

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MACEIÓ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO,
INOVAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIAS
E POLÍTICAS PÚBLICAS
DOUTORADO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIAS E POLÍTICAS
PÚBLICAS

HELISABETY BARROS MENDES DE MELO

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**

Autora: Helisabety Barros Mendes de Melo

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Lima Mendonça

Coorientador: Prof. Dr. Walcler de Lima Mendes Junior

MACEIÓ/AL
JUNHO/2025

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DO
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

HELISABETY BARROS MENDES DE MELO

TESE SUBMETIDA AO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE,
TECNOLOGIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS
DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MACEIÓ
COMO PARTE DOS REQUISITOS
NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE DOUTOR EM SOCIEDADE,
TECNOLOGIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Profa. Dra. ADRIANA DE LIMA MENDONÇA
(Orientadora)

Prof. Dr. WALCLER DE LIMA MENDES
JUNIOR (Coorientador)

MACEIÓ/AL
JUNHO/2025

Catálogo na fonte: Biblioteca do Centro Universitário de Maceió, Unima | Afya

- M528e** Melo, Helisabety Barros Mendes de
Estratégias de aprendizagem no ensino remoto emergencial do Instituto Federal de Alagoas / Helisabety Barros Mendes de Melo ; orientação [de] Adriana de Lima Mendonça ; coorientação [de] Walcler de Lima Mendes Junior. – Maceió, 2025.
160 f.: il.
- Tese (Doutorado) -Centro Universitário de Maceió – Unima | Afya, Maceió, 2025. Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Tecnologia e Políticas Públicas (SOTEPP), 2025.
- Linha de Pesquisa: Sociedade, Território e Políticas Públicas.
Bibliografias p. 75-81.
1. Estratégias de aprendizagem. 2. Cursos técnicos. 3. Ensino remoto emergencial. I. Mendonça, Adriana de Lima. (orient.). II. Mendes Junior, Walcler de Lima. (coorient.). III. Centro Universitário de Maceió. IV. Título.

CDU 373.6:004.771

Bibliotecária responsável: Adriele da Silva Lima CRB-4/1898

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Helisabety Barros Mendes de Melo

TESE SUBMETIDA À BANCA EXAMINADORA PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE DOUTORA EM SOCIEDADE, TECNOLOGIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Aprovada por:

Profa. Dra. Adriana de Lima Mendonça (Orientadora)

Prof. Dr. Walcler de Lima Mendes Junior (Coorientador)

Profa. Dra. Jesana Batista Pereira (Membro Interno da Banca)

Prof. Dr. Pedro Simonard (Membro Externo da Banca)

Profa. Dra. Janaína Accordi Junkes (2º Membro Interno da Banca)

Profa. Dra. Idnelma Lima da Rocha (2º Membro Externo da Banca)

MACEIÓ/AL
JUNHO/2025

AGRADECIMENTO

A Deus, por ter me concedido saúde e determinação ao longo desta jornada e por me permitir superar todos os obstáculos encontrados até aqui.

Aos meus amados pais, Ilga Mota e José Mendes (*in memoriam*), expresso minha eterna gratidão pelo apoio e pela ajuda fundamentais ao longo da minha vida.

Ao meu marido, pelo incentivo nos momentos difíceis e pela compreensão diante da minha ausência durante a dedicação à pesquisa.

Aos meus filhos, Bruno Felipe e Bernardo: não importa o que eu esteja fazendo, meu coração estará sempre com vocês.

Aos meus irmãos, Isabellita e Rommel, minha gratidão pelo carinho e pela torcida, que sempre me fortaleceram na minha caminhada.

Ao IFAL, que, por meio do Programa de Incentivo à Qualificação em cursos de Pós-Graduação, tornou possível a realização deste doutorado.

Às minhas colegas da Coordenação Pedagógica do IFAL - Campus Maceió, agradeço pelo companheirismo constante.

Ao professor Dr. Pedro Simonard, meu primeiro orientador, agradeço pela dedicação e amizade com que desempenhou essa função.

À professora Dra. Adriana Mendonça e ao professor Dr. Walcler Mendes Junior, expresso minha sincera gratidão pela continuidade na orientação desta pesquisa.

Às professoras que compuseram a banca examinadora, Profa. Dra. Idnelma Rocha, Profa. Dra. Janaína Junkes, Dra. Jesana Batista e Prof. Dr. Pedro Simonard, pelas contribuições valiosas.

Aos demais professores do SOTEPP, pelos ensinamentos que contribuíram para minha formação acadêmica e profissional.

Aos colegas de curso, pelo companheirismo e pelas trocas de experiências que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual.

Ao Colegiado do Programa pela apreciação criteriosa das etapas do doutorado.

Agradeço à revisora pela atenção e profissionalismo, que contribuíram para a qualidade final da redação da tese.

Agradeço ao Thiago Thaumaturgo, pela atenção e eficiência no suporte às demandas administrativas.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram do desenvolvimento desta pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

RESUMO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), durante a pandemia da Covid-19, trouxe desafios significativos para a educação. Os estudantes, por exemplo, tiveram que se adaptar à súbita transição para o ambiente *online*, e muitos enfrentaram dificuldades para manter o foco e gerenciar seus estudos de forma autônoma, sendo necessário recorrer à adoção de Estratégias de Aprendizagem. Nesse contexto, esta pesquisa investiga em que medida os estudantes dos cursos técnicos do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - Campus Maceió - fizeram uso de algum tipo de Estratégia de Aprendizagem durante o ERE, com o objetivo de compreender como lidaram com as exigências desse novo formato de ensino. Com abordagem de natureza quali-quantitativa, adotou-se a metodologia de estudo de caso, articulando dois procedimentos principais: a Análise de Conteúdo dos relatos obtidos nas Avaliações Processuais do ERE, fundamentada em Bardin (2016) e a aplicação da Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes da Educação Profissional (EAVAP-EP) de Pereira; Santos; Ferraz (2020). A análise qualitativa dos relatos estudantis destacou problemas de Infraestrutura e Tecnologia, Metodologia de Ensino, Dificuldades de Aprendizagem e Saúde Mental que comprometeram o uso adequado dessas estratégias. As percepções dos estudantes evidenciaram, ainda, fragilidades no planejamento institucional do ERE e carências na oferta de suporte tecnológico, pedagógico e psicológico. A EAVAP-EP, validada e composta por 33 itens distribuídos em três dimensões (Estratégias Cognitivas, Estratégias Metacognitivas e Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais), foi respondida por 189 estudantes. A análise estatística foi conduzida por meio do *software* R (versão 4.3.3), com uso de técnicas descritivas. Os dados quantitativos revelaram o uso satisfatório de Estratégias Metacognitivas e, em menor medida, de Estratégias Cognitivas. No entanto, parte dos estudantes apresentou comportamentos prejudiciais à aprendizagem (Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais). Os resultados reforçam a importância de que, diante dos desafios enfrentados, se torne urgente a implementação de políticas pedagógicas que desenvolvam, de forma sistemática, as Estratégias de Aprendizagem, promovendo a autonomia discente e favorecendo melhores condições de enfrentamento a contextos educacionais adversos.

Palavras-Chave: Estratégias de Aprendizagem. Cursos Técnicos. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

Emergency Remote Teaching (ERT) during the COVID-19 pandemic posed significant challenges for education. Students, for instance, had to adapt to the sudden transition to an online environment, and many struggled to maintain focus and manage their studies independently, making it necessary to adopt Learning Strategies. In this context, this research investigates the extent to which students enrolled in technical programs at the Federal Institute of Alagoas (IFAL) - Maceió Campus - made use of any type of Learning Strategy during ERT, aiming to understand how they coped with the demands of this new teaching format. With a qualitative-quantitative approach, a case study methodology was adopted, articulating two main procedures: Content Analysis of the students' reports submitted as part of formative assessments during ERT, based on Bardin (2016), and the application of the Learning Strategies Assessment Scale for Vocational Education Students (EAVAP-EP) developed by Pereira; Santos; Ferraz (2020). The qualitative analysis of the students' narratives highlighted issues related to infrastructure and technology, teaching methodology, learning difficulties, and mental health—factors that compromised the appropriate use of these strategies. Students' perceptions also revealed weaknesses in the institutional planning of ERT and gaps in the provision of technological, pedagogical, and psychological support. The EAVAP-EP, a validated instrument composed of 33 items distributed across three dimensions (Cognitive Strategies, Metacognitive Strategies, and Absence of Dysfunctional Metacognitive Strategies), was completed by 189 students. Statistical analysis was performed using R software (version 4.3.3), employing descriptive techniques. Quantitative data revealed satisfactory use of Metacognitive Strategies and, to a lesser extent, Cognitive Strategies. However, some students exhibited behaviors detrimental to learning (Absence of Dysfunctional Metacognitive Strategies). The results reinforce the urgent need, in light of the challenges faced, to implement pedagogical policies that systematically develop Learning Strategies, promote student autonomy, and foster better conditions for coping with adverse educational contexts.

Keywords: Learning Strategies. Technical Courses; Emergency Remote Teaching.

RESUMEN

El Aprendizaje Remoto de Emergencia (ARE) durante la pandemia de COVID-19 planteó importantes desafíos a la educación. Los estudiantes, por ejemplo, tuvieron que adaptarse a la repentina transición al entorno en línea, y muchos enfrentaron dificultades para mantener la concentración y gestionar sus estudios de forma independiente, lo que obligó a recurrir a la adopción de Estrategias de Aprendizaje. En este contexto, esta investigación indaga en el grado en que los estudiantes de carreras técnicas del Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - Campus Maceió - utilizaron algún tipo de Estrategia de Aprendizaje durante el ERE, con el objetivo de comprender cómo afrontaron las exigencias de este nuevo formato de enseñanza. Con un enfoque cualitativo y cuantitativo, se adoptó la metodología de estudio de caso, articulando dos procedimientos principales: el análisis de contenido de los informes obtenidos en las evaluaciones procedimentales del ERE, basado en Bardin (2016), y la aplicación de la Escala de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje para Estudiantes de Educación Profesional (EAVAP-EP) de Pereira; Santos; Ferraz (2020). El análisis cualitativo de los informes de los estudiantes identificó problemas con la infraestructura y la tecnología, la metodología de enseñanza, las dificultades de aprendizaje y la salud mental que comprometieron el uso adecuado de estas estrategias. Las percepciones de los estudiantes también destacaron debilidades en la planificación institucional de la ERE y deficiencias en la prestación de apoyo tecnológico, pedagógico y psicológico. El EAVAP-EP, validado y compuesto por 33 ítems distribuidos en tres dimensiones (Estrategias Cognitivas, Estrategias Metacognitivas y Ausencia de Estrategias Metacognitivas Disfuncionales), fue respondido por 189 estudiantes. El análisis estadístico se realizó con el software R (versión 4.3.3), empleando técnicas descriptivas. Los datos cuantitativos revelaron un uso satisfactorio de las Estrategias Metacognitivas y, en menor medida, de las Estrategias Cognitivas. Sin embargo, algunos estudiantes presentaron comportamientos perjudiciales para el aprendizaje (Ausencia de Estrategias Metacognitivas Disfuncionales). Los resultados refuerzan la importancia de implementar urgentemente políticas pedagógicas que desarrollen sistemáticamente Estrategias de Aprendizaje, promuevan la autonomía estudiantil y proporcionen mejores condiciones para afrontar contextos educativos adversos, dados los desafíos enfrentados.

Palabras clave: Estrategias de Aprendizaje. Cursos Tecnicos. Enseñanza Remota de Emergencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Mapa mental da EAVAP-EP.....	41
Figura 2.	Gráfico de barras divergentes para as respostas, em escala Likert, às perguntas referentes às Estratégias Metacognitivas. N=189.....	61
Figura 3.	Gráfico de barras divergentes para as respostas, em escala Likert, às perguntas referentes às Estratégias Cognitivas. N=189.....	63
Figura 4.	Gráfico Boxplot para Estratégias Cognitivas. N=189.....	64
Figura 5.	Gráfico de barras divergentes para as respostas, em escala Likert, às perguntas referentes à Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais. N=189.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Tipos de respostas nas Avaliações Processuais do ERE.....	46
Tabela 2.	Tipos de respostas após a aplicação dos critérios de exclusão.....	47
Tabela 3.	Categorias temáticas nas Avaliações Processuais do ERE.....	48
Tabela 4.	Número de respostas que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa.....	48
Tabela 5.	Distribuição etária dos respondentes da EAVAP-EP.....	59
Tabela 6.	Distribuição por Eixo Tecnológico dos respondentes da EAVAP-EP.....	59
Tabela 7.	Comparativo estatístico entre os escores das Estratégias Metacognitivas e das Estratégias Cognitivas na EAVAP-EP.....	60
Tabela 8.	Descrição dos Escores de Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	EAVAP-EP. Itens das Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas e Cognitivas.....	37
Quadro 2.	EAVAP-EP. Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais.	38
Quadro 3.	Itens da EAVAP-EP.....	39
Quadro 4.	Distribuição dos itens por Estratégias de Aprendizagem	40
Quadro 5.	Pontuação das respostas aos itens vinculados às Estratégias Metacognitivas e Cognitivas.....	40
Quadro 6.	Pontuação das respostas aos itens vinculados à Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais.....	41
Quadro 7.	Exemplos de respostas excluídas do <i>corpus</i> da pesquisa.....	45
Quadro 8.	Categorias temáticas identificadas nas respostas dos estudantes....	48

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AVA I - Avaliação Processual I

AVA II - Avaliação Processual II

CEFET/AL - Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas

CEP/UNIMA - Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Maceió

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

Covid-19 - *Corona virus disease*: “doença do coronavírus”

EaD - Educação à Distância

EAFS - Escola Agrotécnica Federal de Satuba

EAVAP-EF - Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental

EAVAP-EP - Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Profissionalizante

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EP - Ensino Profissionalizante

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ERE - Ensino Remoto Emergencial

IFAL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

MEC - Ministério da Educação

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

NB - Núcleo Básico

NP - Núcleo Profissional

OMS - Organização Mundial da Saúde

PEI - Plano Educacional Individualizado

Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEN - Pró-Reitoria de Ensino

Setec/MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do Ministério da Educação

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

SISU - Sistema de Seleção Unificada

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 A PSICOLOGIA COGNITIVA E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS INICIAIS.....	20
2.1.1 Categorização das Estratégias de Aprendizagem	24
2.2 INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA.....	27
2.2.1 O Ensino Remoto Emergencial no Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió	30
3 PERCURSO METODOLÓGICO	35
3.1 EAVAP-EP: CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	36
4 RESULTADOS	43
4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS AVALIAÇÕES PROCESSUAIS DO ERE..	43
4.2 ANÁLISE INTEGRADA DA EAVAP-EP E DAS AVALIAÇÕES PROCESSUAIS DO ERE.....	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE I - GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA. VOL. I, II E 3	78
APÊNDICE II - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA	111
APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	118
APÊNDICE IV - RESOLUÇÃO Nº 50/2020 - IFAL/REITORIA	120
APÊNDICE V - AVALIAÇÃO PROCESSUAL DO ERE I	128
APÊNDICE VI - AVALIAÇÃO PROCESSUAL DO ERE II	133
ANEXO A - ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM (ENSINO PROFISSIONALIZANTE): ADAPTAÇÃO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS	136
ANEXO B - ESCALA DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	155

APRESENTAÇÃO

No momento mais crítico da Pandemia da Covid-19 no Brasil, eu atuava como coordenadora pedagógica no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) - Campus Maceió - e pude observar, ainda que remotamente, os desafios enfrentados por professores e estudantes durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Todas as mudanças organizacionais e os esforços empreendidos pelos profissionais de educação e estudantes a fim de se adequarem às exigências apresentadas pelo ERE, mediante as condições de ineditismo e emergência que o cenário requereu, definiram os limites e potencialidades desse formato de ensino no IFAL - Campus Maceió.

Ao longo do ERE realizamos diversos encontros síncronos com pais e estudantes, além de plantões pedagógicos que envolviam toda a comunidade escolar, transmitidos pelo canal oficial da instituição no *YouTube*. Também criamos um canal de atendimento *online*, disponibilizado por meio do *link*: bit.ly/pedagogiaifalmaceio, onde a Coordenação Pedagógica agendada, via *Google Meet*, atendimentos para elucidar dúvidas e/ou sugerir encaminhamentos referentes às atividades acadêmicas do campus durante a vigência do ERE.

Durante esses encontros, especialmente ao dialogar com os jovens, ficou evidente as desigualdades e dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação aos conteúdos escolares quando trabalhados remotamente, utilizando as tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

E foi durante o processo de implementação e acompanhamento do ERE que a Coordenação Pedagógica elaborou um formulário no *Google Forms*, intitulado “Avaliação Processual do Ensino Remoto Emergencial”, para compreender melhor as expectativas e experiências dos estudantes com essa estratégia de ensino. O formulário buscou identificar como eles se organizavam para os estudos em casa, de que forma acessavam os conteúdos escolares, como realizavam as atividades propostas e de que maneira se comunicavam com os docentes para tirar dúvidas. Além disso, buscamos entender quais eram os seus principais desafios para manter a rotina de estudos *online*.

Os resultados obtidos por meio da aplicação da avaliação processual do ERE foram sistematizados em relatórios detalhados e encaminhados à Direção de Ensino, bem como embasaram outros relatórios desenvolvidos pela gestão escolar. Esses

documentos tinham como objetivo servir de base para a tomada de decisões, contribuindo para o aprimoramento do ERE.

O que mais me chamou a atenção foi a rotina de estudos que desenvolviam em casa, marcada por desafios como a falta de interação social, a ausência de um espaço adequado para estudar, a falta de computadores e o acesso limitado à internet. Além disso, problemas emocionais intensificados pela pandemia afetavam sua aprendizagem e motivação.

Neste mesmo tempo, oportunamente, houve muitas oportunidades de cursos de aperfeiçoamento e formação continuada em formato *online* para educadores, dos quais participei. Em um desses cursos, a temática sobre Estratégias de Aprendizagem foi abordada, despertando meu interesse em aprofundar os estudos na área. Compreendi que as Estratégias de Aprendizagem podem facilitar o processo educacional, independentemente do nível e modalidade de ensino. Dessa forma, elas poderiam auxiliar os estudantes na transição e adaptação ao ERE, ao ensino híbrido que se anunciava e, posteriormente, ao ensino presencial na retomada pós-pandemia, uma vez que são passíveis de serem aprendidas e aperfeiçoadas.

Desde então, passei a pesquisar e ler bibliografias sobre o tema e constatei que muitas práticas utilizadas por nós, pedagogas da Coordenação Pedagógica nos encontros com os discentes do IFAL - Campus Maceió, de algum modo, eram reconhecidas como Estratégias de Aprendizagem (Apêndice I). Entre essas práticas, estavam a disponibilização de modelos de cronograma de tarefas, materiais com dicas para a organização dos estudos e sugestões de aplicativos para manter o foco do aprendiz. Essas estratégias visavam melhorar a gestão do tempo, o desempenho acadêmico e a concentração, facilitando, assim, o processo de aprendizagem.

E, em face da importância da utilização adequada das Estratégias de Aprendizagem para a prática educacional nessa modalidade de ensino, propus nesta pesquisa, compreender como os estudantes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió - abordam o processo de aprendizagem em suas atividades acadêmicas, identificando as Estratégias de Aprendizagem mais frequentemente empregadas por esses estudantes, sobretudo em tempos pandêmicos em um ERE que trouxe desafios e experiências inesperadas.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, precisamente no dia 06 de fevereiro, foi sancionada a Lei Federal nº 13.979 que dispõe sobre as medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, responsável pelo surto de 2019. Naquele mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) suspendeu as aulas presenciais e autorizou a substituição por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Coronavírus - Covid-19 por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.

Mas foram as Portarias Ministeriais nº 343; nº 345, de 19 de março de 2020; nº 395, de 15 de abril de 2020; nº 544, de 16 de junho de 2020, juntamente com a Medida Provisória nº 924/2020, posteriormente convertida na Lei nº 14.040/2020, as quais trataram expressamente sobre o chamado “Ensino Remoto Emergencial”. O ERE, no contexto da pandemia de Covid-19, foi uma solução temporária e estratégica que permitiu proporcionar à comunidade acadêmica a possibilidade de manter, dentro das circunstâncias possíveis, as atividades de ensino. De acordo com Behar (2020):

[...] O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020, s.p.).

Diante desse cenário, tornou-se necessária a adoção de Estratégias de Aprendizagem que favorecessem a transição e adaptação dos estudantes a esse novo formato de ensino. As Estratégias de Aprendizagem são definidas por diversos estudiosos como sequências integradas de procedimentos ou atividades escolhidos com a intenção de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação (Dansereau; Nisbett; Shucksmith *apud* Pozo, 1996) que podem ser concebidas também como técnicas ou métodos utilizados pelos estudantes para adquirir a informação (Dembo, 1994; Lopes da Silva; Sá, 1993).

Em síntese, segundo Flavell (*apud* Lopes da Silva; Sá, 1997, p. 19), as Estratégias de Aprendizagem podem ser definidas como processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa. Desse modo, as Estratégias de Aprendizagem, referem-se à

maneira como cada indivíduo conduz o seu aprendizado e pensa sobre a informação. Elas estão relacionadas à Ciência Cognitiva e são estudadas a partir dessa perspectiva. Considerando isso, como ponto de partida desta pesquisa, além de compreendermos o conceito de Estratégias de Aprendizagem, cabe aqui refletir sobre o significado da Ciência Cognitiva.

Atualmente, a Ciência Cognitiva tem apresentado um considerável avanço situando-se como uma área de estudos interdisciplinares do conhecimento que envolvem a combinação de Psicologia Cognitiva, Neurociências, Linguística, Lógica, Filosofia, Antropologia e Ciências da Computação. Dessa forma, podemos dizer, que a Ciência Cognitiva integra diversos conhecimentos para estudar a cognição, dentre esses, a Psicologia Cognitiva se difere por incorporar aspectos emocionais e comportamentais em suas análises.

Logo, esta pesquisa se insere na interface entre a Ciência Cognitiva e as Estratégias de Aprendizagem, tendo o IFAL - Campus Maceió - como campo empírico da investigação. A escolha dessa instituição justifica-se por todos os aspectos já abordados na apresentação desta tese, pois, como servidora da instituição no cargo de pedagoga, tenho uma maior facilidade de acesso aos estudantes participantes e aos recursos necessários para a pesquisa. Esse vínculo permite uma análise mais precisa dos resultados e contribuições significativas para a melhoria das ações pedagógicas.

Diante disso, a pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais Estratégias de Aprendizagem foram mais frequentemente adotadas pelos estudantes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió - no contexto do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da Covid-19? Desse modo, o objetivo geral desse estudo foi investigar com que frequência os estudantes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió - fizeram uso de algum tipo de Estratégia de Aprendizagem no contexto do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia da Covid-19. Os objetivos específicos foram examinar o processo de implementação e execução do ERE nos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió - durante a pandemia da Covid-19; compreender as percepções dos estudantes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió - acerca da experiência vivenciada no ERE durante a pandemia da Covid-19 e analisar as Estratégias de Aprendizagem que foram mais frequentemente adotadas pelos estudantes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió - no contexto do ERE durante a pandemia da Covid-19.

Neste sentido, esta tese é composta por, além desta Introdução, a Fundamentação Teórica, que apresenta o alicerce conceitual no qual a pesquisa se embasou. A seguir, o Percurso Metodológico, a Análise e Discussão dos Resultados e, por fim, as Considerações Finais, destacando os resultados obtidos com as principais análises e sinalizando possíveis direções para futuras pesquisas. Com isso, espera-se contribuir para um melhor entendimento sobre as Estratégias de Aprendizagem e subsidiar políticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dessas estratégias no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A PSICOLOGIA COGNITIVA E AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: CONCEITOS INICIAIS

A Psicologia Cognitiva começou a se consolidar na segunda metade do século XX a partir da obra *Cognitive Psychology*, publicada em 1967 pelo psicólogo alemão naturalizado norte-americano, Ulrich G. Neisser, a quem se atribui o título de “pai da Psicologia Cognitiva”. Mas antes disso, outros representantes da Psicologia Cognitiva, como Piaget, Vygotsky, Bruner e Ausubel também contribuíram para que a Psicologia Cognitiva se estabelecesse no mundo das Ciências. Eysenck; Keane (2017), também importantes autores do estudo da Psicologia Cognitiva, a definem com:

[...] o objetivo de compreender a cognição humana por meio da observação do comportamento das pessoas enquanto executam várias tarefas cognitivas [...] o termo “Psicologia Cognitiva” pode ser utilizado de forma mais abrangente para incluir a atividade e estrutura cerebral como informações relevantes para a compreensão da cognição humana (Eysenck; Keane (2017, s.p.).

De forma complementar, Sternberg (2010, p. 1) afirma que a Psicologia Cognitiva é um campo teórico que explora “[...] o estudo do modo como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação”. Nesse sentido, de acordo com Gazzaniga; Heatherton; Halpern (2018, p.18), “A Psicologia Cognitiva está preocupada com as funções mentais, como inteligência, pensamento, linguagem, memória e tomada de decisão”.

Em resumo, a Psicologia Cognitiva se debruça sobre a forma como o conhecimento se estrutura e se manifesta. Nessa perspectiva, embora a Psicologia Cognitiva não desenvolva uma teoria específica da aprendizagem, seus pressupostos fornecem a base para os estudos dos processos envolvidos nesse fenômeno.

Dentre as correntes teóricas da Psicologia Cognitiva na atualidade, uma das principais é a que aborda um enfoque voltado para a Teoria do Processamento de Informação. Esta abordagem considera que o sistema cognitivo possui um subsistema de controle responsável por monitorar, planejar e regular seus processos. A partir disso, explica como os indivíduos selecionam, adquirem, organizam e interpretam os novos conhecimentos, por meio dos pensamentos e comportamentos que influenciam o processo de codificação da informação (Weinstein; Mayer, 1983).

Essa perspectiva adota a metáfora do computador, a qual compara o funcionamento da mente humana como um sistema complexo, e semelhante, sob alguns aspectos, com as operações de um computador digital. Assim como o computador, a mente humana recebe a informação (estímulos do ambiente), as processa para mudar sua forma e conteúdo, armazena e recupera essas informações quando necessário e gera respostas a ela (Flavell; Miller; Miller, 1999; Salvador *et al.*, 2000; Woolfolk, 2000). O armazenamento corresponde ao processo de guardar informações na memória. Já a codificação representa as mudanças das informações antes de seu armazenamento, visto que não são guardadas da mesma forma que são apresentadas ao indivíduo. A recuperação diz respeito ao processo de lembrar ou encontrar informações previamente armazenadas (Dembo; Seli, 2008).

Logo, a Psicologia Cognitiva, com base na Teoria do Processamento da Informação, ressalta a importância dos processos metacognitivos, ou seja, da reflexão em torno de como se aprende, como ocorre a assimilação, a interação com o objeto de estudo. Portanto, estudiosos na Psicologia Cognitiva, especialmente no contexto da Teoria do Processamento da Informação, defendem que gerenciar e orientar seus próprios processos mentais e comportamentais, isto é, utilizar adequadamente Estratégias de Aprendizagem, desempenha um papel fundamental no fortalecimento da capacidade de aprendizagem e na melhoria do desempenho escolar de estudantes (Pozo, 1996; Boruchovitch, 1999; Boruchovitch; Santos, 2006).

É relevante compreender que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas à complexidade para planejar e organizar os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de uma dada tarefa em função do uso inadequado dos mecanismos de processamento da informação (Costa; Domingues, 2015; Juntorn; Sriphetcharawut; Munkhetvit, 2017).

Boruchovitch (1999) destaca a relevância dada pela Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação, ao enfatizar a aquisição e a organização do conhecimento, bem como o papel das Estratégias de Aprendizagem nesse processo. Para Boruchovitch (1999); Boruchovitch; Costa; Neves (2005), os achados da Psicologia Cognitiva, especialmente aqueles baseados no processamento da informação, devem ser acessíveis aos protagonistas do processo educativo, como professores e estudantes, visando aprimorar as práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, as Estratégias de Aprendizagem não são conceitos estáticos, mas acompanham transformações teóricas que tem evoluído ao longo do tempo, de acordo com as diferentes abordagens nas áreas da educação e da psicologia. Valdés (2003) analisa a definição de Estratégias de Aprendizagem em distintos períodos históricos ao longo do século XX e explica que, entre os anos de 1920 e 1925, quando predominava a perspectiva behaviorista, o conceito de Estratégias de Aprendizagem era concebido como um algoritmo de aprendizagem, no qual a didática era centrada na prescrição e na repetição de cadeias de respostas.

Já no período subsequente, entre os anos de 1950 e 1970, de acordo com o autor, as Estratégias de Aprendizagem passaram a ser vistas como procedimentos gerais para o aprendizado, utilizados didaticamente por meio do treinamento de operações mentais. Esse conceito surgiu a partir da ideia de que o processamento da informação na mente humana seria análogo ao que se verifica nos computadores, uma visão que emergiu do enfoque cognitivista da aprendizagem (Valdés, 2003).

Nos anos de 1970 a 1980, segundo Valdés (2003), a abordagem cognitivista passou por um movimento evolutivo, no qual se aprofundou a diferenciação entre o aprendiz novato e o especialista. Nesse contexto, o uso de Estratégias de Aprendizagem era visto como formas de promover a evolução do aprendiz de um estágio inicial (novato) para um nível mais avançado (especialista).

O mesmo autor afirma que, a partir de 1980, a abordagem construtivista do processo de ensino e aprendizagem passou a considerar as Estratégias de Aprendizagem como ações mentais mediadas por instrumentos, baseadas em uma didática que promove a transferência gradual de processos de autorregulação. As Estratégias de Aprendizagem são entendidas como recursos utilizados pelos alunos para reter, armazenar e recuperar informações posteriormente, de forma direcionada e intencional, atitude positiva que propicia o aprendizado estratégico quando os alunos começam a gerenciar seu comportamento, refletir sobre suas ações, avaliar e reorganizar todos os aspectos do processo de aprendizagem (Boruchovitch, 1999).

Sendo assim, foi somente a partir da década de 1990 que as Estratégias de Aprendizagem passaram a ser consideradas como operações ou atividades conscientes e intencionais utilizadas para atingir uma meta de aprendizagem (Valdés, 2003). De acordo com Veiga Simão (*apud* Lopes da Silva *et al.*, 2004), as Estratégias de Aprendizagem são instrumentos que favorecem a autorregulação da aprendizagem, visto que envolvem processos de tomada de decisão, aos quais o

aprendiz pode recorrer para completar uma determinada tarefa ou atingir o seu objetivo, conforme a situação educativa na qual está inserido. Em síntese, segundo Flavell (*apud* Silva; Sá, 1997, p. 19), as Estratégias de Aprendizagem são definidas:

[...] como processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem e, a um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (Flavell (*apud* Silva; Sá, 1997, p. 19).

Para além do conceito de Estratégias de Aprendizagem, estudos conduzidos por Costa; Boruchovitch (2000) sobre o uso das Estratégias de Aprendizagem, tanto em âmbito nacional quanto internacional, observaram uma relação positiva entre o uso adequado dessas estratégias e um melhor desempenho acadêmico. Silva; Sá (1997) também apontam que existe uma relação entre o uso adequado de Estratégias de Aprendizagem e um bom desempenho acadêmico.

No entanto, é preciso compreender quais Estratégias de Aprendizagem escolher, como, quando e onde deve-se aplicá-las. Segundo Frison; Boruchovitch (2020), as Estratégias de Aprendizagem se relacionam a três tipos de conhecimento: declarativo (saber), processual ou procedimental (saber de qual modo usá-lo) e condicional (saber em quais condições são mais ou menos úteis). Ao saberem desses três tipos de conhecimento, os estudantes conseguem escolher melhor as estratégias mais eficazes para cada situação de aprendizagem.

Ainda nesse aspecto, Holt (1982) afirma que ser um estudante de bom rendimento escolar implica, entre outras coisas, ter consciência dos seus próprios processos mentais e do seu nível de compreensão. Com isso, o papel exercido pelas Estratégias de Aprendizagem para uma aprendizagem efetiva tem sido cada vez mais levado em consideração pelos educadores (Boruchovitch, 1999). Assim sendo, ao compreender como e quando usar as Estratégias de Aprendizagem, os estudantes com baixo rendimento escolar podem melhorar o seu desempenho.

Além disso, pesquisadores identificaram que as Estratégias de Aprendizagem podem ser ensinadas por educadores e utilizadas pelos estudantes para elevar a qualidade da aprendizagem escolar (Boruchovitch, 1993, 1999; Derry, 1988; Jacobson, 1998; Pozo, 1996, 2002). Esses estudos indicam que é possível aprender como exercer mais controle e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, através do ensino de Estratégias de Aprendizagem (Brown, 1997; Clark, 1990; Pressley; Levin, 1983).

Não há dúvida de que conhecer o repertório de Estratégias de Aprendizagem e os hábitos de estudo de crianças brasileiras é um passo fundamental para enriquecer a capacidade de aprender dos alunos, prevenir dificuldades de aprendizagem em idades precoces, bem como avançar do desenvolvimento de uma teoria mais abrangente sobre o desempenho acadêmico (Boruchovitch, 1993, 1998).

2.1.1 Categorização das Estratégias de Aprendizagem

Entender como as Estratégias de Aprendizagem são aplicadas é importante para compreender suas bases teóricas e suas possíveis contraposições. Assim, a partir de um exemplo, discutiremos diferentes taxonomias de Estratégias de Aprendizagem propostas por vários autores, ressaltando a classificação mais comum, baseada na distinção entre Estratégias Cognitivas e Metacognitivas.

Suponha que você seja um aluno do curso técnico do IFAL - Campus Maceió - e esteja estudando para a avaliação do componente curricular de Matemática. Considere reconhecer que você apresenta dificuldades em lembrar algumas fórmulas para resolver certos tipos de problemas de equações. Para superar essas dificuldades, enquanto estuda, você fala em voz alta os conceitos e as fórmulas, ao mesmo tempo que busca resolver os problemas.

Neste exemplo, “falar em voz alta” enquanto estuda, é um tipo de Estratégia de Aprendizagem a qual permite uma reflexão sobre o próprio aprendizado. Isso pode tornar mais fácil recordar as informações depois, ajudar a esclarecer dúvidas, revisar conceitos e avaliar a compreensão sobre o conteúdo estudado.

Assim, conforme a variedade de contextos educacionais e estudantes de diferentes níveis e modalidade da educação, há um vasto corpo de estudos e diferentes taxonomias de Estratégias de Aprendizagem (Dembo, 1994; Garner; Alexander, 1989; Mckeachi *et al.*, 1990; Valadas; Almeida; Araújo, 2017; Weinstein; Acee, 2018; Weinstein; Mayer, 1986; Zimmerman; Martinez-Pons, 1986).

