

A percepção de acadêmicos sobre suas Estratégias de Aprendizagem: a transição para o ensino remoto emergencial e a retomada ao ensino presencial

Nelson Eduardo da Silva¹
Robson Fernando da Silva²
Evelise Slewinski³

Resumo: Esta pesquisa discorre sobre analisar a readequação dos acadêmicos do curso de Ciências Contábeis sobre os efeitos do ensino remoto emergencial nas estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, delimita-se como objetivos específicos: analisar a percepção dos acadêmicos sobre as estratégias de aprendizagem no ensino remoto emergencial; levantar as implicações do aprendizado no ensino pandêmico na retomada ao ensino presencial decorrentes do desempenho acadêmico, capacidade de aprendizagem e fixação de conteúdo e estudar a percepção dos estudantes sobre as estratégias de aprendizagem na educação pós pandêmica. Os dados foram obtidos por questionários via *google forms*, aplicados aos matriculados no curso de Ciências Contábeis, buscando dados pertinentes às estratégias abordadas pelos acadêmicos durante o período de ensino remoto e adaptação na retomada ao ensino presencial. Ao todo 96 respondentes foram analisados e, concluiu-se que o ensino remoto emergencial na pandemia interferiu no desempenho acadêmico dos respondentes, que aplicaram menos estratégias de aprendizagem durante o ensino remoto e precisaram readaptar suas estratégias com a retomada ao ensino presencial.

Palavras-Chave: Estratégias de aprendizagem, Ensino Remoto, Pandemia, Retomada ao ensino Presencial;

¹ oinelsonsilva.476@gmail.com

² robnando1@gmail.com

³ evelise.slewinski@unespar.edu.br

1. Introdução

Com o início do período pandêmico, em março de 2020, instaurou-se uma situação excepcional no cumprimento das atividades acadêmicas: a paralisação das ocupações presenciais, a mecanização tecnológica do ensino e a remodelação emergencial para ambiente remoto. Segundo Faria et al. (2021), o ambiente inquietante colaborou para uma rápida revisão na estruturação dos planos de ensino, fazendo surgir uma série de questões e objeções sobre o funcionamento das modalidades pedagógicas adotadas nesse intervalo de incertezas. O abalo sofrido por instituições que não ofereciam anteriormente de forma massiva atividades estudantis distanciais, com aparato, ferramentas tecnológicas e controle administrativo de longo alcance necessários, fez nascer indagações levantadas sobre o processo de aprendizagem admitidos tanto pelos docentes e a entidade educacional quanto pelos discentes.

Com isso, salienta-se a relevância entorno das estratégias de aprendizagem adotadas pelos educandos na reconstrução do seu planejamento e gestão de aprendizado tanto durante, quanto após a modalidade emergencial de ensino, bem como seus obstáculos e particularidades que colidiram com os meios utilizados pelos discentes na aquisição e organização do conteúdo ministrado e a administração de recursos dependentes do ambiente, tempo ou de terceiros. As estratégias de aprendizagem manifestam-se como importantes fatores a serem avaliados para um entendimento amplo das condições intrínsecas postas no ensino superior, Waterkemper e Prado (2011), sendo pertinente para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e a extensão das consequências do ensino remoto no vigente andamento educacional.

Portanto, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: **Quais foram as estratégias de aprendizagem adotadas pelos acadêmicos de Ciências Contábeis durante e após o Ensino Remoto Emergencial?** Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as estratégias de aprendizagem adotadas dos acadêmicos do curso de Ciências Contábeis durante e após o Ensino Remoto. Nesse sentido, delimita-se como objetivos específicos: (i) analisar a readaptação dos acadêmicos sobre as estratégias de aprendizagem no ensino presencial; (ii) comparar os impactos e levantar a percepção dos acadêmicos durante a aprendizagem no ensino remoto (desempenho acadêmico, dificuldades de aprendizagem e fixação de conteúdo).

O estudo busca trazer contribuições em nível teórico e prático ao analisar, dentro do campo de estudo das estratégias de aprendizagem, sob quais dinâmicas os estudos foram entremeados, bem como compreendendo a captação do conteúdo contábil apresentado por cada aluno(a) tanto na esfera presencial, como também na ala remota. Outrossim, justifica-se esta pesquisa na dificuldade e na falta de clareza da instituição educativa, em disseminar mais acerca da afetação e experiência pandêmica de troca perante o ensino emergencial nos estudantes, por conta das eventualidades que encontraram-se ainda em condições muito recentes.

2. Fundamentação Teórica

2.1. Estratégias de Aprendizagem

Segundo Dembo (1994), estratégias de aprendizagem são os métodos, trâmites e artifícios utilizados pelos discentes para facilitar, memorizar e usufruir das informações-chaves

nas matérias estudadas. Perante Ribeiro (2003), as estratégias explicam sobre as ações tomadas pelos alunos para absorver com eficiência o conteúdo e completar as atividades com maior êxito. Percebe-se que as estratégias de aprendizagem são recursos de auto-regulação para sanar as dificuldades de aprendizagem e preparar-se para tomar medidas prévias para solucioná-las com destreza futuramente (Alcará & Santos, 2013). Logo é necessário que sejam apontados os hábitos e as práticas de estudos dos discentes e as estratégias de aprendizado abraçadas por eles.

Sobre isso, Boruchovitch (1999) ressalta que é crucial que os alunos saibam quanto aos meios e os modos de como e onde aplicar essas estratégias para conseguir uma conclusão satisfatória e bem-sucedida. Nessa circunstância, conforme as construções posteriores de Boruchovitch & Santos (2015) identifica-se duas ramificações que formam as estratégias de aprendizagem: os grupos cognitivos e metacognitivos.

2.2.1 Estratégias Cognitivas

A cognição é o processo mental de absorção, domínio e aplicação do conhecimento, seja aquele que advém de caminho sensorial, por experiencição ou pensamento. Conforme o pensamento de Jean Piaget (1896-1980), a cognição está fundamentada na adaptação como etapa de desenvolvimento e organização da inteligência. As estratégias cognitivas ajudam os discentes a exercer e atuar de modo direto com o conhecimento que ecoa na maneira com que o discente arquiteta, memoriza, constrói e encara as informações (Dembo, 1994).

Tendo como objetivo o ato de aprender, os processos cognitivos possuem a finalidade de facilitar e elaborar a compreensão do estudante sobre o conteúdo ministrado. Ribeiro (2003) afirma que as estratégias cognitivas sempre são utilizadas após as reflexões efetuadas pela metacognição, onde o aluno encara a dificuldade de aprendizado e move-se para a adoção ou mudança para outra estratégia. Por Dembo & Seli (2012), os ramos cognitivos são preenchidos pelas Estratégias de Ensaio, Elaboração e Organização.

