



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARTA OSANA RODRIGUES CAETANO

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EMPREGADAS POR
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO**

Londrina
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2022

MARTA OSANA RODRIGUES CAETANO

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EMPREGADAS POR
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Paula Mariza Zedu Alliprandini

Londrina
2022

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

Caetano, Marta Osana Rodrigues .

Estratégias de aprendizagem empregadas por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do Ensino Remoto. / Marta Osana Rodrigues Caetano. - Londrina, 2022.
97 f.

Orientadora: Paula Mariza Zedu Alliprandini.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem Autorregulada. - Tese. 2. Estratégias de Aprendizagem. - Tese. 3. Educação de Jovens e Adultos. - Tese. 4. Ensino Remoto. - Tese. I. Zedu Alliprandini, Paula Mariza . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

MARTA OSANA RODRIGUES CAETANO

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EMPREGADAS POR
ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Mariza Zedu
Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a Dr.^a Luciane Guimarães B. Bianchini
Faculdades Integradas Norte do Paraná –
UNOPAR

Londrina, 24 de fevereiro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por não me haver desamparado nos momentos mais difíceis de minha vida, por ter me concedido forças e sabedoria para continuar.

Ao meu marido, Mauro Caetano Filho, por estar sempre ao meu lado, em todas as situações, e por me incentivar a estudar. Se não fosse todo seu apoio e companheirismo, eu não teria conseguido chegar até aqui.

Aos meus pais, Maria de Lourdes e Sergio Fernandes (*In Memoriam*), mesmo não estando mais presentes fisicamente, ensinaram-me a importância dos estudos e a valorizar esta oportunidade.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Paula Mariza Zedu Alliprandini, por seus ensinamentos, não apenas como professora, mas como ser humano, por todo o carinho, o empenho e a generosidade.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Cognitivismo e Educação, por me incentivarem e ajudarem em diversos momentos, em especial agradeço a Carolina Bettini C. Cardoso, que se tornou uma grande amiga com quem pude contar nesta trajetória do Mestrado. A Maria Antônia Romão, que, além de todo o incentivo e a ajuda no decorrer do Mestrado, fez o *design* gráfico maravilhoso para o guia de estudos que elaborei para os participantes da pesquisa; sua contribuição foi fundamental para materializar algo que idealizei.

Aos participantes da pesquisa, alunos da Educação de Jovens e Adultos, a diretora, a equipe pedagógica e os professores da instituição, pelo acolhimento e pela disponibilidade, que tornaram possível a concretização de um sonho.

Aos membros da Banca, as professoras Célia Regina Vitaliano e Luciane Guimarães B. Bianchini, por aceitarem o convite e pelas importantes contribuições. Por compartilharem o conhecimento e experiência que possuem, contribuindo para o meu trabalho com as considerações e sugestões. Obrigada pelo carinho e pelo respeito em todas as falas. Tenho muito orgulho em ter essas três mulheres inspiradoras na minha Banca, com quem tive a oportunidade de estudar na Graduação.

A todos os professores que passaram por minha trajetória escolar, desde aos iniciais à Pós-Graduação, este trabalho é parte de todos vocês e, de alguma forma, marcaram minha vida escolar e pessoal.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela Bolsa de Fomento à pesquisa.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”

(Martin Luther King)

CAETANO, Marta Osana Rodrigues. **Estratégias de aprendizagem empregadas por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto do Ensino Remoto**. 2022. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa foi embasada na Psicologia Cognitiva/Teoria do Processamento da Informação e integra as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação (UEL). Teve como objetivo geral Conhecer as Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem empregadas por alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma Instituição Pública do Norte Paraná, para realizar as atividades acadêmicas, no contexto do ensino remoto Trata se de um estudo de caso, de abordagem quantitativa e qualitativa. A pesquisa foi realizada com 34 alunos matriculados na EJA, sendo 27 do gênero feminino e sete do masculino. Desses, dezesseis alunos matriculados no Ensino Fundamental II e dezoito, no Ensino Médio. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário relativo à caracterização dos participantes, que incluiu questões como nome, idade, gênero e quatro perguntas sobre o modo pelo qual o aluno realizou as aulas no formato remoto. Foi também aplicada a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), desenvolvida por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010), adaptada ao contexto do estudo remoto. A escala é composta por 31 itens, divididos em três subescalas: estratégias metacognitivas disfuncionais (13 itens), estratégias cognitivas (11 itens) e estratégias metacognitivas (7 itens). As respostas são dispostas em escala tipo *likert* de três pontos. Os resultados das análises revelaram que os alunos não apresentam diferenças significativas em relação ao uso de estratégias em função do gênero, nível educacional e faixa etária. Entretanto, foi possível observar uma tendência de maior uso das estratégias metacognitivas pelos alunos do Ensino Fundamental e a Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais pelos alunos do Ensino Médio. Em relação ao gênero, as análises sugeriram que os participantes do gênero feminino são mais estratégicos. Considerando a variável faixa etária, houve uma tendência de que os alunos mais jovens fazem maior uso de estratégias para aprender. Os resultados apresentados no questionário semiaberto, em relação às dificuldades para estudar em casa durante as aulas remotas, revelaram que os alunos do Ensino Fundamental elegeram a falta de apoio do professor e os alunos do Ensino Médio relataram o acesso à internet como um dificultador para estudar durante a pandemia. A partir desses resultados foi elaborado um guia de estudos com estratégias de planejamento, monitoramento e autorreflexão, entregue aos alunos como feedback, em formato de seminário. O estudo permitiu observar que os alunos da EJA, participantes da pesquisa, utilizaram variadas estratégias para fazer as atividades durante as aulas remotas, mas não foram empregadas de forma consciente, de forma a contribuir na aprendizagem, considerando que esses alunos desconhecem o uso dessas estratégias. Espera-se ter contribuído com a ampliação de dados sobre a aprendizagem autorregulada dos alunos da EJA, tendo em vista a escassez de publicações nessa modalidade de ensino. Ressalta-se a necessidade de realizar investigações, juntamente com pesquisas de intervenção, para identificar caminhos para melhorar o processo de aprendizagem desses alunos

Palavras-chave: aprendizagem autorregulada; estratégias de aprendizagem; educação de jovens e adultos (EJA); ensino remoto; pandemia.

CAETANO, Marta Osana Rodrigues. **Learning strategies employed by youth and adult education (EJA) students in the context of remote learning.** 2022. 97 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

The present research was based on Cognitive Psychology/Information Processing Theory and integrates the research developed by the Cognitivism and Education research group (UEL). Its general objective was to know the Learning Self-Regulation Strategies employed by elementary school II and high school students of Youth and Adult Education (EJA) in a Public Institution in Northern Paraná to carry out academic activities, in the context of remote teaching. a case study, with a quantitative and qualitative approach. The research was carried out with 34 students enrolled in the Youth and Adult Education (EJA), 27 females and 7 males. Of these, 16 students enrolled in elementary school II and 18 in high school. For data collection, a questionnaire related to the characterization of the participants was used, which includes questions such as name, age, gender and 4 questions about the way the student carried out the classes in the remote format. The Assessment Scale of Learning Strategies for Elementary School (EAVAP-EF), developed by Oliveira, Boruchovitch and Santos (2010), was also applied, adapted to the context of remote study. The scale consists of 31 items, divided into three subscales: dysfunctional metacognitive strategies (13 items), cognitive strategies (11 items) and metacognitive strategies (7 items). The answers are arranged on a three-point Likert scale. The results of the analyzes revealed that the students do not present significant differences in relation to the use of strategies according to gender, educational level and age group. However, it was possible to observe a trend of greater use of metacognitive strategies by elementary school students and the absence of dysfunctional metacognitive strategies by high school students. Regarding gender, analyzes suggested that female participants are more strategic. Considering the age group variable, there was a tendency for younger students to make greater use of strategies to learn. The results presented in the semi-open questionnaire in relation to the difficulties to study at home during remote classes revealed that elementary school students elected the lack of teacher support and high school students reported internet access as a difficulty to study during the pandemic. Based on these results, a study guide was prepared with planning, monitoring and self-reflection strategies, delivered to students as feedback, in a seminar format. The study allowed us to observe that EJA students, research participants, used various strategies to carry out activities during remote classes, but they were not used consciously, contributing to learning, considering that these students are unaware of the use of these strategies. It is expected to have contributed to the expansion of data on self-regulated learning of EJA students, given the scarcity of publications in this teaching modality, the need to carry out research, together with intervention research to identify ways to improve the process of these students' learning.

Keywords: self-regulated learning; learning strategies; youth and adult education (EJA); remote teaching; pandemic.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Número de publicações e porcentagem de acordo com os descritores utilizados e o ano de publicação no Portal Periódicos CAPES.	31
Tabela 2.	Número de publicações e porcentagem de acordo com os descritores utilizados e o ano de publicação na base de dados BVSalud.	32
Tabela 3.	Número de publicações e porcentagem de acordo com os descritores utilizados e o ano de publicação na base de dados SciElo por ano.	33
Tabela 4.	Número de publicações e porcentual anual, de acordo com os descritores utilizados nas três bases de dados.	34
Tabela 5.	Título, periódico de publicação, autor(es), ano de publicação dos trabalhos e link acesso de acordo com as palavras-chave.	35
Tabela 6.	Dados dos participantes	54
Tabela 7.	Valores do Alpha de Cronbach da EAVAP	62
Tabela 8.	Comparação entre as Médias, Desvio Padrão, Z e p, dos alunos do Ensino Fundamental II (EJA) e Ensino Médio (EJA).	62
Tabela 9.	Comparação das médias amostra geral dos participantes, considerando gênero, de acordo com cada conjunto de itens da escala.....	65
Tabela 10.	Comparação das médias amostra geral dos participantes, relacionando a variável idade ao uso das estratégias analisadas.....	67
Tabela 11.	Categorias de resposta referentes às apresentadas pelos alunos.....	68
Tabela 12.	Frequência de respostas referente a maneira de acesso ao material	70
Tabela 13.	Frequência de respostas referentes ao local estabelecido para estudar em casa.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ciclo de Aprendizagem Autorregulada.....	25
Figura 2. Estrutura de apresentação do Guia de Estudos entregue aos alunos.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Modelo usado no seminário para apresentar os resultados.....	58
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Cruzada de Ação Básica Cristã
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ARA	Autorregulação da Aprendizagem
BVSALUD	Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAVAP-EF	Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCD	Memória Temporária ou Memória de Curta Duração
MEC	Ministério da Educação
MLD	Memória de Longa Duração
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
	OBJETIVO GERAL	19
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
2	REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1	PSICOLOGIA COGNITIVA	21
2.2	TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO	22
2.3	AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	24
2.4	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	26
2.5	LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NACIONAIS SOBRE A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).	29
2.5.1	Descrição E Análise Das Pesquisas Seleccionadas	37
2.6	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	42
2.7	EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19	49
3	MÉTODO	52
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	52
3.2	PARTICIPANTES	53
3.3	INSTRUMENTOS	54
3.4	PROCEDIMENTOS	55
3.5	SEMINÁRIO OU FEEDBACK	57
3.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	60
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
4.1	ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCALA (EAVAP-EF)	61
4.1.1	Análise Das Médias Em Relação Ao Nível De Ensino	62
4.1.2	Análise Dos Resultados Considerando A Variável Gênero Dos Participantes	65
4.1.3	Análise Dos Resultados Considerando A Faixa Etária Dos Participantes	66
4.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS QUESTIONÁRIO SEMIABERTO	67

4.3	AÇÃO ORIENTADORA AOS PARTICIPANTES: SEMINÁRIO E ENTREGA DO GUIA DE ESTUDOS.....	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS.....	81
	APÊNDICES.....	90
	APÊNDICE 1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	90
	2.1 QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO	92
	2.2 GUIA DE ESTUDOS	93

1 INTRODUÇÃO

Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), a trajetória que percorri durante a Graduação me motivou a investigar as estratégias de aprendizagem empregadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos. O ponto de partida foi no terceiro ano da Graduação, nas aulas de Psicologia da Aprendizagem, quando tive contado com a Teoria Social Cognitiva e Teoria do Processamento da Informação. Foi despertado o meu o interesse em realizar o Trabalho de Conclusão de Curso nessa perspectiva teórica, investigando a Autorregulação da Aprendizagem dos estudantes ingressantes do Curso de Pedagogia. Nesse mesmo período passei a integrar o Grupo de Pesquisa Cognitivismo e Educação (UEL).

No ano de 2019, quando me formei em Licenciatura e incentivada pelos membros do referido grupo de pesquisa, participei do processo seletivo de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, assim, iniciei minha trajetória como pesquisadora. Ao ingressar no curso de Pós-Graduação no ano de 2020, deparamo-nos com a pandemia do Corona Vírus (Sars-CoV-2), que alterou radicalmente o modo pelo qual estudantes e professores organizavam e acessavam as aulas em todos os níveis educacionais. Isso provocou inquietações sobre essa nova organização educacional, quando minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Paula Mariza Zedu Alliprandini despertou a urgência em prover dados que seriam inéditos sobre o atual momento. Não houve dúvidas sobre adequar o tema de pesquisa para suprir essa nova demanda de pesquisa. Assim, passei a investigar a quais estratégias de aprendizagem os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) recorreram para estudar em casa, durante o ensino remoto, no período de pandemia nos anos de 2020 e 2021.

O estudante autorregulado, que faz uso das estratégias de aprendizagem, tem maior possibilidade para superar ou amenizar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Boruchovitch (1999), as Estratégias de Aprendizagem Autorregulada têm sido classificadas em dois grupos: as estratégias cognitivas e as metacognitivas. As estratégias cognitivas estão ligadas aos comportamentos e aos pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem e contribuem para o armazenamento e a recuperação da informação. Já as estratégias metacognitivas se referem a mecanismos que os alunos usam para

planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento, relacionados ao conhecimento que o estudante possui sobre sua aprendizagem. A mente humana é considerada um sistema cognitivo, devido à capacidade do sujeito em monitorar e autorregular sua capacidade, processo definido como metacognição que é a autorreflexão e o automonitoramento no processo de aprendizagem (INCHAUSTI; SPERB, 2006; DANTAS; RODRIGUES, 2013).

Para Oliveira, Santos e Boruchovitch (2011), as estratégias de aprendizagem são os meios que os estudantes utilizam para assimilar, armazenar e recuperar determinada informação e envolvem comportamentos, ações, atitudes e técnicas voltadas para o aprendizado. Para que o estudante saiba utilizar dessas estratégias, é preciso que elas sejam aprendidas e praticadas até que se tornem comportamentos.

Pesquisas atuais, com objetivo de promover a autorregulação da aprendizagem, integrando as estratégias de aprendizagem durante as aulas, evidenciaram resultados positivos ao final das intervenções (SILVA; ALLIPRANDINI, 2018; SANTOS; ALLIPRANDINI, 2020; GÓES; BORUCHOVITCH, 2020). Ao impulsionar a aprendizagem autorregulada, o educador colabora para a superação do ensino fragmentado e involuntário, e permite a formação do pensamento crítico e processual (SILVA; ALLIPRANDINI, 2018).

Promover a aprendizagem autorregulada não significa apenas realizar atividades que envolvam o uso de estratégias de aprendizagem, mas é preciso que o professor ensine o aluno aprender a aprender, oriente quais estratégias utilizar, como e quando aplicá-las. Segundo Boruchovitch (1999, p. 373), é papel do professor “[...] orientar o uso dos processos metacognitivos provendo estudantes de atividades em que a necessidade de monitoramento externo possa gradativamente ser substituída pelo desenvolvimento da capacidade de automonitoramento e autorreflexão nos alunos.”

Esse processo de promoção da aprendizagem autorregulada por meio da mediação do professor pode ser observado nos estudos de Santos e Alliprandini (2020) que, durante as intervenções realizadas com estudantes no Ensino Médio

[...] o professor explicava qual estratégia eles deveriam utilizar, o porquê e como eles poderiam aplicar estas estratégias em tarefas futuras, dessa forma, os alunos não realizavam a atividade

mecanicamente, mas refletiam sobre a melhor maneira de utilizá-las (SANTOS; ALLIPRANDINI, 2020, p. 23).

De acordo com os pesquisadores, no decorrer das intervenções, os alunos passaram a se autorregular, demonstraram autonomia na realização das atividades, passaram a levantar possibilidades, por meio de reflexões e questionamentos durante as aulas.

Esses resultados evidenciam relevância de se promover o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas, de forma a contribuir para a formação de estudantes autorregulados em todos os níveis e modalidades de ensino, em especial aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, tardiamente, tiveram acesso à escolarização. Assim, é importante disponibilizar, para o estudante adulto, meios para estudar que correspondam a suas demandas de aprendizagem, as estratégias que esses estudantes podem incorporar à rotina de estudos, passando a organizar, planejar, perguntar quando não compreendem o conteúdo, verificar o que funciona e quais os comportamentos que devem ser eliminados. Deve ser feita uma autorreflexão que possibilite que o aluno da Educação de Jovens e Adultos se torne autorregulado em sua aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica, que atende jovens, adultos e idosos que não concluíram o ensino básico no tempo regular. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Lei n.º 9394/96, o artigo 37 cita que “[...] A Educação de Jovens e Adultos é destinada àquelas pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL, 1996, p. 19). O público-alvo dessa modalidade de ensino, em sua maioria, são trabalhadores de baixa renda que, precocemente, entraram para o mercado de trabalho.

No Brasil, o acesso à educação é marcado pelo “[...] analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular, um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à Educação para todos” (ARROYO, 2005, p. 21). De acordo com Farias (2012, p. 4), “[...] os sujeitos que integram a demanda da EJA são resultantes históricos da concepção elitista para a Educação das massas, sustentada pelos interesses das classes dominantes na formação econômica e cultural brasileira”.

Com vistas a atenuar esta dualidade educacional, caracterizada pela falta de oportunidade de o aluno da EJA ter concluído os estudos no período regular,

o uso das estratégias de aprendizagem pode oferecer suporte a esses alunos, para amenizar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, visto que boa parte desses alunos estão há algum tempo afastados da rotina escolar. O uso intencional das estratégias de aprendizagem possibilita ao aluno condições para melhorar o desempenho escolar. Ao utilizar as estratégias de aprendizagem, o aluno processa as informações adquiridas de maneira mais eficiente e passa a monitorar e autorregular sua aprendizagem (PIANCA; ALLIPRANDINI, 2016).

Ao recorrer às estratégias de aprendizagem, o aluno da (EJA) poderá tornar-se capaz de pensar sobre quais comportamentos ou procedimentos deve adotar para obter melhor resultado e passará a monitorar seu desempenho e aumentar suas possibilidades de sucesso escolar. Segundo Boruchovitch (1999), é importante que o aluno desenvolva atitude positiva acerca de sua capacidade para aprender, rompa com o discurso preconceituoso que estigmatiza o aluno e o coloca como responsável pelo próprio fracasso escolar. Isso possibilitará que ele passe a aprender a aprender e se torne um aprendiz interessado e autorregulado. Pesquisas recentes no campo educacional têm mostrado que as estratégias de aprendizagem contribuem para a melhoria do desempenho escolar nos variados níveis de ensino (FLUMINHAN; MURGO, 2019).

Assim, adotar práticas de estudos empregando as estratégias de aprendizagem durante as aulas no formato remoto permite ao aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) superar possíveis dificuldades para se adaptar à rotina de estudos nesse novo formato. As estratégias de aprendizagem contribuem para estudar de maneira objetiva e eficiente, tanto no ensino remoto, como no presencial; colaboram para que o aluno da EJA se torne capaz de pensar sobre suas dificuldades de aprendizagem, pensar qual a melhor forma de estudar que o leve a superar tais dificuldades e tornar-se autorregulado em sua aprendizagem.

Tendo em vista o cenário mundial de pandemia em que o distanciamento social é imprescindível, isso fez com que os alunos da Educação de Jovens e Adultos passassem a estudar em casa, com aulas no formato remoto. Nesse novo contexto, faz-se necessário pesquisar de quais estratégias de estudos eles fizeram uso durante esse período. Pesquisas da área educacional têm demonstrado que o processo autorregulatório, que envolve o uso das estratégias de aprendizagem, contribui para que o indivíduo tenha a capacidade de antecipar e de planejar sua ação (JOLY, 2015).

Assim, com esses pressupostos, esta pesquisa justifica-se pela possibilidade de ampliação do conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos da EJA, principalmente em relação ao uso das Estratégias de Aprendizagem no contexto da pandemia. Os resultados da presente pesquisa poderão contribuir com a produção de dados em relação ao processo ensino e aprendizagem na modalidade da EJA e, conseqüentemente, para os cursos de formação docente, ao explicitar o processo do aprender a aprender dos alunos da modalidade da EJA.