As pesquisas acerca das Estratégias de Aprendizagem abrangem, por exemplo, investigações relacionadas a estudantes do Ensino Superior (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986); estudantes do Ensino Fundamental com sintomas depressivos (Cruvinel; Boruchovitch, 2004); estudantes repetentes do Ensino Fundamental (Boruchovitch, 1998; Schlieper, 2001); estudantes do Ensino Fundamental com ansiedade (Costa; Boruchovitch, 2004) entre outros.

Weinstein; Mayer (1986), por exemplo, definiram cinco categorias de Estratégias de Aprendizagem: Estratégias de Ensaio, de Elaboração, de Organização, de Monitoramento, da Compreensão e Afetivas. As Estratégias de Ensaio consistem na repetição ativa do conteúdo a ser aprendido, tanto pela fala como pela escrita, conforme ilustrado no exemplo apresentado no início desta seção. Estratégias de Elaboração caracterizam-se pelo aprendizado por meio da paráfrase, do resumo, da construção de analogias e da criação de itens acerca do conteúdo a ser aprendido. As Estratégias de Organização implicam na estruturação do material a ser aprendido, por meio da divisão e interrelação das partes, como tópicos, hierarquias, rede de conceitos e diagramas (Ex.: mapas mentais). As Estratégias de Monitoramento envolvem a consciencialização do nível de aprendizado alcançado, bem como a implementação de ações para a superação de eventuais obstáculos identificados. As Estratégias de Compreensão e Afetivas dizem respeito à consciência e regulação dos sentimentos relacionados à aprendizagem, tal como a ansiedade, entre outros.

Mckeachie *et al.* (1990, *apud* Dembo, 1994) compreendem um número menor de estratégias: Estratégias Cognitivas, Estratégias Metacognitivas e Estratégias de Administração de Recursos. As Estratégias Cognitivas são subdivididas em três modalidades, a saber: Ensaio, Elaboração e Organização. O Ensaio consiste em repetições ativas da fala e/ou escrita, por exemplo anotar e sublinhar o material a ser estudado; a Elaboração envolve a reconstrução significativa de materiais de aprendizagem, como: parafrasear, resumir, anotar e criar analogias; enquanto a Organização refere-se à seleção de ideias, organização de roteiros e mapas, incluindo reflexões.

As Estratégias Metacognitivas consistem no planejamento com definições de metas; monitoramento (autotestagem, atenção, compreensão, uso de estratégias, *feedback* e auto *feedback*) e regulação (ajustar a velocidade, reler, rever, uso de estratégias, ajustar o ambiente). Por sua vez, as Estratégias de Administração de Recursos incluem a administração do tempo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e busca de apoio a terceiros (Mckeachie *et al.*, 1990 *apud* Dembo, 1994).

Para Pozo (2002), as Estratégias de Aprendizagem dividem-se em três categorias distintas: Revisão (sistematização e planejamento), Elaboração (construção de significados) e Organização (relações de significados). Zimmerman; Martinez-Pons (1986) referem-se às estratégias de autoavaliação, organização e

transformação, estabelecimento de metas e planejamento, busca de informação, registro de informação, automonitorização, organização do ambiente, busca de ajuda e revisão.

Contudo, torna-se interessante ressaltar que a classificação mais comumente utilizada das Estratégias de Aprendizagem, entre os estudiosos do tema, se baseia na distinção entre Estratégias Cognitivas e Metacognitivas. Segundo Garner; Alexander (1989) e Dembo (1994), as Estratégias de Aprendizagem podem dividir-se em duas categorias: Cognitivas e Metacognitivas. As Estratégias Cognitivas auxiliam no tratamento da informação, no seu armazenamento e processamento, ao passo que as Estratégias Metacognitivas se referem aos processos de planejamento, monitorização e regulação do pensamento utilizado pelo estudante para aprender.

Logo, o uso da Estratégia de Aprendizagem “falar em voz alta” enquanto estuda, no exemplo inicialmente mencionado, é categorizada como uma Estratégia Cognitiva. Isso porque, ao utilizar essa estratégia para aprender, o estudante está buscando alcançar uma meta em particular, memorizar fórmulas matemáticas. Para Dembo (1994), enquanto as Estratégias Cognitivas dizem respeito aos comportamentos e pensamentos os quais influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais facilmente, as Estratégias Metacognitivas são procedimentos usados pelo indivíduo para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

Em suma, as Estratégias de Aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir a informação (Dembo, 1994). Livingston (2003, p. 4), aponta uma distinção entre Estratégias Cognitivas e Metacognitivas, na qual:

Estratégias Cognitivas são usadas para ajudar um indivíduo a alcançar uma meta em particular (Exemplo: entender um texto) enquanto Estratégias Metacognitivas são usadas para assegurar que a meta tenha sido atingida (Exemplo: questionar-se para avaliar a compreensão desse texto). As experiências metacognitivas precedem ou seguem uma atividade cognitiva (Livingston (2003, p. 4) (Tradução própria).

Compreende-se, então, que a principal diferença entre os dois modelos consiste nas Estratégias Cognitivas concentrarem-se na execução de tarefas específicas para alcançar um determinado objetivo, enquanto as Estratégias Metacognitivas envolvem o monitoramento e a regulação desse processo.

Embora as diferentes taxonomias de Estratégias de Aprendizagem pareçam, em alguns casos, discrepantes devido ao uso de terminologias diferentes, estudos

brasileiros conduzidos por Boruchovitch (1999); Boruchovitch; Santos (2006) analisaram várias taxonomias de Estratégias de Aprendizagens e concluíram que, embora as terminologias utilizadas por diferentes autores pudessem divergir, essas variações de nomenclatura estão mais relacionadas às diferentes denominações que lhes são atribuídas do que aos seus significados. Ou seja, não se observavam oposições entre os autores, mas complementaridade entre as taxonomias propostas.

2.2 INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O IFAL é uma instituição de educação profissional e superior, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do Ministério da Educação (Setec/MEC) e que surgiu da integração entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET/AL) e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba (EAFS).

O CEFET/AL, anteriormente conhecido como Escola Técnica Federal de Alagoas, tem suas origens na Escola de Aprendizes e Artífices, fundada em 23 de setembro de 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, com o objetivo de oferecer cursos profissionalizantes. Já a Escola Agrotécnica de Satuba foi criada em 30 de agosto de 1911, com foco na formação técnica voltada para o setor agrícola.

No IFAL são ofertados cursos de Educação Básica, Profissional e Superior. Trata-se de uma Autarquia com atuação no Estado de Alagoas, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Sua sede, a Reitoria, fica localizada na cidade de Maceió, capital do Estado de Alagoas, na rua Odilon Vasconcelos, nº 103, em Jatiúca. Possui 16 unidades de ensino distribuídas nos municípios de Arapiraca, Batalha, Coruripe, Maceió, Maragogi, Marechal Deodoro, Murici, Palmeira dos Índios, Penedo, Piranhas, Rio Largo, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos, Satuba e Viçosa.

Há diversas formas de ingresso nos cursos oferecidos pelo IFAL. As principais incluem a participação em editais públicos para o Ensino Médio Profissional e cursos superiores na modalidade de Educação a Distância, além da seleção por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) para as demais graduações.

Em 2024, o IFAL completou 115 anos de história. Ao longo de mais de um século, a instituição tem proporcionado educação pública e gratuita. Atualmente, conta com mais de 1.800 servidores e atende mais de 20 mil estudantes, contribuindo

diretamente para a formação profissional e a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho.

O IFAL - Campus Maceió, campo empírico desta pesquisa, fica localizado na Avenida do Ferroviário, 530, Centro, Maceió, CEP: 57020-600. Nesse Campus têm-se os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Mecânica, Química, Desenvolvimento de Sistemas e Artesanato - Proeja; os Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio de: Eletrotécnica, Mecânica, Química, Segurança do Trabalho; e os Cursos Superiores são: Licenciaturas em: Letras - Português, Matemática, Química, Ciências Biológicas e Física; Bacharelados em: Engenharia Civil, Sistemas de Informação; e Tecnológicos em: Alimentos, Designer de Interiores, Gestão de Turismo e Hotelaria. Além da Pós-Graduação *lato sensu* em História de Alagoas.

Apesar de sua experiência centenária na educação, em 11 de março de 2020, quando o Coronavírus (vírus da Covid-19) foi caracterizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, o Campus Maceió enfrentou desafios significativos para a implementação do Ensino Remoto Emergencial. Naquele ano, o ano letivo teve início em 5 de fevereiro de 2020, um dia antes da sanção da Lei nº 13.979/2020, a qual dispôs sobre as medidas que poderiam ser adotadas para enfrentamento da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional decorrente da Pandemia da COVID-19. Vejamos o Art. 2º do referido documento legal:

Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I - Isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e

II - Quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus.

Parágrafo único. As definições estabelecidas pelo Artigo 1º do Regulamento Sanitário Internacional, constante do Anexo ao Decreto nº 10.212, de 30 de janeiro de 2020, aplicam-se ao disposto nesta Lei, no que couber (Brasil, 2020).

No âmbito da educação, as primeiras normas aplicáveis às instituições de ensino federais no Brasil foram as Portarias do Ministério da Educação MEC nº 343, de 17 de março de 2020, seguida, da nº 345, de 19 de março de 2020, que alterou a primeira. Ambas, trataram basicamente da substituição temporária das aulas

presenciais por aulas remotas (utilizando meios e tecnologias de informação e comunicação), ou, alternativamente, a sua suspensão, a critério de escolha das instituições de ensino (Brasil, 2020).

Diante da preocupação com a saúde da comunidade acadêmica, considerando a pandemia da Covid-19 declarada pela OMS e as medidas de prevenção à doença, o IFAL resolveu suspender as aulas presenciais por 15 dias, de 18 de março a 1º de abril de 2020. Em 19 de março de 2020, por meio da Portaria nº 1.303, do IFAL, suspenderam-se os atendimentos presenciais e adotou-se o trabalho remoto para todas as atividades desenvolvidas pelos servidores e empregados públicos.

Até então, não havia diretrizes internas sobre a continuidade do ensino, e o calendário acadêmico do ano letivo de 2020 do IFAL permanecia suspenso em conformidade com as medidas de distanciamento social recomendadas pela OMS, assim como várias outras instituições de ensino ao redor do mundo. Ao final do prazo de suspensão do calendário acadêmico do ano letivo de 2020, e seguindo as orientações dos órgãos de saúde, o Colégio de Dirigentes decidiu, em reunião, prorrogar a suspensão das atividades letivas por mais 15 dias, de 2 a 16 de abril de 2020.

Nesse contexto, a Pró-Reitora de Ensino enviou orientações sobre a organização do trabalho remoto dos professores e das atividades de ensino nos Campi durante a pandemia da Covid-19. Essas orientações foram elaboradas com base em discussões e diálogos com a Reitoria, Diretores/Chefes de Departamento de Ensino e o Colégio de Dirigentes. Foi então que, a partir do 2º semestre de 2020, com a aprovação da Resolução nº 50/2020, em 28 de agosto de 2020, estabelecendo diretrizes para a implementação, execução e avaliação do ERE em seus Campi, que o IFAL retomou com as atividades acadêmicas por meio do ERE, enquanto durasse a pandemia (Apêndice II).

Conforme o Art. 2º, §1º da referida Resolução, a realização do ERE visava “promover o vínculo com os(as) estudantes, diminuindo, assim, o impacto do rompimento da aprendizagem presencial, e colaborar com a permanência e êxito”. Dessa forma, o ERE foi implementado no IFAL, como uma medida emergencial para os diferentes níveis de ensino, garantindo que as atividades acadêmicas não fossem mais suspensas.

2.2.1. O Ensino Remoto Emergencial no Instituto Federal de Alagoas - Campus Maceió

No Brasil, o primeiro documento legal regulamentando o ERE foi a Portaria do MEC nº 343/2020 de 17 de março de 2020, a qual dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia (Brasil, 2020), conforme previsto no Art. 1º:

Art. 1º. Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020).

A Portaria autorizava que os cursos superiores, em caráter excepcional, substituíssem as aulas presenciais por aulas remotas. Mas, até então, na literatura educacional, não existia uma definição sobre o termo ERE, uma vez que, diante do contexto da pandemia do Covid-19, essa foi uma experiência extremamente inaugural.

É ensino remoto porque, de fato, professores e alunos estão impedidos por decreto do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação de frequentarem escolas, evitando a disseminação do vírus, seguindo os planos de contingências orientados pelo Ministério da Saúde. É emergencial porque, do dia para noite, o planejamento pedagógico, pensado, debatido e estudado para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado, e talvez ainda será jogado no lixo (Tomazinho, 2020).

Nesta perspectiva, o ERE era desconhecido até bem pouco tempo, surgindo como uma das alternativas didático-pedagógica para o enfrentamento da crise, como forma de minimizar os impactos nas aprendizagens dos estudantes com a suspensão das atividades pedagógicas presenciais. Nas palavras de Moreira; Schlemmer (2020), em artigo publicado na Revista UFG, a suspensão das atividades presenciais:

[...] gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que se tem apelidado de ensino remoto de emergência (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 7).

Diante disso, a Resolução nº 50/2020 do IFAL (APÊNDICE IV), aprovada em 28 de agosto de 2020, estabeleceu as diretrizes para a implementação, execução e avaliação do ERE nos Campi do IFAL. Para a implementação e execução do ERE, o

Campus Maceió selecionou os componentes curriculares que poderiam ser transpostos para um modelo não presencial por série/ano. Essa seleção foi baseada na identificação das possibilidades de adaptações curriculares e na análise de viabilidade metodológica e avaliativa para o ensino remoto. Definidas em conjunto pelos professores que compõem as coordenações de áreas, responsáveis pelos componentes curriculares da formação geral – Núcleo Básico (NB), e pelas coordenações de cursos, responsáveis pelos componentes curriculares da formação técnica – Núcleo Profissional (NP) e deliberadas pelo Colegiado de cada curso.

Em função disso, a programação curricular de todos os componentes do NB constituído pelas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e, Ciências da Natureza e suas Tecnologias foram integralmente adaptados para o ERE. Enquanto para os componentes curriculares relativos aos conhecimentos da formação técnica dos cursos, os quais compõem o NP, foram considerados o campo de conhecimentos do eixo tecnológico do curso, a atuação profissional, as regulamentações do exercício da profissão e o perfil do egresso.

Sendo assim, salvo algumas exceções, esses componentes tiveram a sua programação curricular parcialmente adaptada para o ERE, com a previsão de complementação quando as atividades presenciais fossem retomadas. Ocorre que, mesmo com a possibilidade de utilizar metodologias ativas como o ensino baseado em problemas, estudos de caso e simulações virtuais, os docentes enfrentaram dificuldades na adaptação dessas disciplinas para o ensino remoto, especialmente daquelas que envolvem práticas laboratoriais e técnicas específicas.

A partir disso, no Campus Maceió, o ERE no ano letivo de 2020 teve início no dia 5 de outubro de 2020, com a Semana de Acolhimento e Ambientação, e no dia 14 de outubro de 2020, com aulas para os doze Cursos Superiores, os oito Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e os quatro Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio.

A Semana de Acolhimento e Ambientação que aconteceu no período de 5 a 9 de outubro de 2020, transmitida via *YouTube*, teve como objetivo a integração dos estudantes ao ERE, promovendo um espaço de orientação, adaptação e socialização, organizada pelas Direção-Geral, Diretoria de Ensino e Diretoria de Apoio Acadêmico. A programação contou com palestras informativas sobre o funcionamento do ERE, demonstração do uso de plataformas acadêmicas e sistemas administrativos (Ex:

SIGAA, *Google Classroom*, Biblioteca), sobre os serviços acadêmicos e de apoio ao estudante, como o pedagógico, assistência estudantil e monitorias.

O ERE no Campus Maceió foi estruturado em quatro etapas: ERE 1 (05/10/2020 a 23/12/2020), ERE 2 (18/01/2021 a 10/04/2021), ERE 3 (03/05/2021 a 17/07/2021) e ERE 4 (09/08/2021 a 10/10/2021), cada uma delas com uma quantidade entre 3 a 5 componentes curriculares ofertados de forma concomitante em um período de aproximadamente 50 dias.

Na primeira etapa do ERE, por exemplo, para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio foram ofertados sete componentes curriculares da formação geral (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Filosofia, Sociologia, Geografia, História e Química) e 31 componentes curriculares pertencentes a formação profissional, sendo quatro do Curso de Edificações, três do Curso de Eletrônica, seis do curso de Eletrotécnica, cinco do Curso de Estradas, sete do Curso de Mecânica e seis do Curso de Desenvolvimento de Sistemas. Os componentes na formação profissional de natureza, especificamente prática, os quais necessitavam da presença do discente nos laboratórios do Campus, foram ofertados na 4ª etapa (ERE 4).

As atividades no ERE eram desenvolvidas, principalmente, por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), obrigatoriamente, para o registro acadêmico (planos de ensino, notas, frequência, conteúdos). Além disso, o *Google Classroom*, enquanto plataforma opcional, foi empregada por alguns docentes para organização das aulas, as quais poderiam ser gravadas (assíncronas) ou transmitidas ao vivo (síncronas) por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*. Segundo Behar (2020):

No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia (Behar, 2020).

Deste modo, não se tratava de uma mudança de modalidade de ensino, pois conforme Moreira; Schlemmer (2020, p. 9) “o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise”.

Nessas condições, no Campus Maceió, a implementação do ERE para os docentes exigiu uma rápida reconfiguração de suas abordagens pedagógicas e o uso de tecnologias com as quais muitos não estavam familiarizados e, mesmo assim, esses professores tiveram que “customizar os materiais para realização das atividades, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades” (Alves, 2020, p. 358).

Nessas circunstâncias, alguns professores perceberam que não possuíam completamente a competência pedagógica para fazer o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem no modelo do ERE. Logo, o que se viu foi um descompasso entre o corpo docente, em grande parte, relacionado às diferentes familiaridades com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Assim, além da necessidade de formação adequada para que os docentes pudessem atuar como mediadores entre alunos e recursos digitais, o desafio presente no contexto da pandemia causada pelo Covid-19 era considerar as condições socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes no processo formativo.

Esse é o desafio presente no contexto de pandemia suscitado pelo Covid-19, garantir uma aprendizagem a todos da rede de ensino que os ajude a entender que a sociedade brasileira é injusta em termos de distribuição de renda, é injusta para com o mais pobres, mas, lutar contra a alienação, contra o domínio do capital é tarefa da educação, proporcionar uma aprendizagem que seja ampla e emancipadora, que ajude o sujeito a se posicionar e não seja apenas aquele que explica a realidade dada, mas aquele que a transforma (Pereira; Madureira; Silva, 2020, p.130-131).

Conforme estabelecido na Resolução nº 50/2020 do IFAL, para os estudantes que não possuíam mediação tecnológica digital, por exemplo, a solução encontrada foi a disponibilização de materiais didáticos impressos e/ou materiais digitais *off-line* (CD, DVD, *pen drive*, etc.), os quais deveriam ser produzidos pelo respectivo docente, contendo as orientações pedagógicas necessárias para correta execução das atividades.

O desafio foi fazer com que a educação pudesse transpor as barreiras físicas e conseguisse encontrar meios de chegar à casa de todos os envolvidos no processo educacional, seja por meios digitais (TDIC) ou não. Desse modo, foi preciso tomar decisões, rapidamente, sobre como dar continuidade às atividades letivas, de forma remota, atendendo às diversas realidades educacionais, econômicas e sociais de professores e estudantes (Pinto; Martins, 2021, p. 8).

Para os estudantes que apresentavam necessidades específicas, incluindo aqueles pertencentes à Educação Especial, o docente, em colaboração com a equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), deveria considerar, no Plano Educacional Individualizado (PEI), as adequações e adaptações necessárias para atender às suas demandas. Isso englobava a efetiva participação desses estudantes nas atividades síncronas e assíncronas junto aos demais, a adaptação do material didático e a flexibilização dos prazos para a entrega das atividades.

Quanto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as particularidades dessa modalidade, a Resolução nº 50/2020 estabeleceu diretrizes específicas. De acordo com a normativa, a organização do ensino para esses estudantes deveria respeitar suas condições de vida, diversidade de perfis e múltiplas experiências, adotando princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na definição das estratégias pedagógicas.

Além disso, a Resolução nº 50/2020 estabeleceu que as coordenações de curso, equipes pedagógicas e direções de ensino desempenhassem um papel ativo no suporte a esses estudantes, principalmente durante os encontros síncronos, a fim de garantir a interação e a construção de um conjunto de saberes integrados e significativos.

Dessa forma, a implementação do ERE no IFAL - Campus Maceió - representou um desafio institucional o qual exigiu adaptações pedagógicas para garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. Apesar dos esforços empregados na implementação, execução e avaliação do ERE, a experiência dos estudantes foi impactada por diferentes obstáculos que serão discutidos ao longo desta pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adotou a metodologia de estudo de caso, com foco no processo e nas perspectivas dos discentes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió - os quais vivenciaram o ERE durante a pandemia da Covid-19. Segundo Gil (2002), o estudo de caso é especialmente indicado quando o objetivo não é apenas descrever um grupo específico, mas oferecer uma visão aprofundada de um problema e identificar os fatores que o influenciam ou dele decorrem.

Com base nessa abordagem metodológica, foram utilizados dois procedimentos complementares entre si: a Análise de Conteúdo das Avaliações Processuais do ERE realizadas durante a pandemia da Covid-19 e a aplicação da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Profissionalizante (EAVAP-EP), apresentada no Anexo A.

A análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2016), foi aplicada às respostas discursivas coletadas por meio das Avaliações Processuais do ERE implementadas no IFAL - Campus Maceió. Esse procedimento teve como finalidade aprofundar a compreensão dos dados quantitativos da EAVAP-EP, buscando revelar os sentidos e significados atribuídos pelos próprios estudantes dos cursos técnicos à sua vivência no ERE.

É importante reconhecer, de forma crítica e ética, os possíveis vieses decorrentes da minha dupla atuação enquanto autora da pesquisa e coordenadora pedagógica do IFAL – Campus Maceió, função que, inclusive, envolveu diretamente a elaboração e aplicação das Avaliações Processuais do ERE analisadas neste estudo. Embora tal posição tenha favorecido um amplo conhecimento do contexto institucional e das práticas pedagógicas durante o ERE, ela também pode ter influenciado, ainda que de maneira inconsciente, a seleção dos dados, a interpretação dos relatos estudantis ou mesmo a ênfase dada a determinados aspectos da percepção dos estudantes em relação ao ERE.

Nesse sentido, busquei fundamentar a análise nas orientações metodológicas de Bardin (2016), prezando pela sistematização rigorosa das etapas da Análise de Conteúdo e pela leitura atenta dos sentidos expressos pelos estudantes, valorizando suas intenções comunicativas com o máximo de fidedignidade. Além disso, optei por explicitar no texto o contexto institucional da pesquisa e o lugar da pesquisadora, como

forma de assegurar a transparência e a honestidade intelectual no processo investigativo.

A aplicação da EAVAP-EP permitiu identificar, de forma sistematizada e mensurável, com que frequência os estudantes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió - utilizaram Estratégias de Aprendizagem ao longo do ERE, durante a pandemia do Covid-19. A análise estatística dos dados oriundos da escala foi realizada por meio do *software* R, versão 4.3.3 (R Core Team, 2023), com nível de significância de 5% (α), utilizando-se técnicas de estatística descritiva para caracterizar a amostra e compreender a distribuição dos dados (Kaur; Stoltzfus; Yellapu, 2018).

Contudo, reconhecendo que a experiência educacional vivida durante o ERE é marcada por complexidades subjetivas, institucionais e emocionais, a interpretação dos resultados quantitativos foi enriquecida com uma abordagem qualitativa. Nesse contexto, a abordagem qualitativa se destaca por ponderar a pluralidade de vozes e a manifestação livre dos diferentes modos de pensar dos atores sociais envolvidos. Assim, entende-se que o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo; Sanches, 1993).

Assim, justifica-se a adoção dessa abordagem metodológica integrada como estratégia para compreender, com maior profundidade e complexidade, os fatores que influenciaram o uso ou a ausência de Estratégias de Aprendizagem no contexto do ERE, no IFAL - Campus Maceió, durante a pandemia do Covid-19.

3.1. EAVAP-EP: CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A literatura sobre Estratégias de Aprendizagem no âmbito da EPT ainda é escassa. No entanto, um estudo, em particular, voltado para o ensino profissionalizante, chama a atenção por suas contribuições à construção de um instrumento específico para a avaliação dessas estratégias no contexto da formação técnica.

Nesse sentido, destaca-se o artigo de Pereira; Santos; Ferraz (2020), publicado na Revista Portuguesa de Educação, que investigou evidências de validade de conteúdo e de consistência da EAVAP-EP, uma escala desenvolvida com base na estrutura interna da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF; Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2010) e adaptada

para o contexto do Ensino Profissionalizante (EP) no Brasil. Com base nessa proposta, o referido estudo busca oferecer uma métrica mais precisa e apropriada para avaliar as Estratégias de Aprendizagem específicas dessa modalidade educacional, com foco nas Estratégias Metacognitivas.

A evidência de validação de conteúdo da EAVAP-EP foi investigada através da análise de seis juízes especialistas e estudo piloto com 24 alunos, os quais confirmaram a representatividade e a compreensão dos itens adaptados. Já a evidência de validade da sua estrutura interna foi avaliada com uma amostra de 401 estudantes de cursos profissionalizantes. A análise de componentes principais revelou a escala explicava de 31,37% da variância. Foram agrupados 28 itens em três dimensões: Estratégias Metacognitivas, Estratégias Cognitivas e Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, com cargas fatoriais superiores a 0,30. Além disso, a estimativa de fidedignidade da escala foi confirmada com um coeficiente α de 0,86.

O supramencionado estudo, sugere que a EAVAP-EP pode ser utilizada por psicólogos, coordenadores pedagógicos e professores, bem como por outros profissionais inseridos no âmbito educacional, para efetuar uma análise abrangente dos diferentes tipos de Estratégias de Aprendizagem que os estudantes do EP apresentam, identificando quais estratégias estão mais ou menos desenvolvidas em seu repertório. Supõe, ainda, que os resultados da aplicação dessa escala possam embasar a formulação ou aprimoramento de práticas pedagógicas, visando fomentar nos alunos a habilidade de empregar as Estratégias Metacognitivas e Cognitivas para facilitar a assimilação do conteúdo e o uso prático desse conhecimento.

Em contato por *e-mail* com uma das autoras do estudo, foi informado que a EAVAP-EP, atualmente, é uma ferramenta validada e reconhecida composta por 33 itens (Anexo B), os quais capturam as nuances do EP, abordando a transferência dos conteúdos adquiridos em sala de aula e as habilidades que são desenvolvidas para a aplicação prática (Pereira; Santos; Ferraz, 2020).

Em relação aos itens que compõem as Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas e Cognitivas, Pereira (2016, p. 117) afirma que:

[...] todos os itens relativos à metacognição da escala versam sobre a percepção que os estudantes têm a respeito do seu processo de aprendizagem. Ao contrário das Estratégias Cognitivas, que são ações concretas e de fácil identificação, as Estratégias Metacognitivas são

processos mais complexos que denotam ser pouco avaliados pelos sujeitos (Pereira, 2016, p. 117).

Abaixo, no Quadro 1, são apresentados os itens relacionados às Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas e Cognitivas, respectivamente.

Quadro 1. EAVAP-EP - Itens das Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas e Cognitivas

Itens	Estratégias Metacognitivas
P6.	Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?
P13.	Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?
P22.	Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?
P27.	Quando percebe que não entendeu o que leu, costuma parar para ler novamente?
P29.	Você percebe quando não entende o que está lendo?
Itens	Estratégias Cognitivas
P1.	Você costuma grifar as partes do texto para aprender melhor?
P2.	Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?
P4.	Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor(a) está falando, mesmo quando ele(a) não manda ou não escreve nada na lousa?
P5.	Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o(a) professor(a) explicou em aula?
P9.	Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?
P10.	Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?
P11.	Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?
P14.	Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?
P16.	Quando você aprende uma coisa nova, costuma relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?
P17.	Você resume os textos que o professor(a) pede para estudar?
P19.	Você pratica em casa as técnicas que aprende na instituição de ensino?
P20.	Você cria itens e respostas sobre o assunto que está estudando?
P24.	Para memorizar uma técnica você costuma fazer desenhos?
P30.	Você elabora roteiros para as atividades práticas que vai desenvolver?
P32.	Para reforçar a aprendizagem você costuma assistir vídeos <i>online</i> ?
P33.	Durante as aulas práticas, você anota o passo a passo dos procedimentos?

Fonte: Adaptado de Pereira; Santos; Ferraz (2020).

A Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais refere-se a comportamentos com o potencial de comprometer o processo de ensino e aprendizagem no contexto do ensino profissionalizante (Pereira; Santos; Ferraz,

2020). No Quadro 2, apresentado abaixo, são listados os itens que compõem essa dimensão.

Quadro 2. EAVAP-EP - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais

Itens	Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais
P3.	Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”?
P7.	Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?
P8.	Quando o seu professor(a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?
P12.	Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?
P15.	Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor(a) está dando explicações?
P18.	Você se distrai enquanto o professor ou os colegas repetem uma técnica?
P21.	Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?
P23.	Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?
P25.	Você costuma esquecer-se de fazer as coisas que seu professor(a) pede?
P26.	Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?
P28.	Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?
P31.	Durante as aulas você costuma acessar páginas de mídias sociais e aplicativos, mesmo sem relação com o conteúdo estudado?

Fonte: Adaptado de Pereira; Santos; Ferraz (2020).

De acordo com as pesquisadoras, defende-se, em síntese, que a utilização de Estratégias de Aprendizagem pode contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes, tanto em atividades que simulam práticas realizadas dentro ou fora da sala de aula, quanto nos estágios, nos quais é necessário aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação técnica no exercício da profissão. Os 33 itens que compõem a EAVAP-EP estão listados no Quadro 3, apresentados na mesma ordem em que aparecem na escala original.

Quadro 3. Itens da EAVAP-EP

Itens	Estratégias de Aprendizagem
P1.	Você costuma grifar as partes do texto para aprender melhor?
P2.	Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?
P3.	Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”?
P4.	Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor(a) está falando, mesmo quando ele(a) não manda ou não escreve nada na lousa?
P5.	Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o(a) professor(a) explicou em aula?
P6.	Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?

P7.	Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?
P8.	Quando o seu professor(a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa?
P9.	Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?
P10.	Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?
P11.	Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?
P12.	Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?
P13.	Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?
P14.	Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?
P15.	Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor(a) está dando explicações?
P16.	Quando você aprende uma coisa nova, costuma relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?
P17.	Você resume os textos que o professor(a) pede para estudar?
P18.	Você se distrai enquanto o professor ou os colegas repetem uma técnica?
P19.	Você pratica em casa as técnicas que aprende na instituição de ensino?
P20.	Você cria itens e respostas sobre o assunto que está estudando?
P21.	Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?
P22.	Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?
P23.	Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?
P24.	Para memorizar uma técnica você costuma fazer desenhos?
P25.	Você costuma esquecer-se de fazer as coisas que seu professor(a) pede?
P26.	Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?
P27.	Quando percebe que não entendeu o que leu, costuma parar para ler novamente?
P28.	Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?
P29.	Você percebe quando não entende o que está lendo?
P30.	Você elabora roteiros para as atividades práticas que vai desenvolver?
P31.	Durante as aulas você costuma acessar páginas de mídias sociais e aplicativos, mesmo sem relação com o conteúdo estudado?
P32.	Para reforçar a aprendizagem você costuma assistir vídeos online?
P33.	Durante as aulas práticas, você anota o passo a passo dos procedimentos?

Fonte: Adaptado de Pereira; Santos; Ferraz (2020).

Cada uma das três dimensões que compõem a escala contempla um conjunto específico de itens: 16 tópicos relacionam-se às Estratégias Cognitivas, 5 às Estratégias Metacognitivas e 12 à dimensão de Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais. Essa distribuição está detalhada no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4. Distribuição dos itens por Estratégias de Aprendizagem

Itens	Estratégias de Aprendizagem
P1, P2, P4, P5, P9, P10, P11, P14, P16, P17, P19, P20, P24, P30, P32, P33	Estratégias Cognitivas
P6, P13, P22, P27, P29	Estratégias Metacognitivas
P3, P7, P8, P12, P15, P18, P21, P23, P25, P26, P28, P31	Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais

Fonte: Adaptado de Pereira; Santos; Ferraz (2020).

Para responder à EAVAP-EP, utilizou-se um formato de resposta do tipo Likert com três opções: “2 = sempre”, “1 = às vezes” e “0 = nunca”, aplicado aos itens referentes às Estratégias Metacognitivas e Cognitivas. A pontuação possível para as Estratégias Metacognitivas varia de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, enquanto, para as Estratégias Cognitivas, varia de 0 (zero) a 32 (trinta e dois) pontos. O Quadro 5, a seguir, apresenta a distribuição das pontuações atribuídas às respostas dos itens relacionados a essas duas dimensões.

Quadro 5. Pontuação das respostas aos itens vinculados às Estratégias Metacognitivas e Cognitivas

Resposta	Pontuação
Sempre	2
Às vezes	1
Nunca	0

Fonte: Adaptado de Pereira; Santos; Ferraz (2020).

Nos itens relacionados à dimensão de Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, a pontuação é invertida: a menor pontuação possível é 0 (zero) e a máxima, 24 (vinte e quatro) pontos. Considerando a escala como um todo, a pontuação total varia de 0 (zero) a 66 (sessenta e seis) pontos. No Quadro 6 é apresentada a pontuação das respostas aos itens relacionados à Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais.

Quadro 6. Pontuação das respostas aos itens vinculados à Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais

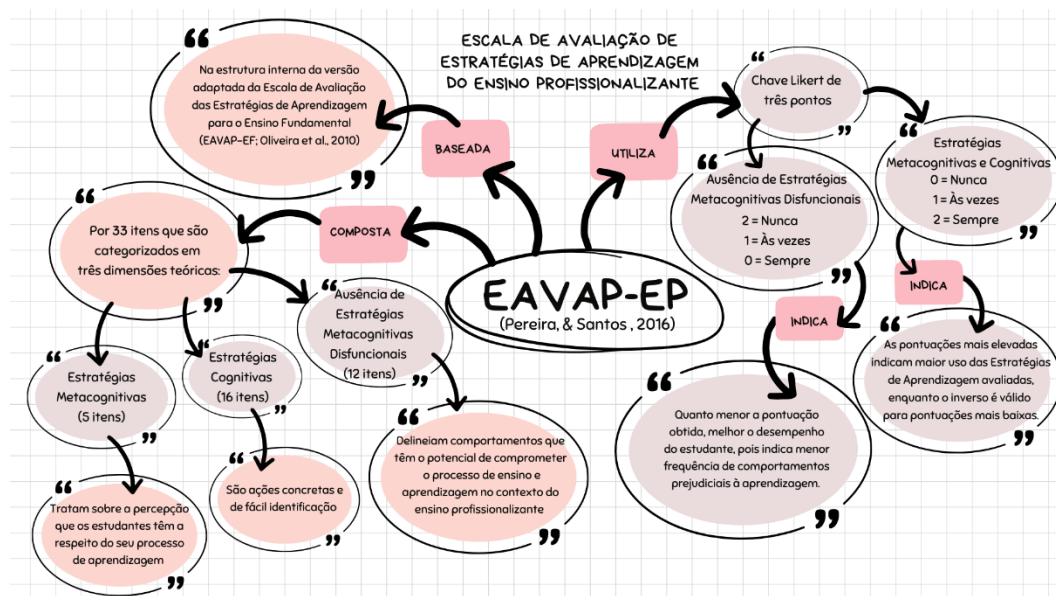
Resposta	Pontuação
Sempre	0
Às vezes	1
Nunca	2

Fonte: Adaptado de Pereira; Santos; Ferraz (2020).