As Estratégias de Ensaio são as que disseminam a respeito a repetição com ajuda da capacidade mnemônica, isto é, o ato da memorização tanto através de discursos enraizados nos debates e nas discussões, quanto na leitura e escrita. É muito utilizada em períodos curtos pelos estudantes, conforme apurado por Underwood (1961) citado por Dembo & Seli (2012) que constatou que o aprendizado em sessões breves e repetitivas são mais eficientes que períodos longos e extensos de estudos, porém, uma das desvantagens dessa estratégia é o desmemoramento advindo com o interrompimento da aprendizagem.

As Estratégias de Elaboração são aquelas que exigem capacidade criativa para construção de resumos, rascunhos, anotações, perguntas-e-respostas, analogia, lembretes, marcadores ou dar exemplos ou fazer ligações a outros temas durante debates. Trata-se de uma ponte que conecta o conhecimento atual e transforma o material antigo em um novo, mais objetivo e específico. É muito desfrutado para compreender com mais eficácia novos vocabulários em línguas estrangeiras no método de palavras-chaves ou interpretação de normas jurídicas (Bedê, 2007).

As Estratégias de Organização são as edificações e classificações conceituais, a construção de estruturas e a divisão por tópicos e fases do que deve ser aprendido primeiro para compor com eficiência as matérias futuras com a formação de mapas, linhas cronológicas e diagramas de estudo tal como inter-relações e amarrações entre esses elementos. Gaskins &

Elliot (1991) e Ormrod (1998) citados por Dembo & Seli (2012) são dois teóricos que apontaram que a constituição padronizada de uma estruturação de idéias é mais eficiente para o armazenamento do conhecimento.

2.2.2 Estratégias Metacognitivas

John H. Flavell (1979) definiu a metacognição como a cognição sobre a cognição, ou seja, essa seria a situação em que o ser humano efetua e monitora suas operações cognitivas. O conhecimento que o sujeito tem sobre seu próprio conhecimento engloba tanto a ação de mensurar e questionar sobre os métodos cognitivos de aprendizagem como também examinar e buscar desenvolvê-lo por meio da motivação (Ribeiro, 2003). A capacidade metacognitiva é um potencializador dentro do sistema cognitivo, é um subsistema de controle que busca o planejamento e regulação de seus processos (Jou & Sperb, 2006).

Enquanto as estratégias cognitivas mostram-se caracteristicamente específicas relativas a realização, gestão e atuação do aprendizado em si, as estratégias metacognitivas possuem uma essência mais abrangente de índole incrementadora nos procedimentos e recursos cognitivos (Souza, 2010). Dembo (1994) reitera que as estratégias metacognitivas exigem do aprendiz um autoconhecimento sobre o processo de aprendizagem e como ele deve ser gerenciado, por essa questão são as mais complicadas em serem postas em prática por sua cerne analítica. De acordo com Boruchovitch et al (2006) podemos dividir as estratégias de aprendizado metacognitivas em três grandes grupos compostos pelas Estratégias de Planejamento, Monitoramento e Regulação.

As Estratégias de Planejamento observam a constituição inicial do conhecimento através de objetivos e traços a cumprir perante os estudos, a delimitação do que deve ser aprendido e a decisão de como será alcançado, inclui-se também a reflexão avaliativa dos resultados obtidos anteriormente atrelados a aprendizagem e se foi útil e efetivo na conquista das metas para a construção de novos planos para conteúdos seguintes.

As Estratégias de Monitoramento, abrangem a percepção perante o material do quanto está sendo assimilado e aprendido, bem como as tomadas de elaborações internas para superar os desentendimentos quanto a incorporação das idéias como gestão do tempo, organização do ambiente de estudo, detectar erros e dúvidas e procurar saná-los através de correção ou apoio de terceiros. Também envolvem a administração do esforço através do monitoramento emocional evitando desânimo e desenvolvendo controle do consciente quanto a desmotivação, ansiedade, desistência ou agitação que prejudicam o aprendizado. As estratégias que aqui encontram-se são um contínuo processo de consciencialização.

As Estratégias de Regulação disseminam sobre o exercício de conhecer e aplicar sobre determinado episódio as várias estratégias, tal qual substituí-las se o discente as identificar como ineficientes durante os estudos, introduzem a regulação sobre processos cognitivos, afetivos e motivacionais.

2.2. Estudos Anteriores

Investigando as estratégias de aprendizagem em alunos do ensino médio, Rosário (2001) orquestrou uma pesquisa com uma população de 558 alunos portugueses e observou que eles

tendiam a desenvolver estratégias de autorregulação à medida que avançavam no ensino, instigando uma maior busca por conhecimentos mais aprofundados. Os resultados se complementam aos de Lima Filho et al. (2015) perante 249 graduandos de Ciências Contábeis que encontraram nos estudantes de sexo feminino e nos mais jovens recém-ingressados no ensino superior fatores que influenciam para uma maior aplicação da autorregulação.

Valle et al. (2008) observaram em diferentes universidades em uma amostra composta por 489 discentes, em sua maioria mulheres, três retratos de estratégias de aprendizagem. Conforme evidenciado por Garcia-Perez et al. (2020), os estudantes geralmente mostram estratégias cognitivas durante os períodos de avaliação e os que não a utilizam inclinam-se a apresentar maiores dificuldades de aprendizagem, enquanto alguns discentes replicam sempre as mesmas estratégias, outras parcelas apresentavam uma mudança conforme a propriedade de uma disciplina em específico, seja na particularidade na natureza da matéria ou na avaliação e metodologia de ensino do docente.

Hirt et al. (2021) concluíram que os acadêmicos ingressantes de Ciências Contábeis apresentam majoritariamente estratégias metacognitivas, mas também reconhecem e utilizam as mais diversas estratégias cognitivas. O perfil dos correspondentes caracterizou-se por possuírem a faixa etária de 19 anos, serem do sexo masculino e não estarem empregados.

Silva et al. (2017) avaliando o perfil de 251 respondentes de três instituições educacionais cursistas de Contabilidade em modalidade à distância, apresentou uma conciliação maior de indivíduos maiores de 24 anos perante as estratégias de aprendizagem onde não mostrou-se muitas distinções com os de idades menores, porém, as mulheres apresentaram-se mais aplicadas a utilidade das ferramentas estratégicas do que os homens. Entre as formas de captação de conteúdo mais disseminadas entre os universitários EAD estão às revisão de anotações, revisão de testes, revisão da bibliografia e estrutura ambiental composta por monitoramento da organização do ambiente de estudo e regulação de quadro metacognitivo.

Conforme citado, o intuito da presente pesquisa é revelar os impactos causados aos alunos durante e após a pandemia, sendo assim, foram levantados alguns dados importantes em relação ao excerto. Em Minas Gerais, uma pesquisa no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Lavras (UFLA) demonstra através de dados, levantados por aplicação de questionário na plataforma *Google Forms* e aplicado pelos pesquisadores Silva, Goulart e Cabral (2021), mostra que os alunos da referida instituição sentiram sim, algumas dificuldades de desenvolver o aprendizado e a fluidez dos conteúdos aplicados durante a pandemia, principalmente quanto aos prazos de entrega de conteúdos e/ou atividades.

