

**APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA: a autorregulação da aprendizagem de mestrandos profissionais em Administração**

**MURILO GABRIEL DA COSTA SILVA**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

**ANA CAROLINA KRUTA DE ARAUJO BISPO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)

**MARY DAYANE SOUZA SILVA**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Agradecimento à orgão de fomento:  
Agradecemos ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFPB.

## **APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA: a autorregulação da aprendizagem de mestrandos profissionais em Administração**

### **1 INTRODUÇÃO**

O processo de ensino-aprendizagem envolve inúmeros fatores oportunizados tanto pelo professor quanto por técnicas pedagógicas e didáticas necessárias para a ministração do conteúdo, bem como por estratégias de ensino ativas para a promoção da autonomia e desenvolvimento dos discentes (SEGOLSSON; HIRSH, 2019). Nesse processo, cabe ao discente o desenvolvimento de técnicas para aprender o que lhe é proposto (SILVA; OLIVEIRA, 2010), utilizando estratégias de autorregulação da aprendizagem ao longo da sua trajetória acadêmica.

A forma como cada discente gere seu tempo, motivações próprias e pensamentos, visando alcançar seus objetivos conceitua-se como autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2013). Esse processo está relacionado diretamente com as estratégias de gestão de recursos, que podem ser divididas em quatro grupos: (i) gestão de tempo, que observa fatores como procrastinação; (ii) gestão do ambiente de estudo; (iii) gestão do esforço (motivação); e (iv) gestão do ambiente social, ou busca por ajuda (CHEN, 2002). Tais estratégias objetivam organizar e controlar recursos disponíveis para possibilitar que as tarefas de aprendizagem sejam realizadas efetivamente, com foco no envolvimento do indivíduo em tornar o ambiente físico e social propícios ao processo de aprender (PEGALAJAR-PALOMINO, 2016).

A gestão do tempo, primeira estratégia desse grupo, envolve a programação das tarefas visando obter melhores resultados (SILVA *et al.*, 2016; KHAN *et al.*, 2014), onde o discente, por exemplo, define horários para realizar suas atividades, considerando fatores como a procrastinação, que consiste em deixar para outro dia ou para depois, adiar, delongar, postergar a realização de algo (MICHAELIS, 2020; KIM; SEO, 2015). A segunda estratégia trata-se da gestão do ambiente de estudo, que pode ser definida como a organização do local em que se irá realizar os processos de aprendizagem, tornando-o adequado para o desempenho de suas tarefas (SILVA *et al.*, 2018; ZANDVLIET; BROEKHUIZEN, 2017; TESTA; LUCIANO, 2010). Quanto à gestão do esforço, terceira estratégia da gestão de recursos, Filcher e Miller (2000) conceituam-na como o processo de persistência e manutenção do foco, fortalecendo a motivação visando o alcance dos objetivos apesar de distrações que possam surgir, reforçando as demais estratégias numa perspectiva motivacional (ONAH *et al.*, 2020; BAARS *et al.*, 2017; KETONEN *et al.*, 2016). Por fim, a última estratégia refere-se a gestão do ambiente social, que diz respeito a busca de ajuda de outros estudantes e professores durante o processo de aprendizagem (TESTA; LUCIANO, 2010; ALVARADO *et al.*, 2014).

Entretanto, no ano de 2020, estudantes do mundo inteiro passam por uma situação atípica, tendo sua educação impactada com a pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19), detectado na China em dezembro de 2019 (OPAS, 2020). No mês de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto da doença como uma pandemia (MENDONÇA, 2020) e, com a identificação dos primeiros casos no Brasil o fechamento de escolas e universidades foi decretado, seguindo o protocolo adotado em países onde o vírus havia sido detectado.

Com a suspensão das aulas para realizar o isolamento social recomendado pela OMS, buscando retardar o pico da doença e evitar o colapso do sistema de saúde, instituições de ensino de todos os níveis, desde a educação infantil até a pós-graduação, passaram a se reinventar para manter as aulas, mesmo à distância em razão do período de emergência (HODGES *et al.*, 2020) e a adotar o chamado ‘ensino remoto emergencial’ (ERE). Dentro desse contexto, encontram-se os cursos de mestrado profissional (CMP), cuja modalidade se constitui como uma

alternativa à formação acadêmica de professores e pesquisadores, visando a aplicação prática e às necessidades do mercado de trabalho (PAIXÃO; BRUNI, 2013).

A partir dessa nova realidade, estudantes de pós-graduação tiveram de se adaptar à novas formas de ministração de aulas, atividades e avaliações, além de adequarem seu processo de aprendizagem, gerenciando seus recursos em um contexto de incertezas e dificuldades. Um levantamento do Movimento Parent in Science (2020) apontou que a pandemia está afetando consideravelmente a produtividade acadêmica: 82% dos discentes de pós-graduação questionados revelaram que estão sofrendo impactos no progresso da dissertação ou tese por conta do contexto atual, sendo as mulheres (83,4%) as mais afetadas em suas atividades acadêmicas (PARENT IN SCIENCE, 2020).

Desta forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de autorregulação da aprendizagem de estudantes-profissionais de cursos de mestrado profissional na área de Administração em tempos de Covid-19. O estudo possibilita aos gestores e aos docentes dos cursos de mestrado profissional aprimorarem o processo de formação acadêmica dos alunos a partir de estratégias de fomento à autorregulação da aprendizagem. Além disso, esta pesquisa também ajuda os alunos a potencializarem seu processo de aprendizagem a partir da autorregulação, além de auxiliar na compreensão do processo de autorregulação da aprendizagem frente a uma situação completamente atípica, ocasionada pela Covid-19, ao contexto de ensino-aprendizagem regular na formação de mestres profissionais.

## **2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A autorregulação da aprendizagem é um processo que ativa e mantém os pensamentos, comportamentos e emoções para atingir as metas e objetivos que os indivíduos estabeleceram (ZIMMERMAN, 2013), que nortearão seu aprendizado (VEIGA-SIMÃO, 2015).

Alguns autores indicam também que a autorregulação é um processo de controle exercido pelos sujeitos em seus pensamentos, ações, emoções e motivações por meio de estratégias que os direcionam para os objetivos propostos (PANADERO *et al.* 2017; PANADERO; ALONSO-TAPIA, 2014), que não necessariamente têm uma orientação de aprendizado (PANADERO *et al.*, 2017). Entretanto, Bandura (2012) sustenta que, quando os alunos autorregulam sua aprendizagem, estes favorecem o estabelecimento de metas, mobilizando esforços e recursos pessoais para alcançá-las, não apenas obtendo a capacidade, mas também a vontade de aprender. Portanto, processos de autorregulação são cruciais para aumentar a motivação e o aprendizado acadêmico (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014). Os autores Ben-Eliyahu e Linnenbrink-García (2015) também enfatizaram que um aluno autorregulado e eficaz no uso de suas estratégias de autorregulação gerencia três níveis de aprendizado: cognitivo, comportamental e emocional.