No tocante à interpretação da pontuação da escala, pontuações mais elevadas indicam maior uso das Estratégias de Aprendizagem avaliadas, enquanto o inverso é válido para pontuações mais baixas. No entanto, na dimensão referente à Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, a lógica é invertida: quanto menor a

pontuação obtida, melhor o desempenho do estudante, pois indica menor frequência de comportamentos prejudiciais à aprendizagem. Com o objetivo de sintetizar a estrutura da EAVAP-EP de forma visual, foi utilizado um mapa mental (Figura 1).

Figura 1. Mapa mental da EAVAP-EP



Fonte: Adaptado de Pereira e Santos (2016).

O mapa mental é um recurso que, inclusive, configura-se como uma Estratégia de Aprendizagem Cognitiva o qual ajuda a organizar as ideias e a fazer conexões entre elas, facilitando o aprendizado.

4 RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS AVALIAÇÕES PROCESSUAIS DO ERE

A Avaliação Processual do ERE no IFAL - Campus Maceió - foi regulamentada pela Resolução nº 50/2020 do IFAL, cujas diretrizes estão especificadas nos Artigos 37 e 38 do Capítulo VI. A Resolução estabelecia que a avaliação fosse realizada de forma contínua, com a elaboração de relatórios periódicos a serem encaminhados às instâncias institucionais, como a Direção/Chefia de Ensino e a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), assegurando a análise dos dados e sua utilização na tomada de decisões sobre a continuidade e o aprimoramento do ERE.

Conforme os incisos dos Artigos 37 e 38, a avaliação deveria contemplar quatro dimensões principais: conectividade dos estudantes; acessibilidade para estudantes com necessidades específicas; efetividade do processo de ensino-aprendizagem; e a percepção dos próprios estudantes sobre seu desempenho nas atividades do ERE. A elaboração dessa última dimensão – percepção do êxito nas atividades – ficava a cargo da Coordenação Pedagógica, Coordenação de Curso e/ou Assistência Estudantil, conforme a estrutura organizacional de cada curso e Campus.

No Campus Maceió, a Coordenação Pedagógica foi responsável pela elaboração de duas avaliações processuais, desenvolvidas por meio do *Google Forms*, ferramenta escolhida por sua praticidade e compatibilidade com diferentes dispositivos, como celulares e computadores. As avaliações foram aplicadas em dois períodos distintos aos estudantes dos cursos técnicos, de forma anônima.

A primeira avaliação, denominada Avaliação Processual I (AVA I), correspondeu aos primeiros 15 dias do ERE e foi composta por quinze questões fechadas e uma aberta. Foi disponibilizada aos estudantes entre os dias 30 de outubro e 6 de novembro de 2020, até às 19h30, contando com a participação de 221 (duzentos e vinte e um) estudantes. A questão aberta que integrou essa avaliação solicitava que os estudantes expressassem suas percepções por meio da seguinte formulação: "Se você tem alguma(s) sugestão(ões), crítica(s) e elogio(s), aqui é o local indicado para isso" (Apêndice V).

Já nessa primeira Avaliação Processual do ERE, ficou evidente o quanto os estudantes estavam ávidos por se expressar sobre como foi sua experiência com o ensino remoto durante a pandemia. Essa necessidade de fala e partilha permaneceu

presente também nas respostas da avaliação seguinte, revelando o desejo de serem ouvidos e de registrarem, com suas próprias palavras, os impactos desse período em sua aprendizagem e vivência escolar.

A segunda avaliação, Avaliação Processual II (AVA II), abrangeu um período superior a 50 dias do ERE, ou seja, ao final da primeira etapa de implementação do ERE 1, sendo composta por sete questões fechadas e uma aberta. Essa segunda avaliação ocorreu entre 23 de dezembro de 2020 e 8 de janeiro de 2021, até às 23h59, contando com a participação de 376 (trezentos e setenta e seis) estudantes. A questão aberta solicitava que os estudantes registrassem "Sugestões, dúvidas, críticas, elogios etc" (Apêndice VI).

Após a explanação sobre os principais aspectos da Avaliação Processual do ERE no IFAL - Campus Maceió, passa-se, agora, à Análise de Conteúdo, conforme a metodologia proposta por Bardin (2016), com o objetivo de compreender, por meio dos relatos dos estudantes, como foi a experiência do ERE nos cursos técnicos da instituição, identificando os principais desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, bem como os sentidos atribuídos a essa vivência no contexto investigado.

Para tanto, os relatos dos estudantes apresentados nesta análise não constituem uma transcrição literal. Optou-se por realizar pequenas correções gramaticais e ortográficas, como a inserção de pontuação, o uso adequado de letras maiúsculas e a substituição de palavras com erros evidentes de digitação, a exemplo de "comnequitar" por "conectar". Essas alterações têm como objetivo garantir a clareza da leitura, sem comprometer o sentido original das falas. A decisão de manter a linguagem coloquial e a forma espontânea com que os estudantes expressaram suas opiniões visa preservar a autenticidade de suas vozes. Nesse sentido, foram mantidas expressões informais recorrentes nos relatos, como "tá sendo ruim", "tô tentando" e "se pá eu tranco".

A partir desse material textual, utilizaremos a Análise de Conteúdo como instrumento metodológico para interpretar os discursos dos estudantes. Conforme Bardin (2016, p. 15), essa abordagem constitui "um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados". Essa análise, associada aos referenciais teóricos sobre Estratégias de Aprendizagem, busca, também, fornecer subsídios para a interpretação qualitativa dos resultados obtidos por

meio da aplicação da EAVAP-EP junto aos estudantes que vivenciaram esse modelo de ensino.

Segundo Bardin (2016), as fases da Análise de Conteúdo consistem na pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise deve ser realizada a leitura flutuante do material coletado para compreender as ideias principais e significados. Nesse caso, a partir da leitura flutuante das respostas obtidas nas Avaliações Processuais do ERE foi possível identificar os temas recorrentes.

Na fase seguinte, de exploração do material, ocorre a seleção das unidades de análise para transformá-las em categorias. Para esse processo, considerando que as questões abertas das Avaliações Processuais do ERE solicitavam sugestões, dúvidas, críticas ou elogios, as respostas foram agrupadas conforme a intenção comunicativa expressa pelos estudantes. Assim, foram identificados quatro tipos principais de resposta: sugestão, dúvida, crítica e elogio. Nos casos em que a resposta apresentava simultaneamente mais de um tipo de manifestação (por exemplo, elogio seguido de crítica ou relato pessoal acompanhado de sugestão), foi adotada a terminologia “mista”. Além disso, respostas que se limitavam a relatos pessoais ou impressões sem relação direta com nenhuma das classificações anteriores, foram nomeadas como “sem classificação”.

Paralelamente ao agrupamento das respostas em sugestão, dúvida, crítica, elogio e mista, foram adotados critérios de exclusão para aquelas que não apresentavam sentido analítico. Entre elas destacam-se expressões como: “Não”, “Não sei”, “Nada”, “Nada a declarar”, “Nenhuma”, “Nulo”, “Não tenho nenhuma crítica”, “Não sei muito bem o que falar” e “Não tenho sugestões”, assim como as que continham apenas um ponto final ou reticências para constar como resposta. Também foram excluídas respostas genéricas, vagas ou que inviabilizassem uma análise interpretativa, incompatível com o objetivo da análise. A seguir, o Quadro 7 apresenta exemplos de tipos de respostas excluídas do *corpus* da pesquisa por incompatibilidade com o objetivo da análise.

Quadro 7. Exemplos de respostas excluídas do *corpus* da pesquisa

Tipo de resposta	Exemplo de resposta excluída
Elogio	“Está tudo ok 😊”
Elogio	“Está sendo bem proveitoso.”
Elogio	“Está sendo uma boa experiência”
Sugestão	“Gostaria que voltasse o presencial, seguindo todas as normas de segurança.”

Sugestão	“Voltar com o presencial”
Sugestão	“Tem que ser ao vivo”
Dúvida	“Não é bem uma sugestão, e sim uma dúvida: sobre as aulas práticas que não estamos tendo, como ficariam essas aulas durante o período emergencial?”
Dúvida	“Na verdade, tenho dúvida em relação às matérias práticas do curso. Gostaria de saber como será feito para essas disciplinas serem ministradas.”
Dúvida	“Poderiam explicar melhor como funcionaria o nosso atraso?”
Mista (Elogio + Sugestão)	“As aulas estão sendo ótimas, tanto a de Comandos quanto a de Eletricidade. Uma sugestão seria aumentar o tempo da aula de Comandos, porque está muito curto.”
Sem classificação (Relato pessoal)	“Eu só quero concluir, receber meu certificado e entrar num curso superior o quanto antes.”
Sem classificação (Relato pessoal)	“Devido à circunstância em que estamos, não vejo nada que possa ser melhorado, na minha opinião.”

Fonte: Adaptado das Avaliações Processuais do ERE no IFAL - Campus Maceió.

Concluída a aplicação dos critérios de exclusão das respostas por incompatibilidade com o objetivo da análise, foram identificadas 342 respostas, das 597 obtidas nas Avaliações Processuais do ERE. A Tabela 1 apresenta o número dos tipos de respostas identificadas nas Avaliações Processuais do ERE.

Tabela 1. Tipos de respostas nas Avaliações Processuais do ERE

Tipos de Resposta	Elogio	Crítica	Sugestão	Dúvida	Mista	Total de respostas
Avaliação Processual I	3	43	43	4	12	105
Avaliação Processual II	3	69	65	10	90	237
Total de respostas	6	112	108	14	102	342

Fonte: Adaptado das Avaliações Processuais do ERE no IFAL - Campus Maceió.

A partir disso, compreendeu-se que os tipos de respostas definidas como “Elogio” e “Dúvida” deveriam ser excluídos do *corpus* da pesquisa, uma vez que, tais manifestações não forneciam subsídios significativos para o tratamento analítico proposto. Restando, agora, um total de 322 respostas, das 597 obtidas nas Avaliações Processuais do ERE. A seguir, apresenta-se a Tabela 2 que sintetiza os tipos de respostas após a aplicação dos critérios de exclusão.

Tabela 2. Tipos de respostas após a aplicação dos critérios de exclusão

Tipos de Resposta	Crítica	Sugestão	Mista	Total de respostas
Avaliação Processual I	43	43	12	98
Avaliação Processual II	69	65	90	224
Total de respostas	112	108	102	322

Fonte: Adaptado das Avaliações Processuais do ERE no IFAL - Campus Maceió.

Com isso, na fase de exploração do material, procedeu-se à identificação de temas recorrentes que emergiram dessas respostas. Assim, foram estabelecidas, inicialmente, quatro categorias temáticas: Infraestrutura e Tecnologia, Metodologia de Ensino, Saúde Mental e Dificuldades de Aprendizagem. O Quadro 8 apresenta as quatro categorias temáticas e suas respectivas descrições, conforme o objetivo definido para análise do *corpus* da pesquisa.

Quadro 8. Categorias temáticas identificadas nas respostas dos estudantes

Categorias temáticas	Descrição
Infraestrutura e Tecnologia	Refere-se às condições materiais e tecnológicas, como o acesso a plataformas, equipamentos e conectividade.
Metodologia de Ensino	Refere-se a dimensão organizacional do ERE e a forma como as aulas remotas foram conduzidas, incluindo o planejamento didático, os horários de aula e a atuação docente.
Saúde Mental	Refere-se aos aspectos emocionais e motivacionais que impactam o bem-estar psicológico dos estudantes.
Dificuldades de Aprendizagem	Refere-se às dificuldades que evidenciam limitações na organização, compreensão, concentração ou autorregulação dos estudantes.

Fonte: Adaptado das Avaliações Processuais do ERE no IFAL - Campus Maceió.

Após a descrição das categorias temáticas, ainda na fase de exploração do material, as respostas dos estudantes foram analisadas individualmente e atribuídas a uma das quatro categorias. No entanto, foi necessário criar mais duas categorias temáticas: "Múltipla" e "Não categorizada". A primeira, representa as respostas estudantis que abordavam, simultaneamente, duas ou mais categorias previamente definidas, como, por exemplo, manifestações que tratavam ao mesmo tempo de aspectos relacionados à Infraestrutura e Tecnologia e à Saúde Mental, ou que articulavam Metodologia de Ensino com Dificuldades de Aprendizagem. A segunda, reúne algumas poucas respostas que não apresentavam relação direta com nenhuma das categorias previamente definidas. A Tabela 3 apresenta o número de respostas

atribuídas a cada uma das categorias temáticas identificadas nas Avaliações Processuais do ERE.

Tabela 3. Categorias temáticas nas Avaliações Processuais do ERE

Categorias temáticas	Respostas da Avaliação Processual I	Respostas da Avaliação Processual II	Total
Infraestrutura e Tecnologia	30	23	53
Metodologia de Ensino	46	138	184
Saúde Mental	3	3	6
Dificuldades de Aprendizagem no ERE	6	5	11
Múltipla	5	50	55
Não categorizada	8	5	13
Total	98	224	322

Fonte: Adaptado das Avaliações Processuais do ERE no IFAL - Campus Maceió.

As repostas nomeadas como “Não categorizadas” foram excluídas do *corpus* da pesquisa, por não apresentarem conteúdo analítico compatível com o objetivo da análise. Com isso, restou um total de 309 respostas, das 597 obtidas nas Avaliações Processuais do ERE. No entanto, com base na tabela apresentada, observa-se uma disparidade na quantidade de respostas distribuídas entre as diferentes categorias temáticas. A categoria "Metodologia de ensino", por exemplo, concentra mais de 50% das respostas que compõem o *corpus* da pesquisa (184 de 309), enquanto as demais categorias apresentam frequência significativamente menor.

Nesse sentido, visando manter a proporcionalidade e a coerência metodológica da análise, optou-se por priorizar as respostas mais representativas dentro dessa categoria, excluindo aquelas que apresentavam sentidos repetitivos, a fim de evitar redundâncias. Assim, para a seleção dos exemplos de respostas estudantis que compõem essa etapa, foram selecionadas aquelas que revelaram com maior clareza, os sentidos atribuídos pelos estudantes à experiência vivenciada no ERE. A Tabela 4 apresenta o número de respostas que compõe o *corpus* da pesquisa.

Tabela 4. Número de respostas que compõem o *corpus* da pesquisa

Categorias temáticas	Respostas da Avaliação Processual I	Respostas da Avaliação Processual II	Total
Infraestrutura e Tecnologia	30	23	53
Metodologia de Ensino	30	101	131
Saúde Mental	3	3	6
Dificuldades de Aprendizagem no ERE	6	5	11
Múltipla	5	50	55

Total	74	182	256
--------------	----	-----	------------

Fonte: Adaptado das Avaliações Processuais do ERE no IFAL - Campus Maceió.

Concluída a definição do *corpus* da pesquisa, com os tipos e a categorização temática das respostas estudantis, dá-se início à etapa de tratamento dos resultados. A Análise de Conteúdo foi orientada pela seguinte pergunta: “Quais foram os principais impactos do ERE, na perspectiva dos estudantes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió, durante a pandemia do Covid-19?”.

No geral, ao analisarem-se as respostas estudantis às perguntas abertas dos instrumentos de avaliação do ERE, observou-se, sobretudo, dificuldades no acesso à Internet, falta de equipamentos e de um ambiente adequados para acompanhar as atividades remotas em casa. Segundo Paiva Júnior (2020), apesar da opção pela oferta do ensino remoto ter sido uma escolha correta, este veio acompanhado de limitações, com destaque para a disparidade de acesso à Internet e aos equipamentos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

Ainda em relação às limitações de Infraestrutura e Tecnologia durante o ERE, os dados da pesquisa TIC Educação 2021, divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, apontou como principal desafio durante o Ensino Remoto Emergencial a falta de dispositivos ou de acesso à Internet. De acordo com o levantamento, 84% dos estudantes em áreas urbanas e 92% em áreas rurais enfrentaram dificuldades no acesso à Internet, impactando diretamente o acompanhamento das aulas remotas. Esse cenário revela que as barreiras enfrentadas pelos estudantes não foram pontuais ou localizadas, mas estruturais, reforçando a necessidade de análise crítica sobre a efetividade do processo de ensino e aprendizagem no ERE.

A seguir, destacam-se trechos representativos dessas vivências, ilustrando problemas de Infraestrutura e Tecnologia durante esse período: “A comunicação às vezes é difícil por causa da conexão e da quantidade de pessoas na chamada” (Estudante 7 – AVA I); “Acho boa a iniciativa, porém estava sem celular e fiquei por fora dos assuntos” (Estudante 10 – AVA I); “Bom, tenho bastante dificuldade pra ter aula, por conta de não ter acesso a um equipamento adequado e, às vezes, porque a internet não tá tão boa” (Estudante 13 – AVA I).

A plataforma institucional, SIGAA, por exemplo, foi frequentemente alvo de críticas pelos alunos, os quais apontaram falhas técnicas e dificuldades de navegação via celular: “Alguns alunos que usam o celular para assistir às aulas e responder às atividades têm problemas na plataforma do SIGAA, que afetam as notas deles”

(Estudante 11 – AVA I); “Melhoria na plataforma do SIGAA, eu que uso o celular tenho dificuldades para responder atividades por lá” (Estudante 31 – AVA I); “O SIGAA está tendo muitos problemas técnicos, o que acaba atrapalhando o aluno, principalmente em provas/questionários que os professores passam por meio dele” (Estudante 9 – AVA II).

As sugestões para minimizar esses problemas incluíram a adoção de plataformas mais intuitivas, como o *Google Classroom*, formação específica para os docentes no uso das ferramentas digitais e o fornecimento de equipamentos adequados, como microfones e computadores, para professores e alunos: “Unificar as plataformas de uso dos docentes, alguns usam o *Google Classroom* (e é o mais organizado), mas outros insistem em fazer as coisas por *WhatsApp* ou pelo SIGAA” (Estudante 179 – AVA II); “Todos os professores utilizarem a plataforma do *Google Classroom*. É mais fácil de acessar via celular” (Estudante 29 – AVA I); “Eu tenho uma sugestão, dar um suporte maior para os professores que não sabem mexer muito bem com as plataformas digitais” (Estudante 84 – AVA II); “Minha sugestão seria um melhor preparo dos professores para esta forma de aulas, pois possibilitará um melhor ensinamento e também um melhor convívio entre professor x aluno” (Estudante 86 – AVA II).

Outro aspecto, diz respeito às críticas em relação à quantidade excessiva de atividades e ao descompasso com a realidade dos estudantes: “Acho que poderiam não nos sobrecarregar com tantos exercícios, tem dias que recebemos 10 atividades diferentes, somos jovens, temos nossos afazeres em casa também” (Estudante 30 – AVA II); “[...] eu preciso conciliar as aulas *online* com o meu curso e com o estágio que estou começando, além das minhas tarefas domésticas e outros problemas” (Estudante 73 – AVA I).

Nesse sentido, muitos estudantes demonstraram sentir falta de uma maior compreensão, por parte dos professores, sobre a realidade que enfrentavam: “Alguns professores sejam mais compreensivos, principalmente sabendo que não temos tanto assessoramento como no ensino presencial” (Estudante 36 – AVA II); “Os professores deveriam entender que não tem só a matéria deles e que nem sempre a gente tem conexão boa pra participar das aulas” (Estudante 56 – AVA II).

As respostas também revelaram críticas à metodologia de ensino adotada por determinados docentes, especialmente em relação às aulas expositivas longas,

baseadas na leitura de slides e com pouca interatividade, as quais foram apontadas como cansativas e desinteressantes:

Alguns professores dão aulas apenas com apresentação de slide o que torna a aula muito monótona principalmente por ser remota, acho interessante que mesmo se a explanação do assunto for por slide haja atividades de fixação mais dinâmicas (como os games por exemplo) (Estudante 154 – AVA II).

Nesse contexto, Fialho; Neves (2022) explicam que o aumento das demandas do trabalho docente, aliado à dificuldade de alguns professores em ministrar aulas *online* com o uso adequado das tecnologias digitais da informação e comunicação, contribuiu para a precarização das condições de trabalho dos docentes, o que, por sua vez, repercutiu negativamente nas práticas pedagógicas e na saúde desses profissionais.

Por outro lado, embora os estudantes apresentem críticas à metodologia de ensino, também reconhecem e valorizam o desempenho de alguns docentes, especialmente diante dos desafios impostos pelas desigualdades de acesso a tempo, recursos e infraestrutura no contexto do ensino remoto: “Vejo que o desempenho de alguns professores nesse momento inicial está sendo muito bom, tanto para eles como pra nós. É um momento muito novo e estamos em fase experimental” (Estudante 24 – AVA I); “Eu sei que o IFAL e os professores estão se esforçando ao máximo, e o que o IFAL poderia fazer seria uma minoria indo para a sala de aula de forma presencial [...] porque 100% *online* não está indo não” (Estudante 104 – AVA II); “Elogio o esforço dos professores, porém tem certo despreparo, creio que pela necessidade de emergência, para um melhor acompanhamento das disciplinas para um melhor aprendizado” (Estudante 143 – AVA II); “Os professores estão sempre dispostos e disponíveis para auxiliar fora das aulas, isso é ótimo” (Estudante 105 – AVA II).

As respostas estudantis revelaram empatia diante daqueles professores que se dedicam a adaptar suas práticas ao novo contexto: “Elogio a todos os que têm se esforçado e se dedicado para nos transmitir aula de uma forma melhor. Infelizmente, muitos não se adaptam ou não têm recursos, e tudo bem nisso” (Estudante 24 – AVA I); “Alguns professores se dedicam, outros nem tanto, mas consegue-se um entendimento do assunto considerável nas aulas, não igual ao ensino presencial, mas espero que continue, a tendência é melhorar” (Estudante 40 – AVA I).

As respostas evidenciam a preocupação dos alunos com o processo de ensino e aprendizagem, sugerindo aos professores ajustes metodológicos que favoreçam uma experiência educacional mais significativa no ERE: “Que os horários sejam cumpridos, que as atividades não sejam tão excessivas e que seja dada a devida introdução antes de executar as mesmas” (Estudante 45 – AVA I); “Alguns professores não conseguem fazer com que os alunos prestem atenção nas aulas, a aula fica entediante” (Estudante 37 – AVA II); “O ERE está fluindo bem, apenas não me adaptei à forma de ensinar de alguns professores, que, acredito eu, também teriam essa mesma dificuldade presencialmente” (Estudante 43 – AVA I).

Além disso, alguns estudantes criticaram à inadequação da oferta remota para disciplinas práticas do curso: A disciplina de Projetos Elétricos (PEPI), [...], não é ideal para o ERE, visto que precisamos da ajuda do professor na parte prática da matéria (Estudante 65 – AVA I); “[...] a melhor maneira seria colocar a parte teórica no ensino e a prática quando voltarmos a ter aulas presenciais” (Estudante 63 – AVA I). Alguns relatos expressaram a recusa de que disciplinas com caráter prático fossem ofertadas de forma remota: “Não colocar matéria de curso que exigem aulas práticas no EaD” (Estudante 118 – AVA II).

A partir de uma revisão do estado do conhecimento, Yaegashi; Almeida, (2025) identificaram que os estudos analisados apontam maiores prejuízos de aprendizagem em disciplinas como Matemática, Física, Ciências e outras que envolviam aulas práticas, por conta da falta de mediação dos professores. Esses desafios são atribuídos, sobretudo, às limitações do ERE que, implementado em caráter emergencial e sem um planejamento prévio adequado, dificultou a mediação pedagógica, especialmente em conteúdos que demandam maior experimentação, manipulação de materiais ou interação presencial: “Não consigo acompanhar as matérias práticas pelo ERE” (Estudante 38 – AVA I).

Paralelamente, alguns estudantes sugeriram alternativas para minimizar as limitações do ensino remoto em disciplinas práticas. Uma das propostas foi a produção de videoaulas demonstrativas, com explicações passo a passo: “Seria bom que (se possível) os professores/técnicos gravassem vídeos fazendo uma prática e explicando (vídeo aula) [...], e também pra entender o assunto com mais facilidade ainda” (Estudante 125 – AVA II).

Não obstante as dificuldades, houve elogios ao bom desenvolvimento de alguns componentes curriculares de natureza prática, evidenciando que experiências positivas foram, sim, possíveis no contexto do ERE:

No geral, foi proveitoso. A única coisa que me incomodou foi a falta das aulas práticas das disciplinas do curso. Entretanto, nossos professores conseguiram contornar a situação através de experimentos caseiros e vídeo aulas mostrando cada etapa que geralmente é feita em laboratório. Embora não substitua o contato direto, gostei bastante da criatividade e disponibilidade de cada um. Estão de parabéns nesse quesito. Em compensação, um dos professores passava trabalhos aos fins de semana, e isso desgastava um pouco a turma, porém conseguimos contornar a situação e, no fim, tivemos um desempenho regular na disciplina (Estudante 71 – AVA II).

Outro aspecto mencionado entre os estudantes diz respeito à gestão do tempo pedagógico, à organização da oferta de disciplinas e ao dimensionamento dos conteúdos no contexto do ERE: “A única coisa que pode melhorar é a maneira como são distribuídos os horários das aulas. [...] Temos horário livre durante a semana, mas mesmo assim as aulas estão sendo aos sábados” (Estudante 72 – AVA II); “Acho que devíamos ter mais tempo de ERE para matérias mais densas, tipo Química e Física” (Estudante 75 – AVA II); “Acredito que, se tratando de algumas matérias, o conteúdo de um ano letivo não pôde ser aplicado em 2 meses, por ser um curto período de tempo” (Estudante 76 – AVA II).

Dentre os relatos coletados, destaca-se o de uma estudante que oferece uma perspectiva abrangente sobre os desafios enfrentados durante o ERE, mencionando impactos significativos na saúde mental, física e no processo de aprendizagem:

No começo do período do ERE sabia que seria puxado e difícil, devido ao atraso no nosso calendário. Porém, com o passar do tempo, se tornou pior do que eu tinha em mente. Acarretou problemas pessoais (minha família, muitas vezes, não compreende o porquê de eu passar tanto tempo no computador e não conseguir fazer minhas atividades cotidianas), problemas de saúde (adquiri ansiedade pelo medo de não conseguir dar conta da quantidade de trabalhos, medo do futuro por causa da quantidade de assuntos que eu não estou estudando direito e isso pode me prejudicar lá na frente). Meus ouvidos e minha vista doem pelo tempo que preciso ficar no computador, e minha coluna também. Além disso, tem a falta de absorção de determinados assuntos (muitas vezes os professores passam muitos trabalhos na mesma semana e, em decorrência disso, faço alguns bem e outros nem tanto. Tem professor que manda uma quantidade absurda de conteúdo em uma única aula). Sei que estamos passando por um momento difícil e ninguém sabe bem a forma correta de fazer com que todas as partes saiam ganhando, mas houve uma falta de empatia de alguns professores, e o IFAL poderia ter tido um planejamento melhor sobre o andamento do ERE.

Andei pensando e pesquisando formas de cumprir a carga horária exigida e também ter o mínimo de aprendizado sem ser tão cansativo, e uma sugestão é fazer um cronograma envolvendo todas as matérias, com base nas 6 horas que conseguimos estudar por dia e nas cargas horárias de metodologias ativas, que são outras formas que podemos aprender o assunto.

Na prática, digamos que certa atividade demande 5 horas para ser executada e tenha que ser entregue no dia seguinte. Então, se outro professor tiver uma atividade avaliativa no mesmo dia, ele não pode extrapolar a demanda de 1 hora para o aluno executá-la.

Pensem em uma semana e digamos que sejam 30 horas que podemos estudar por semana. O cronograma seria feito com base em metodologias ativas (ou outros sistemas avaliativos, contanto que tenha um horário estipulado para executá-lo), e cada professor poderá propor atividades, desde que não ultrapasse aquelas 30 horas.

Agradeço à pedagogia por nos dar esse espaço para compartilharmos nossas questões (Estudante 136 – AVA II).

Nesse relato são compartilhadas as dificuldades em conciliar as demandas acadêmicas com as responsabilidades pessoais, mencionando sintomas de ansiedade, dores físicas, em parte, decorrentes do uso prolongado do computador e a sobrecarga de atividades escolares. Além de apontar a falta de empatia por parte de alguns professores e a necessidade de um melhor planejamento institucional, propondo a implementação de um cronograma integrado que distribuisse as atividades de forma equilibrada, considerando a carga horária disponível dos estudantes e utilizando metodologias ativas.

Entre os aspectos mais sensíveis evidenciados nos relatos dos estudantes, destaca-se o comprometimento da saúde mental durante a pandemia, especialmente no contexto do ERE. A ausência de contato físico e a dificuldade em interpretar as nuances emocionais através de uma plataforma digital contribuíram para uma sensação de desconexão e solidão e do adoecimento emocional e mental dos estudantes (Rodrigues, 2022).

Além disso, sentimentos de exaustão, estresse e perda de motivação em relação às aulas foram frequentemente associados ao volume de atividades incompatível com o tempo disponível para os estudos: “É muita coisa pra eu conseguir fazer de uma vez só. [...], o que está realmente me deixando exausta física e mentalmente” (Estudante 73 – AVA I); “A quantidade excessiva de atividades passadas aos alunos, que vivem um momento terrível como todos os cidadãos, pode acabar levando-os a ter casos e crises de stress e ansiedade” (Estudante 149 – AVA II); “Além de passar toda a manhã nas aulas *online* pra não levar falta, ainda temos muitas vezes que ver videoaulas no *YouTube*, por exemplo, pra poder entender um

pouco do assunto abordado” (Estudante 132 – AVA II); “Ensino remoto é totalmente desestimulante” (Estudante 72 – AVA I).

Sobre os possíveis prejuízos físicos, mentais e sociais vivenciados pelos estudantes no contexto do ERE, destaca-se um relato que transita entre a crítica e a sugestão, demonstrando um apelo pela valorização da dimensão humana no processo de formação:

Esse é meu ponto de vista como uma aluna, e humana.
São diversas atividades semanais, que não há tempo de comer nas horas certas, praticar algum exercício, descansar, fazer as obrigações em casa, e isso afeta tanto mentalmente quanto fisicamente, eu particularmente fiquei extremamente doente por usar muito o fone de ouvido, os mesmos ficaram feridos, por passar horas ouvindo aula, além de mais vídeo aulas; e está difícil ter um fone ótimo sem poder sair de casa, e com um que seja confortável custando quase 100 reais!
Meu amigo também ficou muito doente, teve febre, dores de cabeça, e claro, não foi Covid, pois além de não podermos sair na rua, não temos tempo para isso. Indo dormir por poucas horas, tendo insônia, com ansiedade, que muitos adquiriram nesse ERE, pois estamos ficando mais preocupados com os prazos do que com as notas.
E todas essas coisas vão de encontro com o rendimento, não estamos aprendendo nada! Minha sugestão é, por favor, nos ouça! Os alunos querem ter voz, pois queremos ser tratados como humanos e humanas, que ainda tem sua vida cotidiana” (Estudante 162 – AVA II).

De modo geral, os trechos das respostas representativas dos estudantes sobre a saúde mental no ERE expõem o excesso de trabalhos e atividades em prazos curtos, as longas jornadas *online* e a ausência de suporte institucional como fatores prejudiciais, apontando como sugestão a disponibilização de apoio psicológico: “Psicólogos a disposição dos estudantes, fazer ERE é muito complicado, minha saúde mental já foi embora e ainda falta o ERE 3” (Estudante 181 – AVA II); “Ter uma psicóloga acompanhando os alunos” (Estudante 182 – AVA II).

Outro aspecto bastante prejudicial, presente nos relatos dos estudantes, diz respeito às dificuldades para manter a concentração e a produtividade nos estudos, em razão da ausência de um espaço físico adequado e das constantes interferências do ambiente doméstico, fatores que comprometem diretamente o rendimento acadêmico: “Não dá pra prestar atenção, devido a série de barulho que tem em casa, sem contar que não tem computador aqui pra assistir por lá” (Estudante 68 – AVA I); “É muito difícil conseguir assistir a uma aula em uma casa pequena como a minha, não dá para se concentrar direito” (Estudante 150 – AVA II); “Muita atividade em cima de atividade, sendo que tem gente que convive com muitas pessoas dentro de casa,

atrapalhando muitas vezes o momento de aula e o momento fora da aula” (Estudante 180 – AVA II).

A sobrecarga enfrentada pelos estudantes durante o ERE foi uma constante nos relatos analisados: “Na verdade me sinto sobrecarregada. “[...], pois a mãe trabalha o dia todo, o pai também, [...], necessidade de cuidar dos irmãos, ajeitar casa e diversas coisas” (Estudante 180 – AVA II). Esse relato dialoga com os achados do relatório *Por Ser Menina no Brasil: crescendo entre direitos e violências* (Plan International Brasil, 2021), o qual aponta que 54,6% das meninas relataram aumento nas tarefas domésticas durante a pandemia. Além disso, 50,3% afirmaram que suas atividades escolares foram diretamente prejudicadas. De acordo com a UNESCO, as perdas de aprendizagem durante a pandemia foram mais significativas entre meninas, especialmente aquelas de famílias de baixa renda, devido a fatores como aumento das responsabilidades domésticas e falta de acesso a tecnologias: “Como vou estudar pelo ERE se eu não tenho um modo fixo para estudar? [...] tô estudando pelo celular da minha mãe. É praticamente um celular pra casa toda” (Estudante 14 – AVA I).

Tal contexto evidencia como o modelo remoto, longe de promover equidade, aprofundou desigualdades históricas: “[...] além das minhas tarefas domésticas e outros problemas. Acabo tendo que madrugar” (Estudante 73 – AVA I); “Não tenho os equipamentos adequados para estudar [...] Entre os problemas de tempo também tem as questões pessoais psicológicas que me prejudicaram muito” (Estudante 19 – AVA II).

