



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL
CAMPUS PORTO ALEGRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

LUCAS MACIASEKI DA SILVA

**PRÁTICA EDUCATIVA PARA A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Porto Alegre

2024

LUCAS MACIASEKI DA SILVA

**PRÁTICA EDUCATIVA PARA A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dr^a Andréia Modrzejewski Zucolotto

Porto Alegre

2024

S586p Silva, Lucas Maciaseki da

Prática educativa para a promoção da autorregulação da aprendizagem no ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica / Lucas Maciaseki da Silva – Porto Alegre, 2024.
195 f. : il., color.

Orientadora: Dra. Andréia Modrzejewski Zucolotto

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Porto Alegre, 2024.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Aprendizagem. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Permanência e Êxito. 5. Sequência Didática. I. Zucolotto, Andréia Modrzejewski. II. Título.

CDU: 37:004

Elaborada por Filipe Xerxeneski da Silveira - CRB10/1497

LUCAS MACIASEKI DA SILVA

**PRÁTICA EDUCATIVA PARA A PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 11 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Andréia Modrzejewski Zucolotto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Orientador

Prof^a Dr^a Michelle Camara Pizzato

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Prof^a Dr^a Viviane Castro Camozzato

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

LUCAS MACIASEKI DA SILVA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PROMOÇÃO DA
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 11 de dezembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Andréia Modrzejewski Zucolotto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Orientador

Profª Drª Michelle Camara Pizzato

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Profª Drª Viviane Castro Camozzato

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

“Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Porto Alegre. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e inserida no macroprojeto de Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino em Educação Profissional e Tecnológica. O tema do estudo, sobre a promoção da autorregulação da aprendizagem, surgiu a partir da experiência profissional do pesquisador, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, no Setor de Orientação Estudantil da Gestão de Ensino do IFRS *Campus* Restinga. O objetivo foi identificar os conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem que contribuem para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, a partir do contexto e da realidade dos estudantes do IFRS *Campus* Restinga. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com caráter exploratório. A coleta de dados aconteceu por meio de análise documental. A análise dos dados qualitativos adotou como metodologia a Análise Textual Discursiva (ATD). A elaboração do produto educacional, um material didático do tipo sequência didática, intitulado “Sequência Didática para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem”, ocorreu a partir da análise dos dados, os resultados obtidos e a discussão junto ao referencial teórico. Ele tem o objetivo de fornecer aos servidores uma ferramenta prática para promover a autorregulação da aprendizagem entre os estudantes dos Institutos Federais. A avaliação positiva do produto educacional, realizada com a aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas aos servidores da Gestão de Ensino dos *campi* do IFRS, evidenciou que o produto educacional constitui uma resposta adequada ao problema de pesquisa. Conclui-se que a promoção da autorregulação da aprendizagem pode contribuir para a prevenção de fatores individuais que são causadores de evasão e retenção entre os estudantes dos Institutos Federais, favorecendo a permanência e êxito na Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-Chave: Autorregulação da Aprendizagem. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado. Permanência e Êxito. Sequência Didática.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education in a National Network (ProfEPT), offered by the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS), Porto Alegre Campus. The research is linked to the research line of Educational Practices in Professional and Technological Education and is part of the macroproject Methodological Proposals and Teaching Resources in Formal and Non-Formal Learning Spaces in Professional and Technological Education. The study's theme, focused on promoting self-regulated learning, emerged from the researcher's professional experience as an Educational Affairs Technician in the Student Guidance Sector within the Teaching Management Department at IFRS, Restinga Campus. The objective was to identify knowledge about self-regulated learning that contributes to the retention and success of high school students in integrated technical education programs, based on the context and reality of students at the IFRS Restinga Campus. This is a qualitative study with an applied and exploratory nature. Data collection was conducted through documentary analysis, and the Discursive Textual Analysis (DTA) methodology was used to analyze qualitative data. The educational product, a didactic material in the form of a teaching sequence entitled "Teaching Sequence for the Promotion of Self-Regulated Learning," was developed based on data analysis, results obtained, and discussions in light of the theoretical framework. This product aims to provide school staff with a practical tool to promote self-regulated learning among Federal Institute students. The positive evaluation of the educational product, conducted via a questionnaire with open and closed questions given to Teaching Management staff at IFRS campuses, demonstrated that the educational product represents an appropriate response to the research problem. It is concluded that promoting self-regulated learning can contribute to preventing individual factors leading to student dropout and retention in Federal Institutes, thus supporting retention and success in Professional and Technological Education.

Keywords: Self-Regulated Learning. Professional and Technological Education. Integrated High School. Retention and Success. Teaching Sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do produto educacional “Sequência Didática para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem”	99
Figura 2 - Sumário do produto educacional “Sequência Didática para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem”	100
Figura 3 - Capa do material didático “Aprender a Estudar”	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos oferecidos pelo IFRS <i>Campus</i> Restinga em 2023	25
Quadro 2 - Características dos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio oferecidos pelo IFRS <i>Campus</i> Restinga em 2023	28
Quadro 3 - Modelo conceitual de performance escolar	37
Quadro 4 - Principais causas de evasão e retenção apontadas no questionário online aplicado no IFRS	40
Quadro 5 - Metas do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS	41
Quadro 6 - Classificação de Programas de Intervenção para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem	67
Quadro 7 - Quadro síntese da metodologia da pesquisa	73
Quadro 8 - As alternativas da questão “O que você pode fazer para melhorar a sua autopercepção como estudante do IFRS <i>Campus</i> Restinga?”	76
Quadro 9 - As alternativas com maior predominância para a questão “O que você pode fazer para melhorar a sua autopercepção como estudante do IFRS <i>Campus</i> Restinga?”	77
Quadro 10 - Relações entre as sete alternativas referentes ao baixo uso ou à falta de estratégias metacognitivas da aprendizagem dos estudantes e os fatores individuais que causam evasão e retenção no IFRS	80
Quadro 11 - As categorias e subcategorias criadas a partir das Atas dos Conselhos de Classe do 1º e do 2º trimestre das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS <i>Campus</i> Restinga, dos cursos de CTE, CTI e CTL, referentes ao ano letivo de 2023	82
Quadro 12 - Subcategoria: "desempenho"	85
Quadro 13 - Subcategoria: "engajamento"	87
Quadro 14 - Subcategoria: "presença"	88
Quadro 15 - Subcategoria: "comunicação"	90
Quadro 16 - Relações entre a autopercepção dos estudantes e a percepção dos professores	91
Quadro 17 - Subcategoria: "saúde"	93
Quadro 18 - Subcategoria: "família"	94
Quadro 19 - Subcategoria: "trabalho"	95

Quadro 20 - As questões respondidas nos capítulos “Autorregulação da Aprendizagem” e “Estratégias de Aprendizagem”	101
Quadro 21 - As questões respondidas no capítulo “Orientações Gerais”	101
Quadro 22 - Os momentos de cada um dos três encontros	102
Quadro 23 - As temáticas de cada um dos três encontros	103
Quadro 24 - Os temas de cada um dos três encontros	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

CTE - Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio

CTI - Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio

CTL - Curso Técnico em Lazer Integrado ao Ensino Médio

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FURG - Universidade Federal de Rio Grande

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFs - Institutos Federais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OE - Orientação Estudantil

PE - Produto Educacional

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RS - Rio Grande do Sul

SD - Sequência Didática

TCU - Tribunal de Contas da União

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 O IFRS <i>CAMPUS</i> RESTINGA	22
2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS <i>CAMPUS</i> RESTINGA	26
2.3 O SETOR DE ORIENTAÇÃO ESTUDANTIL DO IFRS <i>CAMPUS</i> RESTINGA	32
2.4 PERMANÊNCIA E ÊXITO	36
2.5 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	42
2.6 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	57
3 METODOLOGIA	70
4 ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES	75
4.1 A AUTOAVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES	75
4.2 A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES	82
5 PRODUTO EDUCACIONAL	97
5.1 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	99
5.2 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	119
APÊNDICE B – AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	191

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), oferecido pela Instituição Associada, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Porto Alegre. O estudo está vinculado à linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e inserido no macroprojeto de Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino em Educação Profissional e Tecnológica.

O foco deste trabalho é o desenvolvimento de uma prática educativa voltada para a promoção da autorregulação da aprendizagem de estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, com base no contexto do IFRS *Campus* Restinga.

A questão de pesquisa surgiu a partir da experiência profissional do pesquisador no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, atuando no Setor de Orientação Estudantil (OE) da Gestão de Ensino do IFRS *Campus* Restinga. Este setor, conforme descrito no Regimento Interno Complementar do IFRS *Campus* Restinga, “[...] é o órgão vinculado à Gestão de Ensino, que participa do trabalho pedagógico do [*Campus* Restinga do] IFRS na promoção do desenvolvimento integral do educando, tendo como pressuposto sua valorização” (2018, p. 14).

Entre as atribuições listadas no documento norteador dos servidores do Setor de Orientação Estudantil, destacam-se, para este estudo, as seguintes: “I - Propor atividades pedagógicas de desenvolvimento da trajetória acadêmica, profissional e pessoal do estudante, estimulando seu desenvolvimento integral” e “III - Auxiliar no acompanhamento e na organização de estudos do estudante” (2018, p. 14-15).

Neste contexto, observo que: (1) a proposição de atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da trajetória acadêmica, profissional e pessoal dos estudantes, por nós servidores da OE, atualmente é inexistente, seja por falta de formação, motivação ou planejamento para implementar essas práticas educativas; e (2) o auxílio no acompanhamento e na organização de estudos dos estudantes, na minha perspectiva, ocorre de forma excludente, ineficaz e tardia.

O apoio na organização de estudos dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EMI) é realizado, conforme o Calendário Acadêmico do IFRS *Campus* Restinga, durante o período chamado de

Pós-Conselhos de Classe. Nesse período, os Conselhos Pedagógicos dos Cursos Técnicos e Superiores do IFRS *Campus* Restinga, aprovada pela Resolução Nº 051/2018 do Conselho do *Campus* Restinga, estabelece que são realizados acompanhamentos pela Equipe de Ensino quando identificadas e registradas as necessidades durante os Conselhos de Classe (2018, p. 4).

Assim, os estudantes com baixo desempenho escolar são encaminhados pelo Conselho de Classe, no 1º e 2º trimestre do ano letivo, para atendimento pela OE, com o objetivo de organizar os seus espaços e tempos de estudo. Esse encaminhamento, porém, não ocorre no Conselho de Classe do 3º trimestre do ano letivo, uma vez que, de acordo com o Parágrafo Único do Artigo 8º deste documento: “No Conselho de Classe do terceiro trimestre não haverá Pós-Conselho” (2018, p. 2). Neste Conselho Final, “serão considerados aprovados para a série seguinte os estudantes que obtiverem aprovação por nota global, aprovação em regime de progressão parcial ou aprovação com adaptações curriculares” (2018, Art. 14º, p. 3).

Compreendo que esses atendimentos promovidos pela Orientação Estudantil, conforme encaminhado pelo Conselho de Classe, apresentam algumas limitações que comprometem a sua eficiência.

Primeiramente, eles ocorrem somente após os Conselhos de Classe, o que significa que já se passaram pelo menos três meses de aula e os estudantes já possuem os conceitos finais do primeiro e/ou segundo trimestre em todas as disciplinas. Neste momento, os estudantes com mais de três disciplinas abaixo da média 7, em um currículo de curso de EMI que possui, em média, 12 disciplinas ao longo de todo o ano letivo, são encaminhados para um atendimento individual. Essa intervenção, além de estigmatizar o fracasso escolar desses estudantes, busca remediar a falta de organização com os estudos por meio de uma única conversa, de aproximadamente uma hora. No entanto, essa conversa é conduzida por servidores que, apesar de possuírem formação em licenciatura, possuem pouco ou nenhum conhecimento específico sobre “aprender a estudar”, que inclui aspectos como estratégias de aprendizagem, motivação para o estudo, planejamento e gestão de tempo, e condições ambientais e psicológicas favoráveis ao estudo.

Segundo, a gestão desses atendimentos individuais com os estudantes requer de nós, servidores da OE, uma flexibilidade maior entre as nossas agendas de compromissos institucionais e os nossos horários de trabalho, pois é

constantemente desafiador agendar esses atendimentos já que, muitas vezes, eles não comparecem por fatores como: (1) o próprio horário do atendimento, que antecede ou sucede o horário regular de aulas; (2) compromissos pessoais e profissionais, especialmente considerando que estão em um curso técnico que permite o ingresso no mundo do trabalho, inclusive por meio de estágios; (3) dificuldades relacionadas ao deslocamento do estudante para esse atendimento, como horário de transporte público e custo da passagem; (4) questões de saúde física e mental, que vão além dos objetivos do atendimento e da formação profissional dos servidores; (5) hábito de não ler os e-mails institucionais, o que já é um indicativo inicial da desorganização pessoal desses estudantes; e (6) o desinteresse no atendimento, visto que ele é demandado sem a anuência ou uma consulta prévia ao estudante, o que pode causar algum tipo de constrangimento, pois o chamado para conversas com os servidores da Gestão de Ensino é frequentemente interpretado como um sinal negativo do seu comportamento ou desempenho escolar.

Ademais, quando os estudantes comparecem ao atendimento, observo uma tendência de justificarem o seu baixo desempenho escolar com base em motivos variados, incluindo questões pessoais e familiares. Essas questões, muitas vezes, envolvem aspectos de gênero, étnico-raciais, condições econômicas e sociais, considerando que trabalhamos com estudantes de uma instituição federal situada em uma região periférica do extremo sul de Porto Alegre/RS. Contudo, entendo que essas questões estruturais da nossa sociedade, que afetam principalmente o psicológico desses estudantes e, conseqüentemente, o seu processo de aprendizagem, são maiores e mais complexas do que a proposta inicial de apoio para a organização dos estudos.

Diante do contexto apresentado, propõe-se investigar como uma prática educativa voltada para a promoção da autorregulação da aprendizagem pode contribuir para a permanência e o êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, por meio de metodologia de ensino e recursos didáticos que promovam a autorreflexão e incentivem os estudantes a organizar a sua vida escolar com autonomia e responsabilidade.

A promoção da autorregulação da aprendizagem - que é a capacidade do estudante de planejar, monitorar e avaliar o seu próprio processo de aprendizagem - é aqui considerada uma possibilidade de intervenção pedagógica para enfrentar o

problema identificado no contexto do IFRS *Campus* Restinga. Esse conceito tem se tornado um tema central em pesquisas educacionais, sendo reconhecida como um fator determinante para o sucesso acadêmico em diversos níveis de ensino. As pesquisas indicam que estudantes que desenvolvem habilidades de autorregulação tendem a ter um melhor desempenho, maior persistência diante de desafios e maior satisfação com o processo de aprendizagem. Historicamente, esse conceito tem sido abordado por diferentes teóricos, sendo os principais o Modelo de Albert Bandura e o Modelo de Barry Zimmerman, ambos baseados na premissa de que cada estudante é agente ativo no seu processo de aprendizagem. No entanto, há ainda lacunas significativas na literatura, especialmente em relação à promoção da autorregulação da aprendizagem entre estudantes do EMI à EPT.

Desse modo, este estudo é relevante tanto para a prática pedagógica quanto para a literatura acadêmica, pois investiga a promoção da autorregulação da aprendizagem a partir de um contexto específico e ainda pouco abordado: o Ensino Médio Integrado à EPT nos Institutos Federais. Ao propor uma prática educativa que visa fortalecer a autonomia dos estudantes, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de estratégias de permanência e êxito, alinhadas às diretrizes da missão dos IFs. A implementação de práticas educativas voltadas à autorregulação da aprendizagem pode ter o potencial de impactar positivamente o desempenho acadêmico e a integração dos estudantes ao ambiente escolar, influenciando políticas institucionais de orientação e apoio ao desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes.

A escolha de focar no público de estudantes do Ensino Médio Integrado se justifica pela singularidade dessa modalidade de ensino, que combina o currículo do ensino médio regular ao ensino técnico. Esse currículo integrado apresenta desafios distintos, uma vez que os estudantes não apenas precisam lidar com as demandas do ensino médio, mas também desenvolver conhecimentos técnicos que exigem autonomia e organização para lidar com essa dupla carga formativa. Nesse contexto, a autorregulação da aprendizagem se torna fundamental para que os estudantes consigam equilibrar as exigências acadêmicas e profissionais, garantindo uma formação completa e em diálogo com o mundo do trabalho.

Portanto, amparado e considerando atender de forma mais plena e satisfatória o que consta nos incisos I e III das atribuições dos servidores do Setor de Orientação Estudantil, este estudo propõe a criação de uma sequência didática

para promover a autorregulação da aprendizagem. A proposta é que essa sequência didática seja uma ferramenta para os servidores dos Institutos Federais realizarem práticas educativas sobre o tema, adaptadas à realidade de suas instituições de ensino, especialmente para estudantes do EMI.

A prática educativa foi planejada para ser aplicada de maneira coletiva, com caráter preventivo e com adesão voluntária, visando acolher e orientar os estudantes ingressantes nos Institutos Federais, que enfrentam simultaneamente as transições para uma nova instituição de ensino - o Instituto Federal; em um novo nível de ensino - o Ensino Médio; e em uma nova modalidade de ensino - a Educação Profissional e Tecnológica.

Esta pesquisa buscou também impactar diretamente a minha prática profissional como servidor do Setor de Orientação Estudantil do IFRS *Campus* Restinga. Ao desenvolver uma sequência didática voltada para a promoção da autorregulação da aprendizagem, estabeleço condições para, não apenas implementar estratégias pedagógicas efetivas, mas também para oferecer um suporte mais eficaz aos estudantes, facilitando sua adaptação ao ambiente escolar e ao currículo integrado. Essa pesquisa possibilitou uma reflexão crítica sobre a minha prática atual, permitindo-me adaptar e aprimorar as abordagens utilizadas na OE, de forma a atender de maneira mais eficaz às necessidades dos estudantes, contribuindo assim para a sua permanência e êxito.

Além disso, as descobertas desta pesquisa têm o potencial de influenciar as políticas institucionais de apoio e orientação aos estudantes nos Institutos Federais, contribuindo para a criação de diretrizes que integrem a promoção da autorregulação da aprendizagem nas práticas institucionais. Ao fornecer uma base teórica e prática para a implementação de intervenções educativas, a pesquisa pode servir como um modelo a ser replicado em outros *campi*, fomentando a formação de uma cultura de auxílio ao estudante que priorize a autonomia e a responsabilidade. Dessa forma, os resultados da pesquisa não apenas contribuirão para a melhoria das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes, mas também poderão ser incorporados nas políticas institucionais, promovendo um ambiente mais propício ao aprendizado e ao sucesso dos estudantes.

Para responder a esta proposta, formulamos o seguinte problema de pesquisa: “Quais conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem podem contribuir para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à

Educação Profissional e Tecnológica?”.

O objetivo geral é identificar os conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem que contribuem para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Esse objetivo desdobra-se em quatro objetivos específicos: (i) Mapear as necessidades de autorregulação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS *Campus* Restinga, utilizando documentos internos do Setor de Orientação Estudantil e atas dos Conselhos de Classe do 1º e 2º trimestres das turmas de 1º e 2º anos dos cursos de CTE, CTI e CTL no ano letivo de 2023; (ii) Analisar a contribuição da autorregulação da aprendizagem para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica; (iii) Desenvolver uma sequência didática promovendo a autorregulação da aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, baseada no levantamento das necessidades e no referencial teórico pertinente ao tema; (iv) Avaliar a sequência didática promovendo a autorregulação da aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica com os servidores da Gestão de Ensino dos *campi* do IFRS.

Esses objetivos específicos foram formulados para responder ao problema de pesquisa e investigar como os conhecimentos sobre a autorregulação da aprendizagem podem impactar a permanência e o êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. O mapeamento das necessidades dos estudantes visa identificar os pontos que mais demandam suporte pedagógico para a autorregulação da aprendizagem, proporcionando uma visão clara sobre os desafios enfrentados pelos estudantes na sua vida escolar. Já a análise da contribuição da autorregulação da aprendizagem para a permanência e êxito dos estudantes permite relacionar como esses dois conceitos influenciam o engajamento e o sucesso acadêmico dos estudantes. Por fim, o desenvolvimento e a avaliação de uma sequência didática para a promoção da autorregulação da aprendizagem são etapas práticas da pesquisa que traduzem esses conhecimentos em ferramentas aplicáveis, promovendo uma intervenção pedagógica estruturada e baseada nas necessidades identificadas no contexto do IFRS *Campus* Restinga.

A presente dissertação está organizada em seis capítulos que discorrem sobre o desenvolvimento da pesquisa acerca do objeto de estudo.

No primeiro capítulo, apresenta-se a introdução da pesquisa.

No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico adotado para embasar a pesquisa, abordando: (1) o IFRS Campus Restinga, lócus da pesquisa, antecedido por um breve histórico da criação dos Institutos Federais e do IFRS; (2) o Ensino Médio Integrado do IFRS Campus Restinga, público-alvo da pesquisa, com a descrição dos cursos a partir das informações presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), precedido pela conceitualização de Ensino Médio Integrado (EMI); (3) o Setor de Orientação Estudantil do IFRS Campus Restinga, lócus de atuação profissional do pesquisador, com a descrição de suas principais atividades institucionalizadas pelo Calendário Acadêmico; (4) a conceitualização de permanência e êxito, os seus fatores motivadores e a sua implicação para esta pesquisa; (5) a conceitualização de autorregulação da aprendizagem, tema da pesquisa, e seus principais modelos teóricos; e, por fim, (6) uma revisão de literatura sobre práticas educativas para a promoção da autorregulação da aprendizagem em instituições de ensino brasileiras.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia adotada no desenvolvimento da pesquisa, caracterizada por sua natureza aplicada, abordagem qualitativa, e com objetivo exploratório. Os procedimentos técnicos incluíram a pesquisa documental, com análise documental e aplicação de questionários com questões abertas e fechadas, e a análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise dos dados, os resultados obtidos e a discussão, com a identificação de categorias que subsidiaram a criação do produto educacional.

No quinto capítulo, apresenta-se o produto educacional, desde a sua concepção, os fundamentos teóricos metodológicos, o processo de elaboração e sua avaliação pelo público-alvo.

No sexto capítulo, apresenta-se as considerações finais, articulando os objetivos da pesquisa aos resultados obtidos, bem como as limitações e possibilidades para estudos futuros.

Por fim, seguem as referências das obras citadas ao longo da dissertação e os apêndices, incluindo o produto educacional completo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentam-se as bases conceituais e teóricas que fundamentam esta pesquisa, organizadas em seis subcapítulos com o objetivo de apresentar: (1) o IFRS *Campus* Restinga, lócus da pesquisa, antecedido por um breve histórico da criação dos Institutos Federais e do IFRS; (2) o Ensino Médio Integrado do IFRS *Campus* Restinga, público-alvo da pesquisa, com a descrição dos cursos a partir das informações presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), precedido pela conceitualização de Ensino Médio Integrado (EMI); (3) o Setor de Orientação Estudantil do IFRS *Campus* Restinga, lócus de atuação profissional do pesquisador, com a descrição de suas principais atividades institucionalizadas pelo Calendário Acadêmico; (4) a conceitualização de permanência e êxito, os seus fatores motivadores e a sua implicação para esta pesquisa; (5) a conceitualização de autorregulação da aprendizagem, tema da pesquisa, e seus principais modelos teóricos; e, por fim, (6) uma revisão de literatura sobre práticas educativas para a promoção da autorregulação da aprendizagem em instituições de ensino brasileiras.

2.1 O IFRS *CAMPUS* RESTINGA

Neste primeiro subcapítulo, apresenta-se o IFRS *Campus* Restinga, precedido por um breve histórico da criação dos Institutos Federais e do IFRS.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foram criados pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esta lei instituiu a criação de 38 Institutos Federais (IFs) em diversos estados do território nacional, conferindo a eles a natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Neste contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) foi criado mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão (BRASIL, 2008). Além disso, houve a integração de duas escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati da Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Desde então, algumas unidades de ensino técnico já existentes em municípios do Rio Grande do Sul (RS) foram incorporadas ao IFRS, enquanto novos *campi* foram criados em outros locais, caso do IFRS *Campus* Restinga (IFRS, 2023).

Atualmente, o IFRS possui 17 *campi* distribuídos em 16 municípios gaúchos, incluindo Alvorada, Bento Gonçalves, Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão. A Reitoria do IFRS está sediada no município de Bento Gonçalves. No total, o quadro de servidores do IFRS é composto por mais de 1.150 professores e 970 técnicos administrativos em educação que atendem, aproximadamente, 20 mil alunos em 260 opções de cursos, desde o ensino médio integrado ao curso técnico até a pós-graduação (IFRS, 2023).

Por sua vez, o IFRS *Campus* Restinga, localizado no bairro Restinga, no extremo sul do município de Porto Alegre, se destaca pelo papel fundamental da comunidade em sua criação, com participação ativa em uma Comissão Pró-Implantação, iniciada em 08 de maio de 2006 (IFRS, 2018).

Essa comissão, composta por movimentos sociais como militantes da educação, da economia solidária e de organizações não-governamentais, mobilizou a comunidade para a construção da “Escola Técnica Federal de Porto Alegre na Restinga”, em um contexto nacional de grande valorização da formação profissional, acompanhada de investimentos expressivos do Governo Federal (IFRS, 2018).

Assim, o *Campus* Restinga foi contemplado pela Chamada Pública 01/2007 SETEC-MEC, que lançou o Plano de Expansão da Rede Federal Fase II, cujo objetivo era implantar 150 novas unidades em todo o país até o final de 2010. Em seguida, com a promulgação da Lei 11.892/08, que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, a unidade localizada na Restinga se tornou um dos 17 *campi* do IFRS (IFRS, 2018).

O início das atividades do *Campus Restinga* ocorreu em 26 de junho de 2010, em uma sede provisória alugada na Estrada João Antônio da Silveira, na entrada do bairro Restinga. Em 2012, o *Campus* mudou-se para a sua sede definitiva, na Rua Alberto Hoffmann, 285, no Distrito Industrial da Restinga (IFRS, 2018).

O significado da palavra 'Restinga' – pequeno arroio com as margens cobertas de mato e sanga –, corresponde às características do bairro no início de sua ocupação, uma vez que era cortado pelo Arroio do Salso, e possuía uma vegetação arbustiva e matas com figueiras nos sopés dos morros e maricás nas áreas lacustres. Nos dias de hoje, o bairro Restinga é dividido pela Av. João Antônio da Silveira: no lado direito, temos a Restinga Velha e, ao lado esquerdo, a Nova. As duas fazem parte do mesmo bairro, e possuem características próprias, que remetem à ocupação de seus respectivos territórios nas décadas de 60 e 70 do século XX (PORTO ALEGRE, 2024).

Nos anos 60, a cidade de Porto Alegre estava em um rápido processo de urbanização, mas tinha graves problemas de infraestrutura na área habitacional.

Para reorganizar o espaço, foi criado o DEMHAB – Departamento Municipal de Habitação, em 1965, cuja prioridade era buscar alternativas para regiões alagadiças da cidade, de grande insalubridade para as populações ali residentes. Assim, moradores das Vilas Theodora, Marítimos, Ilhota e Santa Luzia foram removidos, a partir de 1966, para a Vila Restinga Velha. Mas em função da inexistência de infra-estrutura - esgotos a céu aberto, falta de calçamento, moradias precárias -, o que se verificou foi a reprodução de um espaço em um novo lugar: falta de condições mínimas, bem como ocupação de áreas de risco junto à encosta do morro São Pedro (PORTO ALEGRE, 2024).

De acordo com as informações da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, com base no Censo Demográfico de 2010 do IBGE, o bairro Restinga possui 60.729 habitantes, o que representa 4,31% da população do município. Sua área de 38,56 km² do bairro corresponde a 8,10% da área total do município, resultando em uma densidade demográfica de 1.574,92 habitantes por km². A taxa de analfabetismo no bairro é de 4,03%, enquanto o rendimento médio dos responsáveis pelos domicílios é de 2,10 salários mínimos (PORTO ALEGRE, 2024).

A Gestão de Ensino do IFRS *Campus Restinga*, conforme estabelecido no Regimento Interno Complementar (IFRS, 2018, p. 9-16), é composta pelos

seguintes setores: Biblioteca, Coordenação de Assistência Estudantil, Coordenação de Cursos, Coordenação de Ensino, Coordenação de Registros Escolares, Gestão Escolar e Orientação Estudantil.

No IFRS *Campus* Restinga, atualmente são oferecidos os seguintes cursos: 5 cursos superiores; 3 cursos técnicos integrados ao ensino médio; 2 cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; 1 curso técnico concomitante/subsequente ao ensino médio; 1 curso técnico subsequente ao ensino médio; e 1 curso de pós-graduação *lato sensu* referente a um programa de especialização (IFRS, 2023).

O quadro abaixo sintetiza os cursos que foram oferecidos pelo IFRS *Campus* Restinga em 2023:

Quadro 1 - Cursos oferecidos pelo IFRS *Campus* Restinga em 2023

Modalidade	Cursos
Superior	<ul style="list-style-type: none"> ● Licenciatura em Letras - Português e Espanhol ● Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas ● Tecnologia em Eletrônica Industrial ● Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer ● Tecnologia em Processos Gerenciais
Técnico Integrado ao Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> ● Eletrônica ● Informática ● Lazer
Educação de Jovens e Adultos	<ul style="list-style-type: none"> ● Agroecologia ● Comércio
Técnico Concomitante/Subsequente ao Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> ● Informática
Técnico Subsequente ao Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> ● Guia de Turismo
Pós-Graduação	<ul style="list-style-type: none"> ● Manufatura Avançada (Indústria 4.0)

Fonte: Elaborado pelo autor.

No total, o *Campus* Restinga ofereceu 13 cursos em 2023, incluindo 5 de Ensino Médio Integrado: 3 Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Eletrônica, Informática e Lazer) e 2 Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Agroecologia e Comércio).

Em síntese, o IFRS *Campus* Restinga se destaca não apenas por sua oferta diversificada de cursos, na perspectiva de verticalização da educação técnica à tecnológica, mas também pela sua relevância econômica e social para a comunidade local e para o desenvolvimento educacional do estado do Rio Grande do Sul. Desde a sua fundação, o *campus* tem buscado atender com êxito o seu papel de promover uma educação pública, gratuita e de qualidade, alinhada às demandas contemporâneas do mundo do trabalho e às necessidades locais, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

2.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS *CAMPUS* RESTINGA

Neste segundo subcapítulo, apresenta-se o Ensino Médio Integrado à EPT do IFRS *Campus* Restinga, com a descrição dos cursos a partir das informações presentes em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), precedido pela conceitualização de EMI.

O Ensino Médio Integrado, atualmente em prática nos Institutos Federais, teve o seu modelo criado por meio do Decreto nº 5.154/04, construído após a revogação do Decreto nº 2.208/97, que teve a missão de inserir uma nova concepção de ensino médio e educação profissional, que superasse o antagonismo entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, com um ensino pautado na realidade brasileira (SETEC, 2007).

A expressão Ensino Médio Integrado tem sido amplamente utilizada no contexto educacional. Por um lado, ela define uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por outro, de forma bem mais abrangente, trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (Frigotto *et al.*, 2014).

Assim, o EMI foi instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho de 2008:

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o ensino médio;

[...]

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno (BRASIL, 1996).

O EMI é caracterizado também por uma intencionalidade estratégica de superar o histórico dualismo presente na história da educação brasileira.

A integração do Ensino Médio como ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando à uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Ciavatta, Frigotto e Ramos, 2005, p.45).

Desse modo, a Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definiu a garantia de no mínimo 50% de suas vagas para atender ao objetivo primeiro dos Institutos Federais: “Art. 7º [...] I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o IFRS *Campus* Restinga ofereceu 5 cursos de Ensino Médio Integrado em 2023, se aproximando da meta global de no mínimo 50%, sendo eles: 3 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Eletrônica, Informática e Lazer) e 2 Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Agroecologia e Comércio).

Entretanto, como esta pesquisa será desenvolvida com foco nos estudantes dos três Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (Eletrônica, Informática e Lazer) - compostos majoritariamente por adolescentes e jovens do bairro Restinga e

demais bairros do extremo sul de Porto Alegre e oferecidos no período diurno -, a partir de agora serão descritas as características dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC).

O quadro abaixo sintetiza as principais informações sobre os três Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, oferecidos pelo IFRS *Campus Restinga* em 2023, que são descritos a seguir:

Quadro 2 - Características dos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio oferecidos pelo IFRS *Campus Restinga* em 2023

	Eletrônica	Informática	Lazer
Eixo Tecnológico	Controle e Processos Industriais	Informação e Comunicação	Turismo, Hospitalidade e Lazer
Turno	Diurno	Diurno	Integral
Carga Horária	3.673 horas	3.512 horas	3.000 horas
Duração	4 anos	4 anos	3 anos
Ingresso	1º semestre letivo	1º semestre letivo	1º semestre letivo
Vagas	32 vagas	32 vagas	32 vagas
Estágio	Obrigatório	Obrigatório	Opcional

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio (CTE), que compõe os cursos do eixo tecnológico de Controle e Processos Industriais do *Campus Restinga*, “propicia o aprendizado no desenvolvimento de projetos, instalação, manutenção, medições, testes, procedimentos de controle de qualidade e gestão da produção de equipamentos e sistemas eletrônicos” (IFRS, 2022).

A área de atuação do futuro egresso do CTE serão:

Indústrias automobilísticas, de equipamentos eletrônicos, telecomunicações, material eletroeletrônico, equipamentos biomédicos, produtos de computação, prestadoras de serviços de telecomunicações, radiodifusão, automação, conserto e manutenção de equipamentos eletrônicos (IFRS, 2022).

O CTE é oferecido, anualmente, no turno diurno, com ingresso no primeiro semestre do ano. Ele tem 3.673 horas, incluindo o Estágio Curricular de 360 horas, distribuídas em quatro anos de curso. De acordo com o PPC do curso, os

estudantes têm 13 disciplinas em cada um dos dois primeiros anos, distribuídas em 9 disciplinas do Núcleo de Base Comum e 4 disciplinas do Núcleo Profissional. Esse número de disciplinas aumenta para 14 em cada um dos dois últimos anos, sendo 10 do Núcleo de Base Comum e 4 do Núcleo Profissional, sem contar o Estágio Curricular, normalmente feito pelos estudantes no último ano do curso (IFRS, 2018).

Sobre a metodologia de ensino do curso,

As aulas podem acontecer nos mais diferentes lugares, de laboratórios escolares a espaços comunitários diversos. As metodologias serão variadas e podem incluir aulas expositivas e expositivo-dialogadas com uso de recursos audiovisuais diversos; seminários; estudos do meio social, cultural e profissional; desenvolvimento de projetos inter e transdisciplinares; debates; simulações; improvisações/intervenções artísticas, atividades práticas; visitas técnicas, saídas de campo, relatórios, experimentos; uso de jogos adaptados ao ensino; pesquisa em sala de aula, uso orientado de redes sociais, projeções, palestras de especialistas, oficinas, música, e outras atividades colaborativas entre estudantes e docentes (IFRS, 2018, p. 84).

Já o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (CTI), que compõe os cursos do eixo tecnológico de Informação e Comunicação do *Campus Restinga*,

Oferece formação ampla, capaz de atender o desenvolvimento, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas, incluindo hardware e software, visando aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos, bem como especificação de componentes e equipamentos, suporte técnico, procedimentos de instalação, configuração, utilização de protocolos e arquitetura de redes, identificação de meios físicos e padrões de comunicação de programas de computador (IFRS, 2023).

A área de atuação do futuro egresso do CTI são “organizações e instituições públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação” (IFRS, 2023).

O CTI também é oferecido, anualmente, no turno diurno, com ingresso no primeiro semestre do ano. Ele tem 3.512 horas, incluindo o Estágio Curricular de 180 horas, distribuídas em quatro anos de curso. De acordo com o PPC do curso, os estudantes têm 10 disciplinas em cada um dos dois primeiros anos, distribuídas em 6 disciplinas do Núcleo de Base Comum e 4 disciplinas do Núcleo Profissional. Esse

número de disciplinas aumenta para 11 em cada um dos dois últimos anos, sendo 7 do Núcleo de Base Comum e 4 do Núcleo Profissional, sem contar o Estágio Curricular, normalmente feito pelos estudantes no último ano do curso (IFRS, 2018).

Nesse sentido, as metodologias adotadas pelos docentes em seu fazer pedagógico abrangem: aulas expositivas e expositivo-dialogadas; seminários; estudos do meio social, cultural e profissional; desenvolvimento de projetos inter e transdisciplinares; debates; simulações; atividades práticas; experimentos; uso de jogos adaptados ao ensino; pesquisa em sala de aula e atividades colaborativas entre estudantes e docentes (IFRS, 2018, p. 71).

Por fim, o Curso Técnico em Lazer Integrado ao Ensino Médio (CTL), que compõe os cursos do eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer do *Campus Restinga*,

Pretende problematizar o acesso à cultura não apenas como um produto de consumo, trabalhando o conceito de lazer como objetivação da diversidade cultural, materializada em intervenções políticas no território. Oportuniza ao estudante repensar as possibilidades profissionais a partir das relações que se estabelecem entre trabalho e lazer, compreendendo o lazer como Direito Social e espaço que necessita de planejamento, organização (IFRS, 2022).

A área de atuação do futuro egresso do CTL são “Instituições públicas, privadas e do terceiro setor, parques temáticos, centros culturais, clubes, hospitais, centros de reabilitação, hotéis, colônias de férias, cruzeiros marítimos, acampamentos, além de empreender seu próprio negócio” (IFRS, 2022).

O CTL, mais uma vez, é oferecido, anualmente, no turno integral, com ingresso no primeiro semestre do ano. Porém, tem carga horária de 3.000 horas distribuídas em três anos de curso. De acordo com o PPC do curso, os estudantes têm 14 disciplinas no primeiro ano do curso, distribuídas em 7 disciplinas do Núcleo de Base Comum e 7 disciplinas do Núcleo Profissional. As 14 disciplinas do segundo ano do curso são distribuídas entre 10 disciplinas do Núcleo de Base Comum e 4 disciplinas do Núcleo Profissional. Por fim, no terceiro e último ano do curso, as 14 disciplinas retornam a divisão inicial, com 7 disciplinas para o Núcleo de Base Comum e 7 disciplinas para o Núcleo Profissional. O Estágio Curricular é opcional e não obrigatório neste curso (IFRS, 2022).

No caso do Curso Técnico em Lazer, as metodologias utilizadas para mobilização da aprendizagem serão primordialmente as práticas comunitárias de pesquisa e extensão. Essas práticas baseiam-se no conceito de escola no território, ou escola bairro, e exigem uma interação contínua dos estudantes com o entorno, seja esse entorno a casa, a escola ou a rua.