Ao socializar os resultados obtidos nesta pesquisa, mediante a devolutiva realizada junto aos alunos pesquisados, a principal intenção foi que eles pudessem perceber maneiras que os pudessem ajudar a estudar no contexto de aula remota e, ao retornar às aulas presenciais, por meio da reflexão sobre o uso de estratégias facilitadoras da aprendizagem que servem de suporte para estudar nos dois formatos. A entrega do guia de estudos objetivou que os alunos participantes da devolutiva utilizem o mesmo como instrumento de orientação para planejar, monitorar e autorrefletir, antes, durante e após a realização das atividades acadêmicas, almejando contribuir para aprendizagem desse grupo.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou responder a seguinte questão: Quais estratégias de aprendizagem os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm utilizado para realizar as atividades acadêmicas nesse novo cenário de ensino remoto?

A seguir, apresentam-se os objetivos da investigação.

OBJETIVO GERAL

Conhecer as Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem empregadas por alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma Instituição Pública do Norte Paraná, para realizar as atividades acadêmicas, no contexto do ensino remoto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Verificar e comparar a frequência no uso de estratégias cognitivas, metacognitivas e metacognitivas disfuncionais de aprendizagem utilizadas pelos

alunos da EJA no período da pandemia em função do gênero, do nível educacional e da faixa etária.

Realizar uma devolutiva junto aos alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da EJA participantes da pesquisa

Elaborar e apresentar um guia de estudos sobre as estratégias de aprendizagem voltado aos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da EJA.

O presente estudo está organizado em cinco capítulos. O primeiro apresenta a Introdução. O segundo capítulo, denominado “Revisão de Literatura”, foi organizado em sete subcapítulos com conceitos básicos da Psicologia Social Cognitiva e da Teoria do Processamento da Informação, seguido da Autorregulação da Aprendizagem e o construto das Estratégias de Aprendizagem. Traz Pesquisas Nacionais sobre a Aprendizagem Autorregulada e Estratégias de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, também um levantamento histórico do processo de consolidação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, por último, aborda os impactos do Período de Pandemia da Covid 19 para a Educação brasileira.

O terceiro capítulo descreve o “Método”, no qual se apresentam a caracterização da instituição, os participantes, a descrição do instrumento aplicado na coleta de dados e os procedimentos utilizados. Após, o quarto capítulo apresenta os “Resultados e Discussões”, confronta os resultados obtidos com referencial teórico. Por fim, o quinto capítulo apresenta as “Considerações Finais”, trazendo as contribuições da presente pesquisa, as limitações e ressalta a importância de ampliar pesquisas sobre o tema na modalidade de ensino da EJA.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 PSICOLOGIA COGNITIVA

De acordo com Lefrançois (2008), o ano de 1879 é considerado, por muitos autores, como o de início da Psicologia como ciência, ano em que o pesquisador Wilhelm Wundt inaugurou o primeiro laboratório de Psicologia em Leipzig, na Alemanha, com a intenção de estudar os processos mentais básicos e passou a reconhecer a atenção como importante componente da cognição.

Segundo Eysenck e Keane (1994), a Psicologia Cognitiva foi reconhecida, de fato, como ciência, a partir de meados do século XX, período marcado por movimentos contrários às linhas tradicionais de pensamento acerca do estudo da mente. Assim, surgiu a Psicologia Cognitiva que fomenta o reconhecimento da ciência como atividade complexa, que exige abordagem mais substancial sobre a cognição humana. Antagônica às concepções que a antecedem, a Psicologia Cognitiva compreende que o estudo da mente humana é passivo de erros e pode ser questionável, controverso e não considerado como acabado e incontestável, como era visto em perspectivas anteriores (COSTA; DOMINGUES, 2013).

Em 1957, o behaviorista Skinner descreveu como ocorrem a aquisição e o uso da linguagem considerando os fatores de contingência do ambiente (SKINNER, 1957 *apud* STERNBERG, 2008). Neisser (1967) contribuiu para a revolução da Psicologia Cognitiva, ao demonstrar a importância de se estudar o processamento cognitivo, investigar como as pessoas aprendem, armazenam e utilizam o conhecimento. Ele foi um dos defensores de uma abordagem ecológica da cognição humana.

Na década de 1970, a Psicologia Cognitiva foi amplamente difundida e reconhecida como importante área de estudos psicológicos, usando métodos específicos de pesquisa. Allen Newell e Herbert Simon (1972) realizaram pesquisas sobre o pensamento humano e a resolução de problemas básicos até os mais complexos, por meio de modelos detalhados de raciocínio (NEWELL; SIMON 1972 *apud* STERNBERG, 2008).

Contudo, o ano de 1956, é apontado como o de nascimento formal da Psicologia Cognitiva (EYSENCK; KEANE, 1994). Nesse ano, também foi criada a

inteligência artificial, termo correlativo do pensamento humano ao funcionamento do computador. Foi a partir do advento do computador digital que a Psicologia Cognitiva adquiriu sua maior força. Psicólogos e filósofos sempre utilizaram os aspectos mais avançados do desenvolvimento tecnológico como metáfora para o funcionamento humano (NEUFELD; STEIN, 1999).

Lefrançois (2008, p.3) apontou que a “[...] Psicologia é a ciência que estuda o comportamento e o pensamento humano. Busca saber como a experiência afeta o pensamento e a ação [...]”, caracterizando a Psicologia como a ciência que estuda o ser humano em suas relações, afetivas, sociais e as influências que essas exercem em seus comportamentos e pensamentos.

O Processamento da Informação ancorado na Psicologia Cognitiva foi definido por Neisser em *Cognitive Psychology*, no ano de 1967, como: “[...] todos os processos pelos quais um *input* (entrada) sensorial é transformado, reduzido, elaborado, armazenado, recuperado e usado” (NEUFELD; STEIN, 1999 p. 81). Sternberg (2008) menciona que a Psicologia Cognitiva é o conhecimento da forma pela qual os sujeitos percebem, aprendem, pensam e se lembram dos fatos. Boruchovitch e Gomes (2019, p.42) citam que, “[...] a Psicologia Cognitiva descreve a aprendizagem desde a recepção e percepção de um estímulo, interno ou externo, que mobiliza os processos cognitivos”. Assim, a teoria se propõe compreender como o ser humano percebe, aprende e depois utiliza as informações, buscando interpretar o processo de aprendizagem por meio da observação do comportamento.

2.2 TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Segundo Bzuneck (2004, p.19), “[...] a metáfora de processamento da informação auxilia a entender como o aprendiz constrói e armazena um novo conhecimento em sua memória de longa duração”. De acordo com o autor, a teoria compreende o estudante como protagonista de sua aprendizagem que acontece por meio de ações mentais e do modo pelo qual o aluno direciona a atenção, tomando nota ou não do conteúdo interfere diretamente na aprendizagem ou armazenamento do conteúdo estudado. De acordo com Boruchovitch e Gomes (2019, p.42) “[...] a teoria do Processamento da Informação descreve a aprendizagem desde a recepção e percepção de um estímulo, interno ou externo, que mobiliza os processos cognitivos”.

Apoiado na construção do conhecimento por meio do funcionamento cognitivo, o Processamento da Informação faz analogia com o modo de funcionamento do computador, para explicar como os sujeitos recebem, processam e armazenam as informações. Conforme Bzuneck (2004), a analogia “computador e aprendizagem” se caracteriza em três momentos: o primeiro é a entrada, os dados entram no computador de modo a serem recebidos e processados; já no indivíduo, as informações chegam emitidas pelo ambiente e são captadas pelos sentidos e esse é o ponto de partida que passa pela memória sensorial.

A próxima etapa conta com o papel ativo do estudante, manter a atenção é essencial, para que a informação acolhida pela memória sensorial passe para a memória de trabalho, que também pode ser definida como memória temporária ou memória de curta duração (MCD). Atkinson e Shinffrin (1971, apud BZUNECK, 2004) ressaltam que a MCD possui limitações, como a capacidade de armazenar uma informação que é inferior a 30 segundos, a não ser que, ela seja usada ou repetida. Desse modo a informação é processada e levada para a memória de longa duração (MLD) e, posteriormente, pode ocorrer a recuperação que é o uso da informação armazenada quando o estudante expõe verbalmente, por escrito etc., ou qualquer forma de externar o conhecimento. Nesse sentido, ao estimular o estudante a expressar o que aprendeu, a “saída” do que foi incorporado ao campo de conhecimento, com a repetição ou outra forma de expor as informações obtidas, colabora para que a nova informação se mantenha ativa em sua memória, pois quando não são utilizadas, essas informações são perdidas com o tempo (BZUNECK, 2004).

Cabe ressaltar que a forma pela qual uma nova informação é apresentada pode levar à construção do conhecimento. Assim, é papel do professor fazer a ponte entre o novo conteúdo a ser trabalhado e os conhecimentos prévios do aluno, que estão armazenados na memória de longa duração, para que aconteça o processamento da informação, partindo da memória sensorial, passando pela memória de curta duração (MCD) fixando na memória de longa duração (MLD) (BZUNECK, 2004). Sobre o papel do estudante, cabe-lhe, durante a aula, além dos estímulos do ambiente, voltar a atenção para a fala do professor, para favorecer a aprendizagem por meio das explicações apresentadas (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019).

Nesse sentido, de acordo com Bzuneck (2004, p. 28) “[...] não existe aprendizagem significativa do conceito sem que o aprendiz chegue à sua compreensão que, por sua vez, resulta na associação entre o novo e o que já se sabia, [...]”. Portanto, promover trocas, discussões é plenamente proveitoso para que o aprendiz consiga alcançar os objetivos pessoais e efetive, assim, o processo de ensino-aprendizagem, que o torna significativo para o estudante.

2.3 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação da aprendizagem, conhecida na literatura americana por *Self-Regulated Learning*, pertence à área de estudos da Psicologia Educacional, respaldada na Teoria Social Cognitiva (TESTA; FREITAS, 2005).

O construto da autorregulação da aprendizagem (ARA), com base na Psicologia Cognitiva/Processamento da Informação, atribui ao estudante papel agente do seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com Bandura (2008, p.15), “[...] os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas também são autorreguladores, pois adotam padrões pessoais, monitoram e regulam seus atos por meio de influências autorreativas”. A aprendizagem autorregulada é considerada um núcleo teórico fundamental para interpretar os elementos que envolvem a aprendizagem, considerando aspectos cognitivos, emocionais/afetivos e motivacionais (PANADERO, 2017).

Frison e Boruchovitch (2020), com base na literatura, afirmam que a aprendizagem autorregulada é classificada como um processo em que educadores e educandos ativam, monitoram e regulam seus pensamentos, estímulos, sentimentos e ações, buscando atingir suas metas de aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem compreende o protagonismo do estudante na sua própria aprendizagem e tem sido considerada o eixo fundamental nas áreas da Educação e na Psicologia Educacional. (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019). Segundo Góes e Boruchovitch (2020 p.16), “[...] A autorregulação da aprendizagem não é uma habilidade inata do indivíduo, que uns têm e outros não. Ela pode ser ensinada durante os anos de escolarização”.

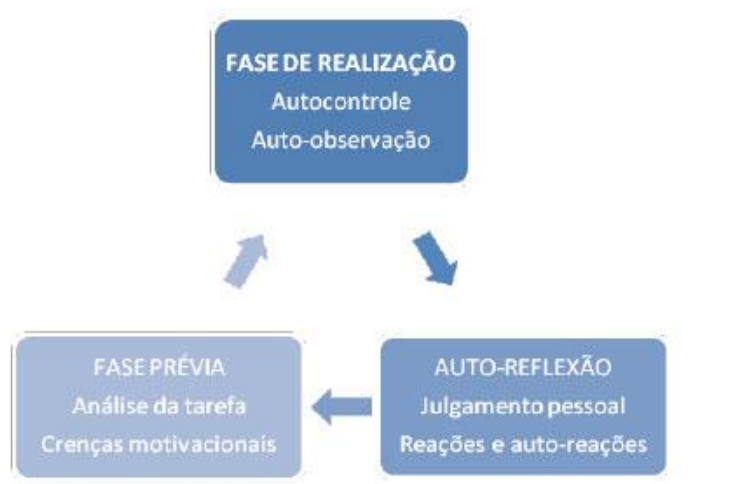
O estudante que alcança o sucesso escolar é o que autorregula a aquisição do conhecimento, elimina os fatores prejudiciais e estabelecem ou reforça as condições favoráveis ao aprendizado, como o uso de estratégias de

aprendizagens, que são comportamentos ou procedimentos utilizados por alunos considerados bem-sucedidos (SELI; DEMBO, 2019)

Zimmerman (2002; 2013) elaborou um modelo teórico para explicar o processo de autorregulação da aprendizagem, demonstrado em três fases cíclicas que acontecem no decorrer da aprendizagem: a primeira foi definida como fase prévia ou de antecipação, considerada a etapa de planejamento e observação da tarefa, dos recursos disponíveis para sua realização, esse é o momento em que se elaboram as estratégias e se estabelece os objetivos e metas. A segunda, como fase da realização ou de execução: quando se executa a tarefa, diz respeito ao monitoramento, autocontrole dos fatores e a auto-observação, que tem relação com o engajamento e a motivação do estudante durante a realização da atividade. Por fim, a terceira fase, que é definida como a autorreflexão, compreende a avaliação dos resultados alcançados, o autojulgamento e a autoavaliação dos resultados, se condizem com os objetivos das metas pré-estabelecidas, ou seja, de julgamento pessoal. (POLYDORO; AZZI 2009, AVILA; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2016, PANADERO, 2017, BORUCHOVITCH; GOMES, 2019)

A Figura 1, apresentada a seguir, evidencia este modelo proposto.

Figura 1 Ciclo de Aprendizagem Autorregulada



Fonte: Zimmerman (2000, 2002 *apud* POLYDORO; AZZI, 2009, p. 81).

De acordo com Boruchovitch e Gomes (2019), o modelo cíclico de Zimmerman apresentado na Figura 1, contribui para a compreensão dos fatores que ajudam e que atrapalham os estudantes no seu processo de aprendizagem, como comportamentos estratégicos de auto-observação e a autorreflexão apresentados por

estudantes proativos, também os comportamentos autoprejudiciais dos estudantes reativos que acarretam dúvidas e evasão escolar. Explicar o comportamento humano exige analisar o contexto em que o indivíduo está inserido e suas variáveis e tem relação direta com as suas escolhas, já que envolve crenças e valores. “[...] Por intermédio da autorreflexão, as pessoas tiram sentido de suas experiências, exploram suas próprias cognições e crenças pessoais, autoavaliam-se e alteram seu pensamento e seu comportamento”. (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008, p. 101)

Deve-se levar em conta que, quando o estudante tem clareza do que se quer alcançar para o futuro, ele consegue estabelecer metas pessoais, como: qual a melhor maneira de estudar para obter o melhor resultado, que muitas vezes envolve gerenciar melhor o tempo, lugar e a frequência dos estudos, para que a aprendizagem se torne satisfatória. Desse modo, alcança o sucesso pessoal, visto que é por meio do processo de autorregulação que ocorre a realização das mudanças de comportamento. Os benefícios de se tornar autorregulado não se restringem a vida acadêmica, mas tem reflexos na vida pessoal.

2.4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

As Estratégias de Aprendizagem são consideradas meios que os estudantes utilizam para assimilar, armazenar e recuperar determinada informação. Ao longo do tempo, as estratégias de aprendizagem receberam diversas definições e as mais difundidas na literatura foram classificadas como cognitivas e metacognitivas, as primeiras são definidas como: procedimentos ou estratégias que o aluno utiliza para fazer as atividades escolares ou para aprimorar as aptidões sociais (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2010). Já estratégias metacognitivas incluem planejar, monitorar e autorregular a própria aprendizagem. Contemplam comportamentos como: a visualização, verbalização, fazer associações, questionar, sublinhar, monitorar e se autoavaliar. A metacognição e a autorregulação dizem respeito à capacidade que o indivíduo possui de compreender seu próprio processo de aprendizagem, assim ele seleciona e utiliza as estratégias adequadas para realizar uma atividade, monitora e avalia se correspondem aos seus objetivos e metas estabelecidas anteriormente. (BECKMAN, 2012 p.2).

Todavia, as estratégias de aprendizagem empregadas pelo estudante dependem de sua motivação, pois essas estratégias também podem ser classificadas

como metacognitivas disfuncionais ou autoprejudiciais. Elas envolvem comportamentos negativos ao processo de ensino e aprendizagem, como: a falta de atenção durante a aula, estudar assistindo televisão ou usando o celular, não separar previamente os materiais que vai utilizar e precisar levantar diversas vezes para buscar algo, deixar para fazer as atividades ou trabalhos solicitados pelo professor na última hora. De acordo com a literatura muitas vezes o aluno adota esses comportamentos autoprejudiciais e se o resultado for negativo ele atribui o fracasso da atividade nas intercorrências e não em suas atitudes e comportamentos (BORUCHOVITCH; GANDA, 2016; MIRANDA; ALMEIDA, 2020).

Segundo a etimologia, a palavra “metacognição” é o pensamento sobre o próprio pensamento, ou seja, é a capacidade de refletir sobre o próprio pensamento ou conhecimento. De acordo com Narode (1987,) o processo metacognitivo não é apenas um simples processamento cognitivo, em que, por meio do raciocínio, o indivíduo organiza, seleciona as informações, levanta hipóteses e forma conceitos considerados relevantes, utilizando uma estrutura mais quantitativa na formação dos conceitos.

No entanto, segundo esse autor, a metacognição tem caráter qualitativo no conhecimento da aprendizagem. O autor realizou um levantamento bibliográfico sobre a metacognição na Educação matemática e científica dos estudantes do Ensino Fundamental nos Estados Unidos, com o objetivo de investigar se há correlação entre a metacognição e o sucesso na resolução de problemas matemáticos, com atenção aos processos de pensamento do estudante na resolução dos problemas e à eficácia das estratégias empregadas por eles. Ao fim da pesquisa, concluiu que o pensamento metacognitivo deve ser despertado diariamente no aluno, na relação com professor durante a resolução de um problema; por meio da interação com o professor, o aluno tira dúvidas e esclarece sua compreensão, dessa forma, o conteúdo se estabelece na memória de longo prazo do aluno e efetiva a aprendizagem.

De acordo com Boruchovitch e Costa (2019 p.73), “[...] A Psicologia Cognitiva baseada na Teoria do Processamento da Informação defende que o educador ensine ao aluno não somente o conteúdo, mas também como aprendê-lo por meio do uso de estratégias de aprendizagem.” Desse modo, o professor desempenha papel fundamental no que se refere à aprendizagem em sala de aula:

desenvolve a cultura do pensar, oportuniza meios para que o aluno se torne protagonista na apropriação do conhecimento (LAUTERT; SPINILLO, 2011).

Mayer (1988) define as estratégias de aprendizagem como procedimentos adotados pelos estudantes que auxiliam diretamente no modo pelo qual os estudantes sistematizam as informações. O autor cita alguns exemplos de estratégias que podem ser utilizadas como sublinhar as ideias-chave de um texto e, após a leitura, reescrever o texto com as próprias palavras. Essas estratégias contribuem para o estudante fixar ou assimilar melhor o conteúdo estudado. Corroborando com essa perspectiva, Boruchovitch (1999) aponta que é possível ensinar os estudantes o uso de estratégias de aprendizagem, como, por exemplo, sublinhar um texto, fazer anotações, resumos, criar perguntas e respostas ou, ainda, criar roteiros e mapas, como também, ao ler um texto, monitorar se estão compreendendo ou não, fazer uso de técnicas de memorização, rever e anotar pontos importantes do texto, entre outras estratégias. “[...] Assim, o ensino de estratégias de aprendizagem é importante, porque constitui um instrumento capaz de viabilizar melhorias no processo de aprendizagem e no desempenho escolar dos estudantes” (BORUCHOVITICH; COSTA, 2019, p.74).

Pesquisas recentes, como a realizada por Fluminhan e Murgo (2019), apontam que o uso de estratégias de aprendizagem durante os estudos representa ferramenta eficaz na melhoria do desempenho do aluno, porque contribui para a formação do aluno ativo e consciente na sua aprendizagem.

[...] o uso adequado das estratégias de aprendizagem está diretamente relacionado a fornecer alicerce seguro para que o aluno faça reflexões, compreenda, organize-se, elabore caminhos, solucione e ajuste a sua prática de estudo (FLUMINHAN; MURGO, 2019, p. 7).

As autoras concluem, durante a pesquisa, que o êxito na efetivação das metas acadêmicas e no sucesso escolar tem relação direta com o uso adequado e consciente das estratégias utilizadas pelos alunos, que, dessa forma, auxilia o processo de aprendizagem. “[...] A capacidade de aprendizagem de muitos estudantes tem sido aumentada através do ensino deliberado de estratégias cognitivas e metacognitivas” (BECKMAN, 2012, p. 3).

Santos e Boruchovitch (2011, p. 288) afirmam que é possível ensinar o estudante aprender a aprender por meio da interação com os outros agentes sociais e educativo, “[...] que nos emprestam suas estratégias mediante a manifestação das

decisões que tomam, quando aprendem e nos permitem praticá-las e interiorizá-las”. Para se tornar autorregulado, o estudante precisa ser agente no processo de aprendizagem. É importante que o aluno reflita sobre quais estratégias correspondem às suas especificidades de aprendizagem, incorporando-as em seu cotidiano de estudos.