Perceberam inclusive, que o ensino remoto exigiu a habilidade de buscar a interação entre educação e recursos tecnológicos, de forma que pudessem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes formas de comunicação. Logo, neste contexto educacional, além da certificação, da qualificação e da atualização profissional, dos diversos saberes que emana do tempo de experiência, a docência se refere a uma profissão que também necessita de conhecimentos tecnológicos a fim de estar conectada à realidade dos estudantes, nesse sentido, o ensino remoto reforçou a necessidade de se desenvolver outras formas de ensinar.

3. Método de Pesquisa

A pesquisa apresenta uma abordagem de alcance descritivo tendo como intenção o detalhamento e a enunciação de eventos ao entorno das singularidades da população pesquisada, por Sampieri et al. (2013), “os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise”. Para a coleta de dados, realizou-se um levantamento (questionário) de natureza determinística que proporciona uma visão com amplitudes mais analíticas, objetivas e abrangentes quanto à capacidade de aplicação, de acordo com Martins & Theóphilo (2007).

Em função da pandemia causada pelo vírus da Covid-19, diversos esforços que asseguravam a contenção do contágio foram empreendidos para a manutenção de medidas sanitárias adotadas por governantes e agentes de saúde. Desse modo, nos ambientes educacionais medidas emergenciais foram tomadas para que as aulas não ficassem suspensas durante o período pandêmico. Para isso, os gestores da educação determinaram a migração do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para fomentar a continuidade dos estudos e outras medidas de acompanhamento dos estudantes para atenuar a evasão escolar.

No Paraná, o Decreto Estadual n.º 4.230/2020 suspendeu a partir de 20 de março de 2020 as aulas presenciais em escolas públicas e privadas e universidades públicas. Para Reimers e Schleicher (2020), como uma pandemia é um desafio adaptativo por excelência, foi necessário criar oportunidades de aprendizagem rápida e de melhoria contínua. Segundo Daros (2020), as aulas remotas não são consideradas uma modalidade de ensino, mas uma solução rápida e acessível para muitas instituições, geralmente utilizada em um curto período de tempo.

A população examinada corresponde aos acadêmicos de Ciências Contábeis de uma universidade pública do Paraná, integrados no 1º, 2º, 3º e 4º anos, composto por 256 matrículas ativas, que enfrentaram o ensino remoto emergencial na regência pandêmica (em 2020 e/ou 2021) e durante a coleta de dados estavam realizando seus compromissos em modalidade presencial. Para compor a população foram considerados os acadêmicos que estiveram matriculados em 2020 e/ou 2021 em virtude de situações como o ingresso no curso em 2021 ou mesmo o trancamento de matrícula em um dos dois anos de ensino remoto.

O questionário foi distribuído em esfera *on-line*, pela ferramenta *google forms*, sendo composto por 44 questões, divididas em 3 seções. Na primeira etapa foram levantados dados gerais dos respondentes, idade, curso, em qual ano estão matriculados. Na segunda, procedeu-se a investigação sobre as estratégias de aprendizagem no período de 2020 e/ou 2021 (Ensino Remoto Emergencial) que foi dividida em 24 questões. Já a terceira seção, contém a investigação sobre as estratégias de aprendizagem no período de 2022 no formato presencial (Após Ensino Remoto Emergencial) essa por sua vez, com 14 questões. Utilizando a escala tipo *Likert*, que permite identificar tanto o comportamento e as atitudes quanto a razão dessas ações.

As questões presentes na pesquisa aplicada foram originalmente construídas com o base no segundo questionário feito inicialmente por Castro et al. (2016) em uma amostra de 480 alunos de Ciências Contábeis de uma universidade pública, o restante das perguntas criadas, alusivas tanto aos grupos cognitivos quanto metacognitivos foram ampliadas com auxílio das questões dos fatores estruturados por Boruchovitch (2006). Quanto ao recolhimento dos dados, foi observado nos alunos respondentes, as estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas tanto durante o período pandêmico como o pós-pandêmico, além do impacto causado pelo ERE no ensino presencial.

3.1. *Análise dos Dados*

O relato foi estruturado em duas etapas descritivas, a saber, a primeira etapa discorre sobre a descrição das populações respondentes e a segunda etapa na descrição das percepções dos estudantes que remetem às estratégias de aprendizagem. As análises foram divididas por grupos estratégicos juntamente com a população de respondentes, com a primeira população (P1) enquadrando-se aqueles que estudaram tanto no ensino remoto emergencial quanto o ensino presencial e a segunda população (P2) que presenciou na graduação de ciências contábeis apenas o ensino presencial, aplicando uma comparação entre ambas no ano de 2022.

Assim sendo, destaca-se a importância de outros assuntos e itens relacionados a outros constructos relativos à aprendizagem, como relações sociais, opiniões e avaliações sobre o período pandêmico, para que as análises das causas que levaram as questões de aprendizagem possam ser mais completas. As respostas obtidas através do questionário aplicado ao corpo discente do *campus* de uma cidade do centro norte paranaense, permitiram levantamento de dados onde evidenciou-se dentre os respondentes, oportunidades de aprendizado que levaram à uma percepção do modelo ERE e ao reconhecimento da importância dos estudantes assumirem protagonismo, diante das adversidades e dos novos desafios impostos pela pandemia (Versuti, et al. 2021).

Com base na mensuração dos dados, as estratégias foram examinadas por respondentes, abrangendo cinco níveis de aplicabilidade: (1) Ausência de Estratégia, em que o acadêmico não aplica ou não demonstra prosseguimento na estratégia; (2) Aplicação de Estratégia Inconstante, o estudante facultativamente a utiliza em ação extraordinária; (3) Aplicação de Estratégia Irregular; (4) Aplicação de Estratégia Regular, aplicação corriqueira e ordinária seguindo uma rotina estratégica de estudos e (5) Aplicação de Estratégia Constante, a utilização contínua e permanente do campo estratégico investigado.

Vale ressaltar que não é objetivo primordial desta pesquisa responder efetivamente e com amplitude sobre as dificuldades apresentadas no ensino remoto relativas às ferramentas de ensino, relacionamentos sociais, o gerenciamento da capacidade ansiogênica durante a calamidade pandêmica, satisfação dos discentes quanto ao ERE ou quanto ao planejamento metodológico-pedagógico dos docentes apesar dos questionamentos realizados, mas explorar sobre a rotina de estudos dos acadêmicos durante ambos os períodos e como essas variáveis impactam em sua constituição e condição cognitiva.