A autorregulação da aprendizagem, de acordo com Zimmerman (1998; 2013), é um processo cíclico, envolvendo um modelo basicamente formado por três importantes fases que são: (i) planejamento, (ii) execução e (iii) autorreflexão. Tal modelo cíclico pode ser contextualizado da seguinte maneira: no primeiro momento – o planejamento – os discentes observam a tarefa a ser realizada, atribuindo a esta características como motivação e valor, bem como definindo os objetivos e as ações implementadas para alcançá-la, em que fatores como autoeficácia, expectativas de resultados, valor da tarefa, interesse e orientação para objetivos, desempenham um papel fundamental. Na segunda fase – execução – são implementadas ações e processos para executar o que fora planejado anteriormente. Nesse momento, os discentes precisam se concentrar, além de selecionar as melhores estratégias de aprendizagem, visando manter o interesse e a motivação para alcançar os objetivos. Aspectos como auto-observação, automonitoramento e auto registro, assim como o autocontrole são processos indispensáveis nesta fase. Por fim, na terceira fase, a autorreflexão dos estudantes é determinante na avaliação do trabalho, encontrando razões e causas do sucesso ou fracasso e associando emoções. Por

isso, fatores como autoavaliação, autossatisfação e inferência adaptativa são fontes de uma avaliação final positiva ou negativa do processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2013).

Portanto, percebemos que o processo de autorregulação da aprendizagem envolve características externas ao estudante que podem exercer influência no seu comportamento, potencializando ou não sua aprendizagem (AGUIAR; SILVA, 2019).

## 2.1 Processo de autorregulação da aprendizagem

Constata-se que os estudantes que se autorregulam têm mais facilidade de aprenderem ao longo de toda vida (JOLY *et al.*, 2016). O processo, realizado de maneira gradual, é cercado de aspectos que poderão facilitar ou dificultar esse desenvolvimento pessoal. Alunos autorregulados, além de proatividade e performance diferenciada, possuem outras capacidades como automotivação, gerenciamento do tempo e organização, que contribuem para a construção desse perfil.

De acordo com Chen (2002), o processo de autorregulação da aprendizagem está relacionado diretamente com as estratégias de gestão de recursos, a saber: (i) gestão de tempo, que envolve fatores como procrastinação; (ii) gestão do ambiente de estudo; (iii) gestão do esforço (motivação); e (iv) gestão do ambiente social.

Organizar, planejar e gerenciar o tempo disponível para os estudos são alguns dos aspectos que constituem a gestão do tempo (CHEN, 2002). Os autores Eilam e Aharon (2003) atestam que o ato de gerir o tempo possui influências comportamentais (como auto-observar, autoavaliar), influências ambientais (como por exemplo, o local de estudo) e, influências pessoais de aprendizagem (como a definição de metas e objetivos).

Faz parte da gestão do tempo o estabelecimento de sessões de aprendizagem e a determinação de sua duração. Alguns discentes conseguem estudar por uma quantidade de horas considerável (CARPENTER, 2017). Entretanto, os autores Carvalho, Sana e Yan (2020) apontaram que a distribuição de estudos em várias sessões estava relacionada ao aumento do desempenho dos estudantes, pois a memória é aprimorada quando o tempo de estudo é distribuído por várias sessões, ao invés de agrupado em um único momento de aprendizagem. Além disso, estudos recentes apontam a dificuldade de estudantes em gerenciar de maneira efetiva seu tempo, especialmente diante das atividades acadêmicas. Merett *et al.* (2020) apontaram em seu estudo que 53,77% dos discentes falham na estratégia de gerenciamento do tempo, consistente com as falhas de gerenciamento apontadas pelos estudos de Eckert *et al.* (2016) e de Ganda e Boruchovitch (2015), prejudicial para o cumprimento satisfatório das atividades prescritas.

Entende-se que as pessoas precisam realizar inúmeras tarefas todo dia, seja no trabalho, na universidade ou em outros contextos. Entretanto, os indivíduos costumam postergar a conclusão das atividades, por diferentes motivos, e essa tendência de atrasar ou adiar tarefas é chamada de procrastinação (KHAN *et al.*, 2014). O ato de procrastinar é representado pelo adiamento de atividades, como a realização de trabalhos, leituras e estudos, sendo a experiência universitária caracterizada por compromissos que exigem dos alunos uma administração de tempo adequada para sua execução com sucesso (AMARO *et al.*, 2016). Procrastinar também envolve a escolha voluntária de um comportamento ou tarefa em relação a outras opções, já que não se pode atrasar irracionalmente todas as tarefas, mas sim favorecer algumas sobre outras (STEEL; KLINGSIECK, 2016). Wolters (2003) afirma que a procrastinação se relaciona diretamente à autoeficácia dos estudantes universitários e à orientação para objetivos que evitavam o trabalho e, em menor grau, ao uso de estratégias metacognitivas.

Khan *et al.* (2014) reforçam que a procrastinação está presente em todas as áreas de comportamento e ação, embora destaca-se a procrastinação acadêmica. A investigação de Sampaio e Bariani (2011) revelou que 82% dos estudantes costumam adiar compromissos, atividades ou ações, e isso se deve à falta de tempo, além de "insatisfação em realizar a

atividade" e a "dificuldade em realizar a tarefa". Tal estudo ainda apontou os compromissos acadêmicos destacando-se entre as atividades mais postergadas, o que gerava ansiedade e culpa como sentimentos ao se procrastinar. O estudo de Semprebón, Amaro e Beuren (2017) buscou verificar a influência da procrastinação no desempenho acadêmico de discentes do Ensino Superior, considerando como variável moderadora o senso de poder, apontando que a procrastinação exerce uma influência negativa e significativa no desempenho acadêmico dos estudantes (SEMPREBÓN *et al.*, 2017).

O segundo grupo da gestão dos recursos é a gestão do ambiente de estudo. O ambiente de estudo, segundo Silva *et al.* (2018), é composto por todos os elementos físicos, psicológicos, sociais e tecnológicos que afetam o crescimento e o desenvolvimento de um adulto. Merriam e Brockett (2007) apresentam o ambiente de aprendizagem como uma dimensão importante a ser considerada na aprendizagem dos discentes, influenciando consideravelmente o processo e a experiência da aprendizagem (ZANDVLIET; BROEKHUIZEN, 2017).

O ambiente de aprendizagem discente geralmente é determinante para a fixação do conteúdo e aprendizagem efetiva do estudante. Os processos que envolvem a aprendizagem podem estar expostos tanto de forma implícita como explícita, ambiental e sociocultural (OLIVEIRA-SILVA, 2008). Alguns discentes precisam de um ambiente silencioso e sem distrações para poderem se concentrar (CHEN, 2002; FILCHER; MILLER, 2000). Outros estudantes conseguem estudar em qualquer lugar, não possuindo dificuldades em se concentrar apesar de distrações como uma televisão ligada ou um grupo de pessoas conversando por perto (PINTRICH, 1999). Um ambiente de aprendizado físico pode ser definido como uma combinação de sistemas educacionais formais e informais pelos quais a aprendizagem ocorre dentro e fora do contexto de aprendizado (KUUSKORPI *et al.*, 2011). No ambiente de aprendizagem, os discentes também devem fazer uso das tecnologias como estratégia visando seu crescimento pessoal e profissional (SILVA *et al.*, 2018).

O terceiro elemento da gestão dos recursos é a gestão do esforço, na qual os processos regulatórios focam em como os alunos implementam melhor o esforço para a realização de tarefas acadêmicas (ZEIDNER; STOEGGER, 2019). Nesse sentido, o esforço de regulação ocupa um papel fundamental na aprendizagem e é entendido como uma estratégia de aprendizado que implica motivação ou persistência de autogerenciamento e está relacionado diretamente à consciência e autoeficácia acadêmica (QUESADA-PALLARÈS *et al.*, 2019).