De acordo com McKeachie (2000), o aprendizado acontece de várias formas: aprendemos quando falamos, quando ouvimos, quando observamos os outros e a nós próprios, ou seja, a aprendizagem é um ato de refletir. De acordo com o autor, é muito importante pensar sobre o que estamos aprendendo, o que possibilita fazer novas associações, construir novos conceitos ou até mesmo internalizar algo que ainda estava vago. Ainda ressalta que essas são habilidades que podem ser desenvolvidas, aprendidas pelo estudante, essa é considerada uma habilidade metacognitiva, de autorreflexão.

Portanto, as estratégias de aprendizagem envolvem comportamentos, ações, atitudes e técnicas voltadas para o aprendizado e, para que o Estudante saiba utilizar dessas estratégias, é preciso que elas sejam ensinadas e praticadas até que se tornem comportamentos. A ação pedagógica precisa compreender as dificuldades dos alunos e possibilitar meios que os levem à construção e à apropriação do conhecimento, buscando amenizar as dificuldades de aprendizagem.

Os estudos apresentados anteriormente apontam que as estratégias de aprendizagem, quando praticadas e incorporadas ao processo educativo, podem tornar-se facilitadoras da aprendizagem e o professor deve cumprir papel de mediador do conhecimento ensinado os alunos e do uso dessas estratégias.

2.5 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NACIONAIS SOBRE A APRENDIZAGEM AUTORREGULADA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).

Para realizar a pesquisa bibliográfica, foram efetuadas buscas nas seguintes bases de dados: portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez78.periodicos.capes.gov.br/>), Bvsalud (Biblioteca Virtual em Saúde – <http://bvsalud.org/>) e Scielo (*Scientific Eletronic Library Online* – www.scielo.com.br), utilizando as palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem, Estratégias de

Aprendizagem, Educação de Jovens e Adultos, cruzadas entre si. Como critério de inclusão, foram consideradas pesquisas realizadas nos últimos dez anos com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, voltadas para o uso de estratégias de ensino ou aprendizagem e pesquisas sobre a avaliação do ensino, tendo em vista a organização curricular e as políticas públicas na EJA.

As buscas nas três bases de dados: Bvsalud, no Portal de Periódicos da Capes e no Scielo, foram realizadas por meio do portal da biblioteca na página principal da Universidade Estadual de Londrina (UEL) home Page: (www.uel.br/), em Portal de periódicos CAPES, selecionando o ícone Acesso CAFe, permitido ao pesquisador cadastrado. Após o *login*, com o modo de “busca avançada”, cruzando os três descritores: “Autorregulação da Aprendizagem” *and* “Estratégias de Aprendizagem” *and* “Educação de Jovens e Adultos”. Em seguida, utilizando o cruzamento dos descritores: “Autorregulação da Aprendizagem” *and* “Educação de Jovens e Adultos” e, por fim, com o cruzamento dos seguintes descritores: “Educação de Jovens e Adultos” *and* “Estratégias de Aprendizagem”. A coleta de dados foi realizada considerando o período de 2011 a 2021, as buscas ocorreram de 19 a 27 de junho de 2021.

A pesquisa realizada no portal de periódicos da CAPES, cruzando os descritores “Autorregulação da Aprendizagem” *and* “Estratégias de Aprendizagem” *and* “Educação de Jovens e Adultos”, refinando a data de publicação dos últimos 10 anos, foram localizadas duas publicações. No período de 2011 a 2018 não foram localizadas publicações referentes à pesquisa, os anos de 2019 e 2020 apresentaram uma publicação cada. Ao cruzar os descritores: “Autorregulação da Aprendizagem” *and* “Educação de Jovens e Adultos” foram localizados quatro artigos; os anos de 2017 a 2020 apresentaram o mesmo número de publicações um artigo cada. Quando cruzados os descritores “Educação de Jovens e Adultos” *and* “Estratégias de Aprendizagem”, foram localizados dezenove trabalhos, dessas quatro publicações em 2017 e 2019 cada ano, três publicações nos anos de 2016 e 2020, foram localizados quatro artigos em 2018; o ano de 2013 teve o menor número de publicações com apenas um resultado. No total das buscas, foram localizados 25 artigos. Para melhor elucidação esses resultados foram organizados na Tabela 1.

Tabela 1 Número de publicações e porcentagem de acordo com os descritores utilizados e o ano de publicação no Portal Periódicos CAPES.

Descritores	Ano de Publicação						Total
	2013	2016	2017	2018	2019	2020	
“Autorregulação da Aprendizagem” X “Estratégias de Aprendizagem” X “Educação de Jovens e Adultos”	0	0	0	0	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)
“Autorregulação da Aprendizagem” X “Educação de Jovens e Adultos”	0	0	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	4 (100%)
“Educação de Jovens e Adultos” X “Estratégias de Aprendizagem”	1 (5%)	3 (16%)	4 (21%)	4 (21%)	4 (21%)	3 (16%)	19 (100%)
Total de Publicações Anuais	1	3	5	5	6	5	25

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

As buscas feitas na base de dados Bvsalud (<https://bvsalud.org/>) foram realizadas no modo de busca avançada e foi obtido um total de vinte artigos. Inicialmente, empregando om os descritores: “Autorregulação da Aprendizagem” and “Estratégias de Aprendizagem” and “Educação de Jovens e Adultos” foram localizadas duas publicações referente aos últimos dez anos, uma em 2016 e a outra em 2018.

Posteriormente, com o cruzamento dos descritores: “Autorregulação da Aprendizagem” and “Educação de Jovens e Adultos”, foram exibidos três resultados com uma publicação em 2016 e duas em 2018. Em seguida, aplicando os descritores: “Educação de Jovens e Adultos” and “Estratégias de Aprendizagem” localizaram-se quinze trabalhos. O ano de 2016 apresentou maior número de publicações com oito resultados, seguidos de duas publicações nos anos de 2017 e 2018 cada ano. Já os anos de 2019, 2020 e 2021 tiveram uma publicação cada. Com o intuito de proporcionar maior compreensão ao leitor os resultados foram organizados na Tabela 2, a seguir..

Tabela 2 Número de publicações e porcentagem de acordo com os descritores utilizados e o ano de publicação na base de dados BVSalud.

Descritores	Ano de Publicação						Total
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
“Autorregulação da Aprendizagem” X “Estratégias de Aprendizagem” X “Educação de Jovens e Adultos”	1 (50%)	0	1 (50%)	0	0	0	2 (100%)
“Autorregulação da Aprendizagem” X “Educação de Jovens e Adultos”	1 (33%)	0	2 (64%)	0	0	0	3 (100%)
“Educação de Jovens e Adultos” X “Estratégias de Aprendizagem”	8 (53%)	2 (13%)	2 (13%)	1 (6%)	1 (6%)	1 (6%)	15 (100%)
Total de Publicações Anuais	10 (50%)	2 (10%)	5 (25%)	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	20 (100%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

A mesma sequência de buscas, utilizando os mesmos descritores, foi realizada junto à *homepage* do site Scielo (<https://scielo.org/>). Todavia, nos dois primeiros cruzamentos dos descritores utilizados, não foram localizadas publicações e com o cruzamento dos descritores “Educação de Jovens e Adultos” and “Estratégias de Aprendizagem”, foram obtidas cinco publicações, dois artigos em 2014 e um artigo para cada ano de 2019,2020 e 2021. Esses resultados podem ser visualizados a seguir, na Tabela 3.

Tabela 3 Número de publicações e porcentagem de acordo com os descritores utilizados e o ano de publicação na base de dados SciELO por ano.

Descritores	Ano de Publicação						Total
	2014	2016	2017	2019	2020	2021	
“Autorregulação da Aprendizagem” X “Estratégias de Aprendizagem” X “Educação de Jovens e Adultos”	0	0	0	0	0	0	0
“Autorregulação da Aprendizagem” X “Educação de Jovens e Adultos”	0	0	0	0	0	0	0
“Educação de Jovens e Adultos” X “Estratégias de Aprendizagem”	2 (40%)	0	0	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	5 (100%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

De maneira geral, os resultados obtidos nas três bases de dados revelaram que, quando utilizados os descritores “Educação de Jovens e Adultos” *and* “Estratégias de Aprendizagem”, foi encontrado maior número de publicações, totalizando 39 artigos. Desses, o Portal Periódico Capes demonstrou maior número de artigos relacionados ao tema pesquisado com dezenove publicações no período de 2013 a 2020.

Todavia, os resultados obtidos considerando os três termos descritos “Autorregulação da Aprendizagem” *and* “Estratégias de Aprendizagem” *and* “Educação de Jovens e Adultos”, indicaram baixo número de artigos publicados no período que corresponde ao recorte da pesquisa, totalizando quatro trabalhos encontradas nas três bases de dados, ou seja, pouco mais de 10% do total. Em relação ao período de publicação, o ano de 2016 revela maior número de trabalhos publicados com treze artigos e os anos de 2011 e 2012 não apresentam publicações relacionadas ao tema. Mas, se considerarmos apenas os resultados positivos, o ano de 2021 teve menor percentual de publicações apenas dois artigos.

Cabe lembrar que o número reduzido de resultados no ano de 2021 pode estar relacionado ao fato de que as buscas foram realizadas no decorrer desse ano, portanto alguns trabalhos podem não ter sido publicados até a data da referida

pesquisa. Contudo, as buscas realizadas no *site Scielo* foram as que apresentaram menor índice de publicações correspondentes aos descritores utilizados com apenas cinco publicações. O número total de artigos localizados nas três bases de dados, considerando todas as buscas, somam 50 artigos; esses dados foram organizados na Tabela 4, a seguir, que demonstra de modo mais detalhado, os resultados quantitativos das pesquisas localizadas, conforme o número de trabalhos localizados e a frequência anual de publicações, a partir dos descritores aplicados durante as buscas.

Tabela 4 Número de publicações e porcentual anual, de acordo com os descritores utilizados nas três bases de dados.

ANO DE PUBLICAÇÃO	DESCRITORES			
	“Autorregulação da Aprendizagem” x “Estratégias de Aprendizagem” x “Educação de Jovens e Adultos”	“Autorregulação da Aprendizagem” x “Educação de Jovens e Adultos”	“Educação de Jovens e Adultos” x “Estratégias de Aprendizagem”	Total De Publicações Referentes ao Período da Pesquisa
2011	0	0	0	0
2012	0	0	0	0
2013	0	0	1 (2,5%)	1 (2%)
2014	0	0	2 (5%)	2 (4%)
2015	0	0	0	0
2016	1 (25%)	1 (14%)	11 (28%)	13 (26%)
2017	0	3 (43%)	6 (15%)	9 (18%)
2018	1 (25%)	1 (14%)	6 (15%)	8 (16%)
2019	1 (25%)	1 (14%)	6 (15%)	8 (16%)
2020	1 (25%)	1 (14%)	5 (13%)	7 (14%)
2021	0	0	2 (5%)	2 (4%)
TOTAL	4 (8%)	7 (14%)	39 (78%)	50 (100%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Após análise quantitativa das produções localizadas, foram considerados a base de dados, o título da pesquisa, o ano de publicação e o número de publicações por período. Em seguida, efetuou-se análise qualitativa para seleção dos trabalhos que estivessem de acordo com os critérios de inclusão e com os de

exclusão, correspondentes aos objetivos propostos na presente pesquisa. Inicialmente, foi localizado o total de 50 artigos. Desses, sete apresentaram-se duplicados, quatorze são referentes à formação docente, onze realizados junto a programas de Pós-Graduação, quatro com estudantes da Educação Especial e nove pesquisas realizadas com estudantes do ensino regular. Portanto, após a leitura dos respectivos resumos, verificou-se que esses trabalhos não correspondem aos critérios de inclusão da presente pesquisa. Assim, para a análise qualitativa, foram considerados cinco artigos, que foram lidos na íntegra.

A seguir, a Tabela 5 demonstra de modo mais detalhado, informações dessas pesquisas, considerando o título de cada trabalho, o periódico de publicação, a autoria, o ano de publicação e o *link* em que os trabalhos estão disponíveis.

Tabela 5 Título, periódico de publicação, autor(es), ano de publicação dos trabalhos e link acesso de acordo com as palavras-chave.

PERIÓDICO	Título	AUTOR	ANO	LINK
Revista Educação em Questão	Aprendizagem escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos	Caliatto, Susana Gakyia; De Cássia Martinelli, Selma	2013	https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959982006.pdf
Espaço do Currículo	Avaliação do Ensino Aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos: uma Análise Curricular	Esequias Rodrigues da Silva; Maria do Carmo Carvalho Madureiro; Claudio de Albuquerque Marques	2015	http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec
Psicologia em Revista	A Organização Curricular e a Avaliação da Aprendizagem Como Dispositivos Pedagógicos Uma Experiência em EJA	Luiz Antonio Saléh Amado	2016	http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v22n3/v22n3a02.pdf
Cadernos CIAMEC	EJA: Educação de Jovens e Adultos Como Política Educacional Inclusiva No Brasil	Eliana Cristina Rosa	2016	http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1594/1800
Educação em Revista	Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural	Maria Clarisse Vieira; Luciana de Oliveira Pinto	2019	https://www.scielo.br/j/edur/a/d5VXVD7qTvZz46tNXrvs55w/?lang=pt

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

É importante ressaltar que, durante as buscas, mesmo utilizando os descritores Autorregulação da Aprendizagem e/ou Estratégias de Aprendizagem em todas elas, não foram localizadas pesquisas que abordassem essa temática na Educação de Jovens e Adultos, conforme o recorte temporal da pesquisa. Assim, os artigos selecionados basicamente retratam as práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem, a qualidade de ensino ofertado nessa modalidade e as estratégias utilizadas pelos docentes da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, esses artigos foram selecionados, apesar de não serem pesquisas baseadas na Teoria Social Cognitiva, apresentam elementos sobre o perfil do aluno da EJA e as práticas desenvolvidas nesta modalidade de ensino. Dada a escassez de pesquisas nessa temática, evidencia-se a necessidade de ampliar o número de publicações para uma compreensão mais ampla e para que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes da EJA possam ser compreendidas e analisadas de acordo com o contexto em que são produzidas.

Isso posto, para a análise qualitativa dos trabalhos, foram adotados os seguintes critérios para seleção: 1) pesquisas realizadas na Educação de Jovens e Adultos; 2) pesquisas voltadas as práticas pedagógicas e ao uso de estratégias de ensino ou aprendizagem na EJA; 3) pesquisas sobre a avaliação do ensino considerando a organização curricular e as políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos; 4) pesquisas nacionais.

Entre os artigos eleitos, foi evada em consideração a aprendizagem escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (CALIATTO; DE CÁSSIA MARTINELLI, 2013); a avaliação do ensino aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (SILVA; MADUREIRO; MARQUES, 2015); e a organização curricular e avaliação da aprendizagem como dispositivos pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos (AMADO, 2016). Um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos como uma política educacional inclusiva no Brasil (ROSA, 2016); envolvendo a aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados (VIEIRA; PINTO, 2019); e relacionado às práticas pedagógicas em matemática na EJA e a permanência dos estudantes (RICARDO XAVIER; VARGAS FREITAS, 2019)

2.5.1 Descrição e análise das pesquisas selecionadas

Caliatto e Martinelli (2013), baseadas na Teoria Social Cognitiva, fizeram uma pesquisa com estudantes da Educação de Jovens e Adultos na tentativa de compreender o processo de ensino e aprendizagem desse público e com o objetivo de identificar e descrever os aspectos relativos às crenças de autoeficácia que podem levar os estudantes jovens e adultos a desempenharem comportamentos de persistência ou de desistência durante a trajetória escolar até a conclusão do curso. O estudo foi realizado com 108 alunos e ex-alunos da EJA do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de uma instituição do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados, os autores usaram questionário de repostas abertas sobre as expectativas dos estudantes em concluir os estudos, buscando identificar dados relativos à autoeficácia acadêmica associada ao esforço que o estudante emprega para realizar suas atividades escolares, a capacidade de estipular metas e persistir diante das dificuldades e de organizar estratégias para o estudo.

Os resultados revelam que parte dos estudantes são motivados positivamente para estudar e alegam que, por meio da escolarização, torna-se possível a melhoria das condições sociais e melhores oportunidades de emprego, ou seja, a oportunidade de ascensão social. Por outro lado, parte dos alunos e ex-alunos relatam que a maior dificuldade em concluir o curso é conciliar os estudos com o horário de trabalho e, depois de um dia de trabalho, sentiam-se cansados para ir à escola. De acordo com os autores, a partir desses relatos sobre as dificuldades que o estudante da EJA encontra para continuar os estudos, percebe-se relação não com aspectos pessoais, mas, sim, de caráter social e ambiental.

Para Caliatto e Martinelli (2013), as conclusões do estudo revelam a importância do papel da autoeficácia acadêmica na motivação dos estudantes, alertam sobre a necessidade de os professores que atuam nessa modalidade desenvolverem atividades que promovam e mantenham a autoeficácia desses estudantes, provejam situações de sucesso, desafiem e estimulem o aluno a aprender e a buscar o conhecimento.

De acordo com Silva, Madureiro e Marques (2015), o processo de ensino é compreendido como a ação de ensinar o estudante a aprender a aprender. Os autores realizaram o estudo em um Centro de Educação de Jovens e Adultos em Fortaleza (CE), que oferta o Ensino Fundamental e o Médio. O artigo consiste em uma

análise curricular sobre a avaliação do ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nas avaliações diagnóstica, somativa e formativa e suas implicações no rendimento escolar. Ressaltam que, apesar de suas especificidades, esses três modelos avaliativos não são de cunho excludente, apenas possuem objetivos distintos e podem ser aplicados de maneira concomitante, ou seja, são complementares para efetivação da ação pedagógica do processo avaliativo. “[...] Uma compreensão mais ampla que envolve necessariamente o processo, a esfera afetiva e o balanço não só da aprendizagem, mas também do ensino, está sendo pensada para as tarefas da avaliação” (SILVA; MADUREIRO; MARQUES, 2015, p. 410)

Para essa compreensão, fizeram uma pesquisa de abordagem teórico-metodológica, caracterizada como um estudo de caso, por meio de pesquisa documental e entrevista semiestruturada com professores, com a coordenação e com a orientação pedagógica, buscando conferir quais estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem são utilizadas na instituição. Destacam que os elementos didáticos usados por estudantes e professores interferem diretamente nos resultados de ensino ou da aprendizagem. Ressaltam que, ao incorporar diferentes estratégias como pesquisa, resumos, produção de textos e estratégias de leitura, o professor rompe com modelo mecânico de aprendizagem pautado em atividades do livro didático e possibilita aos estudantes meios que lhes permitam amenizar as dificuldades de aprendizagem. Assim, a pesquisa conclui que a implementação de novas estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação podem ser alternativas para o avanço da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos.

Amado (2016) realizou um estudo baseado na revisão bibliográfica e no relato de experiência de educadores e da coordenação pedagógica de uma escola pública federal de Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa apresentou como objetivo problematizar os impactos promovidos nas práticas pedagógicas cotidianas após a alteração no modo de avaliação da aprendizagem, com base no currículo integrado, apresentado como dispositivo pedagógico para acompanhar o desenvolvimento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, objetivando superar práticas de avaliação rígidas e naturalizadas no meio educacional.

O autor destaca que, por muito tempo na Educação de Jovens e Adultos, foi desenvolvida uma política de compensação para os que não tiveram oportunidade de acessar o ensino no tempo regular, com propostas básicas

predominantemente voltadas a alfabetização, com baixo investimento de recursos públicos que possibilitassem a formação de qualidade e emancipatória do aluno adulto. Relata a importância da organização curricular, que utilize estratégias educacionais como o currículo integrado de abordagem interdisciplinar, o que permite ao professor superar práticas tradicionais de ensino e de avaliação e ultrapassar a quantificação da aprendizagem. Afirmam que

[...] se cada modalidade de ensino nos obriga a observar suas especificidades, as críticas que surgem a partir do trabalho na EJA devem ir além dos seus limites, permitindo que nosso olhar se volte para aspectos gerais do fazer pedagógico [...] (AMADO, 2016, p. 548).

O artigo classifica a avaliação da aprendizagem e o currículo integrado como dispositivos pedagógicos, o que exige que os educadores definam o conteúdo de maneira coletiva, pautados em temáticas que levem os estudantes a problematizar a produção de contextos da realidade.

Segundo o autor, para que ocorressem mudanças nas formas tradicionais de ensino e de avaliação, a implementação de um novo formato na Educação de Jovens e Adultos esbarra não apenas na falta de recursos materiais e financeiros, mas também na resistência de alguns docentes, uma vez que grande parte deles vem de uma formação tradicional e tende a reproduzir esse padrão como fazer pedagógico, com dificuldades para problematizar e de refletir sobre a prática docente cotidiana. O autor conclui, apontando que, ao final da pesquisa, pôde observar modificações na atuação dos professores e na relação professor-aluno, o que evidencia a importância de utilizar estratégias educacionais que favoreçam discussões, promover a construção coletiva do conhecimento e atribuir ao estudante protagonismo em sua aprendizagem.