Estudos acadêmicos sobre os impactos do ERE na aprendizagem de alunos da Educação Básica, como o de Yaegashi; Almeida (2025), apontam que a aprendizagem foi significativamente prejudicada, sobretudo em disciplinas que exigiam atividades práticas, devido à impossibilidade de mediação presencial por parte dos professores. A fragilidade na interação entre professor e aluno, somada à escassez de recursos adequados, comprometeu a compreensão dos conteúdos, reforçando a percepção de que esse modelo de ensino priorizou o cumprimento da carga horária em detrimento da aprendizagem efetiva: “[...] aula *online* só deixa a mim e aos demais alunos frustrados por não conseguir aprender, pois se já é difícil aprender com um professor que tá olhando pra você em aula, imagina com apenas uma tela” (Estudante 68 – AVA I); “É complicado falar de aula remota, conteúdos legais, porém a distância pra mim é mais difícil me concentrar” (Estudante 4 – AVA I).

As dificuldades de aprendizagem também foram amplamente relatadas, evidenciando que os conteúdos ficaram mais difíceis de entender no ERE, em comparação com o ensino presencial. Para muitos estudantes, o processo de ensino e aprendizagem foi percebido como superficial, acelerado e muito mais voltado para “cumprir carga horária” do que garantir o aprendizado: “Acredito que prolongar ainda mais isso, não vai ajudar em nada, porque o assunto que normalmente a gente aprendia em uma aula, agora é totalmente mais complexo” (Estudante 2 – AVA I); “Aula remota é mais difícil de aprender e interagir” (Estudante 1 – AVA II); “Eu não aprendo muito tendo aula *online*, parece menos ineficaz, prefiro esperar as presenciais” (Estudante 1 – AVA I); “Na minha opinião as aulas *online* têm uma eficácia extremamente reduzida. Muita aula, pouco aprendizado” (Estudante 132 – AVA II).

Diversos aspectos puderam ser identificados a partir desta Análise de Conteúdo dos relatos dos estudantes nas Avaliações Processuais do ERE no IFAL - Campus Maceió, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das percepções estudantis sobre a experiência educacional vivenciada nesse contexto. Esta análise reforça a percepção dos estudantes quanto à necessidade de uma melhor gestão do tempo pedagógico e de uma organização mais adequada da oferta de disciplinas no âmbito do ERE.

Embora a implementação do ERE no IFAL - Campus Maceió - tenha contribuído para atenuar parte dos impactos negativos causados pelas medidas restritivas da pandemia do Covid-19 sobre o processo de aprendizagem, os relatos analisados também evidenciam que, em situações semelhantes no futuro, será indispensável um planejamento mais criterioso da organização do tempo pedagógico, da estrutura das atividades escolares, da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, da formação continuada dos docentes, bem como da oferta de suporte tecnológico adequado a professores e estudantes.

Tais ações devem estar alinhadas às demandas emergentes identificadas nesta análise, bem como às evidências produzidas por pesquisas e dados amplamente divulgados sobre os efeitos do ERE na aprendizagem discente.

4.2 ANÁLISE INTEGRADA DA EAVAP- EP E DAS AVALIAÇÕES PROCESSUAIS DO ERE

No contexto desta pesquisa, a EAVAP-EP foi utilizada como instrumento para a coleta dos dados quantitativos, a partir de 5 de outubro de 2023, com a aprovação de parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Maceió (CEP/UNIMA), registrado sob o número CAEE 69880123.0.0000.5641, foi iniciada a coleta de dados da pesquisa.

Os 33 itens que compõem a referida escala foram digitalmente transcritos na íntegra (Apêndice II) juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice III), e, através de um *link* de acesso ao formulário eletrônico do *Google Forms*, a escala foi disponibilizado via *e-mail* aos estudantes ingressantes do ano letivo de 2020, matriculados nos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió, entre os meses de outubro de 2023 a outubro de 2024.

Em relação aos riscos, durante a aplicação da EAVAP-EP, poderia ocorrer constrangimento ou desconforto, principalmente se os voluntários não se sentissem à vontade para opinar. Para minimizar esses riscos, foi oferecida a opção de suspender o preenchimento do instrumento de pesquisa caso surgissem conflitos ou mal-estar.

Quanto aos critérios de inclusão e exclusão, foram incluídos na pesquisa somente os discentes com 18 anos ou mais, ingressantes do ano letivo de 2020 com matrícula ativa, sendo excluídos aqueles que não preencheram completamente a EAVAP-EP.

Nesses termos, segundo dados extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas do IFAL, em levantamento realizado no semestre 2022.1, do total de 737 estudantes matriculados nos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió, ingressantes no ano letivo de 2020, 269 tinham idade igual ou superior a 18 anos.

A amostragem da presente pesquisa foi definida por uma abordagem não-probabilística por conveniência, conforme a seguinte equação (Sampieri; Collado; Lucio, 2013):

$$n = \frac{N \cdot \sigma^2 \cdot p \cdot q}{E^2 \cdot (N-1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q}$$

Onde:

n: Tamanho da amostra;

N: Tamanho da população;

σ : Nível de confiança;
 p: Proporção das características pesquisadas no universo em 50%;
 q: Proporção do universo que não possui a característica pesquisada em 50%;
 E: Erro de estimação permitido.

Considerando-se 269 estudantes como N populacional, um nível de confiança de 95% e margem de erro de 5%, o tamanho da amostra do presente estudo é de 159 estudantes. No entanto, 189 estudantes responderam integralmente à EAVAP-EP, superando o quantitativo mínimo previsto e ampliando a confiabilidade da análise dos dados. A maior parte dos estudantes respondentes da EAVAP-EP tem entre 18 e 20 anos (97,9%). Essas informações estão detalhadas nas Tabelas 5:

Tabela 5. Distribuição etária dos respondentes da EAVAP-EP.

Idade	Total (N=189) - n (%)
18 anos a 20 anos	185 (97,88)
21 anos a 22 anos	4 (2,12)

Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração da autora.

Essa predominância é coerente com o perfil esperado, considerando os critérios estabelecidos para a aplicação da EAVAP-EP, os quais incluíram estudantes com idade igual ou superior a 18 anos. A composição da amostra também reflete a diversidade dos cursos técnicos ofertados pelo IFAL - Campus Maceió, os quais, conforme a classificação dos eixos tecnológicos definidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), se distribuem da seguinte forma: os cursos de Química, Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica pertencem ao eixo Controle e Processos Industriais; Edificações e Estradas estão inseridos no eixo Infraestrutura; Desenvolvimento de Sistemas integram o eixo de Informação e Comunicação; Artesanato - Proeja - está classificado no eixo de Produção Cultural e Design; e Segurança do Trabalho pertence ao eixo Ambiente e Saúde. Essas informações estão detalhadas nas Tabelas 6:

Tabela 6. Distribuição por Eixo Tecnológico dos respondentes da EAVAP-EP.

Eixo Tecnológico	(N=189) - n (%)
Controle e Processos Industriais	118 (62,44)
Infraestrutura	46 (24,34)
Informação e Comunicação	25 (13,23)
Produção Cultural e Design	0 (0,00)
Ambiente e Saúde	0 (0,00)

Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração da autora.

De acordo com a Tabela 6, o eixo Controle e Processos Industriais foi o mais representativo entre os estudantes respondentes da EAVAP-EP, com 62,44% do total. Esse dado é coerente com a predominância de cursos ofertados pela instituição nessa área, como Química, Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica. Em seguida, o eixo Infraestrutura aparece com 24,34% dos respondentes, refletindo a presença significativa dos cursos de Edificações e Estradas no Campus. O eixo Informação e Comunicação, representado pelo curso de Desenvolvimento de Sistemas, corresponde a 13,23% da amostra, apresentando a menor participação entre os eixos com representação ativa na pesquisa.

Por outro lado, os eixos Produção Cultural e Design (Artesanato - Proeja) e Ambiente e Saúde (Segurança do Trabalho) não apresentaram respondentes, resultando em 0,00% de participação na amostra. Essa ausência pode estar relacionada à baixa adesão dos estudantes desses cursos e ao número reduzido de turmas.

Dessa forma, a análise concentrou-se nos estudantes matriculados nos cursos que apresentaram participação e, a partir da EAVAP-EP, foi possível identificar algumas Estratégias de Aprendizagem adotadas por eles, bem como a frequência com que as utilizam. Os resultados indicam que esses estudantes, de modo geral, fazem uso satisfatório das Estratégias Metacognitivas, embora apresentem menor frequência de utilização das Estratégias Cognitivas (Tabela 7). Boruchovitch (1999) define estas últimas como procedimentos utilizados pelo aprendiz para planejar, monitorar e regular seu próprio pensamento ao longo do processo de aprendizagem.

Tabela 7. Comparativo estatístico entre os escores das Estratégias Metacognitivas e das Estratégias Cognitivas na EAVAP-EP

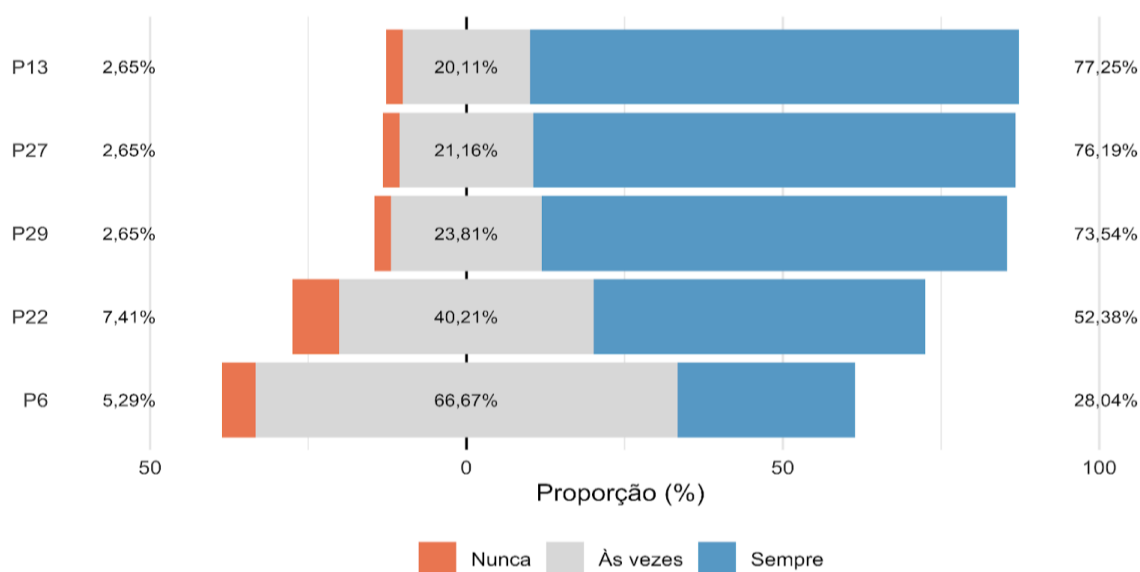
Indicador	Média (DP)	Mediana (Q1; Q3)	Mín - Máx
Estratégias Metacognitivas (n = 189)	7,87 (1,70)	8,00 (7,00; 9,00)	0 – 10
Estratégias Cognitivas (n = 189)	16,67 (5,84)	17,00 (13,00; 21,00)	2 - 29

DP = desvio-padrão; Máx = valor máximo; Mín = valor mínimo; Q1 = primeiro quartil (percentil 25); Q3 = terceiro quartil (percentil 75). Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração da autora.

Dentre as cinco Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas avaliadas (Figura 2), destacam-se: “P13. Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?” (77,25%); “P29. Quando percebe que não

entendeu o que leu, costuma parar para ler novamente?” (76,19%); e, “P27. Você percebe quando não entende o que está lendo?” (73,54%), as quais apresentaram os maiores percentuais de resposta “Sempre”. Esses resultados sugerem que a maioria dos estudantes identifica quando está com dificuldade para aprender, quando não compreende o que lê e relê o conteúdo para sanar dúvidas.

Figura 2. Gráfico de barras divergentes das respostas, em escala Likert, às perguntas referentes às Estratégias Metacognitivas. N=189.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos com a aplicação EAVAP-EP

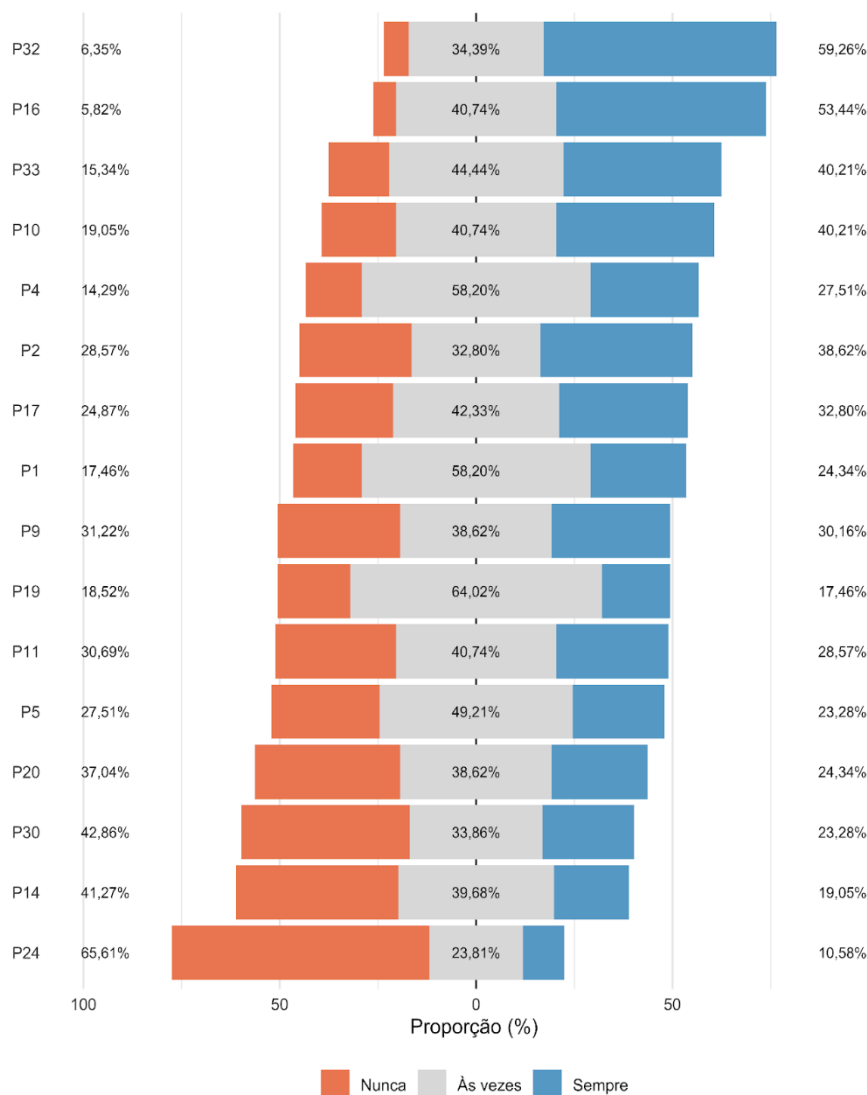
O relato do Estudante 136 – AVA II, apresentado na Análise de Conteúdo das Avaliações Processuais do ERE no IFAL - Campus Maceió - exemplifica o uso de Estratégias Metacognitivas. No trecho, o estudante demonstra tais estratégias, especialmente no momento em que reconhece seus limites físicos e cognitivos e propõe ajustes ao processo de ensino com o intuito de melhorar a aprendizagem. Isso pode ser observado quando relata: “Meus ouvidos e minha vista doem pelo tempo que preciso ficar no computador, e minha coluna também” (Estudante 136 – AVA II). Além das limitações físicas, o estudante reconhece os efeitos emocionais e cognitivos do contexto: “Adquiri ansiedade pelo medo de não conseguir dar conta da quantidade de trabalhos, medo do futuro por causa da quantidade de assuntos que eu não estou estudando direito e isso pode me prejudicar lá na frente” (Estudante 136 – AVA II). A seguir, propõe uma sugestão de reorganização pedagógica baseada na autorregulação do tempo de estudo: “[...] uma sugestão é fazer um cronograma

envolvendo todas as matérias, com base nas 6 horas que conseguimos estudar por dia [...]” (Estudante 136 – AVA II).

Em relação às Estratégias de Aprendizagem Cognitivas, os estudantes respondentes da EAVAP-EP demonstraram uma frequência elevada no uso de recursos como vídeos *online* para reforçar o aprendizado, além de apresentarem habilidade em conectar novos conhecimentos a informações prévias. Nos resultados qualitativos da Análise de Conteúdo das Avaliações Processuais do ERE, diversos estudantes relataram estratégias semelhantes para enfrentar os desafios do ERE. Um exemplo significativo pode ser observado no relato do Estudante 132 – AVA II, que afirma: “Além de passar toda a manhã nas aulas *online* pra não levar falta, ainda temos muitas vezes que ver videoaulas no *YouTube*, por exemplo, pra poder entender um pouco do assunto abordado”.

Nos resultados quantitativos (Figura 3), essas práticas são evidenciadas pela alta proporção de respostas “Sempre” aos itens: P32. “Para reforçar a aprendizagem você costuma assistir vídeos *online*?” (59,26%), refletindo uma tendência atual no uso de tecnologias para aprender, como vídeos, que oferecem praticidade e interatividade. Além disso, sugere que esses estudantes buscam fontes alternativas de aprendizado, especialmente em um contexto de ERE; e P16. “Quando você aprende uma coisa nova, costuma relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?” (53,44%), demonstrando que muitos desses estudantes mobilizam essa estratégia para facilitar a retenção e a compreensão do conteúdo.

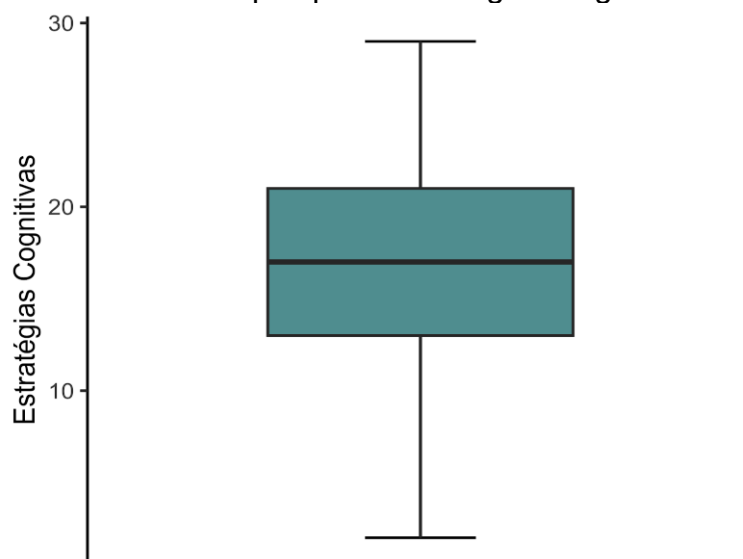
Figura 3. Gráfico de barras divergentes das respostas, em escala Likert, às perguntas referentes às Estratégias Cognitivas. N=189.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos com a aplicação EAVAP-EP.

A Figura 4, a seguir, apresenta a distribuição dos escores de Estratégias Cognitivas. Os elementos principais do gráfico indicam que a mediana (linha horizontal dentro da caixa) está situada em aproximadamente 17, o que significa que 50% dos estudantes obtiveram escores iguais ou inferiores a esse valor, enquanto os outros 50% apresentaram escores superiores. O limite inferior da caixa (primeiro quartil) está em torno de 13, indicando que 25% dos estudantes obtiveram escores abaixo desse ponto. Já o limite superior da caixa (terceiro quartil) está próximo de 22, o que demonstra que 75% dos estudantes apresentaram escores iguais ou inferiores a esse valor. Os valores mínimos e máximos encontram-se entre 5 e 29, respectivamente, sem a presença de *outliers*, o que indica uma distribuição regular dos dados entre os participantes da pesquisa.

Figura 4. Gráfico Boxplot para Estratégias Cognitivas. N=189.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos com a aplicação EAVAP-EP.

De modo geral, esses dados sugerem que os estudantes respondentes da EAVAP-EP também demonstraram uso consistente de Estratégias Cognitivas, indicando que mobilizam recursos a fim de favorecerem a assimilação e o armazenamento das informações durante o processo de aprendizagem. As Estratégias Cognitivas compreendem ações como repetição ativa, elaboração de resumos, criação de analogias, uso de mapas conceituais e outras formas de estruturar o conteúdo aprendido (Weinstein; Mayer, 1986; Dembo, 1994).

Apesar da média dos escores 16,7, em uma escala de 0 a 32, revelar um padrão regular de uso dessas estratégias entre os estudantes, a variação dos resultados, com escores que vão de 2 a 29, indica que parte desses estudantes apresenta pouco engajamento cognitivo ou dificuldades na aplicação dessas estratégias, possivelmente por não compreenderem plenamente como ou quando utilizá-las.

Os resultados qualitativos da Análise de Conteúdo das Avaliações Processuais do ERE, corrobora essa interpretação, ao evidenciar que muitos estudantes relataram o uso de dispositivos limitados como celulares e problemas de conectividade (categoria temática “Infraestrutura e Tecnologia”), dificultando a realização de atividades como leitura e anotação de informações. Esses fatores, somados ao cansaço mental e à pressão emocional (categoria temática “Saúde Mental”), podem ter influenciado na adoção (ou não) de Estratégias Cognitivas de maneira adequada e contínua ao longo do ERE.

Por fim, em relação à Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais (Tabela 8), os escores variaram de 1 a 21, em uma escala de 0 a 24, com média de aproximadamente 10,9.

Tabela 8. Descrição dos Escores de Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais

Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais (N=189)	Estatística
Média (DP)	10,86 (4,52)
Mediana (Q1; Q3)	11,00 (8,00; 14,00)
Mín – Máx	1 - 21

DP = desvio-padrão; Máx = valor máximo; Mín = valor mínimo; Q1 = primeiro quartil (percentil 25); Q3 = terceiro quartil (percentil 75). Fonte: Dados da pesquisa (2024). Elaboração da autora.

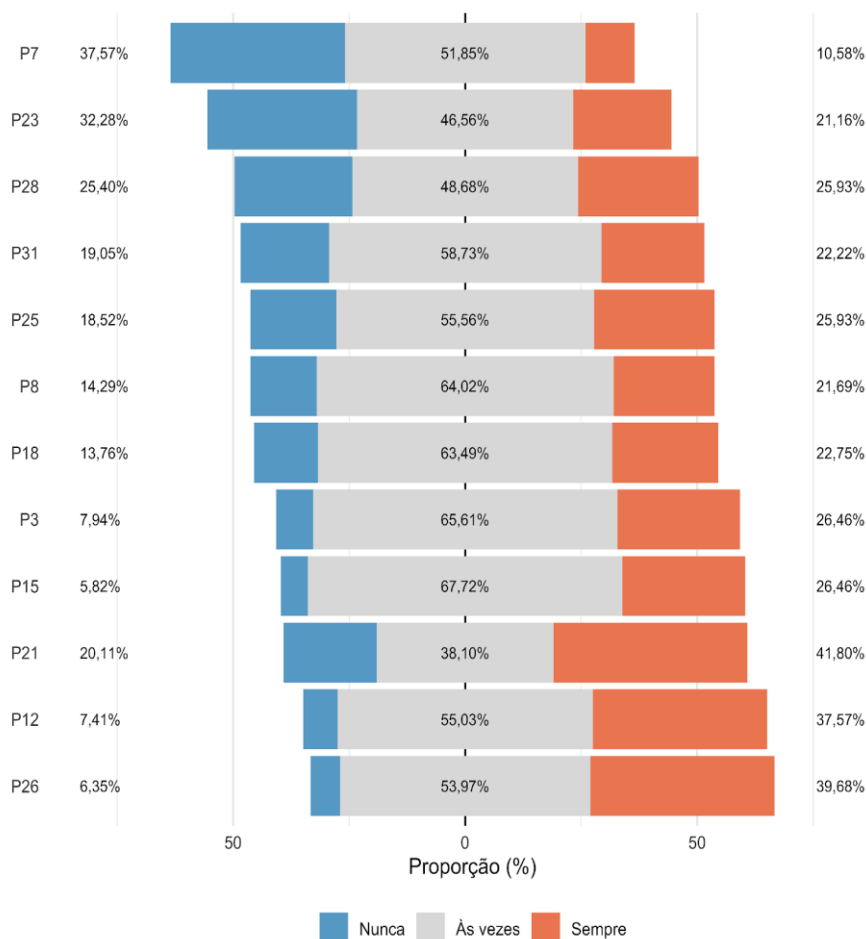
Essas estratégias, ao contrário das Cognitivas e das Metacognitivas, indicam comportamentos que prejudicam ou dificultam o processo de aprendizagem, como desistir diante de tarefas difíceis, desorganização ou distração frequente. Além disso, essa escala é invertida: pontuações baixas (mais respostas “Sempre”) indicam maior uso de comportamentos disfuncionais, e pontuações altas (mais “Nunca”) indicam menor presença desses comportamentos.

Portanto, quanto menor a pontuação, melhor o desempenho do estudante, pois isso indica menor frequência de comportamentos prejudiciais ao aprendizado. Logo, um escore médio de 10,86 não é alarmante, mas também não representa um resultado excelente. O resultado sugere que esses estudantes apresentam uso ocasional de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais.

A Figura 5 mostra a distribuição de respostas para os 12 itens (P3, P7, P8, P12, etc.), indicando o quanto os estudantes afirmam recorrer ou não a comportamentos prejudiciais à aprendizagem. A análise do gráfico exibido na Figura 5 indica que os itens com alta proporção de resposta “Sempre” (maior incidência de comportamentos prejudiciais), são os seguintes: o item P21. “Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?” (41,80%) indica um nível elevado de ansiedade frente a dificuldades, o que pode comprometer o desempenho escolar (categoria temática “Saúde Mental”); o item P12. “Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?” (37,57%) sinaliza fadiga mental ou física associada ao estudo, possivelmente relacionada à sobrecarga de atividades (categoria temática “Metodologia de Ensino”); o item P26. “Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?” (39,68%) aponta para falta de

concentração, o que afeta diretamente a aprendizagem (categorias temáticas “Infraestrutura e Tecnologia” e “Dificuldades de Aprendizagem”).

Figura 5. Gráfico de barras divergentes para as respostas, em escala Likert, às perguntas referentes à Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais. N=189.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados obtidos com a aplicação EAVAP-EP.

Um exemplo é o relato do Estudante 162 – AVA II, que afirma: “[...] não há tempo de comer nas horas certas, praticar algum exercício, descansar, fazer as obrigações em casa, e isso afeta tanto mentalmente quanto fisicamente”. Outro exemplo vem do relato do Estudante 19 – AVA II: “[...] entre os problemas de tempo também tem as questões pessoais psicológicas que me prejudicaram muito durante esse tempo inteiro”. Costa; Boruchovitch (2004) observaram que alunos que não apresentam um repertório de Estratégias de Aprendizagem possuem uma tendência a experimentar maiores níveis de ansiedade, impactando negativamente o desempenho escolar.

Portanto, faz-se necessário que as instituições educacionais implementem práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de Estratégias de Aprendizagem, especialmente as Metacognitivas, para melhorar o desempenho e o bem-estar dos estudantes. Segundo Warr; Allan (1998), as Estratégias de Aprendizagem correspondem a um conjunto de procedimentos e capacidades complexas que podem ser desenvolvidas tanto de maneira espontânea, ao longo da experiência, quanto por meio de treinamentos, com o objetivo de elevar a efetividade da aprendizagem em uma determinada tarefa ou contexto específico, contribuindo para que os critérios de aprendizagem sejam alcançados.

A implementação do ERE, em razão da pandemia do Covid-19, alterou significativamente a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, exigindo dos estudantes maior autonomia e capacidade de autorregulação. Nesse contexto, as Estratégias de Aprendizagem, especialmente as Metacognitivas, tornaram-se ainda mais relevantes, por envolverem habilidades como planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho.

No entanto, as condições adversas enfrentadas por muitos alunos, como as mencionadas nas Avaliações Processuais do ERE, tais como a sobrecarga de atividades, a ausência de uma mediação pedagógica mais efetiva, as dificuldades tecnológicas e os impactos na saúde mental, podem ter comprometido o uso adequado dessas estratégias.

Nesse sentido, identificar quais Estratégias de Aprendizagem foram adotadas, e com que frequência, pelos estudantes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió - durante o ERE permitiu compreender os impactos desse modelo de ensino sobre o processo de aprendizagem e evidenciou a necessidade de implementar ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dessas estratégias, sobretudo em contextos educacionais adversos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar em que medida os estudantes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió - fizeram uso de algum tipo de Estratégia de Aprendizagem no contexto do ERE durante a pandemia do Covid-19. Adotou-se a abordagem metodológica do estudo de caso, articulando procedimentos qualitativos e quantitativos, por meio da Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2016), dos relatos estudantis obtidos nas Avaliações Processuais do ERE, e da aplicação da EAVAP-EP proposta por Pereira; Santos; Ferraz (2020). Essa articulação permitiu uma compreensão mais aprofundada da realidade vivenciada pelos estudantes e das Estratégias de Aprendizagem mobilizadas (ou não) por eles no contexto do ERE durante a pandemia do Covid-19.

A partir das análises realizadas no presente estudo, pode-se perceber que, embora os estudantes tenham demonstrado o uso regular de Estratégias de Aprendizagem, principalmente as Metacognitivas, o contexto adverso do ERE durante a pandemia impôs sérias limitações ao uso adequado dessas estratégias. Os problemas de Infraestrutura e Tecnologia, Metodologia de Ensino, bem como os impactos na Saúde Mental e Dificuldades de Aprendizagem, repercutiram negativamente à experiência vivenciada pelos estudantes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió - durante esse período.

A análise quantitativa apontou um uso satisfatório de Estratégias Metacognitivas e Cognitivas, com destaque para comportamentos de autorregulação, como reconhecer dificuldades e reler conteúdos, além do uso de vídeos *online* e da associação entre conteúdos novos e conhecimentos prévios. No entanto, a análise qualitativa evidenciou a presença de comportamentos com potencial de comprometer o processo de ensino e aprendizagem associados à Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, tais como: ansiedade frente a tarefas complexas, como em “Adquiri ansiedade pelo medo de não conseguir dar conta da quantidade de trabalhos [...] isso pode me prejudicar lá na frente” (Estudante 136 – AVA II); exaustão física e mental, como em “A quantidade excessiva de atividades [...] pode acabar nos levando a ter crises de stress e ansiedade” (Estudante 149 – AVA II); desmotivação e frustração, como em “Ensino remoto é totalmente desestimulante” (Estudante 72 – AVA I) e “Não estamos aprendendo nada! Minha sugestão é: por favor, nos ouça! Os

alunos querem ter voz, pois queremos ser tratados como humanos” (Estudante 162 – AVA II).

Desse modo, o ERE no IFAL - Campus Maceió, embora necessário em um contexto emergencial, gerou sofrimento emocional, desmotivação e cansaço entre os estudantes dos cursos técnicos da instituição. Esse cenário reforça, no âmbito micro institucional, a importância da implementação de ações pedagógicas de incentivo ao uso de Estratégias Metacognitivas e Cognitivas no contexto de sala de aula, em conjunto com abordagens personalizadas que atendam às necessidades educacionais individuais de cada estudante. Além disso, oferta de cursos de formação continuada para os professores, voltadas para o ensino de Estratégias de Aprendizagem, reorganização do tempo pedagógico, promoção de metodologias ativas e uso das tecnologias digitais para a educação.

Paralelamente, no âmbito macro institucional, faz-se necessário investir continuamente em políticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas e Cognitivas de maneira sistemática e intencional, sobretudo em contextos de crise ou excepcionalidade, alinhadas à oferta de suporte psicossocial e ao fortalecimento das condições tecnológicas para estudantes, professores e instituições de ensino. Trata-se de medidas que visam o reconhecimento do direito de todos e todas à aprendizagem e ao acesso a oportunidades educativas diversas e diferenciadas por meio da interação com múltiplas linguagens, recursos, ambientes, saberes e sujeitos, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Em síntese, as análises aqui discutidas reiteram que o uso consciente e frequente de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas e Cognitivas podem potencializar a aprendizagem, promovendo maior autonomia do aluno e contribuindo para seu bom desempenho escolar. Contudo, o uso consciente e frequente dessas estratégias está, também, relacionado às condições objetivas do processo educativo.

Essas condições referem-se a fatores estruturais e organizacionais que compõem o ambiente escolar, os quais interferem diretamente na forma como o ensino e a aprendizagem ocorrem. Acesso a ambientes de estudo adequados, recursos didáticos e equipamentos tecnológicos (computadores, tablets, etc.), formação continuada docente, bem como um ambiente escolar que promova segurança emocional e estímulo à participação ativa, favorece o desenvolvimento dessas Estratégias de Aprendizagem. Por outro lado, fatores como o isolamento

social, as dificuldades de acesso à Internet e as mudanças abruptas nas metodologias de ensino, como os relatados pelos estudantes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió, dificultaram significativamente o uso dessas estratégias por parte dos discentes.

Nesse aspecto, o estudo apresenta algumas limitações, entre as quais se destaca o recorte restrito aos estudantes dos cursos técnicos do IFAL - Campus Maceió - que vivenciaram o ERE durante a pandemia de Covid-19. Essa delimitação reduz a abrangência dos resultados, uma vez que aspectos sociais, culturais e institucionais podem variar significativamente conforme a amostra.

Destaca-se, contudo, que a pesquisa possui potencial de replicabilidade em contextos diversos além da pandemia de Covid-19, uma vez que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) pode ser acionado em distintas situações de crise que inviabilizem a continuidade do ensino presencial, como conflitos armados, desastres naturais ou emergências sanitárias. Além disso, o estudo pode ser adaptado para outros níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, ampliando a compreensão sobre como diferentes públicos respondem ao ensino remoto e quais estratégias de aprendizagem são mais utilizadas em cada realidade.

Sugere-se, portanto, que investigações futuras contemplem outros contextos e períodos distintos de análise, a fim de verificar a adoção (ou não) de Estratégias de Aprendizagem em diferentes condições educacionais. A possibilidade de replicação da análise desenvolvida nesta pesquisa contribui para o fortalecimento de políticas educacionais mais responsivas, assim como para a construção de práticas pedagógicas mais adequadas em contextos de excepcionalidade.

Por outro lado, são escassos os estudos voltados ao desenvolvimento de Estratégias de Aprendizagem especificamente no âmbito da EPT, em contraste com a maior produção existente em contextos com estudantes do Ensino Médio regular e de cursos de Licenciatura e Bacharelado do Ensino Superior. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam servir como fonte documental para apoiar novas pesquisas e ampliar o olhar sobre os estudantes da EPT, contribuindo para a compreensão dos desafios próprios dessa modalidade, bem como pelo fortalecimento de políticas e práticas pedagógicas mais alinhadas à realidade desses alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 4 jun. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BEHAR, P. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Artigo publicado em 06/07/20. UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: mar. de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 924, de 13 de março de 2020**. Abre crédito extraordinário, em favor dos Ministérios da Educação e da Saúde, no valor de R\$ 5.099.795.979,00, para os fins que especifica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv924.htm. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de Pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131>. Acesso em: jul. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Acesso em: jul. 2023.