Motivação é o termo usado para descrever os esforços que as pessoas empreendem para a realização de certas atividades (SCHERMERHORN, 2007) e, de acordo com Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), pode ser considerada como uma energia dinamizadora do processo ensino-aprendizagem, tanto em relação ao tempo que os discentes passam estudando, como no desempenho escolar e nas realizações acadêmicas. Segundo os autores, a motivação é “um processo psicológico no qual interatuam as características da personalidade (por exemplo, motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspectiva de futuro) e as características ambientais percebidas” (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008, p. 17). O estudo realizado por Daciê e Anzilago (2019) apresenta que discentes que se dedicam a um conhecimento aprofundado são positivamente movidos por estímulos internos, vontade própria de aprender e satisfação pessoal que a atividade gera. Os resultados do estudo apontaram que a falta de proatividade e/ou interesse para cursar as disciplinas gera menor entusiasmo para compreensão das questões relativas ao conteúdo transmitido, seja aprofundado ou superficial (DACIÊ; ANZILAGO, 2019). Portanto, a motivação dos estudantes se relaciona diretamente com as estratégias de autorregulação adotadas (ONAH *et al.*, 2020; BAARS *et al.*, 2017).

O último grupo da gestão de recursos na autorregulação da aprendizagem trata-se da gestão do ambiente social, que envolve tanto a busca por ajuda de colegas e professores, como também reuniões de estudantes para realizar atividades em grupo (TESTA; LUCIANO, 2010). A gestão do ambiente social é caracterizada pelo estudo em grupo, que propicia a socialização

de conhecimentos entre os alunos, promovendo um conjunto de significados, fomentando a aprendizagem individual e ainda contribuindo para a fixação do assunto pelos demais membros do grupo (LIMA; SILVA, 2017; ALVARADO *et al.*, 2014).

No ambiente social, a busca por auxílio é uma estratégia de autorregulação proativa (CHEN, 2002). Isso significa que ao necessitar de ajuda, quem vai fazê-lo são os estudantes mais motivados a aprender, mais ativos, e que melhor organizam suas tarefas de aprendizagem. No ambiente social os discentes aprendem uns com os outros, refletindo a partir do compartilhamento de experiências de indivíduos de diversas origens, além de possibilitar a criação de um ambiente de aprendizagem ativo, desenvolvendo relações interpessoais e sociais (SILVA *et al.*, 2018), proporcionando aos alunos o aprendizado do convívio social e desenvolvendo a criatividade (KRUTA-BISPO *et al.*, 2019).

As estratégias de gestão de recursos revelam que a autorregulação compreende processos como estabelecer metas para a aprendizagem, utilizar os recursos de forma eficiente, tornar o ambiente de trabalho produtivo, gerir o tempo de maneira eficaz e utilizar estratégias eficazes para organizar, codificar e reforçar informações para serem lembradas (FILCHER; MILLER, 2000; TESTA; LUCIANO, 2010). Portanto, com as estratégias de autorregulação de aprendizagem a partir da gestão dos recursos disponíveis, os alunos controlam fatores que influenciam a qualidade e a intensidade de seu envolvimento nas tarefas.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa básica (MERRIAM, 2009). Ele não buscou “regularidades, mas a compreensão dos agentes, daquilo que os levou singularmente a agir como agiram” (GODOI; BALSINI, 2010, p. 91).

A pesquisa envolveu cursos de Mestrado Profissional da área de Administração localizados nos estados da Paraíba e Rio Grande do Norte. Os sujeitos da pesquisa são alunos matriculados no segundo ano do curso, com faixa etária de 23 a 41 anos, sendo 6 (seis) participantes do sexo feminino e 6 (seis) do sexo masculino. A coleta de dados consistiu na realização de entrevistas com roteiro semiestruturado composto por 13 (treze) questões. Foram realizadas 12 (doze) entrevistas, que tiveram duração média de 35 (trinta e cinco) minutos. Os respondentes foram contatados por e-mail e, quando do aceite, foram agendados dia e horário para a entrevista, realizadas por meio de videochamada do *Google Meet*. Após a saturação teórica dos dados (RIBEIRO *et al.*, 2018) as respostas foram transcritas e codificadas (SCHREIER, 2014).

O método de análise dos dados seguiu as três etapas principais da análise de conteúdo propostas por Bardin (2016): partindo-se da (i) pré-análise, que consistiu na organização e leitura flutuante das entrevistas; (ii) exploração sistemática e codificação, quando as entrevistas foram relidas e codificadas; e por fim, as (iii) categorias de análise temática, envolvendo a inferência e interpretação, alicerçadas na literatura adotada, quando os discursos passaram a ser codificados de acordo com as categorias do estudo. Segundo Bauer e Gaskell (2002), a análise de conteúdo é um método de análise de texto desenvolvido nas ciências sociais empíricas, que busca por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo das mensagens.

A priori, a partir da teoria, foram levantadas as seguintes categorias: (i) gestão do tempo e procrastinação; (ii) ambiente de aprendizagem; (iii) gestão do esforço e motivação; (iv) ambiente social e estudo em grupo; e, tendo em vista a pesquisa ter ocorrido enquanto perdura o isolamento social, apresentamos ainda uma quinta categoria que emergiu dos discursos: (v) autorregulação antes e durante a pandemia. Os nomes de todos os participantes foram suprimidos. Assim, para as entrevistas utilizamos o código “En” – sendo a letra ‘E’ correspondente ao mestrando entrevistado e ‘n’ a numeração correspondente ao quantitativo dos participantes da pesquisa.

## 4 RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

### 4.1 Gestão do Tempo e Procrastinação

Planejar a rotina, estabelecer objetivos, organizar os recursos, além de auto-observar e autoavaliar o desempenho são características da gestão do tempo (CHEN, 2002), primeira dimensão da gestão de recursos. Entretanto, a pandemia modificou consideravelmente a rotina dos estudantes, levando-os a se adaptarem ao cenário de isolamento social.

Os estudantes tendem, por diferentes razões, a ter dificuldades em gerenciar suas atividades acadêmicas, sendo levados a procrastinar a realização delas (MERETT *et al.*, 2020; ECKERT *et al.*, 2016; GANDA; BORUCHOVITCH, 2015). Percebeu-se uma dificuldade ainda maior dos discentes em gerenciar o seu tempo disponível, diante da nova realidade imposta pela Covid-19, conforme relatos dos entrevistados: “*Gerir o tempo nesse período agora especificamente é bem complicado [...]*” (E8); “*Hoje meu tempo ficou bem mais difícil de gerenciar, misturando minhas tarefas do trabalho com o mestrado*” (E9); “*A pandemia agora bagunçou tudo [...], tá muito complicado de organizar*” (E12).

Para alguns, a pandemia alterou os horários reservados aos estudos, modificando hábitos e levando-os a criar uma rotina diferente da qual já estavam acostumados, conforme apontado por E6: “*Eu considero que durante a pandemia mudou um pouco mais os horários, os horários disponíveis para as atividades, é mais em relação a isso. O fato de estar em casa o dia todo e ter algumas outras atribuições, então modificou um pouco a questão [...]*”, e reforçado por E8 e E4:

Eu faço as coisas mas não tem um cronograma, uma coisa certinha. Em relação à rotina eu poderia estabelecer uma outra, mas na questão de hábitos estão assim, você funciona já de um jeito, [...] e se vê né, numa situação que você precisa se adaptar ao novo cenário, ao contexto, as novas demandas e eu tenho dificuldade para administrar isso [...] (E8).

Eu admito que eu ‘tô’ precisando me organizar [...] ter a mesma rotina que eu tinha antes, eu tô tendo que realmente me adaptar. Se eu disser a você assim que tá tudo certinho, tá tendo dia certo para estudar como tinha antes nos horários não, não tá. Tá meio bagunçado e é como se eu dissesse assim: eu ‘tô’ estudando o dia que dá [...] (E4).