Rosa (2016) fez uma pesquisa bibliográfica e documental junto as bases de dados do Ministério da Educação, Portal do MEC, Censo Demográficos e outras bases. Pautada na premissa de Educação como direito de todos, a autora verifica a relevância de programas governamentais e educacionais e problematiza em que medida as práticas realizadas na Educação de Jovens e Adultos contribuem para a inclusão desses alunos. De acordo com a autora, não basta criar programas, é necessário que eles atendam às especificidades educacionais da EJA nas esferas social, humana, material e pedagógica, para garantir a qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa é caracterizada por abordagem qualitativa e exploratória sobre as políticas de inclusão e os elementos de validação voltadas ao avanço da qualidade do ensino na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A autora ressalta a necessidade de expandir pesquisas nessa modalidade, para ampliar o conhecimento sobre o público da EJA e que possui baixo número de publicações. Os resultados da pesquisa indicam que, de acordo com os documentos legais, o País possui políticas de inclusão voltadas a esse público, no entanto não garantem a permanência dos estudantes.

Revelando alto índice de evasão, evidenciam que as leis de acesso não preveem as dificuldades sociais e econômicas do público atendido. A autora alerta para a falta de investimentos no Programa da EJA, que, ao agir assim, torna precária a qualidade do ensino e da aprendizagem que se torna mera “ensinagem”. Conclui que os temas educacionais relacionados a Educação de Jovens e Adultos precisam ser prioridade das pautas governamentais, pois essa modalidade de ensino é uma alternativa estratégica para ampliar o acesso ao sistema educacional de ensino.

Vieira e Pinto (2019) realizaram um estudo de caráter qualitativo do tipo pesquisa-ação, feito com dezenove estudantes da Educação de Jovens e Adultos que fazem parte de um projeto de São Sebastião no Distrito Federal, em parceria com o Banco do Brasil, intitulado Programa BB Educar. De acordo com as autoras, esse programa objetiva a alfabetização de Jovens e Adultos buscando romper o caráter instrumental de apenas ler, escrever e contar, mas levar os estudantes a refletirem e a problematizarem a própria realidade e assim contribuir para que, por meio da Educação escolar, o aluno transforme a própria realidade. O objetivo do estudo foi verificar e analisar as contribuições do Projeto para uma turma de alfabetização; para tanto, as autoras adotaram a observação participante e utilizaram como dispositivos de intervenção o diário de campo, as rodas de conversar e as entrevistas.

As autoras ressaltam que, no decorrer das intervenções, observaram a mudança de comportamento por parte dos estudantes, que, de maneira gradativa, passaram a apresentar postura metacognitiva, refletir sobre a própria aprendizagem, passaram a compreender e identificar formas de estudos que melhor contribuíssem para sua aprendizagem, utilizando estratégias de raciocínio na resolução de problemas.

Vieira e Pinto (2019) agruparam em quatro categorias as mudanças de comportamento apresentadas: a referência comunitária, a referência familiar, a

metacognição, ou seja, a autorreflexão da aprendizagem e o empoderamento, uma vez que os alunos passaram a se sentir mais confiantes para se relacionarem e desenvolver um diálogo com pessoas com maior escolaridade, o que não acontecia antes das intervenções, superando o estigma de inferioridade de que, por não concluírem os estudos em tempo regular, são socialmente “fracassados”.

O artigo de Xavier e Freitas (2019) é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação, um estudo de caráter qualitativo, realizado com estudantes e com professoras da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal do interior do Ceará. O objetivo da pesquisa foi compreender a influência das práticas pedagógicas matemáticas de professores da EJA e as razões de permanência dos estudantes da instituição pesquisada.

Durante as observações os autores ressaltaram uma antinomia entre o discurso e a prática das professoras na atuação em sala de aula. Em seus relatos, elas acreditam que incluir atividades lúdicas e motivadoras contribui para o interesse e a permanência dos estudantes da EJA na escola. As professoras utilizam variadas estratégias ensino envolvendo a Matemática, no entanto esses autores destacam que

[...] embora as professoras utilizem de estratégias pedagógicas variadas, ainda assim, tais práticas são percebidas mais como ação de ensinar matemática do que reconhecer e construir, junto com as estudantes, seus saberes matemáticos (XAVIER; FREITAS, 2019, p. 238).

Ao planejar uma aula, o professor deve considerar a multiplicidade dos estudantes, pois cada indivíduo possui formas próprias para lidar com Matemática, um conhecimento embasado na subjetividade constituída em suas relações sociais e culturais, fruto de suas histórias. Assim, em conformidade com os autores, os conhecimentos matemáticos desses estudantes devem ser valorizados e fortalecidos no ambiente escolar.

Em resumo, os trabalhos analisados apresentam pesquisas bibliográficas e de campo realizadas com estudantes, com professores e com a coordenação pedagógica e se pautam por demonstrar as práticas pedagógicas de ensino e de avaliação utilizadas por docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos e as políticas de acesso à Educação voltadas a esse público. Os resultados indicam a importância de a organização curricular prever as demandas de ensino, ou seja, quais as dificuldades de aprendizagem dos alunos, e prover meios de ensino e

de avaliação que permitam amenizar tais dificuldades, promovendo o desenvolvimento desse sujeito por meio da Educação de qualidade.

Contudo, destaca-se a relevância de incorporar diferentes estratégias educacionais de ensino e de aprendizagem, como incentivo ao uso das estratégias cognitivas e metacognitivas, produção de textos, bem como o ensino das estratégias de leitura, gerenciamento do tempo, organização do ambiente de estudo. Deve-se colocar à disposição dos estudantes métodos de estudo para que eles possam apropriar-se do conteúdo, superar as aulas predominantemente expositivas que atribuem ao aluno posição passiva frente à aprendizagem. Para tanto, os documentos norteadores da EJA devem prever formas coletivas de construção do conhecimento, promover discussões, troca de ideias, favorecer o protagonismo dos estudantes, que devem ser ativos nesse processo, com vistas à diminuição da evasão escolar, de forma a contribuir para o sucesso escolar em todas as modalidades de ensino.

2.6 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica, que atende jovens, adultos e idosos que não concluíram o Ensino Básico no tempo regular. O público-alvo desta modalidade de ensino, em sua maioria, são trabalhadores de baixa renda, que precocemente entraram para o mercado de trabalho (BECHIR et al., 2020). Esses alunos recorrem à escola com o objetivo de suprir privações próprias, “[...] para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita” (BRASIL, 2006 p.11). Além disso, não tiveram acesso aos estudos na idade correta, uma vez que, precisaram “escolher” entre trabalho e estudo. No entanto, levando em conta a situação econômica desfavorecida da maioria desses estudantes, o trabalho é fundamental para própria existência, com isso os estudos ficam em segundo plano na vida desse sujeito.

[...] Os sujeitos que integram a demanda da EJA são resultantes históricos da concepção elitista para a Educação das massas, sustentada pelos interesses das classes dominantes na formação econômica e cultural brasileira. Reportamo-nos também à histórica manutenção do sistema dual de ensino, fundamentado na dicotomização entre trabalho manual e trabalho intelectual restringindo aos pobres a oferta da Educação elementar e profissional e às elites o Ensino Médio e o Superior (FARIAS, 2012, p. 4).

A trajetória de consolidação da EJA é marcada por grandes mobilizações sociais, políticas e econômicas. É oportuno assinalar que, durante esse processo, tivemos a presença ou a ausência da Educação de Jovens e Adultos nas constituições brasileiras. No início do século XX, com a urgência de erradicar o analfabetismo no Brasil, que, para vários setores era o motivo para o subdesenvolvimento do País e para que houvesse crescimento econômico, era preciso acabar com esse mal. Assim, “[...] em 1915, foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas” (STRELHOW, 2010, p. 52). Até que se tornasse um direito garantido por lei, a Educação de Jovens e Adultos passou por diversas etapas de evoluções e de retrocessos que marcam seu percurso histórico.

De acordo com Haddad (1997), a EJA começou ser reconhecida como direito a partir de 1930 e as décadas 1940 e 1950 foram marcadas por campanhas de alfabetização. Esses movimentos visavam a suprir a crescente demanda de mão de obra que surgiu com a industrialização e urbanização das cidades. Em 1934, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu novas diretrizes que ampliam o acesso à Educação, o ensino primário se estendeu aos adultos com a constituição do ensino supletivo e a Educação passou a ser dever do Estado (DE BRITO, 2015).

Na década de 1940, a Educação de Jovens e Adultos ainda possuía estrutura de caráter assistencialista, era realizada por instituições filantrópicas. Após esse período, tiveram início novas ações para “erradicar o analfabetismo”, como em 1947, quando aconteceu uma campanha do Estado de intervenções massivas para a alfabetização de adultos frente à necessidade de escolarização inicial, pois 50% da população era composta de analfabetos. No entanto, o que efetivamente se desempenhou foram práticas de caráter governamentais compensatórias, distanciadas de um plano formal de ensino voltado para esse público, mas atuações que apenas promoviam a imagem de Governo (FARIAS, 2012). De Brito (2015, p. 338) considera que “[...] sem dúvida, o ensino voltado para este público era uma forte oportunidade de aproximar o poder político das camadas populares” (DE BRITO, 2015, p. 338).

Das ações promovidas, foi em 1945 que de fato se evidenciou um avanço na EJA, com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação,

a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹, que passou a demonstrar a enorme desigualdade entre países com maior e com menor desenvolvimento econômico e os impactos em relação à Educação. Assim, estipula ações educacionais a serem realizadas nos países com baixo índice de ensino. Durante o ditadura militar no Brasil, após 1964, surgiram alguns movimentos que visavam a cumprir as orientações da UNESCO, mas que, ao mesmo tempo, atendessem aos interesses políticos militares (DE BRITO, 2015).

Assim, para suprir as demandas educacionais da EJA, em 1961, foi lançada a “Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler” e quando “[...] o governo militar autorizou o funcionamento da Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), um Programa assistencialista de combata o analfabetismo com proporção nacional.”

Em 1967, foi criado o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), por meio da Lei n.º 5.379, que funcionou até 1980 e não conseguiu alcançar os objetivos para os quais foi criado, ou seja, o de erradicar o analfabetismo. Vigente apenas durante o regime militar, por apresentar baixa qualidade de ensino, com muitas críticas dos educadores, o Mobral foi abolido após a constituição de 1988. Entre as críticas ao Mobral, a principal era sobre os métodos de ensino, considerados domesticadores, em uma perspectiva conservadora, destituídos da realidade do educando. Eles se distanciavam dos processos de Educação popular promovidos pelos movimentos sociais em todo o País, de valorização da experiência e das vivências dos sujeitos em uma concepção política de Paulo Freire (FARIAS, 2012, p.8). Durante os quinze anos de permanência do Mobral, o índice de alfabetização foi extremamente insatisfatório, pois dos quarenta milhões de estudantes matriculados, somente 10% saíram alfabetizados (PARANÁ, 2006).

Em 1971, “[...] na Lei n.º 5692/71 havia um capítulo para o ensino supletivo e o Parecer n.º 699/72, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que regulamentava os cursos supletivos seriados e os exames com certificação”. O Ensino Supletivo que surgiu com a ideia de suprir a lacuna que havia no Ensino Brasileiro, a partir da necessidade de melhorar os índices de alfabetização no País e ficou caracterizado pelo uso das apostilas por meio de um conteúdo condensado, com exercícios de repetição, de completar lacunas, ou seja, de memorização, e esvaziado

¹ Em Inglês, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

do pensamento crítico. No entanto, tinha metodologia própria, pois, até então, os alunos da EJA eram tratados como crianças, utilizavam-se os mesmos métodos de alfabetização infantil por meio de um ensino infantilizado. Inicialmente, foi proposto como suplência apenas para que o trabalhador pudesse comprovar escolaridade. No entanto, com a aumento da procura e a urgência de escolaridade do estudante adulto, logo o Ensino Supletivo passou ser uma modalidade de ensino permanente (PARANÁ, 2006 p. 19).

O fim da ditadura marcou uma nova direção para a Educação de Jovens e Adultos, a nova Constituição Federal de 1988 fortalece o dever do Estado com a Educação Básica e a EJA passou ter a mesma notoriedade da Educação primária. Com a ampliação dos recursos destinados à alfabetização para universalizar o Ensino Fundamental, foi estabelecida uma meta de dez anos para a efetivação (HADDAD, 1997).

Previsto pela Constituição Federal de 1988 nos artigos 205 e 208:

Art. 205 - A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208 - O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I - Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (VIEIRA, 2019, p. 19, 20).

Todavia, somente em 1996, por meio da LDB n.º 9394/96, passou a ser Educação de Jovens e Adultos e se tornou uma modalidade de Ensino da Educação Básica, com especificidades próprias e não se preocupando apenas em uma metodologia apropriada, mas também com a seleção dos conteúdos e com a forma de organizar o tempo e a oferta de ensino, já que atende, em maioria, alunos trabalhadores (PARANÁ, 2006).

O perfil dos alunos e a metodologia utilizada na modalidade da EJA se diverge das aplicadas no ensino regular, pela necessidade de atender às demandas dos sujeitos atendidos. De acordo com Strelhow (2010, p. 49), “[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa, porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até alguns anos atrás, essa Educação resumia-se à alfabetização [...]”. Assim, as práticas atuais de ensino

devem estar voltadas para a emancipação do sujeito, com conteúdo que parta do que o aluno sabe e que ultrapasse esta realidade e amplie seus conhecimentos de modo que estudar na EJA não se resuma a possuir um diploma de conclusão da Educação Básica, mas proporcionar a esses estudantes oportunidades de acesso ao ensino de qualidade, que é direito de todos e deve ser garantido pelo Estado por meio de trabalho em conjunto que envolva Escola, família e toda comunidade.

O perfil do estudante que frequenta a Educação de Jovens e Adultos na atualidade difere daqueles que acessavam a modalidade na segunda metade do século XX. Essa transformação está relacionada às influências culturais, políticas, sociais e históricas, compreende experiências pelas quais passaram e ainda passam esses estudantes (DE BRITO, 2015). Tendo em vista a multiplicidade dos perfis dos estudantes da EJA, composto por diversos níveis de contato com a escolaridade e inúmeras vivências e contextos em uma sala de aula, ao notar este amplo e indefinido perfil dos alunos, a metodologia adequada a essa modalidade diverge das aplicadas no ensino regular, pela necessidade de atender às demandas das faixas atendidas como jovens e adultos, nos níveis fundamental I, II e médio do ensino. Pois:

[...] O papel do educador é de grande importância. Além do domínio da metodologia de todo o processo da alfabetização, deve possuir conhecimentos sobre a realidade local/nacional e uma prática suficiente de trabalho em grupos. Deve ser alguém atento para provocar a palavra dos alfabetizados e a dizer a sua palavra, quando isto se tornar necessário. Não podemos esquecer que esta proposta pedagógica é uma forte crítica à situação socioeconômica e cultural que impede a ação da verdadeira democracia e a opção pela transformação dessa situação de exclusão. Longe desse horizonte político, não se pode dizer que se aplica a metodologia freiriana. (BARRETO, 2013, p. 6)

Para que práticas já superadas não venham a ser repetidas devido à falta de informação ou de suporte pedagógico, o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos deve buscar romper com os mecanismos voltados à Educação tecnicista ou assistencialista, incluir estratégias diversificadas de ensino e orientar o uso de estratégias de estudo pelos estudantes, que passam a utilizar meios de planejamento e de organização. Esse professor promove a aprendizagem do estudante que, com a prática e mudanças de alguns hábitos, passa a autorregular o estudo.

Segundo Boruchovitch (2014, p. 406), a relação entre professor e

aluno deve ser “[...] tentativa de criar um espaço não só para se aprender a aprender, mas, sobretudo, para se vivenciar o aprender a aprender e para se ensinar este processo”. Uma vez que, o modelo educacional da EJA deve promover a valorização do sujeito, por meio da Educação de qualidade, de modo a possibilitar que o estudante seja atuante no meio em que vive, almejando novas possibilidades. Também que “[...] como Educação de classe, a EJA, enquanto possibilidade de elevação de escolaridade e de qualificação dos trabalhadores, é apresentada como geradora de oportunidades diferenciadas de trabalho” (RUMMERT; 2007, p. 39). Nesse caso, de acordo com Paulo Freire (2001, p. 264), “[...] estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos”. Os professores que atuam nessa modalidade de ensino devem ter acesso a métodos que ampliem a possibilidade de ensino e de aprendizagem, permitindo aos alunos que desenvolvam técnicas e comportamentos para estudarem de maneira mais eficiente.

Ao desconsiderar as especificidades de aprendizagem dos alunos da EJA, principalmente o(a) professor(a), as dificuldades de aquisição do conhecimento findam por ser consideradas como algo intrínseco no sujeito. Desse modo, há uma tendência a culpar o indivíduo ou a família, desconsiderando todo o contexto educacional, social e histórico que envolve o educando da EJA, tornando propício o cenário para o aumento dos índices de fracasso escolar, visto que este conceito envolve falhas em toda a comunidade escolar.

Essa culpabilização do sujeito poderia caracterizar, de acordo com Bourdieu (1982), uma espécie de violência simbólica manifestada por meio da ação pedagógica. Isso quer dizer que a ação pedagógica seria o meio pelo qual a Escola subjuga o aluno e sua singularidade. Já a violência simbólica é caracterizada, nesse contexto, em forma de uma dominação consentida, pela aceitação das regras e crenças partilhadas como se fossem “naturais”, e da incapacidade crítica de reconhecer o caráter arbitrário de tais regras impostas pelas autoridades dominantes (BOURDIEU, 1982). Isso é resultante de uma Educação alienada e esvaziada do pensamento crítico.

Segundo Paulo Freire (1989)

[...] É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não é associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento [...] (FREIRE, 1989, p. 14).

Cabe, portanto, ressaltar a importância de conhecer e de discutir o fracasso escolar, com vistas a superar a visão estigmatizada e preconceituosa sobre o tema, que na maioria das vezes, é reduzido ao aluno sem relação com o método ou instrumentos de ensino. É de competência da escola fornecer meios para que os alunos vençam as dificuldades de aprendizagem, assim como aponta Boruchovitch (1999), que alerta sobre a importância de educadores reverem sua atuação e os métodos utilizados para ensinar, refletir acerca dos preconceitos e a necessidade de mudanças sociais.

A autora cita a importância de utilizar estratégias de ensino com atividades práticas que aproximem o aluno do conhecimento, tornar o conteúdo menos abstrato e, dessa forma, aliviar o sentimento de fracasso nos estudantes. Há que se considerar que “[...] a visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA — trajetórias escolares truncadas, incompletas — precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida” (ARROYO, 2005, p. 20).

Portanto, de acordo com a realidade que permeia a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, os sujeitos da EJA são resultantes de um sistema educacional excludente, por isso, o professor que atua nessa modalidade de ensino deve ter um olhar voltado para o aluno, pois professores que se baseiam em uma Educação engessada ou autoritária podem encontrar resistência por parte dos alunos. A principal dificuldade que o aluno enfrenta para continuar na EJA é conciliar trabalho e estudo. Então, “[...] as políticas de Educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida” (ARROYO, 2005, p. 20).

Por fim, pode-se perceber um grande avanço no processo histórico pelo qual a modalidade EJA passou desde o princípio de sua concepção, no entanto, existem permanências que inviabilizam o sucesso pleno de sua aplicação. Exigem que haja uma libertação da sociedade em relação a essa modalidade de ensino, uma compreensão aprofundada e não alienada de que a Educação de Jovens e Adultos lida com pessoas munidas de direito. Não apenas direito de estudar, mas de compor a sociedade como seres pensantes, portanto, pessoas que necessitam de ser respeitadas e compreendidas nas suas especificidades e atendidas de acordo com seus anseios e direitos sociais e políticos.

2.7 EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

Na última década, seguramente nos anos de 2020 e 2021, o acontecimento histórico de maior impacto mundial, com a Pandemia da Covid-19, tem acarretado mudanças estruturais em todas as esferas — social, política, econômica, religiosa e educacional. De acordo com a OMS, a Covid-19 é uma doença infecciosa ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2. A forma de prevenção e de contenção da doença, segundo a agência, é o distanciamento social, aliado ao uso de máscara, higiene repetida das mãos e a vacinação em massa (LIU et al., 2020).

Segundo o Ministério da Saúde o primeiro caso de coronavírus no Brasil foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020. A Covid-19 é considerada uma infecção respiratória aguda grave, de disseminação coletiva (BRASIL, 2020). Por ser uma doença potencialmente transmissível e atendendo às recomendações sanitárias de distanciamento social para preservar vidas, foi inevitável o fechamento de vários seguimentos como indústria, comércio, templos religiosos, clínicas, escolas, universidades etc., impossibilitados de continuarem com suas atividades presenciais.

De acordo com Mezzaroba e Dantas Júnior (2020), o período de Pandemia revelou mais que uma luta pela sobrevivência: trouxe à tona discrepâncias sociais, princípios, angústias, rivalidades, diferenças ideológicas, disputas de interesses, sobretudo contribuiu para promover reflexões e discussões de temas pertinentes à sociedade contemporânea, sobre saúde, Educação, política, desigualdade e o acesso às tecnologias.