Essa metodologia pressupõe a desconstrução da ideia de acúmulo de conhecimentos para ação, pois visa proporcionar experiências significativas e desafiantes, que mobilizem a iniciativa e a curiosidade como dispositivos para produção de conhecimento. Ela busca a formulação de ideias e de problemas com os estudantes, a partir do reencontro destes com suas realidades cotidianas, de modo investigativo e participante, supondo a intervenção direta dos estudantes na elaboração e no planejamento do que conhecer e do como conhecer, bem como, dos modos possíveis de avaliar esse conhecimento, através de uma postura ativa de observação (IFRS, 2022, p. 89).

A tabela a seguir resume o número de disciplinas em cada ano dos três cursos de Técnico Integrado ao Ensino Médio, oferecidos pelo IFRS *Campus* Restinga em 2023, de acordo com os seus PPCs:

Tabela 1 - Número de disciplinas em cada ano dos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio oferecidos pelo IFRS *Campus* Restinga em 2023

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
CTE	13	13	14	14
CTI	10	10	11	11
CTL	14	14	14	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destarte, é importante salientar que os três cursos oferecem anualmente 32 vagas cada, na modalidade presencial. A forma de ingresso é realizada por meio de processo seletivo no formato de prova, tendo como requisito mínimo o diploma de conclusão do Ensino Fundamental, conforme estipulado em edital.

Para concluir, os cursos de Ensino Médio Integrado oferecidos pelo IFRS *Campus* Restinga representam não apenas uma resposta às demandas educacionais da comunidade, mas também uma reafirmação do compromisso com a formação integral dos estudantes. Ao analisar os PPCs dos três cursos, observamos

que cada um deles não só busca preparar os estudantes para o mundo do trabalho, de acordo com as áreas técnicas específicas, mas também promover uma educação que valorize a integração entre teoria e prática, enriquecendo seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Essa abordagem não apenas atende aos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas também se alinha com a missão dos Institutos Federais de promover uma educação de qualidade e inclusiva, contribuindo para a emancipação dos estudantes e para o desenvolvimento econômico e social das comunidades atendidas.

2.3 O SETOR DE ORIENTAÇÃO ESTUDANTIL DO IFRS *CAMPUS* RESTINGA

Neste terceiro subcapítulo, apresenta-se o Setor de Orientação Estudantil do IFRS *Campus* Restinga, com a descrição de suas principais atividades institucionalizadas pelo Calendário Acadêmico.

O Setor de Orientação Estudantil (OE), de acordo com o Regimento Interno Complementar do IFRS *Campus* Restinga (IFRS, 2021, p. 14), “é o órgão vinculado à Gestão de Ensino, que participa do trabalho pedagógico do IFRS na promoção do desenvolvimento integral do educando, tendo como pressuposto sua valorização”.

São as suas atribuições:

- I. Propor atividades pedagógicas de desenvolvimento da trajetória acadêmica, profissional e pessoal do estudante, estimulando seu desenvolvimento integral.
- II. Acompanhar a execução do Projeto Pedagógico Institucional – PPI.
- III. Auxiliar no acompanhamento e na organização de estudos do estudante.
- IV. Acompanhar o estudante, individual e coletivamente, integrando os elementos que exercem influência em seus processos de aprendizagem.
- V. Acompanhar os estudantes, articulando o trabalho a outros profissionais quando necessário.
- VI. Participar no processo de identificação das características da comunidade escolar, inclusive do entorno.
- VII. Participar no processo de elaboração dos currículos.

VIII. Acompanhar as turmas e grupos, bem como seu processo de avaliação e de estudos de recuperação.

IX. Participar no processo de integração escola-família-comunidade.

X. Realizar estudos e pesquisas na área da educação (2021, p. 14-15).

Atualmente, o Setor de Orientação Estudantil é composto por três servidores, todos Técnicos em Assuntos Educacionais com formação em Licenciatura, conforme o pré-requisito mínimo previsto em lei para o cargo.

Entre as atividades específicas dos servidores da OE ao longo do ano letivo estão a mediação na Escolha de Representantes Discentes e Docentes, bem como nos Pré-Conselhos de Classe. Ambas as atividades são institucionalizadas no Calendário Acadêmico e destinadas especialmente aos estudantes do EMI e EMI na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, são realizados atendimentos eventuais aos estudantes e familiares relacionados à sua trajetória escolar, abrangendo principalmente o seu comportamento estudantil, os seus direitos e deveres como estudante e a sua organização pessoal com os estudos. Essa atividade é independente e transversal ao Calendário Acadêmico (IFRS, 2023).

Na Escolha de Representação Discente e Docente, os servidores da OE organizam o cronograma de entrada nas turmas após a realização de um sorteio virtual, visando tornar o processo imparcial e justo. Também preparam a lista de docentes elegíveis para serem Professores-Conselheiros, excluindo aqueles com cargo de Chefia ou Coordenação, que não estão aptos à eleição.

Os servidores da OE entram nas turmas conforme o dia e horário previamente divulgado via e-mail institucional à comunidade interna. Eles conduzem a eleição com os estudantes, que devem escolher dois colegas de turma para serem os Representantes da Turma e um docente para ser o Professor-Conselheiro. A seleção dessas três figuras é estratégica e crucial para a representação da turma ao longo do ano letivo, pois:

Art. 12º. O Conselho de Classe, composto pelos membros citados no Art.6, terá um primeiro momento no qual os estudantes representantes de cada turma, em conjunto com o Professor-Conselheiro, farão a apresentação das discussões coletivas realizadas no Pré-Conselho, dando-se os devidos

encaminhamentos a partir das demandas apresentadas (IFRS, 2018, p. 2-3).

Por sua vez, nos Pré-Conselhos de Classe, os servidores da OE organizam o cronograma de entrada nas turmas, previamente divulgado via e-mail institucional à comunidade interna, de acordo com o horário de aula do Professor-Conselheiro.

Art. 9º. O Pré-Conselho é o momento no qual o estudante avalia seu desenvolvimento, o processo de ensino e de aprendizagem e os atendimentos do setor de ensino, individual e coletivamente.

Parágrafo Único: O representante de turma registrará os apontamentos da turma e levará para o Conselho de Classe.

Art. 10º. O Professor-Conselheiro coordenará o Pré-Conselho da série/turma da qual é responsável e fará seus registros para o Conselho de Classe.

Parágrafo único. O Pré-Conselho contará com a presença de um membro da equipe técnica do Setor de Ensino, que também fará seus registros para o Conselho de Classe (IFRS, 2018, p. 2).

Desse modo, os servidores da OE junto ao Professor-Conselheiro mediam essa autoavaliação da turma sobre o seu comportamento, processo de ensino e aprendizagem, e respeito aos direitos e deveres dos estudantes. Na prática, isso envolve uma avaliação crítica dos estudantes sobre a sua postura estudantil, a didática, metodologia de ensino e de avaliação de seus professores, o currículo de seus cursos, os problemas de infraestrutura da instituição, entre outros aspectos.

Os Professores-Conselheiros não apenas contribuem com a avaliação da turma, dado seu convívio diário e vínculo diferenciado com os estudantes, mas também auxiliam os servidores da OE a instigar o pensamento reflexivo dos estudantes sobre as suas vidas acadêmicas.

Esse momento de diálogo institucional com os estudantes também é sintetizado por escrito pelos Representantes de Turma, que serão os porta-vozes da turma durante os Conselhos de Classe.

Por fim, os atendimentos aos estudantes e responsáveis acontecem de diferentes formas, seja a pedido dos professores do estudante, via e-mail institucional, presencialmente na Gestão de Ensino ou por meio do Conselho de Classe, aprovado pela Resolução Nº 051/2018 do Conselho do *Campus* Restinga.

Eles também ocorrem por demanda dos estudantes e responsáveis, via e-mail institucional, telefone ou presencialmente na Gestão de Ensino.

Esses atendimentos têm o objetivo de abordar temas que envolvem o comportamento inadequado dos estudantes dentro do ambiente institucional, conforme seus direitos e deveres. Além disso, tratam da organização pessoal dos estudantes com o estudo, frequentemente lidando com questões emocionais e sociais experienciadas pelos estudantes no ambiente escolar e familiar.

Os atendimentos para a organização de estudos geralmente ocorrem após os Conselhos de Classe, durante o período chamado de Pós-Conselho.

Art 19º. O Pós-Conselho será realizado após o Conselho de Classe das turmas, para o retorno dos apontamentos, pelo respectivo Professor-Conselheiro de cada turma.

Parágrafo Único. Quando identificadas e registradas as necessidades de encaminhamentos e acompanhamentos junto à Equipe de Ensino, estes serão realizados conforme a definição, durante o Conselho de Classe (IFRS, 2018, p. 4).

Em suma, o trabalho realizado pelos servidores do Setor de Orientação Estudantil desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. A mediação na Escolha de Representantes Discentes e Docentes e nos Pré-Conselhos de Classe, demonstram o compromisso com a participação ativa dos estudantes no processo educacional, buscando não apenas facilitar a autogestão e a reflexão crítica dos estudantes sobre seu percurso estudantil, mas também fortalecer os laços de comunidade e responsabilidade dentro da instituição.

Além disso, os atendimentos à comunidade interna refletem o cuidado com o bem-estar acadêmico e pessoal dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo. Essa abordagem integrada não só contribui para o sucesso acadêmico dos estudantes ao longo de sua jornada no IFRS *Campus* Restinga, mas também para o seu amadurecimento como cidadãos conscientes, com responsabilidade e participação na sociedade.

2.4 PERMANÊNCIA E ÊXITO

Neste quarto subcapítulo, apresenta-se a conceitualização de evasão, permanência e êxito, juntamente com seus fatores motivadores. Em seguida, realiza-se uma análise do Plano de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS.

2.4.1 O CONCEITO DE EVASÃO, PERMANÊNCIA E ÊXITO

A evasão escolar pode ser compreendida a partir de quatro dimensões conceituais. A primeira dimensão refere-se ao nível de ensino, ou seja, se é a educação básica ou a educação superior. A segunda dimensão envolve as formas de evasão, que incluem: (1) retenção e repetência do estudante na escola, (2) saída do estudante da instituição, (3) saída do estudante do sistema de ensino, (4) não conclusão de um determinado nível de ensino, (5) abandono da escola e posterior retorno, e (6) não ingresso em uma etapa de ensino específica, como a educação infantil, o ensino fundamental ou o ensino médio. A terceira dimensão diz respeito às razões individuais que motivam a evasão do estudante. Por fim, a quarta dimensão aborda a perspectiva adotada no estudo da evasão escolar, que pode ser do indivíduo, da escola ou do sistema de ensino (Dore; Lüscher, 2011).

Para Rumberger [...], entender as causas da evasão é a chave para encontrar soluções para o problema. Contudo, as possíveis causas da evasão são extremamente difíceis de serem identificadas porque, de forma análoga a outros processos vinculados ao desempenho escolar, a evasão é influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive. Em ampla revisão de diversas pesquisas sobre causas da evasão, Rumberger identifica como principais contextos de investigação do problema a perspectiva individual, que abrange o estudante e as circunstâncias de seu percurso escolar, e a perspectiva institucional, que leva em conta a família, a escola, a comunidade e os grupos de amigos (p. 776).

O quadro a seguir, elaborado por Assis e Pontes (2023), sintetiza os fatores que causam a evasão escolar segundo Rumberger, incluindo suas categorias e subcategorias.

Quadro 3 - Modelo conceitual de performance escolar

Fatores	Categorias	Subcategorias Detalhadas
Individuais	Atitudes	Objetivos; Valores e Auto percepção.
	Comportamento	Engajamento; Aulas frequentadas; Desvios; Relações com os colegas e Empregos.
	Performance Escolar	Desempenho; Persistência e Escolaridade.
	Background	Demografia; Saúde; Experiências passadas
Institucionais	Família	Estrutura; Recursos e Práticas
	Escola	Composição; Estrutura; Recursos e Práticas
	Comunidade	Composição e Recursos

Fonte: Assis e Pontes (2023, p. 56).

Esse conjunto de fatores individuais, institucionais e sociais presentes no processo de evasão escolar explicita sua complexidade e dinamismo. Assim, a saída do estudante da escola representa apenas o estágio final desse processo, que pode ser mitigado por meio de ações de prevenção, identificação precoce do problema e acompanhamento individual de estudantes em situação de risco de evasão (Dore; Lüscher, 2011).

Nesse sentido, a permanência refere-se ao percurso do estudante na escola, desde o seu ingresso no curso até a sua conclusão ou evasão, considerando o período de matrícula ativa na instituição. Por sua vez, o êxito é o resultado satisfatório da permanência, quando o discente conclui o curso (Assis; Pontes, 2023, p. 55), sem ter evadido da escola. Para isso, três abordagens possíveis que poderiam contribuir para a permanência e êxito dos estudantes são:

1. A criação de programas que visem um subconjunto dos alunos com maior risco de abandono, fornecendo-lhes serviços e apoio;
2. A alteração do ambiente escolar, através do desenvolvimento de um

conjunto abrangente de práticas e programas locais a fim de melhorar os resultados para todos os alunos; 3. Abordagens sistêmicas que envolvam todo o sistema educativo, através de políticas públicas, em nível federal ou local, que podem ter um impacto generalizado (Rumberger *apud* Assis; Pontes, 2023, p. 57).

Esse contexto teórico destaca a importância de associar o estudo da evasão escolar aos fatores sociais, institucionais e individuais que influenciam a decisão dos estudantes de permanecer e ter êxito na escola, ao invés de abandoná-la. Nesse ínterim, é essencial considerar o contexto econômico, social, político, cultural e educativo dos estudantes, bem como suas próprias escolhas, desejos e possibilidades individuais (Dore; Lüscher, 2011).

Do ponto de vista social e individual, a escola representa oportunidade fundamental para enfrentar e superar limitações do contexto, diante de desejos e aspirações dos indivíduos, permitindo-lhes construir novas, mais complexas e mais amplas perspectivas de inserção e de participação na vida social. Contudo, isso requer a permanência do estudante na escola (Dore; Lüscher, 2011, p. 778).

Os pressupostos conceituais apresentados sustentam o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), que será detalhado a seguir.

2.4.2 O PLANO ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO IFRS

O Plano Estratégico de Permanência e Êxito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), criado entre 2013 e 2018, com coordenação da Pró-reitoria de Ensino do IFRS, foi desenvolvido por meio de um processo de construção e discussão coletiva, caracterizado pela ampla participação dos 17 *campi* (França *et al.*, 2021).

A mobilização do IFRS iniciou com o Acórdão 506 do Tribunal de Contas da União (TCU), fruto de auditoria na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), nos 38 Institutos Federais (França *et al.*, 2021).

A referida auditoria buscou verificar os resultados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, avaliando especificamente os IF, por meio dos seguintes temas: caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; interação com os arranjos produtivos locais; integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; e, infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais (França *et al.*, 2021, p. 27).

O relatório revelou um baixo desempenho em relação à evasão e permanência nos Institutos Federais, constatando que a taxa de conclusão dos cursos técnicos subsequentes era de apenas 31,4% e a dos cursos técnicos integrados ao ensino médio era de 46,8% em 2012. Assim, a auditoria recomendou que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia elaborassem um plano estratégico para a promoção da permanência e êxito dos seus estudantes (Ramos Neto, 2019).

Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC), elaborou um Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal, publicado em 2014. Em seguida, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) publicou orientações para a construção dos Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito dos estudantes, em 2015. Esses planos têm como objetivos principais reduzir os índices de evasão e retenção, promover a democratização do acesso à educação e fortalecer a atuação dessas instituições (Ramos Neto, 2019).

O Plano Estratégico de Permanência e Êxito, instituído pela Resolução nº 64, foi aprovado no Conselho Superior do IFRS, em 2018.

Na sua estrutura, o Plano revela a natureza institucional, sua missão, visão e princípios, articulando, dessa forma, a proposta com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS. Na sequência, define as bases conceituais que sustentam a concepção que orienta a definição das estratégias para permanência e êxito dos estudantes do IFRS. Apresenta, também, metodologia utilizada para a construção do Plano, além do diagnóstico realizado nas dimensões quantitativa e qualitativa. A culminância do Plano se dá com o delineamento dos objetivos, das metas e das ações estratégicas para a permanência e êxito dos estudantes. Ainda, o Plano propõe as estratégias de monitoramento dos indicadores, das metas e das ações definidas no documento (França *et al.*, 2021, p. 29-30).

Os indicadores qualitativos de permanência e êxito apresentados no documento tiveram como base a classificação apresentada no Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2014). As categorias motivadoras de evasão e de retenção/reprovação, foram analisadas qualitativamente a partir dos dados dos questionários aplicados aos diversos segmentos da comunidade acadêmica do IFRS. Essas categorias são:

- a) **fatores individuais dos estudantes:** necessidade de trabalhar, formação precária no ensino fundamental, repetência ou desempenho acadêmico insuficiente, possuir baixa aspiração educacional e ocupacional que resultam em excesso de faltas, comportamentos inadequados ao espaço acadêmico e a gestação não planejada;
- b) **fatores internos à instituição:** currículo, carga horária, horários e expectativas frustradas com relação ao curso, a rede de relacionamento com colegas ou professores que traduz o grau de engajamento social e acadêmico do estudante.
- c) **fatores externos à instituição:** distância entre casa/instituição e a falta de transporte; incompatibilidade de horário entre trabalho e estudos, segurança pública, etc. (França *et al.*, 2021, p. 34).

A análise dos dados qualitativos, obtidos por meio da aplicação do questionário, permitiu identificar os diversos fatores que vêm promovendo a evasão e a reprovação dos estudantes do IFRS. Esses fatores foram relacionados às categorias motivadoras de evasão e de retenção/reprovação.

Quadro 4 - Principais causas de evasão e retenção apontadas no questionário online aplicado no IFRS

Fatores individuais dos estudantes	Fatores internos à instituição	Fatores externos à instituição
<ul style="list-style-type: none"> ● Problemas financeiros; ● Dificuldades no acompanhamento dos conteúdos; ● Reprovação em semestres/anos anteriores; ● Busca pela conclusão dos estudos em outra Instituição após reprovação; ● Incompatibilidade de horário entre trabalho e estudos (cansaço, 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nível de exigência muito rigoroso; ● Inserção do curso no mercado de trabalho local; ● Relacionamento com alguns professores 	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de transporte para se deslocar até a instituição.

<p>muitos acabam optando pelo trabalho que lhes garante sobrevivência);</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Curso não atende expectativas; ● Perfil diferente do curso escolhido; ● Problemas familiares; ● Recolocação profissional; ● Falta de tempo para estudar fora da instituição; ● Distância entre casa/Instituição; ● Relacionamento com os colegas; ● Perda dos prazos referentes aos fluxos durante período de matrículas; ● Migração de curso. 		
--	--	--

Fonte: IFRS (2018, p. 48).

A análise do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS destaca que os fatores individuais preponderam sobre os fatores internos e externos à escola. Fica claro, também, nessa análise que, embora culturalmente, a sociedade, regida por uma lógica capitalista, tende a isentar as instituições públicas da responsabilidade e atenção aos direitos do cidadão à educação, essas questões não isentam o IFRS de responsabilizar-se pela adequação das práticas acadêmicas e de gestão, além de tensionar os fatores externos relacionados às políticas públicas (IFRS, 2018).

As metas qualitativas do Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS tomaram por base as principais causas identificadas nas respostas ao questionário aplicado nos *campi*, como apresentado no quadro acima. A definição das metas foi estabelecida considerando o IFRS em geral. Os *campi*, a partir do Plano institucional, ficaram responsáveis por construir o seu próprio Plano Estratégico de Permanência e Êxito, atendendo às suas especificidades (França *et al.*, 2021).

Quadro 5 - Metas definidas no Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS.

Metas	Descrição
Meta 1	Construção de Programa Institucional de Formação Continuada para Servidores (Docentes e Técnicos Administrativos).
Meta 2	Acompanhamento dos estudantes com equipe multidisciplinar e multiprofissional.

Meta 3	Instituição de Diretrizes de Comunicação e Eventos.
Meta 4	Monitoramento, avaliação e acompanhamento dos cursos do IFRS.
Meta 5	Desenvolvimento de Programas Institucionais com ações coordenadas pelas Pró-Reitorias, com vistas à consolidação da identidade institucional e do sentimento de pertencimento dos atores sociais envolvidos.
Meta 6	Articulação Institucional interna e externa visando minimizar fatores estruturais que contribuem com a evasão.
Meta 7	Criação do Observatório de Permanência e Êxito de estudantes no IFRS.

Fonte: IFRS (2018, p. 50-59).

Em cada meta foram relacionados os fatores causais identificados no diagnóstico qualitativo, ações propostas, agentes responsáveis e o prazo a ser executado. Por exemplo, a meta qualitativa 2 “Acompanhamento com equipe multidisciplinar e multiprofissional” tem como uma de suas ações propostas “Desenvolver ações de conscientização do estudante sobre a rotina diária de estudos” (IFRS, 2018, p. 51-52). Essa ação é de responsabilidade da Direção de Ensino/Coordenação de Curso/Equipe Pedagógica do Campus/Assistência Estudantil, e com prazo permanente, visando mitigar os seguintes fatores causais de evasão e retenção dos estudantes do IFRS, a partir de estudo realizado para subsidiar a criação do documento, sendo eles: (1) Dificuldades no acompanhamento dos conteúdos; (2) Reprovação em semestres/anos anteriores; (3) Busca pela conclusão dos estudos em outra Instituição após reprovação; (4) Incompatibilidade de horário entre trabalho e estudos (cansaço, muitos acabam optando pelo trabalho que lhes garante sobrevivência); (5) Problemas familiares; (6) Falta de tempo para estudar fora da instituição; (7) Relacionamento com os colegas; (8) Migração de Curso; (9) Relacionamento com alguns professores (IFRS, 2018, p. 51-52).

2.5 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste quinto subcapítulo, apresenta-se a conceitualização da autorregulação da aprendizagem, as suas quatro dimensões e seus dois principais modelos teóricos.

2.5.1 O CONCEITO DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A aprendizagem, de acordo com Moreira (2023), pode ser dividida em: cognitiva, afetiva e psicomotora. A aprendizagem cognitiva se refere ao ato de conhecer, focando na cognição do indivíduo. Ela envolve o armazenamento organizado de informações e conhecimentos na memória do aprendiz, formando o que é conhecido como estrutura cognitiva, ou seja, os processos cognitivos pelos quais se adquire e utiliza o conhecimento. É nesse tipo de aprendizagem que se insere o conceito de autorregulação da aprendizagem. Por outro lado, a aprendizagem afetiva resulta de sinais internos do aprendiz, manifestada por meio de experiências como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. As experiências afetivas frequentemente acompanham as cognitivas, tornando essas duas formas de aprendizagem concomitantes, logo, impactando também a autorregulação da aprendizagem do indivíduo. Por fim, a aprendizagem psicomotora envolve respostas musculares adquiridas através de treino e prática física, o que não é o foco da autorregulação da aprendizagem.

A autorregulação é uma ação consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo (Ganda; Boruchovitch, 2018) para regular as suas atitudes, pensamentos e sentimentos, de modo planejado e adaptável, com a intenção de atingir metas e conquistar objetivos pessoais (Simão; Frison, 2013).

Desse modo, a autorregulação da aprendizagem diz respeito à capacidade do estudante de planejar, monitorar e avaliar o seu próprio processo de aprendizagem, por meio de comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que promovam um aprendizado com maior domínio do conteúdo e, conseqüentemente, melhor desempenho acadêmico (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Teoricamente, este conceito envolve uma relação entre quatro dimensões básicas da aprendizagem: a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/afetiva e a social (Ganda; Boruchovitch, 2018).

2.5.1.1 A DIMENSÃO COGNITIVA/METACOGNITIVA NA APRENDIZAGEM

A dimensão cognitiva/metacognitiva abrange o estudo das estratégias de aprendizagem, que são os procedimentos utilizados por um estudante para aprender um determinado conteúdo ou realizar uma atividade (Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013). Enquanto as estratégias cognitivas são aplicadas para facilitar o

armazenamento da informação como, por exemplo, sublinhar e resumir um texto; as estratégias metacognitivas são empregadas no planejamento, monitoramento e regulação do ato de estudar como, por exemplo, organizar o ambiente de estudo e planificar as atividades semanais (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Contudo, se por um lado as estratégias de aprendizagem são benéficas ao estudo, as estratégias autoprejudiciais dificultam ou mesmo impedem este processo (Ganda; Boruchovitch, 2015), se manifestando por meio de comportamentos inadequados do estudante como, por exemplo, procrastinar o estudo e a realização de trabalhos, faltar ou não prestar atenção às aulas, assim como justificativas, queixas e reclamações com o intuito de se eximir de responsabilidade (Ganda; Boruchovitch, 2018). Nesse sentido, o uso de estratégias favoráveis ou desfavoráveis no processo de aprendizagem do estudante está diretamente relacionado à sua motivação e às crenças sobre a sua capacidade de aprender (Ganda; Boruchovitch, 2018).

As estratégias de aprendizagem podem ser compreendidas, de modo geral, como processos conscientes que os estudantes desenvolvem para alcançar os seus objetivos de aprendizagem. De maneira mais específica, elas correspondem a qualquer método adotado para realizar uma determinada tarefa (Silva; Sá, 1997).

A aplicação eficaz das estratégias de aprendizagem envolve vários aspectos importantes, como: (1) a personalização, pois o uso depende do próprio sujeito, de acordo com os objetivos e sentidos atribuídos à tarefa; (2) a flexibilidade, uma vez que o uso varia conforme a natureza e a exigência da tarefa; (3) a avaliação, já que o uso envolve sempre o tempo e o esforço despendido para a realização da tarefa; e (4) a intencionalidade, considerando que o uso das estratégias de aprendizagem implica sempre atingir um objetivo específico (Silva; Sá, 1997).

O interesse pelo estudo das estratégias de aprendizagem aumentou consideravelmente com o surgimento da metacognição, uma nova área de investigação psicológica, que se refere ao (1) conhecimento que temos sobre os nossos próprios processos cognitivos e os resultados desses processos, assim como (2) a regulação desses processos cognitivos (Carita *et al.*, 2006).

Esse sistema conceitual distingue também dois domínios metacognitivos: o conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva (Carita *et al.*, 2006).

O conhecimento metacognitivo diz respeito a todo o conhecimento que o indivíduo adquiriu sobre si próprio e sobre as pessoas como agentes cognitivos ou

psicológicos, ou mais especificamente, sobre as variáveis ou fatores que podem afetar o curso e os resultados das ações psicológicas. Esse conhecimento engloba três categorias referentes às pessoas, às tarefas e às estratégias (Silva; Sá, 1997).

A categoria de conhecimento metacognitivo referente às pessoas inclui todos os conhecimentos e crenças que se podem adquirir em relação aos seres humanos enquanto sujeitos que processam dados cognitivos. Já o conhecimento relativo às tarefas incidem sobre a natureza e exigências da tarefa, além de como essas características podem impactar o desempenho dos sujeitos. Por fim, o conhecimento relacionado às estratégias envolve conhecimentos e informações sobre os meios, os processos e as ações que permitem ao sujeito atingir os seus objetivos com maior eficácia em uma tarefa cognitiva, além de permitir o controle sobre a eficácia das estratégias utilizadas (Carita *et al.*, 2006).

O conhecimento metacognitivo envolve também a integração dessas três categorias, permitindo ajustar as estratégias com base nas características e exigências específicas da tarefa (Carita *et al.*, 2006).

A experiência metacognitiva é consciente, de natureza cognitiva ou afetiva, que surge em conexão com uma atividade cognitiva (Carita *et al.*, 2006). Essa experiência pode ocorrer antes, durante ou após a realização da atividade e está relacionada às variáveis da pessoa, da tarefa ou da estratégia (Silva; Sá, 1997). Isso contribui para a ampliação do repertório de conhecimentos metacognitivos sobre pessoas, tarefas e estratégias (Carita *et al.*, 2006).

2.5.1.2 A DIMENSÃO MOTIVACIONAL NA APRENDIZAGEM

A dimensão motivacional contém a força motriz fundamental para mover o estudante à ação de estudar (Ganda; Boruchovitch, 2018). No entanto, o conceito de motivação não é uma variável simples; ao contrário, se trata de um constructo complexo e multidimensional, composto por diversos fatores que impactam na aprendizagem dos estudantes (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

A teoria das metas de realização é um dos referenciais da motivação mais pesquisados no âmbito da Psicologia Educacional (Bzuneck; Boruchovitch, 2016). Uma meta de realização é um propósito ou razão que leva o estudante a se envolver em uma atividade. Ela é composta por um conjunto integrado de percepções, crenças, atribuições e reações afetivas diante do sucesso ou fracasso, com foco na

competência (Bzuneck; Boruchovitch, 2016). Essa teoria divide-se em quatro variáveis: domínio-aproximação, que foca no domínio e plena compreensão dos conteúdos; domínio-evitação, cujo propósito é evitar erros e falhas na aprendizagem; performance-aproximação, quando o estudante busca parecer competente ou melhor que os outros; e performance-evitação, cujo objetivo é não parecer como incompetente ou pior que os outros (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

Nesse sentido, estudantes que adotam a meta de domínio-aproximação ao estudar “revelam engajamento de melhor qualidade nos estudos, consideram os conteúdos mais interessantes, são mais perseverantes, pedem ajudas oportunas e usam de estratégias eficazes de aprendizagem e de autorregulação” (Bzuneck; Boruchovitch, 2016, p. 75). Em contraste, “as duas metas de evitação domínio-evitação e performance-evitação, estão em geral associadas a resultados desadaptadores como baixo interesse, ansiedade e, por fim, notas mais baixas” (Bzuneck; Boruchovitch, 2016, p. 75).

Em geral, a preferência dos estudantes por uma determinada meta de realização é influenciada, entre outros fatores de natureza social e intrapessoal, pelas suas experiências na escola, especialmente na sala de aula. Essas preferências são moldadas pelas ações e verbalizações dos professores. Os estudantes percebem um clima psicológico em suas turmas, caracterizado por uma estrutura de metas definida, que é formada pelos discursos, políticas e práticas adotadas pelos professores e pela escola, além das mensagens explícitas transmitidas aos alunos. Esse clima psicológico leva os estudantes a adotar uma ou outra meta de realização, influenciando seu comportamento e suas emoções (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

Na prática, a orientação às duas formas de meta performance será fomentada quando o clima de sala de aula ou da escola se caracterizar pela prática de comparação social ou de classificação dos alunos por capacidade, o que inclui a publicidade dos melhores e a demonstração pública do saber. Em contraposição, têm sido arroladas como âncoras de ações docentes promotoras da meta de domínio a apresentação das tarefas como desafiadoras, revestidas de valor e promotoras de interesse, o reconhecimento do esforço como causa de sucesso e a utilização de padrões autorreferenciados nas avaliações (Bzuneck; Boruchovitch, 2016, p. 76).

A teoria da autodeterminação, por outro lado, faz uma distinção clássica entre motivação intrínseca e extrínseca (Bzuneck; Boruchovitch, 2016). A motivação intrínseca é caracterizada pela curiosidade pessoal e pelo prazer espontâneo em aprender sobre um tema ou realizar uma atividade específica. Em contraste, a motivação extrínseca refere-se ao aprendizado de um conteúdo ou à realização de uma tarefa com o objetivo de receber uma validação externa, como uma boa nota ou reconhecimento social (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Enquanto a motivação intrínseca tem uma definição em si, a motivação extrínseca se desdobra em quatro níveis de regulação, que são qualitativamente distintos: (1) motivação por regulação externa, que corresponde à motivação extrínseca clássica, baseada em recompensas ou punições; (2) regulação introjetada, na qual há uma interiorização parcial, mas ainda com pressão psicológica interna, pois as ações são realizadas para evitar culpa ou vergonha ou por outro motivo autorreferenciado; (3) motivação extrínseca por identificação, onde a pessoa internaliza os valores sociais associados à ação e se identifica com eles; e (4) regulação identificada, em que os valores são endossados por serem congruentes com os próprios valores da pessoa (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

A valorização subjetiva de uma atividade é um fator crucial de motivação e pode ser analisada sob quatro aspectos: valor de realização, valor intrínseco, valor instrumental e custo (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

O primeiro aspecto, valor de realização, se refere à apreciação da relevância de se engajar em uma atividade porque ela contribui para confirmar aspectos importantes do self, como a identidade de gênero. Também inclui atividades que atendem às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

O segundo aspecto, valor intrínseco, diz respeito à atividade que é vista como pessoalmente interessante ou que proporciona satisfação. Este aspecto está alinhado com a motivação intrínseca, conforme discutido na teoria da autodeterminação (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

O terceiro aspecto, valor instrumental, envolve a percepção de que as tarefas estão relacionadas a metas futuras, sejam próximas ou distantes. Por exemplo, atividades que ajudam a alcançar a aceitação social, concluir um curso ou ter sucesso em uma carreira profissional. Mesmo que a atividade não seja

intrinsecamente interessante, o indivíduo pode se engajar nela se acreditar que ela é um meio para atingir objetivos maiores (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

Por último, o valor de custo, resulta na avaliação entre o esforço e o tempo necessários para executar a atividade, bem como o custo emocional associado. Esse aspecto considera as exigências da atividade em comparação com os benefícios percebidos (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

Uma condição crucial para o engajamento em uma atividade é a crença de que se possui a competência necessária para a sua execução. Bandura definiu a autoeficácia como a crença das pessoas em sua capacidade de organizar e realizar ações necessárias para alcançar objetivos específicos. A crença nas próprias capacidades é um fator importante que influencia o estabelecimento de metas, a aplicação de esforço, a persistência diante de dificuldades e a resiliência após fracassos. Por outro lado, quando a pessoa reconhece a sua incapacidade ou possui dúvidas acentuadas sobre a sua capacidade para uma determinada ação, diminui o empenho. Nesse caso, o interesse pessoal, o senso de obrigação ou a expectativa de alcançar o objetivo não são suficientes para manter a motivação (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

Entretanto, o desenvolvimento de crenças robustas de autoeficácia depende de vários fatores. Bandura identificou quatro fontes principais que contribuem para essas crenças: (1) experiências de êxito em tarefas semelhantes; (2) influências de modelos sociais; (3) verbalizações persuasivas; e (4) identificação de estados afetivos positivos (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

Nesse sentido, a autorregulação motivacional é definida como um controle relativamente consciente da própria motivação do estudante, com o objetivo de aumentar o esforço e a persistência na realização de tarefas. Isso envolve o conhecimento metacognitivo da própria motivação, que se expressa na capacidade de refletir sobre si mesmo, nas condições e no contexto das tarefas (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

2.5.1.3 A DIMENSÃO AFETIVA/EMOCIONAL NA APRENDIZAGEM

A dimensão emocional/afetiva diz respeito aos estados emocionais que englobam componentes fisiológicos, cognitivos e comportamentais, que se manifestam antes, durante e após o ato de estudar (Ganda; Boruchovitch, 2018).

A emoção é um conceito abrangente e complexo. “No sentido amplo, as emoções são reações subjetivas de uma pessoa a um determinado evento, que pode estar relacionado a um estímulo interno ou externo, envolvendo mudanças fisiológicas, cognitivas e comportamentais” (Cruvinel; Boruchovitch, 2019, p. 12). Elas são um processo emergente e dinâmico baseado na interpretação e avaliação subjetiva de objetos, situações ou pessoas, às quais se associam reações neurofisiológicas (Bzuneck, 2018).

Dessa forma, as emoções podem influenciar, de maneira positiva ou negativa, o processo de aprendizagem do estudante, conforme a intensidade das suas emoções, as suas características individuais, as suas estratégias cognitivas e metacognitivas, o seu apoio social e, até mesmo, o seu contexto cultural (Bortoletto; Boruchovitch, 2013).

As emoções próprias do contexto educativo são denominadas de emoções acadêmicas. “No contexto das aprendizagens escolares, têm-se examinado emoções positivas, como satisfação, orgulho, esperança, alívio e, entre as negativas, ansiedade, medo, desesperança, vergonha e tédio” (Bzuneck, 2018, p. 1060). Elas surgem durante o ato de estudar, de realizar uma prova ou uma tarefa, seja na aula ou em casa.

A teoria das atribuições de causalidade, de Weiner, e a teoria de controle-valorização, de Pekrun, são duas teorias contemporâneas que focalizam os processos intrapessoais em que surgem as emoções no contexto acadêmico (Bzuneck, 2018).

Na teoria das atribuições de causalidade, as emoções, positivas ou negativas, resultam tanto do próprio evento de sucesso ou de fracasso, como das atribuições dadas a tais eventos. “No caso de sucesso percebido, a pessoa experimentará satisfação e felicidade e, nos casos de fracasso ou resultado negativo, tenderá a sentir frustração, tristeza, infelicidade” (Bzuneck, 2018, p. 1061).

Adicionalmente, segundo essa teoria, o aspecto mais importante é que emoções específicas surgirão em decorrência das causas às quais for atribuído o evento de sucesso ou de fracasso. Assim, orgulho e autoestima positiva serão experimentados nos casos em que o sucesso for creditado a causas internas ao próprio indivíduo, tais como inteligência ou esforço, mas a pessoa terá sentimento de culpa quando o fracasso for atribuído à falta de empenho. O aluno sentirá irritação, quando o fracasso for atribuído a fatores

incontroláveis e externos, como prova excessivamente difícil, mas será acometido pela vergonha, desesperança ou resignação, quando o fracasso for atribuído a fatores internos não controláveis, como falta de capacidade. Todas essas emoções têm, ademais, um papel motivacional, isto é, trazem em si um potencial para a ação (Bzuneck, 2018, p. 1061).

Já na teoria de controle-valorização, “toda emoção no contexto das aprendizagens escolares resulta da combinação de um duplo julgamento por parte do aluno – de controle e de valorização” (Bzuneck, 2018). Nesse sentido, enquanto o controle denota a expectativa de que a ação, o esforço e a persistência do estudante levarão a resultados positivos; a valorização expressa a percepção de que o resultado tem importância pessoal para o estudante, tanto para a sua autorrealização, quanto por ter valor instrumental para alcançar outros objetivos. Assim, a satisfação de estudar surge quando o estudante percebe que sua aprendizagem está sob seu controle e é importante para ele (Bzuneck, 2018).

Portanto, o controle emocional desempenha um papel fundamental na autorregulação da aprendizagem, uma vez que a regulação das emoções compreende o processo de reconhecimento, de monitoramento, de avaliação e, se necessário, de modificação das respostas emocionais durante o ato de estudar (Bortoletto; Boruchovitch, 2013).

As emoções acadêmicas não são apenas efeitos colaterais, mas constituem uma parte integral dos processos de aprendizagem e motivação. É inevitável que emoções negativas ocorram, pois não é possível evitar que todos os estudantes enfrentem dificuldades, fracassos e frustrações ao longo de sua escolaridade. A interpretação dessas experiências é o que gera essas emoções negativas. (Bzuneck, 2018). Desse modo, surge o conceito de regulação emocional, que envolve os processos de administrar diferentes emoções, sejam elas positivas ou negativas. (Cruvinel; Boruchovitch, 2019).

