Satisfação com o desempenho)**

- Sim Não Em parte

21. De um modo geral, independente do seu desempenho acadêmico, você está satisfeito(a) com sua aprendizagem na Universidade* **(Satisfação com a aprendizagem)**

- Sim Não Em parte

Apêndice D – Escala Likert *online*

Obrigada por responder às perguntas anteriores. Os itens a seguir dizem respeito aos seus estudos, sua aprendizagem e sua vida acadêmica.

Lembre-se, não há respostas certas ou erradas.

22. Para cada frase, por favor, seleciona a opção eu melhor representa o quanto você concorda com cada afirmação. As suas respostas podem variar de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”.

Item	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente (ou neutro)	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
1. Costumo antecipar e planejar minha vida acadêmica e profissional, pois entendo que isso refletirá em meu futuro.					
2. Minha aprendizagem na universidade depende prioritariamente de mim.					
3. Me sinto incapaz de aprender.					
4. Quando não consigo aprender algo, busco compreender o porquê disso.					
5. Me preocupo em aprender coisas na universidade que serão importantes para meu futuro profissional.					
6. Gosto de estudar para ter mais argumentos para debater ideias.					
7. Geralmente estudo previamente assuntos que vão ser discutidos em aula.					
8. Eu analiso o meu desempenho nas tarefas acadêmicas para saber se estou atingindo meus objetivos.					
9. Procuo outras fontes de informação para além das oferecidas nas disciplinas quando tenho dúvidas sobre o conteúdo.					
10. Costumo explorar as possibilidades de extensão que meu curso oferece.					
11. Quando estabeleço uma meta relacionada à minha vida acadêmica e profissional, eu procuro desenvolver uma estratégia clara de como alcançá-la.					
12. Separo os materiais de apoio que preciso (exemplo: livro, caderno, papel,					

Item	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente (ou neutro)	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
caneta, calculadora...) antes de iniciar meus estudos.					
13. Dependo da sorte para ter um bom desempenho acadêmico.					
14. De modo geral, considero que invisto o tempo necessário para que meus estudos sejam satisfatórios.					
15. Costumo investigar / refletir sobre conteúdos do meu curso.					
16. Falto às aulas mesmo que não tenha uma razão válida.					
17. Tenho uma rotina de estudo mesmo em épocas em que não há provas.					
18. Eu sei o que preciso mudar ou o que preciso manter na maneira como eu estudo para aprender melhor.					
19. Quando preciso estudar algo que não gosto, procuro buscar alguma aplicabilidade sobre o assunto para torná-lo interessante.					
20. Tenho dificuldades em lidar com argumentos diferentes dos meus.					
21. Eu me sinto satisfeito com minha escolha de curso.					
22. Tenho clareza dos motivos que me levam a me dedicar aos estudos na universidade.					
23. Enquanto estudo, percebo se minhas estratégias de estudo estão funcionando.					
24. Quando faço minha matrícula, escolho professores que sei que são fáceis de passar.					
25. Faço um planejamento dos conteúdos a serem estudados.					
26. Percebo que meu futuro em relação à minha formação depende das escolhas de hoje.					
27. Se não tivessem provas que valem nota em meu curso, não estudaria.					
28. Eu sei quais fatores são de minha responsabilidade que explicam por que os meus resultados acadêmicos são do jeito que são.					
29. Sei que aprendi algo somente quando tenho uma boa nota em uma prova.					
30. Costumo estudar os assuntos relacionados ao meu curso para além dos materiais indicados pelos professores					
31. Ter claro os motivos que me fizeram escolher o curso em que estou me deixam mais motivado para estudar.					
32. Durante as aulas, participo para expressar minhas dúvidas e opiniões.					
33. Se percebo que meu modo de estudar não está funcionando, costumo					

Item	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indiferente (ou neutro)	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
buscar outras estratégias de estudo.					
34. Eu sei que há conteúdos do meu curso que são importantes para mim, independentemente da profissão que eu vier a exercer.					
35. Quando estudo, eu monitoro se estou estudando do modo adequado.					
36. Consigo chegar a um consenso em situações que as pessoas discordam de mim.					
37. Entendo que quando cometo erros em uma prova, eles servem para que eu possa aprender.					
38. Não costumo pensar sobre os motivos que me levam a aprender algo.					
39. Utilizo estratégias de estudo diferentes para disciplinas diferentes.					
40. Tento identificar possíveis barreiras ou dificuldades que tenho em minha vida acadêmica para que eu possa concluir o curso com êxito.					
41. Mesmo diante de obstáculos em minha trajetória acadêmica, persisto buscando atingir meus objetivos.					
42. Eu me questiono se estou de fato aprendendo o quanto eu gostaria.					
43. Busco aprender somente o mínimo que é exigido pelo curso para poder me formar.					
44. Costumo explorar as possibilidades de pesquisa que meu curso oferece.					
45. Não me sinto capaz de dar conta das demandas do meu curso.					