Os entrevistados que conciliam trabalho com as atividades acadêmicas do mestrado alegaram que, durante a pandemia, a rotina do trabalho remoto invadiu a rotina de estudos, causando uma confusão nos horários reservados para cada atividade. Podemos perceber tal situação nos trechos a seguir: “[...] *então meio que misturou a mesma rotina do trabalho e do mestrado em todos os dias da semana agora, aí que é exigido mais pra mim (sic) me organizar em estudar e trabalhar aqui em casa, num lugar só [...]*” (E2); “[...] *atualmente eu não tenho essa divisão de tempo de trabalho e do mestrado, pode ser qualquer momento do dia, então acaba que eu não tô tendo uma divisão clara do tempo*” (E5); “*O fato de estar em casa atrapalha um pouco essa separação: home-office e os estudos. [...], eu tinha horário pra entrar e sair no trabalho, e em casa é diferente. Os horários acabam invadindo meus horários do trabalho. Ficou mais conturbado [...]*” (E6). O participante E8 endossa a afirmação:

Na vida normal é mais fácil organizar essa divisão de tempo, porque eu tenho um horário para chegar no trabalho, e tem um horário para sair do trabalho geralmente. Agora o que acontece é que eu trabalho quando é necessário. [...] de manhã, de tarde, conforme a demanda [...], tomando um pouquinho dos meus horários de estudo (E8).

Estudantes costumam adiar ou postergar a realização de suas atividades, deixando-as para depois (MERETT *et al.*, 2020; KIM; SEO, 2015). Com base nisso, os entrevistados foram questionados se costumam postergar as tarefas ou as realizam à medida que vão surgindo, buscando-se entender como encaram a procrastinação acadêmica, antes e durante a pandemia, como podemos observar nas falas de E10 e E7:

Eu costumo sempre deixar as atividades e tarefas pra depois. Sou muito irresponsável e sofro com isso. Tenho dificuldade em memorizar compromissos e muita coisa acabo esquecendo, sabe? [...] E vou assim, nos limites, procrastinando bastante e sofrendo com isso (E10)

Geralmente eu não procrastinava tanto assim [...], no início procrastinei, mas no início eu estava assim, não sei, porque eu estava organizando as ideias [...] E aí eu realmente acabei procrastinando bastante no primeiro mês ali, e aí depois eu passei até um desespero para pegar o ritmo, conseguir terminar tudo, botar tudo em dia (E7).

Observamos que os alunos de uma maneira geral são bem propensos a procrastinar. Todavia, alguns relatam que mesmo realizando suas atividades no limite, conseguem manter um nível de qualidade aceitável (STEEL; KLINGSIECK, 2016). Tal fato é apontado nos trechos “[...] *consigo cumprir os prazos, só que é aquela coisa, eu chego às vezes nos 45 do segundo tempo. Eu até consigo fazer com certa qualidade, mas fazendo tudo para poder entregar no prazo [...]*” (E4); “[*Não perdi a qualidade, consigo entregar as demandas, mas sempre no limite. Luto agora pra não deixar acumular.*” (E11). Entretanto, alguns entrevistados (E1, E3, E5, E6, E7) afirmaram que realizam as atividades com bastante antecedência de forma a abrir espaço para outras que terão a posteriori.

O prazo de entrega torna-se de fato o que os impulsiona a fazer determinada atividade, estabelecendo prioridades a partir disso, conforme apresentado por E5 “[...] *preciso dos prazos para definir metas, pra estabelecer entregas, prazos de entrega né, para poder eu me organizar.*”, reforçado por E6 “[...] *tenho que ver quais as atividades que tem que cumprir o prazo mais urgente né, [...] o que eu preciso fazer primeiro, porque se não der tempo de fazer tudo eu começo pelo mais urgente*”, e por E7 “[...] *então eu procuro sempre ter como referencial os prazos, [...] se eu tô cumprindo aquele prazo na véspera, significa que eu fiz alguma coisa errada. E aí eu procuro refletir, tentar melhorar isso, mas sempre com foco nos prazos.*”

Todavia, manter o ritmo em um contexto de preocupação com a saúde, além do distanciamento físico prolongado e diante de uma rotina diferente, apresentam-se como fatores influenciadores da produtividade acadêmica. No caso de pós-graduandos, muitos têm sofrido impactos no progresso da dissertação ou tese por conta do contexto de isolamento social (PARENT IN SCIENCE, 2020), situação reforçada por E2, E4, E5, E7, E8, E11 e E12.

No entanto, mulheres têm sido as mais afetadas – 83,4% – em suas atividades acadêmicas, de acordo com o levantamento do Parent in Science (2020), em que muitas delas têm que conciliar a pós-graduação, *home-office*, afazeres de casa, além das incertezas e dificuldades que uma pandemia traz. Essas afirmações podem ser confirmadas com as falas de E8: “[*Mas, tô tentando respeitar meus limites sem enlouquecer com a obrigação de produtividade [...]. Senti que não era errado não estar tão propícia a tão estimada produtividade. Não é fácil dar conta de tudo que nos exigem*”, E11: “[...] *além do trabalho, casa pra cuidar, minha filhinha e o mestrado tem puxado todas as minhas energias e me levado a um patamar bastante diferente de como era antes da pandemia, por mais que já fosse complicado gerenciar*”, E12 “[...] *então eu percebi que a ‘Mulher Maravilha’ aqui não consegue fazer mil e uma coisas ao mesmo tempo, dar conta de filho, da casa, do trabalho que não parou, da dissertação, do mestrado, da vida [...], cansa ser tudo isso [...]*”, e endossadas pelo entrevistado E4 “[...] *eu tenho uma vantagem por não ter filhos e não ser casado, aí eu tenho uma facilidade maior de me organizar e produzir*”.



Ainda buscando compreender sobre a dimensão ‘gestão do tempo’, os discentes foram questionados sobre o estabelecimento de sessões de aprendizagem, visando compreender quanto tempo eles separam para aprender determinado conteúdo. Alguns entrevistados conseguem estudar por uma quantidade de horas considerável, variando entre três e seis horas de estudos (E2, E5, E6, E8, E11 e E12). Entretanto, E1, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E11 afirmam ter dificuldades com distrações durante esse período, conseguindo manterem-se focados totalmente nos estudos entre trinta minutos e uma hora no máximo, atribuindo pausas entre as sessões de aprendizagem. Tal ponto reafirma a efetividade dos espaçamentos nas sessões de aprendizagem, conforme apontaram Carvalho *et al.* (2020), alegando que a distribuição de estudos em várias sessões estava diretamente relacionada ao aumento do desempenho dos estudantes, ao invés de agrupado em um único momento de aprendizagem.

Por fim, quando questionados sobre as ferramentas e métodos utilizados para gerenciar seu tempo, E1 afirma que “*geralmente eu determino o tempo e paro. [...] estabeleço um tempo para estudar focado e em seguida paro para descansar. Geralmente é esta tática que dá mais resultados*”. Alguns entrevistados apontaram a importância de recursos digitais, como agendas online (E3, E4, E9, E10), planilhas (E2, E5) e, aplicativos de gerenciamento de projetos (E7, E11). Essa forte presença digital também está presente na segunda dimensão da autorregulação da aprendizagem – gestão do ambiente de estudo – analisada na seção 4.2.