Pessoas que vivem constantemente eventos adversos e estressantes tendem a experimentar mais emoções negativas, e se administram esses sentimentos de forma pouco eficiente, usando estratégias não eficazes, podem apresentar dificuldades secundárias, como desenvolvimento de psicopatologias, entre elas a depressão e a ansiedade. Na realidade, quando as diferentes emoções surgem, maneiras disfuncionais de lidar com elas ainda podem ocasionar o aparecimento de outros comportamentos problemáticos. Uma “desregulação emocional” está associada ao uso de

estratégias inadequadas que incluem ruminação, isolamento ou inatividade, esquiva, uso de substâncias psicoativas, compulsão alimentar, automutilação e até mesmo suicídio. De uma maneira geral, regulação emocional pode incluir qualquer tipo de estratégia de enfrentamento, podendo ser adaptativa ou não (Cruvinel; Boruchovitch, 2019, p. X).

O Modelo de Zimmerman propôs quatro etapas para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, que pode ser igualmente aplicável à autorregulação das emoções negativas (Bzuneck, 2018).

A primeira fase é o processo de modelação, onde o estudante é exposto a modelos que demonstram como reconhecer e monitorar estados afetivos negativos e aplicar estratégias de autorregulação, com o auxílio de professores ou responsáveis. Na segunda fase, conhecida como emulação, o estudante aplica os padrões aprendidos em novas tarefas, com orientação, apoio e *feedback* dos professores ou responsáveis. A terceira fase, chamada de autocontrole, envolve a prática independente e extensiva das habilidades adquiridas pelo estudante, sem a presença de um modelo. A etapa final é o nível autorregulado, onde o estudante adapta, de modo sistemático e autônomo, conforme as exigências pessoais e situacionais, os conhecimentos e as habilidades adquiridas (Bzuneck, 2018).

Esse nível autorregulado também possui os seus próprios estágios:

A etapa inicial da autorregulação consiste na percepção do aparecimento da emoção e da necessidade ou não de controlá-la. A segunda etapa é a identificação da causa da emoção e do evento precipitador. Na terceira etapa há um engajamento do indivíduo no levantamento das possíveis metas e decisão sobre o que deve ser feito. Gerar respostas para alcançar a meta caracteriza a quarta etapa. A quinta e última etapa é a avaliação dos resultados.

Assim sendo, para empregar eficientemente as estratégias de regulação emocional, a criança ou adolescente precisa, mesmo que de forma ainda rudimentar e superficial, apresentar algumas habilidades, como percepção da emoção; identificação das causas e motivos da emoção; estabelecimento de metas; levantamento de estratégias de resolução de problemas e análise dos resultados (Cruvinel; Boruchovitch, 2019, p. 12).

2.5.1.4 A DIMENSÃO SOCIAL NA APRENDIZAGEM

A dimensão social, como dito anteriormente, é a única a não envolver variáveis individuais na aprendizagem do estudante. Essa dimensão evidencia a importância do ambiente social para a regulação da aprendizagem, abrangendo professores, responsáveis, colegas, comunidade e o contexto econômico e cultural como influenciadores da aprendizagem do estudante (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Embora a maioria das pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem se concentre na perspectiva individual, há um interesse crescente em explorar as atividades mentais relacionadas à autorregulação da aprendizagem no nível social. Isso inclui os conceitos como regulação social, correção e regulação compartilhada (Rolim, 2014).

Os autores Järvelä, Volet e Järvenoja, de acordo com Rolim (2014), caracterizaram a autorregulação da aprendizagem em três perspectivas: (a) regulador de comportamento (individual); (b) correção (em pares); e (c) regulação coletiva (em grupos).

Na perspectiva (a), a aprendizagem autorregulada é um fenômeno no qual o indivíduo atua como regulador de comportamento e referencia o processo de tornar-se um estudante estratégico, regulando sua cognição, motivação e comportamento para aperfeiçoar a aprendizagem. Na (b), conceitualiza-se a aprendizagem autorregulada como correção, sendo influenciada pela teoria sociocultural e enfatiza a apropriação gradual de problemas e tarefas comuns, compartilhados por meio de interação interpessoal. Na perspectiva (c), observa-se como o processo de regulação pode ser estruturado para a cognição compartilhada, utilizada em pesquisas recentes sobre a aprendizagem colaborativa, que é, em essência, a co-construção de entendimento compartilhado. Isto é, regulação coletiva, na qual grupos desenvolvem consciência compartilhada de objetivos, progressos e tarefas promissoras dos processos regulatórios co-construídos, e, desta forma, processos de regulação compartilhados como processos coletivos (Rolim, 2014, p. 46).

Assim, o conceito de correção estuda como o conhecimento é co-construído, os problemas são compartilhados, e a motivação e as emoções são reguladas, tanto entre pares, estudante com estudante, quanto na interação entre estudante e professor, seja dentro ou fora do ambiente acadêmico. Além disso, esse conceito investiga como as oportunidades e limitações resultantes das interações e do contexto social influenciam significativamente o comportamento do indivíduo durante a autorregulação da aprendizagem (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Já a regulação compartilhada ou colaborativa estuda como os estudantes, em conjunto, regulam os processos de aprendizagem do grupo, ou seja, como um grupo de estudantes co-constrói planos de ação e estabelece uma monitorização e avaliação compartilhada do trabalho realizado, seguindo o mesmo processo cíclico da autorregulação da aprendizagem (Marques *et al.*, 2019).

Nesse sentido, a regulação compartilhada ou colaborativa traduz-se na colaboração, no diálogo e na interação entre os estudantes dentro de um grupo, sendo o conhecimento co-construído a partir dessa relação que desenvolve nos estudantes aspectos como comunicação assertiva, estratégias de resolução de conflitos e de problemas (Marques *et al.*, 2019).

Assim, a regulação individual é expressa pela relação que se estabelece com os outros e pela própria regulação do grupo, que resulta da partilha entre os vários processos individuais (Marques *et al.*, 2019). No entanto, a aprendizagem colaborativa pode ser um processo difícil visto que “cada elemento do grupo é um agente autorregulado com objetivos, cognições e emoções individuais, que podem gerar desafios à manutenção da motivação nos contextos de interação social” (Marques *et al.*, 2019, p. 209).

Assim, uma aprendizagem colaborativa bem-sucedida exige que cada elemento seja responsável e capaz de: regular a sua própria aprendizagem (i.e., autorregulação da aprendizagem); apoiar os colegas na regulação das suas aprendizagens (i.e., correção da aprendizagem); e, em conjunto, regular os processos de aprendizagem do grupo de forma coordenada, partilhando representações e estabelecendo um objetivo comum de aprendizagem (i.e., regulação partilhada da aprendizagem) (Marques *et al.*, 2019, p. 209).

2.5.2 OS PRINCIPAIS MODELOS TEÓRICOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Há diversas teorias psicológicas que investigam a autorregulação da aprendizagem, sendo a mais difundida a Teoria Social Cognitiva, que estabelece uma relação entre os fatores individuais, comportamentais e ambientais no funcionamento humano (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Os principais modelos teóricos deste conceito são o Modelo de Albert Bandura e o Modelo de Barry Zimmerman, ambos com a premissa de que cada

estudante é agente ativo no seu processo de aprendizagem, o qual pode ser aprimorado por meio da autorregulação (Ganda; Boruchovitch, 2018).

O primeiro modelo teórico, desenvolvido por Albert Bandura, explica a autorregulação do comportamento através de um sistema composto por três subprocessos de autogerenciamento: a auto-observação, o processo de julgamento e a autorreação (Ganda; Boruchovitch, 2018).

A auto-observação diz respeito ao monitoramento que o indivíduo faz do seu desempenho por meio de aspectos como qualidade, ritmo, quantidade, originalidade, autenticidade, consequências, desvio e moralidade. Já o processo de julgamento se refere a avaliação desse desempenho baseada em seus próprios padrões, valores pessoais, experiências passadas, normas sociais, comparações com os outros e nas condições de realização da atividade. Por sua vez, a autorreação envolve as respostas afetivas, cognitivas e espontâneas diante dessa avaliação de desempenho, que podem ser positivas ou negativas como, por exemplo, autocorreções, punições, recompensas, incentivos motivacionais e afetivos (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Um conceito-chave para o modelo teórico proposto por Bandura é o da autoeficácia, cuja as expectativas de resultado de uma pessoa dependem, principalmente, de seu próprio julgamento sobre a sua capacidade de realizar uma determinada tarefa com eficácia (Ganda; Boruchovitch, 2018). No processo de aprendizagem, a autoeficácia desempenha um papel crucial na motivação e no comportamento do estudante, uma vez que estudantes com maior autoeficácia tendem a ser mais motivados e persistentes na realização de tarefas acadêmicas (Ganda; Boruchovitch, 2018).

A partir do Modelo de Bandura, Barry Zimmerman desenvolveu seu próprio modelo teórico sobre autorregulação da aprendizagem, dividido em três fases distintas. A primeira fase abrange o planejamento da atividade ou da sessão de estudo, ocorrendo antes da sua execução. Já a segunda fase acontece durante a execução da atividade ou da sessão de estudo, envolvendo as variáveis que influenciam a atenção e a ação do estudante. Por fim, a terceira fase é a autoavaliação do estudante sobre seu desempenho ao longo da execução da atividade ou da sessão de estudo, bem como a sua autorreflexão sobre os resultados alcançados. Essa última etapa tem um impacto direto na forma como o indivíduo se envolverá em atividades acadêmicas similares no futuro, demonstrando

que há uma relação dinâmica e cíclica em todo aprendizado (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Na fase inicial, o estudante se prepara para a ação considerando dois aspectos essenciais: a análise da tarefa e as crenças automotivacionais.

Nessa etapa inicial, o aluno elenca os objetivos que deverão ser alcançados, a partir de uma análise técnica dos elementos necessários para se executar a tarefa como, por exemplo, o material, os recursos e o tempo a ser despendido. Esse processo de análise é influenciado diretamente pela crença pessoal de realização da tarefa (autoeficácia) que, por sua vez, se relaciona com a motivação, com os resultados esperados e com as orientações em prol de se executar o que é proposto (Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 74).

Durante a fase de execução, também conhecida como fase de controle, a ação de aprendizagem ocorre tendo como base o planejamento anteriormente estabelecido. Nesse momento, o estudante aplica estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo para manter a concentração.

Há também o acesso instantâneo a *feedbacks* parciais sobre o desempenho da tarefa (recordações cognitivas e metacognitivas) pelos quais o aluno monitora se as estratégias por ele usadas estão sendo eficientes para alcançar as metas ou se é necessário fazer ajustes. Os ajustes ou experimentações constituem novas formas de se desempenhar a atividade, inclusive diante de imprevistos que ocorrem e que afetam o curso da ação como, por exemplo, maior dificuldade de compreensão do conteúdo, falhas técnicas do computador, problemas pessoais inesperados, entre outros (Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 74-75).

Na última fase, o estudante autoavalia e autorreflete o seu processo de aprendizagem, atribuindo causas aos resultados obtidos.

Essa análise crítica sobre seu desempenho gera reações emocionais que podem ser tanto positivas (realização pessoal, orgulho, alívio) quanto negativas (frustração, tristeza, ansiedade). No que concerne ao comportamento, há dois tipos de reações: as adaptativas e as defensivas. Por um lado, as reações adaptativas visam a alterar ou a manter as estratégias já usadas, na realização de uma próxima atividade. Por outro lado, as respostas defensivas são aquelas usadas pelo aluno com o intuito de se justificar pelo seu mau rendimento na atividade, buscando eximir-se de responsabilidade pessoal ou da possibilidade de esse fracasso ser atribuído à sua falta de capacidade (Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 75).

Por fim, Montalvo e Torres (2004) *apud* Simão e Frison (2013, p. 16), baseado em uma série de estudos, assinalam as seguintes características comuns dos estudantes que autorregulam a sua aprendizagem:

- 1) Conhecem e sabem aplicar estratégias cognitivas (repetição, elaboração, organização) que os ajudam a transformar, organizar, elaborar e recuperar a informação.
- 2) Sabem como planejar, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingirem metas pessoais (metacognição).
- 3) Apresentam um conjunto de crenças motivacionais e emocionais adaptativas, tais como um alto sentido de autoeficácia escolar, a adoção de metas de aprendizagem, o desenvolvimento de emoções positivas perante as tarefas assim como a capacidade para controlá-las e modificar, ajustando-as aos requisitos da tarefa e da situação concreta de aprendizagem.
- 4) Planejam e controlam o tempo e o esforço que vão utilizar nas tarefas e sabem criar e estruturar ambientes favoráveis à aprendizagem, tais como procurar um lugar adequado para estudar e procurar ajuda (nos professores, nos colegas...) quando têm dificuldades.
- 5) Mostram intenção, na medida em que o contexto lhes permita, de participar no controle e regulação nas tarefas escolares, no clima e na estrutura da aula.
- 6) Mobilizam uma série de estratégias volitivas, orientadas para evitar as distrações externas e internas para manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas escolares.

Assim, os estudantes autorregulados são aqueles que se veem como agentes do seu comportamento diante dos estudos, acreditando que a aprendizagem é um processo pró-ativo que se desenvolve por meio de estratégias que levam a resultados acadêmicos positivos. “Essas competências são vitais, não só para guiar a própria aprendizagem durante os anos na escola, mas também, e sobretudo, para a constante busca do conhecimento e para as aprendizagens ao longo da vida” (Simão e Frison, 2013, p. 16).

Nessa perspectiva, a criação de uma prática educativa que promova a autorregulação da aprendizagem pode oferecer benefícios significativos aos estudantes. Isso compreende o desenvolvimento da capacidade de planejar, monitorar e avaliar seu próprio processo de aprendizagem, o que pode contribuir para a autonomia e responsabilidade destes estudantes. Além disso, o conceito de

autorregulação da aprendizagem oferece uma abordagem holística ao integrar as dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, emocional/afetiva e social da aprendizagem, o que pode ampliar a compreensão do papel do estudante. Desse modo, ao aprender a gerenciar seus pensamentos, sentimentos e ações durante o ato de estudar, os estudantes também podem fortalecer a sua autoconfiança, engajamento e capacidade de enfrentar os desafios acadêmicos.

Os modelos teóricos de autorregulação da aprendizagem, como propostos por Albert Bandura e Barry Zimmerman, fornecem uma estrutura sólida para compreender como os estudantes podem gerenciar o seu próprio processo de aprendizagem. A ênfase na autoeficácia, na auto-observação, no julgamento pessoal e na autorreação, aliada ao planejamento, execução e autoavaliação de uma atividade ou sessão de estudo, ilustra a complexidade e a dinâmica envolvidas na autorregulação da aprendizagem, além de fornecer subsídios para a criação de uma prática educativa sobre o tema.

Destarte, a promoção da autorregulação da aprendizagem não só pode melhorar o desempenho acadêmico desses estudantes, mas prepará-los para o aprendizado contínuo ao longo da vida e para o mundo do trabalho.

2.6 PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste sexto subcapítulo, apresenta-se uma revisão de literatura sobre práticas educativas voltadas à promoção da autorregulação da aprendizagem em instituições de ensino brasileiras.

A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da Capes, utilizando os seguintes descritores *booleanos*: "aprendizagem autorregulada" OR "autorregulação da aprendizagem" AND "estratégias de aprendizagem" OR "estratégias de autorregulação" AND "intervenção". Esses descritores geraram 152 resultados. Em seguida, foram aplicados os filtros: periódicos revisados por pares, acesso aberto, artigos desde 2009 até 2023 e português, reduzindo os achados para 54. Após a leitura dos títulos e resumos desses 54 artigos, selecionamos 4 para uma análise detalhada, como será descrito a seguir.

No primeiro artigo, "Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade", Rosário *et al.* (2010) avaliam a eficácia

de um projeto de promoção da autorregulação da aprendizagem, baseado em um conjunto de cartas destinadas a estudantes que não obtiveram êxito no primeiro ano do ensino superior. A ferramenta *Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo* reflete as experiências de um estudante fictício, o Gervásio, ao chegar no ambiente universitário:

[...] é um programa de estratégias de aprendizagem que tem como alvo principal alunos universitários que pretendem aprofundar o seu conhecimento e prática de estratégias de aprendizagem. Este projecto corresponde a um conjunto de cartas de um aluno do 1.º ano, o Gervásio, dirigidas ao seu Umbigo. O propósito final deste projecto é formar alunos auto-reguladores dos seus processos de aprendizagem que assumam o controlo da sua aprendizagem. Neste sentido, no projecto são trabalhados quer o racional subjacente ao projecto, quer um repertório de estratégias de auto-regulação da aprendizagem disseminadas nas cartas. Cada carta está, assim, organizada em torno de um conjunto de estratégias de auto-regulação da aprendizagem (e.g., estabelecimento de objectivos; organização do tempo; tomada de apontamentos; lidar com a ansiedade face aos testes; estratégias de memorização da informação) (Rosário *et al.*, 2010, p. 352, grifo nosso).

Desse modo, segundo Rosário *et al.*, o estilo narrativo das cartas atribui a esta ferramenta um carácter convidativo, dinâmico e humorístico, onde “os leitores/autores têm oportunidade de aprender um leque alargado de estratégias de aprendizagem e de reflectir sobre situações, ideias e reptos em contexto, através da voz de um aluno que vivenciou uma experiência par da deles” (2010, p. 352). Essa experiência compartilhada de Gervásio sobre a construção do seu repertório de estratégias de autorregulação da aprendizagem, ainda de acordo com os autores, “facilita a discussão e a tomada de perspectiva dos alunos face aos conteúdos estratégicos apresentados no texto” (2010, p. 352). Além disso, durante as sessões, “são igualmente proporcionadas oportunidades de praticar e aplicar essas estratégias a diferentes tarefas e contextos de aprendizagem, e de reflectir sobre o percurso pessoal de aprendizagem” (2010, p. 352).

A pesquisa foi realizada com 18 participantes voluntários, sendo 11 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades entre 18 e 33 anos, todos reprovados no 1º ano de cursos da área de ciências de uma Universidade do Norte de Portugal. Eles participaram de seis sessões do programa, realizadas semanalmente no mesmo dia da semana e horário, com duração de 90 minutos cada, durante os

meses de outubro e novembro do 1º semestre do ano letivo. Houve apenas a formação de um grupo, sem a constituição de um grupo de controle, já que o número inicial de participantes era reduzido e todos demonstraram interesse em participar das sessões do programa.

Durante as seis sessões, após a leitura individual da carta a ser trabalhada, o conteúdo era discutido entre os estudantes, seguido de tarefas escolhidas de uma lista de propostas do programa. Por fim, o conteúdo da sessão era resumido pelas instrutoras (Rosário *et al.*, 2010, p. 353).

Os instrumentos de avaliação foram aplicados na primeira e na última sessão do programa, com preenchimento individual e duração de aproximadamente 20 minutos. O objetivo era verificar se, ao fim da intervenção, houve uma melhoria nas seguintes variáveis: conhecimento declarativo das estratégias de aprendizagem; processos de autorregulação da aprendizagem; aumento da utilização da abordagem profunda à aprendizagem; instrumentalidade percebida das estratégias de aprendizagem; e percepção de autoeficácia. Para isso, junto aos participantes, foram aplicados quatro instrumentos para a coleta dos dados, nos momentos pré e pós-teste da pesquisa.

Os resultados da pesquisa de Rosário *et al.* (2010) demonstraram que, de modo geral, houve um aumento significativo nas médias das variáveis do momento pré-teste para o momento pós-teste em: (1) Conhecimento declarativo de estratégias de aprendizagem; (2) Processos de autorregulação; (3) Abordagem Superficial; (4) Abordagem Profunda; (5) Autoeficácia. No entanto, isso não ocorreu com a variável da (6) Instrumentalidade, que permaneceu com a mesma média nos dois momentos.

Este último resultado levanta uma questão importante com grande impacto na qualidade da aprendizagem. Os alunos podem aprender um repertório de estratégias de aprendizagem e competências de estudo no decorrer do seu percurso acadêmico, porém se os professores não salientarem a sua aplicabilidade às tarefas e à resolução de problemas, a utilização de estratégias de aprendizagem será considerada improcedente pelos alunos. O papel da instrumentalidade na aprendizagem dos alunos apresenta-se fundamental no envolvimento e na aprendizagem dos alunos, apresentando também uma estreita ligação com o sucesso acadêmico (Rosário *et al.*, 2010, p. 355).

Os autores (2010) concluem que os participantes demonstraram um maior conhecimento de estratégias de aprendizagem ao fim da aplicação do programa, o que evidencia a eficácia deste com estudantes que foram reprovados no 1º ano do ensino superior. Isso corrobora o entendimento de que o ensino formal de estratégias de autorregulação leva a uma alteração no processo de aprendizagem dos estudantes e promove a experiência de sucesso no âmbito escolar.

No segundo artigo, “Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva”, Polydoro *et al.* (2015) analisam as percepções de estudantes de uma universidade pública, após a participação em uma disciplina eletiva de promoção da autorregulação da aprendizagem, sobre o impacto dessa intervenção em suas vidas acadêmicas.

A disciplina eletiva multidisciplinar, denominada *Oficinas de Autorregulação da Aprendizagem*, foi oferecida na modalidade híbrida aos estudantes de graduação (ingressantes e não ingressantes) ao longo de um semestre. Foram realizados 15 encontros semanais, com duração de duas horas na modalidade presencial e duas horas à distância. Os temas abordados incluíram autorregulação, estudo, estratégias de aprendizagem, gerenciamento do tempo e definição de objetivos.

O programa da disciplina foi baseado no livro *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar no ensino superior* (Rosário *et al.*, 2012), que:

[...] é composto por cartas temáticas em que o estudante Gervásio descreve suas observações, dúvidas e experiências, estabelecendo diálogos consigo mesmo por meio de um componente metacognitivo - o seu Umbigo. As vivências pessoais, interpessoais, institucionais e de estudo são objetos desse diálogo e mostram possibilidades de pensamento e/ou comportamentos, provocando reflexões, questionamentos e orientações (Polydoro *et al.*, 2015, p. 205, grifo nosso).

O programa desta disciplina foi desenvolvido pela pedagoga e psicóloga do setor de orientação educacional do SAE, com coordenação de um docente e apoio de estudantes de Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

O auxílio dos pós-graduandos consistia na organização de material, no acompanhamento, na preparação das aulas e, principalmente, no acompanhamento e feedback aos alunos

das atividades à distância postadas semanalmente. Assim, toda atividade realizada pelo aluno recebia comentário individual acerca do tema abordado, incitando a reflexão sobre a tarefa (Polydoro *et al.*, 2015, p. 205-206).

Os encontros foram organizados de acordo com os procedimentos metodológicos indicados pelo programa *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo* (Rosário *et al.*, 2012): “dinâmica de grupo de aquecimento, leitura de uma carta do programa, discussão sobre a temática, proposta de realização de uma atividade, síntese do discutido e orientações para atividade a distância” (Polydoro *et al.*, 2015, p. 206).

Nos encontros presenciais, as atividades realizadas em sala de aula foram coletivas e envolviam exposição dialogada do conteúdo, leitura compartilhada de cada carta, dramatização, discussões em grupos e plenárias. Já nas aulas à distância, via plataforma virtual (Moodle), as atividades foram individuais, com o desenvolvimento de tarefas sobre a temática estudada na semana e/ou participação em fóruns de discussão a partir de materiais de apoio como artigos, slides e vídeos.

As cartas trabalhadas durante a disciplina se propõem “a implementar uma ou mais estratégias de aprendizagem que podem ser organizadas segundo as fases da autorregulação: Planejamento, Execução e Avaliação (PLEA)” (Polydoro *et al.*, 2015, p. 206). Elas foram aplicadas nesta sequência:

- Carta nº 0: apresentação do programa Cartas do Gervásio, da proposta da disciplina, das instrutoras dos estudantes.
- Carta nº 1: (Re)Integração ao ensino superior - em que são tratadas as expectativas e os desafios do novo nível de ensino.
- Carta nº 2: definição de objetivos acadêmicos - que sejam concretos, realistas e avaliáveis, considerando o curto, médio e longo prazo.
- Carta nº 3: Estratégias de aprendizagem - abordadas com o intuito de ampliar o repertório do estudante sobre o conhecimento e a utilização de diferentes meios de estudo e quando utilizá-los.
- Carta nº 4: Gerenciamento do tempo - discutem-se as formas de organizar e escolher a melhor hora de estudo, bem como distratores internos e externos que afetam o processo de estudar.

- Carta nº 5: Memória - são discutidos aspectos do funcionamento da memória de curto e longo prazo e as condições que favorecem a aprendizagem profunda.

- Carta nº 6: Autorregulação da aprendizagem - trabalhada no sentido de se reconhecerem as diferentes fases no que tange ao Planejamento, Execução e Avaliação (PLEA).

- Carta nº 10 e 11: Estudo diário e estudo para avaliação - tem o propósito de se preparar com antecedência para as diferentes avaliações realizadas pelos estudantes.

- Carta nº 12: Ansiedade diante das provas - assunto discutido com o objetivo de reconhecer os sinais de ansiedade durante a prova e estratégias para amenizá-los.

- Carta nº 13: Autoavaliação dos estudos e encerramento da disciplina - temática em que se promovem reflexões do estudante em direção a mudanças no seu comportamento auto regulatório (Polydoro *et al.*, 2015, p. 206).

Por fim, de acordo com Polydoro *et al.* (2015, p. 207), a análise das respostas de 124 estudantes ao questionário de avaliação da disciplina revelou mudanças em todas as dimensões e fases da autorregulação. Os fatores apontados como propiciadores de mudança incluíram o relacionamento entre pares, o conhecimento de estratégias, a instrumentalidade, o fortalecimento da autoeficácia, o exercício da autorreflexão e a percepção de agência.

No terceiro artigo, “Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior”, Salgado *et. al* (2015) avaliam a eficácia de um programa para promover a autorregulação da aprendizagem no ensino superior com 26 estudantes ingressantes em diferentes cursos de graduação de uma universidade pública brasileira. Esses estudantes participaram de todos os seis encontros do programa, que tiveram duração de 90 minutos cada, realizados semanalmente e de forma ininterrupta. O programa atendeu ao critério de conveniência, baseado na inscrição espontânea dos estudantes.

No pré e pós-teste, foram aplicadas medidas de autorrelato para comparar as variáveis dependentes: “conhecimento das estratégias de aprendizagem, processos de autorregulação da aprendizagem, instrumentalidade percebida, autoeficácia para autorregular-se e para a formação superior” (Salgado *et al.*, 2015, p. 667).

O programa também foi embasado no livro *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar no ensino superior*, em que o protagonista da história, Gervásio,

[...] à medida que escreve suas cartas, além de relatar suas experiências pessoais, interpessoais, institucionais e de estudo, elabora suas vivências a partir de reflexões, questionamentos e orientações provocadas, em especial, pelo umbigo – metáfora da autorreflexão –, mas também decorrente da interlocução com colegas e professores (Rosário *et al.*, 2012 *apud* Salgado *et al.*, 2015, p. 669).

As cartas de Gervásio apresentam a proposta de implementar estratégias de aprendizagem de acordo com as fases de Planejamento, Execução e Avaliação:

Na fase do Planejamento, as estratégias são: estabelecimento de objetivos, autoavaliação e busca de ajuda. A fase de Execução inclui estratégias de organização, gestão do tempo, anotações, listas de coisas a fazer, resolução de problemas e memória. Na fase da Avaliação, encontram-se estratégias de autorreflexão e autoconsequências (Rosário *et al.*, 2012 *apud* Salgado *et al.*, 2015, p. 669).

A oficina “*Como estudar melhor agora que estou na Universidade?*” foi realizada no segundo semestre letivo de 2010, como uma atividade do serviço de apoio ao estudante da instituição. Iniciada em setembro e finalizada em novembro de 2010, a oficina recebeu inscrições online por meio da divulgação na página virtual do serviço, e-mails institucionais, cartazes e folhetos.

A sequência de atividades foi padronizada, de forma geral, conforme a sugestão do programa, seguindo as etapas de leitura da carta, discussão em subgrupos (socialização de dúvidas e/ou vivências dos próprios alunos) disparada por alguma atividade direcionada, socialização em plenária e síntese feita pela coordenadora sobre o tema tratado.

Os resultados da pesquisa, de acordo com Salgado *et al.* (2015), demonstraram “evidências favoráveis para a eficácia do programa Cartas do Gervásio ao seu umbigo no que se refere à promoção da ARA de ingressantes em uma universidade pública brasileira” (p. 675). Para as autoras (2015), “o programa impactou de maneira positiva os processos de estudo e aprendizagem dos

interessantes, possibilitando competências de natureza instrumental, interpessoal e sistêmica” (p. 675).

As competências de natureza instrumental dizem respeito à capacidade de analisar e sintetizar a informação; procurar e combinar informação de fontes diversas; organizar, planejar e programar tarefas no tempo, além de conhecer e exercitar estratégias de tomada de decisão. A competência interpessoal diz respeito ao trabalho em equipe e à importância do papel de cada um no produto final. A competência sistêmica implica a aplicação do conhecimento na prática; saber investigar e aprender; ter capacidade de adaptação a novas situações com soluções divergentes; trabalho autônomo e independente; e necessidade do empenho pessoal para alcançar sucesso (Nunes, 2009; Rosário e Polydoro, 2014 *apud* Salgado *et al.*, 2015, p. 675).

Por fim, as pesquisadoras (2015) informam que, em decorrência dos resultados da pesquisa e da necessidade de atender os demais estudantes, a oficina “*Como estudar melhor agora que estou na Universidade?*” passou a ser oferecida como um programa regular do setor de orientação educacional do serviço de apoio ao estudante da universidade.

No quarto artigo, “Programa de intervenção em autorregulação da aprendizagem: impacto no conhecimento e nas percepções de estudantes de licenciatura”, Arcoverde *et al.* (2022) avaliam os resultados de um programa de intervenção nos processos autorregulatórios de estudantes dos cursos de licenciatura de uma universidade brasileira.

“A amostra foi composta por 53 alunos de três turmas do terceiro semestre dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física” (Arcoverde *et al.*, 2022, p. 4). A pesquisa dividiu os participantes em três grupos distintos: o GEI, composto por 22 estudantes, que participaram de aulas teóricas autorreflexivas; o GEII, com 12 estudantes, que receberam apenas aulas teóricas sobre os mesmos conteúdos abordados no GEI; e o GC, formado por 19 estudantes, que não passou por nenhuma intervenção.

O programa foi implementado na modalidade presencial e utilizando o formato de justaposição curricular, ou seja, foi oferecido aos alunos como atividade complementar ao curso de graduação [...] O curso pode ser considerado de média duração, visto que consistiu em dez encontros distribuídos da seguinte forma: dois encontros para pré-teste e pós-teste, e oito para as sessões de intervenção. Esses

encontros ocorreram semanalmente, com duração de três horas cada, ao longo de seis semanas entre março e abril de 2019 (Arcoverde *et al.*, 2022, p. 4).

No grupo GEI, as sessões foram conduzidas no formato teórico-autorreflexivo e compreenderam cinco etapas distintas: questões conceituais e autorreflexivas, atividade prática, discussão da atividade prática, aula teórica reflexiva sobre o tema abordado e avaliação da aprendizagem. No GEII, os participantes receberam apenas aulas teóricas sobre os mesmos temas abordados no GEI. Por sua vez, o grupo GC não foi submetido a nenhuma forma de intervenção.

Durante as sessões do Grupo de Estudo e Intervenção (GEI), foram exploradas as variáveis-chave relacionadas aos três componentes do Modelo de Aprendizagem Estratégica (MSL) de Weinstein: habilidade, vontade e autorregulação.

O componente de Habilidade foca a importância do conhecimento e da capacidade dos estudantes universitários em utilizar uma variedade de estratégias de aprendizagem e habilidades de pensamento de maneira eficaz. Isso inclui o autoconhecimento dos estudantes, como identificação de pontos fortes e fracos, hábitos de estudo, preferências de aprendizagem, familiaridade com as demandas da vida acadêmica, entendimento prévio do conteúdo que se quer aprender – o conhecimento anterior, favorecendo a nova aprendizagem, bem como o conhecimento dos contextos atuais e futuros – transferência e aplicabilidade das informações obtidas. O componente Vontade aborda a motivação e os aspectos afetivos relacionados às estratégias de aprendizagem. Por outro lado, o componente de Autorregulação destaca o planejamento, monitoramento e controle ativo dos pensamentos, sentimentos e comportamentos dos alunos, com o objetivo de alcançar metas acadêmicas autoestabelecidas.

No componente Habilidade, as pesquisadoras exploraram variáveis de processamento da informação e seleção de ideias principais. Já no componente Vontade, foram discutidos aspectos como ansiedade e motivação dos estudantes. Por fim, no componente Autorregulação, foram exploradas variáveis relacionadas ao gerenciamento do tempo e à autotestagem.

Além disso, foram aplicados conceitos do Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman. Este modelo enfatiza uma abordagem processual e cíclica da autorregulação, dividida em três fases principais: fase prévia, fase de desempenho e controle e fase de autorreflexão.

Na fase prévia, são realizados o planejamento de tarefas, estabelecimento de metas, diagnóstico de desafios e delineamento de estratégias, com ênfase nas crenças de autoeficácia. Na fase de desempenho ou controle, ocorre a ação de aprendizagem baseada no planejamento da fase anterior, enquanto a fase de autorreflexão se dá ao fim do processo autorregulatório e envolve autojulgamento e autorreações. Nesta fase, o indivíduo compara os resultados obtidos com as metas estabelecidas na fase anterior, o que pode direcionar o indivíduo a respeito da necessidade de modificar o seu comportamento em situações de aprendizagem futuras.

A coleta de dados foi conduzida por meio de questões conceituais e autorreflexivas, com o objetivo de investigar se os estudantes de Licenciatura ampliaram seu conhecimento sobre o conceito de autorregulação da aprendizagem, melhoraram suas percepções sobre si mesmos como estudantes e futuros professores, e avaliaram se a intervenção contribuiu para aumentar sua intenção de seguir a carreira docente. Os instrumentos utilizados no Pré-teste e Pós-teste foram os seguintes: a) Questão conceitual sobre Autorregulação da Aprendizagem, que visava verificar se os estudantes possuíam algum conhecimento prévio sobre o construto de autorregulação da aprendizagem. b) Questões autorreflexivas para identificar as percepções dos licenciandos sobre si mesmos como estudantes e futuros professores. Essas questões indagavam como os alunos se viam no papel de estudantes, se tinham a intenção de se tornar professores e como se enxergavam como futuros profissionais.

De acordo com Arcoverde *et al.* (2022), a pesquisa analisou as respostas de cinquenta alunos, observando que três participantes (um do GEI e dois do GEII) não responderam às questões conceituais e autorreflexivas no pós-teste. Os resultados indicaram que não houve diferença estatisticamente significativa entre os grupos GEI e GEII. No entanto, o GEI apresentou ganhos estatisticamente significativos em cinco escalas em comparação com o GC, enquanto o GEII demonstrou ganhos significativos em três. Para as autoras (2022), os dados revelaram que os estudantes dos grupos experimentais melhoraram sua compreensão do conceito de autorregulação da aprendizagem após a intervenção, em comparação com o grupo controle. Entretanto, os resultados foram mais modestos em relação à percepção sobre si mesmos e ao desejo de seguir a carreira docente. Esses achados destacam a relevância dos programas de intervenção na formação de professores.

O quadro abaixo sintetiza os programas de intervenção sobre autorregulação da aprendizagem descritos nos quatro artigos acima, segundo a “Classificação de Programas de Intervenção para a Promoção da Autorregulação” de Ganda e Boruchovitch (2019), acrescidos de três novos aspectos: Metodologia de Ensino, Teoria de Aprendizagem, Instrumentos de Avaliação.

A “Classificação de Programas de Intervenção para a Promoção da Autorregulação” de Ganda e Boruchovitch (2019) contém sete aspectos: (1) Modalidade, subdivido em Presencial, Virtual ou Misto; (2) Formato, subdivido em Integração curricular ou Sobreposição curricular; (3) Conteúdo, subdivido em Específico ou Geral; (4) Tempo de Duração, subdivido em Curto (de 1 a 4 encontros), Médio (de 5 a 12 encontros) ou Longo (acima de 12 encontros); (5) Público-alvo, subdivido em Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação; (6) Número de Alunos, subdivido em Individual (1 aluno por vez), Grupos pequenos (de 2 a 10 alunos), Turmas fechadas (Classes pré-formadas de alunos) e Grupos grandes (Acima de 10 alunos); (7) Qualificação do instrutor, subdivido em Professor, Tutor/Monitor, Autoinstruído.

Os três aspectos acrescidos a essa classificação inicialmente proposta por Ganda e Boruchovitch (2019), Metodologia de Ensino, Teoria de Aprendizagem e Instrumentos de Avaliação, não contém subdivisões pré-definidas.

Quadro 6 - Classificação de Programas de Intervenção para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem

	1º artigo	2º artigo	3º artigo	4º artigo
Modalidade	Presencial	Misto	Presencial	Presencial
Formato	Sobreposição Curricular	Integração Curricular	Sobreposição Curricular	Sobreposição Curricular
Conteúdo	Geral	Geral	Geral	Geral
Tempo de Duração	Médio	Longo	Médio	Médio
Público-alvo	Ensino Superior	Ensino Superior	Ensino Superior	Ensino Superior
Número de Alunos	Grupo grande	Grupo grande	Grupo grande	Grupo grande
Qualificação do Instrutor	Professor	Professor	Professor	Professor
Metodologia de	Cartas de	Cartas de	Cartas de	Aulas teóricas e

Ensino	Gervásio ao seu Umbigo	Gervásio ao seu Umbigo	Gervásio ao seu Umbigo	reflexivas
Teoria da Aprendizagem	Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman)	Teoria Social Cognitiva (Bandura)	Autorregulação da Aprendizagem (Zimmerman)	Modelo de Aprendizagem Estratégica (Weinstein)
Instrumentos de Avaliação	Questionário de Conhecimentos das Estratégias de Auto-Regulação (CEA), o Inventário de Processos de Auto-Regulação da Aprendizagem (IPAAUNIV), o Inventário de Processos de Estudo (IPE-UNIV), e o Questionário de Auto-Eficácia e Instrumentalidade das estratégias de auto-regulação da aprendizagem	Questionário de Avaliação de Intervenção	Ficha de Identificação; Questionário de Conhecimentos de Estratégias de Aprendizagem (CEA); Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – Universidade (IPAA); Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – Universidade (IPAA); Questionário de Instrumentalidade Percebida para Autorregular a Aprendizagem (QIAR); Questionário de Autoeficácia para Autorregular-se (QAEAR); Escala de Autoeficácia para a Formação Superior (AEFS)	Questões conceituais e autorreflexivas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em resumo, a revisão de literatura neste subcapítulo contribuiu para esta pesquisa ao fornecer um panorama das intervenções possíveis para promover a autorregulação da aprendizagem, já realizadas em instituições de ensino brasileiras.