Entre os setores afetados pela Pandemia, o educacional teve maiores consequências com a suspensão das aulas presenciais e o início das aulas remotas (RONDINI *et al.*, 2020). No início, professores e estudantes se viram obrigados a permanecerem em casa, mas, com o prolongamento da Pandemia, foi necessário reformatar o modelo educacional, para que as aulas continuassem mesmo fora do ambiente escolar e mantendo o distanciamento social. Assim, o Ministério da Educação, por meio da Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020, determinou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revogou as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020 (BRASIL, 2020).

Em caráter de urgência, foi instituído o Ensino Remoto Emergencial

(ERE). Com a suspensão das aulas presenciais, docentes e estudantes foram obrigados a redirecionar os estudos para o ambiente on-line, entretanto, devido à falta de formação adequada para essa modalidade de ensino, nota-se que professores acabaram “[...] transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 352).

De acordo com Moreira *et al.* (2020), realizar transições organizacionais é sempre um grande desafio, pois geralmente acontecem em contextos desfavoráveis que exigem mudanças rápidas, muitas vezes sem tempo hábil para um planejamento prévio, exigem mudanças coletivas de adaptação e flexibilização por parte dos envolvidos e dos recursos empregados. Segundo os autores, é frente a essas necessidades que, no âmbito educacional, deve-se definir políticas públicas, instituir e ampliar a formação e capacitação docente voltados à Educação digital, para que, após o período de pandemia, aconteça de maneira satisfatória a transição do ensino remoto emergencial para Educação digital.

Frente a esses desafios, em decorrência da falta de formação docente voltada ao uso das tecnologias para planejar e realizar a aula on-line, são promovidas reflexões e discussões em artigos, “webnários”, eventos on-line promovidos por educadores e por universidades do mundo todo, sobre o novo formato de aula remota, com vistas a instrumentalizar o professor sobre a organização e o fazer pedagógico fora do ambiente escolar, as estratégias a serem adotadas que contemplem a aprendizagem dos estudantes nesse período de pandemia. Entre os estudos realizados Moreira *et al.* (2020), alguns princípios básicos são apresentados, relacionados à organização e à seleção de recursos no ambiente on-line, um levantamento sobre como proceder para fazer essa transição, como organizar e planejar aulas para o ambiente on-line, como se comunicar e desenvolver atividades de forma síncrona e assíncrona, que tecnologias e plataformas foram adotadas. Enfim, um estudo pensando nas práticas pedagógicas para o ambiente on-line que contemplem a aprendizagem dos alunos por meio do uso de ferramentas tecnológicas.

No entanto, não se pode reduzir ao âmbito institucional e de formação docente as dificuldades encontradas para a efetivação das aulas remotas, mas, quando se pensa na Escola Pública Brasileira, principalmente na Educação Básica, os desafios enfrentados durante esse período não se limitam ao domínio dos recursos

tecnológicos, mas o acesso dos estudantes, tanto as ferramentas utilizadas para conectar-se a aula on-line, como celulares e computadores, bem como a internet de qualidade e ambiente adequado para assistir à aula e realizar as atividades.

Nessa perspectiva, Rondine *et al.* (2020, p. 54), citam que o contexto educacional no período de pandemia, os desafios impostos a Educação brasileira, não conferiu apenas a necessidade de adequar conteúdos e as metodologias utilizadas, além disso devem-se considerar as questões sociais, econômicas e familiares dos alunos e dos professores. Nesse sentido, podemos concluir que

[...] a experiência brasileira escancarou suas desigualdades, iniquidades e injustiças sociais ampliando o fosso social entre as classes abastadas e a população mais pobre e vulnerável do País” (MEZZARROBA; DANTAS JÚNIOR, 2020, p. 478).

Evidencia-se a urgência de o poder público ampliar os recursos destinados à Educação pública brasileira, conferir aos alunos não apenas o acesso à escola, mas meios e dispositivos que garantam qualidade ao ensino, pois, na era digital, ter acesso a essas ferramentas deve ser visto como direito do aluno e garantido pelo Estado.

3 MÉTODO

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso, que, de acordo com Severino (2007, p. 73) “[...] concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”. Quanto à abordagem, a pesquisa configura-se como qualitativa e quantitativa, visto que a abordagem qualitativa, busca compreender a subjetividade humana em suas relações sociais com vistas a esclarecer uma realidade em particular. Uma parte dos resultados apresentados na presente pesquisa foi traduzida por meio de métricas quantitativas. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Também caracterizada de abordagem empírico-analítica que, “[...] implica a visão de uma realidade que pode ser recortada em partes cada vez menores e isolar essas partes e para representar esse processo, utiliza um discurso hipotético-dedutivo, pois parte do todo para as partes” (SÁNCHEZ, p. 126, 2011)

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A coleta de dados foi realizada em uma Instituição Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, que tem como público-alvo, jovens, adultos e idosos de Londrina e região. O Centro oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas etapas do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, nos períodos da manhã, tarde e noite, na modalidade presencial. Todavia no período de pandemia da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, seguindo medidas sanitárias de afastamento social para conter a doença e preservar a saúde de toda a comunidade escolar, as aulas foram organizadas no formato remoto emergencial.

Seguindo orientações do Governo do Estado a Resolução n.º 1.522/2020 – GS/SEED, estabeleceu, em regime especial, as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. (PARANÁ, 2020). Assim, durante todo o ano letivo, de forma programada, a cada quinze dias os alunos ou familiares retiravam as atividades na instituição, que eram organizadas por matéria e entregues pela pedagoga da instituição. O aluno também entregava as atividades que pegara anteriormente e, se necessário, o professor realizava atendimento presencial e individual aos estudantes para esclarecer dúvidas e orientá-los quanto ao conteúdo.

O Centro Educacional foi construído no ano de 1970, para atender à demanda da comunidade local. A princípio, contava apenas com três salas de aula e o atendimento aconteceu de forma gradativa, inicialmente com 170 alunos, distribuídos em três períodos: manhã, intermediário e tarde. Atualmente, o Centro atende cerca de 600 alunos, na maioria, trabalhadores, donas de casa, jovens, adultos e idosos, ou seja, pessoas que, por algum motivo, não puderam concluir o Ensino no tempo regular. A instituição tem como Entidade Mantenedora o Governo do Estado do Paraná.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição, ela visa a atender aos interesses da EJA por meio de ações pedagógicas que possibilitem aos alunos o acesso a melhores condições de vida e trabalho, buscando viabilizar um ensino que permita aos alunos: “[...] a problematização na produção do conhecimento; a sistematização e socialização dos conhecimentos; vivências culturais diversificadas que expressem a cultura dos educandos” (PARANÁ, 2018 p.11).

Em relação aos profissionais que atuam na instituição, a maior parte da equipe gestora é composta por pedagogas; já o corpo docente é formado por professores de Licenciatura nas áreas específicas de atuação como Português, Matemática, História, Ciências, Sociologia e assim por diante. A organização do tempo e do espaço é pensada a partir das especificidades dos alunos, cuja maioria é de trabalhadores, portanto busca atender às demandas dos educandos, de acordo com suas necessidades.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 34 estudantes, sendo 27 do gênero feminino e sete do gênero masculino, com idades de 19 a 72 anos. Desses, dezesseis alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental II e dezoito eram estudantes do Ensino Médio, na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, na rede pública de ensino de Londrina – Paraná. Para melhor elucidação, esses dados foram organizados a seguir na Tabela 6.

Tabela 6 Dados dos participantes

Nível de Ensino	Número de Participantes	Faixa Etária	Gênero	
			Feminino	Masculino
Fundamental II	16	19 a 57	14	2
Ens. Médio	18	21 a 72	13	5
Total	34	19 a 72	27	7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

3.3 INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: o primeiro, um questionário contendo questões referentes à caracterização dos participantes, com onze questões como nome, idade, gênero e perguntas sobre o modo pelo qual o aluno tem-se organizado para estudar durante as aulas no formato remoto. (Apêndice II).

O segundo instrumento utilizado foi uma Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF), de Oliveira; Boruchovitch; Santos (2010) adaptada para o contexto de estudo remoto no período de pandemia (ANEXO I). Compreende 31 itens, divididos em 3 subescalas: O fator 1 corresponde a – Ausência de Estratégias de Aprendizagem Metacognitivas Disfuncionais, composto por 13 itens sendo às questões 3, 7, 8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30; já o fator 2 compreende às Estratégias Cognitivas, apresentadas em 11 itens das questões 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 20; por último, o fator 3 – refere-se às estratégias de aprendizagem metacognitivas e contêm 7 itens das questões: 6, 13, 18, 22, 27, 29, 31. As opções de respostas estão apresentadas em uma Escala tipo Likert de três pontos, sendo três alternativas propostas: sempre, às vezes e nunca. A pontuação da EAVAP-EF, atribuída pelas autoras é de 2 pontos para as respostas sempre, 1 ponto para às vezes e 0 para nunca. Para o fator 1 que compreende a Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, nos Itens 3, 7,

8, 12, 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28 e 30, a pontuação foi invertida, isto é, as respostas classificadas em sempre receberam 0 ponto, às vezes, 1 ponto e nunca, 2 pontos.

Cabe destacar que as adaptações feitas na Escala (EAVAP-EF) foram, basicamente, assinalar aos participantes em todas as questões, que suas respostas deveriam ser de acordo com o modo pelo qual eles estavam realizando suas atividades de estudo durante as aulas no formato remoto. Portanto, no início de cada questão foi incluído a frase: “Durante as aulas no formato remoto”; “Estudando remotamente ou no Ensino Remoto”, em todas as perguntas, conforme pode ser observado nos exemplos a seguir.

1- Durante as aulas no formato remoto, você costuma grifar as partes importantes do texto para aprender melhor?”

Sempre () Às vezes () Nunca ()

2- Nas aulas no formato remoto, quando você está fazendo um trabalho ou atividade costuma fazer uma lista de ideias antes de começar a escrever?

Sempre () Às vezes () Nunca ()

3.4 PROCEDIMENTOS

Na busca por alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa e considerando o período de pandemia, foram adotadas as seguintes etapas:

Inicialmente foi realizado contato solicitando a autorização da instituição coparticipante, por meio da assinatura do termo de concordância. Após a concordância da Instituição, o presente projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos, sendo aprovado, conforme parecer n.º 4.276.627. Após sua aprovação, foi feito um novo contato com a instituição coparticipante, para agendamento de horário junto aos alunos. A coleta de dados utilizou diferentes recursos para alcançar maior número de participantes e atender o formato pelo qual os estudantes têm acessado o material das aulas. Com os alunos do Ensino Fundamental II, a aplicação do Instrumento de Pesquisa foi no formato

impresso, presencialmente e de forma individual, adotando medidas de segurança à saúde dos participantes para a prevenção do Coronavírus, com o uso de álcool em gel e máscara e o ambiente também foi organizado de forma que garantisse o distanciamento social durante a coleta de dados. Conforme os estudantes chegavam para buscar as atividades, a pesquisadora os convidava para participar da pesquisa, explicando os seus objetivos e a contribuição de sua participação. De forma a minimizar possíveis dificuldades de compreensão relacionadas ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes (TCLE) em (Apêndice I) e o preenchimento dos itens do instrumento de caracterização do participante, bem como da EAVAP, a pesquisadora ficou disponível para esclarecer qualquer dúvida que se apresentasse. Para alcançar maior número de participantes, a coleta de dados foi realizada em seis sessões, duas a cada quinze dias nas segundas e terças-feiras alternadas, nos períodos da manhã, à tarde e à noite.

A coleta de dados junto aos estudantes do Ensino Médio foi realizada por meio de recursos digitais, que é o modo pelo qual esses alunos têm acessado as atividades. O contato dos alunos foi repassado por duas professoras que fazem atendimento por aplicativos de conversa. Assim, foram enviadas mensagens incluindo a apresentação da pesquisadora e, também, foram explicados os objetivos da pesquisa e eles foram convidados a participar. Foram disponibilizadas algumas opções, como o envio do link do Google Forms e o questionário no formato word para responder e reenviar pelo próprio aplicativo. A disponibilidade dos alunos em participarem foi tão positiva, que alguns estudantes imprimiram o questionário, preencheram e enviaram fotos, outros transferiram as respostas para uma folha de caderno e enviaram fotos das respostas. Outra possibilidade de envio disponibilizada foi por áudios de cada pergunta para que fosse respondido simultaneamente, mas apenas dois estudantes optaram por esse formato.

Após a coleta dos dados, foi realizada a organização e a análise, relacionando os dados obtidos com a literatura pertinente, sobre o uso das estratégias de aprendizagem e com pesquisas anteriores realizadas com alunos da EJA.

De acordo com esses resultados foi possível verificar quais estratégias de aprendizagem os alunos menos utilizam, com objetivo de realizar uma devolutiva aos alunos, de modo que eles pudessem incluir essas estratégias na rotina de estudos. Foi elaborado um guia de estudos, contemplando estratégias de planejamento, monitoramento e autorreflexão. Buscou-se contribuir de forma prática

para os alunos conhecerem e empregarem as estratégias utilizadas com menor frequência pelos participantes da pesquisa.



3.5 SEMINÁRIO OU FEEDBACK

O guia foi proposto pela pesquisadora e elaborado com auxílio de alguns membros do grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação, que colaboraram na adequação da linguagem e no formato do guia, apresentado e entregue aos alunos.

O *feedback* dos resultados apresentados pelos participantes foi realizado em formato presencial, no dia 08 de dezembro de 2021, nos períodos vespertino e noturno. Estiveram presentes participantes e não participantes da presente pesquisa, ou seja, mesmo os alunos que não responderam aos instrumentos da pesquisa e que estavam em sala de aula participaram do seminário organizado pela pesquisadora. No momento do convite para o seminário, foi explicado que seria realizada uma devolutiva sobre os resultados apresentados por eles e que também seria feita a entrega de um Guia de Estudos, com orientações sobre o emprego de estratégias para estudar, que poderiam ser usadas por qualquer aluno no contexto de ensino remoto, presencial ou para realizar atividades de estudo em casa. Com a intenção de otimizar o tempo e não interferir de forma abrangente na rotina escolar, nem tomar muito tempo de aula, a pesquisadora levou todo material pronto.

Primeiro momento: para demonstrar as estratégias empregadas com maior e menor frequência de acordo com os questionários, foi usado papel kraft tamanho grande com os principais resultados. Ele foi afixado na lousa durante apresentação. Para melhor compreensão dos alunos foi utilizada linguagem simples com adaptação de alguns termos, por exemplo: “estratégias de aprendizagem” foi substituído por “formas de estudo”. A seguir, o Quadro 1 apresenta um modelo usado para elucidação dos resultados, no momento do seminário.

Quadro 1 Modelo usado no seminário para apresentar os resultados.

COMO VOCÊS ESTUDARAM EM CASA DURANTE O ENSINO REMOTO!	
O que fizeram com maior frequência 	O que menos fizeram 
<ul style="list-style-type: none"> • Conseguiram perceber quando estava com dificuldades para aprender a matéria. • Buscaram ajuda do colega ou de outra pessoa, quando não entendiam a matéria. • Dificilmente desistiram mesmo quando uma tarefa era difícil ou chata. • Realizavam as atividades enviadas pelos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grifar as partes importantes do texto para aprender melhor. • Ler outros textos e livros além dos solicitados pelo professor(a). • Após ler a matéria, fechar o caderno e falar em voz alta tudo o que entendeu. • Quando aprende alguma coisa nova, tentar relacionar o que aprendeu com alguma coisa que você já sabe.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Após apresentar esses resultados, a pesquisadora fez o seguinte questionamento aos alunos: — Vocês acham que existe maneira correta de estudar? Sim ou Não? E a maioria das respostas dos alunos foi que **NÃO** existe jeito certo para estudar. Assim, expliquei, em outras palavras, que a aprendizagem é subjetiva, cada pessoa tem seu tempo para aprender, alguns com maior outros com menor facilidade, mas que existem estudos sobre formas de estudar, de atitudes que temos que podem ajudar-nos a aprender melhor ou estudar de maneira mais eficiente. Nesse momento, foi entregue o Guia de Estudos elaborado pela pesquisadora e por alguns membros do grupo de pesquisa.

O Guia de Estudos está dividido em três etapas de estudo contemplando estratégias de planejamento, estratégias de estudo e monitoramento e, por último, estratégias de autoavaliação e de autorreflexão. Com objetivo de aproximar os alunos da EJA do conteúdo da aprendizagem autorregulada e o aprender a aprender, de forma simples e objetiva, a intenção do Guia é servir como um pequeno manual em relação ao emprego das estratégias de aprendizagem, para que esses alunos possam recorrer a ele, quando necessário. (Apêndice III)

A linguagem utilizada no Guia de Estudo buscou estabelecer um diálogo com os alunos. Conforme pode ser observado, as estratégias de planejamento iniciam-se com uma pergunta, seguida das estratégias: Você sabia que há ações importantes que você pode realizar antes de começar a estudar? Vou ajudar você com algumas dicas! “Escolha o lugar ideal para estudar. Esse lugar precisa ser bem iluminado, sem muito barulho e distrações, como, por exemplo: a TV ligada ou pessoas conversando”; “Separe todos os materiais que você irá usar e tenha uma garrafinha ou copo de água ao seu lado, para não precisar interromper os estudos, pois isso faz você perder o foco”; “Aprenda a dividir seu tempo entre os cuidados pessoais, estudo, lazer e descanso”.

O segundo tópico sobre as estratégias de estudo e monitoramento segue o mesmo formato: Quando você iniciar suas atividades ou tarefas, na escola ou em outro lugar, é muito importante seguir essas dicas. “Fazer anotações sobre o conteúdo durante a aula ou enquanto estuda sozinho. Por exemplo, durante a aula, você pode anotar o que o professor está falando, mesmo quando ele não manda e não escreve nada no quadro”; “Ao ler um texto, tente escrever com as suas próprias palavras o que entendeu. Esse exercício é muito bom, pois ajuda você a organizar as ideias”; “Anotar o que você não entendeu para depois pedir ajuda para o professor ou um colega”.

Por fim, o Guia traz estratégias de autoavaliação ou autorreflexão: depois de fazer uma atividade, ler um texto, fazer uma prova ou depois de assistir a aula, você acha que ainda precisa fazer algo mais para aprender? Minha resposta é sim! Para realmente aprendermos, precisamos pensar sobre o que estudamos, veja essas recomendações que podem ajudar você. “Quando terminar de realizar uma tarefa ou ler um texto, é importante fechar o livro ou caderno e pensar sobre o que você acabou de estudar. Pense no que você aprendeu”; “Ao terminar de estudar, pergunte para você mesmo: ~o que eu aprendi? Quanto aprendi desse assunto? O que posso melhorar? Qual conteúdo devo estudar mais? Se necessário refaça em casa as atividades realizadas na aula”.

O Guia foi elaborado baseado na aprendizagem autorregulada, conforme o modelo de Zimmerman (2000) e as estratégias citadas foram selecionadas a partir da literatura utilizada ao longo da presente pesquisa.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados obtidos por meio da aplicação dada escala (EAVAP-EF) foi inicialmente organizada em planilha *Excel*®. De acordo com a propostas das autoras, foram atribuídos 2 pontos para as respostas sempre, 1 ponto para às vezes e 0 para as respostas nunca. Para o fator 1, que compreende a Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais, a pontuação foi invertida, isto é, as respostas classificadas em sempre receberam 0 ponto, às vezes, 1 ponto e nunca, 2 pontos.

Em seguida, por meio do *software Statistic*, foram extraídos os valores do *Alpha de Cronbach*, verificando a consistência interna dos itens que compõem cada fator da subescala. Para comparação dos escores da escala, foi utilizado o teste “*Mann-Whitney*”, e obtidos os valores da média, da mediana, da moda, do desvio padrão, dos valores de P e Z. Esses dados foram organizados e distribuídos em tabelas e demonstradas as diferenças de pontuação entre os grupos do Ensino Fundamental e Médio, por gênero e por faixa etária.

Em relação ao questionário semiaberto, foram realizadas a análise quantitativa e a qualitativa dos dados. Inicialmente, foram extraídos e organizados em planilha *Excel*® os dados de caracterização dos participantes, como nome, turma, gênero e idade. Em seguida, as respostas às questões abertas foram agrupadas por tipo de resposta e criadas categorias, posteriormente organizadas em tabela e realizada a discussão desses resultados.

A partir da análise dos resultados da escala (EAVAP-EF), foi possível identificar quais estratégias foram relatadas pelos participantes empregadas com maior e com menor frequência e, na sequência, foi elaborado um Guia de Estudos, com orientações sobre o emprego das estratégias de aprendizagem, com vistas a suprir prováveis lacunas de aprendizagem na sua formação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA ESCALA (EAVAP-EF)

Considerando os objetivos propostos os resultados apresentados nesta seção, foram analisados com base na frequência das respostas obtidas pelos instrumentos aplicados aos alunos da EJA, com o intuito de identificar a presença ou a ausência de comportamentos estratégicos cognitivos e metacognitivos, durante as aulas no ensino remoto no período de Pandemia em função do gênero, do nível educacional e da faixa etária dos participantes.