## 4.2 Ambiente de Aprendizagem

O ambiente de aprendizagem é composto por todos os elementos físicos, psicológicos, sociais e tecnológicos que afetam o crescimento e o desenvolvimento do discente, influenciando consideravelmente o processo e a experiência da aprendizagem (ZANDVLIET; BROEKHUIZEN, 2017; KRUTA-BISPO, 2015; SILVA *et al.*, 2018).

Ao serem questionados sobre o ambiente em que preferem estudar, E4 ressaltou que “*prefiro estudar em casa né, desde antes da pandemia eu já preferia assim*” e, E6 que “*geralmente eu estudo em casa, e durante a pandemia sigo em casa*”. Percebemos que não houve grandes alterações em comparação com o período anterior à pandemia, geralmente os estudantes preferem um ambiente reservado, silencioso, confortável, arejado e bem iluminado.

Apenas para os discentes que conciliam o mestrado com o trabalho, agora em *home-office*, notamos uma dificuldade na adequação ao ambiente para produzir remotamente (E3, E5, E7, E9, E12). A presença de distrações também é um dificultador na gestão do ambiente de estudos, não apenas se tratando da ausência de silêncio, como informações visuais, layout desconfortável e familiares que estão sempre por perto, conforme pode ser percebido nas falas a seguir: “*Normalmente eu prefiro ambientes que não tenham muita informação visual*” (E3), “*Eu tenho muita facilidade de me distrair, então eu não posso ter nenhum tipo de distração por perto [...], então eu montei esse escritório aqui nesse momento*” (E4), “*Estudo no meu quarto, na minha mesa. O ruim disso é a proximidade com a cama, que acaba por me levar muito pra ela*” (E8), e no trecho seguinte:

[...] (em casa) as interrupções são maiores, tem gente falando com você o tempo todo, gente batendo na porta do seu quarto [...] nem todo mundo entende que você tá em casa mas que você tá atolada de atividade, [...] então estudar em casa tem sido um pouquinho complicado [...] (E9).

Quanto aos materiais que costumam utilizar no seu ambiente de estudos, observamos uma forte presença da tecnologia como estratégia de aprendizagem, visando seu crescimento pessoal e profissional, conforme apontam Silva *et al.*, 2018. Todos os participantes apontaram a necessidade de contar com recursos digitais, especialmente computador, notebook, smartphone ou leitor de livros digitais (*Kindle*). Entre os materiais físicos mais utilizados, foram citados marca-textos, canetas coloridas e *post-its* para lembretes e anotações.

Ambientes de aprendizagem possuem formações cada vez mais complexas, ainda mais no contexto atual de pandemia, onde passam a ser ambientes de estudo e trabalho simultaneamente. Cada vez mais envolvem aspectos tecnológicos e possibilitam que o estudante se torne verdadeiramente ativo em todo o processo de aprendizagem (KRUTA-BISPO, 2015), desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente (SILVA *et al.*, 2018).

### 4.3 Gestão do Esforço e Motivação

O esforço no processo de autorregulação possui um papel fundamental na aprendizagem, implicando em motivação ou persistência de autogerenciamento, estando relacionado diretamente à consciência e autoeficácia acadêmica (QUESADA-PALLARÈS *et al.*, 2019). Questionados sobre como fazem para manterem-se motivados a manter o foco nos estudos, apesar das distrações e do contexto atual, ficou claro que a principal motivação dos alunos era a de concluir a pós-graduação, obtendo o título de “mestre”, conforme pode ser observado nas falas, a seguir: “[...] *eu me motivo muito por querer ser mestre, por querer ter o título de mestre (E2)*”, “[...] *eu tenho que vislumbrar, tenho que lembrar que eu vou terminar meu mestrado, e por isso, eu preciso dar conta [...] (E5)*”, e “[...] *conseguir terminar o curso, obter o título de mestre é uma motivação (E6)*”.

Os objetivos e metas profissionais traçados pelos estudantes também são considerados combustíveis para a realização das atividades acadêmicas (ONAH *et al.*, 2020), conforme pode ser percebido nas falas de E7 “[...] (porque) *se eu entrei no mestrado, se me programei para fazer isso, que eu passei por um processo seletivo, é porque eu tinha um objetivo muito maior do que tudo que eu estou me submetendo na rotina diária*, e E11 “[...] *A minha motivação maior sempre é alcançar meus objetivos traçados desde o plano de carreira na graduação. Quero concluir meu curso, fazer um doutorado e crescer profissionalmente [...] Isso me motiva demais*”.

Prazos de entrega de atividades, mesmo sendo mais ligados à gestão do tempo, também foram citados como uma forma motivadora para a realização das atividades discentes, como apontado nas falas de E6: “[...] *primeira coisa que me motiva é o fato de eu ter que cumprir com a rotina, por isso evito procrastinar. Eu não sossego enquanto eu não terminar tal coisa, por isso eu procuro fazer logo*”; E7: “[...] *a questão dos prazos de entrega é importante*”; e, E8: “[...] *tenho um prazo para mestrado e quero usá-lo ao meu favor, respeitando concomitantemente a ele e às minhas necessidades como pessoa e indivíduo*”.

Outro elemento foi percebido como motivador para o cumprimento das atividades acadêmicas: motivação financeira. Alguns discentes que conciliam o trabalho com o mestrado vislumbram um aumento salarial com a conquista do título de “mestre”, como podemos observar nos trechos: “[...] *hoje, na minha pós, o que me sustenta é saber que terei um aumento salarial que proporcionará uma vida mais independente e confortável*” (E8); “[...] *não vou mentir, que no meu caso o plano de carreira com o mestrado aumenta a questão do salário*” (E2); e, “[...] *no caso desse mestrado, eu vou receber o incentivo a qualificação que aumenta em 28% a remuneração*” (E3).

Observamos, portanto, que a motivação é crucial para o alcance dos objetivos do discente, seja vislumbrando o crescimento profissional, seja buscando uma estabilidade financeira proporcionada pelo aumento salarial com o alcance do título. À medida que o discente é desafiado na realização de algo, notamos um maior engajamento e comprometimento com o propósito objetivado (KRUTA-BISPO *et al.*, 2019).

### 4.4 Ambiente Social e Estudo em Grupo

A gestão do ambiente social permite aos discentes aprenderem uns com os outros, refletindo a partir do compartilhamento de experiências de indivíduos de diversas origens, além de possibilitar a criação de um ambiente de aprendizagem ativo, desenvolvendo relações interpessoais e sociais (SILVA *et al.*, 2018). Questionando aos entrevistados se eles costumam estudar em grupo, e se caso possuam dúvidas, eles buscam resolver por si só ou pedem ajuda aos colegas, seis participantes (E1, E2, E5, E8, E10, E12) apresentaram fortes hábitos individuais, reforçados ainda mais com a quarentena e o isolamento social. Tal afirmação pode ser observada nos discursos: “[...] *eu prefiro buscar a solução sozinho*” (E1); “*Com relação a isso aí eu sou mais da ala de estudar sozinho [...]*” (E2); “*No mestrado, por exemplo, as nossas disciplinas são muito densas em leitura do curso. Então tu não tem (sic) aquele aspecto mais pragmático, mais relativo a uma coisa que a gente possa desenvolver em conjunto, sendo melhor desenvolver sozinho*” (E5); “*Sozinha. É muito eu isso. Acho que o ritmo não corre muito risco de ser atrasado ou atrasar. Algo em grupo é mais trocar ajuda com material ou falar sobre o enunciado de algum trabalho, mas o estudar mesmo é um processo bem individual meu*” (E8); “*Sempre fui mais isolado, mais solitário. Gosto de aprender algo sozinho, me desafiar. Isso desde cedo, e continuo assim*” (E10); e, “*Gosto de não depender de ninguém pra aprender, isso desde criança*” (E12).