Conforme sintetizado no quadro acima, podemos inferir que 100% dos programas analisados nestes artigos foram: (1) realizados em instituições de ensino superior, destinados ao público-alvo de jovens e adultos a partir dos 18 anos de idade; (2) abordando o conteúdo sobre autorregulação da aprendizagem de forma geral, ou seja, ensinando estratégias de aprendizagem passíveis de generalização para vários tipos de conteúdos e atividades; (3) em grupos grandes, com mais de 10

estudantes; e (4) mediados por um professor com domínio na área da autorregulação da aprendizagem.

Em 75% dos casos analisados, houve: (1) predominância da modalidade presencial sobre a mista; (2) formato de sobreposição curricular prevalecendo sobre o de integração curricular; (3) tempo de duração média, de 5 a 12 encontros, em vez de uma duração longa, acima de 12 encontros; e (4) uso de metodologia de ensino que emprega as Cartas do Gervásio ao seu Umbigo, ao invés de aulas teóricas e reflexivas.

Por fim, se observa uma maior variedade nas teorias de aprendizagem e nos instrumentos de avaliação escolhidos nas quatro práticas de ensino apresentadas nos artigos.

Desse modo, com base nesta análise, podemos concluir que há um campo de pesquisa aberto para a realização de práticas educativas sobre autorregulação da aprendizagem direcionadas ao público-alvo de jovens menores de 18 anos e ao contexto do Ensino Médio.

Depreendemos também que as intervenções sobre autorregulação da aprendizagem são em sua maioria promovidas de modo extracurricular, ou seja, fora da sala de aula regular dos estudantes, no formato de oficina presencial com adesão voluntária, abordando o conteúdo de forma geral, e conduzidas por professores com domínio no tema.

Portanto, uma sequência didática para a promoção da autorregulação da aprendizagem que subsidie uma prática educativa surge como uma estratégia inédita e promissora no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Essa abordagem pode contribuir para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentam-se os aspectos relacionados à metodologia de pesquisa.

Quanto à abordagem, adotou-se uma pesquisa qualitativa que, conforme destacado por Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), envolve:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

As principais características de uma pesquisa qualitativa, segundo os mesmos autores, são:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32).

Nesse sentido, se compreendeu que a pesquisa qualitativa foi a abordagem mais adequada para esta pesquisa, pois ela partiu da observação empírica do pesquisador em relação à sua experiência profissional, buscando qualificar o seu processo de trabalho. Logo, o pesquisador foi sujeito e objeto da pesquisa que, apesar da atenção sensível sobre o problema de pesquisa a ser resolvido, até então, possuía conhecimento parcial e limitado sobre ele.

Quanto à natureza, a pesquisa foi aplicada que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”

Desse modo, se compreendeu que esta pesquisa é de natureza aplicada, pois visou gerar conhecimento para a construção de um produto educacional, uma sequência didática. Esta sequência didática objetiva solucionar os problemas específicos identificados na realidade de trabalho do pesquisador.

Quanto ao objetivo do estudo, a pesquisa foi exploratória.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e análises de casos. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas.

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele (Gil, 2019, l. 26).

Assim, se compreendeu que essa pesquisa foi exploratória, pois se pretendia aplicar uma intervenção na realidade de trabalho do pesquisador com o objetivo de desenvolver e modificar essa realidade por meio de uma solução inédita ao contexto da pesquisa.

Quanto à coleta de dados, a técnica de pesquisa preliminar utilizada foi a pesquisa documental, definida como “aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 69). Nesta pesquisa, foram mapeadas, a partir dos registros institucionais (Gil, 2019), as necessidades de autorregulação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS *Campus* Restinga, utilizando os documentos internos do Setor de Orientação Estudantil e atas dos Conselhos de Classe do 1º e 2º trimestres das turmas de 1º e 2º anos dos

cursos de CTE, CTI e CTL no ano letivo de 2023. As atas dos Conselhos de Classe do 3º trimestre do ano letivo de 2023 não foram analisadas, pois nestes Conselhos Finais não há a etapa de Pós-Conselho, e conseqüentemente, não há encaminhamentos de acompanhamento pela Equipe de Ensino. Já a avaliação do Produto Educacional se deu por meio de aplicação de questionários com questões abertas e fechadas aos participantes da pesquisa.

Quanto à análise dos dados qualitativos, a técnica utilizada foi a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes e Galiazzi, 2016). Esta abordagem envolveu um processo analítico composto por unitarização (interpretação dos significados a partir da desconstrução dos textos), categorização (construção de categorias interpretativas) e escrita de um metatexto que expressa os resultados da análise dos dados e a argumentação desenvolvida pelo pesquisador. Esse metatexto fornece recursos para a interpretação dos significados das respostas e interações nos contextos em que estavam inseridas. Assim:

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 118).

Desse modo, os dados gerados a partir da análise documental dos registros institucionais foram analisados qualitativamente para contribuir na solução do problema de pesquisa.

A análise qualitativa dos dados, conforme mencionado, subsidiou a construção do Produto Educacional (PE), que consiste em um material didático contendo uma sequência didática sobre autorregulação da aprendizagem. Este produto educacional foi avaliado de acordo com os eixos detalhados por Kaplún (2003), por meio de um questionário contendo questões abertas e fechadas, destinadas aos servidores da Gestão de Ensino dos *campi* do IFRS.

O quadro abaixo sintetiza a relação entre os objetivos específicos desta pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise dos dados:

Quadro 7 - Quadro síntese da metodologia da pesquisa

Objetivo Específico	Instrumento de coleta de dados da pesquisa	Metodologia de análise de dados
<p>Mapear as necessidades de autorregulação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS Campus Restinga, utilizando documentos internos do Setor de Orientação Estudantil e atas dos Conselhos de Classe do 1º e 2º trimestres das turmas de 1º e 2º anos dos cursos de CTE, CTI e CTL no ano letivo de 2023.</p>	<p>Análise documental.</p>	<p>Análise Textual Discursiva.</p>
<p>Analisar a contribuição da autorregulação da aprendizagem para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.</p>	<p>Análise documental.</p>	<p>Análise Textual Discursiva.</p>
<p>Desenvolver uma sequência didática sobre autorregulação da aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, baseada no levantamento das necessidades e no referencial teórico pertinente ao tema.</p>	<p>Baseada na análise documental.</p>	<p>Articulação do referencial teórico com os resultados encontrados na etapa anterior da pesquisa.</p>
<p>Avaliar a sequência didática</p>	<p>Questionário com questões abertas e fechadas.</p>	<p>Análise qualitativa dos dados.</p>

sobre autorregulação da aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica com os servidores da Gestão de Ensino dos campi do IFRS.		
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

4 ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados coletados acerca das demandas relacionadas à necessidade de apoio para a autorregulação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica do IFRS *Campus* Restinga.

O foco está na autopercepção dos estudantes sobre as suas necessidades de autorregulação da aprendizagem, corroborada pela percepção dos professores. Nessa discussão, a autorregulação da aprendizagem é compreendida como um fator emergente de permanência e êxito a ser promovida com os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais. Defendemos a existência de uma relação indissociável entre a promoção da autorregulação da aprendizagem e a permanência e êxito. Nesse sentido, acreditamos que o percurso acadêmico dos estudantes, desde o ingresso até a conclusão do curso, pode ser mais autônomo e satisfatório com a promoção da autorregulação da aprendizagem.

Desse modo, os resultados desta análise visam responder aos dois objetivos específicos inicialmente propostos nesta pesquisa: (i) Mapear as necessidades de autorregulação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS *Campus* Restinga, utilizando documentos internos do Setor de Orientação Estudantil e atas dos Conselhos de Classe do 1º e 2º trimestres das turmas de 1º e 2º anos dos cursos de CTE, CTI e CTL no ano letivo de 2023 e; (ii) Analisar a contribuição da autorregulação da aprendizagem para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

Os dados foram coletados nas atas dos Conselhos de Classe referentes ao 1º e 2º trimestres de 2023 e nos documentos internos do Setor de Orientação Estudantil do IFRS *Campus* Restinga referentes ao 3º trimestre de 2023. As informações abrangem as turmas de 1º e 2º anos, especificamente dos cursos de CTE, CTI e CTL do EMI da referida instituição.

4.1 A AUTOAVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

No mapeamento dos documentos internos do Setor de Orientação Estudantil, selecionamos duas questões para análise, extraída de um formulário eletrônico enviado aos estudantes por e-mail institucional durante a atividade intitulada "Pré-Conselhos de Classe: Avaliações das Turmas dos Cursos do EMI Anual". De acordo com o Calendário Acadêmico de 2023, essa atividade foi realizada ao fim do 3º trimestre do ano letivo de 2023.

A questão "O que você pode fazer para melhorar a sua autopercepção como estudante do IFRS *Campus Restinga*?", de caráter autoavaliativo, oferecia vinte e duas alternativas e permitia a seleção de mais de uma opção. O objetivo era aprofundar a autoavaliação do estudante sobre o seu processo de aprendizagem, complementando a questão anterior: "Durante este ano letivo, como foi o seu processo enquanto estudante?". Nessa questão de múltipla escolha, os estudantes podiam classificar o seu processo com uma das seguintes opções: "Ótimo", "Bom", "Razoável", "Ruim" ou "Péssimo".

Quadro 8 - As alternativas da questão "O que você pode fazer para melhorar a sua autopercepção como estudante do IFRS *Campus Restinga*?"

Ser pontual nos horários de aula.
Me organizar com os horários de ônibus/lotação.
Cumprir com o horário de início e fim do intervalo de aula.
Ser mais participativo(a) em sala de aula.
Não faltar às aulas por outros motivos que não os justificáveis.
Respeitar os colegas e/ou professores.
Saber ouvir e falar.
Evitar o uso de celular durante as aulas.
Tirar as minhas dúvidas com os colegas e professores em sala de aula.
Entregar as atividades e trabalhos propostos pelos professores dentro do prazo.
Não deixar para estudar para as provas somente com um dia de antecedência.
Manter uma rotina de estudos diária em casa antes ou após as aulas.
Responsabilizar-se pela sua frequência escolar.
Responsabilizar-se pelas suas notas.
Ser mais participativo(a) com os eventos acadêmicos do IFRS - <i>Campus Restinga</i> .

Envolver-se com as atividades dos núcleos do IFRS - <i>Campus Restinga</i> (NAC, NEABI, NEPGS, etc).
Participar como bolsista dos projetos de ensino, extensão e pesquisa do IFRS - <i>Campus Restinga</i> .
Agendar os atendimentos contraturno com os professores nas disciplinas em que você sentir alguma dificuldade.
Comparecer aos atendimentos contraturno dos professores após o agendamento com eles.
Agendar um atendimento com a Orientação Estudantil para organizar os meus estudos.
Comparecer aos atendimentos da Orientação Estudantil e/ou Psicologia Escolar.
Nenhuma das alternativas anteriores, pois me considero um(a) ótimo(a) estudante.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do formulário "Pré-Conselhos de Classe: Avaliações das Turmas dos Cursos do EMI Anual", do Setor de Orientação Estudantil, do IFRS *Campus Restinga*, 2023.

A questão foi respondida por 75 estudantes dos três cursos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS *Campus Restinga*. As alternativas mais frequentemente assinaladas foram: "Ser mais participativo(a) em sala de aula"; "Tirar as minhas dúvidas com os colegas e professores em sala de aula"; "Não deixar para estudar para as provas somente com um dia de antecedência"; "Ser pontual nos horários de aula"; "Participar como bolsista nos projetos de ensino, extensão e pesquisa do IFRS"; "Manter uma rotina de estudos diária antes ou após as aulas"; "Entregar as atividades e trabalhos propostos dentro do prazo"; e "Agendar os atendimentos contraturnos com os professores nas disciplinas em que você sentir alguma dificuldade".

Quadro 9 - As alternativas com maior predominância para a questão "O que você pode fazer para melhorar a sua autopercepção como estudante do IFRS *Campus Restinga*?"

Ser mais participativo(a) em sala de aula
Tirar as minhas dúvidas com os colegas e professores em sala de aula
Não deixar para estudar para as provas somente com um dia de antecedência
Ser pontual nos horários de aula
Participar como bolsista nos projetos de ensino, extensão e pesquisa do IFRS
Manter uma rotina de estudos diária antes ou após as aulas
Entregar as atividades e trabalhos propostos dentro do prazo
Agendar os atendimentos contraturnos com os professores nas disciplinas em que você sentir alguma dificuldade

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do formulário "Pré-Conselhos de Classe: Avaliações das Turmas dos Cursos do EMI Anual", do Setor de Orientação Estudantil, do IFRS *Campus Restinga*, 2023.

No Quadro 8, observa-se que os estudantes tinham vinte e duas alternativas para responder à questão “O que você pode fazer para melhorar a sua autopercepção como estudante do IFRS *Campus Restinga*?”. Essas alternativas, em sua maioria, representam um panorama exemplificativo de atitudes, comportamentos ou estratégias recomendáveis para serem aplicadas cotidianamente por um estudante classificado como “Ótimo”. Desse modo, as opções induzem os estudantes a refletirem sobre o quanto estão próximos ou distantes de serem um estudante tido como um modelo ideal, de acordo com as perspectivas individuais, a partir desses vinte e dois critérios. Além disso, servem como uma medida para que os estudantes compreendam as expectativas da escola, a partir de uma perspectiva institucional, em relação ao seu comportamento e desempenho acadêmico.

No Quadro 9, são sintetizadas as oito alternativas que mais se destacaram na autorreflexão dos estudantes como pontos de melhoria para o contexto analisado. Assim, inferimos que essas alternativas representam atitudes, comportamentos ou estratégias que os estudantes consideram essenciais ou possíveis de serem aplicadas em sua vida acadêmica, conforme as diferentes realidades dos estudantes.

As oito alternativas assinaladas com maior preponderância dizem respeito à atitudes, comportamentos ou estratégias que dependem da autorregulação, compreendida como uma ação consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo (Ganda; Boruchovitch, 2018) para regular as suas atitudes, pensamentos e sentimentos, de modo planejado e adaptável, com a intenção de atingir metas e conquistar objetivos pessoais (Simão; Frison, 2013).

Entretanto, dessas oito alternativas, sete correspondem mais especificamente às estratégias metacognitivas presentes na autorregulação da aprendizagem, ou seja, à capacidade do estudante de planejar, monitorar e avaliar o seu próprio processo de aprendizagem (Ganda; Boruchovitch, 2018): “Ser mais participativo(a) em sala de aula”; “Tirar as minhas dúvidas com os colegas e professores em sala de aula”; “Não deixar para estudar para as provas somente com um dia de antecedência”; “Ser pontual nos horários de aula”; “Manter uma rotina de estudos diária antes ou após as aulas”; “Entregar as atividades e trabalhos propostos dentro

do prazo”; e “Agendar os atendimentos contratuais com os professores nas disciplinas em que você sentir alguma dificuldade”.

Nessa perspectiva, a única alternativa que não consideramos como uma estratégia metacognitiva é “Participar como bolsista nos projetos de ensino, extensão e pesquisa do IFRS”. Embora essa experiência seja importante para a formação do estudante dentro da visão pedagógica e filosófica dos Institutos Federais - principalmente como ação estratégica de permanência e êxito - ela depende mais de aspectos econômicos e institucionais, como quantidade e valor das bolsas, do que de ações individuais dos estudantes que promovam a autorregulação da aprendizagem.

Nesse sentido, quando os estudantes indicam que poderiam ser mais participativos, pontuais, tirar as dúvidas em sala de aula, entregar atividades e trabalhos no prazo, manter uma rotina diária de estudos em casa e não estudar para as provas apenas um dia antes, eles estão realizando uma autoavaliação da sua necessidade de aprimorar as suas estratégias metacognitivas de aprendizagem.

De acordo com Carita *et al.* (2006) e Silva e Sá (1997), a metacognição envolve o conhecimento metacognitivo sobre as pessoas, as tarefas e as estratégias. Assim, quando os estudantes autoavaliam, por exemplo, que poderiam entregar as atividades e trabalhos no prazo, eles estão utilizando o conhecimento metacognitivo referente às pessoas, ou seja, uma autoavaliação sobre a importância de entregar as atividades e trabalhos no prazo como modo de organização da vida acadêmica. No entanto, como eles ainda não sabem como implementar essas mudanças ou quais estratégias aplicar para atingir esse objetivo, inferimos uma lacuna no conhecimento metacognitivo referente às tarefas e às estratégias.

Essas sete alternativas relacionadas à dimensão cognitiva/metacognitiva da aprendizagem fornecem indícios relevantes sobre as necessidades de apoio dos estudantes no que diz respeito à autorregulação da aprendizagem, especialmente em relação ao conhecimento metacognitivo sobre as tarefas e as estratégias. Contudo, é importante destacar que essa dimensão está indissociavelmente ligada às dimensões motivacional, emocional/afetiva e social da aprendizagem. Juntas, essas quatro dimensões contribuem integralmente para a promoção da autorregulação da aprendizagem (Ganda; Boruchovitch, 2018).

Essas necessidades de apoio referentes à autorregulação da aprendizagem articulam-se aos fatores individuais dos estudantes de permanência e êxito,

relacionado às categorias atitudes, comportamento, performance escolar e *background* (Rumberger *apud* Assis e Pontes, 2023). França *et al.* (2021, p. 34), como já mencionado anteriormente, definem os fatores individuais dos estudantes a partir desses exemplos: “necessidade de trabalhar, formação precária no ensino fundamental, repetência ou desempenho acadêmico insuficiente, possuir baixa aspiração educacional e ocupacional que resultam em excesso de faltas, comportamentos inadequados ao espaço acadêmico e a gestação não planejada”. Desses seis aspectos, três podem ser abordados por meio da promoção da autorregulação da aprendizagem: repetência ou desempenho acadêmico insuficiente, possuir baixa aspiração educacional e ocupacional que resultam em excesso de faltas, e comportamentos inadequados ao espaço acadêmico.

Já os dados qualitativos da pesquisa realizada para a criação do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS (2018) mostram que são alguns dos fatores individuais que causam evasão e retenção escolar: “Dificuldades no acompanhamento dos conteúdos”; “Reprovação em semestres/anos anteriores”; e “Falta de tempo para estudar fora da instituição” (IFRS, 2018, p. 48). Inferimos que esses três fatores também estão relacionados ao baixo uso ou à falta de estratégias metacognitivas de aprendizagem que poderiam ser desenvolvidas por meio da promoção da autorregulação da aprendizagem.

Desse modo, concluímos que as sete alternativas referentes ao baixo uso ou à falta de estratégias metacognitivas de aprendizagem, sinalizadas pelos estudantes no contexto desta pesquisa, apresentam uma relação direta ou indireta com os elementos causadores de evasão e retenção identificados por França *et al.* (2021) e no Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS (2018). Esses fatores poderiam ser prevenidos por meio da promoção da autorregulação da aprendizagem, com foco nos indícios fornecidos pela autoavaliação dos estudantes sobre as suas necessidades de melhoria na vida acadêmica.

Quadro 10 - Relações entre as sete alternativas referentes ao baixo uso ou à falta de estratégias metacognitivas da aprendizagem dos estudantes e os fatores individuais que causam evasão e retenção no IFRS

Ser mais participativo(a) em sala de aula	Desempenho acadêmico insuficiente ou dificuldades no acompanhamento dos conteúdos; possuir baixa aspiração educacional e ocupacional que resultam em excesso de
---	---

	faltas; comportamentos inadequados ao espaço acadêmico.
Tirar as minhas dúvidas com os colegas e professores em sala de aula	Desempenho acadêmico insuficiente ou dificuldades no acompanhamento dos conteúdos; falta de tempo para estudar fora da instituição.
Não deixar para estudar para as provas somente com um dia de antecedência	Desempenho acadêmico insuficiente ou dificuldades no acompanhamento dos conteúdos; falta de tempo para estudar fora da instituição.
Ser pontual nos horários de aula	Desempenho acadêmico insuficiente ou dificuldades no acompanhamento dos conteúdos; possuir baixa aspiração educacional e ocupacional que resultam em excesso de faltas; comportamentos inadequados ao espaço acadêmico.
Manter uma rotina de estudos diária antes ou após as aulas	Desempenho acadêmico insuficiente ou dificuldades no acompanhamento dos conteúdos; falta de tempo para estudar fora da instituição.
Entregar as atividades e trabalhos propostos dentro do prazo	Desempenho acadêmico insuficiente ou dificuldades no acompanhamento dos conteúdos; falta de tempo para estudar fora da instituição; comportamentos inadequados ao espaço acadêmico.
Agendar os atendimentos contratuais com os professores nas disciplinas em que você sentir alguma dificuldade	Desempenho acadêmico insuficiente ou dificuldades no acompanhamento dos conteúdos; falta de tempo para estudar fora da instituição.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do formulário "Pré-Conselhos de Classe: Avaliações das Turmas dos Cursos do EMI Anual", do Setor de Orientação Estudantil, do IFRS *Campus* Restinga, 2023; de França *et al.* (2021) e do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFRS (2018).

A autopercepção dos estudantes sobre as suas necessidades de apoio relacionadas à autorregulação da aprendizagem, evidenciada nesta análise da questão "O que você pode fazer para melhorar a sua autopercepção como

estudante do IFRS *Campus Restinga?*", do formulário eletrônico "Pré-Conselhos de Classe: Avaliações das Turmas dos Cursos do EMI Anual", do Setor de Orientação Estudantil do IFRS *Campus Restinga*, é corroborada também pelos professores nos Conselhos de Classe, como indica a análise apresentada a seguir.

4.2 A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

No mapeamento das atas dos Conselhos de Classe do 1º e do 2º trimestre das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS *Campus Restinga*, dos cursos de CTE, CTI e CTL, referentes ao ano letivo de 2023, foram aplicadas ao *corpus* textual as etapas de unitarização e categorização da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016).

As quatro categorias foram desenvolvidas *a priori*, com base nas dimensões básicas da aprendizagem envolvidas na autorregulação da aprendizagem: cognitiva/metacognitiva, motivacional, emocional/afetiva e social (Ganda; Boruchovitch, 2018). Já as subcategorias representam as unidades de significado derivadas do *corpus* textual das atas, que reúnem discursos comuns e incidências observadas pelos professores sobre os estudantes dessas turmas, encaminhados para atendimento com os profissionais do Setor de Orientação Estudantil do IFRS *Campus Restinga*. Essas sete subcategorias foram sintetizadas nas palavras-chave: "desempenho", "engajamento", "presença", "comunicação", "saúde", "família" e "trabalho".

Quadro 11 - As categorias e subcategorias criadas a partir das Atas dos Conselhos de Classe do 1º e do 2º trimestre das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS *Campus Restinga*, dos cursos de CTE, CTI e CTL, referentes ao ano letivo de 2023

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Dimensão cognitiva/metacognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ● "desempenho" ● "engajamento"
Dimensão motivacional	<ul style="list-style-type: none"> ● "presença" ● "comunicação"

Dimensão emocional/afetiva	<ul style="list-style-type: none"> • "saúde" • "família"
Dimensão social	<ul style="list-style-type: none"> • "trabalho"

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Atas dos Conselhos de Classe, do Setor de Orientação Estudantil, do IFRS Campus Restinga, 2023.

Desse modo, as categorias de análise correspondem às quatro dimensões da aprendizagem, enquanto as subcategorias englobam todas essas dimensões. Isso ocorre porque a promoção da autorregulação da aprendizagem adota uma perspectiva integral, considerando todos os aspectos da aprendizagem. Por exemplo, se um estudante está enfrentando dificuldades na organização dos estudos, associada à subcategoria "desempenho", é necessário considerar não apenas a dimensão cognitiva/metacognitiva, mas também as dimensões motivacional, emocional/afetiva e social como variáveis que influenciam esse problema.

Um outro exemplo mais detalhado: a compreensão sobre os motivos de um estudante chegar atrasado ou faltar em demasia às aulas, associado à subcategoria "presença", pode envolver as seguintes questões na abordagem do problema: a) Será que o estudante não tem acordado com o despertador porque fica jogando videogame até tarde da noite durante a semana? (dimensão cognitiva/metacognitiva); b) Será que o estudante não vê sentido no curso em que está matriculado, o que reduz sua motivação para frequentar as aulas? (dimensão motivacional); c) Será que o estudante está ansioso com o volume de conteúdo do curso ou tem receio de sofrer *bullying* por parte dos colegas? (dimensão emocional/afetiva); d) Será que o estudante não recebe apoio e incentivo da família para vir à escola? (dimensão social).

Nesta análise, as sete subcategorias representam atitudes, comportamentos ou realidades observadas pelos professores que impactam a aprendizagem dos estudantes. Dentre essas subcategorias, quatro podem ser aprimoradas por meio da promoção da autorregulação da aprendizagem: "desempenho", "engajamento", "presença" e "comunicação". Essas quatro subcategorias estão diretamente relacionadas a estratégias metacognitivas de aprendizagem e a fatores individuais

de permanência e êxito do estudante. Por outro lado, as subcategorias associadas à "saúde", "família" e "trabalho", embora também impactam a aprendizagem dos estudantes, não estão ligadas a estratégias metacognitivas. Elas dizem respeito a fatores externos que influenciam a permanência e êxito do estudante e referem-se à questões estruturais da sociedade, que estão além do alcance do objetivo desta pesquisa de promover a autorregulação da aprendizagem.

4.2.1 DESEMPENHO, ENGAJAMENTO, PRESENÇA E COMUNICAÇÃO

Na subcategoria "**desempenho**", o conteúdo das falas dos professores referem-se principalmente a dois aspectos: (1) **dificuldade de aprendizagem**, como *E01E - Estudante repetente com bastante dificuldade* e *E02E - Não vem nos atendimentos, tem dificuldade de aprendizagem*; e (2) **organização dos estudos**, como *E02E - [Professora D] diz que ele tem muita dificuldade de aprendizagem. Pelo relato do estudante, ele não sabe estudar*, *E10E - [Professor F] diz que em matemática ele escreve bastante, mas não resulta em bons resultados nas provas*, *E14E - [Professor W] diz que o estudante tem dificuldade até de saber sobre as notas*, *E17E - [Professor M] diz que ele deixou a prova em branco, disse que não conseguiu estudar*, e *E05I - [Professor L] relata que ela estuda e faz bastante as atividades na escola, mas em casa não*.

O baixo desempenho acadêmico dos estudantes relatados nesses Conselhos de Classe é constatado pela observação presente nas atas, que apontam estudantes com notas entre quatro a sete disciplinas abaixo da média: *E03E - Abaixo da média em 6 disciplinas*, *E07E - Sete componentes abaixo da média*, e *E09L - Cinco notas abaixo da média*.

Isso ocorre sem nenhuma reflexão dos professores sobre as suas práticas pedagógicas em relação a esses resultados de desempenho. Exemplos incluem: *E13E - [Professora T] diz que ele tem muita dificuldade em Filosofia. Fez a prova, e errou tudo* e *E13E - [Professora L] diz que ele tem dificuldade de compreensão e de leitura. Que troca palavras*.

Por fim, as falas dos professores refletem o desempenho escolar dos estudantes, muitas vezes baseadas somente na percepção de esforço pessoal, sem nenhuma discussão pedagógica que auxilie o estudante a ter um melhor desempenho: *E14E - [Professora T] diz que ele tem muita dificuldade. Diz que ele se*

esforça muito, mas tem muita dificuldade, E18E - Docentes acreditam que ele seja inteligente, mas não é esforçado, E02I - Tem bastante dificuldade, mas é bastante esforçado, e E09I - [Professora E] diz que ele é desorganizado, mas tem capacidade.

Desse modo, observa-se uma predominância no discurso sobre a dificuldade de aprendizagem de forma abstrata e na responsabilização dos estudantes pelo baixo desempenho. Há poucos exemplos concretos registrados em ata do cotidiano da sala de aula que ilustrem claramente essas dificuldades, assim como estratégias pedagógicas para ajudar os estudantes a superá-las. Na ausência de uma avaliação e de discussão sobre as práticas pedagógicas dos professores, com registro em ata dos Conselhos de Classe, constata-se uma omissão institucional quanto à responsabilidade dos professores e da própria escola pelo desempenho escolar dos estudantes. Isso ocorre independentemente dos encaminhamentos realizados para os estudantes, que deveriam servir como complemento ou suporte, mas frequentemente acabam resultando em uma terceirização da responsabilidade para a equipe multidisciplinar e multiprofissional da escola.

Nesse sentido, a promoção da autorregulação da aprendizagem abordaria somente a parte que é responsabilidade atribuída aos estudantes, principalmente referente às estratégias metacognitivas de aprendizagem. Os indícios encontrados nesta análise são exemplificados por casos concretos, como: (1) o estudante que autoavalia que não sabe como estudar; (2) o estudante que faz registros no caderno, mas não obtém bons resultados nas provas; e (3) a estudante que estuda e realiza as atividades na escola, mas não consegue manter o mesmo nível de desempenho em casa.

Quadro 12 - Subcategoria: "desempenho"

E01E - Estudante repetente com bastante dificuldade.

E02E - Tem nota abaixo da média em diversas disciplinas.

E02E - Não vem nos atendimentos, tem dificuldade de aprendizagem.

E03E - Abaixo da média em 6 disciplinas.

E07E - Sete componentes abaixo da média.

E07E - [Professor B] relata que é bastante frequente, mas tem muita dificuldade e que ele está trabalhando.

E08E - Quatro componentes abaixo da média.

E09E - Seis disciplinas abaixo da média. Notas bem baixas.

E10E - [Professor F] diz que em matemática ele escreve bastante, mas não resulta em bons resultados nas provas.

E13E - [Professora T] diz que ele tem muita dificuldade em Filosofia. Fez a prova, e errou tudo.

E13E - [Professora D] percebe que pelos gráficos ele reduziu bastante o desempenho acadêmico.

E13E - [Professora L] diz que ele tem dificuldade de compreensão e de leitura. Que troca palavras.

E14E - [Professora T] diz que ele tem muita dificuldade. Diz que ele se esforça muito, mas tem muita dificuldade.

E14E - [Professor W] diz que o estudante tem dificuldade até de saber sobre as notas.

E17E - [Professor M] diz que ele deixou a prova em branco, disse que não conseguiu estudar.

E18E - [Professora M] diz que ele foi muito mal na prova.

E18E - Docentes acreditam que ele seja inteligente, mas não é esforçado.

E20E - [Professora M] diz que ela foi mal nas avaliações. Tentará recuperar os conteúdos.

E02I - Tem bastante dificuldade, mas é bastante esforçado.

E05I - [Professor L] relata que ela estuda e faz bastante as atividades na escola, mas em casa não.

E09I - [Professora C] diz que ele tem dificuldades.

E09I - [Professora E] diz que ele é desorganizado, mas tem capacidade.

E03L - Está abaixo da nota em muitos componentes.

E07L - Sete disciplinas abaixo da média.

E08L - Sete notas abaixo da média.

E09L - Cinco notas abaixo da média.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Atas dos Conselhos de Classe, do Setor de Orientação Estudantil, do IFRS Campus Restinga, 2023.

Já na subcategoria "**engajamento**", o conteúdo das falas dos professores referem-se principalmente a dois aspectos: (1) **não entrega as atividades ou trabalhos** ou (2) **não faz as provas** como: *E01E - [Professor W] diz que está repetindo as ações de 2022, quando vinha às aulas e não entregava trabalhos, E03E - [Professor W] diz que ele melhorou, mas que ele não entrega atividades, mesmo reabrindo prazos para entregar, E18E - [Professor S] diz que ele não entrega atividades e que se ausenta nas aulas em que tem avaliação, E01I - [Professor L] Ficou com nota 0 em matemática por não entregar trabalhos e faltar nas provas, e*

E04I - [Professor S] diz que cobra atividades e ele se faz que não está falando com ele. Se faz que não sabe das obrigações.

Observa-se, mais uma vez, a ausência de uma discussão pedagógica sobre como resolver os problemas identificados e a falta de reflexão dos professores sobre as suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao engajamento dos estudantes nas formas de avaliação escolhidas pelos professores. Assim como na subcategoria "desempenho", as questões de "engajamento" são atribuídas exclusivamente aos estudantes.

Nessa subcategoria, a promoção da autorregulação da aprendizagem atuaria principalmente nos aspectos referentes às estratégias metacognitivas de aprendizagem e de motivação dos estudantes. Isso incluiria a organização de espaços e tempos de estudo de acordo com a rotina diária e a realidade dos estudantes, o estabelecimento de metas que favoreçam a motivação durante as sessões de estudo, a planificação das atividades e prazos, e o estabelecimento do grau de dificuldade das atividades a partir dos interesses pessoais e da percepção dos estudantes, para que estes se sintam motivados a cumprir os prazos estabelecidos pelos professores.

Quadro 13 - Subcategoria: "engajamento"

E01E - [Professor W] diz que está repetindo as ações de 2022, quando vinha às aulas e não entregava trabalhos.

E02E - [Professora T] diz que ele foi mal na prova, e não entregou trabalhos.

E03E - [Professor W] diz que ele melhorou, mas que ele não entrega atividades, mesmo reabrindo prazos para entregar.

E05E - [Professora T] diz que o estudante foi mal na prova, e que não entregou trabalhos.

E08E - [Professor F] diz que ele não entregou alguns trabalhos e que nas provas onde ele foi melhor.

E12E - [Professor B] disse que ele não entrega atividades.

E12E - [Professor W] disse que ele não entregou as atividades.

E18E - [Professor S] diz que ele não entrega atividades e que se ausenta nas aulas em que tem avaliação.

E01I - [Professor L] Ficou com nota 0 em matemática por não entregar trabalhos e faltar nas provas.

E04I - [Professor S] diz que cobra atividades e ele se faz que não está falando com ele. Se faz que não sabe das obrigações.

E02L - [Professor D] diz que ela não queria estar aqui no IF. Está aqui obrigada. [Ele] diz que ela não entregou os trabalhos e não fez recuperação.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Atas dos Conselhos de Classe, do Setor de Orientação Estudantil, do IFRS Campus Restinga, 2023.

Na subcategoria "**presença**", por sua vez, o conteúdo das falas dos professores referem-se principalmente a três aspectos: (1) **atrasos**, como em E08I - [Professor A] diz que está sempre atrasada, E09I - [Professor A] diz que ele chega atrasado em aula, e E06L - [Professora Helena] relata que ela sempre se atrasa, mas é uma aluna inteligentíssima; (2) **falta às aulas**, como E08I - [Professor S] Está faltando muito, E01L - Tem muitas faltas, e E03L - [Professor D] diz que ela sumiu nas últimas semanas; e (3) **não comparece aos atendimentos de docentes e equipe multiprofissional** como E06E - [Professora D] diz que convidou ele para atendimento, mas ele não foi, e E20E - [Professora C] diz que ela não vem em nenhum atendimento, não entrega trabalhos.

Observa-se que as questões da subcategoria "presença" são um problema constante na vida acadêmica dos estudantes, impactando o planejamento realizado pelos professores. Esses atrasos e faltas podem estar atrelados a problemas econômicos e sociais enfrentados pelos estudantes e suas famílias. No que diz respeito à autorregulação da aprendizagem, a promoção pode concentrar-se principalmente em aspectos relacionados à motivação dos estudantes. Isso ocorre à medida que eles desenvolvem autonomia e se responsabilizam pela sua vida acadêmica, alinhando-se ao seu projeto de vida.

Quadro 14 - Subcategoria: "presença"

E02E - [Professora D] diz que ele não compareceu às convocações.

E04E - [Professora D] disse que teve conversa com o estudante, e [ele] diz que tem pavor da escola antiga. Não vem nos atendimentos.

E05E - Os docentes dizem que falta algumas aulas.

E06E - [Professora D] diz que convidou ele para atendimento, mas ele não foi.

E17E - [Professora M] diz que ele baixou a nota pois não tem vindo para as aulas.

E20E - [Professora C] diz que ela não vem em nenhum atendimento, não entrega trabalhos.

E01I - Estudante com baixa frequência.

E01I - [Professor A] diz que esteve frequente no primeiro mês de aula, por isso teve nota. Agora estava infrequente.

E01I - [Professora D] diz que na sua disciplina o estudante conseguiu a nota. Esteve frequente após o Ensino ter chamado o estudante. Esteve presente na aula nos dias de avaliação, por isso a nota. Entende que o maior problema hoje seria a frequência do estudante nas aulas.

E02I - [Professor L] relata que ano passado ele foi bem por ter feito aula + atendimento o ano todo e neste ano não.

E03I - [Professor L] relata que ele tem comportamento desgarrado da turma, muitas faltas.

E06I - Várias disciplinas com frequência baixa.

E07I - [Professor A] diz que tem vezes que ela está desligada do conteúdo, chega atrasada. Na primeira avaliação ela foi mal.

E08I - [Professora E] diz que ela falta muito.

E08I - [Professor A] diz que está sempre atrasada.

E08I - [Professor S] Está faltando muito.

E09I - Está faltando muito.

E09I - [Professor A] diz que ele chega atrasado em aula.

E01L - Tem muitas faltas.

E02L - [Professor D] diz que ela não queria estar aqui no IF. Está aqui obrigada. [Ele] diz que ela não entregou os trabalhos e não fez recuperação. Não veio nos atendimentos marcados.

E03L - [Professor D] diz que ela sumiu nas últimas semanas.

E04L - Não está fazendo as atividades, sai e volta quando quer.

E06L - [Professora Helena] relata que ela sempre se atrasa, mas é uma aluna inteligentíssima.

E09L - [Professor D] relata que ela fica dormindo na aula.

E09L - [Professor T] diz que ela não participa. Informa que ela começou a vir depois de uma conversa, mas não refletiu nas notas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Atas dos Conselhos de Classe, do Setor de Orientação Estudantil, do IFRS Campus Restinga, 2023.

Por último, na subcategoria "**comunicação**", o conteúdo das falas dos professores referem-se principalmente ao aspecto da dificuldade dos estudantes de expressarem-se em sala de aula, seja por não participarem da dinâmica da sala de aula ou por timidez, como *E06E - [Professor B] diz que o estudante não fala em aula*, *E14E - [Professora A] diz que ele tem muita dificuldade de se expressar*, *E14E - [Professor B] diz que o estudante tem dificuldade até para explicar o que ele sabe*, *E04I - [Professor L] disse que ele não fala muito*, e *E01L - [Professora F] diz que ela é tímida ao apresentar trabalhos, tenta fugir*.

A autorregulação da aprendizagem, de acordo com esses exemplos, poderia ser promovida principalmente em aspectos relacionados à regulação emocional (Bzuneck, 2018; Cruvinel; Boruchovitch, 2019).

Quadro 15 - Subcategoria: "comunicação"

E03E - [Professora D] diz que o estudante não conversa com ela. Diz que não convoca os estudantes, mas que convida os estudantes. Ele foi em alguns atendimentos, mas tem muita dificuldade, mas não sabe em que pois não tem trocas com ele.

E05E - [Professor O] diz que não ouviu a voz do estudante. Ele foi bem, pois fez trabalhos junto com o colega T.