4. Resultados

4.1. *Análise do Perfil dos Alunos*

No que tange às respostas adquiridas durante a pesquisa, tornou-se possível traçar o perfil de 96 respondentes do *campus* de uma universidade pública paranaense, futuros bacharéis em Ciências Contábeis, onde dentro da segunda população (P2) cerca de 24 dos discentes não tiveram contato com o ensino emergencial na sua vigência de 2020 a 2021 seja decorrente a trancamento de matrícula, ou a integralização posterior a instituição, no qual atualmente estão matriculados na 1ª Série (96%) e na 2ª Série (4%), que em sua totalidade, os alunos que se

enquadram na alternativa “só estudam” são uma minoria (12%).

No que se refere ao restante dos respondentes, a maioria categórica dos que participaram diariamente durante a pandemia, não realizou o trancamento em nenhum dos dois anos (74%). Majoritariamente nas duas populações, mais da metade dos respondentes possuem de 17 a 22 anos (62%), diante de minorias de 23 a 28 anos (26%) e mais de 29 anos (12%).

Tabela 1. Perfil profissional dos alunos da primeira população (P1) durante a pós a pandemia

Questões	1ª Série			2ª Série			3ª Série			4ª Série		
	Em 2020	Em 2021	Em 2022	Em 2020	Em 2021	Em 2022	Em 2020	Em 2021	Em 2022	Em 2020	Em 2021	Em 2022
1. Apenas estudei				6,2%	18,8%	18,8%	13,8%	13,8%	10,3%	4,3%	4,4%	4,3%
2. Estudei e trabalhei			100%	12,5%	68,8%	81,2%	62,1%	82,8%	89,7%	69,6%	91,3%	95,7%
3. Não era acadêmico(a) do curso				50%								
4. Tranquei o curso/Não acompanhei a maioria das aulas e trabalhei	100%	75%		12,5%	6,2%		17,2%	3,4%		26,1%	4,3%	
5. Tranquei o curso/Não acompanhei a maioria das aulas		25%		18,8%	6,2%		6,9%					
Total de Respondentes	5,54%			22,23%			40,28%			31,95%		

Fonte: elaborado pelos autores com base em dados da pesquisa (2022).

No que se verifica perante os informações oferecida pelos 72 estudantes nos últimos três anos letivos, o que constata-se são patamares cada vez maiores de taxas de empregabilidade em todas as séries ao decorrer dos anos e a manutenção dos que apenas estudam, isto é, em longo prazo, a pandemia diretamente não afligiu laboralmente a população analisada. Em todas as salas, o percentual se projeta em mais de 60% das séries atuantes no mercado de trabalho em 2021 e superior a 80% em 2022.

4.2. Análise das Estratégias de Aprendizagem Empregadas nos Períodos de Ensino Remoto e Ensino Presencial

Os resultados apresentados no questionário mostraram-se significativos na avaliação da qualidade do ensino remoto emergencial e nos meios utilizados pelos estudantes na readaptação incitada com o retorno do ensino presencial.

Tabela 2. Frequência Relativa das Estratégias Cognitivas de Ensino

N1 - Ausência de Estratégia	N2 - Aplicação de Estratégia Inconstante	N3 - Aplicação de Estratégia Irregular	N4 - Aplicação de Estratégia Regular	N5 - Aplicação de Estratégia Constante

P1 - Período Remoto (2020/2021)	0,19	0,21	0,22	0,19	0,16
P1 - Período Presencial (2022)	0,03	0,11	0,18	0,40	0,26
P2 - Período Presencial (2022)	0,00	0,06	0,29	0,33	0,31

Fonte: elaborado pelos autores com base em dados da pesquisa (2022).

Por Dembo & Seli (2012), as estratégias de ensaio tendem a ser as mais utilizadas pelos estudantes, pois sua prática consiste, principalmente, na repetição ativamente tanto pela fala quanto pela escrita utilizando-se da memorização cuja a finalidade tende a ser a busca por uma aprendizagem rápida. Diante a amostragem adquirida, manifesta-se a ausência dessa aprendizagem durante o ERE, boa parte dos discentes apresentaram completa falta da estratégia (19,45%) juntamente com os que apresentaram níveis inconstantes em sua aplicação (21,52%).

No que diz respeito às circunstâncias observadas, no decorrer do período pandêmico um terço dos alunos apresentavam aplicabilidades regulares (N4) ou constantes (N5) das estratégias de ensino (36,12%), provenientes mais pelo acompanhamento da correção de atividades, do que por uma realização de resumos. Em 2022 esse percentual expressava-se na maioria dos estudantes que haviam testemunhado o ensino remoto (66,37%) convergindo com a população que não acompanhou as aulas emergenciais (64,59%) que manifestaram aplicação da estratégia de aprendizagem em todos os níveis.

Tabela 3. Frequência Relativa das Estratégias Cognitivas de Elaboração

	N1 - Ausência de Estratégia	N2 - Aplicação de Estratégia Inconstante	N3 - Aplicação de Estratégia Irregular	N4 - Aplicação de Estratégia Regular	N5 - Aplicação de Estratégia Constante
P1 - Período Remoto (2020/2021)	0,27	0,18	0,17	0,18	0,17
P1 - Período Presencial (2022)	0,11	0,06	0,15	0,20	0,45
P2 - Período Presencial (2022)	0,04	0,08	0,14	0,25	0,47

Fonte: elaborado pelos autores com base em dados da pesquisa (2022).

Ao discorrer sobre as estratégias de elaboração, Boruchovitch (1999) disserta, em especial, sobre a capacidade criativa do indivíduo, onde o método é a transformação do material

que busca ser aprendido através da re-escrituração e reinterpretação da informação. No que diz respeito a população (P1), o percentual de alunos que apresentaram ausência (N1) e inconstância (N2) nas elaborações - sendo a menos utilizada dentre todas as estratégias cognitivas - apresentou um decréscimo no período remoto (46,53%) ante o presencial (18,06%).

Em comparação com a segunda população de acadêmicos que não participaram do ensino remoto nos anos anteriores, a proporção revelou-se semelhantemente entre os estudantes perante o aproveitamento constante da estratégia, isto é, que divulgou-se em total concordância, refletiu-se igualmente entre as duas populações (45,84% na primeira população e 47,92% na segunda população), sendo a estratégia cognitiva mais aplicada no ensino presencial.

Tabela 4. Frequência Relativa das Estratégias Cognitivas de Organização

	N1 - Ausência de Estratégia	N2 - Aplicação de Estratégia Inconstante	N3 - Aplicação de Estratégia Irregular	N4 - Aplicação de Estratégia Regular	N5 - Aplicação de Estratégia Constante
P1 - Período Remoto (2020/2021)	0,25	0,21	0,18	0,18	0,15
P1 - Período Presencial (2022)	0,16	0,11	0,24	0,15	0,31
P2 - Período Presencial (2022)	0,20	0,14	0,22	0,22	0,18

Fonte: elaborado pelos autores com base em dados da pesquisa (2022).

Conforme Boruchovitch (2006), apesar das estratégias de organização serem cognitivas, elas estão estritamente ligadas às estratégias metacognitivas pois enquanto o primeiro é a busca e construção por uma auto-regulação do acadêmico, o segundo busca executar o ofício através da gestão da informação para uma construção padronizada da aprendizagem em seus mapas e tópicos conceituais.