Todavia, para alguns entrevistados, a ausência das interações em grupo é considerada uma das maiores dificuldades trazidas pelo isolamento social, como pode ser percebido nas falas de E9: “*Gosto de gente. Gosto de pessoas por perto. Pra estudar, gosto de ouvir pessoas me explicando algo ou explicar algo a pessoas*”; E11: “*Praticamente eu tento estudar sozinha mas o rendimento geralmente é sempre maior em grupo, trocas, visões diferentes. Gosto muito disso e tô sentindo muita falta nesse período. Gosto de gente e de buscar muito pela ajuda dos outros sim*”; e E6, a seguir:

Eu gosto de socializar. Eu gosto muito de gente, de conversar, de estar com as pessoas assim. Principalmente agora, eu acho que mais para trabalho, assim eu gosto muito de tá com as pessoas, para construir as coisas, para comprar, para ter ideia [...] eu gosto de estar com pessoas para compartilhar, para conversar, para trocar ideias, eu gosto muito dessa troca, de enfim de conversar com as pessoas (E6).

No entanto, alguns afirmam que preferem conciliar o estudo individual com o estudo em grupo buscando maior efetividade na aprendizagem, conforme apontam E4: “*Eu gosto de estudar sozinho e discutir em grupo é isso. [...] sozinho e depois discutir em equipe, isso da mesma forma em termos de trabalho aqui na Universidade, mas realmente refletir e estudar eu prefiro sozinho*”; e E6: “*A gente compartilha, um ajuda o outro [...] E aí cada um vai dando ideia, eu tô (sic) fazendo assim, o outro é que acaba que tem essa interação entre os colegas mesmo sendo atividades individuais*”.

Mesmo diante de uma realidade diferente, percebemos que o estudo em grupo permite a socialização dos conhecimentos e fixação de conteúdos previamente estudados individualmente, o que mostra ser uma técnica de aprendizagem ativa, podendo maximizar o alcance de objetivos, promovendo a integração dos discentes e desenvolvendo o pensamento criativo e elaboração individual (ZEIDNER; STOEGGER, 2019).

#### **4.5 Autorregulação antes e durante a pandemia**

Diante de um cenário atípico, os estudantes precisaram adaptar-se à nova realidade para aprenderem e produzirem. Destacamos, portanto, aspectos citados pelos discentes no processo de autorregulação da aprendizagem durante a pandemia, como pressão, ansiedade e frustração, observados nas falas de E1: “*[...] existe uma grande pressão social nesse momento, ela ocasiona uma perturbação social né, então isso acaba nos afetando e querendo ou não nós estamos inseridos nesse meio de pressão social*”; E8: “*Senti um aumento do meu estado ansioso. Menos*

*motivação para produzir... Como se eu quisesse pausar a vida também... na verdade, pausar os compromissos, mas a minha necessidade de um lugar mais confortável é o que tem me segurado [...]*"; e E9: *"Com a pandemia, pensei que conseguiria botar ritmo, aprender mais, publicar mais, ler mais, mas me frustrrei. Meu trabalho passou a se adaptar à nova realidade e eu junto, o que foi muito difícil e impactou todas as minhas atribuições"*.

Questionados sobre o que poderia ser melhorado em seu processo de aprendizagem, grande parte dos discentes destacaram a necessidade de gerenciar melhor seus horários de estudo e evitar procrastinar o cumprimento das atividades (E1, E5, E7, E9, E10, E11, E12). Os respondentes apontaram os ganhos e perdas dessa nova realidade em termos de contribuição no aprendizado.

Em se tratando dos pontos positivos, discentes apontaram (i) o desenvolvimento das capacidades de adaptabilidade, resiliência e flexibilidade, habilidades comportamentais que têm sido as mais valorizadas pelas empresas nesse período de pandemia (DYNIEWICS; PEREIRA, 2020); (ii) a satisfação de conseguir gerenciar os problemas em meio ao caos; e (iii) mais tempo disponível com o isolamento em casa. Tais afirmações podem ser percebidas nas falas de E4: *"Eu acho que a gente às vezes nesse momento agora eu tô tendo que desenvolver uma capacidade melhor de adaptação a mudança de rotina de organizar e me reorganizar melhor"*; E11: *"Como pontos positivos, mais tempo disponível e flexibilidade"*; E10: *"Mas como ponto positivo também vejo o sair da zona do conforto, me desafiar e vencer esses desafios da nova realidade"*; e E7:

Como positivo eu acho que a questão de conseguir, assim, gerenciar no meio do caos. [...] Não visualizava jamais uma rotina de trabalho e a rotina de estudos em casa, para mim era quase impossível, sabe, e hoje eu vejo que é possível, com tanta dificuldade, mas eu vejo que é possível. E então eu falei isso porque talvez eu acho que depois dessa pandemia eu poderia, talvez eu traga mais pouco da minha rotina de trabalho, mais um pouco da minha rotina de estudos para casa (E7).

Entretanto, como pontos negativos dessa nova realidade vivenciada, os discentes apontaram (i) a dificuldade em focar em determinada atividade; (ii) a falta de limites entre atividades distintas por estarem sendo realizadas no mesmo ambiente; e (iii) o distanciamento social e a falta de interação com as pessoas. Os trechos a seguir mostram esses apontamentos: *"Acho que é uma faca de dois gumes né, que às vezes ela proporciona mais tempo para gente direto em casa, mas ao mesmo tempo, você tem que estar direto em casa e acaba negligenciando o foco [...] você tem ganhos e perdas"* (E2); *"[...] não ter esse contato com os colegas e os professores, não ter certas conversas, certos debates que não ocorreram nesse isolamento"* (E6); *"Sobre as desvantagens, aí eu acho que eu sinto muita falta da interação social, muita falta de estar com as pessoas e compartilhar o meu trabalho com as pessoas, de conversar com as pessoas, sabe, acho que eu sinto muita falta disso"* (E7); *"[...] posso refletir que a pandemia não facilitou pra mim. O isolamento me distanciou das pessoas, me deixou mais sozinho, mesmo cheio de gente ao meu redor, isso me assusta de certa forma. Como ponto negativo também a falta de limites entre trabalho, família e mestrado"* (E11).

Tais informações descrevem como os alunos têm conseguido gerenciar seu aprendizado em relação a uma realidade anterior completamente diferente, apresentando percalços a serem enfrentados enquanto essa quarentena perdurar, além de impactos pós-pandemia.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa buscou compreender como funciona o processo de autorregulação de aprendizagem de mestrandos profissionais em administração diante do cenário atual – isolamento social devido a pandemia do novo coronavírus (Covid-19). A partir dos dados analisados, coletados por meio de entrevistas, observamos que a pandemia afetou

consideravelmente a forma com que os discentes gerenciam seus recursos de aprendizagem, partindo da gestão do tempo, passando pela gestão do esforço e gestão do ambiente de estudos, e chegando na gestão do ambiente social, o mais afetado pela nova realidade, de acordo com os entrevistados.