BORUCHOVITCH, E. A Psicologia Cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, v. 22, n. 110/111, p. 22-28.1993.

BORUCHOVITCH, E. Understanding Brazilian students use of learning strategies. **24th International Congress of Applied Psychology**. São Francisco, CA, EUA. Agosto, 1998.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361–376, 1999. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/188/18812208.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C. Estratégias de Aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. *In*: SISTO, F.F.; SANTOS, A. A. dos S.; JOLY, M. C. R.A. (Orgs.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 239-260.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de Aprendizagem: conceituação e avaliação. *In*: NORONHA, A. P. P.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo: Vetor, 2006. p. 107-123.

BROWN, A. L. Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters. **American Psychologist**. v. 52, p. 399-413, 1997.

CLARK, R.E. A cognitive theory of instructional method. **American Educational Research Association Annual Meeting**, Boston, MA, EUA, 1990.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL(CGI.br). **TIC Educação 2021**: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: CGI.br, 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Fatores que influenciam o uso de estratégias de aprendizagem. **Psico-USF**, Itatiba, v. 5, p. 11-24, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/S8xXnzpjt3gbfyDccYKNMZf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2024.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 15-24, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/8HxC4svqkcchP4F5nLtCBxp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2025.

COSTA, V. C. A.; DOMINGUES, S. Contribuições da Psicologia Cognitiva ao estudo da aprendizagem. **Anais SIMPAC**, v. 5, n. 1, 2015.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 36-378, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000300005>. Acesso em: 5 jun. 2024.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5ª ed. New York: Longman Publishing Group, 1994.

DEMBO, M. H.; SELI, H. **Motivation and Learning Strategies for College Students: A Self-Management Approach**. 3ª ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

DERRY, S. J. Putting learning strategies to work. **Educational Leadership**. n. 4, p. 4-10. 1988.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Manual de Psicologia Cognitiva**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e260256, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/F9qCnFrgWnhtkpgjpZcpSfS/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRISON, L, M, B.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: modelos teóricos e reflexões para a prática pedagógica. *In*: FRISON, L, M, B. BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 17-30.

GARNER, R. ALEXANDER, P. A. Metacognition: Answered and unanswered questions. **Educational Psychologist**, New Jersey, v. 24, n. 2, p. 143-158, 1989.

GAZZANIGA, M.; HEATHERTON, T.; HALPERN, D. **Ciência psicológica**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOLT, J. **How children fail**. New York: Delta, 1982.

JACOBSON, R. Teachers improving learning using metacognition with self-monitoring learning strategies. **Education**, v. 118, n. 4, p. 579-589, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resposta educacional à pandemia de covid-19 no Brasil: resultados da 2ª edição da pesquisa**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/relatorio_de_pesquisa_resposta_educacional_a_Covid_2020.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). Portaria nº 1.303, de 19 de março de 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-suspende-atendimento-e-adota-trabalho-remoto/portaria-suspender-o-atendimento-no-ifal.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL). **Resolução nº 50/2020, de 28 de agosto de 2020**. Aprova as diretrizes para o Ensino Remoto Emergencial no IFAL. Disponível em: <https://www2.IFAL.edu.br/campus/maceio/ensino/resolucao-no-50-2020-reit.pdf/view> Acesso em: 17 mar. 2025.

JUNTORN, S.; SRIPHETCHARAWUT, S.; MUNKHETVIT, P. Effectiveness of Information Processing Strategy Training on Academic Task Performance in Children with Learning Disabilities: A Pilot Study. **Occupational Therapy International**, v. 2017, p. 1–13, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2017/6237689> . Acesso em: jun. 2024

KAUR, P.; STOLTZFUS, J.; YELLAPU, V. Descriptive statistics. **International Journal of Academic Medicine**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 60-63, 2018.

LIVINGSTON, J. A. **Metacognition: An Overview**. 2003.

LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto, 1993.

LOPES DA SILVA, A.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. 2ª ed. rev. e aum. Porto: [s.n.], 1997.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set.1993.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

NEISSER, U. **Cognitive Psychology**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09541440500334482>. Acesso em jun.2024

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. **Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (UNESCO). **Perdas na aprendizagem pelo fechamento de escolas devido à COVID-19 pode empobrecer uma geração**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/perdas-na-aprendizagem-pelo-fechamento-de-escolas-devido-covid-19-pode-empobrecer-uma-geracao>. Acesso em: 21 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS); Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). **Folha informativa - COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=arti-. Acesso em: 5 ago. 2022.

PAIVA JÚNIOR, F. P. de. O. (org.) O ensino remoto na perspectiva do aluno. *In*: PAIVA JÚNIOR, F. P. de. O. (org.). **Ensino remoto em debate**. Belém: Rfb Editora, 2020. p. 119- 129. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/ENSINO-REMOTO-EMDEBATE-digital-2-1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2025.

PEREIRA, C. P. da S. **Parâmetros Psicométricos de uma Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Profissionalizante**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.

PEREIRA, M. J. A.; MADUREIRA, N. L. V.; SILVA, E. A. P. da. O ensino remoto: condições e contradições sobre a aprendizagem e o trabalho dos professores da educação básica. *In*: SOUSA, R.; QUEIROZ, L. M. G. **Educação Pública na Pandemia do Coronavírus**. Curitiba: CRV, 2020.

PEREIRA, C. P. S.; SANTOS, A. A. A.; FERRAZ, A. S. Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem (ensino profissionalizante): adaptação e estudos psicométricos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 1, p. 75-93, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.19127>. Acesso em: 5 jun. 2024.

PINTO, K. E. V.; MARTINS, R. X. A implantação do Ensino Remoto Emergencial em escolas públicas e particulares da Educação Básica: um estudo de caso em um município mineiro. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, Lavras, Minas Gerais, ano 2021, v. 8, ed. 1, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/738>. Acesso em: 10 out. 2024.

PLAN INTERNATIONAL BRASIL. **Por Ser Menina no Brasil**: crescendo entre direitos e violências. São Paulo: Plan International Brasil, 2021. Disponível em: <https://plan.org.br/wp-content/uploads/2021/11/por-ser-menina-resumo-executivo-final.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, J. I. Estratégias de Aprendizagem. *In*: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 176-197.

PRESSLEY, M.; LEVIN, J. R. **Cognitive strategy research**: Psychological Foundations. New York: Springer-Verlag.1983.

R CORE TEAM. R: **A Language and Environment for Statistical Computing**. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2023. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: ago. 2022.

RODRIGUES, R. N. G. **Impactos da COVID 19 sobre hábitos de vida e saúde mental de estudantes adolescentes**: estresse, ansiedade e estratégias de *coping*. Dissertação de Mestrado. UNIFESP, São Paulo – SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/66136>. Acesso em 01 mar. 2025.

SALVADOR, C. C. *et al.* **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHLIEPER, M. D. M. J. **As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental**. 2001. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000241375>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial**: A oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. Blog Prof. Paulo Tomazinho, 05 abr. 2020. Disponível em: <<https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-e-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar--6667ba55dacc>>. Acesso em 18 mar. 2025.

VALADAS, S. T.; ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M. The mediating effects of approaches to learning on the academic success of first-year college students. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 61, n. 6, p. 721-734, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188146>. Acesso em: 5 jun. 2024.

VALDÉS, M. T. M. Estratégias de Aprendizagem: bases para la intervención psicopedagógica. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 20, n. 62, p.136- 142, 2003.

VEIGA SIMÃO, A. M. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. *In*: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante perspectivas psicológicas e educacionais**. Col. Ciências da Educação Século XXI. Portugal: Porto Editora, 2004. p. 95-106.

WARR, P.; ALLAN, C. Learning strategies and occupational training. **International Review of Industrial and Organizational Psychology**, v. 13, p. 83-121, 1998.

WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W. Study and learning strategies. *In*: SIMPSON, M. L.; HEADRICK, J.; STEVENSON, J. (Ed.). **Handbook of College Reading and Study Strategy Research**. 3ª ed. New York: Routledge, 2018. p. 227–240

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. **Innovation Abstracts**, v. 5, n. 32, nov. 1983.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. *In*: WITTRICK, M. C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3ª ed. New York: Macmillan, 1986. p. 315–327.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

YAEGASHI, S. F. R.; ALMEIDA, S. V. M. Impactos do ensino remoto emergencial na aprendizagem de alunos da educação básica: reflexões sobre o fracasso escolar e a pandemia da Covid-19. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], p. e025001, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2067/728>. Acesso em: 16 mar. 2025.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Construct Validation of a Strategy Modelo f Student Self-Regulated Learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 3, p. 284-290, 1988.

APÊNDICE I - GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA. VOL. I, II E III



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

MAIO 2020

VOLUME I

GUIA DO ESTUDANTE

EM TEMPOS DE PANDEMIA



Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume I está licenciado sob CC BY-SA 4.0© 2 por H 

helisabety.fonseca@ifal.edu.br



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

GUIA DO ESTUDANTE

Elaboração

HELISABETY BARROS MENDES DE MELO, PEDAGOGA DO
IFAL - CAMPUS MACEIÓ

Organização

HELISABETY BARROS MENDES DE MELO. DOCUMENTO
CRIADO COM IMAGENS E ELEMENTOS A PARTIR DO
CANVA.

[HTTPS://WWW.CANVA.COM/PT_BR](https://www.canva.com/pt-br).



Guia elaborado com #dicasdapedagoga para apoiar os/as estudantes do Ifal - campus Maceió à nova realidade que foi imposta com a pandemia da COVID-19, enquanto estão recluso/as em suas casas e durante a suspensão do calendário escolar. intitulado Guia do Estudantes em tempos de pandemia, produzido pela pedagoga Helisabety Barros Mendes de Melo (coordenadora pedagógica do Ifal - campus Maceió).



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

SUMÁRIO

04

APRESENTAÇÃO


05

#DICASDAPEDAGOGA

08

PEDAGOGIA TÁ ON!

MAIO 2020 | GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA VOLUME I

Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume I está licenciado sob CC BY-SA 4.0 © 2 por H 

helisabety.fonseca@ifal.edu.br

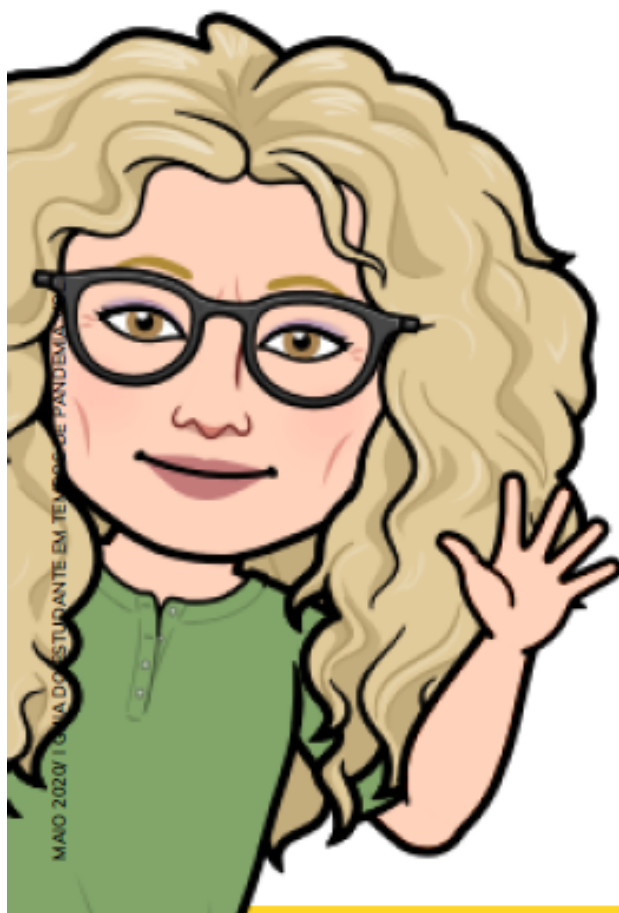


Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

APRESENTAÇÃO

Diante desse contexto desafiador da pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, suspensão das atividades presenciais no Ifal - campus Maceió, foi elaborado este guia, no intuito de apoiar os/as estudantes do Ifal - campus Maceió à nova realidade que foi imposta. Nessa direção eu, Helisabety Barros Mendes de Melo, pedagoga e responsável pela Coordenação pedagógica do Ifal - campus Maceió criei algumas #dicasdapedagoga que pudessem se incluídas na rotina diária de estudos dos nossos/as alunos/as e encaradas como inspirações e possibilidades para novas formas de estudar, aprender e não deixar a peteca cair enquanto estão recluso/as em suas casas e durante a suspensão do calendário escolar.

HELISABETY BARROS MENDES DE MELO
AUTORA DO GUIA DO ESTUDANTE





Olá, tudo bem com você?

Desde que se começou a falar em suspensão das aulas presenciais no IFAL – Campus Maceió em virtude do distanciamento social, falou-se também em como a tecnologia poderia ser nossa aliada nesse contexto. De fato, para alguns, ela tem ajudado a estudar/trabalhar remotamente, a matar as saudades de quem não pode estar próximo e a entreter e nos conectar de muitas formas. Isso tem acontecido com você? Depois me conta!

Então, o que fazer?

Como se já não bastasse estarmos vivendo um momento de tensão devido à pandemia, somos interpelados a sobrevivermos intelectualmente ao isolamento social. Nesse sentido, docentes e diversos setores do IFAL tem compartilhado atividades, lives, ferramentas e recursos digitais para apoiar e manter o engajamento dos estudantes mesmo levando em conta as dificuldades de acesso à internet e o domínio das tecnologias de ambas as partes – servidor e aluno.

Nesse contexto, é fácil se sentir sufocada(o), desamparada(o)... Seus problemas NÃO acabaram!! Esse Guia, NÃO é para que você se sinta obrigada(o) a incluir as #dicasdapedagoga na sua rotina diária de estudos, queremos que você avalie e encare essas dicas como inspirações e possibilidades para novas formas de estudar e aprender. Então fique tranquila(o) e caso não saiba muito bem por onde começar, ou até já começou mas há momentos que você se sente perdida(o), lembre-se que estamos juntos nessa!

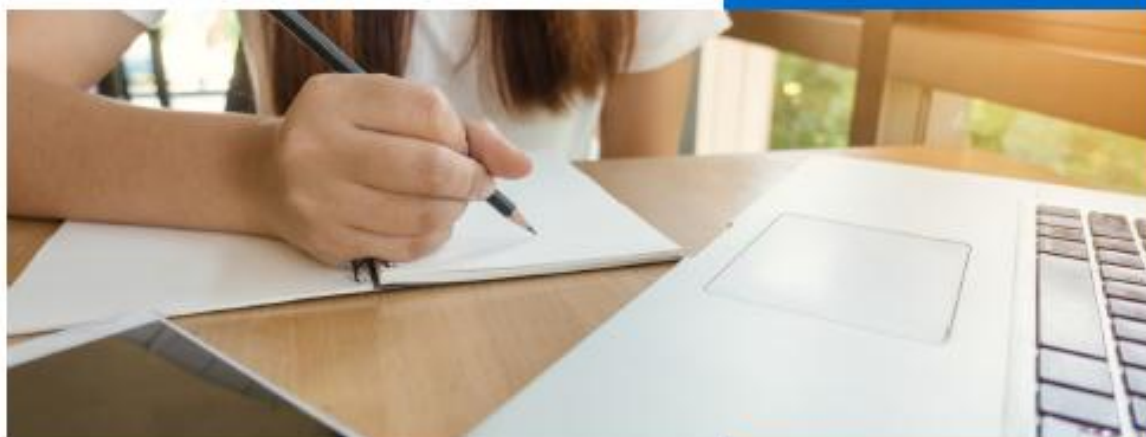


MAIO 2020 | GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA VOL. I

Você pode aprender qualquer coisa!

Antes de começar, que tal um pouco de inspiração?
ACESSE AO VÍDEO >>>>

Você pode aprender tudo que quiser.
Como assim?



A técnica Feynman defini quatro passos para a compreensão de um assunto. Richard Feynman - físico pioneiro em eletrodinâmica quântica e ganhador do Prêmio Nobel, escreveu: "Se você se escutar dizendo: 'Acho que entendi isso', significa que não entendeu." - confira aqui a técnica Feynman. >>>>



MAIO 2020 | GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA VOL. I



Você pode aprender qualquer coisa!

Nessa plataforma você encontrará 100% gratuito os conteúdos de Português, Ciências e Matemática. Neste link, você acessa a Programação de atividades Khan Academy para alunos da Pré-escola ao Ensino Médio. Acesse!!



Você navegando no Youtube!

O YouTube não é só uma plataforma de *lives* musicais nesse momento (apesar de ter amado a live do Bell Marques – Só as antigas).

Diante do contexto em que estamos vivendo, encontramos no YouTube uma diversidade enorme de conteúdos para o estudante complementar a sua aprendizagem.

O canal YouTube Edu, lançou uma *playlists* (conjunto de vídeos) para o Ensino Fundamental II - 6º a 9º ano e Ensino Médio. Inscriva-se e assista!

Você que é aluna(o) do 1º Ano e precisa rememorar alguns conteúdos do Fundamental II, vai mais uma dica!

O AprendiZap é uma conversa automática que te envia via WhatsApp conteúdos e exercícios feitos por professores. Comece agora!

Assista ao vídeo sobre como funciona aqui.

O Ismart disponibilizou conteúdos de Português e Matemática para estudantes de escolas públicas que estejam entre o 8º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio.

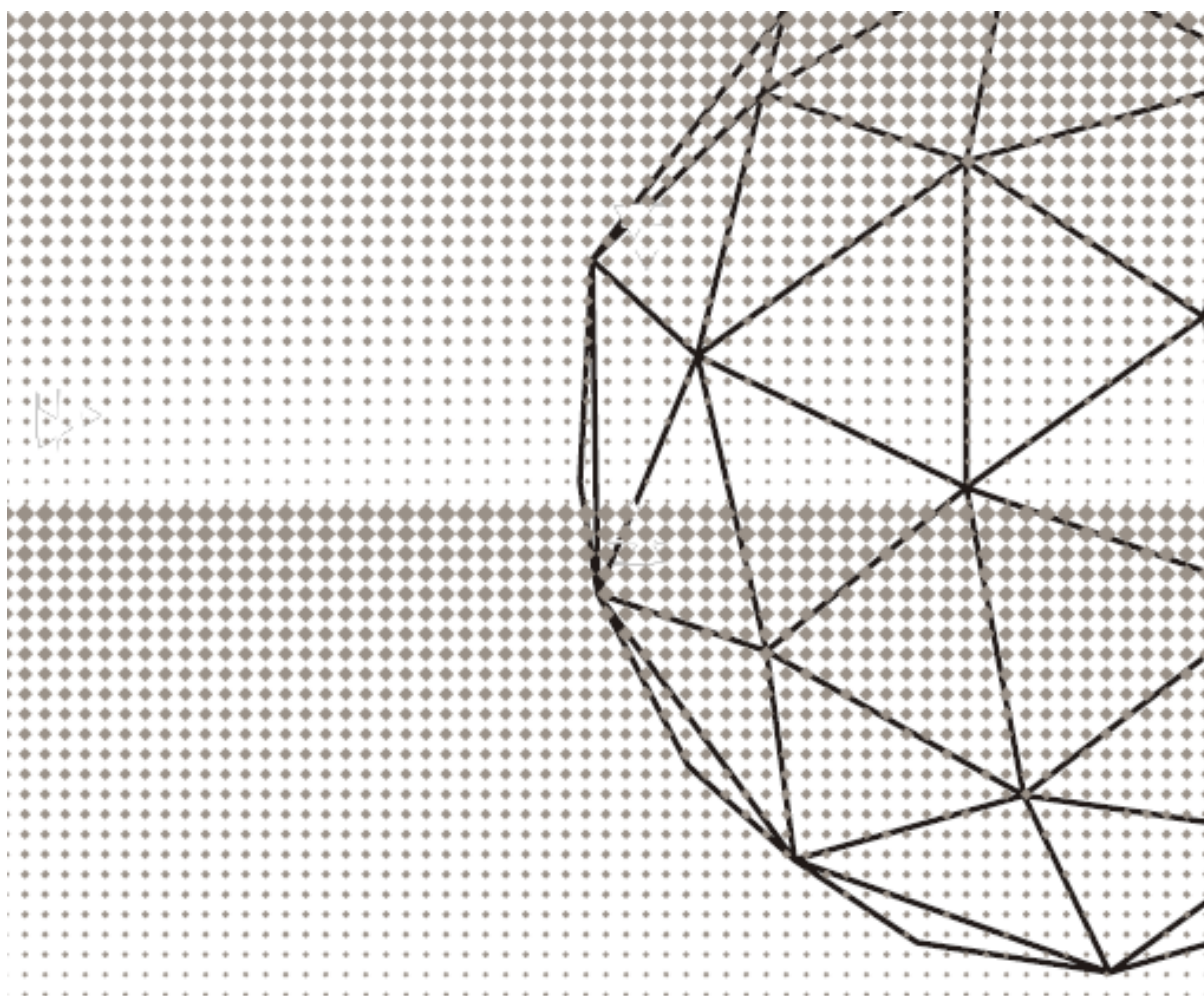
MAIO 2020 | GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA VOL.1



Você pode começar por **DUAS** disciplinas!



Basta se cadastrar na área Ismart Online na Quarentena e o acesso será gratuito até dia 30 de junho de 2020. Corre lá!



PEDAGOGIA TÁ ON!

MAIO 2020 | GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA VOL.1

PARA APOIAR OS ESTUDANTES NESSE MOMENTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL, A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CRIOU UM ESPAÇO PARA ELUCIDAR DÚVIDAS SOBRE PROCEDIMENTOS ACADÊMICOS DA INSTITUIÇÃO, TECNOLOGIA E DICAS DE ESTUDO. PARA AGENDAR UM ATENDIMENTO ONLINE, BASTA ACESSAR [BIT.LY/PEDAGOGIAIFALMACEIO](https://bit.ly/pedagogiaifalmaceio) ESCOLHER DATA E HORA E COMPLETAR O FORMULÁRIO COM O SEU NOME, CURSO E A SUA DÚVIDA! O ATENDIMENTO SERÁ FEITO, VIA GOOGLE MEET NA DATA E HORA ESCOLHIDAS. AGUARDO VOCÊ!!

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
IFAL - CAMPUS MACEIÓ

Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume I está licenciado sob CC BY-SA 4.0 © 2 por H

REFERÊNCIAS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS/Ifal. Normas de Organização Didática do Ifal. Alagoas, 2014. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/departamento-de-articulacao-de-ensino/resolucao-no-32-cs-2014-normas-de-organizacao-didatica-do-ifal.pdf/view>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS/Ifal. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 - 2023. Alagoas, 2019. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-define-planejamento-para-2020-e-encerra-evento-com-palestra-sobre-lideranca/pdi-2019-2023-final-revisado.pdf/view>


**Conte conosco!
Um abraço virtual,
Coordenação Pedagógica
Ifal - campus Maceió**

Helisabety B. Mendes de Melo (pedagoga)

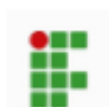
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5527220741562422>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5994-6621>

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/helisabetymendes>

Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume I está licenciado sob CC BY-SA 4.0© 2 por H 

helisabety.fonseca@ifal.edu.br



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

JUNHO 2020

VOLUME II

GUIA DO ESTUDANTE

EM TEMPOS DE PANDEMIA



Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume II está licenciado sob CC BY-SA 4.0© 2 por H

helisabety.fonseca@ifal.edu.br



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

Elaboração

HELISABETY BARROS MENDES DE MELO, PEDAGOGA DO
IFAL - CAMPUS MACEIÓ

Organização

HELISABETY BARROS MENDES DE MELO. DOCUMENTO
CRIADO COM IMAGENS E ELEMENTOS A PARTIR DO
CANVA.

[HTTPS://WWW.CANVA.COM/PT_BR](https://www.canva.com/pt_br)

GUIA DO ESTUDANTE



Guia elaborado com #dicasdapedagoga para apoiar os/as estudantes do Ifal - campus Maceió à nova realidade que foi imposta com a pandemia da COVID-19, enquanto estão recluso/as em suas casas e durante a suspensão do calendário escolar. intitulado Guia do Estudantes em tempos de pandemia, produzido pela pedagoga Helisabety Barros Mendes de Melo (coordenadora pedagógica do Ifal - campus Maceió).



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

SUMÁRIO

04

APRESENTAÇÃO

05

#DICASDAPEDAGOGA

08

PEDAGOGIA TÁ ON!

JUNHO 2020/1 GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA VOL II

Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume II está licenciado sob CC BY-SA 4.0 2 por H 

helisabety.fonseca@ifal.edu.br



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

APRESENTAÇÃO

Diante desse contexto desafiador da pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, suspensão das atividades presenciais no Ifal - campus Maceió, foi elaborado este guia, no intuito de apoiar os/as estudantes do Ifal - campus Maceió à nova realidade que foi imposta. Nessa direção eu, Helisabety Barros Mendes de Melo, pedagoga e responsável pela Coordenação pedagógica do Ifal - campus Maceió criei algumas #dicasdapedagoga que pudessem se incluídas na rotina diária de estudos dos nossos/as alunos/as e encaradas como inspirações e possibilidades para novas formas de estudar, aprender e não deixar a peteca cair enquanto estão recluso/as em suas casas e durante a suspensão do calendário escolar.

HELISABETY BARROS MENDES DE MELO
AUTORA DO GUIA DO ESTUDANTE





Olá, tudo bem com você?

Na continuidade das ações da Coordenação Pedagógica durante o trabalho remoto, neste volume decidimos falar sobre o retorno das atividades presenciais. Você acredita que está próximo? Nós não sabemos, aliás ninguém ainda definiu uma data. Mas a ideia tem tomado forma através de documentos no âmbito do MEC e do CONIF.

Calendário suspenso, se puder estude em casa!

Neste Guia do Estudante do mês de Julho, trataremos do retorno às escolas. O tema divide opiniões entre estudantes, professores e gestores da instituição. Mas aqui, destacaremos alguns pontos em comum da discussão que atravessam os documentos intitulados Protocolo de Biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e as Diretrizes para elaboração de planos de contingência para o retorno às atividades presenciais nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica" criado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).





Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

Vamos lá, leia com atenção!

PONTOS EM COMUM



RESPEITAR À VIDA

Retomada das atividades de modo gradual e seguro, de acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS)



UTILIZAR MÁSCARAS

As medidas de proteção individual deverão ser mantidas, uso da máscara, aferição da temperatura, disponibilização de álcool em gel 70%.



MANTER O DISTANCIAMENTO

Evitar o contato físico, aperto de mãos, abraços e beijos. Manter o distanciamento de pelo menos 1,5m (um metro e meio) entre você e outra pessoa.



LIMPAR E DESINFETAR TODOS OS AMBIENTES

Garantir espaços limpos, higienizar móveis e superfícies periodicamente.

JUNHO 2020/1 GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA VOL. II



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica



ESTABELECEM POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

Garantir acessibilidade dos estudantes à internet, equipamentos e ambientes virtuais de aprendizagem.



ADAPTAR A SALA DE AULA

Manter o ambiente limpo, ventilação natural (janelas e portas abertas) e o distanciamento social de 1,5m (um metro e meio) entre você e outra pessoa.



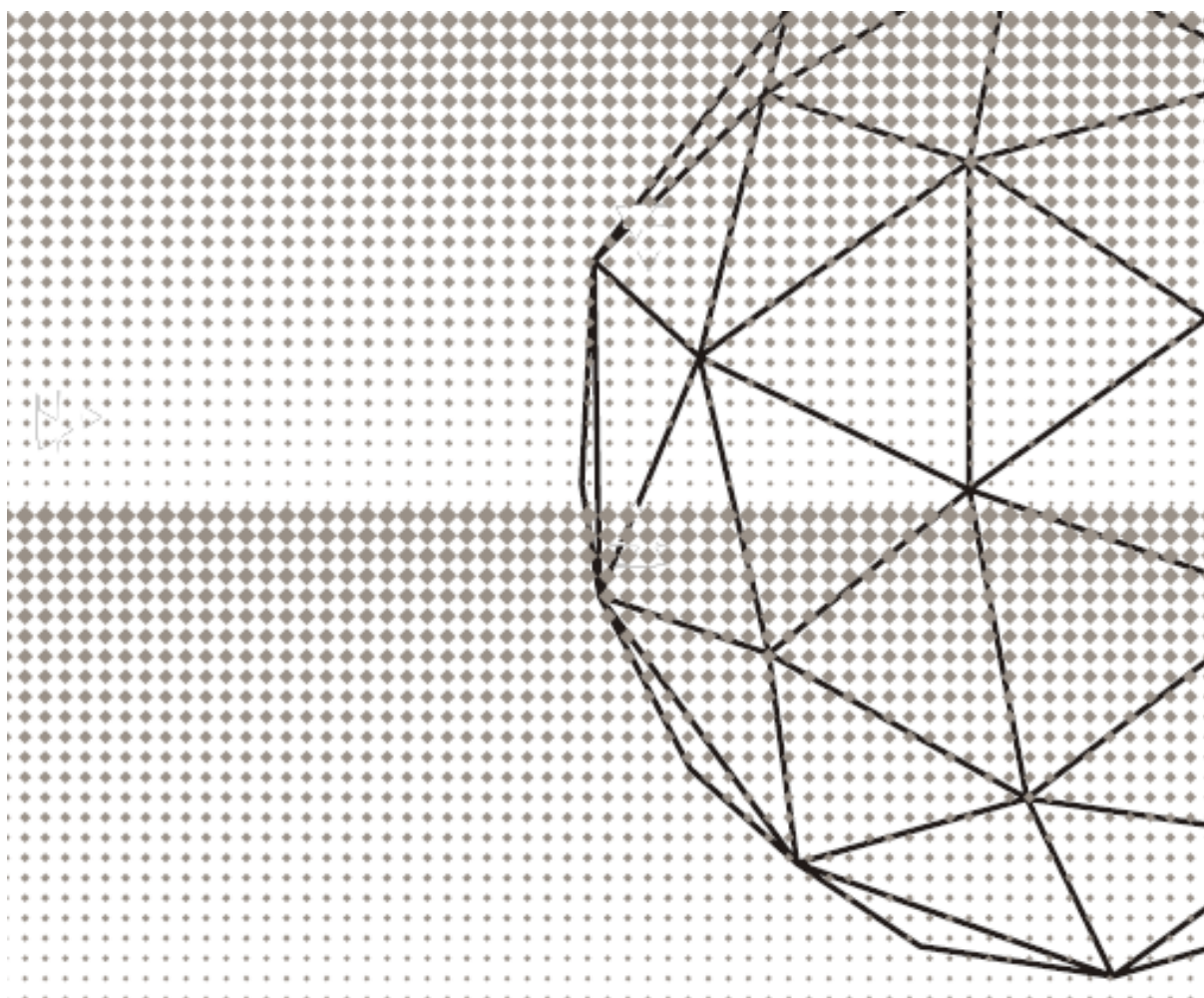
UTILIZAR O TRANSPORTE PÚBLICO ATENTO(A) AS ORIENTAÇÕES DE SEGURANÇA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Utilizar as medidas de proteção individual (máscara, álcool em gel 70% para higienizar as mãos e manter o distanciamento social e, se possível, priorizar os horários de menor fluxo para utilizar o transporte público.



CONSIDERAR AS ATIVIDADES DE ENSINO À DISTÂNCIA PARA ESTUDANTES DOS GRUPOS DE RISCO

Alunos acima de 60 anos de idade; portadores de doenças crônicas; tratamento com imunossupressores ou oncológico; gestantes e lactantes e responsáveis pelo cuidado de vulneráveis ou com suspeita ou confirmação de Covid-19.



PEDAGOGIA TÁ ON!

JUNHO 2020 / I GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA VOL. II

PARA APOIÁ-LOS NESSE MOMENTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL, A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CRIOU UM ESPAÇO DE AGENDAMENTO PARA ATENDIMENTO ONLINE.

BASTA ACESSAR AQUI E ESCOLHER DATA E HORA E COMPLETAR O FORMULÁRIO COM O SEU NOME, CURSO E A QUESTÃO A SER TRATADA! O ATENDIMENTO SERÁ FEITO, VIA GOOGLE MEET NA DATA E HORA ESCOLHIDAS E VOCÊ RECEBERÁ PREVIAMENTE VIA E-MAIL OU WHATSAPP O LINK DE ACESSO A SALA. AGUARDO VOCÊ!!

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
IFAL - CAMPUS MACEIÓ

REFERÊNCIAS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS/Ifal. Normas de Organização Didática do Ifal. Alagoas, 2014. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/departamento-de-articulacao-de-ensino/resolucao-no-32-cs-2014-normas-de-organizacao-didatica-do-ifal.pdf/view>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS/Ifal. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 - 2023. Alagoas, 2019. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-define-planejamento-para-2020-e-encerra-evento-com-palestra-sobre-lideranca/pdi-2019-2023-final-revisado.pdf/view>

Plano de Contingência do Instituto Federal de Alagoas, que estabelece o Protocolo de Biossegurança para o Retorno à Presencialidade, Ifal/2020. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-adota-plano-de-contingencia-para-planejar-retorno-de-aulas-presenciais-e-hibridas/plano-de-contingencia-do-ifal.pdf/view>

Diretrizes para elaboração de planos de contingência para o retorno às atividades presenciais nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica" criado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) Disponível em: <https://portal.conif.org.br/images/publicacoes/Conif-publica-protocolos-de-volta-as-aulas-na-Rede-Federal.pdf>

Protocolo de Biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/guiasescolares/protocolo-if>



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

Conte conosco!
Um abraço virtual,
Coordenação Pedagógica
Ifal - campus Maceió

Helisabety B. Mendes de Melo (pedagoga)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5527220741562422>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5994-6621>

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/helisabetymendes>

Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume II está licenciado sob CC BY-SA 4.0© 2 por H 

helisabety.fonseca@ifal.edu.br



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica


JULHO 2020

VOLUME III

GUIA DO ESTUDANTE

EM TEMPOS DE PANDEMIA



Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume III está licenciado sob CC BY-SA 4.0 © 2 por H 

helisabety.fonseca@ifal.edu.br



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

GUIA DO ESTUDANTE

Elaboração

HELISABETY BARROS MENDES DE MELO, PEDAGOGA DO
IFAL - CAMPUS MACEIÓ


Organização

HELISABETY BARROS MENDES DE MELO. DOCUMENTO
CRIADO COM IMAGENS E ELEMENTOS A PARTIR DO
CANVA.