E05E - [Professor W] diz que o estudante gabaritou a primeira avaliação, e na prova foi mal. Não se manifesta em sala de aula.

E06E - [Professor B] diz que o estudante não fala em aula.

E14E - [Professora A] diz que ele tem muita dificuldade de se expressar.

E14E - [Professor B] diz que o estudante tem dificuldade até para explicar o que ele sabe.

E20E - [Professora M] Estudante muito quieta.

E20E - [Professor B] diz que ela está tentando melhorar. Diz que ela mudou de atitude. Estudante muito tímida.

E04I - [Professor L] disse que ele não fala muito.

E01L - [Professora F] diz que ela é tímida ao apresentar trabalhos, tenta fugir.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Atas dos Conselhos de Classe, do Setor de Orientação Estudantil, do IFRS Campus Restinga, 2023.

De modo geral, a análise das quatro subcategorias iniciais - "desempenho", "engajamento", "presença" e "comunicação" - a partir dos quadros com os conteúdos das atas dos Conselhos de Classe do 1º e do 2º trimestre das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS *Campus* Restinga, dos cursos de CTE, CTI e CTL, referentes ao ano letivo de 2023, revela que: (1) o discurso predominante entre os professores é a responsabilização dos estudantes por seu desempenho, engajamento, presença e expressão em sala de aula; (2) não há uma avaliação, discussão coletiva ou reflexão pessoal dos professores sobre as suas práticas pedagógicas que poderia contribuir para a vida acadêmica dos estudantes; (3) além disso, não há qualquer referência à promoção da autorregulação da aprendizagem pelos professores aos estudantes. Isso pode ser atribuído à falta de conhecimento sobre esse conceito e ao viés conteudista e

tecnicista ainda presente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais, no qual os estudantes têm de 12 a 14 disciplinas ao longo do ano letivo, a exemplo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos analisados.

Esse cenário resulta no encaminhamento da resolução dos problemas que impactam a aprendizagem dos estudantes para os profissionais da equipe multidisciplinar e multiprofissional da escola, em vez de serem abordados durante as aulas. Isso poderia ocorrer de modo integrado aos conteúdos e materiais trabalhados pelos professores ao longo do ano letivo, seguindo os preceitos pedagógicos e filosóficos da Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, dois encaminhamentos poderiam ser considerados: (1) a implementação de uma prática educativa extracurricular para promover a autorregulação da aprendizagem e prevenir os problemas identificados pelos estudantes e professores - objeto deste estudo; e (2) a realização de uma formação continuada para os professores sobre a promoção da autorregulação da aprendizagem, visando capacitá-los a abordar o tema em sala de aula e integrá-lo com as atividades e conteúdos, contribuindo para a mitigação dos problemas decorrentes da falta de autorregulação dos estudantes - um tema que pode ser objeto de estudo em futuras pesquisas.

A relação entre as alternativas predominantes na autoavaliação dos estudantes na questão “O que você pode fazer para melhorar a sua autopercepção como estudante do IFRS Campus Restinga?”, do formulário eletrônico “Pré-Conselhos de Classe: Avaliações das Turmas dos Cursos do EMI Anual”, do Setor de Orientação Estudantil do IFRS *Campus Restinga* e das subcategorias, derivadas do *corpus* textual das atas dos Conselhos de Classe do 1º e do 2º trimestre das turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS Campus Restinga, dos cursos de CTE, CTI e CTL, referentes ao ano letivo de 2023, que reúnem discursos comuns e incidências observadas pelos professores sobre os estudantes dessas turmas, são apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 16 - Relações entre a autopercepção dos estudantes e a percepção dos professores

ESTUDANTES	PROFESSORES
Ser mais participativo(a) em sala de aula	"engajamento", "presença" e "comunicação"

Tirar as minhas dúvidas com os colegas e professores em sala de aula	"engajamento" e "comunicação"
Não deixar para estudar para as provas somente com um dia de antecedência	"desempenho" e "engajamento"
Ser pontual nos horários de aula	"presença"
Manter uma rotina de estudos diária antes ou após as aulas	"desempenho" e "engajamento"
Entregar as atividades e trabalhos propostos dentro do prazo	"desempenho" e "engajamento"
Agendar os atendimentos contratuais com os professores nas disciplinas em que você sentir alguma dificuldade	"desempenho", "engajamento", "presença" e "comunicação"

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa síntese fornece subsídios para a criação do produto educacional derivado desta pesquisa - uma sequência didática para a promoção da autorregulação da aprendizagem que aborda os temas que emergiram da análise.

4.2.2 SAÚDE, FAMÍLIA E TRABALHO

As três subcategorias relativas à "saúde", "família" e "trabalho" serão analisadas nesta seção. Como defendemos anteriormente, embora essas subcategorias também impactem a aprendizagem dos estudantes, elas não estão diretamente relacionadas à autorregulação da aprendizagem. Elas referem-se a fatores externos que influenciam a permanência e êxito dos estudantes, envolvendo questões estruturais da sociedade que estão além do escopo desta pesquisa de promoção da autorregulação da aprendizagem.

Na subcategoria "**saúde**", o conteúdo das falas dos professores referem-se principalmente ao aspecto da **saúde emocional** dos estudantes que acarretam em (1) **baixa autoestima**, E04E - [Professora A] diz que o estudante se rebaixa muito; (2) **isolamento social**, E09E - [Professor S] relata que ele tem ficado mais isolado. *Muitos atrasos* e E01I - [Professor L] Esse ano o estudante está totalmente sozinho em sala de aula, e (3) **tédio**, E11E - [Professora A] comenta que a estudante gostou muito da roda de conversa com as meninas, mas que está bem desanimada, E01L - [Professor S] diz que ela é bastante inteligente, mas tem desinteresse de modo

geral, e E07L - [Professora G] informa que no retorno das férias ela desanimou bastante.

Há um relato mais explícito sobre a necessidade de atendimento psicológico para um determinado estudante: E01I - [Professora D] entende que o primeiro passo seria saber o motivo da ausência do estudante e tratar a questão emocional. [Ela] entende que o estudante precisa de atendimento psicológico, pois passa por sofrimento. Além disso, há uma falta de compreensão por parte de uma professora sobre como a saúde emocional impacta a cognição dos estudantes: E01I - [Professora A] entende que existem questões emocionais que prejudicam o estudante de avançar. Não entende que seja cognitivo.

Nesse sentido, embora questões como baixa autoestima, isolamento social e tédio, além de comportamentos como não trabalhar em grupo (E05L) ou resistir à convivência com colegas (E06E), possam ser indiretamente abordadas pela autorregulação da aprendizagem, acreditamos que há a necessidade de avaliação por um especialista na área da saúde para orientações a respeito de como lidar com esses casos mais individualizados. Compreendemos também a necessidade de aprofundamento de estudo na área da autorregulação da aprendizagem focada na regulação emocional (Bzuneck, 2018) para uma abordagem mais efetiva desses casos - um tema que pode ser objeto de estudo em futuras pesquisas.

Quadro 17 - Subcategoria: "saúde"

E04E - [Professora A] diz que o estudante se rebaixa muito.

E06E - [Professor T] diz que ele tem resistência com a turma. É um dos envolvidos na situação de bullying.

E09E - [Professor B] encontra similaridade com o ano passado. Relata que ao encontrar uma dificuldade na tarefa ele já bloqueia, não chama ajuda e fica exatamente parado na aula. Outros professores relatam a mesma situação. Muita situação de bloqueio ao encontrar dificuldades.

E09E - [Professor S] relata que ele tem ficado mais isolado. Muitos atrasos.

E11E - [Professora A] comenta que a estudante gostou muito da roda de conversa com as meninas, mas que está bem desanimada.

E11E - [Professora D] traz sobre a importância de não deixar meninas sozinhas nas turmas de eletrônica.

E01I - [Professor S] relata que o estudante mudou bastante desde o ano passado. Era muito frágil e hoje tem uma cara de ódio do mundo. É impermeável e distante. Sumiu e voltou.

E01I - [Professor L] Esse ano o estudante está totalmente sozinho em sala de aula.

E01I - [Professora D] entende que o primeiro passo seria saber o motivo da ausência do estudante e tratar a questão emocional. [Ela] entende que o estudante precisa de atendimento psicológico pois passa por sofrimento.

E01I - [Professora A] entende que existem questões emocionais que prejudicam o estudante de avançar. Não entende que seja cognitivo.

E01L - [Professor S] diz que ela é bastante inteligente, mas tem desinteresse de modo geral.

E02L - [Professora F] diz que ela é isolada, mas muito carinhosa.

E05L - O estudante teve uma decepção com a partida do amigo N que se transferiu.

E05L - Não trabalha em grupo.

E07L - [Professora M] relata casos de descomprometimento.

E07L - [Professora G] informa que no retorno das férias ela desanimou bastante.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Atas dos Conselhos de Classe, do Setor de Orientação Estudantil, do IFRS Campus Restinga, 2023.

Já na subcategoria "**família**", o conteúdo das falas dos professores referem-se principalmente a três aspectos: ao (1) **cuidado da família** como E21E - [Professor B] relata que o estudante cuida da mãe. Diz que o estudante tem capacidade de atingir as médias, e E03L - [Professora T] diz que ela tem sérios problemas em casa com cuidados dos irmãos. Ela relatou que deseja ir morar com o pai; ao (2) **desamparo da família**, especialmente da figura paterna, como E06E - [Professor M] Não tem relação boa com o pai. Tentou-se atendimentos com a família, e não teve sucesso. Diz que o estudante ficou nervoso em relação a questão de chamamento de responsáveis, e E05L - Tem uma relação difícil com o pai; e ao (3) **luto da família**, como E03E - [Professor B] relembra que ano passado o estudante perdeu o avô, e acredita que isso tenha impactado na reprovação do ano passado, e E01I - [Professora A] informa que o estudante perdeu familiares muito próximos devido a Covid-19.

Quadro 18 - Subcategoria: "família"

E03E - [Professor B] relembra que ano passado o estudante perdeu o avô, e acredita que isso tenha impactado na reprovação do ano passado.

E06E - [Professor M] Não tem relação boa com o pai. Tentou-se atendimentos com a família, e não teve sucesso. Diz que o estudante ficou nervoso em relação a questão de chamamento de responsáveis.

E19E - [Professor B] relata dificuldades em relação aos estudos, por separação dos pais, por trabalhar.

E21E - [Professor B] relata que o estudante cuida da mãe. Diz que o estudante tem capacidade de atingir as médias.

E01I - [Professora A] informa que o estudante perdeu familiares muito próximos devido a Covid-19.

E07I - [Professor A] conversou com a estudante, e ela indicou que está com problemas familiares.

E03L - [Professora T] diz que ela tem sérios problemas em casa com cuidados dos irmãos. Ela relatou que deseja ir morar com o pai.

E05L - Tem uma relação difícil com o pai.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Atas dos Conselhos de Classe, do Setor de Orientação Estudantil, do IFRS Campus Restinga, 2023.

Por fim, na subcategoria "**trabalho**", as falas dos professores dizem respeito ao impacto negativo da rotina de trabalho na aprendizagem dos estudantes, especialmente no que diz respeito à sua presença em sala de aula. A questão da presença já foi analisada em uma subcategoria e pode ser desenvolvida pela promoção da autorregulação da aprendizagem.

Quadro 19 - Subcategoria: "trabalho"

E07E - [Professor B] relata que é bastante frequente, mas tem muita dificuldade e que ele está trabalhando.

E01I - [Professora A] traz a informação de que o estudante estaria trabalhando no horário de aula. Sente que o estudante precisa de ajuda mas não sabe como ajudar.

E01I - [Professor X] pediu para fazerem uma autoavaliação. Estudante disse que não frequenta muito as aulas devido ao trabalho, mas que falaria com o chefe para ser liberado do trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas Atas dos Conselhos de Classe, do Setor de Orientação Estudantil, do IFRS Campus Restinga, 2023.

Destarte, as subcategorias "saúde", "família" e "trabalho" fornecem indícios relevantes para refletirmos sobre a responsabilidade que esses estudantes assumem ao cuidar da casa, da família e contribuir para a renda familiar. Essa carga de responsabilidades na juventude pode desviar o foco nos estudos na faixa etária adequada e na construção de um projeto de vida, além de possivelmente impactar na saúde mental dos estudantes.

Esse conjunto de fatores apresentados nas subcategorias "saúde", "trabalho" e "família" também impactam a permanência e o êxito dos estudantes. Embora sejam categorizados como fatores individuais dos estudantes, tanto por Rumberger (Assis; Pontes, 2023, p. 56) quanto por França *et al.* (2021, p. 34), é importante

reconhecer que há um fator social, ou seja, externo ao estudante, que não pode ser desconsiderado e omitido. Nesse sentido, ignorar a estrutura social seria cometer o equívoco de responsabilizar novamente este jovem estudante, uma vez que o sistema econômico capitalista e a sociedade influenciada pelas políticas neoliberais já o fazem, e que a escola, como instituição social, acaba por reproduzir.

Esses achados de pesquisa subsidiaram a elaboração do produto educacional, cuja discussão é apresentada no capítulo seguinte.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresenta-se o produto educacional elaborado na pesquisa, desde a sua elaboração até a sua avaliação, precedido de uma breve conceitualização sobre produto educacional, material didático e sequência didática.

A análise dos dados preliminares, os resultados obtidos e a discussão, realizados a partir de uma pesquisa documental articulada à revisão bibliográfica, subsidiaram a elaboração do produto educacional: um material didático do tipo sequência didática, voltado para a promoção da autorregulação da aprendizagem entre os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Este material será disponibilizado em formato digital em um repositório de acesso livre.

O objetivo do produto educacional é embasar a criação de práticas educativas sobre o tema nos Institutos Federais. Na Área de Ensino, considera-se um produto educacional:

[...] o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981). Deve apresentar, em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina (Rizzatti et al, 2020, p. 14).

Desse modo, o produto educacional vincula-se tematicamente à linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, inserindo-se no macroprojeto de Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino em Educação Profissional e Tecnológica. Ele atende a critérios importantes para a área de ensino, na elaboração e validação dos produtos educacionais, como a complexidade, o registro, o impacto, a aplicabilidade, a aderência e a inovação, os quais:

[...] valorizam métodos de pesquisa como: a escolha e apreensão de referencial teórico-metodológico que fundamentem as metodologias de ensino; formas de avaliação e seleção de conteúdos que sustentarão a elaboração da dissertação/tese e do PE; bem como a fase de revisão do Produto, ancorada em análise crítica das etapas científicas, retira de cena a visão instrumental que a academia ainda possa ter sobre os Programas Profissionais, evidenciando o papel formativo dos mesmos (Rizzatti et al, 2020, p. 14).

Já os materiais didáticos são descritos no Relatório do Grupo de Trabalho de Produção Técnica da CAPES como “produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais” (Brasil, 2019, p. 43).

Por sua vez, as sequências didáticas (SD), de acordo com Zabala, “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (1998, l. 14). Desse modo, a SD possui um caráter unitário, ao mesmo tempo que permite abranger “as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação” (Zabala, 1998, l. 14).

Para Zabala, as dimensões e variáveis que compõem uma SD incluem:

[...] uma forma de agrupá-las em seqüências de atividades (aula expositiva, por descobrimento, por projetos...), determinadas relações e situações comunicativas que permitem identificar certos papéis concretos dos professores e alunos (diretivos, participativos, cooperativos...), certas formas de agrupamento ou organização social da aula (grande grupo, equipes fixas, grupos móveis...), uma maneira de distribuir o espaço e o tempo (cantos, oficinas, aulas por área...), um sistema de organização dos conteúdos (disciplinar, interdisciplinar, globalizador...), um uso dos materiais curriculares (livro-texto, ensino dirigido, fichas de autocorreção...) e um procedimento para a avaliação (de resultados, formativa, sancionadora...) (1998, l. 15).

A análise e elaboração do produto educacional contemplaram os três eixos propostos por Kaplún (2003): o conceitual, o pedagógico e o comunicacional. O eixo conceitual refere-se aos conteúdos, sua seleção e organização, em que articulam-se o referencial teórico-metodológico e os resultados da pesquisa. O eixo pedagógico implica os destinatários do produto educacional, em que são definidas as estratégias e o processo de aprendizagem que pretende-se proporcionar a eles. O eixo comunicacional, por fim, propõe um modo de relação com os destinatários do

produto educacional, em que define-se o formato de apresentação, utilização e interação dos destinatários com o produto, neste caso, um material didático.

5.1 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A metodologia para a elaboração do produto educacional consistiu em articular a análise dos dados da investigação preliminar, os resultados obtidos e a discussão a partir da pesquisa documental, cujos resultados foram divididos em categorias, conforme apresentado no capítulo anterior, junto ao referencial teórico. Dessa articulação, foi criado o produto educacional intitulado “Sequência Didática para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem” (Apêndice A). A seguir, é apresentada a ilustração da capa do produto educacional.

Figura 1 - Capa do produto educacional “Sequência Didática para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem”



Fonte: Elaborado pelo autor.

O produto educacional está organizado em sete capítulos, que incluem: (1) a apresentação do produto educacional; (2) a conceitualização de autorregulação da aprendizagem, as suas quatro dimensões e o Modelo de Zimmerman; (3) a

conceitualização de estratégias de aprendizagem, as suas divisões e características; (4) as orientações gerais para a aplicação do produto educacional; (5) o primeiro encontro da prática educativa; (6) o segundo encontro da prática educativa; e, por fim, (7) o terceiro encontro da prática educativa. A seguir, é apresentada a ilustração do sumário do produto educacional.

Figura 2 - Sumário do produto educacional “Sequência Didática para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem”



The image shows a table of contents titled 'SUMÁRIO' with a decorative background. The items are listed with page numbers and icons: a blue star for '6 APRESENTAÇÃO', a red star for '8 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM', a yellow star for '13 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM', a blue star for '17 ORIENTAÇÕES GERAIS', a red star for '23 ENCONTRO 1', a yellow star for '27 ENCONTRO 2', a blue star for '32 ENCONTRO 3', a red star for '36 REFERÊNCIAS', a yellow star for '38 APÊNDICES', and a blue star for '58 ANEXOS'. The page numbers are highlighted in their respective colors.

SUMÁRIO	
6	APRESENTAÇÃO
8	AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM
13	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM
17	ORIENTAÇÕES GERAIS
23	ENCONTRO 1
27	ENCONTRO 2
32	ENCONTRO 3
36	REFERÊNCIAS
38	APÊNDICES
58	ANEXOS

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos capítulos “Autorregulação da Aprendizagem” e “Estratégias de Aprendizagem”, são apresentados os conceitos fundamentais para a compreensão do tema do material didático e para a aplicação da sequência didática inserida no produto educacional. De modo geral, houve uma preocupação em que os conteúdos da sequência didática fossem transmitidos com uma linguagem acessível, objetiva e lógica, utilizando, por exemplo, palavras em negrito para destacar conceitos e divisões no texto, além de gráficos para a síntese visual dos conteúdos. Nesses dois capítulos, as seguintes questões foram utilizadas como subtítulos, buscando tornar o texto dialógico e fluido, seguidas de seu conteúdo como resposta:

Quadro 20 - As questões respondidas nos capítulos “Autorregulação da Aprendizagem” e “Estratégias de Aprendizagem”

Autorregulação da Aprendizagem	Estratégias de Aprendizagem
O que é autorregulação da aprendizagem?	O que são estratégias de aprendizagem?
Quais são as dimensões da autorregulação da aprendizagem?	Quais são os tipos de estratégias de aprendizagem?
Como funciona a autorregulação da aprendizagem na prática?	Quais são as estratégias de aprendizagem cognitivas?
	Quais são as estratégias de aprendizagem metacognitivas?
	Qual é a importância da utilização das estratégias de aprendizagem?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já no capítulo “Orientações Gerais”, seguindo a mesma estratégia de perguntas e respostas dos capítulos anteriores, organizamos um espaço para esclarecer possíveis dúvidas dos servidores quanto à aplicação do produto educacional em suas instituições de ensino. As seguintes questões são respondidas neste capítulo:

Quadro 21 - As questões respondidas no capítulo “Orientações Gerais”

Orientações Gerais
Quais são as principais temáticas de cada encontro?
Quais são os principais temas de cada encontro?
Qual é a indicação do número de participantes de cada encontro?
Qual é a indicação de tempo para a realização de cada encontro?
Quais são os materiais e recursos necessários para a realização dos encontros?
Qual é a metodologia de ensino da sequência didática?
Qual é a metodologia de avaliação da sequência didática?

Como deve ser o início de cada um dos encontros?
Como deve ser distribuído o material didático e os textos em cada um dos encontros?
O que é a atividade do diário de aprendizagem?
Por que os textos foram escolhidos para as atividades da sequência didática?
Será que sou capaz de mediar essa prática educativa na minha instituição de ensino?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por sua vez, os capítulos “Encontro 1”, “Encontro 2” e “Encontro 3” compõem a sequência didática do produto educacional. Em cada um desses três capítulos, são apresentados os objetivos e o programa do encontro, divididos nos seguintes momentos:

Quadro 22 - Os momentos de cada um dos três encontros

Encontro 1
1º Momento: Como é a minha motivação para os estudos?
2º Momento: Estratégias de aprendizagem: autoquestionar e sublinhar
3º Momento da Aula: Diário de aprendizagem
Encontro 2
1º Momento: Como é a minha organização para os estudos?
2º Momento: Como planejar uma sessão de estudo?
3º Momento: Estratégias de aprendizagem: parafrasear e resumir
4º Momento: Diário de aprendizagem

Encontro 3
1º Momento: Vamos refletir sobre as nossas emoções?
2º Momento: Estratégias de aprendizagem: mapas conceituais
3º Momento: Diário de aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nestes capítulos, houve a preocupação em descrever, de maneira clara e objetiva, o passo a passo de cada uma das atividades. Elas foram inspiradas principalmente no aporte teórico de Boruchovitch e Gomes (2019), Carita *et al.* (2006), Góes e Boruchovitch (2020) e Silva e Sá (1997). Nos três encontros, as temáticas da autorregulação da aprendizagem, relacionadas às suas quatro dimensões, foram distribuídas da seguinte forma:

Quadro 23 - As temáticas de cada um dos três encontros

Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3
Dimensão motivacional	Dimensão metacognitiva	Dimensão emocional e Dimensão social
Dimensão cognitiva	Dimensão cognitiva	Dimensão cognitiva

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em cada um dos três encontros, a partir das temáticas distribuídas conforme descrito acima, foram organizados os temas da sequência didática a serem trabalhados durante as práticas educativas, como pode ser observado a seguir:

Quadro 24 - Os temas de cada um dos três encontros

Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3
A motivação na vida escolar	A organização e o planejamento da vida escolar	As emoções na vida escolar
Autoquestionar e sublinhar	Parafrasear e resumir	Mapas conceituais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta sequência didática, propomos uma metodologia de ensino que inclui momentos dialógicos, expositivos e práticos. As atividades consistem em reflexões e práticas individuais e/ou coletivas, baseadas nas quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem. Em cada um dos três encontros, buscamos um equilíbrio entre os conteúdos, as reflexões dos estudantes e as práticas, utilizando estratégias de aprendizagem. Isso é importante para a conscientização e a sensibilização dos estudantes em relação aos temas discutidos.

A metodologia de avaliação sugerida é contínua, formativa e processual. Em cada encontro, valorizamos a autorreflexão, o engajamento e a participação dos estudantes, o que é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade em relação à sua vida escolar.

Em seguida, após a apresentação das referências utilizadas na elaboração do produto educacional, a seção de apêndices inclui o material didático “Aprender a Estudar”, criado para ser entregue impresso aos participantes da prática educativa. Este material contém as atividades, dicas e questionários relacionados aos temas de cada um dos encontros. A seguir, apresenta-se a ilustração da capa do material didático “Aprender a Estudar”.

Figura 3 - Capa do material didático “Aprender a Estudar”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, na seção de anexos da Sequência Didática, estão os três textos sugeridos para serem utilizados nos exercícios de aplicação das estratégias de aprendizagem. Esses textos foram escolhidos por apresentarem uma linguagem acessível, dinâmica e informativa. O conteúdo aborda a autorregulação da aprendizagem e, por terem sido publicados em um site jornalístico, destinam-se a um público mais amplo e variado. Desse modo, os participantes da prática educativa podem aprender mais sobre a autorregulação da aprendizagem enquanto praticam as estratégias de aprendizagem.

5.2 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação do produto educacional foi elaborada por meio de um formulário do Google Forms (Apêndice B), contendo 17 questões objetivas, do tipo Escala de Likert, de preenchimento obrigatório, e duas questões discursivas, de preenchimento não obrigatório, concebidas a partir dos três eixos de Kaplún (2003).

O questionário foi dividido em cinco partes: (1) identificação, com três questões com o objetivo de coletar informações dos participantes como o cargo, a

lotação e o setor de atuação profissional dos servidores; (2) eixo comunicacional, com sete questões que avaliam aspectos relacionados ao formato do produto educacional em PDF, sua disponibilização em repositório digital e de acesso livre, diagramação e linguagem dos textos, imagens e tabelas; (3) eixo conceitual, com seis questões que avaliam a apresentação dos conceitos de autorregulação da aprendizagem e de estratégias de aprendizagem de forma clara e sequencial, bem como as orientações gerais e específicas para a aplicação do produto educacional no contexto educacional dos avaliadores; (4) eixo pedagógico, com quatro questões que avaliam aspectos relacionados ao programa de atividades, conteúdos e material didático da sequência didática; e, por fim, (5) conclusão, com duas questões discursivas de preenchimento não obrigatório: a primeira para refletir sobre a aplicação do produto educacional como recurso pedagógico a partir do contexto da atuação profissional dos servidores e da realidade de sua instituição de ensino, e a segunda para permitir comentários, críticas, observações ou sugestões sobre os eixos comunicacionais, conceituais e/ou pedagógicos do produto educacional.

Os links para o formulário de avaliação e o produto educacional foram enviados por e-mail institucional aos servidores efetivos dos cargos de Pedagogo(a) e Técnico(a) em Assuntos Educacionais, vinculados à Gestão de Ensino, nos 17 *campi* do IFRS.

O formulário de avaliação do produto educacional recebeu 7 respostas: 2 de servidores do cargo de Pedagogo(a) e 5 do cargo de Técnico(a) em Assuntos Educacionais. Dentre eles, 3 servidores estão lotados no IFRS *Campus* Restinga, 2 no IFRS *Campus* Sertão e 2 no IFRS *Campus* Vacaria.

Embora os 7 participantes atuem na Gestão de Ensino, 2 estão no Setor de Assistência Estudantil, 2 na Coordenação de Ensino, 2 no Setor de Orientação Estudantil e 1 no Setor de Gestão Escolar.

No eixo comunicacional de avaliação do produto educacional, os participantes avaliaram positivamente os aspectos relacionados ao formato do produto educacional em PDF, a sua disponibilização em repositório digital de acesso livre, a diagramação e a linguagem dos textos, imagens e tabelas.

De modo geral, os participantes concordaram ou concordaram totalmente com as afirmações apresentadas para a avaliação do eixo comunicacional do produto educacional. Somente um participante discordou que o formato do produto educacional em PDF, como documento online, é de fácil acesso. Um participante

não se posicionou a respeito da disponibilização do produto educacional em repositório digital e de acesso livre como de fácil acesso.

No eixo conceitual de avaliação do produto educacional, os participantes avaliaram positivamente os aspectos relacionados à apresentação dos conceitos de autorregulação da aprendizagem e de estratégias de aprendizagem de forma clara e sequencial, assim como as orientações gerais e específicas para a aplicação do produto educacional no contexto educacional dos avaliadores.

Novamente, os participantes concordaram ou concordaram totalmente com as afirmações apresentadas para a avaliação do eixo conceitual do produto educacional. Um participante não se posicionou a respeito da afirmação de que o produto educacional promove a autonomia do público-alvo de profissionais da educação, que poderão aplicar a sequência didática para a promoção da autorregulação da aprendizagem em suas instituições de ensino.

No eixo pedagógico de avaliação do produto educacional, os participantes avaliaram positivamente os aspectos relacionados ao programa de atividades, conteúdos e material didático da sequência didática.

Mais uma vez, os participantes concordaram ou concordaram totalmente com as afirmações apresentadas para a avaliação do eixo pedagógico do produto educacional. Um participante não se posicionou a respeito da afirmação de que o programa de atividades, conteúdos e reflexões de cada um dos três encontros é adequado ao público de estudantes do Ensino Médio Integrado de sua instituição de ensino. Um participante não se posicionou a respeito da afirmação de que a apresentação do produto educacional é atrativa e capaz de despertar o interesse do público-alvo de profissionais da educação, que poderão aplicar a sequência didática para a promoção da autorregulação da aprendizagem em suas instituições de ensino.

Na conclusão da avaliação do produto educacional, a primeira questão discursiva, de preenchimento não obrigatório, recebeu quatro respostas. O enunciado da questão solicitava que os participantes utilizassem esse espaço para refletir sobre a aplicação do produto educacional como recurso pedagógico, considerando o contexto da atuação profissional e a realidade da instituição de ensino do avaliador.

De modo geral, os participantes elogiaram o produto educacional e refletiram sobre a sua aplicação como recurso pedagógico em suas instituições de ensino, com adequações necessárias às suas realidades:

Excelente proposta de intervenção pedagógica. Em meu contexto de atuação profissional, estou pensando em organizar um Projeto de Ensino e trabalhar com a sequência didática sugerida no Produto Educacional.

Avalio que no Campus Sertão teríamos dificuldade de aplicar esse produto educacional na metodologia proposta (três encontros com duração de duas horas e com grupos menores). No Campus realizamos uma atividade "similar". O que se mostrou mais viável foi desenvolver um encontro com cada turma (duração de 4 horas) e a possibilidade de atendimento individualizado, aos estudantes que buscam o projeto.

O material apresentado possibilita que os estudantes avaliem as suas ações, incluindo escolhas de atividades diárias e horários de estudo. Bem como, conhecer e reconhecer emoções e atitudes que podem estar atrapalhando o seu desempenho escolar. Contudo, o produto contribui no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Promovendo inclusive uma práxis em prol da permanência e êxito dos alunos. Quando utilizado de forma programada ao longo do ano letivo.

Boa tarde! O produto é muito necessário, ótimo, aprendi sobre o tema mesmo sem ler a dissertação e os anexos são ótimos para serem aplicados com os estudantes e também com demais profissionais da educação.

Ele tem apenas 3 encontros, todavia penso que o produto dá subsídios para fazermos mais, estava pensando em uns 5 encontros para serem trabalhados, apesar de ser bem simples e, principalmente o encontro 3 tem questões e reflexões que penso, podem se desdobrar e dar muito "pano pra manga".

Gostei bastante do material, dos encontros e anexos, parece ser bem prático sem desmerecer a reflexão que a teoria o embasa, tanto para nós, educadores, quanto para os discentes.

A segunda questão discursiva, de preenchimento não obrigatório, recebeu três respostas. O enunciado da questão solicitava que os participantes utilizassem esse espaço para fazer comentários, críticas, observações ou sugestões sobre os eixos comunicacionais, conceituais e pedagógicos do produto educacional.

Um participante sugeriu uma revisão gramatical do produto educacional, que será realizada antes de sua publicação no EduCapes.

Um outro participante, embora tenha achado que o produto educacional está bem estruturado, de maneira lógica, sugeriu a inclusão de mais imagens no produto educacional, já que se considera um aprendiz mais visual. Nesse sentido, acreditamos que o *layout* do produto educacional está adequado para a sua finalidade, contendo apenas as imagens e tabelas necessárias para a síntese de contextos e explicações para a aplicação do produto educacional, o que facilita a compreensão e a retenção de informações para aqueles que têm uma aprendizagem mais visual.

Um último participante, embora tenha avaliado que a linguagem do material é adequada e os conceitos estão bem definidos, além de ter gostado da proposta metodológica dos encontros - principalmente por abranger a dimensão motivacional, metacognitiva e emocional/social, juntamente com a dimensão cognitiva - ponderou que o material não fornece o embasamento teórico necessário para que os ministrantes possam trabalhar o tema da autorregulação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o profissional deve ter um conhecimento prévio mais aprofundado ou ao menos deve estar disposto a estudar sobre essa temática, valendo-se também, do que é proposto como estratégias. Entendo que este é um fator no qual é difícil incidir e foge da finalidade do produto, contudo, decidi registrar mesmo assim.

Apesar de compreendermos o interesse e a preocupação do avaliador em ter mais subsídios teóricos que o assegurem na mediação de uma prática educativa a partir da sequência didática, defendemos que o produto educacional, embora apresente informações essenciais sobre o tema da autorregulação da aprendizagem, não tem como objetivo esgotar o tema de forma teórica. Ao contrário, focamos em trazer apenas as informações necessárias para embasar o mediador da prática educativa na proposição das atividades de autorregulação da aprendizagem com os estudantes de sua instituição de ensino. Nesse sentido, acreditamos que a

leitura do referencial teórico da dissertação de mestrado que fundamenta a elaboração do produto educacional pode atender às expectativas do avaliador.

Destarte, a partir das avaliações dos participantes da pesquisa, constatamos que a proposição da prática educativa por meio da sequência didática se mostrou adequada para os objetivos desta pesquisa. Inferimos também que o produto educacional responde adequadamente ao problema de pesquisa, fornecendo os conhecimentos necessários aos mediadores da prática educativa para a promoção da autorregulação da aprendizagem em suas instituições de ensino, assim como aos estudantes, para a aplicação da autorregulação da aprendizagem em suas rotinas diárias de estudos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou a promoção da autorregulação da aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais, a partir do contexto e da realidade dos estudantes do IFRS *Campus* Restinga, local de atuação do pesquisador durante o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Porto Alegre. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e inserida no macroprojeto de Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino em Educação Profissional e Tecnológica.

O problema de pesquisa, formulado como "Quais conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem podem contribuir para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica?", teve como objetivo geral identificar os conhecimentos sobre autorregulação da aprendizagem que contribuem para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

O objetivo geral do estudo desdobrou-se em quatro objetivos específicos: (i) Mapear as necessidades de autorregulação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS *Campus* Restinga, utilizando documentos internos do Setor de Orientação Estudantil e atas dos Conselhos de Classe do 1º e 2º trimestres das turmas de 1º e 2º anos dos cursos de CTE, CTI e CTL no ano letivo de 2023; (ii) Analisar a contribuição da autorregulação da aprendizagem para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica; (iii) Desenvolver uma sequência didática promovendo a autorregulação da aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, baseada no levantamento das necessidades e no referencial teórico pertinente ao tema; (iv) Avaliar a sequência didática promovendo a autorregulação da aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica com os servidores da Gestão de Ensino dos campi do IFRS.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi mapear as necessidades de autorregulação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI)

do IFRS *Campus* Restinga, utilizando documentos internos do Setor de Orientação Estudantil e atas dos Conselhos de Classe do 1º e 2º trimestres das turmas de 1º e 2º anos dos cursos de CTE, CTI e CTL no ano letivo de 2023.

Na primeira parte do mapeamento, realizado por meio de um formulário eletrônico enviado aos estudantes por e-mail institucional, constatou-se que as alternativas mais frequentemente assinaladas estão relacionadas especificamente às estratégias metacognitivas, uma das dimensões da autorregulação da aprendizagem, sendo elas: “Ser mais participativo(a) em sala de aula”; “Tirar as minhas dúvidas com os colegas e professores em sala de aula”; “Não deixar para estudar para as provas somente com um dia de antecedência”; “Ser pontual nos horários de aula”; “Manter uma rotina de estudos diária antes ou após as aulas”; “Entregar as atividades e trabalhos propostos dentro do prazo”; e “Agendar os atendimentos contratuais com os professores nas disciplinas em que você sentir alguma dificuldade”.

Na segunda parte do mapeamento, por meio da análise das atas dos Conselhos de Classe, verificou-se que a autoavaliação dos estudantes quanto às suas necessidades de autorregulação da aprendizagem foi corroborada pelos professores responsáveis por essas turmas.

Já o segundo objetivo específico da pesquisa foi analisar a contribuição da autorregulação da aprendizagem para a permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

Nessa análise, realizada em conjunto com o mapeamento do primeiro objetivo específico, constatou-se que as necessidades de apoio à autorregulação da aprendizagem dos estudantes estão articuladas aos fatores individuais que influenciam a permanência e êxito, relacionados às categorias atitudes, comportamento, performance escolar e *background*.

Esses fatores individuais dos estudantes incluem, por exemplo, a necessidade de trabalhar, uma formação precária no ensino fundamental, repetência ou desempenho acadêmico insuficiente, baixa aspiração educacional e ocupacional, além de problemas como excesso de faltas, comportamentos inadequados ao ambiente acadêmico e gestação não planejada.

Nesse sentido, destacamos que aspectos como repetência ou desempenho acadêmico insuficiente, possuir baixa aspiração educacional e ocupacional que resultam em excesso de faltas, e comportamentos inadequados ao espaço

acadêmico, podem ser trabalhados por meio da promoção da autorregulação da aprendizagem, estabelecendo uma relação direta ou indireta com os fatores causadores de evasão e retenção.

Por sua vez, o terceiro objetivo específico da pesquisa foi desenvolver uma sequência didática promovendo a autorregulação da aprendizagem para os estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, fundamentada no levantamento das necessidades dos estudantes e no referencial teórico pertinente ao tema.

O desenvolvimento do produto educacional considerou os resultados dos objetivos específicos (i) e (ii) para a elaboração da sequência didática, inspirada no referencial teórico e na revisão de literatura realizada para a dissertação.

De modo geral, os três encontros foram organizados para articular as quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem - cognitiva/metacognitiva, motivacional, afetiva/emocional e social - às necessidades de apoio de autorregulação da aprendizagem identificadas pelos estudantes do IFRS *Campus* Restinga e corroboradas pelos professores da instituição. Essas necessidades incluem: “Ser mais participativo(a) em sala de aula”; “Tirar as minhas dúvidas com os colegas e professores em sala de aula”; “Não deixar para estudar para as provas somente com um dia de antecedência”; “Ser pontual nos horários de aula”; “Manter uma rotina de estudos diária antes ou após as aulas”; “Entregar as atividades e trabalhos propostos dentro do prazo”; e “Agendar os atendimentos contratuais com os professores nas disciplinas em que você sentir alguma dificuldade”.

Dessa forma, compreende-se que essa articulação, sintetizada no produto educacional "Sequência Didática para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem", pode contribuir para a prevenção de alguns dos fatores individuais dos estudantes que são causadores de evasão e retenção.

Por fim, o quarto objetivo específico da pesquisa foi avaliar a sequência didática, voltada para a promoção da autorregulação da aprendizagem, com os servidores da Gestão de Ensino dos *campi* do IFRS, para verificar a sua aplicabilidade e eficácia no contexto educacional.

Nesse sentido, a avaliação positiva do produto educacional realizada por sete servidores da Gestão de Ensino de três *campi* do IFRS, que poderão aplicá-lo em suas instituições de ensino, evidenciou que a sequência didática para a promoção

da autorregulação da aprendizagem constitui uma resposta adequada ao problema de pesquisa.