Dentre todas as estratégias cognitivas, as organizacionais se apresentaram como as menos utilizadas constantemente (N5) pelos estudantes tanto no ensino emergencial (15,28%) quanto no ensino presencial na segunda população (18,75%) sendo a mais ausente (N1) entre eles (20,84%), fazendo com que diante de todos os grupos estratégicos, as organizações foram as únicas em que os alunos da primeira população mostraram uma aplicabilidade constante na realidade pós pandêmica maior que a segunda população (31,25% ante 18,75%).

Tabela 5. Frequência Relativa das Estratégias Metacognitivas de Planejamento

	N1 - Ausência de Estratégia	N2 - Aplicação de Estratégia Inconstante	N3 - Aplicação de Estratégia Irregular	N4 - Aplicação de Estratégia Regular	N5 - Aplicação de Estratégia Constante
--	-----------------------------	--	--	--------------------------------------	--

P1 - Período Remoto (2020/2021)	0,06	0,17	0,25	0,21	0,29
P1 - Período Presencial (2022)	0,12	0,14	0,13	0,29	0,29
P2 - Período Presencial (2022)	0,08	0,08	0,20	0,20	0,41

Fonte: elaborado pelos autores com base em dados da pesquisa (2022).

A natureza das ações de planejamento constituem especialmente na mensuração do que tenho que estudar e por onde começar a estudar, a ausência dessa estratégia pode assentar inadequada constituição de tempo de estudo e no estabelecimento de quais metas pretendo atingir, afetando diretamente as estratégias regulatórias e de monitoramento e prejudicando todo o quadro cognitivo (García-Perez, 2020).

Em face dos dados subtraídos da amostra, no período pandêmico os alunos apresentavam mais ausência (N1) e inconstância (N2) nos planejamentos de aprendizagem (47,23%) do que regularidade (N4) e constância (N5) (27,79%). A situação se inverteu no ensino presencial (27,09% ante 43,76% na primeira população). Em comparação com a segunda população, no entanto, apresentou maiores níveis de aplicação de planejamento constante (41,67%) do que a primeira população no ensino presencial.

Tabela 6. Frequência Relativa das Estratégias Metacognitivas de Monitoramento

	N1 - Ausência de Estratégia	N2 - Aplicação de Estratégia Inconstante	N3 - Aplicação de Estratégia Irregular	N4 - Aplicação de Estratégia Regular	N5 - Aplicação de Estratégia Constante
P1 - Período Remoto (2020/2021)	0,11	0,16	0,18	0,19	0,33
P1 - Período Presencial (2022)	0,06	0,06	0,20	0,29	0,37
P2 - Período Presencial (2022)	0,06	0,02	0,10	0,33	0,47

Fonte: elaborado pelos autores com base em dados da pesquisa (2022).

Zimmerman (2002), citado por Silva et al. (2017) pondera que as estratégias de monitoramento sujeitas ao autoconhecimento do aluno são cruciais para uma aprendizagem autorregulada bem-sucedida, monitorar o processo cognitivo possibilita a motivação em estudar e uma interpretação mais ampla dos resultados da própria diligência, a condução de recursos e

do ambiente são favorecidos na praticabilidade de uma estratégia advinda de uma autoconsciência constante.

Em relação aos outros grupos estratégicos, a monitoração foi a que apresentou maior proximidade dos anos de 2020/2021 para o ano de 2022, onde a alteração mais perceptível foi no acréscimo na aplicação regular da estratégia (19,45% para 29,17%) e na redução da ausência de estratégia (11,81% para 6,95%) e na utilização inconstante (16,67% para 6,25%), apesar disso, os acadêmicos que não presenciaram os eventos emergenciais ainda possuem maior comprimento na aplicabilidade constante nos estudos, cerca de 10% maior do que foi observado para a primeira população.

Tabela 7. Frequência Relativa das Estratégias Metacognitivas de Regulação

	N1 - Ausência de Estratégia	N2 - Aplicação de Estratégia Inconstante	N3 - Aplicação de Estratégia Irregular	N4 - Aplicação de Estratégia Regular	N5 - Aplicação de Estratégia Constante
P1 - Período Remoto (2020/2021)	0,11	0,17	0,29	0,24	0,18
P1 - Período Presencial (2022)	0,04	0,08	0,22	0,32	0,31
P2 - Período Presencial (2022)	0,00	0,04	0,08	0,50	0,37

Fonte: elaborado pelos autores com base em dados da pesquisa (2022).

Em referência a Dembo (1994), a regulação como estratégia consiste tanto na prática de controle motivacional e afetivo instituída em ambientes profissionalizantes quanto no ato consciente de examinar, verificar e testemunhar o próprio aprendizado e sua eficácia, fazendo que por conta de sua natureza abrangente, sua prestabilidade e utilização seja relativa ao estado dos outros grupos metacognitivos enquanto a regulação potencializa a afetação nos resultados tanto das estratégias cognitivas quanto metacognitivas.

No que concerne a situação do cercamento e reconhecimento da estratégia atualmente nos estudantes do campus da cidade paranaense, o aproveitamento estratégico da auto regulação encontra-se regularmente (N4) e constantemente (N5) presente na maioria categórica tanto nos acadêmicos que acompanharam as dificuldades sanitárias dos anos anteriores (64,59%) quanto nos que não participaram (87,50%). Analisa-se o fato que durante a regência pandêmica, um declínio pode ser documentado na posição auto regulatória dos alunos com o aumento da aplicação irregular (N3) e inconstante (N2) (46,54%).

5. Discussão

Ao delimitar o apuramento dos dados obtidos durante a pesquisa, apreende-se

permanência e semelhanças persistentes em cada grupo de estratégias, o ensino emergencial inclina-se a apresentar mais ausência de estratégias de aprendizagem (com exceção das atividades de organização) do que o ensino presencial e testemunha menor constância no uso estratégico de estudo. Alguns fatores podem ser levados em conta para colaborar com essa perspectiva.

Na pesquisa denota-se a falta de estruturas tanto dos discentes quanto dos docentes, pois, apesar da maioria dos estudantes terem acesso a internet (69%) e se considerarem bons nas ferramentas disponibilizadas durante o ERE (38%), boa parte deles sofreram de problemas relacionados à conexão de seus aparelhos eletrônicos corriqueiramente (44%), pode-se observar também que a maior parte discordaram completamente que não experienciaram interrupções de sons exteriores durante as aulas (42%) e que seus professores não estavam preparados para lidar com as cargas de ensino remoto (38%).