[HTTPS://WWW.CANVA.COM/PT_BR](https://www.canva.com/pt_br).



Guia elaborado com #dicasdapedagoga para apoiar os/as estudantes do Ifal - campus Maceió à nova realidade que foi imposta com a pandemia da COVID-19, enquanto estão recluso/as em suas casas e durante a suspensão do calendário escolar. intitulado Guia do Estudantes em tempos de pandemia, produzido pela pedagoga Helisabety Barros Mendes de Melo (coordenadora pedagógica do Ifal - campus Maceió).

Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume III está licenciado sob CC BY-SA 4.0© 2 por H 

helisabety.fonseca@ifal.edu.br



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

SUMÁRIO

04

APRESENTAÇÃO


05

#DICASDAPEDAGOGA

08

PEDAGOGIA TÁ ON!

JULHO 2020 | GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA VOL. III

Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume III está licenciado sob CC BY-SA 4.0 © 2 por H 

helisabety.fonseca@ifal.edu.br



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

APRESENTAÇÃO

Diante desse contexto desafiador da pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, suspensão das atividades presenciais no Ifal - campus Maceió, foi elaborado este guia, no intuito de apoiar os/as estudantes do Ifal - campus Maceió à nova realidade que foi imposta. Nessa direção eu, Helisabety Barros Mendes de Melo, pedagoga e responsável pela Coordenação pedagógica do Ifal - campus Maceió criei algumas #dicasdapedagoga que pudessem se incluídas na rotina diária de estudos dos nossos/as alunos/as e encaradas como inspirações e possibilidades para novas formas de estudar, aprender e não deixar a peteca cair enquanto estão recluso/as em suas casas e durante a suspensão do calendário escolar.

HELISABETY BARROS MENDES DE MELO
AUTORA DO GUIA DO ESTUDANTE





Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

Olá, tudo bem com você?

Você já percebeu que diariamente nós estamos sendo bombardeados pelas mídias com diversas informações? Surge, então, uma epidemia de termos!

Na dúvida? Não compartilhe!

JULHO 2020 | GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA VOL. III

No primeiro volume do nosso Guia do Estudante em tempos de pandemia, disponibilizado em maio deste ano, compartilhamos algumas ferramentas e recursos digitais para apoiá-las(os) no seu homeschooling. Isso mesmo! É mais um termo muito utilizado nos últimos tempos. As #dicasdapedagoga contidas neste Guia é, tão somente, o de trazer o sentido e/ou significado de alguns termos, referenciados ou apoiados em diferentes linguagens (podcast, filmes, vídeos, imagens etc.) para facilitar a sua compreensão. Vamos lá! Então, se puder, leia esse material feito com muito carinho para você!

Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume III está licenciado sob CC BY-SA 4.0 © 2 por H



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

CHARGE



Desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, geralmente veiculado pela imprensa e tendo por tema algum acontecimento atual, que comporta crítica e focaliza, por meio de caricatura, uma ou mais personagens envolvidas. Veja essa charge e assista ao vídeo

SAÚDE



Para a Organização Mundial da Saúde - OMS, a saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças. Dedique-se ao que você gosta, passe o tempo com a família. Você também pode se divertir

RESILIÊNCIA



A resiliência refere-se à capacidade das pessoas de lidar com emoções fortes, conseguir superá-las e resistir a impulsos. Veja um clip sobre o tema AQUI.
Sobre a artista: Instagram e Spotify.



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

FLIPGRID



É uma ferramenta que permite a gravação de vídeos pelos alunos e o seu uso pode ser integrado com o Google Classroom (Google Sala de Aula). Veja [AQUI](#).

SORORIDADE



A semelhança com "solidariedade" não está só na gramática. De fato, uma coisa está ligada à outra. Sororidade, com todos esses éres, refere-se à união entre as mulheres e a solidariedade, claro, entra nessa conta. #MexeuComUmaMexeuComTodas Veja [AQUI](#).

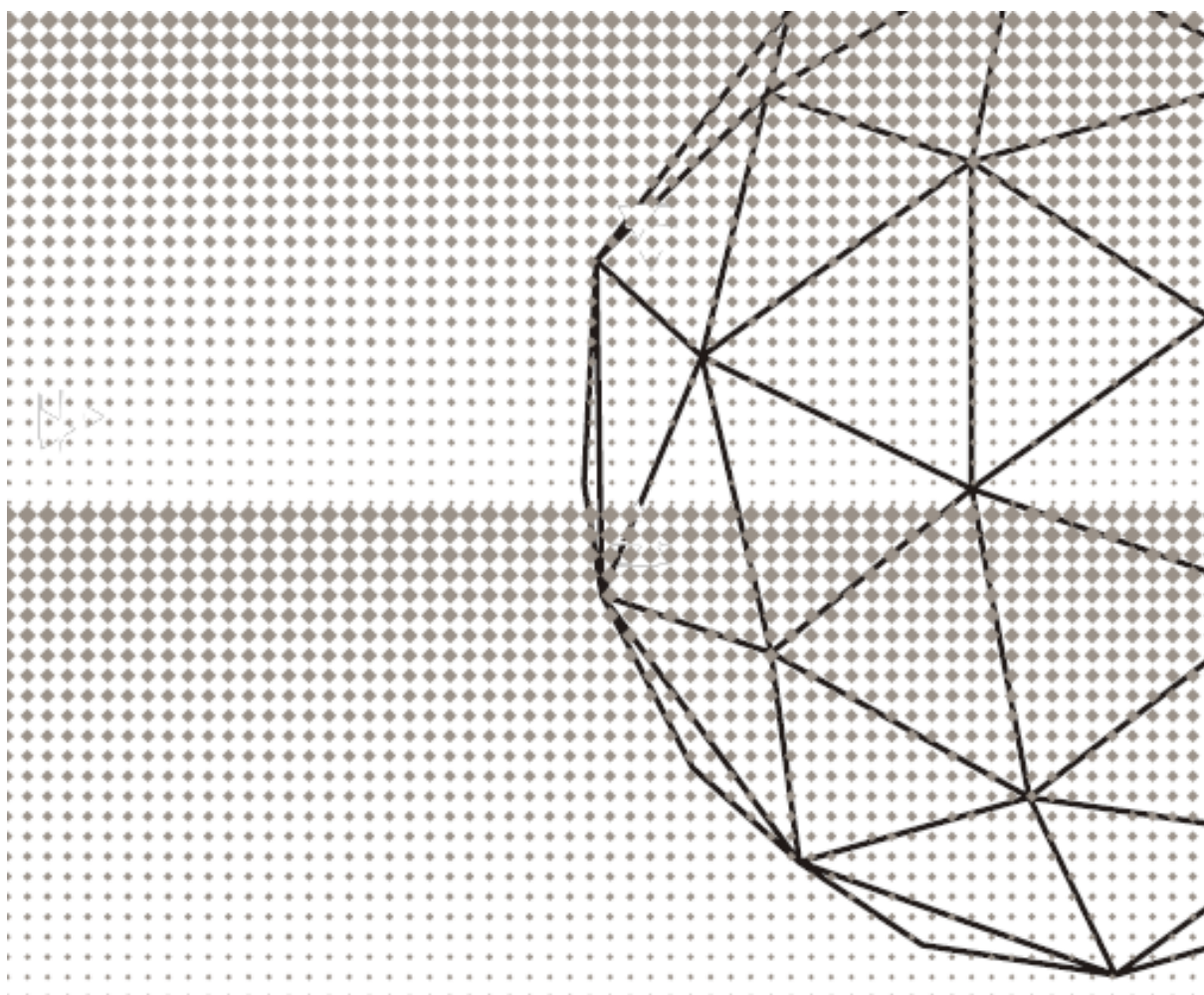
JULHO 2020 | GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA VOL. III

HIGIENE



Origina-se da Mitologia grega. Deriva do nome da filha de Asclépios, o deus da Medicina, Higéia, que queria dizer "sã, em bom estado de saúde". Veja [AQUI](#).






PEDAGOGIA TÁ ON!

JULHO 2020 | GUIA DO ESTUDANTE EM TEMPOS DE PANDEMIA VOL. III

PARA APOIÁ-LOS NESSE MOMENTO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL, A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CRIOU UM ESPAÇO DE AGENDAMENTO PARA ATENDIMENTO ONLINE.

BASTA ACESSAR AQUI E ESCOLHER DATA E HORA E COMPLETAR O FORMULÁRIO COM O SEU NOME, CURSO E A QUESTÃO A SER TRATADA! O ATENDIMENTO SERÁ FEITO, VIA GOOGLE MEET NA DATA E HORA ESCOLHIDAS E VOCÊ RECEBERÁ PREVIAMENTE VIA E-MAIL OU WHATSAPP O LINK DE ACESSO A SALA. AGUARDO VOCÊ!!

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
IFAL - CAMPUS MACEIÓ

Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume III está licenciado sob CC BY-SA 4.0 © 2 por H 

REFERÊNCIAS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS/Ifal. Normas de Organização Didática do Ifal. Alagoas, 2014. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/departamento-de-articulacao-de-ensino/resolucao-no-32-cs-2014-normas-de-organizacao-didatica-do-ifal.pdf/view>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS/Ifal. Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 - 2023. Alagoas, 2019. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/ifal-define-planejamento-para-2020-e-encerra-evento-com-palestra-sobre-lideranca/pdi-2019-2023-final-revisado.pdf/view>

Diretrizes para elaboração de planos de contingência para o retorno às atividades presenciais nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica" criado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Disponível em: <https://portal.conif.org.br/images/publicacoes/Conif-publica-protocolos-de-volta-as-aulas-na-Rede-Federal.pdf>

Protocolo de Biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/guiasescolares/protocolo-if>

Parecer CNE/CP no 06/2021, de 06/07/2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica


Conte conosco!
Um abraço virtual,
Coordenação Pedagógica
Ifal - campus Maceió

Helisabety B. Mendes de Melo (pedagoga)

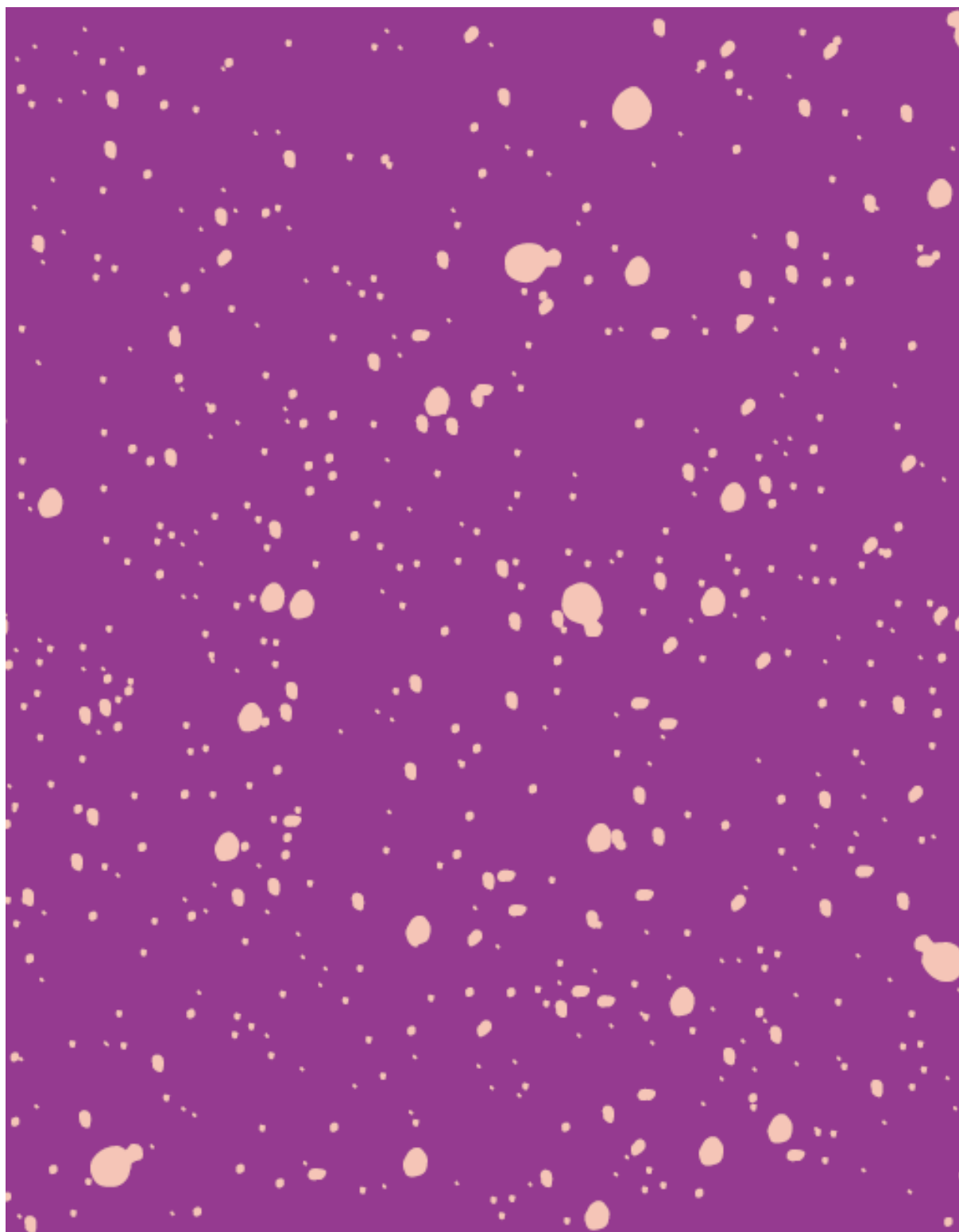
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5527220741562422>

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5994-6621>

LinkedIn: <https://www.linkedin.com/in/helisabetymendes>

Guia do Estudante em tempos de pandemia - Volume III está licenciado sob CC BY-SA 4.0 © 2 por H 

helisabety.fonseca@ifal.edu.br



Ifal - campus Maceió
Coordenação Pedagógica

APÊNDICE II - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA

23/10/2024, 16:31

2024_Pesquisa: Estratégias de Aprendizagem

2024_Pesquisa: Estratégias de Aprendizagem

[Acesse aqui o TCLE](#)

tesededoutorado2022.1@gmail.com [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

Enviar por e-mail *

Registrar tesededoutorado2022.1@gmail.com como o e-mail a ser incluído na minha resposta

Estou ciente de que a minha participação é voluntária e anônima, como também * concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

- ACEITO PARTICIPAR
- NÃO ACEITO PARTICIPAR



23/10/2024, 16:31

2024_Pesquisa: Estratégias de Aprendizagem

Qual é o seu cursos - série/ano? *

- DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS
- EDIFICAÇÕES
- ELETRÔNICA
- ELETROTÉCNICA
- ESTRADAS
- MECÂNICA
- QUÍMICA

Sexo *

- Masculino
- Feminino

Idade *

- 18 anos a 20 anos
- 21 anos a 22 anos
- 23 anos a 25 anos
- Mais de 25 anos



23/10/2024, 16:31

2024_Pesquisa: Estratégias de Aprendizagem

Pense nas formas como você, em geral costuma estudar ou se preparar para uma avaliação. *

Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem – EAVAP-EP (Pereira & Santos, 2016)

	Sempre	Às vezes	Nunca
Você costuma grifar as partes do texto para aprender melhor?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23/10/2024, 16:31

2024_Pesquisa: Estratégias de Aprendizagem

Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?

Quando o seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa

Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?

Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?

Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?

Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?

Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?



Quando você estuda, lê a matéria e depois



23/10/2024, 16:31

2024_Pesquisa: Estratégias de Aprendizagem

re a matéria e depois
fecha o caderno e
fala em voz alta tudo
o que entendeu?

Você costuma ficar
pensando em outra
coisa quando o
professor (a) está
dando explicações?

Quando você
aprende uma coisa
nova, costuma
relacionar aquilo que
está aprendendo
com alguma coisa
que você já sabia?

Você resume os
textos que o
professor (a) pede
para estudar?

Você se distrai
enquanto o
professor ou os
colegas repetem
uma técnica?

Você pratica em
casa as técnicas que
aprende na
instituição de
ensino?

Você cria perguntas
e respostas sobre o
assunto que está
estudando?

Quando você está
fazendo uma tarefa
difícil, costuma ficar
muito nervoso?

Quando você estuda,
percebe se não está
consequindo



23/10/2024, 16:31

2024_Pesquisa: Estratégias de Aprendizagem

aprender?

Depois que você
senta para fazer a
lição de casa,
costuma ficar se
levantando toda hora
para pegar algum
material?

Para memorizar uma
técnica você
costuma fazer
desenhos?

Você costuma
esquecer-se de fazer
as coisas que seu
professor (a) pede?

Você costuma se
distrair ou pensar em
outra coisa quando
está lendo ou
fazendo o dever de
casa?

Quando percebe que
não entendeu o que
leu, costuma parar
para ler novamente?

Você costuma se
esquecer de fazer o
dever de casa?

Você percebe
quando não entende
o que está lendo?

Você elabora roteiros
para as atividades
práticas que vai
desenvolver?

Durante as aulas
você costuma
acessar páginas de



23/10/2024, 16:31

2024_Pesquisa: Estratégias de Aprendizagem

midias sociais e aplicativos, mesmo sem relação com o conteúdo estudado?

Para reforçar a aprendizagem você costuma assistir vídeos online?

Durante as aulas práticas, você anota o passo a passo dos procedimentos?

práticas, você anota o passo a passo dos procedimentos?

Uma cópia das suas respostas será enviada por e-mail para tesededoutorado2022.1@gmail.com.

[Enviar](#)[Limpar formulário](#)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, CONEP/MS

Prezado (a) estudante(a)

Esta pesquisa é sobre **Metacognição** e a experiência de formação de discentes da educação profissional e tecnológica por meio do ensino remoto emergencial e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **Helisabety Barros Mendes de Melo**, do Curso de Doutorado em **Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas** da Universidade Tiradentes, sob a responsabilidade do Prof. **Pedro Simonard** aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-Unit/SE) sob o Número do CAAE: *(inserir após a aprovação)*.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa, portanto, serão providenciadas duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e por você como participante de pesquisa ou responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção este documento, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este documento para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.

O objetivo do estudo é investigar os processos metacognitivos de discentes da educação profissional técnica de nível médio a partir das suas vivências e condições de estudo durante o ensino remoto emergencial no Ifal - campus Maceió A finalidade deste trabalho é colaborar, principalmente, com discentes e docentes que buscam compreender o contributo dos processos metacognitivos para aprendizagem.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa para responder ao questionário e serão necessários, aproximadamente, de 05-10 minutos para ser concluído e disponível para acesso até 24 de setembro de 2023, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas. Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa respeitará as diretrizes e critérios estabelecidos na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que se refere à zelar pela legitimidade das informações, privacidade e sigilo das informações quando necessárias, tornando os resultados desta pesquisa públicos, serão considerados em todo o processo de construção do trabalho. Os possíveis riscos para o participante da pesquisa é o constrangimento e/ou desconforto durante a aplicação do questionário e entrevistas, caso os voluntários não sintam-se em condições de opinar sobre as questões levantadas. Contudo, os riscos poderão ser minimizados com atendimento individual, podendo o procedimento ser imediatamente suspenso caso venha gerar conflitos ou qualquer mal-estar aos voluntários.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou penalidade, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS
DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, CONEP/MS**

esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Helisabety Barros Mendes de Mel, cel. (82) 9.9311-1510, e-mail: helisabety.barros@souunit.com

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pela pesquisadora (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a coordenação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Unit, quartas-feiras: 10h30 às 11h30 (demanda por agendamento) e às quintas--feiras: 13h às 17h (demanda espontânea e Institucional), que está localizado no Bloco A, sala 07, Campus Amélia Maria Uchôa, Maceió/AL. Telefone: (82) 3311-3113 / e-mail: cep@al.unit.br.

O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Tem como finalidade avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos.

 Documento assinado digitalmente
HELISABETY BARROS MENDES DE MELO
Data: 24/03/2023 15:16:03-0300
Verifique em <https://verificar.gov.br>

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

- () ACEITO PARTICIPAR
() NÃO ACEITO PARTICIPAR

APÊNDICE IV - RESOLUÇÃO Nº 50/2020 - IFAL/ REITORIA

28/08/2020

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471


RESOLUÇÃO Nº 50 / 2020 - REIT (11.01)

Nº do Protocolo: 23041.028879/2020-25

Maceió-AL, 28 de agosto de 2020.

O PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, órgão de caráter consultivo e deliberativo da Administração Superior, no uso de suas atribuições conferidas pelo § 3º, do Art.10, da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, publicada no DOU de 30/12/2008, nomeado pelo Decreto Presidencial de 10/6/2019, publicado no DOU nº 111, Seção 02, de 11/6/2019, em conformidade com o Estatuto da Instituição e considerando o Processo nº 23041.027179.2020-13, faz saber que este Conselho reunido extraordinariamente no dia 27 de agosto de 2020.

Considerando:

- I. O Parecer CNE/CEB Nº 19/2009, de 2 de setembro de 2009, que orienta sobre a reorganização dos calendários acadêmicos, decorrente de situação análoga à atualmente vivida, na época, a pandemia do H1N1;
- II. A Resolução CNE/CEB Nº 003, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- III. A Portaria Nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino;
- IV. A Portaria Nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV);
- V. A Lei Nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, responsável pelo surto de 2019;
- VI. O Ofício-circular Nº 2/2020/CGLNES/GAB/SESU/SESU-MEC, de 10 de março de 2020, com recomendações sobre o Novo Coronavírus (COVID-19);
- VII. O Ofício Nº 212/2020/SE/CNE/CNE-MEC, de 13 de março de 2020, resposta do CNE à ABMES sobre a aplicabilidade do Parecer CNE/CEB Nº 19/2009;
- VIII. A Nota de Esclarecimento - Covid-19, de 18 de março de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que informa a competência das autoridades dos sistemas de ensino, no exercício da sua autonomia, e autoriza a realização de atividades à distância para a educação profissional técnica de nível médio, de acordo com o inciso III, no item 5;
- IX. O Decreto Nº 6, de 20 de março de 2020, que reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República, encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020, com efeitos até 31 de dezembro de 2020;
- X. A Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020;
- XI. O Parecer CNE/CP Nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, homologado parcialmente em 29 de maio de 2020, que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividade não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19;
- XII. O Parecer CNE/CP Nº 11/2020, de 07 de julho de 2020, que apresenta orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia;
- XIII. A Portaria 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020;
- XIV. A Portaria 617/MEC, de 03 de agosto de 2020, que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus - Covid-19;
- XV. A necessidade de orientar quanto aos procedimentos a serem adotados no período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional para combater a pandemia do coronavírus - Covid-19;

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471

1/8

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer as Diretrizes Institucionais para o Ensino Remoto Emergencial, para o ano letivo 2020 e enquanto durar a pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), no âmbito do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), e dispõe sobre o seu planejamento e a sua execução, na perspectiva do retorno gradual.

§ 1º O Ensino Remoto Emergencial será desenvolvido, inicialmente, no período de 30 a 50 dias, e deverá ser acompanhado e avaliado quanto a sua efetividade.

§ 2º A partir da avaliação processual, conforme o capítulo VI, o Ensino Remoto Emergencial será prorrogado até que se tenha condições sanitárias de retorno ao ensino presencial.

§ 3º A realização do Ensino Remoto Emergencial poderá ser utilizada até que se conclua a reposição do(s) calendário(s) acadêmico(s) afetado(s).

CAPÍTULO I**DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL****Seção I****Do conceito**

Art. 2º. Por Ensino Remoto Emergencial, no âmbito destas diretrizes institucionais, entende-se o conjunto de atividades pedagógicas realizadas pelo Instituto Federal de Alagoas, com ou sem mediação das tecnologias digitais, a fim de garantir atendimento acadêmico durante o período de restrições, enquanto não for possível a presença física de estudantes e servidores no ambiente institucional.

§ 1º A realização do Ensino Remoto Emergencial visa promover o vínculo com as/os estudantes, diminuindo, assim, o impacto do rompimento de aprendizagem presencial, e colaborar com a permanência e êxito.

§ 2º A realização do Ensino Remoto Emergencial caracteriza-se pelo uso de práticas pedagógicas, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, que possibilitem o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem expressos nos Planos/Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e nos documentos normativos do Ifal, que embasam as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Art. 3º O Ensino Remoto Emergencial, na perspectiva do retorno gradual, será desenvolvido em todos os campi do Instituto Federal de Alagoas, atendendo obrigatoriamente às séries/períodos/módulos finais dos Cursos Técnicos (Integrados, Integrados/EJA, Subsequentes) e dos cursos superiores; às/aos estudantes concluintes, conforme artigo 14, e em regime de progressão parcial.

§ 1º Os cursos que não tiverem turmas concluintes, poderão trabalhar com as séries/períodos/módulos mais avançados.

§ 2º Aos campi que optarem, a partir de decisão de cada colegiado de curso, será possível estender o previsto no caput e parágrafo primeiro deste artigo a outras turmas.

Art. 4º O Ensino Remoto Emergencial será considerado como efetivo trabalho escolar e a carga horária trabalhada utilizada para a substituição da carga horária presencial, como disposto nestas diretrizes institucionais e em conformidade com a legislação vigente.

Seção II**Do uso de ferramentas e recursos tecnológicos**

Art. 5º As/os docentes e as/os estudantes deverão utilizar o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), obrigatoriamente, para registro acadêmicos (planos de ensino, notas, frequência, conteúdos) e preferencialmente como plataforma de mediação tecnológica digital do processo de ensino-aprendizagem, a partir dos seguintes recursos e atividades:

- I. Webconferência;
- II. Fórum de discussão;
- III. Chat;
- IV. Avaliações;
- V. Tarefas;
- VI. Questionários;
- VII. Enquetes;
- VIII. Notícias;
- IX. Vídeos;
- X. Referências;

28/08/2020

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471

XI. Arquivos.

Art. 6º Os aplicativos do ecossistema g suite for education (pacote google para educação) poderão ser utilizados como plataforma de mediação tecnológica digital do processo de ensino-aprendizagem, complementando a plataforma SIGAA, a partir dos seguintes recursos e atividades:

- I. Google Hangout Meet para webconferência;
- II. Google Forms (Formulários) para avaliações on-line, tarefas, questionários e enquetes;
- III. Google Drive para compartilhamento de arquivos;
- IV. Google Classroom (Sala de Aula) para notícias, atividades, materiais (vídeos, referências e arquivos);
- V. Google Docs (Documentos) para práticas educativas colaborativas com documentos;
- VI. Google Sheets (Planilhas) para práticas educativas colaborativas com planilhas;
- VII. Google Slides (Apresentações) para práticas educativas colaborativas com slides;
- VIII. Google Sites para práticas educativas baseadas em portfólio.

Seção III

Das orientações gerais

Art. 7º O desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial, em substituição às atividades presenciais, deve ser planejado considerando os períodos de férias do corpo discente, docente e técnico-administrativo.

Art. 8º Para efeito destas diretrizes, a/o estudante concluinte é aquela/e que:

- I. Está matriculada/o nas disciplinas necessárias para a integralização da matriz curricular do curso na série/semestre/período em análise;
- II. cursou todas os componentes da matriz curricular, mas mantém matrícula institucional, dependendo da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Prática Profissional ou atividades complementares para a efetiva integralização do curso;
- III. Concluiu todos os componentes curriculares, estando dentro do prazo de integralização ou fora dele, desde que tenha solicitado prorrogação.

Art. 9º Em virtude da excepcionalidade imposta pela pandemia da Covid-19, faz-se necessária a construção de calendários acadêmicos para o ensino remoto, referentes ao ano letivo 2020, que atenderão às disposições em regulamento específico, a ser elaborado pela Pró-Reitoria de Ensino (Proen), com a participação de representações das Direções de Ensino/Departamentos de Ensino e equipes pedagógicas dos campi.

Art. 10 A/O estudante que por quaisquer motivos desejar o trancamento durante o período do Ensino Remoto Emergencial, poderá solicitar o trancamento compulsório da matrícula e esse período não será contabilizado para fins de integralização do curso, de acordo com o previsto nas Normas de Organização Didática em vigência.

CAPÍTULO II

DA METODOLOGIA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Art. 11 As atividades do Ensino Remoto Emergencial deverão considerar métodos e práticas específicas de ensino e aprendizagem para alcançar os objetivos pedagógicos, além do acompanhamento didático pelo docente que ministrará o componente curricular, pelas direções de ensino, pelas chefias de departamento de ensino, pelos coordenadores de cursos e pelas equipes pedagógicas.

Art. 12 Caberá ao colegiado do curso junto ao departamento/direção de ensino indicar quais componentes curriculares farão parte do ensino remoto emergencial.

§ 1º Uma vez constatada a inviabilidade de oferta de alguma disciplina ou conteúdo, nos moldes do ensino remoto emergencial, estabelece-se a possibilidade de ampliação da carga horária semanal de componentes curriculares já ofertados.

§ 2º Neste período de Ensino Remoto Emergencial, os componentes curriculares poderão ser ofertados na forma modular, entendida como uma proposta organizacional e estrutural de integralização parcial ou total de componentes curriculares.

§ 3º Os componentes curriculares que não forem possíveis, dada a sua natureza, de serem trabalhados de forma não presencial deverão ser justificados pela/o docente, para apreciação do colegiado:

- I. Caso o órgão colegiado julgue procedente a justificativa, o componente curricular somente será retomado quando houver a liberação para atividades presenciais, mesmo que de forma reduzida;
- II. Caso o órgão colegiado não concorde com a justificativa, deverão ser apresentadas possibilidades para a oferta do componente curricular à/ao docente, que deverá elaborar um plano de atividades que atenda à solicitação.

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471

3/8

28/08/2020

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471

§ 4º Quando o componente curricular abranger também uma carga horária prática, estas poderão ser executadas de forma remota, com o auxílio de simuladores e plataformas virtuais, entre outros, desde que existam os recursos acessíveis às/aos estudantes, a partir de uma avaliação prévia da ementa, prevista no PPC, pela/o docente, em conjunto com o colegiado de curso.

Art. 13 A proposta de uso das metodologias de ensino e aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial, excepcionalmente para este momento de enfrentamento da pandemia da Covid-19, não requer a mudança do Plano/Projeto Pedagógico de Curso (PPC), não sendo necessário inserir carga de atividades não presenciais, pois não alteram as características dos cursos aprovados e ofertados pela instituição.

Parágrafo único. As estratégias metodológicas que serão utilizadas no período de Ensino Remoto Emergencial ficarão definidas no plano de atividades do curso e do componente curricular, sendo válidas apenas durante esse período.

Art. 14 As atividades do Ensino Remoto Emergencial, com ou sem mediação tecnológica digital, podem ser síncronas - realizadas com participação simultânea de docentes e estudantes - e assíncronas - realizadas sem interação simultânea de docentes e estudantes.

§ 1º Como ferramentas e metodologias poderão ser usados conteúdos educacionais digitais, desde que acompanhadas das orientações e formações necessárias, priorizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem do SIGAA, com a possibilidade de integração com outros sistemas gratuitos e disponíveis para gerenciamento de conteúdo que o Ifal possua convênio/parceria, os quais deverão ser disponibilizados por meio das seguintes estratégias:

I - Atividades com mediação em tempo real: webconferências, webinários, lives, encontros virtuais, chats, fóruns de discussão, entre outros;

II - Aulas on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica, devendo ser gravadas e disponibilizadas posteriormente;

III - Materiais textuais, videoaulas, podcasts, fóruns, questionários on-line, atividades interativas, projetos, pesquisas, estudos dirigidos, simulações, entrevistas, experiências, entre outros;

IV - Vídeos educativos, de curta duração, por meio de plataformas digitais, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades;

V - Correios eletrônicos, aplicativos de bate-papo e redes sociais podem ser utilizadas para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas redes sociais, e não poderão ser considerados para fins de avaliação;

VI - As atividades síncronas devem ser disponibilizadas também de forma assíncrona.

§ 2º - Para os/as estudantes que não possuem mediação tecnológica digital, serão disponibilizados pelo campus materiais didáticos impressos e/ou materiais digitais off-line (CD, DVD, pen drive, etc.), que deverão ser produzidos pela/o respectiva/o docente, contendo as orientações pedagógicas necessárias para o êxito das atividades, de acordo com as estratégias a seguir:

I - Estudos dirigidos, tutoriais, apostilas, listas de exercícios, leituras, projetos, pesquisas, simulações, entrevistas, experiências, dentre outros;

II - Vídeos educativos (de curta duração), videoaulas e podcasts.

§ 3º. As atividades e os recursos pedagógicos deverão ser acessíveis e conter instruções claras que permitam a sua compreensão, considerando as especificidades das/os estudantes e, se necessário, disponibilizados em mais de um formato (digital, impresso, audiovisual, etc.). Caso necessário, a/o docente poderá solicitar orientação da equipe pedagógica (ou correspondente) do seu campus;

§ 4º Para as/os estudantes com necessidades específicas, a/o docente, com a equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), deverá considerar no Plano Educacional Individualizado (PEI), conforme disposto na Resolução nº 17/CS, de 11 de junho de 2019, as adequações e as adaptações que contemplem as necessidades específicas das/os estudantes, considerando a inserção das/os mesmas/os nas atividades síncronas e assíncronas junto às/aos demais, necessárias para a produção do material didático, além da adequação dos prazos para entrega das atividades.

Art. 15 A/O docente, dentro da sua autonomia pedagógica, deverá escolher, de acordo com as metodologias de ensino apresentadas, as que melhor se adequem para a consecução dos objetivos de cada componente curricular, e estabelecer no seu plano de atividades a carga horária referente a cada uma delas.

Art. 16 A duração das aulas, bem como de outras estratégias metodológicas, será aquela necessária para cumprimento dos objetivos de cada componente curricular, considerando que:

§ 1º Para os momentos síncronos, deverá ser considerado, para cômputo de carga horária, o limite máximo de 40% da carga horária do turno.

§ 2º Cada componente curricular será planejado, neste momento emergencial, considerando um mínimo de 20% da sua carga horária de forma síncrona.

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471

4/8

28/08/2020

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471

§ 3º O total de carga horária por turno será composto pelos momentos síncronos, conforme § 1º, acrescidos dos assíncronos, com percentual mínimo de 60%.

§ 4º Para os cursos de pós-graduação Lato Sensu, aplicam-se as proporções mínimas de 20% a 30% de atividades síncronas e 80% a 70% de atividades assíncronas, tomando como base a carga horária do componente curricular.

§ 5º Compete ao colegiado de curso determinar o percentual diário que deverá ser adotado para os momentos síncronos e assíncronos, a partir dos limites estabelecidos neste artigo.

§ 6º Serão admitidos até quatro componentes curriculares por dia, em momentos síncronos, priorizando a transdisciplinaridade.

§ 7º Nos momentos síncronos, devem-se priorizar a orientação relativa aos estudos e as atividades acadêmicas, criar vínculos, comentar o que foi estudado nos momentos assíncronos e estimular a interação entre as/os estudantes.