Com a intenção de obter dados confiáveis sobre a consistência do instrumento utilizado, foram realizados testes sobre os itens que compõem a escala e auferidos os valores do *Alpha de Cronbach*. De acordo com a proposta, a confiabilidade do Coeficiente alfa de Cronbach normalmente varia entre 0 e 1 (GLIEM; GLIEM, 2004). O valor mínimo aceitável para o alfa é 0,70. A consistência interna dos itens da escala é considerada baixa para valores abaixo desse limite. Os resultados apresentados tiveram valores satisfatórios para os itens que representam a (Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais) $\alpha = 0,84$; (Estratégias cognitivas) $\alpha = 0,76$. Para os itens que compreendem a subescala (Estratégias metacognitivas), o *Alpha de Cronbach* foi $\alpha = 0,41$. Esse valor ficou abaixo do mínimo aceitável, o que demonstrou baixa confiabilidade para essa subescala. Esse resultado pode ser justificado pelo fato de que a Escala (EAVAP-EF) não foi desenvolvida e validada para modalidade de ensino da EJA. Outro fator que pode ter interferido nos resultados é que a presente pesquisa foi realizada em um contexto extraordinário, com aulas no formato remoto. Assim, considerando as duas primeiras subescalas, os resultados indicam a regularidade interna do coeficiente de Cronbach, demonstrando a confiabilidade dos resultados produzidos pela escala utilizada.

Para melhor elucidação, esses dados foram organizados na Tabela 7, a seguir, evidenciando o valor de *Alpha de Cronbach* da frequência das respostas dos estudantes da EJA.

Tabela 7 Valores do Alpha de Cronbach da EAVAP

Subescalas	No. de itens	Alpha
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	13	0,84
Estratégias Cognitivas	11	0,76
Estratégias Metacognitivas	7	0,41

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como pode ser observado na Tabela 7, considerando o número total de participantes (34), os itens referentes à ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais e as estratégias cognitivas apresentam pouca variação nos resultados obtidos, sendo as estratégias metacognitivas (0,41) o menor valor de Alpha.

Os dados apresentados foram submetidos ao *software Statistic*. Para comparação dos escores da escala foi utilizado o teste “*Mann-Whitney*”.

4.1.1 Análise das Médias em Relação ao Nível de Ensino

A Tabela 8, apresentada a seguir, demonstra a análise entre as médias alcançadas pelos alunos do Ensino Fundamental e do Médio, destacando o número de participantes (N) e suas médias, desvio padrão, mediana, moda, z e p, conforme os itens que compõe a escala: 1º agrupamento de itens verifica a (Ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais); o 2º agrupamento de itens compreende as (Estratégias cognitivas); e o 3º agrupamento refere-se as (Estratégias metacognitivas).

Tabela 8 Comparação entre as Médias, Desvio Padrão, Z e p, dos alunos do Ensino Fundamental II (EJA) e Ensino Médio (EJA).

	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Z	P
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	1,10	0,41	1,32	1,34	0,13	0,13
Estratégias Cognitivas	0,84	0,36	1,06	0,95	0,12	0,12
Estratégias Metacognitivas	1,46	0,24	1,27	1,43	0,13	0,13

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Conforme pode ser observado na Tabela 8, os resultados apresentados considerando o valor de p revelam que não houve diferença significativa entre os alunos do Ensino Fundamental e do Médio em relação às estratégias que compõem a subescala. No geral, os dois grupos analisados fazem menor uso das estratégias cognitivas com média dos alunos do Ensino Fundamental e do Médio, respectivamente (0,84 e 1,06). Em relação à maior média obtida, os grupos se diferenciam, porque os estudantes do Ensino Fundamental apresentaram maior média em relação ao uso de estratégias metacognitivas (1,46); já os estudantes do Ensino Médio apresentaram maior pontuação na ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais (1,32). Considerando a análise do desvio padrão em relação aos três grupos de estratégias analisadas; os estudantes do Ensino Médio apresentaram menor variação dos valores.

Todavia, ao comparar as médias dos alunos do Ensino Fundamental II e dos alunos do Ensino Médio em relação ao uso das estratégias investigadas, os resultados revelaram que as estratégias cognitivas são as que os estudantes utilizam com menor frequência e demonstraram fazer baixo uso de estratégias como: grifar as partes importantes do texto; ou quando leem um texto, procurar escrever com as próprias palavras o que entenderam da leitura para poderem estudar depois; buscar ler outros textos e livros além dos solicitados sobre o assunto que o (a) professor (a) explicou em aula.

Esses resultados corroboram com estudo realizado por Santos e Alliprandini (2018) com alunos do Ensino Médio, que, no pré-teste, ou seja, anteriormente à intervenção realizada, os estudantes utilizavam com menor frequência as estratégias cognitivas. Resultado semelhante foi observado na pesquisa de Silva e Alliprandini (2020) com estudantes de um curso de Design de Moda: o grupo de controle, em situação de pré-teste e de pós-teste, demonstraram fazer baixo uso de estratégias de aprendizagem de autorregulação cognitiva e metacognitiva e de autorregulação social, evidenciando que os estudantes possuíam dificuldades em gerenciar o tempo e em utilizar estratégias importantes para a aprendizagem, como fazer perguntas e elaborar respostas para aprender melhor o conteúdo estudado.

Esses resultados sugerem a necessidade de formar estudantes cognitivamente estratégicos, o que contribui para melhor aprender, principalmente no período de pandemia, com aulas no formato remoto. Uma vez que a investigação realizada por Beckman (2012) evidenciou que as estratégias cognitivas contemplam

um esquema de aprendizagem do aluno e quanto mais bem-sucedido o estudante, maior o repertório de estratégias utilizadas por ele, o autor cita algumas dessas estratégias, que envolvem a capacidade de fazer associações, questionar e verbalizar o que aprendeu. Para McKeachie (2000), um método de aprendizagem bastante eficiente é a observação; segundo o autor, aprendemos observando o comportamento do outro e nos observando, assim aprendemos com os sucessos e com os fracassos, regulando o próprio comportamento.

Ao contrário dos resultados obtidos na presente pesquisa, os estudos de Scacchetti, Oliveira e Moreira (2015), que também utilizaram a escala (EAVAP-EF), mas adaptada ao ensino técnico, verificaram que as estratégias cognitivas foram as mais utilizadas pelos estudantes investigados. Segundo as autoras, esse resultado pode estar relacionado ao perfil do aluno que frequenta um curso técnico, mais voltado ao conhecimento prático e as estratégias cognitivas estão diretamente relacionadas à forma prática de estudar, com comportamento como grifar as partes importantes de um texto ou fazer resumos sobre o que estão estudando, o que permite acessar de modo mais prático e rápido o conteúdo estudado.

A pesquisa realizada por Ribeiro (2014) com alunos da Educação de Jovens e Adultos em duas instituições intituladas como A e B, sobre o uso de estratégias de aprendizagem, obteve resultado divergente entre as amostras analisadas: os estudantes da instituição A utilizam com maior frequência as estratégias cognitivas, sendo as mais utilizadas: escrever no canto do texto durante a leitura, revisar o conteúdo antes da aula, preparando-se para ela, consultar um dicionário durante a escrita de um texto. “A estratégia é, neste caso, uma atitude ou atividade pessoal, mas tem um viés democrático, pois cada um faz à sua maneira as associações, as convergências e, de alguma forma produz seu conhecimento” (SILVA, 2015, p.44). Portanto, o estudante autorregulado consegue selecionar estratégias que correspondam à sua forma de aprender, compreende e assimila o conteúdo estudado com mais facilidade que um estudante que não faz uso dessas estratégias.

Os resultados da presente pesquisa, em relação às estratégias metacognitivas, demonstraram que os alunos do Ensino Fundamental II utilizam com maior frequência esse conjunto de estratégias, comparados aos alunos do Ensino Médio. Esses dados corroboram os obtidos por Scacchetti, Oliveira e Moreira (2015), que apresentaram resultado satisfatório em relação ao uso das estratégias

metacognitivas por alunos do curso técnico.

Segundo Narode (1987), a habilidade metacognitiva deve ser incluída no contexto da aula, ser ensinada aos alunos diariamente com orientação do professor sobre os comportamentos que devem ser adotados pelos alunos para realizarem a tarefa. Ainda, de acordo com o autor, para que esse formato se desenvolva, não precisa tornar-se mais um item curricular, mas se estabelecer na relação professor e aluno; a orientação metacognitiva deve ser parte do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Beckman (2012, p.3), “[...] Os estudantes sabem que há mais do que uma forma correta de fazer as coisas. Eles reconhecem os seus erros e tentam corrigi-los. Avaliam os seus produto e comportamento”.

4.1.2 Análise dos resultados considerando a variável gênero dos participantes

A seguir, a Tabela 9 apresenta a análise das médias obtidas referentes à variável gênero, considerando o número total de participantes.

Tabela 9 Comparação das médias amostra geral dos participantes, considerando gênero, de acordo com cada conjunto de itens da escala

	Feminino			Masculino			Z	P
	N	M	Dp	N	M	Dp		
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	27	1,21	0,30	7	1,25	0,35	0,32	0,74
Estratégias Cognitivas	27	0,91	0,38	7	1,12	0,46	1,32	0,19
Estratégias Metacognitivas	27	1,40	0,42	7	1,22	0,46	-1,17	0,24

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Os resultados expostos na Tabela 9 mostram que, ao comparar o uso das estratégias em função do gênero dos participantes, essa variável não apresentou diferenças significativas. Considerando os três conjuntos de estratégias analisadas, os dois grupos (feminino e masculino) demonstraram que utilizavam com menor frequência as estratégias cognitivas.

Ainda que os grupos masculino e feminino não tenham apresentado

diferenças significativas, é possível observar que as médias do grupo feminino apresentaram maior variação entre o conjunto de estratégias analisadas, utilizando com maior frequência estratégias metacognitivas (1,40) e com menor uso das estratégias cognitivas (0,91), o grupo masculino apresentou pouca variação entre os resultados. Embora não haja diferença significativa entre os grupos, os participantes do gênero feminino apresentaram maior frequência no uso das estratégias metacognitivas, tais como: nesse período de aulas no ensino remoto, conseguem perceber quando estão com dificuldade para aprender a matéria; após receber a nota de uma prova, verificam o que erraram; conseguem perceber se não estão aprendendo. Os estudantes do gênero masculino, por sua vez, apresentaram maior média na ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais. É importante lembrar que, para essa subescala, o cálculo é invertido e a resposta (SEMPRE) vale 0 pontos; (AS VEZES) 1 ponto; e (NUNCA) 2 pontos, ou seja, ao assinalar que nunca utiliza essas estratégias é um resultado positivo, porque apresenta a ausência no uso desse tipo de estratégia que envolve comportamentos como: durante as aulas no formato remoto quando o professor(a) envia uma matéria nova, ou estudando em casa, distrai-se facilmente com outras coisas; desistir quando uma tarefa é difícil ou chata; ficar nervoso quando uma tarefa é difícil, depois que o aluno se senta para fazer a lição, costuma levantar-se a todo momento para pegar algum material. Os resultados obtidos nas pesquisas realizados por Oliveira; Boruchovitch e Santos (2011), Ribeiro (2014), Santos (2016), Fluminhan; Murgo (2019), corroboram com os resultados do presente estudo, visto que demonstraram que participantes do gênero feminino são mais estratégicos.

4.1.3 Análise dos resultados considerando a faixa etária dos participantes

Considerando a faixa etária dos participantes da pesquisa, a média de idade tem variação de 53 anos, com idades de 19 e 72 anos. Assim, para a análise das médias, essa variável foi dividida em dois grupos, o primeiro com 13 alunos de 19 a 35 anos e o segundo grupo com 21 estudantes de 36 a 72 anos. Esses dados foram organizados a seguir na Tabela 10, conforme a média dos participantes, considerando as diferentes faixas etárias, de acordo com a amostra total de participantes (34).

Tabela 10 Comparação das médias amostra geral dos participantes, relacionando a variável idade ao uso das estratégias analisadas

	Idade (19 a 35)			Idade (36 a 72)			Z	P
	n	M	Dp	N	M	Dp		
Ausência de Estratégias Metacognitivas Disfuncionais	13	1,30	0,46	21	1,17	0,42	-0,96	0,34
Estratégias Cognitivas	13	1,01	0,37	21	0,92	0,40	-0,67	0,50
Estratégias Metacognitivas	13	1,42	0,24	21	1,33	0,34	-1,24	0,21

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Como pode ser observado na Tabela 10, de modo geral, considerando o valor de (p), não houve diferença significativa em função da idade. Contudo, ao se verificar as médias de cada grupo, a amostra dos alunos de (19 a 35) anos demonstrou médias superiores para os três conjuntos de estratégias analisadas em relação ao grupo de faixa etária maior. Corroborando com os resultados das análises apresentadas anteriormente, os dois grupos demonstraram utilizar com menor frequência as estratégias cognitivas, com média (1,01) do grupo de menor faixa etária e (0,92) pelo grupo de maior faixa etária. Os resultados revelam que as estratégias mais utilizadas pelos estudantes dos dois grupos são as metacognitivas. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa realizada por Oliveira, Boruchovitch e Santos (2011), na qual os estudantes mais jovens fizeram maior uso de estratégias de aprendizagem. De acordo com as autoras, conforme os alunos ficam mais velhos, eles recorrem com menor frequência ao uso de estratégias no momento dos estudos.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS QUESTIONÁRIO SEMIABERTO

Nesta seção, apresenta-se a análise e a discussão das respostas dos participantes da presente pesquisa, de acordo com o questionário semiaberto (Apêndice II). As respostas foram organizadas em categorias, inicialmente selecionadas e agrupadas, conforme as características de respostas apresentadas pelos estudantes. Cabe ressaltar que, do número total de participantes da pesquisa (34), apenas quatorze alunos responderam ao questionário semiaberto, sendo sete alunos do Ensino Fundamental e sete do Ensino Médio. Os demais preencheram

apenas a escala (EAVAP), descrita no subitem 4.1.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, aqui são representados por letras e siglas para diferenciar Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM).

A seguir a Tabela 11, apresenta as categorias de respostas exibidas a partir da seguinte questão: (Tem tido dificuldades nas aulas e atividades no formato remoto?), seguida da alternativa SIM ou NÃO, para assinalar e pedindo para o estudante explicar sua resposta. Os quatorze alunos que responderam a esse questionário assinalaram a opção (SIM) (Apêndice II). O número total de respostas foi superior ao número de participantes, pois, em algumas respostas, o participante apresentou mais de uma categoria de resposta.

Tabela 11 Categorias de resposta referentes às apresentadas pelos alunos

Categoria de Respostas	Ensino Fundamental II (n=7)	Ensino Médio (n=7)	Total
Ausência de apoio do professor	4 (57%)	2 (28%)	6 (43%)
Dificuldade de acesso à internet e/ou ferramentas digitais	2 (28%)	3 (42%)	5 (35%)
Dificuldade de conciliar os estudos e o trabalho	1 (15%)	1 (15%)	2 (15%)
Não apresentou dificuldade	-	1 (15%)	1 (7%)

Fonte: A autora (2021).

De acordo com a Tabela 11, comparando as categorias elencadas, a ausência de apoio do professor foi a dificuldade mais citada pelos alunos do Ensino Fundamental (57%) do total das respostas desse grupo. Para os estudantes do Ensino Médio (42%), é a dificuldade de acesso à internet e/ou as ferramentas digitais que se manifesta com maior frequência nas respostas. Como citado anteriormente, alguns alunos relataram mais de uma categoria em suas respostas, como pode ser observado nas respostas descritas a seguir:

“Não tem como tirar dúvida sobre algumas atividades e também devido ao meu horário de trabalho” (Aluno A-EF).

“Algumas vezes por não ter a explicação do professor e não consigo acessar as atividades pela internet por causa da falta de memória do

meu celular” (Aluno B-EM).

Considerando as respostas dos alunos do Ensino Fundamental, de fato, estudar sozinho sem a presença do professor, demanda maior autonomia e engajamento do aluno, pois, quando não compreende algo, ele deve buscar respostas em outras fontes ou até mesmo a ajuda de um familiar ou colega. Corroborando com esses dados, a pesquisa de Silva (2015), realizada com alunos do Ensino Fundamental da EJA, revela que, entre as estratégias utilizadas por esse público, estão: pedir ajuda da professora e solicitar ajuda dos colegas. Resultados positivos sobre pedir ajudar ao professor foram observados nas pesquisas de Teixeira e Alliprandini (2013) e de Santos (2016), pois os alunos da Educação Básica, após intervenção, passaram a solicitar com maior frequência a ajuda do professor, tirar dúvidas e falar quando não compreenderam o conteúdo, incorporando o uso dessa estratégia para aprender.

Gomes e Boruchovitch (2010), baseadas na literatura, alegam que solicitar ajuda do professor ou dos colegas é considerada uma estratégia de aprendizagem bastante eficiente, que permite ao aluno esclarecer dúvidas, externar o que compreendeu e até mesmo observar pontos relevantes sobre o conteúdo que não havia percebido. Como descrito por Beckman (2012 p. 3), o aluno estratégico “[...] utiliza pistas e estratégias dentro o seu esquema de aprendizagem, faz perguntas esclarecedoras, ouve, verifica e monitoriza o seu trabalho e comportamento, e estabelece objetivos pessoais”.

Todavia, os alunos do Ensino Médio, participantes da presente pesquisa, relataram a dificuldade de acesso à internet e/ou as ferramentas digitais. Esse resultado corrobora com a pesquisa de Testa e Luciano (2010) com alunos de um curso técnico de capacitação desenvolvido em ambiente virtual, pois uma das dificuldades citadas pelos alunos é o acesso insatisfatório à internet ou a baixa qualidade dela. Felizola (2010) fez um estudo acerca da realidade brasileira, abordando o direito ao acesso à internet como algo fundamental para equalizar o acesso de todos os indivíduos à realidade global, visto que, na sociedade contemporânea, a inclusão digital deveria ser um direito básico de todos e previsto em lei, com alocação de recursos especificamente para efetivar o direito aos que não possuem recursos próprios para destinar a tal finalidade.

Segundo Martins (2020, p. 252), “[...] a pandemia escancarou,

também, o quão prejudicial é a falta de acesso universal aos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação”. De acordo com o autor, pesquisas sobre a relevância e a necessidade em promover a inclusão digital e a inserção tecnológica no sistema educacional brasileiro é discutida há mais de duas décadas, sendo uma demanda necessária e não uma utopia. Esse autor ainda afirma:

[...] Outros países, como a Coreia do Sul, a Finlândia e a China, fizeram a lição de casa nas últimas décadas e hoje contam com melhores recursos e com uma população mais preparada para enfrentar eventos extremos como o da pandemia Covid-19” (MARTINS, 2020, p. 252).

A seguir a Tabela 12 apresenta a frequência das respostas em relação ao modo pelo qual os alunos têm acessado o material para realizar as aulas ou atividades no formato remoto.

Tabela 12 Frequência de respostas referente a maneira de acesso ao material

Respostas	Ensino Fundamental II (n=7)	Ensino Médio (n=7)	Total
Impresso	6 (85%)	1 (14%)	7 (50%)
Impresso e On-line	1 (15%)	3 (43%)	4 (28%)
On-line	-	3 (43%)	3 (22%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Os resultados da Tabela 12 evidenciaram que a forma de acesso ao material de estudo se difere entre os grupos: enquanto os alunos do Ensino Fundamental predominantemente buscavam material impresso direto na instituição de ensino, os estudantes do Ensino Médio preferem o acesso híbrido entre o on-line e impresso. Cabe ressaltar que, no contato com os alunos durante a coleta de dados, foi possível perceber essa diferença entre os grupos, pois os alunos do Ensino Médio demonstraram ter maior domínio em relação ao uso dos recursos tecnológicos. Outra hipótese seria que os alunos do Ensino Fundamental teriam preferência por buscar as atividades diretamente na instituição, para reforçar o vínculo estabelecido com os professores e com a equipe pedagógica, relação esta observada pela pesquisadora, pois os alunos dedicam um tempo na instituição, relacionando-se com colegas,

professores e com os(as) pedagogos(as).

Silva (2015) observou, em sua pesquisa, que os alunos da Educação de Jovens e Adultos não utilizavam como estratégia de aprendizagem, acessar a internet em busca de materiais para tirar dúvidas sobre o conteúdo estudado. Segundo a autora, esse dado pode estar relacionado a dois fatores: primeiro, a falta de domínio e/ou acesso a essas ferramentas, mas também ao fato de esse público ter sido alfabetizado sem a mediação desses recursos, assim prefere material físico, como texto, livros e apostilas.

Os dados que concernem ao ambiente da casa em que os alunos têm realizado as atividades durante o ensino remoto podem ser visualizados na Tabela 13, apresentada a seguir.