Destarte, o produto educacional tem o potencial de qualificar não apenas o trabalho do pesquisador na Educação Profissional e Tecnológica, mas também o de outros servidores dos Institutos Federais atuantes nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

- ARCOVERDE, A. R. dos R.; BORUCHOVITCH, E.; GÓES, N. M. (2022). **Programa de intervenção em autorregulação da aprendizagem: impacto no conhecimento e nas percepções de estudantes de licenciatura**. Revista De Educação PUC-Campinas, 27, 1–15. <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5513>>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BORTOLETTO, D., BORUCHOVITCH, E. (2013). Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. **Paidéia** – Ribeirão Preto, 23(55), 235-242. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/CG4w6Zxp5zhWDgfcnnwycCP/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 23 abr 2024.
- BRASIL, CAPES. **Grupo de Trabalho de Produção Técnica**. Brasília, 2019.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.
- FERREIRA DE ASSIS, M.; PONTES, A. P. F. S. (2023). **Permanência e êxito escolar na educação profissional: fatores dificultadores**. Educação Profissional E Tecnológica Em Revista, 7(1), 54-67.
- FRANÇA, M. C. C. de C.; ESCOTT, C. M.; SCHROER, R. E. 2021. **Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFRS: história, concepção e proposições**. In: LORENZET, D.; SANTOS, A. I. dos; ZANCHIN, J. T.; et. al. (Org.). Permanência e Êxito no IFRS: reflexões e práticas (p. 25-46). Pimenta Cultural. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/files/ugd/18b7cd_9c8eb11fad57472aba587a7ec7a6558b.pdf> Acesso em: 30 jan. 2024.
- GANDA, D. R., BORUCHOVITCH, E. (2015). Selfhandicapping strategies for learning of preservice teachers. **Revista Estudos de Psicologia**, 32(2), 417-425. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/pP6rQyf4639DJzcm9bdMKPP/>>. Acesso em: 23 abr 2024.
- GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. (2018). **A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos**. Psic. da Ed., São Paulo, n. 46, p. 71-80, jan. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202018000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. (2019). **Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica**. Estudos Interdisciplinares Em Psicologia, 10(3), 03–25. Disponível em: <<https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p03>>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- GERHARDT, Tatiana E.; Silveira, Denise T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre:

Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Cursos**. 2023. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/cursos/>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Documentos Norteadores**. Regimento Interno Complementar. 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2021/06/Regimento_interno_complementar_v.06.2021.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **História do IFRS**. 2022. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/institucional/teste/>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Histórico**. 2018. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/institucional/historico/>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Minuta Conselhos Pedagógicos**. 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2018/11/Anexo_Resolucao_051_2018.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Observatório de Permanência e Êxito**. 2022. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/ensino/observatorio-de-permanencia-e-exito/apresentacao/>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Orientação Estudantil**. 2023. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/ensino/orientacao-estudantil/>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)**. 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/Resolucao_064_18_Aprovar_Plano_Estrategico_Completo.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica**. 2018. Disponível em:

<https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2018/05/PPCCursoTecnico-Eletronica_05_02_2018.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática**. 2017. Disponível em:

<https://restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201742619733425ppc_integrado_informatica.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Lazer**. 2022. Disponível em:

<https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2022/07/PPC-Lazer_2022_alterado-pela-Resolucao-no-024.2022.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Sobre o IFRS**. 2023. Disponível em:

<<https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio**. 2022. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/integrado-eletronica/>>. Acesso em:

30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. 2023. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/integrado-informatica/>>. Acesso em:

30 jan. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Técnico em Lazer Integrado ao Ensino Médio**. 2022. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/restinga/integrado-lazer/>>. Acesso em: 30 jan.

2024.

KAPLÚN, Gabriel. **Material Educativo: a experiência de aprendizado**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 27, p. 46-60, agosto de 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. E-book. Disponível em:

<<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/>> Acesso em: 12 jan. 2024.

PERASSINOTO, M., BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, 12(3), 351-359. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-0471201300030>

[0010](#)>. Acesso em: 23 abr 2024.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção.

Psicologia da Educação, São Paulo, n.29, 2009. Disponível em:

<<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a05.pdf>>. Acesso em: 30 ago 2024.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S.; DO CARMO, M. C.; EMILIO, E. R. V.; DANTAS, M. A., e ROSÁRIO, P. (2015). **Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva**. Revista De Educação PUC-Campinas, 20(3), 201–213.

<<https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n3a2877>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G. SILVA, M. A. B. V. da; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: 03 dez. 2023.

ROSÁRIO, P.; NUNES, T.; MAGALHÃES, C.; RODRIGUES, A.; PINTO, R.; e FERREIRA, P. (2010). **Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade**. Psicologia Escolar E Educacional, 14(2), 349–358. <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200017>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SALGADO, F. A. de F.; POLYDORO, S. A. J.; e ROSÁRIO, P. (2018). **Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior**. Psico-usf, 23(4), 667–679. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>>. Acesso em: 20 fev 2024.

SILVA, Adelina L. da; SÁ, Isabel de. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1997.

SIMÃO, A. M. DA V., FRISON, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos.

Cadernos de Educação, n. 45, p. 02-20, 11. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3814>>. Acesso em: 23 abr 2024.

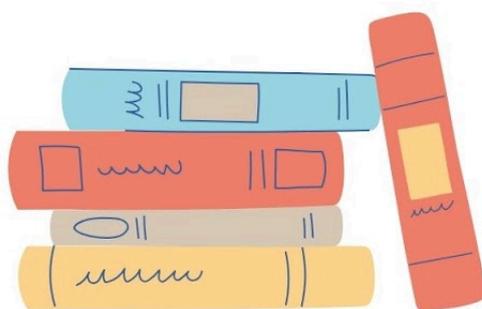
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



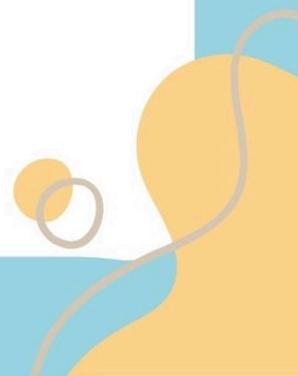
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Sequência Didática para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem

Lucas Maciaseki da Silva
Andréia Modrzejewski Zucolotto



Produto Educacional
2024



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S586s Silva, Lucas Maciaseki da
Sequência didática para a promoção da autorregulação da aprendizagem [recurso eletrônico] / Lucas Maciaseki da Silva, Andréia Modrzejewski Zucolotto. -- 1.ed.-- Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2024.
1 arquivo em PDF.

ISBN 978-65-5950-170-0

Produto educacional elaborado a partir da dissertação intitulada: "*Prática educativa para a promoção da autorregulação da aprendizagem no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica*". (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). - IFRS, Campus Porto Alegre, RS, 2024.

1. Ensino profissional. 2. Aprendizagem. 3. Ensino médio. 4. Didática. I. Zucolotto, Andréia Modrzejewski. II. Título.

CDU: Ed. 2007 (online) -- 377

Setor de Publicações Científicas do IFRS.

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO:**

Prática Educativa para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica

AUTORES:

Lucas Maciaseki da Silva
Andréia Modrzejewski Zucolotto

INSTITUIÇÃO:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Porto Alegre

PROGRAMA:

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)

NÍVEL:

Mestrado

ÁREA DO CONHECIMENTO:

Ensino

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:

Educação Profissional e Tecnológica

LINHA DE PESQUISA:

Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

MACROPROJETO:

Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino na Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

-  **6 APRESENTAÇÃO**
-  **8 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**
-  **13 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**
-  **17 ORIENTAÇÕES GERAIS**
-  **23 ENCONTRO 1**
-  **27 ENCONTRO 2**
-  **32 ENCONTRO 3**
-  **36 REFERÊNCIAS**
-  **38 APÊNDICES**
-  **58 ANEXOS**

APRESENTAÇÃO

Caro(a) leitor(a),

Este produto educacional, disponível em um repositório digital, consiste em um material didático do tipo sequência didática. Ele foi concebido para aplicação com estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica do IFRS *Campus* Restinga, mas pode ser utilizado em outros contextos educativos. Esta sequência didática foi elaborada a partir da pesquisa “Prática Educativa para a Promoção da Autorregulação da Aprendizagem com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica”, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT). Este programa é oferecido pela Instituição Associada, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus* Porto Alegre. Esta pesquisa foi desenvolvida junto à linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, dentro do macroprojeto de Propostas Metodológicas e Recursos Didáticos em Espaços Formais e Não Formais de Ensino em Educação Profissional e Tecnológica.

APRESENTAÇÃO

Neste produto educacional, a organização dos conteúdos foi fundamentada na bibliografia de pesquisadores da autorregulação da aprendizagem. Inicialmente, apresentamos uma breve conceituação sobre autorregulação da aprendizagem e estratégias de aprendizagem. Após isso, dispomos algumas orientações gerais para a realização da prática educativa voltada à promoção da autorregulação da aprendizagem com os estudantes de sua instituição de ensino. Em seguida, propomos a sequência didática, composta por três encontros, cada um com os seus respectivos objetivos e programas de atividades. Nos apêndices, disponibilizamos o material didático, destinado aos estudantes, com as atividades para cada um dos três encontros. Nos anexos, incluímos os textos sugeridos que podem ser trabalhados com os participantes da prática educativa.

Desejamos uma boa leitura!



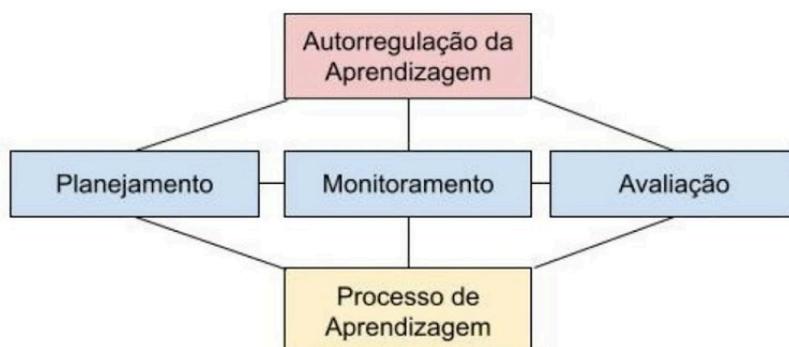
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O que é autorregulação da aprendizagem?

A autorregulação é a capacidade que cada um de nós tem de regular as nossas atitudes, pensamentos e sentimentos. Quando falamos sobre autorregulação da aprendizagem, estamos nos referindo à capacidade que todos nós podemos desenvolver para planejar, monitorar e avaliar o nosso próprio processo de aprendizagem.

Esse processo envolve as nossas crenças pessoais, emoções e motivações, que podem facilitar ou dificultar a nossa aprendizagem. Em outras palavras, ser capaz de autorregular a nossa aprendizagem significa que podemos ser aprendizes mais autônomos, conscientes e responsáveis.

No contexto escolar, os estudantes que desenvolvem essa capacidade têm um maior controle sobre a sua aprendizagem, aplicando estratégias adequadas para compreender melhor os conteúdos e, conseqüentemente, alcançar um melhor desempenho escolar.



Quais são as dimensões da autorregulação da aprendizagem?

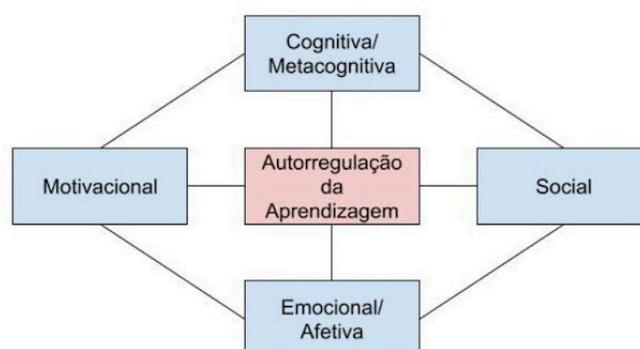
A autorregulação da aprendizagem envolve a relação entre quatro dimensões básicas da aprendizagem:

Cognitiva/Metacognitiva: essa dimensão abrange as estratégias cognitivas e metacognitivas que utilizamos em nosso processo de aprendizagem. As estratégias cognitivas auxiliam no armazenamento da informação, como sublinhar e resumir um texto. Já as estratégias metacognitivas são empregadas no planejamento e monitoramento da aprendizagem, como criar um cronograma para as nossas tarefas e organizar o nosso ambiente de estudo.

Motivacional: essa dimensão é a força motriz que nos impulsiona a aprender. A motivação pode ser tanto intrínseca, quando aprendemos por curiosidade ou prazer, quanto extrínseca, quando buscamos recompensas externas para a aprendizagem, como boas notas ou reconhecimento social.

Emocional/Afetiva: essa dimensão engloba as nossas emoções. Elas desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, já que podem facilitar ou dificultar esse processo. Desse modo, a regulação emocional é importante pois envolve reconhecer, monitorar e avaliar como nos sentimos durante os estudos.

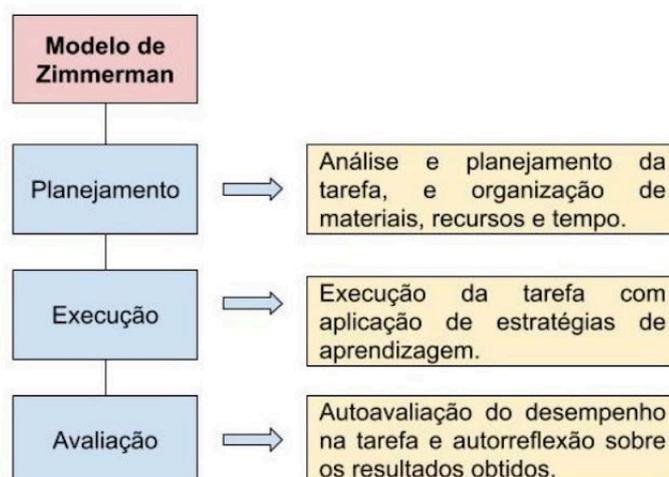
Social: essa dimensão relaciona o ambiente social à aprendizagem. Nesse sentido, professores, responsáveis, colegas, comunidade e o nosso contexto econômico e cultural são influenciadores do processo de aprendizagem.



Como funciona a autorregulação da aprendizagem na prática?

A autorregulação da aprendizagem é baseada em algumas teorias psicológicas, sendo a mais difundida a Teoria Social Cognitiva. Essa teoria estabelece uma relação entre os fatores individuais, comportamentais e ambientais que interagem durante o nosso processo de aprendizagem.

O principal modelo teórico que explica o funcionamento da autorregulação da aprendizagem é o Modelo de Barry Zimmerman. Ele tem a premissa de que cada estudante pode ser um agente ativo do seu processo de aprendizagem por meio da autorregulação. Esse modelo é dividido em três fases:



Planejamento: essa fase abrange o planejamento da tarefa ou da sessão de estudo, ocorrendo antes da sua execução. Nela, analisamos a tarefa, nossas crenças motivacionais para executá-la, estabelecemos objetivos para finalizá-la, além de considerarmos os materiais, recursos e tempo de estudo adequados para a sua realização com eficácia.

Execução: essa fase acontece durante a execução da atividade ou da sessão de estudo. Nela, seguimos o nosso plano e aplicamos estratégias de aprendizagem para manter a nossa atenção, compreensão do conteúdo e motivação. Nós também avaliamos constantemente se essas estratégias estão funcionando para nós e, se necessário, fazemos ajustes.

Autoavaliação: essa fase envolve a autoavaliação sobre o nosso desempenho ao longo da execução da atividade ou da sessão de estudo, bem como a autorreflexão sobre os resultados obtidos, o que pode nos gerar sentimentos positivos, como orgulho, ou negativos, como frustração.



ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

O que são estratégias de aprendizagem?

As estratégias de aprendizagem são procedimentos que utilizamos para facilitar a nossa aprendizagem. Elas nos ajudam a adquirir, a armazenar e a aplicar a informação de maneira mais eficaz e significativa para nós.

As estratégias de aprendizagem envolvem o uso da cognição, da metacognição, da motivação, do afeto e do comportamento, potencializando a nossa aprendizagem. Basicamente, elas são as ferramentas que utilizamos para construir a nossa aprendizagem.

Quais são os tipos de estratégias de aprendizagem?

As estratégias de aprendizagem podem ser divididas em duas categorias principais: **cognitivas** e **metacognitivas**.

Quais são as estratégias de aprendizagem cognitivas?

As estratégias cognitivas são ações que realizamos para aprender um determinado conteúdo ou realizar uma tarefa. Elas podem ser classificadas em:



Estratégias de ensaio: envolvem a ação de repetir a informação, seja oralmente ou por escrito, até que seja fixada na memória. Por exemplo, você pode repetir um conceito em voz alta por várias vezes até gravá-lo ou sublinhar as partes mais importantes de um texto. Entretanto, essa abordagem pode ser menos eficaz para um aprendizado profundo, já que ela não contempla muitos processos cognitivos e, assim, pode não desencadear uma aprendizagem significativa, resultando na perda fácil da informação.

Estratégias de elaboração: implicam a ação de conectar o nosso conhecimento prévio às novas informações. Na prática, você pode adicionar ou modificar o material a ser aprendido com a intenção de torná-lo mais significativo e passível de ser recuperado pela memória. Por exemplo, você pode fazer anotações, parafrasear, resumir, criar analogias, comparar e contrastar ideias, ensinar o conteúdo para alguém, criar e responder perguntas. Isso exige um maior esforço cognitivo, o que torna a aprendizagem mais eficaz.

Estratégias de organização: consistem em estruturar a informação de maneira visual, criando relações entre os conceitos, de modo que o conteúdo a ser aprendido se torne mais significativo para nós. Por exemplo, você pode criar diagramas de causa e efeito ou mapas conceituais.

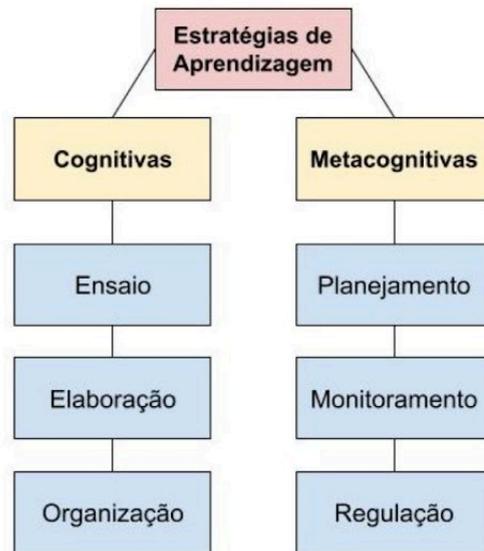
Quais são as estratégias de aprendizagem metacognitivas?

As estratégias metacognitivas são procedimentos que orientam o planejamento, o monitoramento e a regulação do nosso próprio processo de aprendizagem. Elas podem ser classificadas em:

Estratégias de planejamento: dizem respeito ao momento antes da realização de uma tarefa, em que elaboramos e organizamos a sua execução. Por exemplo, você pode analisar a tarefa antes de começar a executá-la e estabelecer metas para a sua conclusão.

Estratégias de monitoramento: remetem ao autoquestionamento sobre a aprendizagem ao longo da realização de uma tarefa, em que conferimos o nosso próprio entendimento sobre o conteúdo, considerando os objetivos de aprendizagem. Por exemplo, você pode observar se está compreendendo a informação enquanto lê um texto ou assiste a uma aula. Essas estratégias servem também de alerta para que se preste atenção àquilo que não foi compreendido e para que sejam feitos os ajustes necessários, utilizando as estratégias de regulação.

Estratégias de regulação: compreendem em fazer os ajustes necessários, modificando o que não está funcionando muito bem para a nossa aprendizagem. Por exemplo, você pode reler a parte de um texto que não compreendeu ou ler o texto mais devagar para facilitar a sua compreensão.



Qual é a importância da utilização das estratégias de aprendizagem?

No contexto educativo, a utilização de estratégias de aprendizagem pelos estudantes são importantes para o desenvolvimento da autonomia, conscientização e engajamento com os estudos e, conseqüentemente, para um melhor desempenho escolar.

Embora os estudantes já utilizem essas estratégias de forma intuitiva ao longo da sua escolarização, pesquisas mostram que elas são usadas de maneira inadequada ou limitada. Assim, ensinar os estudantes a aplicarem as estratégias de aprendizagem de forma mais consciente pode ter um impacto positivo nas suas vidas escolares, desenvolvendo a autonomia e a responsabilidade com o seu próprio processo de aprendizagem.

ORIENTAÇÕES GERAIS

Caro(a) leitor(a),

Seguem orientações gerais para a realização da prática educativa voltada à promoção da autorregulação da aprendizagem com os estudantes da sua instituição de ensino. Elas são importantes para a sua compreensão da estrutura metodológica dos três encontros presentes na proposta da sequência didática.

Quais são as principais temáticas de cada encontro?

Nesta sequência didática, distribuimos as temáticas da autorregulação da aprendizagem entre os três encontros. Elas dizem respeito às quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem:

Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3
Dimensão motivacional	Dimensão metacognitiva	Dimensão emocional e Dimensão social
Dimensão cognitiva	Dimensão cognitiva	Dimensão cognitiva

Quais são os principais temas de cada encontro?

De mesma maneira, os temas dos encontros foram organizados de acordo com as diferentes temáticas da autorregulação da aprendizagem:

Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3
A motivação na vida escolar	A organização e o planejamento da vida escolar	As emoções na vida escolar
Autoquestionar e sublinhar	Parafrasear e resumir	Mapas conceituais

Qual é a indicação do número de participantes de cada encontro?

A sequência didática é indicada para ser aplicada com grupos de estudantes compostos por 10 a 12 participantes por vez. Isso permite que todos os estudantes tenham um espaço e tempo adequados para a aprendizagem, discutindo os temas e realizando as atividades dentro do tempo estimado para cada encontro.

Qual é a indicação de tempo para a realização de cada encontro?

A sequência didática foi construída para ser realizada em três encontros semanais, com duração de 120 minutos cada. Esse é um tempo adequado para a aplicação do programa de atividades.

Quais são os materiais e recursos necessários para a realização dos encontros?

Os materiais necessários para a realização da prática educativa incluem uma sala com iluminação e ventilação adequadas, número suficiente de cadeiras e mesas para os estudantes participantes, quadro, canetas, projetor multimídia e as impressões dos materiais didáticos e dos textos para os estudantes.

Qual é a metodologia de ensino da sequência didática?

Propomos uma metodologia de ensino com momentos dialógicos, expositivos e práticos. As atividades consistem em reflexões e práticas individuais e/ou coletivas, baseadas nas quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem, e fundamentadas na bibliografia sobre a promoção da autorregulação da aprendizagem em contextos educativos.

Em cada encontro, buscamos um equilíbrio entre os conteúdos, as reflexões dos estudantes e as práticas utilizando as estratégias de aprendizagem. Isso é importante para a conscientização e a sensibilização dos estudantes em relação aos temas da autorregulação da aprendizagem.

Qual é a metodologia de avaliação da sequência didática?

Sugerimos uma metodologia de avaliação que seja contínua, formativa e processual. Em cada encontro, buscamos valorizar a autorreflexão, o engajamento e a participação dos estudantes. Isso é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos estudantes em relação à sua vida escolar.

Como deve ser o início de cada um dos encontros?

O início dos encontros deve ser de acolhimento, instigando os estudantes a relatarem as suas experiências com as aprendizagens do curso ao longo das semanas. Esse momento também deve servir para a rememoração coletiva das aprendizagens do encontro anterior e para a correção de possíveis tarefas de casa ou exercícios não concluídos pelos estudantes.

Como devem ser distribuídos o material didático e os textos em cada um dos encontros?

Nossa recomendação é a de que o material didático correspondente a cada encontro seja entregue impresso aos estudantes no início das atividades. Isso permite que os estudantes se concentrem e se dediquem aos conteúdos do dia. Os textos a serem trabalhados durante cada encontro devem ser fornecidos em separado, para facilitar o manuseio dos estudantes durante as atividades com os textos.

O que é a atividade do diário de aprendizagem?

A atividade do diário de aprendizagem é autorreflexiva e autoavaliativa, permitindo que o estudante reflita sobre o encontro. O objetivo é que o estudante revise sua experiência com as aprendizagens da sessão e exercite a autorregulação motivacional e emocional.

Por que os textos foram escolhidos para as atividades da sequência didática?

Os três textos sugeridos para as atividades práticas de cada encontro foram escolhidos por sua linguagem acessível, dinâmica e informativa. O conteúdo aborda a autorregulação da aprendizagem e, por terem sido publicados em um site jornalístico, destinam-se a um público mais amplo e variado.

Isso permite que os estudantes conheçam diferentes estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo, baseadas em evidências científicas, durante a leitura necessária para a realização das atividades que envolvem esses temas.

Será que sou capaz de mediar essa prática educativa na minha instituição de ensino?

Sim, você é capaz de mediar essa prática educativa. A mediação é um processo de aprendizado contínuo e, ao se envolver com os estudantes da sua instituição de ensino, você também terá a oportunidade de crescer e se desenvolver junto com eles. Lembre-se de que a criação de um espaço e tempo propícios para promover a discussão e a reflexão dos estudantes sobre os seus hábitos e os seus receios em relação aos estudos pode ser, por si só, algo bastante revolucionário e fomentador de bem-estar na sua instituição de ensino. Confie em sua capacidade de criar um ambiente acolhedor e estimulante para a aprendizagem dos estudantes. Então, se você é um(a) profissional da educação, está apto(a) a mediar essa prática educativa.

Desejamos uma boa experiência com a aplicação desta sequência didática!



ENCONTRO 1

Objetivos:

- Promover a autorreflexão dos estudantes sobre as suas motivações pessoais e acadêmicas, incluindo as suas expectativas em relação ao curso e à instituição de ensino;
- Promover a autorreflexão dos estudantes sobre a relação entre seus objetivos pessoais de curto, médio e longo prazo e sua trajetória na instituição de ensino;
- Conscientizar os estudantes sobre a importância de autoquestionar e de sublinhar como estratégias de aprendizagem para melhorar a compreensão e retenção do conteúdo;
- Orientar os estudantes na aplicação prática das estratégias de autoquestionar e de sublinhar um texto, promovendo uma abordagem mais autônoma e reflexiva no estudo.

ENCONTRO 1

Programa:

1º Momento

Como é a minha motivação para os estudos?

- 1.** Solicite aos estudantes que façam uma breve apresentação oral, incluindo: nome, idade, curso e a motivação para participar da prática educativa de promoção da autorregulação da aprendizagem;
- 2.** Peça a eles que respondam individualmente às questões do material didático do Encontro 1 relacionadas ao 1º Momento;
- 3.** Organize uma discussão em grupo para que compartilhem suas respostas e reflexões com os colegas. Durante a discussão:
 - Leia o enunciado das questões para facilitar a conversa;
 - Incentive os estudantes a comentarem as suas respostas e a discutir semelhanças e diferenças entre as suas perspectivas;
 - Acolha possíveis frustrações dos estudantes com os estudos e direcione a reflexão para o tema da motivação.

ENCONTRO 1

Programa:

2º Momento

Estratégias de aprendizagem: autoquestionar e sublinhar

- 1.** Peça aos estudantes que respondam individualmente às questões do material didático do Encontro 1 relacionadas ao 2º Momento e, em seguida, conduza uma breve discussão em grupo;
- 2.** Oriente-os a fazer uma primeira leitura do texto sugerido e a responder ao questionário do material didático do Encontro 1 relacionado ao 2º Momento, que inclui questões a serem respondidas antes, durante e após a leitura;
- 3.** Peça que realizem uma segunda leitura do texto, sublinhando-o conforme o método descrito no material didático;
- 4.** Finalize com uma discussão em grupo baseada nas observações dos estudantes sobre a prática de autoquestionar e de sublinhar como estratégias de aprendizagem.

ENCONTRO 1

Programa:

3º Momento Diário de aprendizagem

Peça aos estudantes que respondam individualmente às questões do material didático do Encontro 1 relacionadas ao 3º Momento.

- O diário de aprendizagem serve para que o estudante autoavalie a sua motivação e as suas emoções durante a aula;
- Se não houver tempo suficiente, esta tarefa pode ser concluída em casa.

Tarefa de Casa

Solicite aos estudantes que elaborem uma lista com todas as atividades, provas e trabalhos que precisam ser entregues ou realizados nas próximas duas semanas, incluindo os respectivos prazos de entrega.

ENCONTRO 2

Objetivos:

- Conscientizar os estudantes sobre a importância da organização, planejamento e gerenciamento dos espaços e tempos de estudo para melhorar a eficiência e a eficácia do aprendizado;
- Orientar os estudantes na organização, planejamento e gerenciamento das suas atividades de estudo em espaço e tempo adequados, conforme as suas necessidades individuais e realidade pessoal;
- Conscientizar os estudantes sobre a importância de parafrasear e de resumir como estratégias de aprendizagem para melhorar a compreensão e retenção do conteúdo;
- Orientar os estudantes na aplicação prática das estratégias de parafrasear e de resumir um texto, promovendo uma abordagem mais autônoma e reflexiva no estudo.

ENCONTRO 2

Programa:

1º Momento

Como é a minha organização para os estudos?

1. Peça aos estudantes que preencham individualmente o quadro do material didático do Encontro 2 relacionado ao 1º Momento, distribuindo suas atividades e tarefas ao longo de 24 horas de um dia e, em seguida, de 7 dias da semana;
2. Organize uma discussão em grupo para que compartilhem as suas respostas e reflexões com os colegas;
 - Destaque as diferenças e semelhanças nas rotinas dos estudantes;
 - Enfatize a importância de estabelecer horários regulares de estudo, seja antes ou após as aulas, em casa, ou em outros espaços da escola (biblioteca, laboratório, sala de estudos);
 - Valorize os horários de sono adequados, práticas de esporte e de lazer dos estudantes. Isso é fundamental para que o estudante perceba a importância de manter uma rotina equilibrada e saudável.

ENCONTRO 2

Programa:

2º Momento

Como planejar uma sessão de estudo?

1. Peça aos estudantes que preencham individualmente o primeiro quadro do material didático do Encontro 2 relacionado ao 2º Momento, listando as atividades, trabalhos e provas dos componentes curriculares do seu curso, conforme os organizadores prévios;
 - Se a tarefa de casa não foi realizada, permita a eles que a completem junto com esta atividade.
2. Oriente-os sobre o preenchimento do segundo quadro do material didático do Encontro 2 referente à Atividade 2, planejando uma sessão de estudo com base nos organizadores prévios, nas atividades listadas e horários estabelecidos no 1º Momento;
 - Informe que a realização dessas atividades seguindo o planejamento semanal de estudos será a tarefa de casa para a próxima aula;
 - Lembre-os de que alguns organizadores devem ser completados em casa, durante a realização das atividades e ao fim da sessão de estudo.

ENCONTRO 2

Programa:

3º Momento

Estratégias de aprendizagem: parafrasear e resumir

1. Peça aos estudantes que respondam individualmente às questões do material didático do Encontro 2 relacionadas ao 3º Momento e, em seguida, conduza uma breve discussão em grupo;
2. Oriente-os a fazerem uma primeira leitura do texto sugerido, respondendo ao questionário do material didático do Encontro 1 relacionado ao 2º Momento, que inclui questões a serem respondidas antes, durante e após a leitura. Após isso, peça que realizem uma segunda leitura do texto, sublinhando-o conforme aprendido na aula anterior;
 - É importante que os estudantes revisitem o exercício de autoquestionar e de sublinhar para consolidar essas estratégias de aprendizagem.
3. Solicite que expliquem individualmente, utilizando as suas próprias palavras, o que aprenderam com a leitura do texto, sem consultá-lo;
4. Oriente que escrevam individualmente um resumo do texto conforme o método descrito no material didático;
5. Finalize com uma discussão em grupo.

ENCONTRO 2

Programa:

4º Momento Diário de aprendizagem

Peça aos estudantes que respondam individualmente às questões do material didático do Encontro 2 relacionadas ao 3º Momento;

- O diário de aprendizagem serve para que o estudante autoavalie a sua motivação e as suas emoções durante a aula;
- Se não houver tempo suficiente, esta tarefa pode ser concluída em casa.

Tarefa de Casa

Lembre os estudantes da tarefa de casa, que inclui finalizar o preenchimento do plano de estudo, e realizar as atividades conforme o planejamento estabelecido pelos estudantes.

ENCONTRO 3

Objetivos:

- Promover a autorreflexão dos estudantes sobre as suas emoções em relação aos estudos;
- Orientar os estudantes sobre a aplicação prática da regulação emocional em relação aos estudos;
- Conscientizar os estudantes sobre a importância dos mapas conceituais como estratégia de aprendizagem para melhorar a compreensão e retenção do conteúdo;
- Orientar os estudantes sobre a aplicação prática da estratégia de mapas conceituais, promovendo uma abordagem mais autônoma e reflexiva no estudo.

ENCONTRO 3

Programa:

1º Momento

Vamos refletir sobre as nossas emoções?

1. Peça aos estudantes que respondam individualmente às questões do material didático do Encontro 3 relacionadas ao 1º Momento.
2. Exiba a eles o vídeo “O que são emoções?”, do canal Minutos Psíquicos, do YouTube, que apresenta o conceito de emoção e de sentimento;
3. Organize uma discussão em grupo para que compartilhem suas respostas e reflexões com os colegas a partir do vídeo e da sua experiência com os estudos. Durante a discussão:
 - Leia o enunciado das questões para facilitar a conversa;
 - Incentive os estudantes a comentarem as suas respostas e a discutir semelhanças e diferenças entre as suas perspectivas;
 - Acolha possíveis frustrações dos estudantes com os estudos e direcione a reflexão para o tema do bem-estar na escola.

ENCONTRO 3

4. Oriente-os a preencher o quadro do material didático do Encontro 3 referente ao 1º Momento, utilizando organizadores prévios para a regulação emocional em relação aos estudos.

2º Momento

Estratégias de aprendizagem: mapas conceituais

- 1.** Peça aos estudantes que respondam individualmente às questões do material didático do Encontro 3 relacionadas ao 2º Momento e, em seguida, conduza uma breve discussão em grupo;
- 2.** Oriente-os a fazer a leitura do texto sugerido, utilizando as estratégias de aprendizagem praticadas nos encontros anteriores: autoquestionar, sublinhar, parafrasear e resumir;
 - É importante que os estudantes revisitem esses exercícios para consolidar as estratégias de aprendizagem.
- 3.** Oriente-os a construir um mapa conceitual, baseado no resumo feito pelos estudantes, conforme o método descrito no material didático;

ENCONTRO 3

4. Finalize com uma discussão em grupo baseada nas observações dos estudantes sobre as estratégias de aprendizagem aplicadas, especialmente os mapas conceituais.

3º Momento **Diário de aprendizagem**

Peça aos estudantes que respondam individualmente às questões do material didático do Encontro 3 relacionadas ao 3º Momento;

- O diário de aprendizagem serve para que o estudante autoavalie a sua motivação e as suas emoções durante a aula.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (org.). **Aprendizagem autorregulada**: Como promovê-la no contexto educativo?. 1ª edição. São Paulo: Vozes, 2019. *E-book*. Disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br>>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BZUNECK, José Aloyseo. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.20, n.4, p.1059-1075, 2018. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v20n4/1676-2592-etd-20-04-1059.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. **Psicologia: Ensino & Formação**, São Paulo, v.7, n.2, 2016. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v7n2/v7n2a07.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CARITA et. al. **Como ensinar a estudar**. Lisboa: Editorial Presença, 2006.



REFERÊNCIAS

GANDA, Danielle Ribeiro, BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.46, p.71-80, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-35202018000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr 2024.

GÓES, Natália Moraes; BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem**: como promovê-las?. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.29, 2009. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a05.pdf>>. Acesso em: 30 ago 2024.

SILVA, Adelina Lopes da; SÁ, Isabel de. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1997.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.11, n.45, p.02-20, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3814>>. Acesso em: 23 abr 2024.

APÊNDICES



A decorative border of various school supplies surrounds the central text. The items include notebooks, pencils, pens, erasers, a microscope, a ruler, paper clips, a protractor, a compass, a pair of glasses, a stapler, and a star-shaped sticker.

APRENDER

A

ESTUDAR

ENCONTRO 1

1º MOMENTO COMO É A MINHA MOTIVAÇÃO PARA OS ESTUDOS?

POR QUE ESTUDAR?

- Refletir sobre nossos objetivos em relação aos estudos é essencial para aprendermos de forma mais significativa e darmos mais sentido às nossas vidas. Assim, compreender os motivos que nos levam a estudar contribui para nos sentirmos mais engajados, interessados e motivados com nossa vida escolar.

Responda:

- 1) Por que você escolheu o seu curso? Cite ao menos 3 motivos.
- 2) Quais são os seus objetivos com o curso? Cite ao menos 3 objetivos.
- 3) Quais são os desafios para permanecer e concluir o seu curso? Cite ao menos 3 desafios.

O QUE É MOTIVAÇÃO?

- A motivação é o impulso que nos põe em ação. É a energia que nos move, influenciando a direção e a intensidade empregada em uma determinada tarefa. Ela está associada à necessidade pessoal que temos de atingir um objetivo como, por exemplo, ser aprovado na escola.

Responda:

- 1) O que mais te deixa motivado a estudar no seu curso? Cite ao menos 3 exemplos.
- 2) Quais comportamentos, emoções ou sentimentos você tem quando está motivado a estudar? Cite ao menos 3 exemplos.
- 3) O que mais te deixa desmotivado a estudar no seu curso? Cite ao menos 3 exemplos.
- 4) Quais comportamentos, emoções ou sentimentos você tem quando está desmotivado a estudar? Cite ao menos 3 exemplos.

QUAIS SÃO AS MINHAS ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO?

Responda:

1) Quando você não sente vontade de estudar, você utiliza alguma estratégia para aumentar a sua motivação? Se a resposta é sim, explique a sua estratégia. Se a resposta é não, descreva algo que você acredita que poderia fazer para aumentar a sua motivação para estudar.

2) Dentre as estratégias de autorregulação da motivação apresentadas a seguir, selecione uma estratégia que você frequentemente utiliza ou gostaria de utilizar e uma que você dificilmente utiliza ou não utiliza. Após selecioná-las, responda às questões.

1. Organizo as tarefas do dia para me ajudar a identificar o que é preciso ser feito, o que é urgente e o que pode ser deixado para mais tarde, diminuindo a minha ansiedade e a minha sensação de "caos";

2. Começo a estudar as matérias que gosto mais ou que tenho mais facilidade, criando um incentivo para estudar as matérias que gosto menos ou que tenho mais dificuldade;

3. Tento fazer o conteúdo parecer mais útil ao relacioná-lo com o que pretendo fazer em minha vida;

4. Convenço a mim mesmo a continuar estudando quando penso em ter um bom desempenho;

5. Digo a mim mesmo que posso fazer alguma coisa de que gosto mais tarde se agora eu fizer a atividade;

6. Tento me livrar de todas as distrações que estão ao meu redor;

7. Tento transformar em um jogo a aprendizagem de um conteúdo ou a realização de uma atividade do curso;

8. Digo a mim mesmo que devo continuar estudando apenas para aprender o máximo que puder.

a) Qual estratégia você frequentemente utiliza ou gostaria de utilizar? Por quê?

b) Qual estratégia você dificilmente utiliza ou não utiliza? Por quê?