§ 8º Nos momentos assíncronos, devem-se priorizar atividades pedagógicas que envolvam mais de um componente curricular, visando diminuir a sobrecarga das/os estudantes.

§ 9º Para os cursos de pós-graduação Stricto Sensu, caberá aos Colegiados dos cursos a definição sobre as atividades síncronas e assíncronas de cada componente curricular, devendo sempre atender aos normativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Art. 17 Os pais, mães e/ou responsáveis pelas/os estudantes menores de idade deverão ser informadas/os, pelos meios de comunicação oficial, sobre o desenvolvimento das atividades do Ensino Remoto Emergencial, para que possam supervisionar/acompanhar/orientar as/os estudantes, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Art. 18 O início do Ensino Remoto Emergencial contemplará o período de ambientação e acolhimento (uma a duas semanas), com o objetivo de retomar o vínculo institucional, contemplando a orientação às/aos estudantes e as condições de compreensão das tecnologias da informação e comunicação.

Parágrafo único. O período de ambientação e acolhimento deverá ser elaborado pelas direções/chefias de departamento, coordenações de cursos, equipes pedagógicas, equipes da assistência estudantil e Napne.

Art. 19 As/Os estudantes de cada curso deverão ser comunicadas/os sobre o plano de atividades definido para o período, com antecedência de, no mínimo, 48 horas da execução das atividades.

Seção I

Do plano de atividade do Ensino Remoto Emergencial

Art. 20 O plano de atividades deverá ser elaborado por cada colegiado, respeitando as ementas e a carga horária de cada componente curricular, de forma a garantir o cumprimento do PPC e a qualidade do curso, de acordo com anexo I, devendo conter:

- I. Período de ambientação e acolhimento, conforme anexo III;
- II. Os componentes curriculares a serem cursados de forma não presencial e os componentes curriculares que possuírem conteúdos necessariamente presenciais, que deverão ser ofertados posteriormente;
- III. As metodologias utilizadas;
- IV. A indicação dos conteúdos e atividades que serão disponibilizados às/aos estudantes;
- V. O processo de avaliação da aprendizagem, de forma contínua e cumulativa, norteado pelo caráter diagnóstico e formativo, inclusive, de modo a contemplar o aprendizado da/o estudante, na atividade não presencial, seu alcance e eficácia;
- VI. Os tipos de recursos educacionais, acessíveis às/aos estudantes, que serão utilizados;
- VII. As atividades de práticas profissionais, estágios e atividades práticas, tradicionalmente conduzidas em laboratórios, poderão ser substituídas por outras, utilizando tecnologia de informação e/ou ferramenta de comunicação, planejadas metodologicamente, respeitando-se as normas vigentes e devidamente aprovadas pelas/os docentes responsáveis;
- VIII. A avaliação do processo de ensino remoto emergencial, de acordo com o capítulo VI;
- IX. Adaptações curriculares para estudantes com necessidades específicas;
- X. Os planos de atividades mensais de cada componente curricular.

Parágrafo único. O plano de atividades do curso deverá ser enviado à Proen, antes do início das atividades, para arquivamento junto ao seu PPC.

Art. 21 As/Os docentes, junto ao colegiado do curso, poderão planejar atividades interdisciplinares, objetivando fortalecer a formação integrada da/o estudante.

Art. 22 Os planos mensais de atividades dos componentes curriculares, que serão elaborados pelas/os docentes, em conformidade com o anexo II, deverão:

28/08/2020

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471

- I. Considerar atividades de ambientação, para que as/os estudantes tenham condições de compreender as tecnologias da informação e comunicação utilizadas;
- II. Conter a revisão dos conteúdos ministrados antes da suspensão do calendário;
- III. Contemplar os conteúdos e cargas horárias necessárias para efetivação dos objetivos de cada componente curricular. Recomenda-se a identificação de quais são os conteúdos indispensáveis e possíveis de serem alcançados por trabalhos/atividades de ensino remoto;
- IV. Contemplar a diversidade de metodologias e de processos de avaliação da aprendizagem, acessíveis às/aos estudantes;
- V. Conter as referências;
- VI. Ser publicado no SIGAA em até 48 horas do início das atividades.

Seção II

Dos registros do Ensino Remoto Emergencial

Art. 23 O registro de participação/frequência das/os estudantes será computado a partir da realização das atividades propostas, síncronas ou assíncronas, conforme orientação prevista no item 2.17 do Parecer CNE 5/2020, respeitando o plano de atividades do componente curricular.

Art. 24 Para fins de registro das atividades do Ensino Remoto Emergencial, a/o docente deverá, obrigatoriamente, utilizar o SIGAA.

Art. 25 As/Os docentes lançarão as frequências das/os estudantes no SIGAA após correção das atividades propostas, conforme metodologias e recursos tecnológicos previstos no plano de atividades do componente curricular.

§ 1º No registro dos tópicos de aula, deverão ser utilizados links referentes às videoaulas e aulas virtuais, quando for o caso, bem como das mídias digitais e/ou materiais didáticos impressos e/ou materiais digitais off-line (CD, DVD, pen drive, etc), sugeridos às/aos estudantes para a realização das atividades propostas.

§ 2º Quando forem utilizados laboratórios virtuais e mídia televisiva com diversidade de programação (documentários, entrevistas, debates, telejornal, videoclipe, poesia televisiva, vinhetas, transmissões ao vivo, animação, YouTube, podcast, etc.), seus links deverão ser cadastrados na turma virtual do SIGAA, na funcionalidade Materiais > Vídeos ou Materiais > Referências.

Art. 26 As aulas interdisciplinares serão registradas por todas/os as/os docentes envolvidos.

§ 1º O registro das aulas interdisciplinares semanais não poderá exceder a carga horária semanal do docente.

§ 2º A/O docente titular do horário em que será executada a aula interdisciplinar deverá realizar o registro em seu horário regular.

§ 3º As/Os demais docentes envolvidas/os na aula interdisciplinar registrarão as aulas ministradas como aula adicional, no mesmo dia e horário.

CAPÍTULO III

DAS/OS ESTUDANTES SEM ACESSO ÀS MEDIAÇÕES DIGITAIS

Art. 27 Consideram-se estudantes sem acesso às mediações digitais os que declararem, em consulta prévia realizada pelos campi e aqueles identificados no decorrer das aulas, não possuir condições de acesso às atividades síncronas e assíncronas por mediações digitais.

Art. 28 A/O docente, no plano de atividades do componente curricular, deverá elaborar atividades pedagógicas conforme estabelecido no capítulo II, considerando as especificidades dos diversos níveis e modalidade da EJA, com a finalidade de possibilitar o acompanhamento das aulas pelas/os estudantes que não possuam acesso às tecnologias digitais.

Art. 29 No período do Ensino Remoto Emergencial, o acompanhamento da frequência será um dos indicadores de dados para avaliação processual, podendo ser realizado através do Google Forms, nas atividades síncronas, e pela realização das atividades propostas, nas assíncronas.

Art. 30 Para as/os estudantes que não tiverem acesso às tecnologias digitais, respeitando os protocolos de saúde vigentes, cada campus definirá os procedimentos e cronogramas para a disponibilização e recolhimento dos materiais e das atividades, impressas e/ou digitais off-line (CD, DVD, pen drive, etc.).

CAPÍTULO IV

DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Art. 31 O processo avaliativo deve seguir as orientações dispostas nas Normas de Organização Didática do Ifal (Resolução 32/2014), sendo a escolha dos instrumentos de avaliação a critério das/os docentes e construída coletivamente nos colegiados de curso, sob orientação das equipes pedagógicas, com a utilização das metodologias de avaliação mais adequadas ao Ensino Remoto Emergencial, e devendo zelar: pela avaliação qualitativa das/os estudantes;

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471

6/8

28/08/2020

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471

pelas estratégias de avaliação processual e recuperação contínua e paralela; pela permanência e êxito; pelo caráter formativo, por meio das devolutivas regulares às/aos estudantes, com o objetivo de balizar o processo de ensino-aprendizagem.

Art. 32 No Ensino Remoto Emergencial, as avaliações deverão ser desenvolvidas em função dos objetivos expressos nos planos de curso, considerando os aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos, psicossociais, atitudinais, diagnósticos e formativos da/o estudante:

- I. Organização de programas de revisão de atividades realizadas antes do período de suspensão das aulas, bem como de atividades pedagógicas realizadas de forma não presencial;
- II. Critérios objetivos e coerentes para uma avaliação processual contínua a serviço da aprendizagem, que garantam a primazia de aspectos qualitativos sobre quantitativos, e instrumentos de avaliação, ao final do ano letivo de 2020, que estejam em conformidade com os objetivos e expectativas de aprendizagem previstos nos planos de atividades do componente curricular e do curso, de modo a evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar;
- III. Priorizar instrumentos de avaliação diversificados e vinculados aos conteúdos estudados: cartilhas, roteiros, história em quadrinhos, mapas mentais, cartazes, cordéis, vídeos, debates em fóruns, estudos de caso, exercícios, trabalhos compartilhados, questionários, relatórios, seminários, projetos, entre outros;
- IV. Os/as estudantes deverão ser informados previamente sobre os instrumentos avaliativos a serem utilizados pelo/a docente do respectivo componente curricular;
- V. Os processos de recuperação semestral e final, considerando as questões que envolvem as/os estudantes com necessidades específicas, serão construídos pelo colegiado do curso, em parceria com o Napne;
- VI. Ficam mantidos os Conselhos de Classe Avaliativos e Deliberativos, durante o ano letivo 2020, que, enquanto durar a suspensão das atividades presenciais, ocorrerão de forma remota;
- VII. Para as/os estudantes com necessidades específicas, as/os docentes, junto com o Napne e a equipe pedagógica, deverão adequar o Plano Educacional Individualizado (PEI), realizando a prévia adaptação e flexibilização do material didático, do processo avaliativo e da metodologia de ensino, para que atenda às necessidades específicas da/o estudante;
- VIII. Em caso de prova, a partir do plano de atividades do componente curricular, construído no colegiado do curso, a/o docente deve indicar isso no seu plano de ensino e comunicar sua escolha à coordenação de curso e à equipe pedagógica;
- IX. O tempo para realização das avaliações pela/o estudante deve ser, no mínimo, 24 horas, para contemplar as possíveis dificuldades ou impossibilidades de acesso;
- X. Deve-se garantir que não sejam realizadas mais do que duas avaliações num mesmo dia;
- XI. A/O estudante que não realizar a atividade avaliativa deverá solicitar 2ª oportunidade de avaliação junto ao setor competente do campus, no prazo de até cinco dias úteis, mediante apresentação de justificativa, considerando as dificuldades ou impossibilidades presentes na pandemia;
- XII. Excepcionalmente neste período, a/o estudante que necessitar de revisão de avaliação deverá solicitar junto ao setor competente no campus, no prazo de até cinco dias úteis, desde que devidamente fundamentado.

CAPÍTULO V

DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 33 Como modalidade da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve considerar as situações, os perfis das/os estudantes, as faixas etárias, e se pauta pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Art. 34 As áreas do conhecimento devem propiciar à/aos estudantes da EJA a apropriação de conceitos e categorias básicas, que não vise o acúmulo de informações e conhecimentos, mas estabeleça um conjunto necessário de saberes integrados e significativos.

Art. 35 A organização do plano de atividades do componente curricular e do curso deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações das/os estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento.

Art. 36 A contextualização e a interdisciplinaridade devem assegurar a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, propiciando a interlocução dos saberes para a solução de problemas complexos. Tais ações devem ser fomentadas pelas coordenações de curso, pedagógicas e Departamento/Direção de Ensino, principalmente durante os encontros síncronos.

CAPÍTULO VI

DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471

7/8

28/08/2020

https://sipac.ifal.edu.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=859471

Art. 37 O Ensino Remoto Emergencial será desenvolvido, inicialmente, no período de 30 a 50 dias, e deverá ser acompanhado e avaliado quanto a sua efetividade, das seguintes formas:

I. Quanto à conectividade da/o estudante:

- a) Identificar a quantidade de estudantes por turma que tiveram acesso às atividades;
- b) Avaliar o alcance do auxílio conectividade;
- c) Informar se o acesso foi mediado ou não por tecnologias digitais;
- d) Identificar as condições e possíveis dificuldades de acesso, com vistas à adoção de medidas compatíveis para garantir a equidade;

II. Quanto à acessibilidade das/os estudantes com necessidades específicas:

- a) Analisar se foi contemplada a disponibilidade de material adaptado às/aos estudantes atendidas/os pelo Napne e reestruturar rede de apoio, caso necessário;

III. Quanto à efetividade do processo de ensino-aprendizagem:

- a) Identificar os resultados da aprendizagem das/os estudantes neste período, em relação ao atendimento dos objetivos e expectativas previstos nos planos de atividades dos componentes curriculares, de forma que sejam identificados os saberes e as possíveis lacunas no processo;

IV. Quanto à percepção das/os estudantes acerca do êxito nas atividades deste período:

- a) Levantar informações relativas a questões representadas em formulário específico, para avaliar o ponto de vista das/os estudantes sobre a realização das atividades não presenciais.

Art. 38 A avaliação de que trata este capítulo deverá:

I. Contribuir com a melhoria, readequação e continuidade das atividades do Ensino Remoto Emergencial;

II. Ser realizada, inicialmente a cada 15 dias, totalizando um prazo máximo de até 50 dias;

III. Ser realizada a cada 30 dias, após essa primeira avaliação do processo (inciso anterior), na perspectiva da sua continuidade;

IV. Ser feita continuamente e concluída nos prazos dos incisos II e III, através do relatório do anexo IV;

V. Ser construída a partir do anexo IV, sendo que o item ?Conectividade? deve ser alimentado pela Direção/Chefia de Ensino e sua equipe; o item ?Desempenho acadêmico?, pela/o docente; e o item ?Percepção da/o Estudante?, pela Coordenação Pedagógica, Coordenação de Curso e/ou Assistência Estudantil, a depender da estrutura do curso e do campus. Os estudantes deverão ser ouvidos no processo de construção dos itens acima citados;

VI. Ser entregue pela Coordenação de Curso à Direção/Chefia de Ensino e à equipe pedagógica do campus, para análise junto à Proen;

VII. Haver análise do colegiado de curso, para inclusão de novos componentes curriculares e/ou novas turmas, caso haja viabilidade, ao final do período de avaliação do processo (incisos II e III).

Parágrafo único. Cada levantamento do inciso V deve ser analisado pelo colegiado de curso, para avaliação e construção do relatório do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Art. 39 Os casos omissos serão resolvidos pela Pró-Reitoria de Ensino (Proen) ou Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPPI), a depender da natureza do curso.

Art. 40 A entrada em vigor do inciso II do § 1º do art. 14, desta resolução, fica condicionada à publicação da nota técnica que disponha sobre os direitos relacionados ao uso da imagem dos integrantes da comunidade acadêmica nas atividades remotas.

Art. 41 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

(Assinado digitalmente em 28/08/2020 19:22)
 CARLOS GUEDES DE LACERDA
 REITOR - TITULAR
 Matrícula: 1085939

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ifal.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 50, ano: 2020, tipo: RESOLUÇÃO, data de emissão: 28/08/2020 e o código de verificação: ddf6a1049

APÊNDICE V - AVALIAÇÃO PROCESSUAL DO ERE I

29/05/2025, 11:09

AVAI_Avaliação pedagógica do primeiro ciclo de oferta do Ensino Remoto Emergencial no campus Maceió

AVAI_Avaliação pedagógica do primeiro ciclo de oferta do Ensino Remoto Emergencial no campus Maceió

Conforme Resolução 50/2020, a presente consulta tem como objetivo levantar informações sobre a percepção dos/as estudantes dos cursos Técnicos (Integrados, Integrados/EJA e subsequentes) acerca do êxito das atividades durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para compor os dados da Planilha de Acompanhamento para Relatório de Avaliação Processual que deve fundamentar a elaboração de uma proposta de continuidade do Ensino Remoto Emergencial, após o primeiro ciclo de oferta em andamento.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Turma: *

2. Em quantas disciplinas você está matriculado no ERE? *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais

3. Qual(is) o(s) equipamento(s) que você utiliza para acessar o ERE? *

Marque todas que se aplicam.

- Smartphone (celular)
- Computador de mesa
- Tablet
- Notebook

29/05/2025, 11:09

AVAI_Avaliação pedagógica do primeiro ciclo de oferta do Ensino Remoto Emergencial no campus Maceió

4. Assinale SIM ou NÃO *

Marcar apenas uma oval por linha.

	SIM	NÃO
Você tem dificuldade no uso das plataformas disponibilizadas pelo(a) professor(a)? (SIGAA/Ifal, Google Sala de Aula, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você se considera preparado e estimulado para as atividades no ERE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você enfrentou problemas (de saúde, de sobrecarga com atividades, financeiros, familiares ou de inclusão digital) durante o ERE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participou de todas as aulas on-line (momentos síncronos)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conseguiu realizar todas as atividades propostas pelo professor(a) (momentos assíncronos)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29/05/2025, 11:09

AVAI_Avaliação pedagógica do primeiro ciclo de oferta do Ensino Remoto Emergencial no campus Maceió

5. Avalie como Ótimo; Bom; Regular ou Ruim *

Marcar apenas uma oval por linha.

	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM
Como você avalia a qualidade da sua conexão com a internet durante o ERE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como você avalia o seu desempenho durante o ERE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como você avalia o desempenho dos(as) seus(as) professores(as) para ministrar as disciplinas durante o ERE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como você avalia a sua experiência de aprendizado com o ERE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Considerando a sua experiência inicial como o ERE, o que você, na qualidade de aluno(a), considera ser a alternativa mais adequada para o seu curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Prorrogar a vigência do Ensino Remoto Emergencial, permitindo novos ciclos de oferta de disciplinas
- Retomar o calendário de 2020 no 1º semestre de 2021 com aulas na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e presenciais concomitantemente.
- Suspender novamente as aulas até que seja possível retornar às aulas presenciais

29/05/2025, 11:09

AVAI_Avaliação pedagógica do primeiro ciclo de oferta do Ensino Remoto Emergencial no campus Maceió

7. Você considera a possibilidade de solicitar o trancamento compulsório do ERE? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM *Pular para a pergunta 8*
- NÃO *Pular para a pergunta 9*
- TALVEZ *Pular para a pergunta 8*

TRACAMENTO COMPULSÓRIO

De acordo com a Resolução 50/2020, Art. 10: A/O estudante que por quaisquer motivos desejar o trancamento durante o período do Ensino Remoto Emergencial, poderá solicitar o trancamento compulsório da matrícula e esse período não será contabilizado para fins de integralização do curso, de acordo com o previsto nas Normas de Organização Didática em vigência.

8. Dentre as opções a seguir, qual a principal razão para você considerar a possibilidade do trancamento compulsório do ERE? *

Marque todas que se aplicam.

- Não consigo conciliar as atividades da(s) disciplina(s) com outras tarefas (trabalho, casa, cuidado de pessoas)
- Dificuldade na disciplina (conteúdo, acompanhamento, avaliação, etc.)
- Carga horária de estudos excessiva
- Não me identifiquei com a modalidade de Ensino Remoto Emergencial
- Não tenho equipamento para estudar
- Não tenho ambiente adequado para estudar
- Questões pessoais
- Outras razões

Pular para a pergunta 9

O que você sugere para melhorar o ERE no seu curso?

29/05/2025, 11:09

AVAI_Avaliação pedagógica do primeiro ciclo de oferta do Ensino Remoto Emergencial no campus Maceió

9. Se você tem alguma(s) sugestão(ões), crítica(s) e elogio(s), aqui é o local indicado para isto. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE VI – AVALIAÇÃO PROCESSUAL DO ERE II

29/05/2025, 11:08

AVA II_ Avaliação pedagógica do primeiro ciclo de oferta do Ensino Remoto Emergencial no campus Maceió

AVA II_ Avaliação pedagógica do primeiro ciclo de oferta do Ensino Remoto Emergencial no campus Maceió

Conforme Resolução 50/2020, a presente consulta tem como objetivo levantar informações sobre a percepção dos/as estudantes dos cursos Técnicos (Integrados, Integrados/EJA e subsequentes) acerca do êxito das atividades durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para compor os dados da Planilha de Acompanhamento para Relatório de Avaliação Processual que deve fundamentar a elaboração de uma proposta de continuidade do Ensino Remoto Emergencial, após o primeiro ciclo de oferta em andamento.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Turma: *

2. Para você, os momentos de aulas síncronas (ao vivo) foram suficientes para a sua aprendizagem durante a 1ª etapa do ERE no campus Maceió? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

3. Como você avalia o seu acesso às aulas síncronas (ao vivo) durante a 1ª etapa do ERE no campus Maceió? *

Marcar apenas uma oval.

ÓTIMO

BOM

REGULAR

RUIM

29/05/2025, 11:08

AVA II_ Avaliação pedagógica do primeiro ciclo de oferta do Ensino Remoto Emergencial no campus Maceió

4. Você conseguiu realizar todas as atividades assíncronas (atividades on-line) durante a 1ª etapa do ERE no campus Maceió? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

5. Como foi sua experiência na 1ª Etapa do ERE no campus Maceió? *

Marcar apenas uma oval.

- ÓTIMO
 BOM
 REGULAR
 RUIM

6. Como você considera a atuação dos seus professores durante a 1ª Etapa do ERE no campus Maceió? *

Marcar apenas uma oval.

- ÓTIMO
 BOM
 REGULAR
 RUIM

7. Você se considera preparado(a) e motivado(a) para as próximas etapas do ERE no campus Maceió? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 Não

29/05/2025, 11:08

AVA II_ Avaliação pedagógica do primeiro ciclo de oferta do Ensino Remoto Emergencial no campus Maceió

8. Sugestões, dúvidas, críticas, elogios etc. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO A - ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM (ENSINO PROFISSIONALIZANTE): ADAPTAÇÃO E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS



Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem (ensino profissionalizante): Adaptação e estudos psicométricos

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar as propriedades psicométricas da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para alunos do Ensino Profissionalizante (EAVAP-EP). Esta escala foi adaptada do contexto do ensino fundamental para o ensino profissionalizante por meio de um estudo focal com cinco professores e 11 alunos. A evidência de validade de conteúdo da EAVAP-EP foi investigada mediante a análise de seis juízes especialistas e estudo piloto com 24 alunos que indicaram a representatividade e a compreensão dos itens adaptados. A evidência de validade baseada na estrutura interna da EAVAP-EP foi obtida com uma amostra de 401 alunos. A análise de componentes principais indicou a variância explicada de 31,37% da escala. Os 28 itens foram distribuídos em três dimensões: cognitivas, metacognitivas e metacognitivas disfuncionais, com cargas fatoriais acima de 0,30. Verificou-se, ainda, a estimativa de fidedignidade da EAVAP-EP (escala total: $\alpha = 0,86$). Sugere-se a utilização da EAVAP-EP no contexto do ensino profissionalizante e a continuidade das pesquisas com o instrumento.

Palavras-chave: Estratégias cognitivas; Estratégias metacognitivas; Avaliação psicoeducacional.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Profissionalizante (EP) tem por objetivo formar o aluno para o desempenho de profissões de nível técnico. Esta modalidade de ensino vem ganhando visibilidade no Brasil como uma política que busca atender às demandas socioeconômico-ambientais. O EP é muito procurado devido à sua duração ser mais breve e os custos mais baixos em comparação a um curso de nível superior. Para os alunos mais jovens, o EP pode ser uma alternativa para conseguir um emprego, enquanto que, para os alunos mais velhos, cursar este tipo de ensino configura-se como meio de melhorar as suas qualificações profissionais e de reinserção no mercado de trabalho (Brasil, 2012, 2018).

Diferente do que ocorre com os níveis de Ensino Básico e Superior, a grelha curricular desta modalidade de ensino confere maior ênfase ao

Carla Priscila da Silva Pereira[†]
Universidade São Francisco, Campus de Campinas/SP, Brasil

Acácia Aparecida Angeli dos Santos^{††}
Universidade São Francisco, Campus de Campinas/SP, Brasil

Adriana Satiko Ferraz^{†††}
Universidade São Francisco, Campus de Campinas/SP, Brasil

desenvolvimento de habilidades específicas de profissões técnicas, a partir da execução de tarefas práticas. A interdisciplinaridade do EP exige da Instituição de Ensino o desenvolvimento e a aplicação de estratégias pedagógicas que possibilitem a compreensão dos alunos acerca da proposta desta modalidade de ensino, centralizada na integração dos aspetos teóricos com a prática profissional (Slaats et al., 1999). Por sua vez, é exigida do aluno uma certa flexibilidade para que se faça a sua adaptação às situações de aprendizagem, que o aproximam da realidade do exercício profissional e que costumam ocorrer num curto período de tempo (Brasil, 2012, 2018; Jossberger et al., 2019; Slaats et al., 1999).

Uma forma de lidar com as demandas inerentes às especificidades do EP é agregar aos recursos pedagógicos o uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas. Estas estratégias são definidas como sequências integradas de procedimentos ou atividades que visam otimizar a aquisição, o armazenamento e a utilização do conteúdo transmitido ao aluno (Jossberger et al., 2019; Pozo, 1996). As estratégias cognitivas são utilizadas pelos alunos de modo intencional na execução das atividades académicas, ajudando-os a procurar pela informação, o que envolve o ensaio, a elaboração e a organização (ex.: anotar o conteúdo das aulas) (Boruchovitch, 1999; Cash, 2016; Dembo & Eaton, 2000; Jossberger et al., 2019; Liu, 2009; Oliveira et al., 2010). Por sua vez, as estratégias de aprendizagem metacognitivas estão relacionadas com a regulação dos aspetos cognitivos e afetivos. São procedimentos que o aluno aplica para planear, organizar, monitorizar e regular o próprio pensamento e a habilidade de aprender a aprender sobre as diversas possibilidades de realizar com êxito as tarefas do curso profissionalizante (ex.: simular situações para recriar o conteúdo aprendido) (Boruchovitch, 1999; Cash, 2016; Dembo & Eaton, 2000; Flavell, 1979; Oliveira et al., 2010; Pozo, 1996).

Especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, conjectura-se que o uso adequado destas estratégias pode auxiliar os alunos de cursos profissionalizantes na sua rotina de estudos. Isto porque, nos diversos níveis de ensino, quando as estratégias de aprendizagem são bem aplicadas pelos alunos, tendem a facilitar a realização das atividades e contribuir para o bom desempenho académico (Costa & Boruchovitch, 2015; Kikas & Jõgi, 2015; Jossberger et al., 2019; Santos & Alliprandini, 2017). A título de exemplo, intervenções com o objetivo de desenvolver as estratégias de aprendizagem na educação básica em vários domínios e disciplinas (ex.: escrita e biologia) resultaram num aumento no repertório de estratégias, acrescida da eficácia na sua utilização constatada na elevação do desempenho dos alunos (Costa & Boruchovitch, 2015; Santos & Alliprandini, 2017). O estímulo à utilização de estratégias de aprendizagem também foi preditor do bom desempenho em leitura, compreensão de leitura e em matemática ao longo dos anos escolares (Kikas & Jõgi, 2015).

Ao fazer uma comparação com os alunos do Ensino Superior, Slaats et al. (1999) já indicavam a existência de diferenças nos tipos de estratégias de aprendizagem empregadas pelos alunos do EP em decorrência das particularidades desse público, bem como pelas distinções desses ambientes educacionais. Esses autores observaram que os alunos do EP eram menos estimulados a refletir sobre o próprio comportamento, o que pode ter impactado

na verbalização de um número menor de estratégias, em relação aos alunos do Ensino Superior. Ao analisar os tipos de estratégias utilizadas na aprendizagem teórica e prática exigidas no EP, os alunos desta modalidade de ensino apresentaram tanto o uso de procedimentos mais superficiais (ênfase cognitiva), centralizados na reprodução literal dos conteúdos das aulas (ex.: ler a matéria), como o emprego de métodos mais profundos (ênfase metacognitiva), que exigiam a compreensão e a elaboração sobre o tema abordado (ex.: parafrasear os textos).

No EP existem indícios de que os alunos utilizam mais as estratégias cognitivas de aprendizagem, direcionadas à organização do tempo e à mobilização de recursos para realizar as tarefas do curso. As estratégias metacognitivas tendem a ser aplicadas pelos alunos para automonitorizar as suas ações com foco no alcance de bons resultados (Jossberger et al., 2019). Num sentido mais amplo, as estratégias metacognitivas são preditivas da satisfação do aluno com o curso profissionalizante. Ao comparar alunos matriculados e egressos, essa relação é maior para os alunos que finalizaram o curso, sugerindo que as estratégias de aprendizagem, voltadas para a automonitorização e autorregulação, estão relacionadas com a qualidade da formação e quanto ela os capacita para a atuação profissional (Oliveira, Teixeira, & Santos, 2019).

Posto isto, o presente estudo teve por objetivo a adaptação e a investigação das propriedades psicométricas da Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF; Oliveira et al., 2010) para o contexto do Ensino Profissionalizante no Brasil. A EAVAP-EF é um instrumento de autorrelato que avalia as estratégias cognitivas e metacognitivas de alunos do Ensino Fundamental em situações de estudo e aprendizagem.

Os estudos realizados com a EAVAP-EF têm ampliado o entendimento sobre a adoção de estratégias de aprendizagem nos níveis de Ensino Fundamental e Médio. No Ensino Fundamental, alunos com bom desempenho em Língua Portuguesa e Matemática apresentaram um repertório maior de estratégias de aprendizagem quando comparados àqueles com desempenho inferior (Cruvinel & Boruchovitch, 2004). A incidência do uso de estratégias de aprendizagem também parece variar entre os sexos – as meninas afirmaram utilizar mais estratégias do que os meninos – e entre os ciclos do Ensino Fundamental – os alunos do primeiro ciclo apresentaram maior uso de estratégias do que os alunos do segundo ciclo (Oliveira et al., 2011). Ainda no Ensino Fundamental, os alunos que possuem a percepção de que o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas está relacionado com as características de bons estudantes apresentaram um número maior de estratégias de aprendizagem em comparação aos alunos que não conseguiam realizar essa associação (Gomes & Boruchovitch, 2005). Por sua vez, a EAVAP-EF acrescida de itens adaptados para o EP aplicada em alunos do Ensino Médio, permitiu verificar a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. Este resultado tende a ser positivo, tendo em vista que a presença destas estratégias poderia prejudicar os alunos na preparação e realização das tarefas escolares. Estes alunos também utilizavam as estratégias cognitivas e metacognitivas de modo equiparável (Oliveira et al., 2017).

No tocante ao EP, Scacchetti, Oliveira, e Moreira (2015) realizaram a adaptação da EAVAP-EF para esta modalidade de ensino. No entanto, o estudo psicométrico inicial com a versão adaptada indicou baixo índice de consistência interna no fator Estratégias Metacognitivas ($\alpha = 0,57$), possivelmente pela dificuldade de aquilatar os aspetos da regulação, autoperceção e planeamento desta dimensão teórica. Perante este resultado, as autoras ponderam sobre a presença de eventuais problemas na adaptação da escala para a realidade do EP na dimensão das estratégias metacognitivas, visto que este tipo de ensino prioriza as estratégias cognitivas (ex.: repetição). Mediante o exposto, Scacchetti et al. (2015) apontam para a continuidade de estudos com a proposta de adaptar a EAVAP-EF para o EP, a fim de obter uma medida mais apropriada para a avaliação das estratégias de aprendizagem nessa modalidade de ensino, com especial atenção para as especificidades das estratégias metacognitivas.

Os estudos supracitados enfatizam o papel das estratégias no processo de aprendizagem e indicam a necessidade de investigá-las no EP. Enfatiza-se que instrumentos de medida apropriados a esse contexto de ensino podem fornecer apoio pedagógico às demandas específicas de aprendizagem dos alunos, sendo um recurso a ser utilizado, por exemplo, por psicólogos escolares (Titon & Zanella, 2018). Estes aspetos reforçam a potencial contribuição do presente estudo, centralizada na adaptação dos itens da EAVAP-EF para o EP (Estudo 1), bem como na investigação das suas propriedades psicométricas iniciais, essenciais para que o instrumento seja aplicado em alunos desta modalidade de ensino (*American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education [AERA, APA, & NEME], 2014*). Deste modo, pretende-se conferir a evidência de validade de conteúdo (Estudo 2), e a evidência de validade de consistência baseada na estrutura interna acrescida da investigação das estimativas de precisão para a versão adaptada da EAVAP-EF (Estudo 3).

2. ESTUDO 1: MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da etapa de adaptação da EAVAP-EF cinco docentes do Ensino Profissionalizante, sendo 60% ($n = 3$) do sexo masculino e 40% ($n = 2$) do sexo feminino. Também compuseram a amostra 11 alunos de cursos profissionalizantes, a saber: Técnico em Enfermagem 18% ($n = 2$), Logística 9% ($n = 1$), Estética 18% ($n = 2$), Massoterapia 27% ($n = 1$), e Podologia 28% ($n = 3$). A maior parte da amostra era do sexo feminino ($n = 10$; 91%). Quanto à escolaridade, 64% ($n = 7$) dos alunos tinham o Ensino Médio completo, 18% ($n = 2$) possuíam o Ensino Superior completo e 18% ($n = 2$) o Ensino Superior incompleto.

Neste estudo foram usados quatro instrumentos de coleta de dados, nomeadamente:

- *Ficha de identificação (Pereira, 2016)* - Teve por objetivo coletar as informações sociodemográficas dos participantes. Estas informações referiam-se ao nome, idade e sexo (docentes e alunos); tipo de curso profissionalizante e escolaridade (somente alunos);

- *Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF; Oliveira et al., 2010)* - Esta escala possui 37 itens divididos em três fatores - Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, Estratégias Cognitivas e Estratégias Metacognitivas. A chave de resposta é tipo Likert de 3 pontos ("2 = sempre", "1 = às vezes" e "0 = nunca"). Os itens do fator Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais devem ter a pontuação invertida. O instrumento pode ser aplicado de forma individual ou coletiva. A pontuação mínima da escala é de 0 pontos e a máxima de 74 pontos. A EAVAP-EF possui evidência de validade de consistência interna (31,14% da variância explicada total) e estimativas de precisão - escala total e Fator Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, $\alpha = 0,80$; Estratégias Cognitivas, $\alpha = 0,74$; Estratégias Metacognitivas, $\alpha = 0,62$; e evidência de validade de critério concorrente, tendo como variável de critério o rendimento escolar representado pelo desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- *Roteiro para a entrevista com os professores (Pereira, 2016)* - Composto por quatro itens referentes às sugestões dadas pelo professor aos alunos, sobre o uso de estratégias de aprendizagem, a fim de auxiliá-los no curso; apresentação da EAVAP-EF aos professores; avaliação da compatibilidade do conteúdo dos itens da escala para os alunos do ensino profissionalizante; e sugestões dos professores de estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos e que não constavam nos itens da escala;
- *Roteiro para a discussão do grupo focal com os alunos (Pereira, 2016)* - Possui 6 itens que visam o acesso às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos do ensino profissionalizante. O conteúdo destes itens abarca os aspectos teóricos e práticos do curso.