Agradecemos suas respostas até aqui. Essa pesquisa tem uma segunda etapa a ser realizada em outro momento. Caso aceite participar dessa segunda etapa, realizarei uma entrevista online contigo!

23. Gostaria de participar da segunda etapa desta pesquisa?

Sim

Não

Caso responda **sim**:

Obrigada por querer participar da segunda etapa de minha pesquisa. Para isso, preciso de alguns dados para poder entrar em contato contigo!

Nome completo:

E-mail para contato:

Telefone (DDD + Telefone) – preferencialmente *Whatsapp* ou *Telegram*:

Apêndice E – Mensagem para a participação na segunda etapa da pesquisa

Contato via *e-mail* e aplicativo de mensagens instantâneas

Olá,

Tudo bem? Meu nome é Alessandra Blando, sou pedagoga do Núcleo de Apoio ao Estudante da UFRGS e doutoranda em Educação da UFRGS. Você participou da primeira etapa de minha pesquisa de doutorado que tem como finalidade investigar a construção da autonomia intelectual do estudante universitário. Primeiramente, aproveito para agradecer sua participação nessa primeira etapa, em que ao final do questionário você se disponibilizou a participar da próxima etapa, fornecendo seu contato. Nessa segunda etapa, eu realizarei uma entrevista com cada estudante selecionado, via *Mconf* da UFRGS, buscando compreender seu funcionamento frente à sua aprendizagem na universidade.

Se você ainda deseja participar desta segunda etapa de minha pesquisa, pode me fornecer seus melhores dias e turnos (por exemplo: segundas pela manhã, terças tarde e noite etc.) para agendarmos uma entrevista? Ela deve durar entre 30min e 1h, no máximo.

Aguardo seu retorno e novamente agradeço sua disponibilidade.

Qualquer dúvida, estou à disposição.

Apêndice F – Termo de consentimento livre e esclarecido (entrevista semiestruturada)

PESQUISA: Autonomia Intelectual do Estudante Universitário: a construção de um conceito

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco.

PESQUISADORA ASSISTENTE: Doutoranda e Mestra Alessandra Blando.

Esta é uma pesquisa de doutorado que tem como finalidade investigar a construção da autonomia intelectual do estudante universitário. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob o nº CAEE: 28963620.0.0000.5347 e está sob responsabilidade do docente vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco. Participarão desta pesquisa em torno de 19 estudantes de graduação da UFRGS, em Porto Alegre. Ao participar deste estudo você responderá a uma breve entrevista *online*, assim como outros participantes que aceitem participar da pesquisa. É previsto em torno de 50 minutos para a realização dessa entrevista. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo podem entrar em contato com o pesquisador responsável Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco pelo e-mail sergio.franco@ufrgs.br. Serão solicitadas algumas informações básicas e serão realizadas perguntas sobre o seu processo de estudos, suas escolhas de carreira, sua aprendizagem e desempenho acadêmico, não havendo respostas certas ou erradas. As entrevistas serão gravadas em vídeo e áudio e transcritas para análise. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução no 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Um dos possíveis riscos decorrentes da participação no estudo é de que o participante experimente algum desconforto ao participar da entrevista, além da possibilidade de identificação dos participantes e vulnerabilidade à confidencialidade de suas opiniões. Para minimizar os riscos possíveis, os dados coletados estarão em banco de dados da UFRGS, com acesso restrito ao pesquisador responsável e à pesquisadora assistente. Para garantir o anonimato dos participantes, na primeira etapa da pesquisa, não houve necessidade de