2º MOMENTO
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

AUTOQUESTIONAR

Responda:

1) Antes da leitura de um texto, você costuma questionar-se:

- a)** O que me diz o título do texto?
- b)** O que eu já conheço sobre o tema?
- c)** Por que o professor quer que eu leia este texto?
- d)** Que utilidade tem o seu estudo para a minha aprendizagem?
- e)** Quais as relações desse tema com outras áreas do conhecimento?
- f)** Qual é o grau de dificuldade do estudo desse texto para mim?
- g)** Qual é a minha motivação para ler esse texto?
- h)** Quanto tempo preciso para essa leitura?

2) Durante a leitura de um texto, você costuma questionar-se:

- a)** Eu estou conseguindo manter a atenção na leitura?
- b)** Eu estou compreendendo o conteúdo do texto?
- c)** Quais conceitos e palavras são novidades para mim?
- d)** O que é mais interessante neste texto para mim?
- e)** O que é menos interessante neste texto para mim?
- f)** O que necessito pesquisar após a leitura deste texto?

3) Quais estratégias você costuma aplicar quando percebe que não está mantendo a atenção na leitura ou compreendendo o conteúdo do texto?

4) Após a leitura de um texto, você costuma questionar-se:

- a)** Qual é a ideia principal do texto?
- b)** Quais conhecimentos novos obtive a partir da leitura deste texto?
- c)** Quais conexões fiz a partir dessa leitura com outras áreas do conhecimento?
- d)** Quais são as questões relacionadas a este texto que o professor poderá colocar na prova?
- e)** Quais são as respostas para essas questões?
- f)** Será que preciso fazer uma nova leitura do texto para compreendê-lo melhor?

2º MOMENTO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

SUBLINHAR

Responda:

- 1) Quando você lê um texto, costuma sublinhá-lo?
- 2) Se sim, você utiliza algum critério para sublinhar?
- 3) Se sim, qual é esse critério para sublinhar o texto?
- 4) Qual é a finalidade de sublinhar um texto para a sua aprendizagem?
- 5) Você acredita que sublinhar pode te ajudar a compreender melhor o conteúdo de um texto?

OBJETIVOS DE AUTOQUESTIONAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

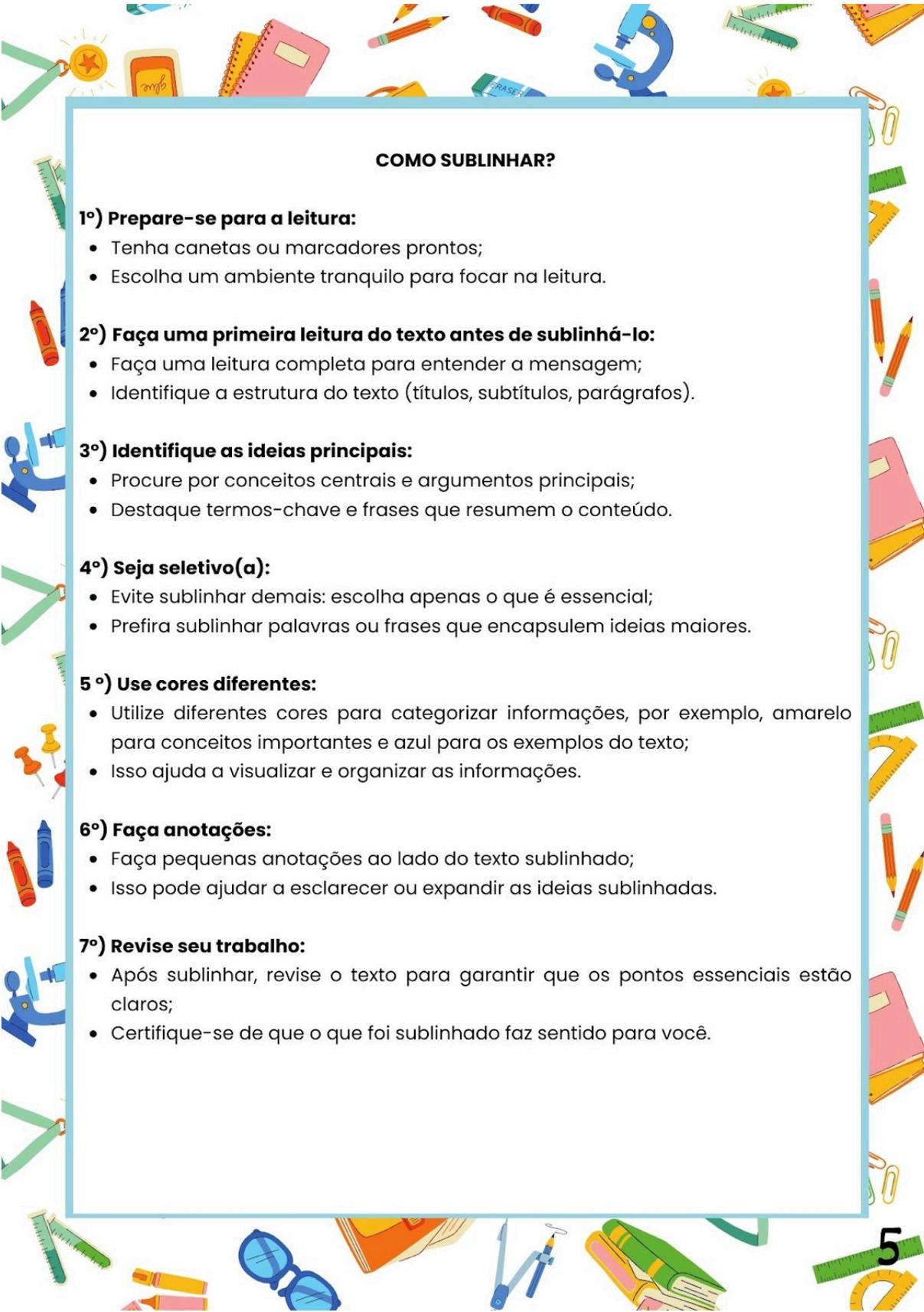
- Aumentar a relação do leitor com o conteúdo do texto;
- Dirigir a atenção para os elementos importantes do texto;
- Estabelecer objetivos para a realização da leitura de um texto;
- Estimular o leitor a processar ativamente as informações do texto.

OBJETIVOS DE SUBLINHAR COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

- Ajudar a manter a atenção durante a leitura do texto;
- Destacar visualmente as ideias principais do texto;
- Ajudar a fazer resumos e esquemas sobre o texto;
- Facilitar a posterior revisão do texto.

COMO AUTOQUESTIONAR?

- Inicialmente, sempre que você ler um texto, sugerimos que responda às questões de autoquestionamento referentes aos momentos antes, durante e após a leitura.
- A ideia é que você incorpore essas questões e crie novas perguntas para si mesmo, com o intuito de monitorar a sua aprendizagem sobre a leitura.



COMO SUBLINHAR?

1º) Prepare-se para a leitura:

- Tenha canetas ou marcadores prontos;
- Escolha um ambiente tranquilo para focar na leitura.

2º) Faça uma primeira leitura do texto antes de sublinhá-lo:

- Faça uma leitura completa para entender a mensagem;
- Identifique a estrutura do texto (títulos, subtítulos, parágrafos).

3º) Identifique as ideias principais:

- Procure por conceitos centrais e argumentos principais;
- Destaque termos-chave e frases que resumem o conteúdo.

4º) Seja seletivo(a):

- Evite sublinhar demais: escolha apenas o que é essencial;
- Prefira sublinhar palavras ou frases que encapsulem ideias maiores.

5º) Use cores diferentes:

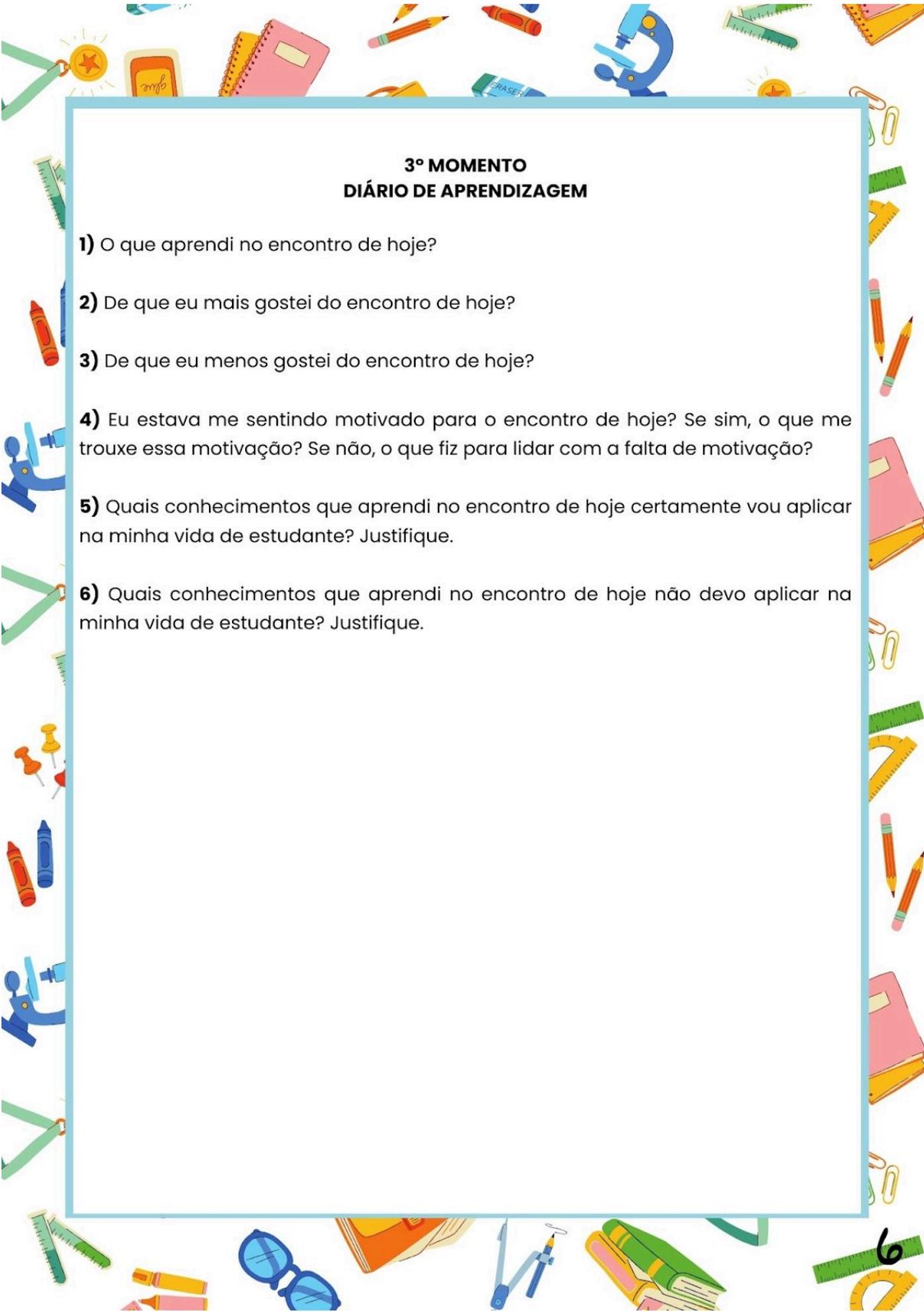
- Utilize diferentes cores para categorizar informações, por exemplo, amarelo para conceitos importantes e azul para os exemplos do texto;
- Isso ajuda a visualizar e organizar as informações.

6º) Faça anotações:

- Faça pequenas anotações ao lado do texto sublinhado;
- Isso pode ajudar a esclarecer ou expandir as ideias sublinhadas.

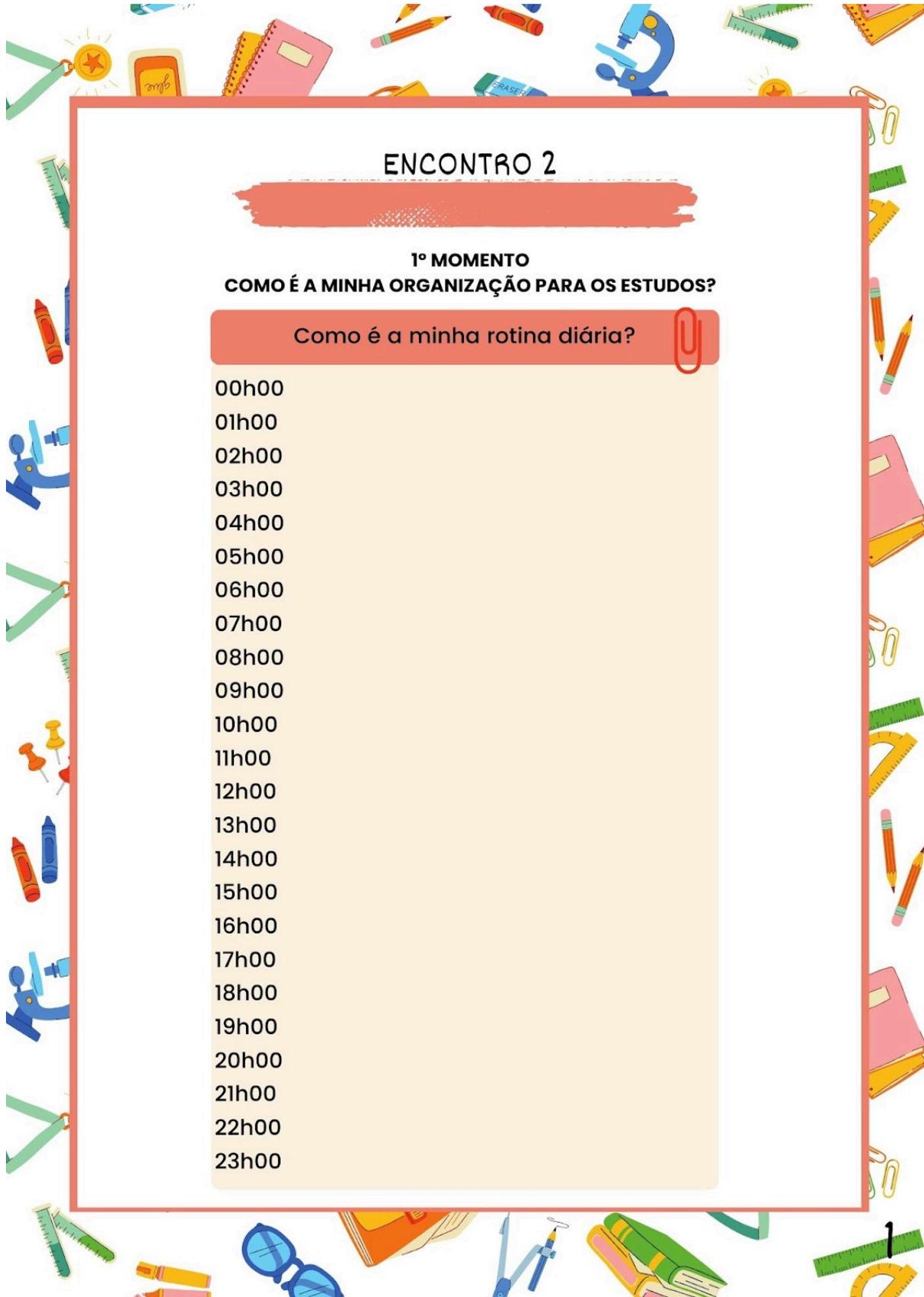
7º) Revise seu trabalho:

- Após sublinhar, revise o texto para garantir que os pontos essenciais estão claros;
- Certifique-se de que o que foi sublinhado faz sentido para você.



3º MOMENTO
DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

- 1) O que aprendi no encontro de hoje?
- 2) De que eu mais gostei do encontro de hoje?
- 3) De que eu menos gostei do encontro de hoje?
- 4) Eu estava me sentindo motivado para o encontro de hoje? Se sim, o que me trouxe essa motivação? Se não, o que fiz para lidar com a falta de motivação?
- 5) Quais conhecimentos que aprendi no encontro de hoje certamente vou aplicar na minha vida de estudante? Justifique.
- 6) Quais conhecimentos que aprendi no encontro de hoje não devo aplicar na minha vida de estudante? Justifique.



ENCONTRO 2

1º MOMENTO COMO É A MINHA ORGANIZAÇÃO PARA OS ESTUDOS?

Como é a minha rotina diária?

00h00
01h00
02h00
03h00
04h00
05h00
06h00
07h00
08h00
09h00
10h00
11h00
12h00
13h00
14h00
15h00
16h00
17h00
18h00
19h00
20h00
21h00
22h00
23h00



Como é a minha rotina semanal?

Segunda

Terça

Quarta

Quinta

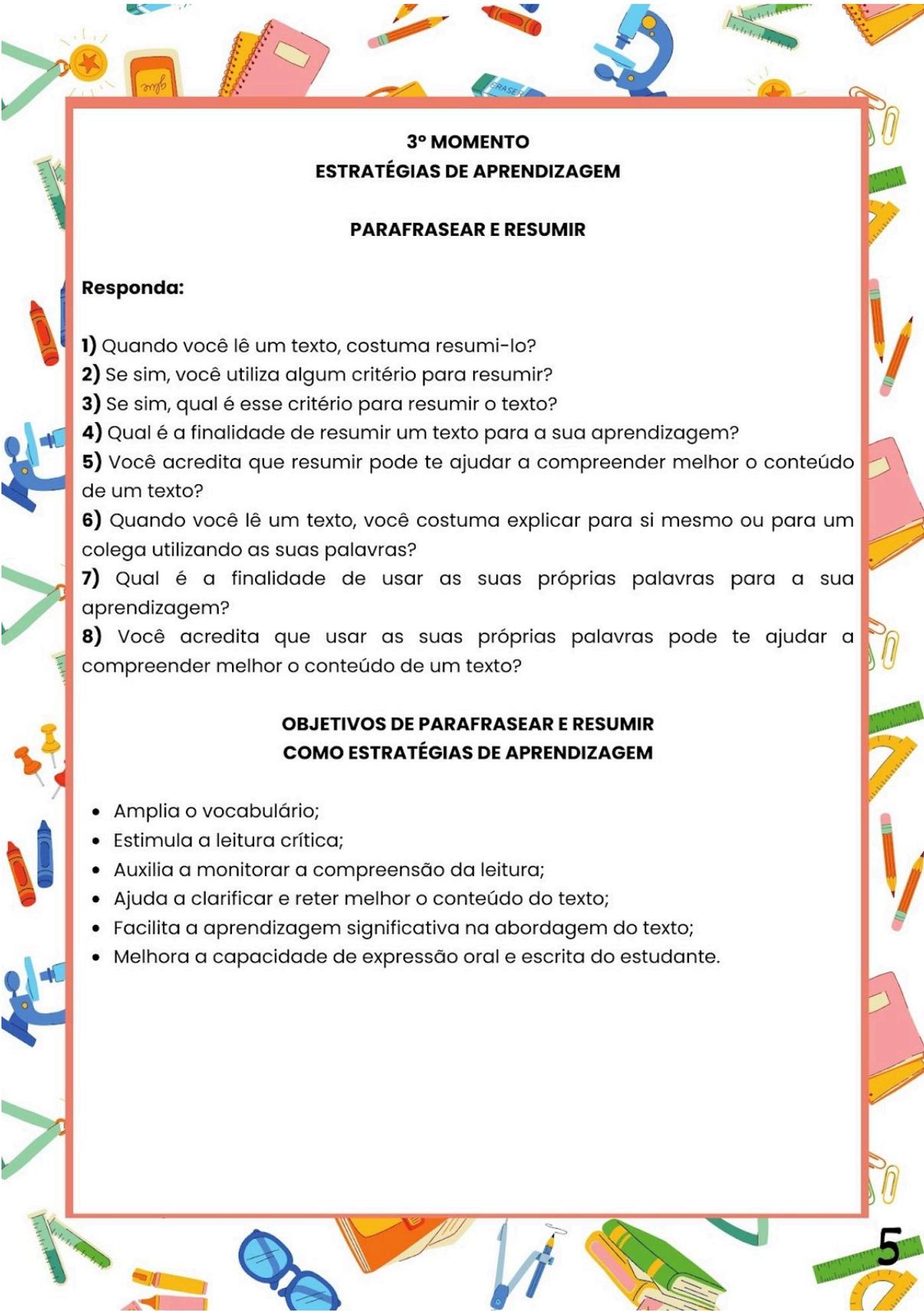
Sexta

Sábado/Domingo

2º MOMENTO
COMO PLANEJAR UMA SESSÃO DE ESTUDO?

Como planejar uma sessão de estudos?

	EXEMPLO 1	EXEMPLO 2	
DATA	26/08	30/08	
ATIVIDADE	Estudar para prova - História	Fazer trabalho - Filosofia	
OBJETIVOS	Ler os textos teóricos	Montar uma apresentação	
LOCAL DE ESTUDO	Em casa	Na biblioteca	
COM QUEM ESTUDAR	Sozinho	Grupo de colegas	
NÍVEL DE MOTIVAÇÃO	3 (meio motivado)	5 (muito motivado)	
TEMPO DE DURAÇÃO	1h	2h	
HORÁRIO DE INÍCIO	13h15	14h45	
ESTRATÉGIAS DE ESTUDO:	Fiz a leitura, sublinhei, fiz anotações durante a leitura, fiz um resumo	Discutimos o texto, fizemos um esboço da apresentação, dividimos as tarefas, fiz a apresentação	
DISTRAÇÕES OU PROBLEMAS	Mexer no Instagram, música alta no vizinho, meu irmão pediu atenção	Conversas paralelas, falta de foco no grupo, muitas ideias para a apresentação	



3º MOMENTO
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

PARAFRASEAR E RESUMIR

Responda:

- 1) Quando você lê um texto, costuma resumir-lo?
- 2) Se sim, você utiliza algum critério para resumir?
- 3) Se sim, qual é esse critério para resumir o texto?
- 4) Qual é a finalidade de resumir um texto para a sua aprendizagem?
- 5) Você acredita que resumir pode te ajudar a compreender melhor o conteúdo de um texto?
- 6) Quando você lê um texto, você costuma explicar para si mesmo ou para um colega utilizando as suas palavras?
- 7) Qual é a finalidade de usar as suas próprias palavras para a sua aprendizagem?
- 8) Você acredita que usar as suas próprias palavras pode te ajudar a compreender melhor o conteúdo de um texto?

**OBJETIVOS DE PARAFRASEAR E RESUMIR
COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

- Amplia o vocabulário;
- Estimula a leitura crítica;
- Auxilia a monitorar a compreensão da leitura;
- Ajuda a clarificar e reter melhor o conteúdo do texto;
- Facilita a aprendizagem significativa na abordagem do texto;
- Melhora a capacidade de expressão oral e escrita do estudante.

COMO RESUMIR?

1º) Faça uma leitura atenta:

- Leia o texto completo para entender a mensagem principal;
- Identifique a estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão.

2º) Identifique as ideias principais:

- Destaque ou anote as ideias-chave;
- Procure por palavras ou frases que resumam cada parágrafo.

3º) Elimine os detalhes secundários:

- Remova exemplos, explicações detalhadas e informações que não são essenciais;
- Foque no que realmente importa para a compreensão do tema.

4º) Faça uma paráfrase do texto:

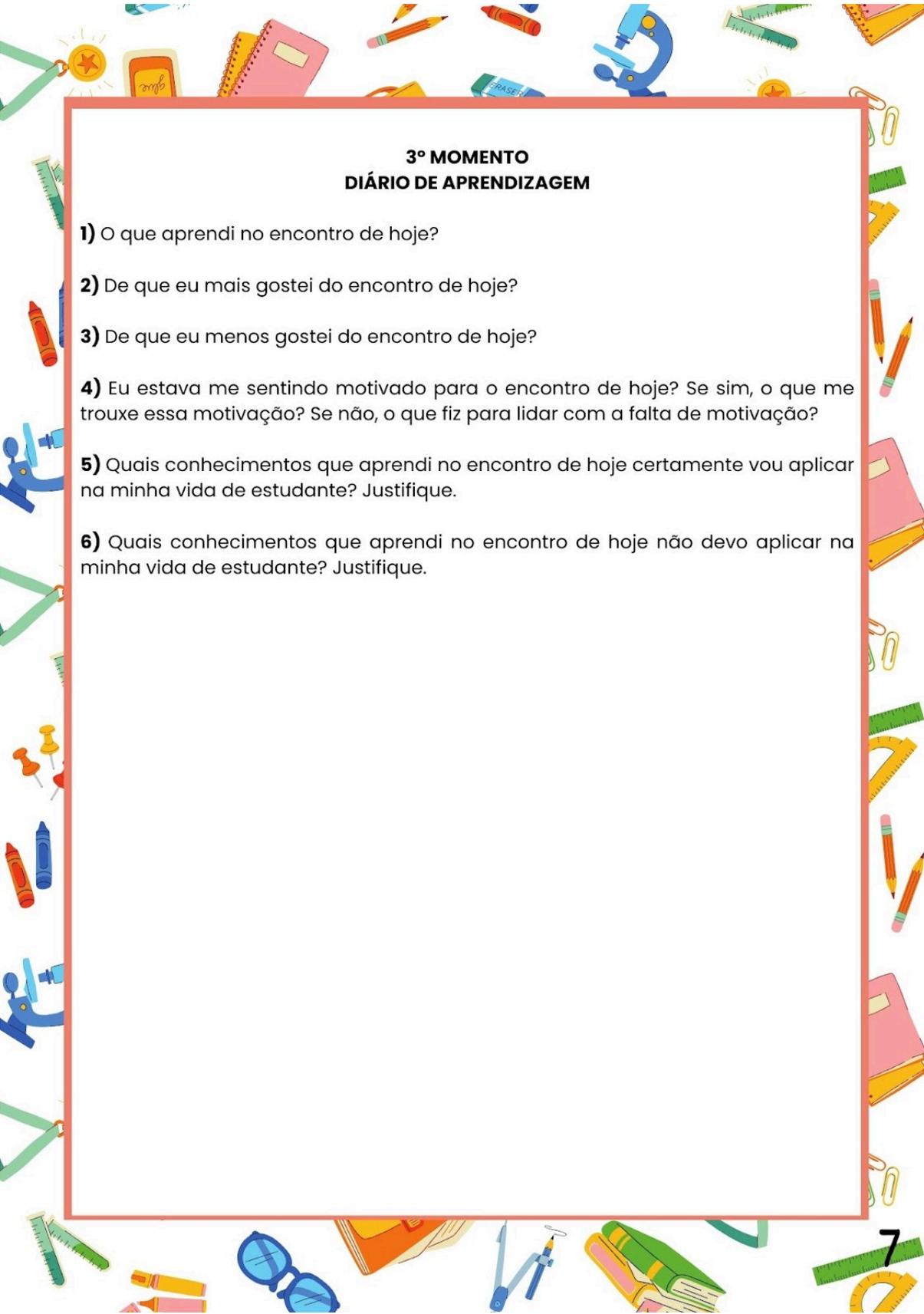
- Reescreva as ideias principais com suas próprias palavras;
- Mantenha a essência do texto original, mas evite copiar frases.

5º) Organize o seu resumo:

- Estructure seu resumo de forma lógica;
- Use uma ordem que siga a do texto original, se necessário.

6º) Revise seu trabalho:

- Leia o resumo para verificar se ele cobre os pontos principais;
- Certifique-se de que está claro e conciso para você;
- Assegure que o resumo faça sentido por si só.



3º MOMENTO
DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

- 1)** O que aprendi no encontro de hoje?
- 2)** De que eu mais gostei do encontro de hoje?
- 3)** De que eu menos gostei do encontro de hoje?
- 4)** Eu estava me sentindo motivado para o encontro de hoje? Se sim, o que me trouxe essa motivação? Se não, o que fiz para lidar com a falta de motivação?
- 5)** Quais conhecimentos que aprendi no encontro de hoje certamente vou aplicar na minha vida de estudante? Justifique.
- 6)** Quais conhecimentos que aprendi no encontro de hoje não devo aplicar na minha vida de estudante? Justifique.

ENCONTRO 3

1º MOMENTO

VAMOS REFLETIR SOBRE AS NOSSAS EMOÇÕES?

Responda:

- 1) Qual é a emoção que você mais gosta de sentir? Justifique.
- 2) Qual é a emoção que você menos gosta de sentir? Justifique.
- 3) Você costuma pensar sobre as suas emoções e sentimentos? Justifique.
- 4) Você costuma dialogar com alguém sobre as suas emoções e sentimentos? Justifique.
- 5) Você costuma perceber o impacto que uma determinada emoção pode ter na sua aprendizagem?
- 6) Você costuma perceber quando uma emoção lhe atrapalha? Cite um exemplo.
- 7) Você costuma perceber quando uma emoção lhe ajuda? Cite um exemplo.
- 8) Você acha que tem um bom autocontrole das suas emoções? Justifique.
- 9) Você costuma se sentir ansioso na escola? Justifique.
- 10) Você costuma se sentir entediado na escola? Justifique.
- 11) Você costuma se sentir envergonhado na escola? Justifique.
- 12) Você costuma procrastinar as atividades da escola? Justifique.
- 13) Você costuma sentir que possui dificuldade de se expressar na escola? Justifique.
- 14) Quais emoções ou sentimentos você costuma ter antes, durante e após uma prova? Justifique.
- 15) Quais emoções ou sentimentos você costuma ter antes, durante e após uma apresentação de trabalho para a turma? Justifique.
- 16) Quais emoções ou sentimentos você costuma ter ao fazer um trabalho em grupo? Justifique.
- 17) Pense em uma situação escolar ou acadêmica que lhe cause alguma emoção negativa como, por exemplo, ansiedade, culpa, tédio, tristeza, raiva, vergonha, entre outras. Agora, responda as questões a seguir:

- a)** Descreva qual a situação que você pensou e qual o tipo predominante de emoção que essa situação lhe causa.
- b)** Quais fatores (crenças, percepções, sensações físicas e comportamentos) você acha que contribuem para você ter essa emoção negativa?
- c)** Que estratégias você acha que poderia usar para minimizar ou eliminar esse problema?
- d)** Você alguma vez já empregou alguma dessas estratégias para lhe ajudar numa situação como a que mencionou?
- () Sim - Quais? Elas foram efetivas para minimizar o problema?
- () Não - Por quê? Tentaria usá-las numa próxima vez?

COMO REGULAR AS MINHAS EMOÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR?

ETAPAS	HABILIDADES	AUTOQUESTIONAMENTO
Percepção da emoção	O estudante deve ser capaz de identificar que algo está acontecendo com ele e tomar consciência das sensações e sinais físicos, tornando possível nomear a emoção presente naquele momento.	O que eu estou sentindo agora? Devo fazer alguma coisa para me sentir melhor? Houve uma mudança em meu corpo e em minha postura?
Identificação das causas e motivos da emoção	O estudante deve ser capaz de investigar os prováveis fatores que contribuíram para que se sentisse de determinada maneira.	O que houve? Por que me senti dessa maneira? O que pensei sobre essa situação? Qual interpretação fiz dessa situação?

Estabelecer metas e objetivos	O estudante deve ser capaz de definir as suas metas em relação a situação-problema.	A tarefa está chata mesmo. Mas qual é o meu objetivo em relação a ela? Minha tarefa é entregar a tarefa pronta amanhã? Se essa é a minha meta, o que preciso fazer para alcançar meu objetivo?
Resolução de problemas	O estudante deve ser capaz de levantar algumas possibilidades para solucionar à situação-problema.	O que posso fazer para resolver esse problema? Faço a tarefa agora e depois faço algo de que gosto? Faço a tarefa mais tarde e agora descanso um pouco?
Analisar o resultado da estratégia escolhida	O estudante deve ser capaz de escolher a melhor solução para seu problema e colocá-la em prática para avaliar os resultados.	A estratégia que escolhi me ajudou a resolver o problema?

**2º MOMENTO
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM**

MAPAS CONCEITUAIS

Responda:

- 1)** Quando você está lendo um texto, costuma buscar dar uma nova organização às informações contidas nesse texto? Se sim, por que você faz isso?
- 2)** Você tem algum critério para criar essa nova organização?
- 3)** Você já ouvi falar sobre mapas conceituais?

OBJETIVOS DOS MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

- Ajuda a estruturar ideias de forma lógica e hierárquica;
- Incentiva o pensamento crítico e a geração de novas ideias;
- Facilita a compreensão das conexões entre diferentes conceitos;
- Facilita a explicação de conceitos complexos para outras pessoas;
- Promove a retenção de informações ao representar graficamente o conhecimento;
- Serve como uma ferramenta útil para revisão e estudo, condensando informações importantes.

COMO FAZER UM MAPA CONCEITUAL?

1º) Escolha o tema principal:

- Defina o conceito central que você deseja explorar;
- Escreva-o no topo ou no centro do mapa.

2º) Identifique os conceitos relacionados:

- Liste os subtemas ou ideias principais relacionadas ao tema central;
- Pense em perguntas que você gostaria de responder sobre o tema.

3º) Organize os conceitos hierarquicamente:

- Coloque os conceitos mais gerais no topo e os mais específicos abaixo;
- Use linhas ou setas para mostrar as conexões entre os conceitos.

4º) Utilize palavras-chave:

- Escreva palavras ou frases curtas para cada conceito;
- Evite textos longos para manter a clareza.

5º) Estabeleça conexões:

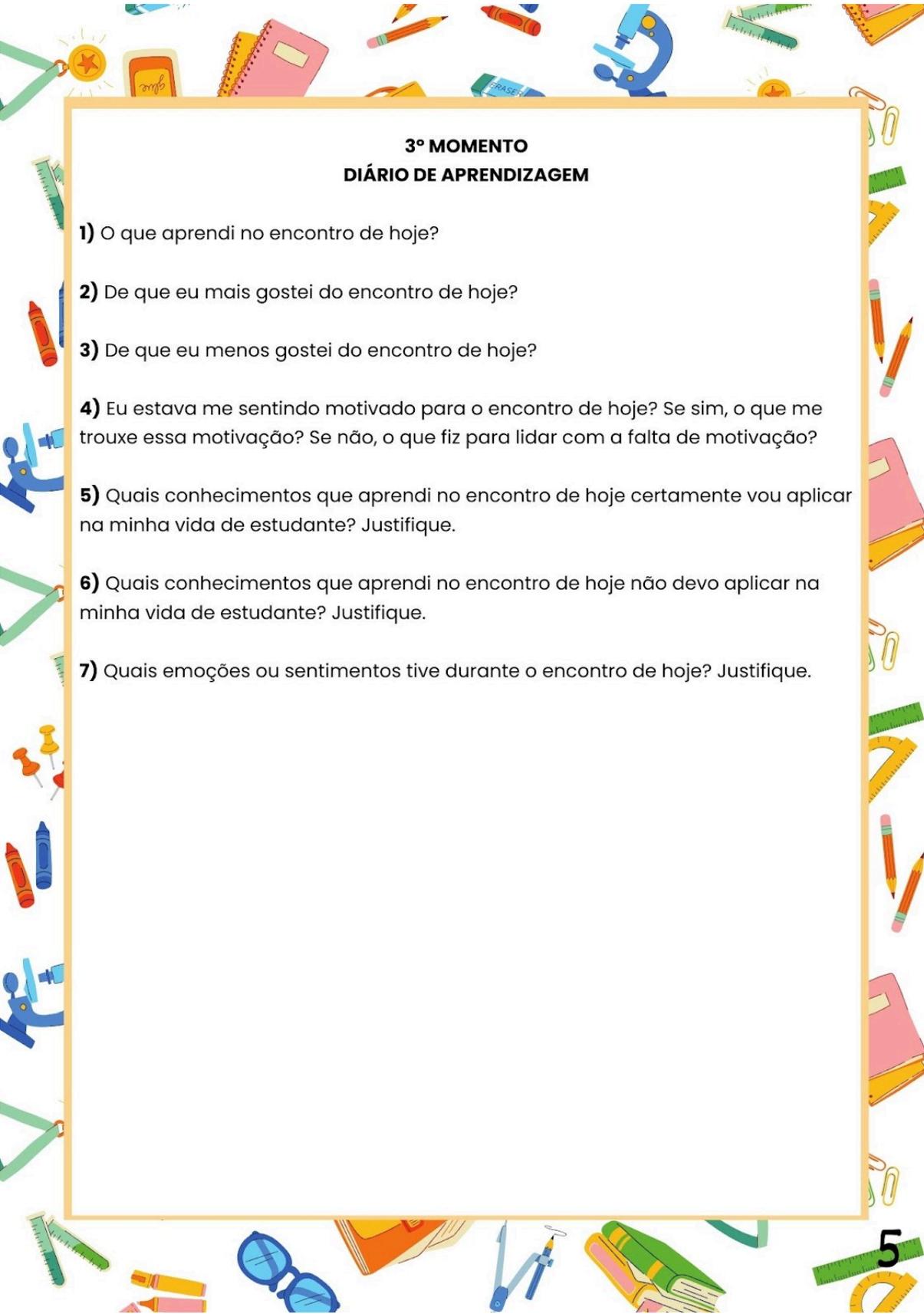
- Use setas ou linhas para ligar conceitos relacionados;
- Inclua palavras de ligação para explicar a relação, por exemplo: "é um tipo de", "causa", "resulta em".

6º) Incorpore cores e imagens:

- Use cores diferentes para categorias distintas de conceitos;
- Adicione ícones ou imagens para tornar o mapa visualmente atraente.

7º) Revise o seu trabalho:

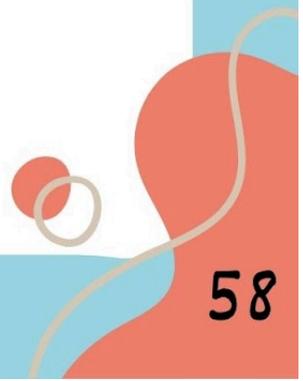
- Analise seu mapa para garantir que as conexões fazem sentido;
- Faça ajustes para melhorar a clareza e a organização.



3º MOMENTO
DIÁRIO DE APRENDIZAGEM

- 1) O que aprendi no encontro de hoje?
- 2) De que eu mais gostei do encontro de hoje?
- 3) De que eu menos gostei do encontro de hoje?
- 4) Eu estava me sentindo motivado para o encontro de hoje? Se sim, o que me trouxe essa motivação? Se não, o que fiz para lidar com a falta de motivação?
- 5) Quais conhecimentos que aprendi no encontro de hoje certamente vou aplicar na minha vida de estudante? Justifique.
- 6) Quais conhecimentos que aprendi no encontro de hoje não devo aplicar na minha vida de estudante? Justifique.
- 7) Quais emoções ou sentimentos tive durante o encontro de hoje? Justifique.