A produtividade acadêmica, situação presente na rotina de grande parte dos estudantes ganha uma nova dimensão nesse contexto. Gerir o tempo acaba sendo mais complicado para os discentes com a quebra de hábitos e rotinas estabelecidas pré-pandemia. Alguns estudantes não conseguem manter o foco para produzir ou aprender determinado conteúdo, tendendo a procrastinar a realização das atividades. Nessa situação também pode ser levado em conta a dificuldade de muitos discentes em separar as múltiplas atividades que têm sob sua responsabilidade, permitindo que muitas vezes os compromissos do trabalho em *home-office*, por exemplo, invadam o tempo antes programado para os estudos. Entretanto, tal situação que é complicada para estudantes em geral, tem se mostrado ainda mais difícil para mulheres que possuem outras responsabilidades em casa, além das atividades acadêmicas. Notamos, portanto, que gerenciar o tempo para produzir, além de lidar com afazeres rotineiros e com as incertezas que um período tão singular quanto esse traz, é um dos grandes desafios dos estudantes.

Soma-se a isso a segunda dimensão da autorregulação da aprendizagem, a gestão do ambiente de estudos, que, para grande parte dos discentes, passou a ser o principal espaço para produtividade. Estudantes que passaram a atuar em regime de *home-office* tiveram que dividir o espaço antes reservado apenas para estudos, o que também acarretou em dificuldades no gerenciamento de tarefas e na separação entre estudar e trabalhar, por tudo estar sendo feito no mesmo ambiente. O fato de estar em casa também passa a ser um dificultador na produtividade acadêmica e na autorregulação da aprendizagem.

Ainda, os desafios trazidos pela nova realidade impactam diretamente na motivação discente a produzir e aprender. Os estudantes de mestrado profissional tendem a motivarem-se com os objetivos profissionais, expectativas de aumento na remuneração, obtenção do título de “mestre”. Entretanto, em meio a pressão social, a preocupação com a saúde, a insegurança e medo que uma pandemia traz, além de frustrações e ansiedade, os discentes acabam encontrando ainda mais dificuldades de dispender esforços e manterem-se motivados a alcançar seus objetivos e metas profissionais.

O isolamento social também afetou diretamente a quarta dimensão das estratégias de gestão de recursos da autorregulação da aprendizagem – a gestão do ambiente social, também chamada de busca por ajuda ou estudo em grupo. Mesmo os discentes que, em tempos “normais”, são habituados a estudarem e aprenderem sozinhos, têm sentido falta da interação social, de estar e lidar com pessoas, além de socializar os conhecimentos em atividades presenciais. Percebe-se que, mesmo com encontros por videochamada, o calor humano e as interações sociais fazem falta no processo de aprendizagem.

Todavia, observamos nesse período oportunidades ricas de desenvolvimento de competências e habilidades importantes para os estudantes, como flexibilidade e adaptação, permitindo que possam se reinventar e se readaptar às novas situações vivenciadas. Momentos assim são importantes para o aperfeiçoamento do pensamento criativo e da capacidade de resolução de problemas, características estas imprescindíveis a qualquer profissional. Trata-se de um momento desafiador ao desenvolvimento humano, exigindo planejamento, raciocínio e flexibilidade dos discentes. Nesse sentido, a autorregulação da aprendizagem em meio a uma pandemia se apresenta como um processo necessário para o equilíbrio entre a produtividade desejada e o alcance dos objetivos.

Enfim, esta pesquisa possibilitou ampliar a compreensão sobre as estratégias de autorregulação de aprendizagem a partir da gestão dos recursos como alternativa para o fomento de um processo de aprendizagem mais efetivo, dinâmico e criativo, elementos estes essenciais para uma formação qualificada. Com as limitações do estudo, percebemos a necessidade de

métricas quantitativas mais específicas para embasar com mais firmeza as afirmações, sendo essa uma das indicações para futuras pesquisas, que também podem observar um contexto pós-pandemia, analisando as diferenças no processo de autorregulação antes, durante e depois do isolamento social, além das mudanças que a pandemia trouxe para a rotina dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- AMARO, H. D.; SEMPREBON, E.; BARON, E. A., J.; DEZEVECKI, A. F. Influência da procrastinação acadêmica na autoavaliação de desempenho de acordo com o nível de autoeficácia do discente. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 12, n. 4, p. 48-67, 2016.
- AGUIAR, J. H. S.; SILVA, A. C. R. Análise demográfica e acadêmica da autorregulação da aprendizagem de estudantes de Ciências Contábeis de IES em Salvador. **REPeC – Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, ISSN 1981-8610, Brasília, v.13, n. 2, art. 2, p. 143-161, abr./jun. 2019.
- ALVARADO, I. R.; VEGA, Z.; CEPEDA, M. L.; DEL BOSQUE, A. E. Comparación de estrategias de estudio y autorregulación en universitarios. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 16 (1), pp. 137-148, 2014.
- BAARS, M., WIJNIA, L.; PAAS, F. The Association between Motivation, Affect, and Self-regulated Learning When Solving Problems. **Front. Psychol.** v. 8, art. 1346, ago. 2017.
- BANDURA, A. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. **Journal of Management**, 38 ed., p. 9-44, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEN-ELIYAHU, A.; LINNENBRINK-GARCÍA, L. Integrating the regulation of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. **Metacognition and Learning**, v. 10, p. 15-42, 2015.
- CARPENTER, S. K. **Learning and Memory: a Comprehensive Reference**. Elsevier, 2. ed, p. 465–485, 2017.
- CARVALHO, P. F.; SANA, F.; YAN, V. X. Self-regulated spacing in a massive open online course is related to better learning. **npj Sci. Learn**, v. 5, art. 2, mar. 2020.
- CHEN, C. S. Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. **Information Technology, Learning and Performance Journal**, v. 20, n. 1, p. 11-25, 2002.
- DACIÊ, F. P.; ANZILAGO, M. Efeito da motivação dos acadêmicos de ciências contábeis sobre as estratégias de aprendizagem adotadas por eles: estudar ou compreender? **RMC - Revista Mineira de Contabilidade**, ISSN 2446-9114, Conselho Regional de Contabilidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, art. 7, p. 90-104, set./dez. 2019.
- DYNIWICS, L.; PEREIRA, R. Na pandemia, habilidades comportamentais passam a ser ainda mais valorizadas por empresas. **Estadão**, São Paulo, 10 jul. 2020. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/economia,na-pandemia-habilidades-comportamentais-s-passam-a-ser-ainda-mais-valorizadas-por-empresas,1105194>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- ECKERT, M.; EBERT, D. D.; LEHR, D.; SIELAND, B.; BERKING, M. Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. **Learning and Individual Differences**, v. 52, p. 10-18, 2016.
- EILAM, B.; AHARON, I. Students' planning in the process of self-regulated learning. **Contemporary Educational Psychology**, v, 28, n. 3, p. 304-334, jul. 2003.
- MENDONÇA, H. Escalada do coronavírus no Brasil põe demissões e recessão à vista. **El País**, São Paulo, 20 mar. 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/economia/2020-03-21/escalada-do-coronavirus-no-brasil-poe-demissoes-e-recessao-a-vista.html>>. Acesso: 10 jun. 2020.

FERREIRA, M.; OLCINA-SEMPERE, G.; REIS-JORGE, J. El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. **Revista Educación**, vol. 43, n. 2, 2019.

FILCHER, C.; MILLER, G. Learning strategies for distance education students. **Journal of Agricultural Education**, v. 41, n.1, p. 60-68, 2000.

FREIRE, L. G. L. Conceptions and self-regulations on art learning. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 391-400, dez. 2014.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. **Educational Psychology (Campinas)**, v. 32(3), p. 417-425, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000300007>

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A. **Pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica**. In: GODOI, C. K.; MELLO, R. B.; SILVA, A. B. (Orgs.). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

HODGES, C. B.; MOORE, S.; LOCKEE, B. B.; TRUST, T.; BOND, M. A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review Online**, mar-2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

JOLY, M. C.; SERPA, A.; BORGES, L.; MARTINS, R. Academic self-efficacy and learning self-regulation: Relationship network at online databases. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 15, n. 1, p. 73-82, abr. 2016.