Mediante a autorização para a realização da presente pesquisa por uma Instituição de Ensino Privada do interior de São Paulo que oferece o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, a proposta de pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade à qual está vinculada (CAAE: 41689415.2.00005514; Parecer de aprovação nº 971.269). Na recolha de dados, seguiram-se todos os procedimentos éticos para pesquisas com seres humanos previstas pela Resolução CNS 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). O procedimento de recolha de dados com os professores englobou o convite, o agendamento daqueles que aceitaram participar da pesquisa e a autorização do docente por meio da sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Aplicou-se a Ficha de Identificação e o Roteiro para a entrevista com os professores. Em seguida, solicitou-se que os professores avaliassem a adequação dos itens da EAVAP-EF em relação às estratégias que os alunos utilizam ou deveriam utilizar no processo de aprendizagem. Os profissionais foram convidados a sugerir outras estratégias utilizadas no ensino profissionalizante que não estivessem contempladas na escala, observando principalmente o conteúdo prático que é característico desta modalidade de ensino.

Por fim, foi-lhes perguntado a respeito da compreensão dos itens, indagando se a forma como estavam descritos favorecia o entendimento pela população à qual se destina.

As entrevistas foram gravadas com autorização dos participantes, e ao final cada professor indicou dois alunos para participar do grupo focal. O procedimento de recolha de dados com os alunos abarcou a assinatura destes no TCLE. Realizaram-se três grupos focais com cerca de quatro alunos cada. A duração de cada grupo foi de 30 minutos e as discussões foram conduzidas seguindo o Roteiro para a discussão do grupo focal com os alunos. A EAVAP-EF não foi apresentada aos alunos para não interferir nas suas sugestões de estratégias.

Após a transcrição das entrevistas com os professores e alunos, os dados foram avaliados qualitativamente, por meio de análise do seu conteúdo. Todos os comentários que sugeriram o uso de estratégias de aprendizagem foram organizados numa planilha de dados, item a item.

As entrevistas com os professores resultaram em 65 sugestões de estratégias de aprendizagem. Após a exclusão das estratégias repetidas, permaneceram 41 sugestões. No tocante à EAVAT-EF, não houve objeções dos professores aos itens da escala. Todavia, os profissionais sugeriram o acréscimo de itens relacionados com a execução prática de procedimentos, devido ao facto de as aulas do EP serem focadas em metodologias ativas que proporcionam a ação-reflexão-ação (Brasil, 2018). Alguns exemplos de itens sugeridos pelos professores foram: “pesquisar aplicações dos conteúdos para a prática profissional”; “praticar em casa as técnicas que aprendem em sala de aula”; e “observar atentamente as práticas realizadas em sala de aula”.

Por sua vez, os relatos do grupo focal totalizaram 51 estratégias de aprendizagem (já com a exclusão dos itens repetidos). Foram exemplos de estratégias listadas pelos alunos: “reescrever em casa o conteúdo de sala de aula” e “fazer projetos que aplique o conteúdo teórico em situações práticas reais ou simuladas”.

As estratégias de aprendizagem indicadas por professores e alunos foram comparadas e organizadas numa única lista. Com a unificação dos itens semelhantes contidos nas duas listas, foram identificadas 52 estratégias de aprendizagem, que foram comparadas com o conteúdo da EAVAP-EF. Com base nesta comparação, foram excluídas as sugestões de estratégias que apresentavam conteúdo análogo aos itens da escala, tais como “Estudar em cima da hora”; “Anotar a explicação”; “Verificar se errou”; “Ler sobre o assunto que o professor explicou”; “Ler e sublinhar o que é importante no texto”; “Fazer resumos”; “Elaborar questões sobre o conteúdo a ser aprendido”; “Fazer relações do conteúdo com outros vistos anteriormente”. No final, permaneceram 42 sugestões de estratégias de aprendizagem que fundamentaram a elaboração de 13 novos itens para compor a EAVAP-EF na versão para o Ensino Profissionalizante - EAVAP-EP. Esses itens são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1
Itens Elaborados para Compôr a EAVAP-EP

	Itens	Classificação
1	Para aprender mais você costuma revisar as técnicas assistindo vídeo-aulas online?	Cognitiva
2	Durante as aulas práticas, você anota o passo a passo dos procedimentos ?	Cognitiva
3	Para memorizar uma técnica você costuma fazer desenhos?	Cognitiva
4	Para aprender mais, você costuma fazer treino mental das situações práticas?	Metacognitiva
5	Você costuma confrontar as práticas que você mesmo pesquisa com os que lhes foram ensinados em aula?	Metacognitiva
6	Você costuma procurar por ilustrações e desenhos quando está revisando as técnicas aprendidas?	Cognitiva
7	Você se distrai enquanto o professor ou os colegas repetem uma técnica?	Metacognitiva disfuncional
8	Você cria situações simuladas para treinar as técnicas aprendidas?	Metacognitiva
9	Para aprender melhor você pratica em casa as técnicas que aprende na escola?	Metacognitiva
10	Você procura relacionar o conteúdo aprendido com situações reais?	Metacognitiva
11	Ao fazer projetos para aplicar o conteúdo teórico à prática você costuma ignorar as orientações do professor quanto ao passo a passo a ser realizado?	Metacognitiva disfuncional
12	Você elabora <i>checklist</i> ou roteiros para as atividades práticas que vai desenvolver?	Cognitiva
13	Você costuma acessar páginas de mídias sociais e aplicativos como o <i>Whatsapp</i> durante as aulas?	Metacognitiva disfuncional

Com base na Tabela 1, observa-se que tanto os itens relacionados com as estratégias de aprendizagem cognitivas, como metacognitivas refletem as especificidades do EP por se referir à transferência do conteúdo aprendido nas aulas e às habilidades que são desenvolvidas para o contexto prático (Jossberger et al., 2019; Oliveira et al., 2019; Slaats et al., 1999). O uso efetivo destas estratégias de aprendizagem por parte dos alunos tende a favorecer o seu bom desempenho no curso (Santos & Alliprandini, 2017; Scacchetti et al., 2015). Em contrapartida, os itens das estratégias metacognitivas disfuncionais refletem comportamentos que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem no EP, principalmente a falta de atenção nas aulas e o acesso às redes sociais (Ganda & Boruchovitch, 2016).

3. ESTUDO 2

Neste estudo, os 13 itens elaborados no Estudo 1 para compor a EAVAP-EP foram submetidos à verificação de evidência de validade de conteúdo. Os 31 itens selecionados da EAVAP-EF não foram avaliados nem pelos juízes e nem no estudo piloto, por já possuírem esse tipo de validação reportada no manual do instrumento (Oliveira et al., 2010). Este estudo teve duas fases, nomeadamente a da análise dos juízes e a do estudo piloto.

FASE 1 – ANÁLISE DOS JUÍZES: MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desta fase do estudo de adaptação da EAVAP-EP seis juízes. Todos os juízes possuíam Doutoramento, sendo quatro com especialidade em Psicometria e conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem. Os outros dois eram doutores com experiência em estratégias de aprendizagem.

Nesta fase do estudo 2 foi usado um instrumento de coleta de dados, nomeadamente o Formulário de juízes (Pereira, 2016) – Os 13 itens construídos no Estudo 1 para compor a EAVAP-EP foram avaliados pelos juízes segundo a adequação da linguagem ao público-alvo (alunos do Ensino Profissionalizante), a adequação ao objetivo do instrumento (avaliar as estratégias de aprendizagem) e a indicação de novos itens. No formulário os juízes também classificaram os itens como pertencentes a uma das seguintes categorias: (a) estratégia cognitiva, (b) estratégia metacognitiva ou (c) estratégia metacognitiva disfuncional. Além disso, poderiam sugerir uma nova forma de estruturar a questão, caso o conteúdo lhes fosse incompreensível.

O convite de participação da pesquisa e o formulário de avaliação dos itens foi enviado para os juízes por e-mail. A participação dos juízes deu-se mediante o seu consentimento no TCLE. As respostas dos juízes foram analisadas com base na sua concordância e conteúdo. A comparação das respostas foi feita item a item. Excluíram-se os itens cuja concordância entre os juízes apresentasse um percentual inferior a 80 (Pasquali, 1999).

De entre os itens avaliados, 3 foram excluídos por apresentarem concordância abaixo de 80% por parte dos juízes (itens 4, 6 e 10 da Tabela 1). Outros três itens foram reformulados, dada a relevância que detinham nas descrições dos grupos focais e nas entrevistas com os professores enquanto estratégias específicas para o EP (itens 6, 7 e 9 da Tabela 2). Três itens que obtiveram concordância dos juízes superior a 80% também foram reformulados para melhor se adequarem ao aporte teórico, contexto e público-alvo avaliado, conforme indicam Scacchetti et al. (2015) quanto à necessidade de abordar as estratégias de aprendizagem o mais próximo possível da realidade do EP (itens 1, 4 e 10 da Tabela 2). Estes itens foram classificados pelos juízes de acordo com a compatibilidade teórica das estratégias de aprendizagem. Na classificação final, 4 itens foram alocados na dimensão cognitiva, 3 na dimensão metacognitiva e 3 na dimensão metacognitiva disfuncional. Os itens resultantes da análise de juízes são expostos na Tabela 2.

Tabela 2
Itens para a EAVAP-EP após a Análise de Juizes

	Itens	Classificação
1	Para reforçar a aprendizagem você costuma assistir vídeos online?	Cognitiva
2	Durante as aulas práticas, você anota o passo a passo dos procedimentos ?	Cognitiva
3	Para memorizar uma técnica você costuma fazer desenhos?	Cognitiva
4	Você costuma confrontar os procedimentos técnicos que você mesmo pesquisa com os que lhes foram ensinados em aula?	Metacognitiva
5	Você se distrai enquanto o professor ou os colegas repetem uma técnica?	Metacognitiva disfuncional
6	Você faz simulações para treinar as técnicas aprendidas?	Metacognitiva
7	Você pratica em casa as técnicas que aprende na instituição de ensino?	Cognitiva
8	Ao fazer projetos para aplicar o conteúdo teórico à prática, você costuma ignorar as orientações do professor quanto ao passo a passo a ser realizado?	Metacognitiva disfuncional
9	Você elabora roteiros para as atividades práticas que vai desenvolver?	Cognitiva
10	Durante a aula você costuma acessar páginas de mídias sociais e aplicativos como o WhatsApp, mesmo sem relação com o conteúdo estudado?	Metacognitiva disfuncional

A partir da análise de juízes especialistas foi concluída a primeira etapa do presente estudo, respeitante à análise da evidência de validade de conteúdo da EAVAP-EP. Os resultados desta avaliação indicam que o conteúdo dos novos itens reflete as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas para o Ensino Profissionalizante (AERA, APA, & NMCE, 2014; Borsa & Seize, 2017).

FASE 2 – ESTUDO PILOTO: MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi composta por 28 alunos dos Ensino Profissionalizante, matriculados nos últimos módulos do curso de técnico em Enfermagem, sendo 96,5% ($n = 27$) do sexo feminino. Todos os alunos tinham o Ensino Médio completo. Os participantes apresentavam tempo médio de pausa entre o ensino regular e o curso profissionalizante de 4,05 anos, variando de zero a 12 anos de pausa entre o curso anterior e o atual.

Nesta fase do estudo 2 foi usado um instrumento de coleta de dados, nomeadamente o *Formulário de Estudo Piloto contendo os novos itens elaborados na Fase 1* (vide Tabela 2) para compor a EAVAP-EP – Os alunos foram orientados a examinar a clareza e a compreensão da redação das sentenças e conteúdo dos itens, bem como dar sugestões de reescrita de itens e de substituição de palavras.

A pesquisa ocorreu em sala de aula mediante a autorização dos docentes. Os alunos responderam ao Formulário de Estudo Piloto mediante a assinatura ao TCLE.

As respostas dos alunos ao Formulário de Estudo Piloto foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa.

Os 10 itens avaliados pelos alunos apresentaram uma compreensão de 100%, sugerindo que eles não tiveram dificuldades em compreendê-los. Este resultado indica que os alunos consideraram que as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas nesses itens representam a rotina de estudos do EP, consoante com os estudos de Scacchetti et al. (2015). Estas estratégias também são compatíveis com as especificidades identificadas no processo de aprendizagem desta modalidade de ensino, centralizada no desenvolvimento e utilização de meios que possibilitem que o aluno consiga articular os aspectos teóricos com a prática (Brasil, 2018).

Os itens avaliados pelos alunos no estudo piloto foram somados aos 31 itens da EAVAP-EF para compor a EAVAP-EP, que ficou com 41 itens. Os resultados obtidos no estudo piloto acrescidos aos achados da análise de juízes indicam a evidência de validade de conteúdo à EAVAP-EP (AERA et al., 2014).

4. ESTUDO 3: MÉTODO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo de evidência de validade de consistência interna 401 alunos de uma escola profissionalizante do interior paulista. Estes alunos eram dos cursos técnicos em Enfermagem, $n = 164$ (40,9%); Turismo, $n = 23$ (5,7%); Farmácia, $n = 80$ (20%); Administração, $n = 42$ (10,5%); Estética, $n = 56$ (14%), Moda, $n = 10$ (2,5%); Logística, $n = 16$ (2,5 %) e Recursos Humanos, $n = 16$ (4%). Destes alunos, 87,8% eram do sexo feminino ($n = 352$), com idade variando entre 18 e 67 anos com ($M = 27,29$; $DP = 9,04$). Quanto à escolaridade, 89,5 % ($n = 359$) tinham Ensino Médio, 7,2% ($n = 29$) Ensino Superior completo e 2,5% ($n = 10$) Ensino Superior incompleto. O tempo de pausa nos estudos variou de 0 a 27 anos ($M = 4,69$; $DP = 5,64$).

Nesta fase do estudo 3 foi usado um instrumento de coleta de dados, nomeadamente a *Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Profissionalizante (EAVAP-EP; Pereira & Santos, 2016)* - A versão adaptada da EAVAP-EF, a EAVAP-EP, possui 41 itens voltados para a avaliação das estratégias de aprendizagem de alunos do Ensino Profissionalizante. Estas estratégias referem-se às dimensões teóricas Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais (16 itens), Estratégias Cognitivas (16 itens) e Estratégias Metacognitivas (9 itens). A chave de resposta é tipo Likert de três pontos - "2 = sempre", "1 = às vezes" e "0 = nunca". Nos itens da dimensão teórica Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais a pontuação deve ser invertida. No tocante à interpretação da escala, altas pontuações indicam maior uso de estratégias adequadas de aprendizagem e vice-versa. A pontuação mínima é de 0 pontos e máxima de 82 pontos.

Seguiram-se todos os procedimentos éticos mencionados no Método do Estudo 1. Após os alunos assinarem o TCLE, a EAVAP-EP foi aplicada coletivamente e em horário de aula. O tempo médio de resposta ao instrumento foi de 15 minutos.

Os dados foram analisados por meio do *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) - versão 22.0. Aplicaram-se as seguintes análises estatísticas: teste de Esfericidade de Bartlett; examinou-se o índice *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO); a análise de componentes principais - rotação Varimax, e a análise de consistência interna por meio do coeficiente alfa - índices interpretados com base em Murphy e Davidsholder (1988).

Anteriormente à análise fatorial exploratória, verificou-se a existência de correlação entre os itens da EAVAP-EP, por meio do teste de Esfericidade de Bartlett = 3472,186 ($p < 0,001$). A adequação da amostra foi averiguada pelo índice de KMO = 0,840. Por conseguinte, os 41 itens da EAVAP-EP foram submetidos à análise fatorial exploratória, por meio de diferentes métodos de extração, encontrando na análise de componentes principais com rotação Varimax a melhor solução.

Inicialmente, foram sugeridos 12 fatores com autovalores acima de 1,0 capazes de explicar 56,54% da variância total. Com a finalidade de confirmar a determinação do número de componentes a serem extraídos, foi utilizada a análise paralela, que indicou 5 componentes que explicaram 36% da variância da EAVAP-EP. Foram realizadas análises forçadas para 5 e 4 componentes; no entanto, os resultados encontrados não foram satisfatórios devido a falta de compatibilidade teórica dos itens nos dois componentes adicionais. Desse modo, a solução foi elaborada com três componentes conforme pressuposto teórico da escala original (EAVAP-EF).

Posteriormente, foi realizada uma nova análise de componentes principais com rotação Varimax forçada para três componentes que explicaram 28,98% da variância, obtendo a distribuição dos itens por componentes. A partir dos índices obtidos com esta análise excluíram-se os itens cuja carga fatorial foi inferior a 0,30 (4 itens) e também os itens que carregaram fora do fator esperado, levando-se em conta o aporte teórico da escala (2 itens). Após a exclusão destes itens, realizou-se nova análise de componentes principais forçada para três fatores, que explicaram 31,47% da variância da EAVAP-EP. Com base nos índices desta análise, 1 item foi excluído por apresentar carga fatorial inferior a 0,30. A partir da exclusão deste item, efetuou-se outra análise de componentes principais, cuja variância explicada da escala foi de 31,37% e a distribuição dos itens por componentes permaneceram dentro da composição teórica esperada e com cargas fatoriais acima de 0,30. Estes índices são apresentados nas Tabelas 3, 4 e 5.

Tabela 3
Distribuição de itens que carregam no Componente Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais

Nº. do item original	Itens	Cargas Fatoriais
25	Você costuma esquecer-se de fazer as coisas que seu professor (a) pede?	0,68
26	Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?	0,63
28	Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?	0,60
36	Você se distrai enquanto o professor ou os colegas repetem uma técnica?	0,55
12	Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?	0,54
15	Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?	0,50
41	Durante as aulas você costuma acessar páginas de mídias sociais e aplicativos, mesmo sem relação com o conteúdo estudado?	0,50
8	Quando o seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa	0,50
23	Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?	0,48
21	Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?	0,47
3	Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na "última hora"?	0,44
7	Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?	0,43

Tabela 4
Distribuição dos itens que carregam no Componente Estratégias Cognitivas

Nº. do item original	Itens	Cargas Fatoriais
10	Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?	0,65
11	Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?	0,63
20	Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?	0,60
38	Você pratica em casa as técnicas que aprende na instituição de ensino?	0,59
5	Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?	0,57
9	Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?	0,55
17	Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?	0,54
34	Para memorizar uma técnica você costuma fazer desenhos?	0,53
4	Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?	0,51
32	Para reforçar a aprendizagem você costuma assistir vídeos online?	0,48
33	Durante as aulas práticas, você anota o passo a passo dos procedimentos?	0,46
16	Quando você aprende uma coisa nova, costuma relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?	0,46
40	Você elabora roteiros para as atividades práticas que vai desenvolver?	0,45
1	Você costuma grifar as partes do texto para aprender melhor?	0,44
14	Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?	0,43
2	Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?	0,41

Tabela 5
Distribuição dos itens que carregam no Componente Estratégias Metacognitivas – 3ª análise

Nº. do item original	Itens	Cargas Fatoriais
22	Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?	0,75
13	Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?	0,75
29	Você percebe quando não entende o que está lendo?	0,68
6	Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?	0,46
27	Quando percebe que não entendeu o que leu, costuma parar para ler novamente?	0,33

Após análise da estrutura interna dos itens da EAVAP-EP, foram estimados os índices de precisão da escala por meio do coeficiente alfa. Para o fator Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, $\alpha = 0,78$, fator Estratégias Cognitivas, $\alpha = 0,83$ e para o fator Estratégias Metacognitivas, $\alpha = 0,62$. A EAVAP-EP total obteve $\alpha = 0,86$.

A variância explicada dos fatores que compõem a presente versão adaptada da EAVAP-EP foi consoante a escala original (Oliveira et al., 2010). Os itens da EAVAP-EP dispostos nas Tabelas 3, 4 e 5 são condizentes com o aporte teórico que fundamenta o instrumento e com a rotina de aprendizagem vivenciada pelos alunos do Ensino Profissionalizante (Brasil, 2018; Oliveira et al., 2019; Pozo, 1996; Scacchetti et al., 2015; Titon & Zanella, 2018). O fator Estratégias Cognitivas representa o conteúdo referente ao ensaio, à elaboração e a organização utilizados pelos alunos durante os estudos e/ou atividades práticas. Do mesmo modo, os fatores Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais e Estratégias Metacognitivas são condizentes com os componentes das estratégias metacognitivas, relativas ao planejamento, o monitoramento e a regulação do comportamento (Dembo & Eaton, 2000; Oliveira et al., 2019; Oliveira et al., 2010). Em especial no que diz respeito ao fator Estratégias Metacognitivas, observou-se que a presente adaptação da EAVAP-EP para o Ensino Profissionalizante obteve um índice de consistência interna ligeiramente maior ($\alpha = 0,62$) em comparação à versão adaptada do instrumento por Scacchetti et al. (2015), cujo coeficiente alfa foi de 0,57. Apesar de o índice de consistência interna ser igual ao da escala original (EAVAP-EP; Oliveira et al., 2010), reconhece-se que este valor é considerado baixo, o que requer novas investigações deste índice em futuras pesquisas com a EAVAP-EP.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo promoveu a adaptação da EAVAP-EF para o EP - EAVAP-EP, e a averiguação das propriedades psicométricas deste instrumento, relativas à sua evidência de validade de conteúdo, evidências de validade baseada na estrutura interna e as estimativas de fidedignidade. Estes resultados sugerem que a EAVAP-EP pode ser utilizada por psicólogos, coordenadores pedagógicos e professores, entre outros profissionais envolvidos na Educação, para avaliar quais os tipos de estratégias de aprendizagem que os alunos do EP possuem mais ou menos desenvolvidas. Conjetura-se que os resultados dessa avaliação podem subsidiar a elaboração ou a revisão de práticas pedagógicas com a finalidade de desenvolver nos alunos a habilidade de empregar as estratégias cognitivas e metacognitivas para facilitar a aprendizagem do conteúdo das disciplinas, assim como aplicar o que é aprendido. Nesse sentido, o uso das estratégias de aprendizagem pode favorecer o desempenho dos alunos em atividades que envolvem a simulação dos exercícios práticos aplicados em sala de aula ou extra-aula, e também nos estágios, onde o aluno precisa utilizar os conhecimentos adquiridos durante a formação profissionalizante para exercer a profissão técnica.

Apesar de o tempo de formação do EP ser mais curto quando comparado ao Ensino Superior, sugere-se que o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem, principalmente as metacognitivas, além de contribuir para o desempenho académico dos alunos, também se traduz num meio de promover a sua autonomia. Neste sentido, aponta-se para a articulação entre o contexto do ensino com o trabalho, ao pressupor que os alunos que conseguem utilizar estratégias de aprendizagem compatíveis com aquilo que é solicitado nas atividades do curso também sejam mais conscientes sobre as habilidades que devem ser desenvolvidas para exercer a profissão. Assim sendo, o uso intencional das estratégias de aprendizagem e a autonomia pode contribuir para a inserção do aluno no mercado de trabalho, visto que é exigido cada vez mais a flexibilidade e a contínua capacitação dos profissionais.

Como sugestão de estudos futuros, sugere-se a investigação acerca do uso de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos do EP, acrescida de outros construtos e habilidades ligados tanto ao ambiente académico como organizacional, como, por exemplo, a motivação, a adaptação ao curso e os motivos da evasão e permanência no EP. Uma vez que a EAVAP-EP apresentou propriedades psicométricas iniciais adequadas, aponta-se para a sua potencial contribuição para ampliar o conhecimento acerca do uso de estratégias de aprendizagem nessa modalidade de ensino. À vista disto, recomenda-se a continuidade das investigações das propriedades psicométricas deste instrumento, com o propósito de elevar a sua qualidade, o que beneficiará tanto a comunidade científica como os profissionais da prática, ambos atuantes no âmbito do EP. A divulgação dos resultados deste estudo, bem como a execução de futuras pesquisas com a EAVAP-EP denotam a relevância daquilo que é produzido no campo da Avaliação Psicológica e Educacional para a consolidação da Psicologia Escolar e Educacional como uma ciência, cujo conteúdo deve ser utilizado pelos profissionais da Psicologia para nortear e fundamentar a sua atuação no contexto do EP.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (capes) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Borsa, J. C., & Seize, M. M. (2017). Construção e adaptação de instrumentos psicológicos: Dois caminhos possíveis. In B. F. Damásio & J. C. Borsa (Orgs.). *Manual de desenvolvimento de instrumentos psicológicos*, (pp. 15-38). Vetor.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-376.

- Brasil, Ministério da Educação. (2018). Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Saiba Mais. Recuperado de encurtador.com.br/ksQV0
- Brasil, Ministério da Educação. (2012). *Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Recuperado de encurtador.com.br/CMNX7
- Brasil, Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução CNS 510, de 07 de abril de 2016*. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Cash, R. M. (2016). *Self-regulation in the Classroom: Helping students learn how to learn*. Free Spirit Publishing Inc.
- Costa, E. R. D., & Boruchovitch, E. (2015). O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto da escrita. *Psicologia da Educação*, 41, 21-35. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150012>
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2004). Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 9(3), 369-378.
- Dembo, M. H., & Eaton, M. J. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100(5), 473-490. <https://doi.org/10.1086/499651>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition e Cognitive Monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E., (2016). As atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de pedagogia. *Psico-USF*, 21(2), 331-340. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210210>
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2005). Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 319-326.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., van de Wiel, M. W., & Boshuizen, H. P. (2019). Exploring Students' Self-Regulated Learning in Vocational Education and Training. *Vocations and Learning*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09232-1>
- Kikas, E., & Jõgi, A. (2015). Assessment of learning strategies: self-report questionnaire of learning task. *European Journal Psychology of Education*, 31(4), 579-593. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0276-3>
- Liu, O. L. (2009). Evaluation of a learning strategies scale for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 1-11. <https://doi.org/10.1177/0734282908327935>
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1988). *Psychological testing: Principles and applications*. Prentice Hall.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2010). *EAVAP-EF – Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental*. Casa do Psicólogo.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2011). Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: Análise por gênero, série escolar e idade. *Psico*, 42(1), 98-105.
- Oliveira, K. L., Santos, A. A. A., & Inácio, A. L. M. (2017). Estratégias de aprendizagem no ensino médio brasileiro: Uma análise exploratória dos resultados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v/e(1), 337-341. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.3041>

Oliveira, R. R., Teixeira, L. A. A., & Santos, M. E. D. A. S. (2019). Estratégias de aprendizagem e cursos de educação a distância: satisfação dos alunos matriculados e egressos em cursos profissionais. *ForScience*, 7(2), 1-25. <https://doi.org/10.29069/forscience.2019v7n2.e615>

Pasquali, L. (1999). *Psicometria - Teoria dos Testes na psicologia e na educação*. Vozes.

Pereira, P. S. P., & Santos, A. A. A. (2016). *Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Profissionalizante (EAVAP-EP)*. (Manuscrito não publicado). Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.

Pereira, P. S. P. (2016). *Parâmetros psicométricos de uma Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Profissionalizante*. (Dissertação de Mestrado). Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.

Pozo, J. I. (1996) Estratégias de Aprendizagem. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da Educação*, (pp. 122-137). Artes Médicas.

Santos, D. A., & Alliprandini, P. M. Z. (2017). Efeito de uma intervenção em estratégias de aprendizagem por infusão em alunos de biologia do Ensino Médio. *Revista de Educación en Biología*, 20(2), 52-72.

Scacchetti, F. A. P., Oliveira, K. L. D., & Moreira, A. E. D. C. (2015). Estratégias de Aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. *Psico-USF*, 20(3), 433-446.

Slaats, S. A., Lodewijks, H. G. L. C., & Van der Saden, J. M. M. (1999). Learning styles in secondary vocational education: Disciplinary differences. *Learning Instruction*, 9(5), 475-492. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00007-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00007-9)

Titon, A. P., & Zanella, A. V. (2018). Revisão de literatura sobre psicologia escolar na educação profissional, científica e tecnológica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 359-368. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018010922>

Informação dos autores:

I Universidade São Francisco, Campus de Campinas/SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-4911-3471>

II Universidade São Francisco, Campus de Campinas/SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-8599-7465>

III Universidade São Francisco, Campus de Campinas/SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-9856-0094>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Adriana Satiko Ferraz
Rua Engenheiro Augusto de Figueiredo, 787, Apto 52 Bl H,
Vila Progresso
Campinas, São Paulo, 13045-603, Brasil
adrianasatiko.asg@gmail.com

Recebido em 20 de dezembro de 2019
Aceite para publicação em 29 de abril 2020

**Learning strategies assessment scale for vocational education:
Adaptation and psychometric studies****ABSTRACT**

This study aimed to investigate the psychometric properties of the Learning Strategies Assessment Scale for students in Vocational Education (EAVAP-EP). We adapted this scale from Middle School to vocational education through a focal study with five teachers and 11 students. Through the expert judge's analysis and a pilot study with 24 students that evaluated the representativeness and comprehension of the adapted items of EAVAP-EP, we obtained the content validity of the EAVAP-EP. Afterwards, 401 students participated in the search for validity evidence based on EAVAP-EP internal structure. Principal component analysis indicated the explained variance of 31.37% of the instrument. EAVAP-EP presented 28 items divided into three dimensions: cognitive, metacognitive, and dysfunctional metacognitive. Factor loadings were above 0.30. The EAVAP-EP reliability estimate was also verified (total scale: $\alpha = 0.86$). We suggest the use of EAVAP-EP in the context of vocational education and the continuity of research with the instrument.

Keywords: Cognitive strategies; Metacognitive strategies; Psychoeducational assessment.

Escala de evaluación de estrategias de aprendizaje para la educación vocacional: Adaptación y estudios psicométricos

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar las propiedades psicométricas de la Escala de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje para estudiantes de Educación Vocacional (EAVAP-EP). Adaptamos la escala del contexto de la educación básica a la educación vocacional a través de un estudio focal con cinco maestros y 11 estudiantes. A través del análisis de seis jueces expertos y un estudio piloto con 24 estudiantes que evaluó la representatividad y la comprensión de los elementos adaptados de EAVAP-EP, obtuvimos la validez de contenido del EAVAP-EP. Posteriormente, 401 estudiantes participaron en la investigación de evidencia de validez basada en la estructura interna EAVAP-EP. El análisis del componente principal indicó la varianza explicada del 31,37% del instrumento. EAVAP-EP presentó 28 ítems divididos en tres dimensiones, a saber, cognitiva, metacognitiva y metacognitiva disfuncional. Las cargas factoriales fueran superiores a 0,30. También se verificó la estimación de fiabilidad EAVAP-EP (escala total: $\alpha = 0,86$). Sugerimos el uso de EAVAP-EP en el contexto de la educación vocacional y la continuidad de la investigación con el instrumento.

Palabras clave: Estrategias cognitivas; Estrategias metacognitivas; Evaluación psicoeducativa.

ANEXO B - ESCALA DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem – EAVAP-EP (Pereira & Santos, 2016)

Nome _____
 RG. _____
 Data de Nascimento ____/____/____ Idade _____ Sexo: M () F ()
 Escolaridade _____ Curso _____ Módulo _____
 Renda Familiar _____
 Tempo de Pausa nos estudos _____
 Escolaridade do Pai _____
 Escolaridade da mãe _____

Gostaríamos de saber o que você costuma fazer para estudar e aprender melhor. Pense nas formas como você, em geral costuma estudar ou se preparar para uma prova. Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com sinceridade o que realmente faz.

		Sempre	Às vezes	Nunca
1	Você costuma grifar as partes do texto para aprender melhor?			
2	Quando você está fazendo uma redação, costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?			
3	Você costuma estudar ou fazer o dever de casa na “última hora”?			
4	Quando você está assistindo a uma aula, costuma anotar o que o professor (a) está falando, mesmo quando ele (a) não manda ou não escreve nada na lousa?			
5	Você costuma ler outros textos e livros sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula?			
6	Quando você estuda, costuma perceber que não está entendendo aquilo que está estudando?			
7	Você costuma desistir quando uma tarefa é difícil ou chata?			
8	Quando o seu professor (a) está explicando uma matéria nova, você costuma ficar pensando em outra coisa			
9	Você costuma fazer um esquema usando as ideias principais do texto?			
10	Quando você termina de estudar para uma prova, costuma fazer questões para si próprio para ver se entendeu bem o que estudou?			
11	Quando você lê um texto, procura escrever com suas palavras o que entendeu da leitura, para poder estudar depois?			
12	Você se sente cansado quando lê, estuda ou faz o dever de casa?			
13	Você percebe quando está com dificuldade para aprender determinados assuntos ou matérias?			
14	Quando você estuda, lê a matéria e depois fecha o caderno e fala em voz alta tudo o que entendeu?			
15	Você costuma ficar pensando em outra coisa quando o professor (a) está dando explicações?			
16	Quando você aprende uma coisa nova, costuma relacionar aquilo que está aprendendo com alguma coisa que você já sabia?			
17	Você resume os textos que o professor (a) pede para estudar?			
18	Você se distrai enquanto o professor ou os colegas repetem uma técnica?			
19	Você pratica em casa as técnicas que aprende na instituição de ensino?			
20	Você cria perguntas e respostas sobre o assunto que está estudando?			
21	Quando você está fazendo uma tarefa difícil, costuma ficar muito nervoso?			
22	Quando você estuda, percebe se não está conseguindo aprender?			

23	Depois que você senta para fazer a lição de casa, costuma ficar se levantando toda hora para pegar algum material?			
24	Para memorizar uma técnica você costuma fazer desenhos?			
25	Você costuma esquecer-se de fazer as coisas que seu professor (a) pede?			
26	Você costuma se distrair ou pensar em outra coisa quando está lendo ou fazendo o dever de casa?			
27	Quando percebe que não entendeu o que leu, costuma parar para ler novamente?			
28	Você costuma se esquecer de fazer o dever de casa?			
29	Você percebe quando não entende o que está lendo?			
30	Você elabora roteiros para as atividades práticas que vai desenvolver?			
31	Durante as aulas você costuma acessar páginas de mídias sociais e aplicativos, mesmo sem relação com o conteúdo estudado?			
32	Para reforçar a aprendizagem você costuma assistir vídeos online?			
33	Durante as aulas práticas, você anota o passo a passo dos procedimentos?			

Distribuição de itens por fator

Fator Estratégias Metacognitivas	6, 13, 22, 27, 29
Fator Estratégias Cognitivas	1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 19, 20, 24, 30, 32, 33
Fator Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais	3, 7, 8, 12, 15, 18, 21, 23, 25, 26, 28, 31

Pontuação

Sempre = 2
As vezes = 1
Nunca = 0

Interpretação: altas pontuações indicam forte aderência ao uso das estratégias avaliadas. O oposto é aplicado para baixas pontuações.