A respeito do panorama da readaptação ao ensino presencial ocorrido nos alunos, mais da metade dos respondentes expuseram e concordaram totalmente e parcialmente que ainda veem conteúdos dados durante o ensino remoto (64%) e que consideram que os docentes exigem muitos conhecimentos que não aprenderam (57%), apresentando uma carência mnemônica do conteúdo assíncrono e que se sentiram totalmente e parcialmente prejudicados pelo ensino remoto (62%). No campo social na constituição dos vínculos em sala de aula, os respondentes aparentam ficar divididos quanto se o ERE foi um causador de distanciamento das relações em sala de aula, embora a metade concordou totalmente e parcialmente com a sugestão.

Partindo do pressuposto de que a autorregulação da aprendizagem é construída nas relações sociais estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem, é relevante salientar sobre as relações sociais. Albert Bandura (1925-2021) reitera em sua aprendizagem sociocognitiva que “nós aprendemos com o meio e meio aprende e se modifica graças às nossas ações”, essa concepção da aprendizagem bidirecional torna o estudante vítima da motivação do próprio ambiente que ele modifica. A abordagem de que a aprendizagem caminha com a socialização entre os estudantes continuamente repete-se, em especial, no campo da Saúde, que quanto maior e mais efetivas as interações entre os membros de uma equipe, mais preparados revelam-se diante das dificuldades, superando 98% das vezes o desempenho de seu melhor membro sozinho (Bollela et al. 2014).

Apesar da atuação estratégica na aprendizagem entre os acadêmicos mostrar-se inferior ao recolhido durante o ensino remoto, a readaptação apresentou níveis satisfatórios de aplicabilidade convergindo com o desempenho dos alunos ante as suas notas em que apenas um quarto mostrou-se insatisfeito com as atividades presenciais (24%).

No ensino superior, Fernández et al. (2013) defendem que a autorregulação das aprendizagens é um elemento essencial para o sucesso acadêmico dos estudantes, uma vez que viabiliza ao estudante um protagonismo na gestão da sua própria aprendizagem e no desenvolvimento de competências para a vida. Pesquisas como a de Silva e Carvalho (2020), verificaram relações entre a autorregulação da aprendizagem e o desempenho acadêmico de estudantes do ensino superior, por meio de um estudo psicométrico realizado com 516 estudantes de Institutos Federais do Brasil que responderam a um questionário on-line. O questionário aplicado por Silva e Carvalho (2020), revelou índices adequados de ajustamento psicométrico e a autorregulação explica significativamente o desempenho acadêmico dos

estudantes. Destaca-se, neste estudo, a relevância de investigações que se dedicam a compreender variáveis contextuais envolvidas com o êxito dos estudantes no ensino superior (Versuti et al. 2021).

6. Conclusões

O objetivo do presente estudo foi examinar quais as estratégias utilizadas pelos estudantes durante e após o ensino remoto emergencial. Em linhas gerais, os estudantes, ao serem expostos às práticas instigadas pelo ambiente de ensino demonstraram capacidades e estratégias autorreguladas mais eficientes, o aumento das estratégias relacionadas à organização de seus estudos, monitoramento de seus progressos e constante análise de natureza metacognitiva acompanharam seu desempenho acadêmico e a satisfação diante de suas notas (Zimmerman, 2000; Pintrich, 1999).

Evidencia-se a importância do direcionamento das práticas de ensino pautadas nas metodologias ativas como meio de superar os obstáculos do intervalo emergencial. O ERE impulsionou um constante movimento de replanejamento das práticas de aprendizagem durante o processo de readaptação no primeiro bimestre de 2022, tendo em vista a fragilidade e instabilidade das estratégias de aprendizagem aplicáveis no ambiente remoto (Behar, 2020).

O envolvimento dos alunos nas atividades e nas aulas síncronas e assíncronas apresentaram um repertório precário na aquisição dos conhecimentos técnicos, quando relacionados à memorização e ao acesso a longo prazo dos conteúdos ministrados. A periodicidade foi importante para encorajar de certa forma a iniciativa e o senso de responsabilidade. Esta nova perspectiva impactou diretamente suas estratégias de organização, planejamento e preservou um decaimento nas estratégias de monitoramento, no entanto, houve uma vasta concordância no caráter prejudicial do ensino pandêmico, que certificou-se na utilização de menos estratégias cognitivas e na perda de regulação e planejamento.

Portanto, no contexto deste estudo, a adoção de metodologias de natureza sociocognitivas se apresentam como práticas de ensino efetivas para restaurar a independência estratégica dos alunos durante o aprendizado (Fonseca & Neto, 2017; Arruda & Siqueira, 2021).

O cenário observado mostrou que a maioria dos respondentes não se adaptou à realidade remota emergencial, demonstrando alienação nos próprios processos de aprendizados cognitivos quanto na auto regulação metacognitiva e mesmo após a readaptação em 2022 não atingiu os níveis demonstrados pelos indivíduos que não enfrentaram os eventos virais com exceção das estratégias organizacionais. Por fim, essa discussão mostra-se pertinente, especialmente por considerar a complexidade dos processos envolvidos com a autorregulação da aprendizagem de estudantes do ensino superior (Boruchovitch & Santos, 2015).

Ao ponderar as delimitações, foi de caráter da pesquisa científica a análise apenas dos acadêmicos do curso de Ciências Contábeis de uma única instituição e *campus* e como a situação afetou o cenário regional. Sugere-se as pesquisas futuras tanto a ampliação para alcançar mais instituições públicas e privadas e outros cursos que projetam outras expectativas no mercado de trabalho. Assim como, também poderão ser examinadas as perspectivas dos docentes quanto às estratégias de ensino e as teorias e ferramentas aplicadas por eles em sala durante, e após o período pandêmico, como essencial fator gerador de variáveis no desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos.

Referências

- Alcará, A. R., Santos, A. A. A. (2013). *Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários*. PSICO, 44(3), p. 411-420.
- Arruda, J.S., & Siqueira, L.M.R.C. (2021). Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 3(1).
- Bedê, J. A. S. (2007) *Estratégias de leitura e estudo no curso de Direito*. Revista Cesumar, v.10 p.27-34.
- Behar, P. A. (2020). *O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*. Monografia, especialização em Educação. Pelotas, RS, UFPEL.
- Bollela, V. R., Senger, M. H., Tourinho, F. S. V., & Amaral, E. (2014). Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. *Medicina*, 47(3), 293-300.
- Boruchovitch, E. (1999). *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2).
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. dos. (2015). *Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students*. *Paideia (Ribeirão Preto)*, 25(60), 19-27.
- Boruchovitch, E., Santos, A. A. A., Costa, E. R., Neves, E. R. C., Primi, R., & Guimarães, S. E. R. (2006). *A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 297-304.
- Castro, J. X., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). *Estratégias de Aprendizagem dos estudantes motivados*. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 9(1), 80-97. Recuperado em 1/12/2021 de <https://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/258>
- Dembo, M. H. (1994). *Applying educational psychology*. 5th ed. New York: Longman Publishing Group.
- Dembo, M. H. & Seli, H. (2012). *Motivation and Learning Strategies for College Success*. 4. ed. New York: Routledge.
- Daros, T. M. V., (2020). *Formação teórica e práticas na ação docente*. ATENA Editora 2020. Maringá, Paraná.
- Faria, A. A. G. B. T., Pereira, L. L. & Almeida, L. S. (2021). *Efeitos da Aprendizagem Remota Em Estudantes do Ensino Superior*. *Revista Educação em Debate*, 43(86), 136-

150.