ANEXOS



TEXTO DO ENCONTRO 1

Quais as formas mais eficientes de estudar para a prova (e o que não funciona tanto)

Não raro estudantes se frustram ao não conseguir boas notas mesmo tendo estudado bastante para uma prova. Tem também aqueles que sentem que rapidamente esquecem o que aprenderam apenas poucas semanas antes.

São desafios particularmente grandes para estudantes recém-chegados à universidade, que se deparam com um conteúdo bem mais volumoso e complexo do que o da escola e, muitas vezes, têm de conciliar os estudos com o trabalho.

"Há estudantes que se esforçam tremendamente, mas de modo errado e acumulam muito conhecimento superficial ou declaratório, sem conseguir alcançar um nível mais conceitual", diz à BBC News Brasil Matthew Bernacki, professor-associado na Escola de Educação da Universidade da Carolina do Norte (UNC) em Chapel Hill (EUA).

Bernacki se dedica à ciência do aprendizado, o que na prática se traduz em ajudar estudantes a obter o máximo retorno do tempo e do esforço investidos nos estudos. Ele explica quais técnicas têm se mostrado mais ou menos eficientes, segundo pesquisas científicas dele próprio e de outros cientistas da área.

Confira a seguir as técnicas comuns que ele e seus colegas na Universidade da Carolina do Norte consideram pouco eficientes - e como substituí-las na prática.

O que costuma ser pouco eficaz:

Reler e grifar: Embora ler e grifar textos sejam uma parte importante do aprendizado, não costumam bastar para o estudante ganhar domínio do conteúdo estudado. Reler, em especial, requer esforço e tempo que nem sempre compensam, porque "dá uma falsa sensação de familiaridade com o conteúdo". "Quando você sai do texto, não consegue reproduzir o que leu", diz Bernacki.

"Quanto a grifar, há evidências mistas: se você usa (a técnica) como um processo intencional, reflete sobre o que está destacando no texto, faz anotações e usa-as para avançar na sua estratégia (de estudos), pode ser muito produtivo", diz o pesquisador.

"Mas se você grifa sem nenhum propósito em particular, ou se está apenas como forma de se manter atento ao texto, pode obter menos benefícios."

Substituir por:

Aprendizado "ativo": O Centro de Aprendizado da UNC enxerga a leitura como uma etapa anterior ao aprendizado. Para de fato aprender o conteúdo, é mais eficaz interagir ativamente com ele. Aqui, algumas ideias do centro para fazer isso:

- Criar perguntas, problemas ou "quizzes" para você mesmo responder. É o que Bernacki chama de "prática de reaquisição" de conteúdo;
- Ao testar a si mesmo, você aumenta sua capacidade de reter o conteúdo estudado, explica o pesquisador;
- Explicar a si mesmo o conteúdo, em voz alta, nas suas próprias palavras;
- Para conteúdos técnicos, como matemática, vale detalhar o problema e os passos para resolvê-lo.

O que costuma ser pouco eficaz:

Estudar de última hora: Passar a véspera da prova estudando é uma prática comum para tentar se sair bem. Mas o esforço costuma servir para ir bem só naquela prova e não para memorizar de fato o conteúdo.

"Costumamos aglutinar todo o estudo em um intervalo muito pequeno, o que pode servir de imediato, mas não para o uso de longo prazo", explica Bernacki.

Substituir por:

Sessões curtas e espaçadas de estudos: Em vez de estudar várias horas apenas na véspera da prova, vale mais a pena fazer sessões de estudo curtas, porém espaçadas ao longo de vários dias, do conteúdo que você quer aprender.

"O importante é como você usa o seu tempo de estudo e não a duração do seu tempo de estudo", diz o Centro de Aprendizado. "Sessões longas levam à perda de concentração e, conseqüentemente, a menos aprendizado e retenção."

Na prática, você talvez vá estudar pela mesma quantidade de tempo (ou menos) do que se deixasse tudo para a véspera. A vantagem é que dará ao cérebro tempo para fortalecer as conexões neurais daquele aprendizado, que terá mais chance de se converter em uma memória de longa duração.

O que costuma ser pouco eficaz:

"Multitasking": Já há múltiplas pesquisas indicando que estudar com distrações - por exemplo de mensagens de WhatsApp ou vídeos no TikTok - é ineficiente não só porque você está dividindo sua atenção, mas porque o próprio ato de ficar trocando de tela ou aparelho gasta tempo e energia.

Substituir por:

Técnica "pomodoro" ou estudo em blocos: A recomendação de Bernacki para não sofrer com as distrações é estabelecer blocos de estudo. Por exemplo, marque 35 minutos no relógio e, nesse período, dedique-se exclusivamente a estudar um conteúdo, desligando-se de todas as distrações.

Depois disso, você tem cinco minutos para recompensar o seu cérebro com alguma distração - por exemplo, fazendo um lanche ou checando suas mensagens. E, daí, você volta para mais um bloco de 35 minutos de estudo.

Esse método é conhecido como "pomodoro", em referência àqueles temporizadores mecânicos em formato de tomate. Essa técnica ajuda não só a evitar o tempo perdido com a distração, mas também a manter o cérebro motivado com a perspectiva da "recompensa".

'Autorregulação' nos estudos

Bernacki destaca, porém, que não basta aplicar as técnicas acima como se fossem fórmulas mágicas que funcionam em todos os momentos, mas sim identificar quais técnicas se adequam mais a cada objetivo de aprendizado. Isso passa pelo que o especialista chama de autorregulação nos estudos.

"Trata-se de analisar a tarefa, entender qual o objetivo do aprendizado, quais recursos tenho disponíveis, e escolher a estratégia que combina com isso", explica.

"Às vezes, o conhecimento é muito concreto e explícito - por exemplo, um fato, uma definição, uma fórmula, que podem ser estudados mais brevemente. Mas outras coisas são mais complexas, têm múltiplas etapas ou exigem um entendimento mais conceitual. São mais difíceis de se estudar de uma vez só. Então, você precisa gerar seu próprio conhecimento e suas próprias respostas e se autoavaliar: 'O quanto eu entendi isto?'"

[...]

Idoeta, Paula Adamo. Quais as formas mais eficientes de estudar para prova (e o que não funciona tanto). **BBC News Brasil**, 29 jan. 2023. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-64354629>>. Acesso em: 05 set 2024.

TEXTO DO ENCONTRO 2

'Aprendendo a aprender': 3 técnicas indicadas por cientistas para qualquer pessoa melhorar nos estudos

A volta às aulas às vezes é encarada com desânimo por muitos alunos, diante das dificuldades em aprender conteúdos difíceis ou se preparar para exames importantes, como o Enem.

Mas será que há jeitos mais eficientes de estudar e de aprender, diferentes daqueles a que recorremos sempre?

Um livro recém-lançado no Brasil coloca isso em discussão. *Aprendendo a Aprender para Crianças e Adolescentes - Como se Dar Bem na Escola* (editora Best Seller) foi feito por três pesquisadores: a PhD Barbara Oakley, professora de Engenharia na Universidade de Oakland (EUA) e pesquisadora de psicologia cognitiva, o PhD Terrence Sejnowski, especialista em neurociência e neurobiologia computacional, e Alistair McConville, diretor de aprendizagem e inovação em uma escola britânica.

Oakley é a criadora de um curso online gratuito de mesmo nome ("Aprendendo a aprender") que foi um dos mais populares da plataforma Coursera em 2018, com mais de 1,7 milhão de pessoas inscritas. A pesquisadora ensina a tirar melhor proveito da forma como o cérebro registra informações, com base em evidências científicas.

A experiência vem dela própria: como má aluna de matemática e ciências na escola, Oakley se dedicou a aprender essas disciplinas mais tarde na vida porque percebeu que com elas poderia melhorar suas perspectivas profissionais. O caminho para isso, diz, foi se tornar uma "boa aprendiz" e "mudar seu cérebro".

A seguir, a BBC News Brasil seleciona técnicas sugeridas por ela e os demais pesquisadores do livro, que podem ser úteis para alunos de qualquer idade — e em qualquer tipo de estudo.

1. Empacou em um exercício?

Nosso cérebro, diz Oakley, trabalha de dois jeitos diferentes, que se complementam no aprendizado: o modo focado (quando estamos prestando atenção a um exercício, a um filme ou ao professor, por exemplo) e o modo difuso (quando o cérebro está relaxado).

"Acontece que o cérebro precisa alternar entre o modo difuso e o focado para aprender de forma efetiva", explica a cientista. Ou seja, relaxar a mente muitas vezes permite encontrar soluções para problemas — é o motivo pelo qual às vezes temos boas ideias durante caminhadas ou depois de uma boa noite de sono, quando o cérebro entra no modo difuso.

Então, se você empacar em um exercício ou atividade, mesmo tendo entendido a explicação inicial (o que é fundamental para seguir adiante), Oakley diz que é preciso dar ao cérebro a chance de sair do modo focado e entrar no difuso, seja com uma pausa de cinco a dez minutos para fazer outra coisa, seja alternando entre exercícios.

"Quando você estiver empacado em um exercício de matemática, o melhor a fazer é mudar o foco e estudar um pouco de geografia. Assim, você conseguirá avançar quando voltar à matemática", sugere Oakley.

"Se você sempre fica empacado em uma disciplina, comece por ela quando for estudar. Assim, consegue alternar com outras tarefas ao longo do dia (e dá ao cérebro a chance de alternar). Não deixe o mais difícil para o fim, pois você já estará cansado e sem tempo para a aprendizagem difusa."

A propósito, enquanto Oakley defende a alternância de atividades para manter o cérebro eficiente, ela é contra o multitasking — fazer muitas coisas ao mesmo tempo, por exemplo, ficar no WhatsApp enquanto estuda. "É um erro. Só conseguimos focar em uma coisa por vez", diz ela. "Quando mudamos o foco de atenção, perdemos energia mental e nosso desempenho piora."

2. Costuma deixar estudos e tarefas para a última hora?

A estratégia que os especialistas sugerem para evitar a procrastinação requer um despertador (ou qualquer outro tipo de temporizador) e uma "recompensa":

- Desligue todas as distrações (celular, TV etc.) e marque o temporizador para 25 minutos. Concentre-se na tarefa o máximo que puder, sem alternar com outra. Não pare para comer e rejeite interrupções;

- Depois dos 25 minutos, dê a si mesmo uma recompensa (como assistir a um vídeo engraçado, ouvir uma música, brincar com o cachorro etc.) por cinco ou dez minutos. O anseio pela recompensa vai ajudar o cérebro a manter o foco nos 25 minutos de estudo. Isso vai colocá-lo em modo difuso e o ajudará a descansar, para então retomar o aprendizado com mais eficiência.

A sugestão é fazer esse procedimento quantas vezes forem úteis ao longo do dia para manter a motivação.

Explicar a um amigo ou escrever pontos-chave do aprendizado também ajudam o cérebro a guardar informações.

Mas talvez você se pergunte: para que estudar na segunda-feira se a prova é só na sexta? Oakley explica que deixar tudo para a última hora atrapalha o cérebro na hora de aprender.

Aprender, na prática, consiste em criar novas (ou mais fortes) correntes cerebrais. Quanto mais nos dedicamos a coisas novas, mais criamos correntes no cérebro. Quanto mais praticamos essas coisas e acrescentamos complexidade ao aprendizado, mais fortes e compridas ficam essas correntes.

Se você deixa o estudo para a última hora, não dá tempo para o seu cérebro fortalecer as correntes cerebrais — ou seja, para aprender de fato. O cérebro precisa, inclusive, de noites de sono para "ensaiar o que aprendeu durante o dia".

"Tempo e treino trabalham juntos para ajudá-lo a consolidar as ideias no seu cérebro. Se o tempo é curto, você não consegue criar novas estruturas no cérebro e ainda perde energia preocupando-se com isso", agrega Oakley.

"Quando aprendemos algo novo, precisamos revisar logo, antes que as espinhas dendríticas e as conexões sinápticas (termos técnicos que se referem à atividade em nossos neurônios durante a aprendizagem) comecem a desaparecer. Se elas desaparecerem, temos de começar o processo de aprendizagem todo novamente."

3. Esquece facilmente o que leu e aprendeu?

É comum a gente entender o conteúdo em aula, mas esquecer-lo quando vai estudá-lo em casa. Ou sublinhar o texto de um livro, mas mesmo assim não guardar na cabeça o que está escrito nele.

É que quando não praticamos o conteúdo, não focamos profundamente ou não damos tempo para ele ser assimilado, as conexões entre os neurônios do cérebro relacionadas àquele conhecimento podem facilmente desaparecer.

"Não se engane: quando você apenas lê suas anotações, a informação não entra na cabeça", diz a autora.

Para isso, Oakley ensina uma técnica chamada de "recordar ativamente", que significa trazer ideias-chave de volta à mente.

Funciona assim: leia com calma o texto e anote, na margem ou em outro papel, uma ou outra ideia que você achar crucial no texto. Agora, o mais importante: depois de ler alguns trechos, tire os olhos do livro e veja se consegue lembrar, sem olhar, as ideias-chave que anotou. Repita-as na sua mente ou em voz alta.

Depois, tente lembrar a mesma informação em horários e lugares diferentes — outra forma interessante de fixar a informação na nossa cabeça.

"Pesquisas mostram que recordar ativamente durante estudos garante resultados melhores na prova", diz o livro. Isso porque "a técnica não apenas coloca a informação na memória, como constrói o entendimento".

Dicas finais:

- Antes de dormir, faça anotações ou repense sobre o que aprendeu no dia. "Isso abastece seus sonhos e sua aprendizagem", diz o livro;

- Olhou a solução de um exercício de matemática e acha que entendeu o conceito? Então pratique-o. Apenas ler a solução não vai consolidar o entendimento no seu cérebro;

- Não estude com a TV ligada. O som captura parte da sua atenção, mesmo que você não esteja efetivamente prestando atenção na tela. A mesma ideia vale para o celular, que "rouba" as correntes cerebrais que deveriam estar focando nos estudos;

- Dormir bem (constantemente, e não só no fim de semana) ajuda a consolidar o que você já aprendeu e a abrir espaço para aprendizados novos;

- Exercício físico faz novos neurônios crescerem, além de proporcionar momentos ótimos para estimular o modo difuso do cérebro, essencial ao aprendizado;

- Comida saudável e nutritiva, como frutas e vegetais, melhora a capacidade do cérebro de aprender e recordar.

Barbara Oakley diz que sempre tivemos interesse em melhorar nosso aprendizado — a diferença é que agora conseguimos usar a neurociência a nosso favor. [...] Mas ela lembra que isso não dispensa um esforço individual.

"Como o bom aprendizado é geralmente mais difícil, nossa tendência às vezes é cair nas 'ilusões de aprendizado', de fazer as coisas do jeito fácil. Por exemplo, reler a página de um livro e achar que pegamos as ideias principais, mas não pegamos. Ou olhar a solução de um exercício e achar que entendemos como

resolvê-lo, mas não entendemos. (...) Se você souber como usar seu cérebro com mais eficiência, vai economizar muito tempo, evitar muita frustração e expandir seus horizontes de aprendizado — até mesmo para matérias para as quais você acha que não tem aptidão."

Idoeta, Paula Adamo. 'Aprendendo a aprender': 3 técnicas indicadas por cientistas para qualquer pessoa melhorar nos estudos. **BBC News Brasil**, 29 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-48821567>>. Acesso em: 05 set 2024.

TEXTO DO ENCONTRO 3

Cinco truques para reforçar a memória para os estudos

Não importa o quão inteligente você acha que é, muito provavelmente não aproveita sua memória ao máximo.

Uma série de estudos mostrou que a maioria dos estudantes não usa métodos comprovados de aprendizagem de forma eficaz.

Em vez disso, desperdiçam seu tempo com táticas inúteis.

Um dos problemas é que, muitas vezes, recebemos informações desconstruídas de pais, professores e cientistas. Assim, nunca temos certeza do que realmente funciona ou não.

Mas uma nova pesquisa, publicada em uma das principais revistas científicas de psicologia do mundo, analisou os maiores erros que cometemos, a partir de uma lista das cinco estratégias de estudos mais populares, suas prováveis armadilhas e as maneiras com as quais podem ser usadas com mais sucesso.

Estratégia 1: Releitura

Você está tentando aprender algo novo? A estratégia mais comum é ler o conteúdo até que você consiga gravá-lo na memória. Infelizmente, psicólogos acreditam que tal método é muito passivo, ou seja, a maioria das informações não fica sedimentada no cérebro.

Dica: Espace sua leitura

A releitura é provavelmente o método de estudo menos eficaz. Mas, às vezes, pode ser inevitável, caso você perceba que não está entendendo os conceitos muito bem.

Portanto, a dica é fazer melhor uso dessa prática: retorne ao material em intervalos regulares. Ou seja, leia um capítulo, passe para outra coisa e depois o releia dentro de uma hora, um dia ou uma semana para ajudar a estimular a memória.

Outra recomendação é fazer perguntas a si mesmo sobre o conceito que você acabou de aprender antes de voltar ao material, o que ajuda a sintonizar sua atenção nas coisas que você faz e não sabe, aumentando o engajamento mental.

Estratégia 2: Sublinhar e destacar

Como a releitura, essa técnica de estudo é quase onipresente. A ideia faz sentido: em teoria, o processo de sublinhar palavras-chave e frases nos ajudaria a entender melhor o conteúdo, tornando mais fácil identificar, posteriormente, as passagens mais importantes.

Mas, embora possa ser mais eficaz do que a releitura passiva, sublinhar e destacar palavras muitas vezes não funciona. Isso porque muitos alunos acabam fazendo isso sem muito discernimento, ou seja, sem pensar sobre o que realmente deve ser sublinhado ou destacado.

Dica: Pare e pense

Em vez disso, os especialistas sugerem que você leia o texto de uma vez e, em seguida, marque as passagens relevantes em uma segunda leitura.

Ao forçá-lo a pensar com mais cuidado sobre cada ponto e sua importância relativa, essa técnica ativa o processamento do que é essencial para a sedimentação da memória.

Estratégia 3: Anotações

Visite qualquer sala de aula ou biblioteca e você encontrará estudantes copiando o conteúdo mais importante em seus cadernos. Como sublinhar e destacar, o problema ocorre quando você não consegue ser criterioso sobre o material que está escrevendo. Seu entusiasmo excessivo - e propensão a incluir tudo o que é mencionado - pode facilmente tornar-se um hábito prejudicial.

Dica: Seja conciso

Estudos mostraram que quanto menos palavras os alunos usam para expressar uma ideia em suas anotações, maior a probabilidade de lembrar-se delas depois.

Isso explica por que fazer resumos nos obriga a pensar sobre o núcleo da ideia que queremos expressar - e esse esforço adicional acaba consolidado em nossa memória.

Essas descobertas também ajudam a explicar por que é melhor fazer anotações com caneta e papel, em vez de usar um computador: escrever à mão é

mais lento do que digitar e nos força a sermos mais concisos sobre o que vamos escrever.

Estratégia 4: Visão geral

Muitos professores convidam seus alunos a ter uma visão geral sobre o conteúdo que estão aprendendo, apresentando os pontos-chave do assunto de uma maneira lógica e estruturada.

Dica: Busque por padrões

Os alunos que têm uma visão geral do conteúdo tendem a apresentar um desempenho melhor, indicam pesquisas recentes, pois passam a identificar conexões subjacentes entre diferentes tópicos.

Esses estudos indicam que, muitas vezes, é mais eficiente começar com um rascunho do material a ser estudado antes de partir para o estudo completo, acrescentando mais detalhes à medida que você progride.

Muito do nosso aprendizado é independente, claro, sem instrução formal - mas você pode facilmente fazer seus próprios rascunhos de um texto ou palestra. Novamente, a dica é ser conciso: você precisa se concentrar na estrutura do argumento em vez de se perder nos detalhes.

Estratégia 5: Fichas de leitura

O efeito do teste, ou "prática de lembrar", é agora considerado a estratégia de aprendizado mais confiável, especialmente para fatos específicos e detalhados, com evidências consideráveis de que pode estimular a memória. Mesmo assim, ainda existem maneiras mais e menos eficazes de se fazer isso.

Dica: Cuidado com excesso de confiança

A maioria das pessoas tem dificuldade para desenvolver autocrítica. Elas acreditam que suas decisões são mais inteligentes do que realmente são. Dessa forma, podem achar que memorizaram um conteúdo quando, na verdade, não conseguiram absorvê-lo.

De fato, um estudo descobriu que, quanto mais as pessoas se sentiam confiantes sobre o aprendizado de uma informação, menor era a probabilidade de lembrar-se dela mais tarde.

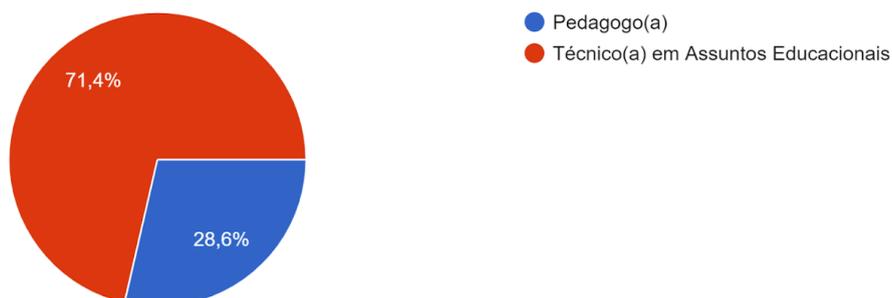
Todos nós subestimamos o quão facilmente esqueceremos determinado conteúdo no futuro. Por isso, a recomendação é de que você não deixe de lado as fichas de leitura assim que supor que memorizou o conteúdo. Faça um teste consigo mesmo por mais de uma vez. Só assim sua taxa de sucesso vai aumentar.

Robson, David. Cinco truques para reforçar a memória para os estudos. **BBC News Brasil**, 15 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-46215605>>. Acesso em: 05 set 2024.

APÊNDICE B – AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

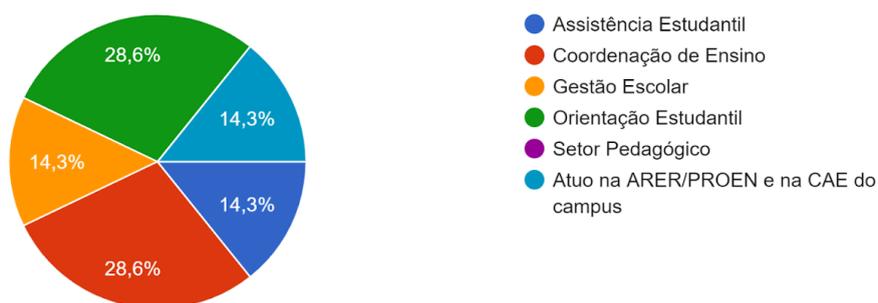
Qual é o seu cargo no IFRS?

7 respostas



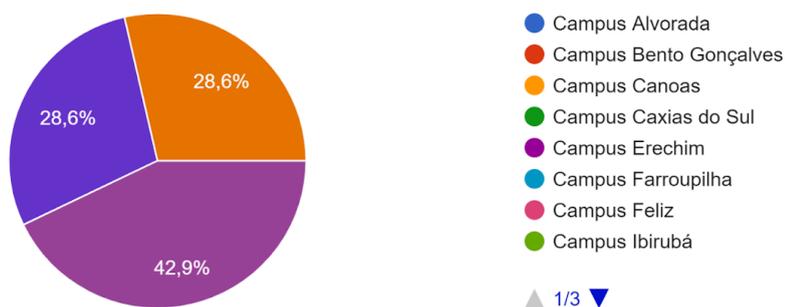
Qual é o seu setor de atuação no IFRS?

7 respostas



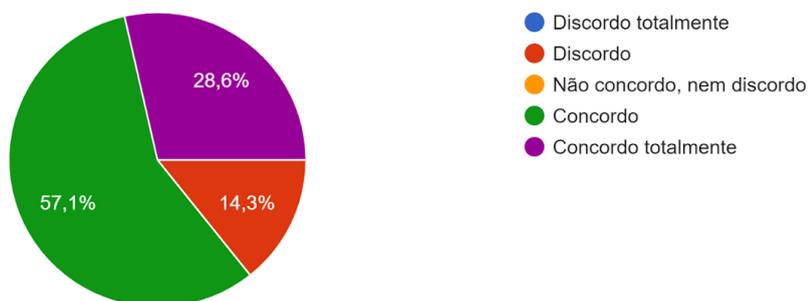
Qual é o seu Campus de lotação no IFRS?

7 respostas



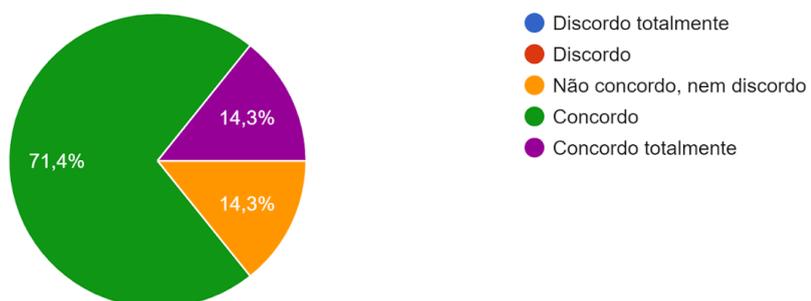
1. O formato do produto educacional em documento online tipo PDF é de fácil acesso.

7 respostas



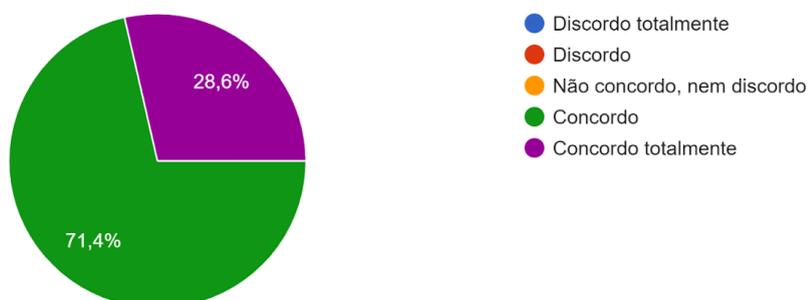
2. A disponibilização do produto educacional em repositório digital e aberto, após a aprovação em banca de defesa, será de fácil acesso.

7 respostas



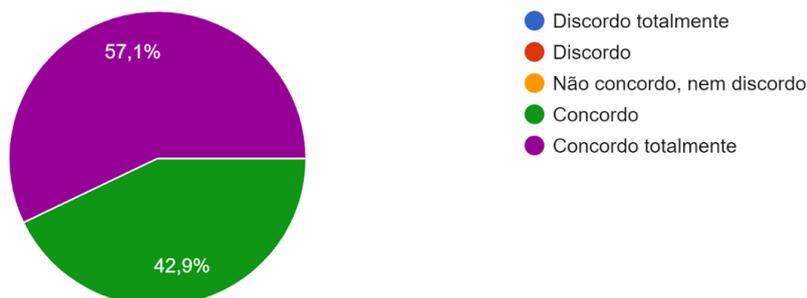
3. A diagramação do produto educacional é adequada para a boa compreensão do seu conteúdo.

7 respostas



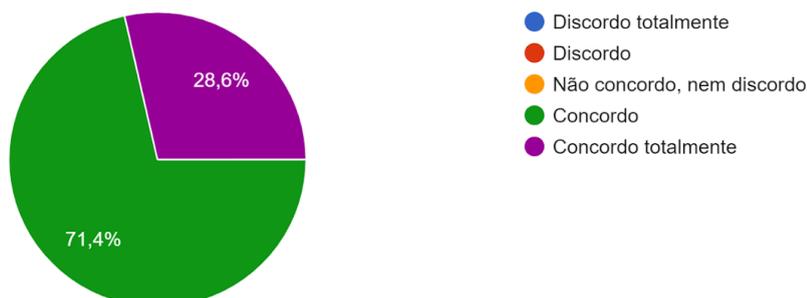
4. A linguagem dos textos do produto educacional é adequada para o público-alvo de profissionais da educação que poderão aplicar a sequência didática da aprendizagem em suas instituições de ensino.

7 respostas



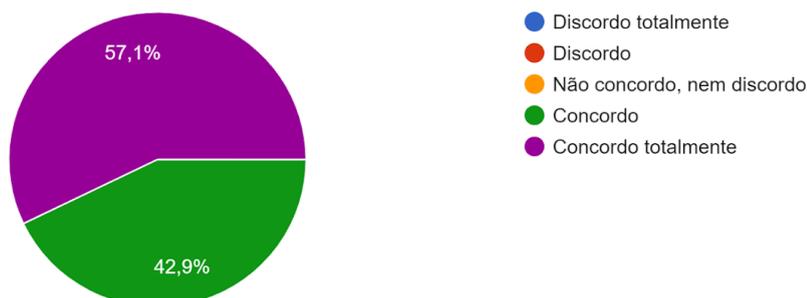
5. As imagens e tabelas do produto educacional são adequadas para o público-alvo de profissionais da educação que poderão aplicar a sequência da aprendizagem em suas instituições de ensino.

7 respostas



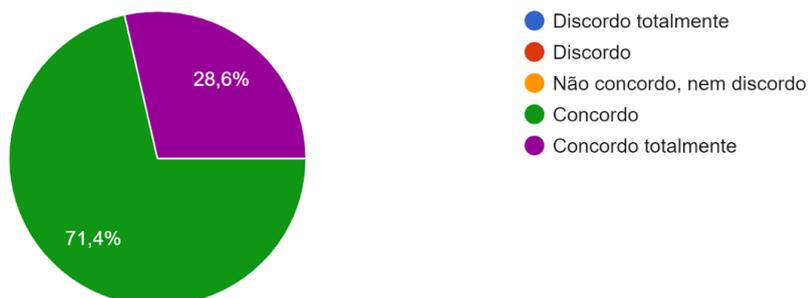
6. A linguagem dos textos do material didático é adequada para o público-alvo de estudantes do Ensino Médio Integrado.

7 respostas



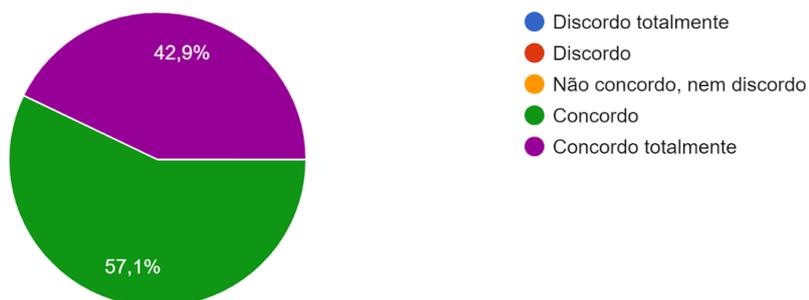
7. As imagens e tabelas do material didático é adequada para o público-alvo de estudantes do Ensino Médio Integrado.

7 respostas



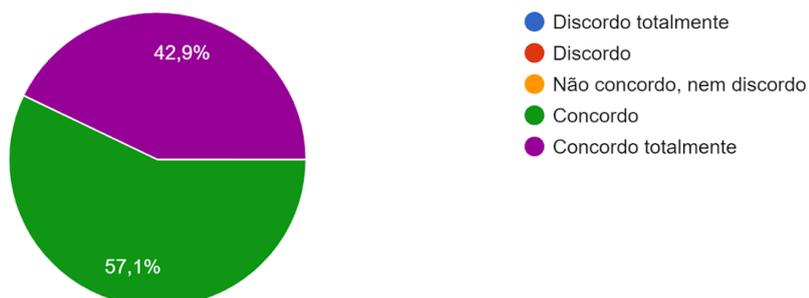
8. O produto educacional apresenta o conceito de autorregulação da aprendizagem de forma clara e sequencial para o público-alvo de profissionais ...o da aprendizagem em suas instituições de ensino.

7 respostas



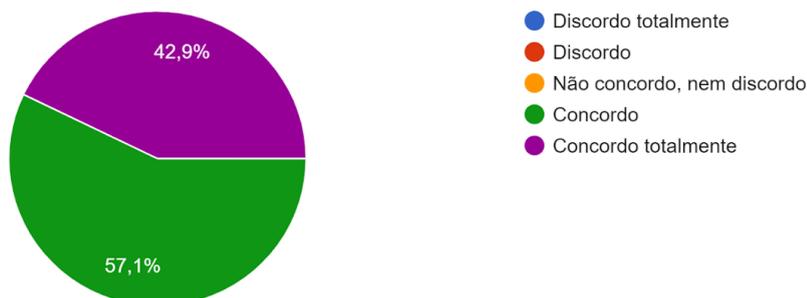
9. O produto educacional apresenta o conceito de estratégias de aprendizagem de forma clara e sequencial para o público-alvo de profissionais da... da aprendizagem em suas instituições de ensino.

7 respostas



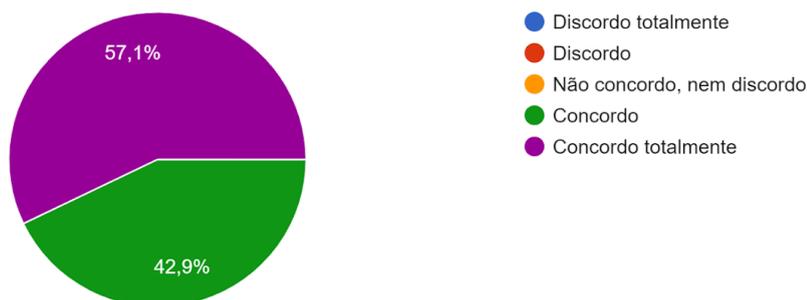
10. O produto educacional apresenta as orientações gerais de forma clara e sequencial para o público-alvo de profissionais da educação que pod... da aprendizagem em suas instituições de ensino.

7 respostas



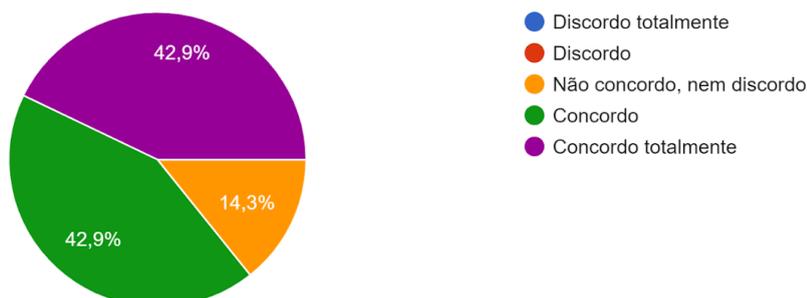
11. O produto educacional apresenta as orientações necessárias para a aplicação da sequência didática para a promoção da autorregulação da aprendizagem.

7 respostas



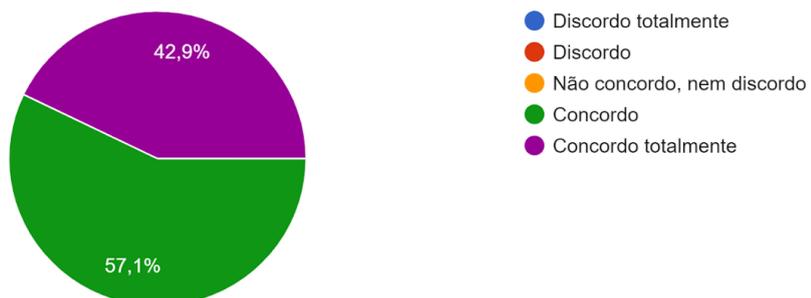
12. O produto educacional promove a autonomia do público-alvo de profissionais da educação que poderão aplicar a sequência didática para a promo... da aprendizagem em suas instituições de ensino.

7 respostas



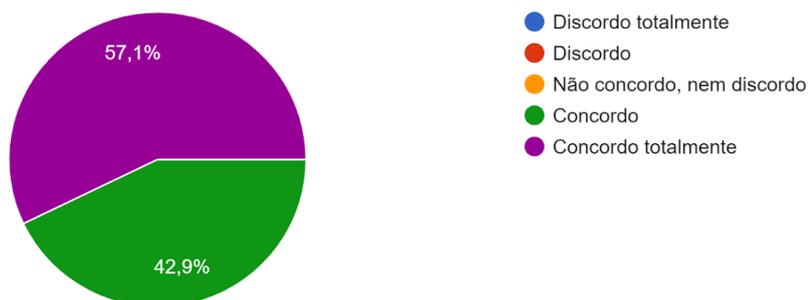
13. O material didático tem uma abordagem conceitual adequada para o público-alvo de estudantes do Ensino Médio Integrado.

7 respostas



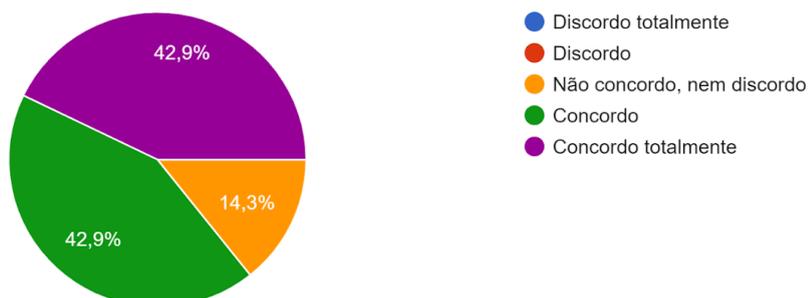
14. Os objetivos de cada um dos três encontros é adequado ao público de estudantes do Ensino Médio Integrado da minha instituição de ensino.

7 respostas



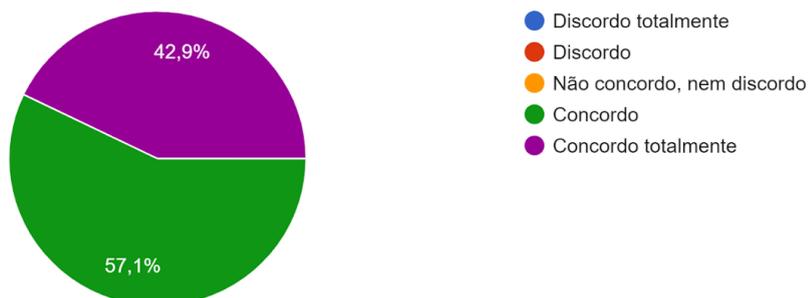
15. O programa de atividades, conteúdos e reflexões de cada um dos três encontros são adequados ao público de estudantes do Ensino Médio Integrado da minha instituição de ensino.

7 respostas



16. O produto educacional traz informações e orientações relevantes que podem contribuir na minha atuação para a promoção da autorregulação da aprendizagem na minha instituição de ensino.

7 respostas



17. De modo geral, a apresentação do produto educacional é atrativa e capaz de despertar o interesse do público-alvo de profissionais da educ... da aprendizagem em suas instituições de ensino.

7 respostas