KETONEN, E. E.; HAARALA-MUHONEN, A.; HIRSTO, L.; HANNINEN, J. J.; WAHALA, K.; LONKA, K. Am I in the right place? Academic engagement and study success during the first years at university. **Learning and Individual Differences**, v. 51, p. 141-148, out. 2016.

KHAN, M. J.; ARIF, H.; NOOR, S. S.; MUNEER, S. Academic procrastination among male and female University and College Students. **FWU Journal of Social Sciences**, Peshawar, v. 8, n. 2, p. 65-70, 2014.

KIM, K. R.; SEO, E. H. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. **Personality and Individual Differences**, v. 82, p. 26-33, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>.

KRUTA-BISPO, A. C. A. **Proposta de um sistema de aprendizagem à luz da abordagem experiencial: um estudo em cursos de mestrado profissional na área da Administração. 252f.** Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa – PB, 2015.

KRUTA-BISPO, A. C. A.; COSTA-SILVA, M. G.; LIRA, G. P.; ARAÚJO, H. S. V. R. **Autorregulação da Aprendizagem: percepção de docentes e discentes sobre a utilização de metodologias ativas de ensino**. In: XXII SEMEAD, 2019, São Paulo. XXII SEMEAD, 2019.

KUUSKORPI, M.; FINLAND, K.; GONZÁLEZ, N. C. **The future of the physical learning environment: School facilities that support the user**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2011.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31 (1), p. 17-10, jan./abr. 2008.

LIMA, T. B.; SILVA, A. B. Análisis de la difusión de estrategias de enseñanza en la acción en un curso de administración en Brasil. **Desenvolve: Revista de Gestão do Unilasalle**, Canoas, v. 6, n. 1, 2017.

MERETT, F. N.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L.; RUFINI, S. E. University students profiles of self-regulated learning and motivation. **Educational Psychology (Campinas)**, v. 37, art. e180126, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e180126>.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and in terpretation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MERRIAM, S. B., BROCKETT, R.G. **The profession and practice of adult education: na introduction**. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/procrastina%C3%A7%C3%A3o/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

OLIVEIRA-SILVA, J. **O aluno, a escola, o professor: relações do aprender**. Saber Acadêmico, 2008.

ONAH, D. F. O.; PANG, E. L. L.; SINCLAIR, J. E. Cognitive optimism of distinctive initiatives to foster self-directed and self-regulated learning skills: A comparative analysis of conventional and blended-learning in undergraduate studies. **Education and Information Technologies**, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10172-w>.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE [OPAS]. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Washington: Author, mar. 2020. Recuperado de [http://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812](http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812). Acesso em: 05 jul. 2020.

PAIXÃO, R. B.; BRUNI, A. L. Mestrados profissionais: Características, especificidades, diferenças e relatos de sucesso. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, p. 279-310, 2013.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. A. Como nossos alunos se auto-regulam? Revisão do modelo cíclico de Zimmerman sobre auto-regulação da aprendizagem. **Annals of Psychology**, 30 ed., p. 450-462, 2014.

PANADERO, E.; JÖNSSON, A.; BOTELLA, J. Efeitos da auto-avaliação na aprendizagem auto-regulada e auto-eficácia: Quatro meta-análises. **Educational Research Review**, 22 ed., p. 74-98, 2017.

PARENT IN SCIENCE. **Produtividade acadêmica durante a pandemia: Efeitos de gênero, raça e parentalidade**. Informativo: 2020. Disponível em: [https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b\\_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true](https://327b604e-5cf4-492b-910b-e35e2bc67511.filesusr.com/ugd/0b341b_81cd8390d0f94bfd8fcd17ee6f29bc0e.pdf?index=true). Acesso em: 05 jul. 2020.

PEGALAJAR-PALOMINO, M. C. Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 1, p. 659-676, 2016.

PINTRICH, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**, v. 31, p. 459-470, 1999.

QUESADA-PALLARÈS, C.; SÁNCHEZ-MARTÍ, A.; CIRASO-CALÍ A.; PINEDA-HERRERO, P. Online vs. Classroom Learning: Examining Motivational and Self-Regulated Learning Strategies Among Vocational Education and Training Students. **Front. Psychol**, v. 10, art. 2795, dez. 2019. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02795

RIBEIRO, J.; SOUZA, F. N.; LOBÃO, C. Saturação da Análise na Investigação Qualitativa: Quando Parar de Recolher Dados? **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 3-5, abr. 2018.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

SAMPAIO, R. K. N.; BARIANI, I. C. D. Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 242-262, 2011.

SCHREIER, M. Qualitative Content Analysis. In: **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**, 2014.

SCHERMERHORN, J. R. Jr. **Exploring management in modules**. United States of America: Courie-Kendallville.Inc, 2007.



SEGOLSSON, M.; HIRSH, A. How skilled teachers enable success in their teaching with respect to inclusion and knowledge development: a qualitative study based on teachers' experiences of successful teaching. **International Journal of teaching and Education**, v. VII, n. 2, 2019.

SEMPREBON, E.; AMARO, H. D.; BEUREN, I. M. A influência da procrastinação no desempenho acadêmico e o papel moderador do senso de poder pessoal. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 25, n. 20, p. 1-24, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2545>.

SILVA, D. J. M.; SILVA, M. A.; VILELA, M. S. S.; OLIVEIRA, R. M. Procrastinação e desempenho acadêmico: indícios por meio da análise de correspondência. **Revista Mineira de Contabilidade**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 16-31, 2016.

SILVA, D. M.; OLIVEIRA NETO, J. D. O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de Contabilidade. **Contabilidade Vista e Revista**, 21 (4), pp. 123-156, 2010.

SILVA, M. D. S.; SILVA, A. B.; COELHO, A. L. A. L. Implications of the Learning Environment in Professional Master's Degree in Business Administration in Brazil. **Learning Environments Research**, v. 1, p. 1-20, 2018.

STEEL, P.; KLINGSIECK, K. B. Academic procrastination: psychological antecedents revisited. **Australian Psychologist**, v. 51 (1), p. 36-46, 2016.

TESTA, M. G. LUCIANO, E. M. A influência da autorregulação dos recursos de aprendizagem na efetividade dos cursos desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem na internet. **Revista Eletrônica de Administração**, 66 ed., vol. 16, n. 2, mai./ago. 2010.

VEIGA-SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B.; MACHADO, R. F. Escrita de resumos e estratégias de Autorregulação da aprendizagem. **Cad. Pesqui.**, vol. 44, no. 152, São Paulo, abr./jun. 2014.

WOLTERS, C. A. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology**, v. 95 (1), p. 179-187, 2003.

ZANDVLIET, D.; BROEKHUIZEN, A. Spaces for learning: Development and validation of the school physical and campus environment survey. **Learning Environment Research**, v. 20, p. 175–187, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9228-y>.

ZEIDNER, M.; STOEGER, H. Self-regulated learning (SRL): a guide for the perplexed. **High Ability Stud**, v. 30, p. 9–51, dez. 2019. DOI: 10.1080/13598139.2019.1589369

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplar instructional models. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. J. **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. New York: The Guilford Press, p. 1-19, 1998.

\_\_\_\_\_. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. **Educational Psychologist**, v. 48 (3), p. 135-147, 2013.