- Fernández, E., Bernardo, A., Suárez, N., Carezo, R., Núñez, J. & Rosario, P. (2013). Predicción del uso de estrategias de autorregulación en la educación superior: Un análisis a nivel individual y de contexto. *Anales de Psicología*, 29(3), 865-875.
- Fonseca, S.M., & Neto, J.A.M. (2017). Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. *Revista EDaPECI*, 17(2), 185-197.
- García-Pérez, D., Fraile, J., & Panadero, E. (2020). *Learning strategies and self-regulation in context: How higher education students approach different courses, assessments, and challenges*. *European Journal of Psychology of Education*, 36(2), 533-550.
- Hirt, M. S.; Leal, E. A.; Silva, T.D. & Neto, I. V. R. (2021). *Adoção de Estratégias de Aprendizagem por Ingressantes do Curso de Ciências Contábeis*. Anais do Congresso USP de Iniciação Científica de Contabilidade, 18. São Paulo, 2021.
- Jou, G. I., & Sperb, T. M. (2006). *A Metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(2), 177-185.
- Lima Filho, R. N., Lima, G. A. S. F. D. & Bruni, A. L. (2015). *Aprendizagem Autorregulada em Contabilidade: Diagnósticos, Dimensões e Explicações*. *Brazilian Business Review*, 12(1), 38-56.
- Martins, G. A. & Theóphilo, C. R. (2007) *Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas*. 2ª edição. Editora Atlas S.A, São Paulo, SP.
- Pintrich, P. R. (1999) *The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning*. The University of Michigan. *International Journal of Educational Research*, vol. 31, pp 459-470. University of Michigan, USA.
- Reimers, F. M. & Schleider, A. (2020). *A framework to guide na education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. Disponível em: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020> acesso em 18/07/2022
- Ribeiro, C. (2003). *Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116.
- Rosário, P. (2001). *Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5(1), 87-102.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 5

edição, Penso Editora. São Paulo, SP.

Silva, J.C.R. & Carvalho, C.F. (2020). Autorregulação de aprendizagens e o desempenho acadêmico no ensino superior. *Linhas Críticas*, 26, e32073.

Silva, T. B. J.; Lay, L. A.; Hein, N.; Biavatti, V. T.; & Zonatto, V. C. S. (2017). *As Estratégias de Aprendizagem Autorregulada (SRL) no Ensino EAD de Contabilidade*. REPEC, Brasília, v. 11, n. 1, art. 5, (p. 90-109), jan./mar.

Silva, J., Goulart, I. C. V. & Cabral, G. R. (2021). *Ensino Remoto na Educação Superior: Impactos na Formação inicial do Docente*. Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, MG, Brasil. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, abr./jun. 2021.

Souza, L. F. N. I. D. (2010). *Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados*. *Educar*, 26(36), 95-107.

Valle, A., Núñez, J. C. Cabanach, R. G., González-Pianda, J. A., Rodríguez, S., Rosário, P., & Muñoz-Cadavid, M. A. (2008). *Self-regulated profiles and academic achievement*. *Psicothema*, 20(4), pp. 724-731.

Versuti, F. M., Mulle, R. L. D., Padovan-Neto, F. E., & Incrocci, R. M. (2021). Metodologias ativas e a autorregulação da aprendizagem: reflexões em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, 27, e39024.

Waterkemper, R. & Prado, M. L. (2011) *Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em enfermagem*. [online]. 2011, vol.29, n.2, pp.234-246. ISSN 0121-4500.

ANEXO

Questionário	Alternativa 01	Alternativa 02	Alternativa 03	Alternativa 04	Alternativa 05
Etapa 1. <u>Identificando o Perfil dos Respondentes</u> Questões relativas a idade (1), período que encontra-se matriculado (2), campus (3), frequência durante a pandemia (4), curso (5) e questões referentes às atividades empregísticas em 2020/2021 (6-7).					
1. Assinale o intervalo em que se encontra a sua idade:	17 a 22 anos	23 a 28 anos	29 a 34 anos	35 a 40 anos	Mais de 40 anos
2. Em que ano/período do curso você está matriculado(a)?	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	

3. Em qual campus você está matriculado(a)?					
4. Você estava matriculado(a) na instituição durante o período de 2020 e/ou 2021, enquanto esteve vigente o ensino remoto?	Sim, participei majoritariamente das aulas.	Parcialmente, tranquei a matrícula durante o ano de 2020 e/ou 2021	Não.		
5. Predominantemente, durante o ano de 2020, eu:	Apenas estudei.	Estudei e trabalhei.	Tranquei o curso/Não acompanhei a maioria das aulas.	Tranquei o curso/Não acompanhei a maioria das aulas e trabalhei.	Não era acadêmico(a) do curso.
6. Predominantemente, durante o ano de 2021, eu:	Apenas estudei.	Estudei e trabalhei.	Tranquei o curso/Não acompanhei a maioria das aulas.	Tranquei o curso/Não acompanhei a maioria das aulas e trabalhei.	
<u>Etapa 2. Investigação sobre as estratégias de aprendizagem no período de 2020 e/ou 2021 (Ensino Remoto Emergencial)</u> Questões relativas ao ensino remoto emergencial, abrangendo: Estratégias Cognitivas (8-13), Metacognitivas (14-19), Influência do Ensino Remoto (20-24), Percepções do Ensino (25-28) e Espaço Livre (29)	Tipo da Questão	Grupo: Cognição e Metacognição	Ramos da Cognição e Metacognição	Ala Presencial ou Ala Remoto	
7. No ensino remoto, quando eu lia um texto ou artigo, costumava fazer um resumo com minhas palavras para assimilar o que tinha lido.	Cogn - Ens/PAN	Cognitivo	Ensaio	Remoto	
8. Durante as aulas <i>on-line</i> , tive o hábito de acompanhar o(a) professor(a) nas correções de tarefas corrigindo minha própria atividade..	Cogn - Ens/PAN	Cognitivo	Ensaio	Remoto	
9. Durante o período de provas na pandemia, eu fazia revisões de leitura rápida nos documentos oferecidos pelo(a) professor(a) ou nos exercícios feitos disponíveis nas plataformas.	Cog - Elab/PAN	Cognitivo	Elaboração	Remoto	
10. Em casa durante a pandemia, eu costumava criar perguntas e respostas sobre o assunto que estava estudando, como forma de estudar e revisar.	Cogn - Elab/PAN	Cognitivo	Elaboração	Remoto	
11. Quando estudava durante o ensino remoto, eu procurava fazer esquemas ou diagramas, usando as ideias principais do texto.	Cogn - Org/PAN	Cognitivo	Organização	Remoto	
12. Durante a pandemia, quando eu estudava para uma prova com muitos temas, preferia estudar por meio da criação de tópicos..	Cogn - Org/PAN	Cognitivo	Organização	Remoto	
13. No ensino remoto, eu só começava a estudar para a disciplina às vésperas do dia da avaliação.	Meta - Plan/PAN	Metacognitivo	Planejamento	Remoto	
14. Na pandemia, eu procurava readaptar meu aprendizado depois de receber do(a) professor(a) um <i>feedback</i> ou a	Meta - Plan/PAN	Metacognitivo	Planejamento	Remoto	