identificação. Somente os estudantes que concordaram em participar dessa segunda etapa da pesquisa é que se identificaram com seu nome e contato de e-mail. Para garantir o anonimato na segunda etapa da pesquisa, os nomes dos participantes serão substituídos por nomes fictícios. A entrevista será gravada, correndo-se o risco de seu vídeo e áudio ser divulgado. Para minimizar os riscos possíveis, os vídeos e áudios das entrevistas estarão em um banco de dados da UFRGS, com acesso restrito ao pesquisador responsável e à pesquisadora assistente. Na segunda etapa da pesquisa, corre-se o risco de que o estudante responda questões sensíveis a ele em relação à universidade. Em caso de qualquer desconforto por parte do entrevistado, ele poderá escolher não responder à pergunta ou interromper a entrevista, não sendo mais participante da pesquisa. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado. A participação no estudo não traz nenhum benefício direto aos participantes. Como benefício indireto, o participante terá a oportunidade de refletir sobre sua aprendizagem e seu funcionamento frente às tarefas acadêmicas na universidade, podendo contribuir para uma tomada de consciência de como tais questões se relacionam com o desenvolvimento de sua autonomia. Além disso, um estudo sobre a definição do conceito de autonomia intelectual do universitário pode esclarecer pontos referentes ao funcionamento e protagonismo do estudante diante das suas tarefas acadêmicas, especialmente de sua aprendizagem. Esse trabalho possibilita um novo olhar para compreender a aprendizagem do universitário e no que consiste sua autonomia intelectual, trazendo contribuições para o ensino e para a aprendizagem na formação superior. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado. Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo possam contribuir para a construção de conhecimento científico nesta área e possibilita um novo olhar para compreender a aprendizagem do universitário e no que consiste sua autonomia intelectual, trazendo contribuições para o ensino e para a aprendizagem na formação superior. Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. As informações obtidas nas entrevistas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ficando disponíveis para futuras análises. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento, eu declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) dos riscos e benefícios ao participar da pesquisa; d) da segurança de que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas; e) que as informações obtidas através das entrevistas serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e) que as entrevistas respondidas e transcritas serão arquivadas sob a guarda do pesquisador responsável por cinco anos e depois destruídas.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Alessandra Blando
Pesquisadora Assistente

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco
Pesquisador Responsável

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisa é de responsabilidade do Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco, do Programa de Pós- Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS. Sua pesquisadora assistente e orientanda é a doutoranda Alessandra Blando. Caso queira contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones (51)3308. 4414 ou pelo e-mail sergio.franco@ufrgs.br . Maiores informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3738.

Apêndice G – Entrevista Semiestruturada

1. Como foi a sua escolha por esse curso? (pergunta introdutória)
2. De modo geral, você se sente satisfeito por estar fazendo uma graduação? Por quê? (pergunta introdutória)
3. Que objetivos pretende alcançar com sua formação? (Objetivos de longo, médio e curto prazo). O que você tem feito para alcançá-los? (Protagonismo – consciência, confiança, engajamento e preocupação).
4. De modo geral, como você costuma estudar? Quais são as estratégias utilizadas? Você utiliza as mesmas estratégias de estudos para disciplinas diferentes? (Autorregulação da aprendizagem – execução e metacognição)
5. Alguma vez suas estratégias de estudo na faculdade não funcionaram? Caso não tenham funcionado, o que você fez nessa situação? (Autorregulação da aprendizagem – avaliação)
6. Você nota diferença entre seu modo de estudar e de ser aluno na universidade e na escola? (Protagonismo e autorregulação da aprendizagem)
7. Você tem uma rotina de estudos ao longo do semestre, inclusive em épocas que não tem provas? Por quê? (Autorregulação da aprendizagem – planejamento / protagonismo – engajamento)
8. Você costuma avaliar ao longo do semestre se está aprendendo ou não? Como você faz isso? (Autorregulação da aprendizagem – metacognição e avaliação)
9. Você costuma estudar outros assuntos sem ser os das disciplinas que está cursando ou do curso? Por quê? E que tipos de assuntos (relacionados ou não com o que você está vendo no semestre? Busca aprofundar o que está aprendendo? Assuntos não acadêmicos? Etc.) (Protagonismo - engajamento e preocupação)
10. Como você nota que aprende algo? (Me conte uma situação em que você concluiu que aprendeu algo que estudou. E uma que aprendeu algo sem precisar estudar. Com que frequência essas situações ocorrem no seu dia a dia?) (Autoria)
11. Como você nota que não aprendeu algo? (Me conte uma situação em que mesmo estudando, você concluiu que não aprendeu. Com que frequência essas situações ocorrem no seu dia a dia?) (Autoria)
12. Algo que possa dizer da sua experiência de aprendizagem: numa disciplina em que você se

sai muito bem e que gosta muito? E numa que não gosta, como você se sai? O que diferencia essas situações? (Autorregulação da aprendizagem)

13. Imagine a seguinte situação: você se propôs a realizar todas as atividades sugeridas pelo professor. No entanto, você está tendo dificuldade em prosseguir, pois não entende determinada variável / determinado conceito. Você já vivenciou algo parecido? O que você faria numa situação dessas? O que você faz quando não consegue realizar algum exercício ou tem alguma dúvida? (Protagonismo - iniciativa e engajamento)
14. Se em sala de aula ou em uma conversa com um colega sobre temas/assuntos relacionados aos conteúdos do seu curso, é apresentado a você algum argumento que você discorda. Qual a sua reação numa situação dessas? (Protagonismo e autoria)