Tabela 13 Frequência de respostas referentes ao local estabelecido para estudar em casa

Respostas	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Total
Cozinha	1 (14%)	-	1 (6%)
Sala	3 (43%)	4 (50%)	7 (47%)
Quarto	3 (43%)	4 (50%)	7 (47%)
Outros	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

De acordo com a frequência das respostas apresentadas na Tabela 13, a maioria dos alunos dos grupos analisados elencou os ambientes da sala e quarto para estudar e fazer as atividades durante as aulas no formato de ensino remoto. Entre os participantes, um aluno do Ensino Médio assinalou dois locais de preferência para os estudos (sala e quarto) e apenas um aluno do Ensino Fundamental relatou que prefere estudar no ambiente da cozinha.

Cabe ressaltar que essa questão, além da pergunta sobre o local dedicado aos estudos, possui mais duas questões complementares, se o estudante considera o local adequado, podendo responder SIM ou NÃO e, quando a resposta for negativa pede-se para que o participante explique, no entanto foi observado que por diversas vezes o, eles a anulavam e mudavam a resposta para a alternativa SIM, que considera o ambiente adequado. Dessa forma, não houve respostas para essa

alternativa.

Portanto, não descreveram se consideravam esses locais adequados ou não para estudar em casa durante as aulas no ensino remoto. No entanto, a pesquisa de Testa e Luciano (2010), por meio de entrevista, concluiu que o local em que os alunos acessavam as aulas virtuais eram inadequados, pois apresentavam distrações, barulhos, ou seja, variadas formas de interrupção.

Segundo Miranda *et. al* (2020), em sua investigação, ao falarem sobre a aprendizagem durante a pandemia, os alunos avaliaram como regular ou insatisfatória. Para as autoras, esse resultado pode ter relação com as adversidades encontradas pelos alunos, como a falta de local adequado para estudar, a ausência da explicação do professor, o que dificultou a compreensão e a assimilação do conteúdo.

Martins (2020) salienta a importância de aprendermos com as situações impostas nesse período de pandemia, buscando ressignificar as bases da relação professor-aluno e o processo de ensino e aprendizagem. As práticas realizadas no contexto escolar devem prever a autonomia e a responsabilidade do aluno, com práticas voltadas a ele, visto que o estudante deve ser agente ativo na sua aprendizagem.

4.3 AÇÃO ORIENTADORA AOS PARTICIPANTES: SEMINÁRIO E ENTREGA DO GUIA DE ESTUDOS

Nesta seção, apresentam-se os resultados e a discussão, de acordo com as impressões da pesquisadora e relatos dos alunos e professores, durante o seminário organizado para realizar uma ação orientadora junto aos participantes e não participantes da presente pesquisa sobre as estratégias usadas com maior e menor frequência por eles durante o ensino remoto. No dia da devolutiva, procedeu-se à entrega do Guia de Estudos em formato impresso, elaborado a partir dos resultados obtidos nas respostas dos partícipes da pesquisa à Escala (EAVAP-EF).

Partiu-se da premissa de que é fundamental que os dados de pesquisas possam contribuir, de alguma forma, para a aprendizagem, nesse caso, em especial aos alunos da EJA. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que pesquisas realizadas não devam limitar-se apenas à coleta, à análise e à publicação dos dados, mas, sim, considerar a possibilidade de um retorno, ou seja, demonstrar os resultados

da pesquisa aos que participaram dela, com a intenção de promover a autorreflexão sobre como estudam e o que fazer para aprender melhor, nesse caso específico, provendo a atenção necessária que o público da EJA merece receber.

De acordo com Luz (2011, p. 9) “[...] o feedback pode ser – e é – uma prática educativa que, quando utilizada de forma adequada, auxilia os estudantes na busca de uma aprendizagem autorregulada”.

Para promover o uso das estratégias de aprendizagem entre os alunos da EJA, é indispensável analisar o perfil desse público e a relação deles com o trabalho em sua trajetória escolar, pois a maior parte dos alunos que frequentam a Educação de jovens e adultos estão em idades produtivas, ou seja, são trabalhadores formais ou informais, com responsabilidades familiares ou domésticas.

De acordo com o estudo realizado por Caliatto e Martinelli (2013) com alunos e ex-alunos da EJA, o motivo mais apontado pelos participantes para justificarem o abandono da escola foi justamente o trabalho. Nesse sentido, Friedrich *et al.* (2010, p. 405) apontam que, “[...] não se pode refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos sem relacioná-la diretamente à forma como a sociedade está estruturada”.

Por isso, para elaborar o Guia de Estudos pensado especificamente para esses alunos, as estratégias selecionadas levaram em consideração a organização do tempo, o planejamento prévio das atividades, relacionadas ao local de estudos, que são variáveis fundamentais para o aluno da EJA dar continuidade aos estudos. Outro fator considerado para realizar a devolutiva e a elaboração do Guia de Estudos, foi o contexto de aulas no ensino remoto, em que os alunos estavam estudando em casa, muitos com acesso às aulas on-line. Eles relataram a dificuldade de acesso à internet e as ferramentas tecnológicas para acompanhar as aulas.

Dessa forma, para o seminário ou feedback, foi utilizada linguagem apropriada ao grau de escolaridade dos participantes, com adequação de alguns termos para melhor compreensão por parte dos alunos. Ao falar sobre as estratégias que eles utilizaram com maior e com menor frequência durante as aulas remotas, a pesquisadora substituiu os termos “estratégias de aprendizagem” por “formas de estudo”. No decorrer do seminário, os alunos demonstraram interesse nas estratégias que eles menos utilizavam como: “Grifar as partes importantes do texto para aprender melhor”; “Ler outros textos e livros além dos solicitados pelo professor(a)”; “Após ler a matéria, fechar o caderno e falar em voz alta tudo o que entendeu” e relataram que

realmente não fazem uso dessas estratégias para estudar, por não possuírem conhecimento sobre essas formas de estudo. Corroborando com esses resultados, a pesquisa de Rocco (2020, p. 77), com estudantes do Ensino Superior, demonstrou, por meio dos relatos dos estudantes, a necessidade de maior auxílio, e isso inclui maior tempo de acompanhamento, momento para explicações orais, oficinas e monitorias.

Com isso, evidencia-se que o aluno tem interesse em utilizar estratégias que podem contribuir para sua aprendizagem, no entanto, não sabe como empregá-las de forma intencional e direcionada a sua aprendizagem. Em decorrência disso, orientar o aluno sobre o uso das estratégias de aprendizagem pode colaborar para que perceba a funcionalidade de sua aplicação. Muitas vezes, foi desconsiderada justamente por não haver uma experiência que demonstrasse, na prática, os resultados positivos que o uso das estratégias de promover para sua aprendizagem.

Durante o seminário, ao serem questionados pela pesquisadora se acreditam que existe maneira correta de estudar, os alunos relataram que, na opinião deles, não existe uma forma correta, que cada um estuda do seu jeito. Após ouvir esses relatos a pesquisadora, buscou orientá-los, explicando sobre o uso das estratégias de aprendizagem e em que extensão elas podem contribuir com sua aprendizagem, ajudando-o a estudar de forma apropriada com as dificuldades que cada um possui, com atitudes que contribuem para estudar e aprender melhor.

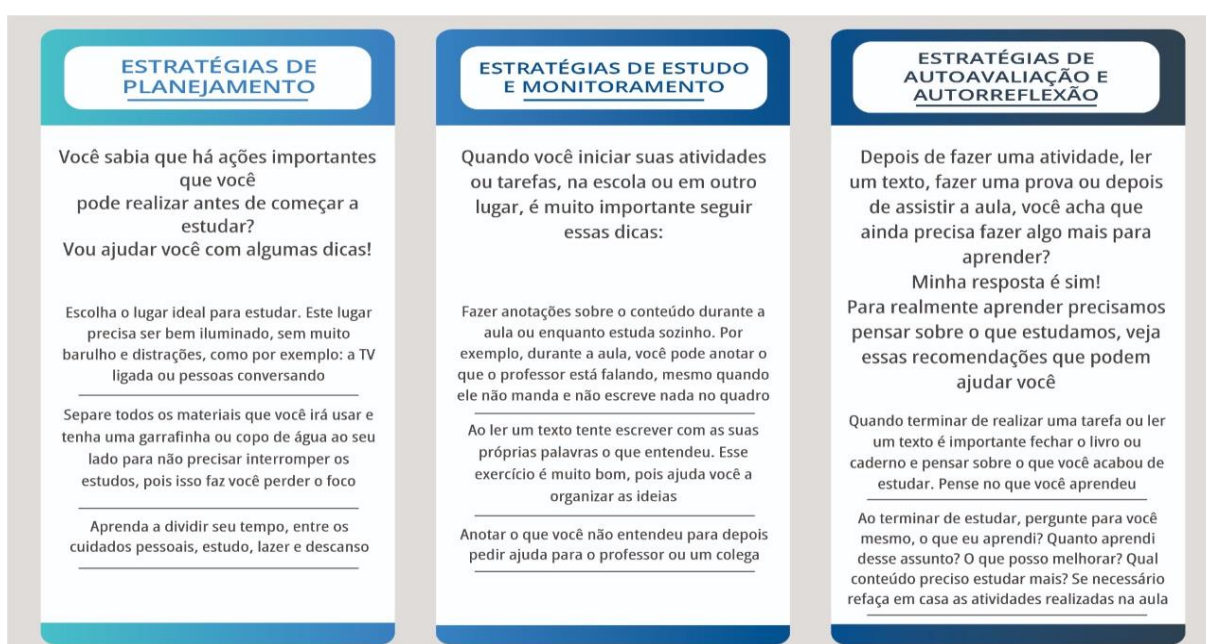
De acordo com essa perspectiva, Santos (2016, p. 76), ao realizar uma pesquisa com alunos do Ensino Médio regular, revelou a importância de promover o uso das estratégias de aprendizagem porque, segundo o autor, os alunos “[...] poderiam aprender as técnicas e quando e como utilizá-las de forma adequada em busca de um melhor aprendizado levando a autorregulação da aprendizagem”. A pesquisa demonstrou a necessidade de o docente ajustar as estratégias ao conteúdo ministrado em aula, levando o aluno a aprender a aprender.

Assim, durante o *feedback* da presente pesquisa, no intuito de auxiliar o aluno da EJA, foi realizada a entrega de um Guia de Estudos que poderá servir como um manual a que eles podem recorrer para estudar no contexto de aula no ensino remoto e no retorno das aulas presenciais, com a intenção de oportunizar formas de estudo coerentes com suas necessidades de aprendizagem. Para tanto, com vistas a aproximar os alunos da EJA à aprendizagem autorregulada e ao aprender a aprender, de forma simples e concreta, o Guia de Estudos foi elaborado com uma

linguagem dinâmica, que busca dialogar com o aluno, tendo como base o modelo de Zimmerman (2002; 2013), que contempla três fases: 1) estratégias de planejamento; 2) estratégias de estudo e monitoramento; 3) estratégias de autoavaliação e autorreflexão.

Em seguida, a Figura 3 apresenta como foi organizado o guia e as estratégias selecionadas de acordo com as necessidades de estudo dos participantes da pesquisa.

Figura 2 Estrutura de apresentação do Guia de Estudos entregue aos alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Conforme pode ser observado na Figura 2, o primeiro grupo se refere às estratégias de planejamento, definidas como fase prévia ou de antecipação, que envolve o momento antes de iniciar a atividade, referente à organização dos materiais, estabelecimento dos objetivos e metas. A segunda fase de monitoramento ou fase de realização, está ligada à efetivação da atividade, ou seja, executar a tarefa, associada ao engajamento e motivação do aluno durante a atividade. Já a terceira e última fase, de autoavaliação e autorreflexão, compreende a avaliação dos resultados alcançados, o autojulgamento dos resultados, se condizem ou não com os objetivos e com as metas pré-estabelecidas, ou seja, de julgamento pessoal (POLYDORO; AZZI 2009, ÁVILA; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2016, PANADERO, 2017, BORUCHOVITCH; GOMES, 2019).

Ao final da devolutiva, após a entrega do guia, foi possível notar a troca informações entre os alunos sobre as formas de estudo apresentadas no guia; alguns estudantes solicitaram cópia adicionais para entregar aos colegas que não estavam em sala do dia do seminário. Alguns docentes da instituição, ao saberem do Guia de Estudos, procuraram a pesquisadora para conhecer um pouco mais sobre as estratégias de aprendizagem e a possibilidade de ficar com algumas cópias para entregar a outros alunos e até aos familiares em idade escolar, relatando que o guia pode ser importante instrumento para ajudar o aluno a se organizar para estudar.

Cabe ressaltar que, durante a entrega do guia, foi explicado aos alunos que essas são atitudes importantes que podem ser seguidas por eles antes, durante e ao término de suas atividades, enfatizando que, ao praticar esses passos, eles podem se tornar-se estudantes melhores, incorporando em sua rotina formas e métodos de estudos que poderão contribuir para sua aprendizagem.

Por fim, cabe ressaltar que, tendo em vista a escassez de estudos realizados com alunos da EJA, principalmente sobre o uso de estratégias de aprendizagem, os resultados da presente pesquisa foram confrontados com pesquisas desenvolvidas com alunos de variados níveis educacionais, a partir de publicações nacionais e internacionais. Quanto ao fato de não terem sido encontradas diferenças significativas em nenhuma das variáveis analisadas, uma das hipóteses pode estar relacionada ao fato de esses alunos da EJA, independentemente do nível educacional, do gênero ou da idade, não terem sido ensinados sobre o uso das estratégias de aprendizagem e a contribuição que poderiam ter ao empregar essas estratégias para estudar em qualquer contexto.

Em geral, vale destacar a importância de se formar um estudante autorregulado e estratégico, pois ele é capaz de monitorar seu desempenho durante a realização de determinada tarefa ou no decorrer de uma disciplina. Por meio da estratégia metacognitiva, o aluno estipula metas, verifica se ele está compreendendo o conteúdo, toma nota e, se necessário, retoma a leitura. Uma vez que um dos focos da aprendizagem autorregulada é monitorar o processo, isto permite ao estudante internalizar referências, aprender por meio da experiência e da auto-observação (JOLY, 2015).

De acordo com Ribeiro (2014), além das contribuições das estratégias de aprendizagem, quando fomentadas especificamente para os estudantes da EJA, pode ser ainda mais vantajoso reconhecer o valor dos conhecimentos prévios que

esses alunos possuem, fazer uma ponte entre o novo conteúdo a ser trabalhado, facilitar a compreensão.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou proporcionar aos participantes, além de conhecer quais estratégias eles utilizavam para estudar e aprender e com qual frequência, que eles pudessem perceber a si mesmos no processo de aprendizagem, ou seja, levar os alunos à tomada de consciência sobre o próprio processo de aprendizagem, possibilitar que eles autorrefletissem, identificando os pontos que precisam melhorar e que atitudes podem incorporar em sua rotina de estudos que contribuam para aprender melhor, ao consultar o Guia de Estudos sobre as estratégias de aprendizagem, como instrumento facilitador da aprendizagem, com vistas ao sucesso acadêmico nesta modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na Psicologia Cognitiva, em relação ao emprego das Estratégias de Aprendizagem Autorregulada, os resultados apresentados no presente estudo, buscou responder à questão sobre quais estratégias de aprendizagem os alunos da Educação de Jovens e Adultos utilizavam durante a pandemia para realizarem as atividades durante o ensino remoto. A partir do resultados obtidos, foi organizado um seminário para que fosse realizada a devolutiva dos dados e também apresentado e entregue um Guia de Estudos aos participantes e aos não participantes da pesquisa.

A presente pesquisa permitiu observar que, de modo geral, os alunos da amostra analisada utilizam variadas estratégias de estudo, com destaque para as metacognitivas. Contudo, considerando que esses alunos não foram ensinados sobre a contribuição do uso de estratégias de aprendizagem e como empregá-las, pode-se inferir que, muitas vezes, essas estratégias não são usadas de maneira consciente e eficiente, pois exigem o autoconhecimento do aluno sobre sua própria aprendizagem. Portanto, vale ressaltar a importância de os alunos da EJA serem ensinados a aprender a aprender e, possivelmente, incorporar estratégias que possam contribuir com sua aprendizagem durante as aulas remotas e após esse período nas aulas presenciais. Destaca-se, também, a necessidade de que seja proposta a construção de uma escala diretamente voltada para esse público-alvo.

Assim, durante o seminário, buscou-se orientar os alunos sobre o uso das estratégias de aprendizagem e como podem elas contribuir com sua aprendizagem, incorporando durante os estudos atitudes que auxiliam a estudar e a aprender melhor. Nesse sentido, a elaboração e entrega do Guia de Estudos com as estratégias que os alunos podem utilizar para estudar, buscou aproximar esse público da Teoria Social Cognitiva e o Construto da Aprendizagem Autorregulada com a intenção de viabilizar o acesso desses alunos a formas de estudo que possam auxiliá-los em sua aprendizagem.

Espera-se que, por meio da publicação dos resultados do presente estudo, seja possível contribuir com os professores que atuam nessa modalidade de ensino, principalmente no que diz respeito à criação de meios para o desenvolvimento de habilidades estratégicas de estudo direcionadas aos alunos da EJA. Os professores poderão incorporar às aulas atividades que despertem o interesse dos

alunos. Além disso, por meio do Guia de Estudos que foi disponibilizado aos alunos e docentes, as estratégias de aprendizagem podem ser visitadas a qualquer momento, de forma orientada e intencional.

Um aspecto revelante a ser destacado como limitação da presente pesquisa é o baixo número de participantes, fato que, talvez, possa ser justificado pelo fato de as aulas acontecerem no formato remoto, marcado por inseguranças e por adaptações de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo os alunos, o que pode ter dificultado a participação de todos os estudantes da EJA, e também por não se sentirem a vontade de responder aos instrumentos apresentados.

Para estudos futuros, ressalta-se a necessidade em realizar intervenções com alunos da EJA, estimular o uso das estratégias de aprendizagem e acompanhar o desenvolvimento deles, com vistas a se tornarem mais autorregulados em sua aprendizagem. Ainda, para pesquisas futuras, sugere-se desenvolver estudos junto aos docentes que atuam na EJA, considerar a oferta de cursos de formação com esses professores, capacitando-os para ensinar os alunos da EJA a empregar em sua rotina de estudos, as estratégias de aprendizagem. Acredita-se que, quando o professor passa a ensinar o aluno adulto aprender a aprender, é possível ampliar o número de estudantes beneficiados pela teoria e não apenas um grupo específico de alunos.

Refletindo sobre a aprendizagem do aluno em qualquer contexto educacional, é possível observar que em diversas publicações em Educação, é amplamente discutido o engajamento e interesse do aluno nos estudos, mas até que ponto se pode cobrar desses alunos comportamentos que não foram ensinados ao longo de sua trajetória acadêmica, sobretudo o aluno da EJA, que pertence ao um público que permaneceu algum tempo a margem da escola?

De forma a implementar possíveis mudanças relacionadas ao ensino e aprendizagem dos alunos da EJA, recomenda-se que, no início de cada ano letivo, seja apresentada aos alunos a importância de incluir as estratégias de aprendizagem na rotina de estudos, podendo elaborar um novo guia de acordo com as necessidades acadêmicas de cada turma. Além de auxiliá-los no planejamento e organização dos estudos, o guia seria mais um fator motivacional para esse público, que, por muitas vezes, não é lembrado.

Por fim, oportunizar esse momento aos alunos da instituição, considerando a receptividade deles, dos professores e da direção da escola, é

possível afirmar que esse foi um momento extremamente satisfatório como pesquisadora, pois levar os resultados da presente pesquisa e ter oportunidade de entregar o Guia de Estudos permitiu perceber que os alunos se sentiram importantes e valorizados, fazendo com que todo o caminho trilhado ao longo da realização do presente trabalho tenha valido a pena.

De alguma forma, acredita-se que a proposta tenha contribuído para aprendizagem ou até para a tomada de consciência desses alunos em relação à própria aprendizagem, o que indica o grande valor e estímulo para a continuidade de desenvolver pesquisas na área da Educação. Assim pode-se concluir que promover o uso das estratégias de aprendizagem pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possibilita que se desenvolvam estudantes autorregulados, com maior autonomia para realizar suas atividades, principalmente no período de aulas remotas, em que precisam estudar em casa, levando-os a se tornar mais ativos cognitivamente e metacognitivamente, capazes de organizar metas de estudo, planejar e monitorar sua compreensão, pois o aluno da EJA, em sua maioria, está há algum tempo afastado do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023, de 21.11.2018.** Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro, 2018

AMADO, Luiz Antonio Saléh. A organização curricular e a avaliação da aprendizagem como dispositivos pedagógicos: uma experiência em EJA. Belo Horizonte: **Psicologia em Revista**, v. 22, n. 3, p. 2016. 542-557. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v22n3/v22n3a02.pdf> Acesso em: 10 maio. 2020

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, v. 296, p. 19-50, 2005.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de Educação Física. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 70, n. 1, p. 63-78, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307908617_Estrategias_de_autorregulacao_da_aprendizagem_contribuicoes_para_a_formacao_de_estudantes_de_educacao_fisica Acesso em: 27 abr. 2021

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely AJ. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. São Paulo: Editora Artmed, 2008.