correção das atividades.					
15. Na pandemia, eu costumava organizar todos os meus materiais e ferramentas necessárias antes de começar a estudar.	Meta - Mon PAN	Metacognitivo	Monitoramento	Remoto	
16. Na realização de exercícios no ensino remoto, eu pedia ajuda para algum colega ou para o(a) professor(a) quando eu não entendia alguma matéria.	Meta - Mon/PAN	Metacognitivo	Monitoramento	Remoto	
17. Durante as aulas <i>on-line</i> , eu procurava pedir exemplos ou uma nova explicação aos professores quando não compreendia uma ideia.	Meta - Reg/PAN	Metacognitivo	Regulação	Remoto	
18. Durante todo o período do ensino remoto em geral, se eu percebesse que não estava conseguindo aprender enquanto estudava, buscava promover alguma mudança em minha estratégia de estudos.	Meta - Reg/PAN	Metacognitivo	Regulação	Remoto	
19. Durante todo o período do ensino remoto, em geral, eu tive fácil acesso a internet e aparelhos eletrônicos (Celular, Tablet, Computador, Notebook).	Influência ens. remoto			Remoto	
20. Eu me considerava habilidoso(a) nas plataformas utilizadas pelos professores durante a pandemia. (Ex. Moodle, Google Classroom/meet, Teams, etc).	Influência ens. remoto			Remoto	
21. Durante o ensino remoto, eu não enfrentei problemas com conexão ou com meus equipamentos de estudo.	Influência ens. remoto			Remoto	
22. Em casa, durante as aulas <i>on-line</i> , eu não enfrentava muitas interrupções externas de familiares ou barulhos da vizinhança.	Influência ens. remoto			Remoto	
23. Eu acredito que a maioria dos meus professores estavam preparados para usar as tecnologias necessárias durante o ensino remoto.	Influência ens. remoto			Remoto	
24. Os(as) professores(as) no ensino presencial estão exigindo o conhecimento de muitos conteúdos que não aprendi.	Percepção ens. presencial			Presencial	
25. Em relação ao meu aprendizado, eu me sinto prejudicado(a) pelo ensino remoto.	Percepção ens. presencial			Presencial	
26. Sinto necessidade de revisar os conteúdos ensinados durante o ensino remoto para realizar as atividades das disciplinas atuais.	Percepção ens. presencial			Presencial	
27. Acredito que o ensino remoto tornou meu vínculo social em relação aos meus colegas de turma mais distante.	Percepção ens. presencial			Presencial	

28. Espaço livre para comentários sobre as estratégias que você aplicou para se adaptar ao período do ensino remoto emergencial.					
<u>Etapa 3. <i>Investigação sobre as estratégias de aprendizagem no período de 2022 no formato presencial (Após Ensino Remoto Emergencial)</i></u> Questões relativas ao Perfil do Respondente no Período (30) Ensino Presencial, abrangendo as busca pelas Estratégias Cognitivas (31-36) e Metacognitivas (37-42), Percepção do Ensino Presencial (43) e Espaço Livre (44).					
29. Predominantemente, durante o ano de 2022, eu:	Apenas estudei	Estudei e trabalhei			
30. No ensino presencial, para fixar o conteúdo eu procuro outros materiais que contenham o conteúdo explicado em sala pelo(a) professor(a).	Cogn - Ens/PÓS PAN	Cognitivo	Ensaio	Presencial	
31. No ensino presencial, em períodos de avaliação, eu prefiro estudar apenas o que cairá na prova de maneira repetitiva.	Cogn - Ens/PÓS PAN	Cognitivo	Ensaio	Presencial	
32. No ensino presencial, para estudar conteúdos complexos, eu faço resumos e os adapto para palavras mais simples.	Cogn - Elab/PÓS PAN	Cognitivo	Elaboração	Presencial	
33. No ensino presencial, sinto que meu aprendizado é melhorado quando, ao estudar com colegas de turma, eu explico o conteúdo ou tiro suas dúvidas durante a resolução das atividades.	Cogn - Elab/PÓS PAN	Cognitivo	Elaboração	Presencial	
34. No ensino presencial, eu utilizo e/ou construo esquemas e mapas conceituais para lembrar de definições complexas.	Cogn - Org/PÓS PAN	Cognitivo	Organização	Presencial	
35. No ensino presencial, quando vou resumir um texto muito longo ou preparar uma apresentação, prefiro dividir em subtítulos ou sessões antes de iniciar os trabalhos.	Cogn - Org/PÓS PAN	Cognitivo	Organização	Presencial	
36. No ensino presencial, no início de cada bimestre, eu avalio meu desempenho no bimestre anterior e reflito como posso melhorar minhas notas.	Meta - Plan/PÓS PAN	Metacognitivo	Planejamento	Presencial	
37. No ensino presencial, para conseguir acompanhar o conteúdo durante o bimestre, eu traço objetivos e estratégias para meu estudo.	Meta - Plan/PÓS PAN	Metacognitivo	Planejamento	Presencial	
38. Durante meu estudo, consigo perceber o quanto estou aprendendo.	Meta - Mon/PÓS PAN	Metacognitivo	Monitoramento	Presencial	
39. No ensino presencial, se eu consigo perceber que não	Meta -	Metacognitivo	Monitoramento	Presencial	

estou entendendo o que estou lendo, tento mudar algo em minha estratégia de leitura (exemplos: retomar a leitura do início, mudar de ambiente, mudar a postura, fazer leitura em voz alta, ler grifando e anotando, etc).	Mon/PÓS PAN				
40. No ensino presencial, eu sempre me programo para estudar e enviar minhas atividades dentro do prazo.	Meta - Reg/PÓS PAN	Metacognitivo	Regulação	Presencial	
41. No ensino presencial, ao perceber que estou com dificuldades em aprender determinados assuntos ou matérias, busco mudar a maneira com que estou estudando para alcançar um melhor aproveitamento.	Meta - Reg/PÓS PAN	Metacognitivo	Regulação	Presencial	
42. Me sinto satisfeito(a), até o momento, com o andamento das minhas notas no retorno ao ensino presencial.	Percepção ens. presencial			Presencial	
43. Espaço livre para comentários sobre as estratégias que você aplicou para se (re)adaptar ao ensino presencial.					