BARRETO, Vera Lúcia Queiroga. Paulo Freire e a Alfabetização. CNFCP/IPHAN/Ministério da Cultura. **Catálogo Professor**, 2013.

BECHIR, Ediciney Gonçalves et al. Autoeficácia docente: percepções de professores da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, p. e42091110144-e42091110144, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10144> Acesso em: 22 jul. 2021

BECKMAN, Pat. Instrução de estratégia. **ERIC Digest**. 2002 Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED474302> Acesso em: 10 out. 2021

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2.ed.. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. 2. ed. v. 12. Porto Alegre: **Psicologia**

reflexão e crítica, 1999. p. 361-376. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200008>.

BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem**: contribuições da Psicologia Educacional para a formação de professores. 3.ed. v. 18. [S.l.]: Psicologia Escolar e Educacional, 2014. Disponível em:
https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=BORUCHOVITCH+2014&btnG= Acesso em: 18 fev. 2019.

BORUCHOVITCH, Evely; COSTA, Elis Regina. Como promover a autorregulação da escrita no Ensino Fundamental?. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Aprendizagem autorregulada**: Como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019. (70 - 95).

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Aprendizagem autorregulada**: Como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavirus**. Brasília, 2021.

BRASIL. Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - **Covid-19**. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria** n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

BZUNECK, José A. **Aprendizagem por processamento da informação**: uma visão construtivista. [S.l.]: Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola, 2004. p. 17-54.

CALIATTO, Susana Gakyia; DE CÁSSIA MARTINELLI, Selma. Aprendizagem escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Questão**, v. 47, n. 33, p. 109-134, 2013. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959982006.pdf> Acesso: 05 de jul. 2021

COSTA, Elis Regina; BORUCHOVITCH, Evely. As estratégias de aprendizagem de alunos repetentes do Ensino Fundamental. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 5, n. 1, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472010000100005 Acesso em: 05 nov. 2021.

COSTA, Victor Cesar Amorim; DOMINGUES, Sérgio. Contribuições da Psicologia Cognitiva ao estudo da aprendizagem. **ANAIS SIMPAC**, v. 5, n. 1, 2015.

DANTAS, Cláudia; RODRIGUES, Camila Cruz. Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do automonitoramento. **Revista Psicopedagogia**, v. 30, n. 93, p. 2026-2035, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000300009 Acesso em: 12 jan. 2021

DE BRITO, Martha Caroline Duarte. Autoeficácia docente: uma análise das crenças de professores da educação de jovens e adultos. **Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 2, n. 3, 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ec1d/a2dedca7fb2949cf560a060d1541bd4cbde9.pdf> Acesso em: 12 ago. 2021

DE OLIVEIRA Miranda, Kacia Kyssy Câmara et al. Aulas remotas em tempo de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos. **Conedu** 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf Acesso em: 06 nov. 2021

EYSENCK, M.Y; KEANE, M.T. **Psicologia Cognitiva**: um manual introdutório. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.

FARIAS, Adriana Medeiros. A subalternidade e emancipação nas políticas educacionais brasileiras de EJA implementadas pós década de 1940. Caxias do Sul, RS: **IX ANPEDSUL ANAIS**, 2012.

FEDERAL, Senado. Lei de diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo**, Brasília, DF, v. 19, p. 26, 2005.

FELIZOLA, Pedro Augusto Maia. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. **Revista de Direito, Estado e Telecomunicações**, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/231264634.pdf> Acesso em: 03 nov. 2021

FLUMINHAN, C. S. L.; MURGO, C. S. Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, 23., 2019 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yfFLqtj9mVt8NrXYJLRPqyK/?lang=pt> Acesso em: 31 out. 21

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, p. 389-410, 2010.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITICH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem:** cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITICH, Evely. As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia. **Psico-USF** [online]. 2016, v. 21, n. 2. pp. 331-340. Acesso em: 25 Jan. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210210>. ISSN 2175-3563. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210210>.

GERHARDT , Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Organizadoras). **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

GOES, Natália Moraes; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Estratégias de aprendizagem de alunos de um Curso de Pedagogia a distância. **Psicol. educ.** São Paulo, n. 45, p. 57-66, dez. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752017000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2020

HADDAD, Sérgio. A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. **Revista Brasileira de Educação**.1997. Disponível em: <http://bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1767/3.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 02 ago. 2021

INCHAUSTI de Jou Graciela; SPERB, Tania Mara. A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem. [S.l.]: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2006. 177-185. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=188/18819203>. Acesso em: 23 ago. 2020

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **Estudo psicométrico exploratório de escala de competência de estudo baseada no modelo sociocognitivo de autorregulação**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em processos de desenvolvimento humano e saúde-Universidade de Brasília Instituto de Psicologia, 2015-2017. 1-41. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/2823/282339482003/>. Acesso em: 23 nov. 2018.

LAUTERT, S. L.; SPINILLO, A. G. Estudo de intervenção sobre a divisão: ilustrando as relações entre metacognição e aprendizagem. Curitiba, Brasil: **Educar em Revista**, 2011. 93-107.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. Tradução de Vera Magyar; revisão técnica José Fernando B. Lomônaco. — São Paulo: Editora Cengage Learning, 2008.

MARTINS, Ronei Ximenes. A covid-19 e o fim da Educação a distância: um ensaio. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620> Acesso em: 03 nov. 2021

MAYER, Richard E. Learning strategies an overview. 1988. In: WEINSTEIN, C. E.; GOETZ, E. T.; ALEXANDER, P. A. (Eds.) **Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation**. New York: Academic Press. 1988. (11 – 22)

MCKEACHIE, W.J. **Helping students learn how to learn**, Opinion paper. 2000. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=McKeachie%2c+W.+J.+TITLE+Helping+Students+Learn+How+To+Learn.+PUB+DATE+2000&id=ED450864> Acesso em: 23 out. 2021

MEZZARROBA, Cristiano; DANTAS JÚNIOR, Hamilcar Silveira . O QUE PODEMOS E DEVEMOS APRENDER SOBRE A PANDEMIA COMO PROFESSORES? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, n. 4, p. 494-517, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/viewFile/51916/35785> Acesso em: 22 set. 2021

MIRANDA, Lúcia Cerqueira; ALMEIDA, Leandro da Silva. Aprendizagem Autorregulada: O papel das estratégias autoprejudiciais. In FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem**:

cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma Educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756>. Acesso em: 22 set. 2021

NARODE, Ronald. **Metacognição em Educação Matemática e Ciências**. 1987. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED291558> Acesso em: 10 de out. 2021

NEUFELD, Carmem Beatriz; BRUST, Priscila Goergen; STEIN, Lilian Milnitsky. Bases epistemológicas da Psicologia Cognitiva experimental. Brasília: In: Psic. Teor. e Pesq, 2011. p. 103-112. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000100013>.

NEUFELD, Carmem Beatriz; STEIN, Lilian Milnitsky. As bases da Psicologia Cognitiva. [S.l.]: **Revista da Saúde Urcamp**, 1999. v. 3. p. 76-87, Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carmem_Neufeld/publication/299437058_AS_BASES_DA_PSICOLOGIA_COGNITIVA/links/56f6c91b08ae81582bf2fa11/AS-BASES-DA-PSICOLOGIA-COGNITIVA.pdf. Acesso em: 07 set. 2020

OLIVEIRA, K. L. de; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. dos. **Escala de Avaliação das estratégias de aprendizagem para o Ensino Fundamental**, São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2010.

OLIVEIRA, Katya Luciane; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. **Estratégias de aprendizagem no Ensino Fundamental: análise por gênero, série escolar e idade**. v. 42. [S.l.]: **Psico**, 2011. p. 98-105. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/6273/6305> Acesso em: 03 de set. de 2020

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Tedros Adhanom Ghebreyesus. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 23 set. 2021.

PANADERO, Ernesto. A review of self-regulated learning: six models and the first four for research. **Frontiers in psychology**, v. 8. 2017.

PARANÁ, Ensino. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar. Orientação Conjunta Nº 012/2020-DEDEC/DPGE/DTI/SEED, 2020.

PIANCA, H. J. C.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. . Estratégias de aprendizagem: definições e classificações. In: MÉLLO, Diene Eire de; FRANCO, Sanda Aparecida Pires. (Org.). **Educação Superior: cenários e perspectivas**. Londrina: Editora da UEL, 2016. p. 258-273.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.** São Paulo, n. 29, p. 75-94, dez. 2009. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 maio 2020.

RIBEIRO, Jaciara Batista. **As estratégias de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**. Pouso Alegre: 2014.63f. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/65.pdf> Acesso em: 05 nov. 2019.

RICARDO XAVIER, Francisco Josimar; VARGAS FREITAS, Adriano. Práticas pedagógicas em matemática na EJA e a permanência de estudantes em uma escola da zona rural do Ceará. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/viewFile/38560/pdf>. Acesso em: 05 de jul. 2021.

ROCCO, Stéffani Priscila Léo dos Santos. **O uso do feedback na competência escrita: possibilidades para promoção da autorregulação aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 105 p. 2020.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DOS SANTOS DUARTE, Cláudia. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 20 de set. 2021.

ROSA, Eliana Cristina. EJA: Educação de Jovens e Adultos como política educacional inclusiva no Brasil (EJA): Education of Youth and Adults as Politics Educational Inclusive in Brazil). 2016. **Cadernos CIMEAC**. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1594/1800> Acesso em: 30 abr. 2020

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários**. In: MIRANDA, E. y PACIULLI BRYAN, N. **(Re)pensar la educación**

pública: aportes desde Argentina y Brasil. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p.121-150.

SANTOS, Deivid Alex dos. **Efeito de uma intervenção em estratégias de aprendizagem em alunos de Biologia do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, p. 147 .2016.

SANTOS, Deivid Alex; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. O ensino de estratégias de aprendizagem por integração curricular na disciplina de biologia: uma experiência pedagógica. **Educação (UFSM)**, v. 45, p. 109-1-31, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38552/html>. Acesso em: 14 fev. 2021.

SANTOS, Osmar José Ximenes dos; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília , v. 31, n. 2, p. 284-295, 2011 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200007&lng=en&nrm=iso Acesso em: 28 abr. 2021.

SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira; OLIVEIRA, Katya Luciane de; MOREIRA, Ana Elisa da Costa. Estratégias de aprendizagem no ensino técnico profissional. **Psico-USF**, v. 20, p. 433-446, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/QfZW7PxZzNthYZ7VyrLDzyQ/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 out. 2021.

SELI, Helena; DEMBO, Myron H. **Motivation and learning strategies for college success: A focus on self-regulated learning.** Routledge, 2019. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780429400711/motivation-learning-strategies-college-success-helena-seli-myron-dembo> Acesso em: 13 set. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007. *E-bo*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020

SILVA, Dilce Teresinha Assuncao da. **Estratégias Utilizadas Por Alunos Do Ensino Fundamental Da Educação De Jovens E Adultos (EJA) em relação ao enfrentamento pessoal das dificuldades para o aprendizado'** 05/05/2015 65 f. Mestrado em Biociências e Reabilitação Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central IPA. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2412303 Acesso em: 27 out. 2020.

SILVA, Esequias Rodrigues; MADUREIRO, Maria do Carmo Carvalho; Claudio de Albuquerque MARQUES. **Avaliação do ensino aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos: uma análise curricular.** [S.l.]: ESPAÇO DO CURRÍCULO, 2015. v.8, n.3, p. 407-416. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> Doi: 10.15687/rec.2015.v8n3.407416. Acesso em: 03 maio. 2020.

SILVA, Maria Antônia Romão da; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Efeitos positivos de uma intervenção por integração curricular na promoção da autorregulação da aprendizagem. **Educação em Revista** [on-line]. 2020, v. 36. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698227164>
<https://doi.org/10.1590/0102-4698227164>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SILVA, Maria Antonia Romão; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Aprendizagem autorregulada por alunos do curso de Design de Moda: um estudo exploratório. **Cadernos de Educação**, n. 60, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/11904> Acesso em: 14 fev. 2021.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva.** In: STERNBERG, Robert J. tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: https://skinnernaveia.files.wordpress.com/2019/08/sternberg._r._j._2008_._.Psicologia_cogni.pdf Acesso em: 05 set. 2020.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689> Acesso em: 08 set. 2021.

TESTA, Maurício G.; FREITAS, Henrique. Auto-regulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de Administração. **Encontro Nacional da ANPAD (Enanpad)**, Brasília. **Anais...** ANPAD: Brasília, DF, Brasil, v. 29, 2005.

TESTA, Mauricio Gregianin; LUCIANO, Edimara Mezzomo. A influência da autorregulação dos recursos de aprendizagem na efetividade dos cursos desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem na internet. **REAd-Revista Eletrônica de Administração**, v. 16, n. 2, p. 481-513, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401137516010> Acesso em: 03 nov. 2021.

VIEIRA, Maria Clarisse; PINTO, Luciana de Oliveira. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizados a partir de uma abordagem histórico-cultural. **Educação em Revista**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/d5VXVD7qTvZz46tNXrvs55w/?lang=pt> Acesso: 03 de jul. 2021

APÊNDICES

APÊNDICE 1 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“Estratégias De Aprendizagem Empregadas Por Alunos Da Educação de Jovens e Adultos (EJA) No Contexto Da Pandemia.”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa sobre a **“ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM EMPREGADAS POR ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO DA PANDEMIA”**, a ser realizada no “[REDACTED]”. O objetivo da pesquisa é “Analisar o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma Instituição Pública do Norte do Paraná quanto ao uso de Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem no período da pandemia”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: você deverá responder a um questionário composto por duas partes, sendo que a primeira parte contém perguntas como: nome, idade, escolaridade e, perguntas sobre o modo como tem realizado as aulas remotas. O segundo instrumento é uma Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem adaptada as aulas no formato remoto. São 31 itens, com perguntas sobre como você está conduzindo os estudos, quais atitudes tem adotado para realizar as aulas e fazer as atividades durante a pandemia, com três opções de respostas conforme a quantidade de vezes que você repete o comportamento podendo ser: sempre, às vezes e nunca. Ao final, após a análise das respostas, será feita uma devolutiva junto à Instituição e aos alunos participantes da pesquisa, demonstrando quais estratégias são utilizadas com maior ou menor frequência pelos mesmos durante o estudo remoto.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são (contribuir com a possibilidade de ampliação do conhecimento sobre como os alunos da Educação de Jovens e Adultos estão estudando durante o período de pandemia). Quanto aos riscos, essa pesquisa oferece riscos mínimos

aos participantes, como algum constrangimento ao responder o questionário por perceber que não apresenta autorregulação na sua aprendizagem. Nesse caso, você será amparado(a) imediatamente pela pesquisadora e poderá interromper a pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Marta Osana Rodrigues Caetano, Rua Turim nº16 Jardim Piza, Londrina-Pr, (43)3334-4193, (43) 99815-3464, email: marta.osana.rodrigues@uel.br ou Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini (43) 99134-2121, email: paulaalliprandini@uel.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina - CEP/UEL, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14, Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP-UEL) é um colegiado de avaliação de projetos de pesquisa, foi criado em 1997 para atender as resoluções do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde que normatiza as pesquisas envolvendo seres humanos seguindo uma tendência mundial de defesa aos participantes de pesquisa. A avaliação ética dos projetos de pesquisa na área de Ciências Humanas do CEP-UEL é pautada na resolução do CNS 510/16(<http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/resolucoes.php>)

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, _____ de _____ de 2020.

Pesquisador Responsável

Marta Osana Rodrigues Caetano

Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini

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

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE II

2.1 QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____ anos. Gênero: M () F ()

Escolaridade: _____ Série: _____

De que forma está acessando as atividades no formato remoto: () impresso () on-line

() impresso e on-line

Tem tido dificuldades nas aulas e atividades no formato remoto? () Sim () Não

Explique: _____

Em qual ambiente de sua casa você tem realizado suas atividades?

() cozinha () sala () seu quarto () outros Qual? _____

Você o considera esse ambiente adequado? () Sim () Não

Explique _____

2.2 GUIA DE ESTUDOS

Guia de Estudos

No.1 | Marta Osana Rodrigues

**Dicas sobre como
estudar que irão ajudar
você a aprender melhor**



GRUPO DE ESTUDOS
COGNITIVISMO E EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

VOCÊ SABIA?

Há ações importantes que você pode realizar antes de começar a estudar.

ALGUMAS DICAS



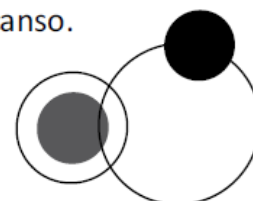
Escolha o lugar ideal para estudar. Este lugar precisa ser bem iluminado, pouco barulho e distrações, por exemplo: Tv ligada ou pessoas conversando.

Separe todos os materiais que você irá usar e tenha uma garrafinha ou copo de água ao seu lado para não precisar interromper estudos, pois isso faz você perder o foco.

Crie uma agenda de atividades semanal, isso poderá ajudar você a organizar sua rotina de estudos. Como fazer uma agenda semanal? Anote em seu caderno todos os seus compromissos pessoais, de trabalho e de estudos, e na sequência tente colocar horário para cada uma dessas atividades.


É importante que você tenha metas de estudos para cumprir. Para isso, você pode fazer uma lista de atividades, leituras, textos, que você deve fazer toda semana, ou todos os dias e, quando cumprir determinada tarefa, risque o item da lista.

Aprenda a dividir seu tempo, entre os cuidados pessoais, estudo, lazer e descanso.



ALGUMAS DICAS

Quando você iniciar suas atividades ou tarefas, na escola ou em outro lugar, é muito importante seguir essas dicas.



Fazer anotações sobre o conteúdo durante a aula ou enquanto estuda sozinho. Por exemplo, durante a aula, você pode anotar o que o professor está falando, mesmo quando ele não manda e não escreve nada no quadro.

Ao ler um texto tente escrever com as suas próprias palavras o que entendeu. Esse exercício é muito bom, pois ajuda você a organizar as ideias.

Quando você realizar uma prova ou tarefa leia com atenção as questões e se não entender bem faça uma nova leitura antes de começar a responder.

Anotar o que você não entendeu para depois pedir ajuda para o professor ou um colega.

Ler o texto mais de uma vez, isso ajuda entender melhor o assunto.

Ler o texto por parágrafos, destacando as palavras importantes, assim fica mais fácil lembrar as informações importantes sobre o texto sem precisar ler novamente.

Busque outros meios de aprender sobre um mesmo assunto. Assistindo vídeos da internet, procurando conteúdo online ou em livros, tentando fazer perguntas e respostas sobre o assunto que você está estudando.

ALGUMAS DICAS

**Depois de fazer uma atividade,
ler um texto, fazer uma prova ou
depois de assistir a aula, você acha que ainda
precisa fazer algo mais para aprender?**

Minha resposta é sim!

Para realmente aprender precisamos pensar sobre o que estudamos, veja essas recomendações que podem ajudar você.

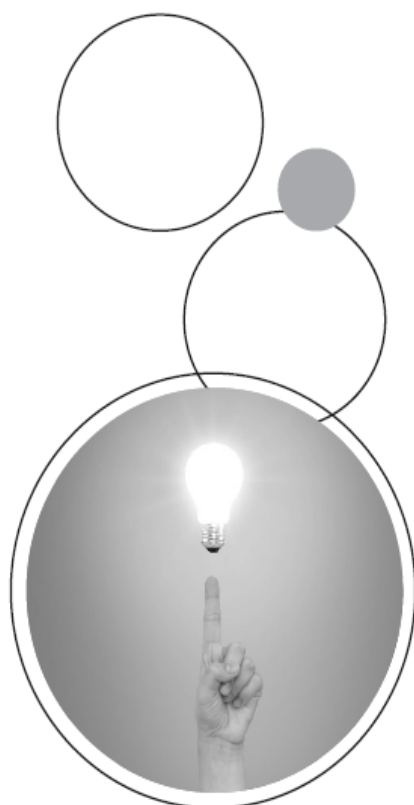
Quando terminar de realizar uma tarefa ou ler um texto é importante fechar o livro ou caderno e pensar sobre o que você acabou de estudar. Pense no que você aprendeu.

Após estudar converse com alguém sobre o que você entendeu daquele assunto, de preferência com um colega que também tenha estudado como você e troque ideias sobre o conteúdo. A gente aprende quando fala e quando ouve outra pessoa.

Ao terminar de estudar, pergunte para você mesmo, o que eu aprendi? Quanto aprendi desse assunto? O que posso melhorar? Qual conteúdo devo estudar mais? Se necessário refaça em casa as atividades realizadas na aula.

Sempre que estudar uma coisa nova tente relacionar com o que você já sabe.

Por último, não menos importante, sempre reserve um tempo para descansar, relaxar, fazer o que você gosta, passar um tempo com pessoas agradáveis, ter um tempo para você.



● Lembre-se...

Para aprender qualquer coisa é necessário realizar várias vezes, ver o que está errado e buscar melhorar ou corrigir...

A dedicação faz parte do sucesso e é necessário estar presente em qual quer coisa que se faça, pois, nós nos transformamos naquilo que praticamos com frequência. A perfeição, portanto, não é um ato isolado. É um hábito.
(Aristóteles)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA