



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

EDUARDA SOUZA STROPPER

**ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE CÂMPUS CHARQUEADAS**

Charqueadas, RS

2025

EDUARDA SOUZA STROPPER

**ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE CÂMPUS CHARQUEADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo câmpus Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Orientador(a): Profa. Dra. Janessa Aline Zappe

Charqueadas, RS

2025

S924o Stropper, Eduarda Souza

Organização dos estudos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense Câmpus Charqueadas. / Eduarda Souza Stropper. – Charqueadas, RS, – 2025.

157 f.

Dissertação – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Charqueadas, Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

“Orientadora: Profa Dra Janessa Aline Zappe”

1. Estratégias de aprendizagem . 2. Ensino Médio Integrado. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Acompanhamento pedagógico 5. Produto educacional. I. Título.

CDU 377

Catálogo na Publicação:
Bibliotecário Fernando Scheid - CRB 10/1909

EDUARDA SOUZA STROPPER

**ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE CÂMPUS CHARQUEADAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo câmpus Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 29 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Janessa Aline Zappe

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
Orientador

Profa. Dra. Walkiria Helena Cordenonzi

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

Profa. Dra. Neide de Brito Cunha

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

EDUARDA SOUZA STROPPER

**DICAS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM: UM GUIA PARA SER DISCUTIDO
ENTRE ESTUDANTES E SERVIDORES.**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo câmpus Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 29 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Janessa Aline Zappe

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

Orientador

Profa. Dra. Walkiria Helena Cordenonzi

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

Profa. Dra. Neide de Brito Cunha

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Dedico a Deus, pelo amparo em minha caminhada, e à minha família, pelo amor e incentivo para a realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Aos amores da minha vida, **meu esposo Ulisses Fernandes e meu filho Vicente Stroppler Fernandes**, que estiveram ao meu lado em todos os momentos desta caminhada. Com paciência, carinho e compreensão, respeitaram minha ausência e apoiaram a escolha de seguir em busca de ideais pessoais e profissionais.

À minha querida **mãe Ana Justina Pinhatti**, à minha **irmã Roberta Stroppler** e à **minha sogra Ruth Fernandes**, expresso meu carinho e gratidão pela compreensão, cuidado, zelo e apoio constante, especialmente no cuidado com Vicente durante minha ausência.

Agradeço também pela oportunidade de ter como referência três mulheres inspiradoras, cuja força e conquistas me motivaram: minha **tia Maria Terezinha Stroppler** e, em memória, **minha amiga Lourdes Lima e minha avó Zulmira Stroppler**.

À minha **orientadora, Janessa Aline Zappe**, agradeço pela dedicação, paciência e cuidado em cada orientação. Sua presença e incentivo foram fundamentais nesta caminhada.

Às amigadas construídas durante o mestrado, que tornaram a jornada mais leve e significativa, pelos momentos de aprendizado e também de descontração compartilhados.

Às minhas **colegas de trabalho da UFRGS**, que me apoiaram com carinho ao longo desta jornada, em especial **Amanda Martins, Ana Paula Alencastro, Carolina Ribeiro, Carolina Ritter, Elenice Cheis, Joana Flores, Juraci Moreira, Patrícia Brito e Sonia Maria Martins**.

Enfim, a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo meu sincero agradecimento pelo carinho, paciência e apoio.

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), teve como foco central compreender as ações dos estudantes e da Instituição em relação à organização dos estudos, visando à construção de um guia com dicas práticas de aprendizagem. Os objetivos específicos foram: compreender as percepções dos servidores sobre as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes e as ações relacionadas às estratégias de aprendizagem e ao acompanhamento pedagógico promovidas pelo IFSul Câmpus Charqueadas; identificar as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes e as formas de apoio pedagógico que eles julgam necessárias na Instituição; desenvolver um guia prático de estratégias de aprendizagem com base nas necessidades acadêmicas dos estudantes e nas boas práticas pedagógicas, visando auxiliar tanto os estudantes quanto os servidores no processo de ensino-aprendizagem; e aplicar e avaliar o guia prático junto aos servidores e aos estudantes, verificando sua aplicabilidade e eficácia no apoio ao processo de ensino-aprendizagem no IFSul Câmpus Charqueadas. O referencial teórico da investigação foi fundamentado na Teoria Social Cognitiva, proposta por Albert Bandura, nas contribuições de Barry Zimmerman sobre autorregulação da aprendizagem e em estudos sobre estratégias de aprendizagem, com destaque para os trabalhos de Evely Boruchovitch. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender, a partir das percepções dos participantes, como ocorre a rotina de estudos dos estudantes e o apoio oferecido pelo câmpus na organização dos estudos. Essa abordagem possibilitou uma análise mais profunda das experiências individuais, destacando as perspectivas dos envolvidos. A metodologia adotada envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com seis servidores que atuam no atendimento aos estudantes e a aplicação de questionários com 89 estudantes dos cursos de Informática e de Mecatrônica. Os dados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta de Laurence Bardin, e organizados em categorias. A análise indicou, nas entrevistas com servidores, duas categorias centrais: (i) Dificuldades acadêmicas percebidas pelos servidores, que reuniram lacunas do ensino fundamental, limitações na escolha do curso e seus impactos na motivação, dificuldades na organização dos estudos e desafios de ordem socioeconômica; e (ii) Ações

relacionadas às estratégias de aprendizagem e ao acompanhamento pedagógico, com destaque para a disciplina Iniciação Acadêmica e os Múltiplos Olhares (IAMO), os horários de atendimento docente e o trabalho do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Nos questionários com estudantes, a análise organizou os resultados em três categorias: (i) Dificuldades acadêmicas relatadas pelos estudantes, nas quais a organização do tempo e a ansiedade/estresse apareceram com maior frequência; (ii) Apoios pedagógicos e espaços de suporte acadêmico sugeridos pelos estudantes, com prioridade para aulas de reforço, horários de atendimento, grupos de estudo, tutoria individual e acompanhamento psicológico, além do reconhecimento da importância de um espaço institucional de orientação acadêmica; e (iii) Soluções e sugestões apresentadas pelos estudantes, que abrangeram assuntos referentes à infraestrutura, à saúde mental e à criação de um espaço de orientação acadêmica, entre outros. De modo geral, os resultados destacaram o papel central da organização dos estudos e da gestão do tempo no sucesso do curso, a necessidade de um apoio estudantil articulado entre as áreas pedagógicas, sociais e psicológicas, com espaços institucionais de orientação, e confirmaram a pertinência das ações integradas já existentes na Instituição. Esses elementos fundamentaram a elaboração do guia e sustentaram sua aplicabilidade. Com base nesses resultados, foi elaborado, aplicado e avaliado o guia *Dicas práticas de aprendizagem: um guia para ser discutido entre estudantes e servidores*, com orientações acessíveis e estratégias voltadas à organização dos estudos, à autorregulação e ao fortalecimento do vínculo pedagógico. O processo de avaliação contou com a participação de estudantes e de servidores e foi estruturado com base nos Eixos Conceitual, Pedagógico e Comunicacional propostos por Gabriel Kaplún. Os resultados indicaram que o material é aplicável e relevante, apresentando potencial para fortalecer a autonomia dos estudantes, qualificar o acompanhamento pedagógico e subsidiar práticas institucionais mais sensíveis às dificuldades acadêmicas. As autoras recomendam ampliar o apoio à aprendizagem por meio de oficinas sobre organização dos estudos, grupos de estudo, flexibilização dos horários de atendimento docente, melhor organização das atividades e avaliações, fluxos claros de encaminhamento para apoio, divulgação multicanal do guia e formação de equipe multidisciplinar, além de aprofundar estudos sobre seu uso em outros contextos institucionais.

Palavras-Chave: Estratégias de aprendizagem. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica. Acompanhamento pedagógico. Produto educacional.

ABSTRACT

This research, linked to the Professional and Technological Education Graduate Program (ProfEPT), aimed to understand the actions of students and the institution regarding the organization of studies, with the purpose of developing a guide with practical learning tips. The specific objectives were: to understand the perceptions of staff members regarding the academic difficulties faced by students and the actions related to learning strategies and pedagogical support promoted by the IFSul Charqueadas Campus; to identify the academic difficulties faced by students and the forms of pedagogical support they consider necessary at the institution; to develop a practical learning strategies guide based on students' academic needs and on pedagogical best practices, aiming to assist both students and staff in the teaching and learning process; and to implement and evaluate the practical guide with staff and students, verifying its applicability and effectiveness in supporting the teaching and learning process at the IFSul Charqueadas Campus. The theoretical framework was grounded in Albert Bandura's Social Cognitive Theory, Barry Zimmerman's contributions on self-regulated learning, and studies on learning strategies, especially the works of Evely Boruchovitch. The study adopted a qualitative approach to understand, from the participants' perspectives, how students' study routines are organized and how the campus supports them in this process. This approach allowed for a deeper analysis of individual experiences, highlighting the perspectives of those involved. The methodology included semi-structured interviews with six staff members engaged in student support and questionnaires administered to 89 students from the Computer Science and Mechatronics programs. Data were analyzed through Laurence Bardin's Content Analysis technique and organized into categories. The analysis of staff interviews identified two main categories: (i) Academic difficulties perceived by staff, including learning gaps from elementary education, limitations in course choice and their impacts on motivation, difficulties in organizing studies, and socioeconomic challenges; and (ii) Actions related to learning strategies and pedagogical support, with emphasis on the Iniciação Acadêmica course, the Múltiplos Olhares (IAMO) program, faculty office hours, and the work of the Support Center for People with Specific Needs (NAPNE). In the student questionnaires, results were grouped into three categories: (i) Academic difficulties reported by students, with time management and anxiety/stress appearing most

frequently; (ii) Pedagogical support and academic support spaces suggested by students, prioritizing remedial classes, office hours, study groups, individual tutoring, and psychological support, along with the recognition of the importance of an institutional space for academic guidance; and (iii) Solutions and suggestions presented by students, covering aspects related to infrastructure, mental health, and the creation of an academic guidance space, among others. Overall, the results highlighted the central role of study organization and time management in academic success, the need for integrated student support involving pedagogical, social, and psychological areas, and the relevance of institutional spaces for academic guidance. They also confirmed the pertinence of integrated actions already in place at the institution. These findings supported the development of the guide and sustained its applicability. Based on these results, the guide *Practical Learning Tips: A Guide for Discussion Between Students and Staff* was developed, implemented, and evaluated, providing accessible guidance and strategies focused on study organization, self-regulation, and the strengthening of pedagogical relationships. The evaluation process involved both students and staff and was structured according to the Conceptual, Pedagogical, and Communicational Axes proposed by Gabriel Kaplún. The results indicated that the material is applicable and relevant, with potential to strengthen student autonomy, improve pedagogical support, and inform institutional practices more sensitive to academic difficulties. The research recommended expanding learning support through workshops on study organization, study groups, flexible faculty office hours, better scheduling of activities and assessments, clear referral processes for support, multi-channel dissemination of the guide, and the formation of a multidisciplinary team, as well as further studies on its use in other institutional contexts.

Keywords: Learning strategies. Integrated Secondary Education. Professional and Technological Education. Pedagogical support. Educational product.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Publicações selecionadas na construção do Estado do Conhecimento.....	21
Quadro 2 – Relação entre objetivos da pesquisa e instrumentos utilizados.....	45
Quadro 3 – Passos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa.....	49
Quadro 4 – Entrevistados da pesquisa.....	53
Quadro 5 – Categorias e subcategorias da análise das entrevistas com os servidores.....	55
Quadro 6 – Categorias e subcategorias das respostas dos estudantes.....	83
Quadro 7 – Estruturação do Produto Educacional <i>Dicas Práticas de Aprendizagem:</i> <i>um guia para ser discutido entre estudantes e servidores</i>	115
Quadro 8 – Sugestões e comentários sobre o conteúdo do guia.....	119
Quadro 9 – Sugestões e comentários sobre o conteúdo do guia.....	122
Quadro 10 – Sugestões e comentários sobre o conteúdo do guia.....	124
Quadro 11 – Sugestões e comentários sobre o conteúdo do guia.....	126
Quadro 12 – Sugestões e comentários sobre o conteúdo do guia.....	128

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção de estudantes participantes da pesquisa por ano escolar.....	81
Gráfico 2 – Tempo médio diário dedicado aos estudos fora da escola.....	82
Gráfico 3 – Dificuldades acadêmicas por ano escolar.....	85
Gráfico 4 – Frequência das dificuldades de organização dos estudos por ano escolar.....	86
Gráfico 5 – Disposição para procurar ajuda nas dificuldades acadêmicas.....	87
Gráfico 6 – Tipos de apoio acadêmicos apontados pelos participantes da pesquisa.....	83
Gráfico 7 – Espaço para discutir dificuldades acadêmicas.....	90
Gráfico 8 – Espaço de orientação acadêmica.....	91
Gráfico 9 – Serviços ou atividades que a escola poderia oferecer para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes.....	93
Gráfico 10 – Sugestões dos estudantes para melhorar o apoio às dificuldades acadêmicas.....	103
Gráfico 11 – Fatores que podem melhorar o desempenho acadêmico.....	110
Gráfico 12 – Distribuição dos participantes da validação do produto educacional....	17

FIGURAS

Figura 1 – Página interna do guia <i>Dicas Práticas de Aprendizagem: um guia para ser discutido entre estudantes e servidores</i>	112
Figura 2 – Seção 1: Avaliação Geral.....	118
Figura 3 – Seção 2: Clareza Visual e Organização.....	121
Figura 4 – Seção 3: Avaliação das ilustrações.....	123
Figura 5 – Seção 4: Aplicabilidade e Proatividade para o Público-Alvo.....	125
Figura 6 – Seção 5: Avaliação de Eficácia para o Público-Alvo.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
EAA – Escolas de Aprendizes e Artífices
EMI – Ensino Médio Integrado
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
IAMO – Iniciação Acadêmica e os Múltiplos Olhares
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
IFSul – Instituto Federal Sul-rio-grandense
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPNE – Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
PDF – Portable Document Format
PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Proep – Programa de Expansão da Educação Profissional
ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSC – Teoria Social Cognitiva
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
.....	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 Estado do conhecimento - o que outras pesquisas tratam sobre o tema?.....	19
2.2 Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos dos Institutos Federais.....	27
2.2.1 Institutos Federais: como tudo começou.....	27
2.2.2 Institutos Federais: preparando cidadãos para o mundo do trabalho....	30
2.3 Teoria Social Cognitiva e autorregulação da aprendizagem.....	35
2.3.1 Teoria Social Cognitiva (TSC).....	36
2.3.2 Estratégias de aprendizagem.....	42
3 METODOLOGIA.....	45
.....	51
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	52
4.1 Análise das entrevistas.....	52
4.1.1 Dificuldades acadêmicas percebidas pelos servidores.....	55
4.1.1.1 Impacto das lacunas do ensino fundamental na trajetória acadêmica.....	56
4.1.1.2 Limitações na escolha do curso e seus impactos na motivação estudantil.....	58
4.1.1.3 Estratégias de aprendizagem.....	61
4.1.1.4 Condições socioeconômicas como fator de dificuldade acadêmica.....	65
4.1.2 Ações relacionadas às organização dos estudos e ao acompanhamento pedagógico.....	67
4.1.2.1 Disciplina Iniciação Acadêmica e os Múltiplos Olhares (IAMO).....	71
4.1.2.2 Horários de atendimento como espaço de apoio.....	74
4.1.2.3 Apoio especializado por meio do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).....	76
4.2 Análise dos questionários aplicados nos estudantes.....	80
4.2.1 Dificuldades acadêmicas relatadas pelos estudantes.....	84
4.2.2 Apoios pedagógicos e espaços de suporte acadêmico sugeridos pelos estudantes.....	88
4.2.3 Soluções e sugestões apresentadas pelos estudantes.....	92
4.2.3.1 Serviços e atividades sugeridos pelos estudantes.....	92
4.2.3.1.1 Reforço escolar e horários de atendimento dos professores.....	94
4.2.3.1.2 Organização dos estudos e métodos de aprendizagem.....	95
4.2.3.1.3 Grupos de estudos.....	96
4.2.3.1.4 Formas e organização das avaliações.....	97
4.2.3.1.5 Infraestrutura e espaços físicos.....	98
4.2.3.1.6 Apoio e escuta por parte dos professores.....	99
4.2.3.1.7 Satisfação com os apoios oferecidos.....	100

4.2.3.1.8 Saúde mental e apoio emocional.....	101
4.2.3.1.9 Apoio a estudantes que trabalham.....	101
4.2.3.1.10 Outras sugestões dos estudantes.....	102
4.2.3.1.11 Não respondeu à pergunta.....	103
4.2.3.2 Sugestões dos estudantes para melhorar o apoio às dificuldades acadêmicas.....	103
4.2.3.2.1 Ampliação do apoio e do acompanhamento estudantil.....	105
4.2.3.2.2 Criação de espaço e de atendimentos para a organização dos estudos e o apoio à aprendizagem.....	106
4.2.3.2.3 Reorganização das avaliações, prazos e quantidade de conteúdo.....	106
4.2.3.2.4 Melhoria na relação com os professores e nas formas de ensinar.....	107
4.2.3.2.5 Reconhecimento dos apoios já oferecidos.....	109
4.2.3.2.6 Não respondeu à pergunta.....	109
4.2.4 Considerações da análise dos questionários.....	109
.....	112
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	113
5.1 O que é o Produto Educacional.....	113
5.2 Justificativa: Por que aplicar este Guia na EPT?.....	114
5.3 Objetivos do Produto Educacional.....	114
5.4 Processo de Elaboração.....	114
5.5 Finalidade do Produto.....	115
5.6 Fundamentação na Proposta de Kaplún.....	115
5.7 Estrutura do Guia.....	116
5.8 Avaliação do Produto Educacional.....	117
.....	130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
7 REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM ESTUDANTES:.....	139
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM SERVIDORES.....	142
APÊNDICE C – AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	145
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	149
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	151
APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem não acontece apenas dentro da sala de aula. Ela envolve também os ambientes em que o estudante vive, as experiências que acumula e as estratégias que desenvolve para lidar com os desafios que surgem ao longo da vida escolar. Compreender como os estudantes aprendem, como se organizam para estudar e como enfrentam suas dificuldades é fundamental para pensar uma educação que seja, ao mesmo tempo, acolhedora e eficiente.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essas questões ganham ainda mais destaque, considerando a complexidade dos cursos ofertados. Muitos estudantes convivem com dificuldades para organizar a rotina de estudos, compreender os conteúdos das disciplinas, manter a motivação e buscar ajuda quando necessário. Silva e Sá (1997) afirmaram que:

Muitos problemas de aprendizagem são explicados, atualmente, pela ausência ou uso inadequado de estratégias de estudo e pela não existência de hábitos de trabalho favoráveis à aprendizagem. Além disso, muitas crianças e jovens, com fraco rendimento escolar, apresentam uma atitude negativa face ao estudo, uma grande desmotivação escolar, um tempo de estudo insuficiente e uma consciência muito limitada da utilidade de adotar estratégias de aprendizagem (Silva; Sá, 1997, p. 11).

Nesse cenário, buscar formas de apoiar os estudantes e oferecer estratégias de aprendizagem que fizessem sentido para eles representou uma alternativa importante para promover o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Costa e Boruchovitch (2019) observaram que alguns desses problemas poderiam ser reduzidos e que o desempenho escolar dos estudantes poderia melhorar por meio do ensino de estratégias de aprendizagem eficientes, aplicadas a áreas específicas como Matemática, Leitura e Escrita. As autoras definem estratégias de aprendizagem como “técnicas, procedimentos e/ou quaisquer atividades que nos auxiliem na aquisição, armazenamento e na utilização das informações que recebemos do meio” (Costa; Boruchovitch, 2019, p. 72).

A escolha deste tema de pesquisa esteve relacionada à experiência profissional da pesquisadora, que atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), desde 2018. Nesse setor, realiza atendimentos pedagógicos individuais e em grupo com estudantes que apresentam dificuldades

acadêmicas. Ao longo desse percurso, foi possível perceber que grande parte das demandas dos estudantes se relacionava à falta de organização nos estudos, ao acúmulo de tarefas e à dificuldade de encontrar um método pessoal que funcionasse. Como resposta a essas demandas, além dos atendimentos individuais, passaram a ser oferecidas oficinas em grupo com foco no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e na construção coletiva de soluções.

Ao iniciar o mestrado profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Câmpus Charqueadas, a pesquisadora buscou aprofundar seus estudos nessa área, com o objetivo de transformar sua prática em um produto educacional que pudesse ser compartilhado. Ainda no início do curso, conversando com professores da instituição, perguntou se existia algum espaço ou iniciativa voltada ao apoio pedagógico dos estudantes ou à discussão sobre estratégias de aprendizagem. A resposta que obteve foi que não se tinha conhecimento sobre esse tipo de ação. Esse cenário reforçou a percepção de que havia uma lacuna a ser explorada, especialmente no que dizia respeito ao suporte oferecido aos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) .

Com base nisso, o presente estudo buscou desenvolver um guia intitulado *Dicas Práticas de Aprendizagem: Um Guia para ser Discutido entre Estudantes e Servidores*, destinado aos estudantes do IFSul Câmpus Charqueadas e aos servidores que atuam diretamente no acompanhamento pedagógico. A ideia central foi criar um material acessível, útil e contextualizado, que continue auxiliando os estudantes na organização de seus estudos e sirva de apoio para os servidores que os orientam. O guia foi pensado como um instrumento capaz de contribuir não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a permanência dos estudantes na instituição.

O trabalho esteve vinculado à linha de pesquisa “Organizações e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT” e ao macroprojeto “Organização de Espaços Pedagógicos na EPT”, que abrange estudos voltados à organização e ao planejamento de espaços pedagógicos formais e não formais, relacionados ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão na EPT. A proposta deste estudo dialogou diretamente com essa perspectiva, ao considerar que esse “espaço” poderia ser compreendido não apenas como um local físico, mas também como os encontros agendados e a disponibilidade dos servidores para acolher os estudantes.

Diante disso, o problema de pesquisa foi formulado da seguinte maneira:

como se configura a rotina de estudos dos estudantes e de que forma a Instituição os apoia na organização desses estudos?

Para responder a essa questão, foi estabelecido o seguinte objetivo geral:

- Compreender as ações dos estudantes e da Instituição em relação à organização dos estudos, visando à construção de um guia com dicas práticas de aprendizagem.

Os objetivos específicos foram:

- Compreender as percepções dos servidores sobre as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes e as ações relacionadas às estratégias de aprendizagem e ao acompanhamento pedagógico promovidas pelo IFSul Câmpus Charqueadas.
- Identificar as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes e as formas de apoio pedagógico que eles julgam necessárias na instituição.
- Desenvolver um guia prático de estratégias de aprendizagem com base nas necessidades acadêmicas dos estudantes e nas boas práticas pedagógicas, visando auxiliar tanto os estudantes quanto os servidores no processo de ensino-aprendizagem.
- Aplicar e avaliar o guia prático junto aos servidores e aos estudantes, verificando sua aplicabilidade e eficácia no apoio ao processo de ensino-aprendizagem no IFSul Câmpus Charqueadas.

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do turno da manhã e servidores dos cursos de Informática e de Mecatrônica do EMI do IFSul Câmpus Charqueadas. A partir da escuta desses sujeitos, foi possível construir um material fundamentado em suas experiências e alinhado a práticas educativas amplamente reconhecidas na literatura da área.

Os próximos capítulos apresentam, de forma articulada, o percurso

investigativo e os fundamentos que sustentaram este estudo. O Capítulo 2 trata do referencial teórico, com base em estudos sobre aprendizagem autorregulada, estratégias de aprendizagem e o papel do apoio pedagógico no contexto da EPT. O Capítulo 3 descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, que teve abordagem qualitativa, com a utilização de entrevistas com servidores e questionários com estudantes. No Capítulo 4, são apresentados e analisados os dados coletados, organizados em categorias e subcategorias construídas a partir da análise de conteúdo. O Capítulo 5 descreve o produto educacional desenvolvido: *Dicas Práticas de Aprendizagem: Um Guia para ser Discutido entre Estudantes e Servidores*. Por fim, o Capítulo 6 apresenta as considerações finais do trabalho, apontando as contribuições e as possibilidades de continuidade a partir dos resultados alcançados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Estado do conhecimento - o que outras pesquisas tratam sobre o tema?

A construção do estado do conhecimento representou uma etapa inicial importante nesta pesquisa, por permitir mapear produções já existentes e identificar contribuições relevantes sobre o tema. Segundo Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento é compreendido como um processo de identificação, registro e categorização de produções científicas, que possibilita a reflexão e a síntese sobre determinada temática, em um recorte temporal e espacial definido. Esse levantamento envolve a análise de periódicos, dissertações, teses e livros.

A realização do estado do conhecimento teve como objetivo mapear as publicações nacionais relacionadas ao tema desta pesquisa: estratégias de aprendizagem. Entre os meses de agosto e setembro de 2023, o estudo teve como ponto de partida a identificação de produções previamente realizadas sobre o tema, considerando o intervalo temporal dos últimos cinco anos anteriores à pesquisa (2018 a 2022) e utilizando o descritor “estratégias de aprendizagem”. As buscas foram realizadas nas seguintes fontes, por ordem de pesquisa: o Banco de Trabalhos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), acessado por meio do site do Instituto Federal do Espírito Santo; o Repositório Digital da UFRGS – Lume; o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A primeira busca foi realizada no repositório do ProfEPT. Utilizando o descritor “estratégias de aprendizagem” e considerando o recorte temporal de 2018 a 2022, foi localizada uma dissertação relacionada ao tema da presente pesquisa.

A segunda busca foi realizada no Lume – Repositório Digital da UFRGS, utilizando o mesmo descritor “estratégias de aprendizagem” e selecionando apenas teses e dissertações no período de 2018 a 2022. Foram encontrados 607 resultados (304 dissertações e 303 teses). A leitura dos títulos e resumos dos primeiros 150 resultados revelou que, à medida que se avançava nas páginas, os títulos se distanciaram do descritor utilizado. Dessa forma, foram selecionadas seis publicações (duas dissertações e quatro teses) que mais se aproximaram do tema da presente pesquisa, as quais foram lidas na íntegra.

A terceira busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, também utilizando o descritor “estratégias de aprendizagem”. Inicialmente, foram localizados 1.499.664 resultados (994.324 dissertações e 363.625 teses). Com o objetivo de selecionar publicações mais recentes, foi aplicado um recorte temporal de 2018 a 2022, o que reduziu o número para 425.556 (246.161 dissertações e 112.265 teses). Em seguida, foi aplicado o filtro da área de conhecimento “Educação”, resultando em 25.802 publicações (14.480 dissertações e 6.604 teses). Após a leitura dos títulos e resumos dos primeiros 150 resultados, foram selecionadas sete publicações (quatro dissertações e três teses).

A quarta busca foi realizada no Google Acadêmico. Utilizando o mesmo descritor “estratégias de aprendizagem”, foram encontrados 42.900 resultados. Após a aplicação de um recorte temporal entre 2018 e 2022 e a seleção de páginas em português, esse número foi reduzido para aproximadamente 11.900 resultados. A leitura dos títulos e resumos dos primeiros 150 resultados resultou na seleção de dezessete produções, sendo que uma delas já havia sido identificada em outro repositório. Dessa forma, restaram dezesseis produções únicas (quatorze artigos, uma dissertação e uma tese).

A quinta busca foi realizada no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), também com o descritor “estratégias de aprendizagem”. Foram encontrados 681 resultados (521 dissertações e 160 teses). Após a seleção de publicações em português, o total foi reduzido para 650 registros (497 dissertações e 153 teses). Com a aplicação do recorte temporal de 2018 a 2022, restaram 266 publicações (208 dissertações e 58 teses). A leitura dos títulos e resumos dos primeiros 150 resultados levou à seleção de seis produções, sendo que três delas já haviam sido identificadas em outras bases. Assim, permaneceram três dissertações inéditas nesta busca.

Das produções analisadas ao longo das cinco buscas, foram identificadas trinta e três publicações (quatorze artigos, onze dissertações e oito teses) que abordavam temáticas relacionadas ao descritor empregado. Após a leitura dos resumos, buscando aquelas que se relacionassem tanto com o objeto da pesquisa quanto com o referencial teórico, foram selecionadas cinco publicações, apresentadas no Quadro 1, por apresentarem contribuições significativas ao tema investigado, organizadas da mais antiga para a mais recente.

Quadro 1 – Publicações selecionadas na construção do Estado do Conhecimento

Repositório	Título	Autor	Tipo de Produção	Ano
Google Acadêmico	Estratégias de aprendizagem: Caminhos para o sucesso escolar	Luiz Marcelo Darroz; Thais Lorençato Trvisan; Cleci Teresinha Werner da Rosa	Artigo	2018
BDTD	Ensinar a estudar: Uma proposta de ação docente	Ivanete Alves dos Santos Conserva de Sousa	Dissertação	2019
Google Acadêmico	As variáveis relacionadas à aprendizagem de alunos e professores do ensino médio e o desenvolvimento de um programa de intervenção em estratégias de aprendizagem	Natália Moraes Góes	Tese	2020
ProfEPT	Estratégias de aprendizagem de estudantes do Ensino Médio Integrado no contexto da educação profissional e tecnológica	Anderson de Moura Lima	Dissertação	2022
CAPES	Práticas pedagógicas: Tendências à luz dos estilos de aprendizagem	Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoju	Tese	2022

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, o texto apresenta uma síntese das produções selecionadas que se alinham tanto ao objeto da pesquisa quanto ao referencial teórico.

O artigo de Darroz, Trvisan e Rosa (2018), intitulado *Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar*, publicado na revista *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, investigou a relação entre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes e o rendimento acadêmico em Física. A pesquisa foi motivada pela importância de mapear essas estratégias a fim de identificar características específicas de estudantes com bom desempenho cognitivo e daqueles que apresentavam dificuldades de compreensão na disciplina.

Participaram do estudo 100 estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola particular localizada em um município do norte do estado do Rio Grande do Sul. Os participantes foram divididos em dois grupos: um composto por estudantes com bom desempenho em Física e outro por aqueles com baixo desempenho na disciplina. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um

questionário estruturado com base na escala de Likert, composto por 35 assertivas fechadas, que buscaram identificar as estratégias de aprendizagem mais recorrentes em cada grupo de estudantes.

Os resultados da pesquisa apontaram para a existência de diferentes estratégias de aprendizagem. Ficou evidente uma dificuldade comum em ambos os grupos em relação à Estratégia de Busca de Ajuda Interpessoal, com os estudantes demonstrando pouca iniciativa em procurar esse tipo de apoio. Além disso, os estudantes do Grupo 1, que obtiveram melhor desempenho, utilizaram com mais frequência as Estratégias Metacognitivas.

Os autores concluíram o estudo destacando a importância dos professores considerarem a forma como os alunos aprendem e auxiliarem, especialmente aqueles com dificuldades, a aperfeiçoarem seu processo de aprendizagem por meio da revisão e adoção de novas estratégias.

A dissertação de Ivanete Alves dos Santos Conserva de Sousa, intitulada *Ensinar a Estudar: Uma Proposta de Ação Docente*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília no ano de 2019, propôs a elaboração e a aplicação de uma oficina chamada Aprender a Estudar – Métodos e Técnicas de Estudo. O principal objetivo da oficina foi ensinar técnicas de estudo a estudantes do ensino médio, com o intuito de melhorar seus hábitos e rotinas de estudo.

A iniciativa para a realização do trabalho partiu da observação e da vivência da autora frente às dificuldades enfrentadas pelos estudantes diante da alta demanda escolar. A pesquisa teve como objetivo geral investigar o potencial de uma proposta de ação educativa que ensinasse métodos e técnicas de estudo a alunos do ensino médio, com vistas ao aprimoramento das dinâmicas de estudo e à melhoria dos hábitos sob uma perspectiva de autorregulação. A oficina, composta por cinco encontros, foi aplicada a um grupo de quinze estudantes das 1ª e 2ª séries do ensino médio de uma escola pública no município de Posse, estado de Goiás. Os participantes responderam a questionários de diagnóstico e de acompanhamento. A análise dos dados foi realizada com base na Análise Textual Discursiva.

Os resultados indicaram que parte dos estudantes que participaram da oficina implementou efetivamente as técnicas de estudo em sua rotina e que houve uma mudança significativa em seus hábitos após a participação na atividade. Sousa (2019) finalizou a pesquisa sugerindo a realização de novos estudos na área, com o

objetivo de auxiliar professores e estudantes a enfrentarem as demandas escolares cada vez mais desafiadoras.

A tese de Natália Moraes Góes, intitulada *As Variáveis Relacionadas à Aprendizagem de Alunos e Professores do Ensino Médio e o Desenvolvimento de um Programa de Intervenção em Estratégias de Aprendizagem*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 2020, teve como foco instruir professores do ensino médio, com o objetivo de ensiná-los e incentivá-los a promover estratégias de aprendizagem entre seus estudantes. A pesquisa foi dividida em dois estudos, ambos realizados com alunos e professores do ensino médio no estado do Paraná. O Estudo 1 teve como objetivos conhecer as estratégias de estudo e aprendizagem, as estratégias de autorregulação da motivação e as concepções implícitas de inteligência dos professores do ensino médio, além de identificar essas mesmas estratégias entre os estudantes, considerando variáveis como sexo, idade, ano escolar e repetência. Participaram 31 professores e 233 alunos de duas escolas públicas, os quais responderam a escalas e a um questionário. O Estudo 2 teve como objetivos construir e avaliar a eficácia de um programa de intervenção sobre estratégias de aprendizagem para professores em atuação no ensino médio e analisar os efeitos dessa intervenção realizada pelos professores e pela pesquisadora nas estratégias de estudo, aprendizagem e autorregulação da motivação dos estudantes do grupo experimental. Participaram do Estudo 2 três professores, avaliados no pré-teste, no pós-teste e no pós-teste postergado, além de 112 estudantes no pré-teste e 93 no pós-teste. Os mesmos instrumentos utilizados com os alunos no Estudo 1 foram empregados no Estudo 2 e reaplicados após a intervenção. O estudo com os professores também incluiu instrumentos qualitativos e um curso teórico-reflexivo com sete encontros, nos quais as estratégias de aprendizagem foram abordadas em uma dupla perspectiva: os professores como aprendizes e como docentes. Os resultados do Estudo 1 revelaram semelhanças entre as estratégias de estudo e autorregulação da motivação utilizadas por professores e alunos. Também foi identificada uma orientação dos professores para uma concepção incremental de inteligência. Foram observadas diferenças significativas em algumas escalas, conforme o sexo, a idade, o ano escolar e a repetência dos estudantes. No Estudo 2, os dados demonstraram que a intervenção contribuiu para que os professores ampliassem suas estratégias de aprendizagem,

desenvolvessem maior consciência metacognitiva e aprendessem formas de ensinar essas estratégias e a autorregulação da motivação aos estudantes, incentivando-os a utilizá-las.

Góes (2020) concluiu a pesquisa relatando resultados positivos. Professores e estudantes que participaram do programa de intervenção indicaram progresso. A autora recomendou a realização de novos estudos com amostras maiores de professores do ensino médio, por meio da replicação da intervenção, considerando o professor em sua dupla condição de educador e aprendiz. Finalizou sugerindo que a perspectiva da aprendizagem autorregulada seja incorporada aos currículos de formação inicial e continuada de professores, com o objetivo de beneficiar um número maior de estudantes e futuros docentes, promovendo uma aprendizagem mais estratégica e autorregulada.

A dissertação de Anderson de Moura Lima, intitulada *Estratégias de Aprendizagem de Estudantes do Ensino Médio Integrado no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, teve como objetivo geral investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas cotidianamente por estudantes do EMI de um dos campi da Instituição. Para alcançar esse objetivo, Lima (2022) adotou uma abordagem qualitativa e selecionou, por sorteio, um estudante de cada um dos cursos ofertados, totalizando oito participantes. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Cada participante respondeu a duas entrevistas em momentos distintos. A primeira buscou identificar as estratégias de aprendizagem adotadas pelos estudantes. A segunda teve como foco avaliar a eficácia de um produto educacional, um Guia de Estratégias de Aprendizagem desenvolvido com base nas informações levantadas na primeira etapa da pesquisa. Como produto educacional, foi elaborado um guia que reuniu as estratégias já utilizadas pelos estudantes. Os resultados revelaram que os participantes empregavam uma variedade de estratégias, incluindo aquelas de natureza cognitiva, como a elaboração de resumos, a criação de mapas mentais e o uso de videoaulas. Também foram identificadas estratégias metacognitivas, como o estabelecimento de metas e a organização do tempo de estudo com intervalos. A dissertação concluiu que essas estratégias desempenham um papel importante na promoção da aprendizagem e sugeriu que pesquisas futuras explorem o impacto do guia no desempenho

acadêmico dos estudantes, especialmente considerando a escassez de investigações nesse contexto específico do EMI.

A tese de Elisângela Aparecida Bulla Ikeshoji, intitulada *Práticas Pedagógicas: Tendências à Luz dos Estilos de Aprendizagem*, realizada em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, teve como objetivo geral analisar a viabilidade de aplicação dos estilos de aprendizagem como base para as práticas pedagógicas em um curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, ofertado por um campus do Instituto Federal de São Paulo, localizado no interior do estado. A pesquisa buscou explorar os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto das práticas pedagógicas, considerando os estilos de aprendizagem como uma lente para compreender tais processos em maior profundidade. Participaram do estudo 13 professores e 22 estudantes matriculados no terceiro e último ano do curso. Os principais resultados revelaram que os estilos de aprendizagem dos professores, em articulação com suas vivências pessoais e profissionais, influenciavam diretamente os estilos de ensino adotados. Além disso, os docentes reconheceram que os estudantes faziam uso de diferentes estratégias de aprendizagem, mas apresentavam dificuldades em articular esses elementos de forma eficaz, o que dificultava a superação de obstáculos no processo de aprendizagem.

Para situar a presente pesquisa no contexto da literatura existente, foram considerados estudos que investigassem estratégias de aprendizagem com estudantes da mesma faixa etária, incluindo tanto o Ensino Médio regular quanto o EMI. Esses estudos forneceram um material importante sobre as pesquisas atuais, destacando tanto as semelhanças quanto as distinções em relação ao presente projeto. A seguir, são apresentados comentários sobre as principais produções selecionadas no levantamento bibliográfico, com o objetivo de evidenciar os pontos de aproximação e de afastamento entre essas pesquisas e o presente estudo.

O artigo de Darroz, Trivisan e Rosa (2018) também investigou estudantes do Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, realizando um comparativo entre alunos com bom desempenho em Física e aqueles com baixo desempenho na disciplina. Embora essa produção compartilhe com a presente pesquisa o interesse pelas estratégias de aprendizagem, há diferenças importantes quanto aos objetivos e à abordagem. Enquanto o estudo de Darroz, Trivisan e Rosa buscou relacionar as estratégias utilizadas com o rendimento escolar, a presente pesquisa teve como foco

compreender as percepções dos servidores sobre as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes, identificar os principais desafios relatados pelos próprios estudantes e reconhecer as formas de apoio que eles consideram mais efetivas. A partir dessas escutas, foi elaborado um guia de dicas práticas de aprendizagem voltado tanto aos estudantes quanto aos servidores, com o intuito de fortalecer o processo de acompanhamento pedagógico.

A dissertação de Sousa (2019) foi a que mais se assemelhou à presente pesquisa em termos de referencial teórico e público-alvo. A principal diferença entre os estudos esteve no envolvimento institucional: enquanto Sousa direcionou sua proposta exclusivamente aos estudantes, a pesquisa aqui desenvolvida também convidou os servidores a conhecerem a temática e se engajarem com a proposta, com o objetivo de possibilitar a continuidade do trabalho na Instituição.

A tese de Góes (2020), por sua vez, teve como foco o Ensino Médio e utilizou o mesmo referencial teórico adotado na presente pesquisa. No entanto, enquanto a autora direcionou sua intervenção à formação de professores para que ensinassem estratégias de aprendizagem aos estudantes, a investigação aqui desenvolvida teve como foco os servidores que realizam atendimentos pedagógicos e nos próprios estudantes do EMI.

As pesquisas de Ikeshoji (2022) e Lima (2022) apresentaram diversas aproximações com a pesquisa desenvolvida, especialmente por explorarem estratégias de aprendizagem no contexto do EMI em Institutos Federais. É importante destacar que, entre as publicações localizadas no âmbito do Mestrado Profissional em EPT, apenas a pesquisa de Lima (2022) abordou diretamente o mesmo objeto da investigação em questão. Além disso, Lima também apresentou como produto educacional um guia. O produto de Lima é mais extenso e descritivo, enquanto o produto derivado da presente pesquisa ofereceu dicas práticas e objetivas sobre aprendizagem, focando na organização dos estudos e no apoio pedagógico para estudantes do EMI em Institutos Federais.

Após o processo de identificação, registro e categorização dos dados coletados entre os meses de agosto e setembro de 2023, e com base nas leituras realizadas de artigos, teses e dissertações, foi possível perceber que a temática das estratégias de aprendizagem voltadas ao Ensino Médio, em especial ao EMI, ainda é pouco abordada. Diante disso, ficou evidente a necessidade de novas investigações que ampliem esse debate. A pesquisa aqui desenvolvida buscou

contribuir nesse sentido, ao propor a elaboração de um guia de dicas práticas contextualizado às demandas dos estudantes e ao cotidiano institucional. Ao reconhecer essas lacunas e destacar produções relevantes, a investigação também se propôs a aprofundar as discussões sobre estratégias de aprendizagem no contexto da EPT. A seguir, é apresentada uma contextualização histórica da instituição onde a pesquisa foi realizada, destacando o papel dos Institutos Federais na formação integrada e na promoção do desenvolvimento regional.

2.2 Educação Profissional e Tecnológica: pressupostos dos Institutos Federais

Neste subcapítulo, será abordada a história da Instituição onde a pesquisa foi realizada, juntamente com uma breve explicação do seu papel no desenvolvimento regional e de seus objetivos de preparar os cidadãos para o mundo do trabalho, por meio da formação integrada, que articula educação geral e profissional.

2.2.1 Institutos Federais: como tudo começou

A Rede Federal de educação profissional possui mais de um século de história e desempenha um papel relevante na educação nacional. Para entender a trajetória até a criação dos Institutos Federais em 2008, por meio da Lei Federal nº 11.892, foi necessário retomar os principais marcos históricos que antecederam esse processo. Ao longo do texto, foram destacados alguns desses marcos, bem como as mudanças na finalidade da educação profissional ao longo do tempo. Inicialmente, essa educação tinha como foco o amparo a jovens pobres, humildes ou em situação de risco social. Posteriormente, passou a atender às demandas das indústrias e do mercado de trabalho. Mais recentemente, passou a adotar um ideal de formação humana integral.

Segundo Abreu Tomé (2012), o marco inicial da rede federal se deu por meio do decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909: por meio dele, o presidente Nilo Peçanha instaurou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) em várias unidades da federação, destinadas aos pobres e humildes, com objetivo de formar operários, artífices e contramestres através do ensino prático e de conhecimentos técnicos, visando assim atender à crescente demanda da indústria. Além do objetivo de formar mão de obra, as EAA também visavam ao controle social de um grupo

específico: “os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação” (MEC, 2010, p. 11). O governo utilizava essas instituições como ferramentas de políticas de cunho moral-assistencialista (MEC, 2010).

No final desse mesmo ano, o decreto nº 7.763, de 23 de dezembro de 1909, em seu artigo 17, estabeleceu que, em estados onde já funcionava uma instituição estadual com o mesmo propósito das instituições federais, o governo poderia optar por não estabelecer uma EAA, preferindo fornecer suporte à instituição já existente. Nesse período, o Brasil contava com 20 estados, e 19 escolas foram criadas. A exceção foi o estado do Rio Grande do Sul, onde o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, atualmente Instituto Parobé, já estava em funcionamento (Kunze, 2015). Com a criação dessas instituições em quase todas as capitais¹, a rede federal de educação profissional foi consolidada. Ainda segundo Kunze (2015), no ano de 1910, as 19 instituições foram implementadas, com as primeiras inauguradas em Mato Grosso, Piauí e Goiás em janeiro, e a última no Amazonas, em outubro.

Em 1937, algumas EAA foram transformadas em liceus industriais por meio da Lei nº 348. Na prática, não ocorreram muitas mudanças, mas a alteração na nomenclatura já sinalizava o processo de industrialização do país (Brasil, 2012).

Na década de 1940, as EAA foram transformadas em Escolas Técnicas e em Escolas Industriais, e uma das medidas foi a oferta de formação profissional em nível equivalente ao do ensino secundário. Isso permitiu que os estudantes que concluíam os cursos de formação para o trabalho passassem a ter autorização para ingressar no ensino superior. Esse período também foi marcado pela criação do sistema S (Brasil, 2012).

A partir dos anos 1940, ficaram mais evidentes as intenções do Estado de utilizar o ensino profissional em prol das demandas da industrialização, visando à formação de mão de obra qualificada. A partir desse momento, as instituições de ensino profissional passaram a se organizar conforme a necessidade de qualificação associada a cada fase do desenvolvimento industrial do país (Brasil, 2012). Esse

¹ “Todas as escolas se situaram nas capitais dos estados, exceto a instituição fluminense que se instalou no interior do Estado do Rio de Janeiro, no município de Campos, cidade natal do Presidente da República” (Kunze, 2015, p. 18).

processo de reorganização institucional continuou nas décadas seguintes. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas alteraram seus nomes para Escolas Técnicas Federais, assumiram o status de autarquias, adquiriram autonomia de didática e de gestão, ampliaram a oferta de cursos técnicos e contribuíram para o processo de desenvolvimento industrial (Brasil, 2012).

Na primeira metade da década de 1960, o regime militar assumiu o controle e promoveu diversas transformações, principalmente na legislação. A alteração mais significativa para a educação ocorreu em 1971, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornou obrigatória a formação técnico-profissional em todo o currículo do segundo grau. O governo militar demonstrava pressa em formar técnicos, impulsionado por suas projeções de crescimento econômico. Como resultado desse crescimento, ampliou o número de matrículas e introduziu novos cursos técnicos (Brasil, 2012).

Em 1978, através da Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa mudança ocorreu com o objetivo de possibilitar a atuação dessas instituições em um nível mais elevado de formação, voltado à formação de engenheiros de operação e de tecnólogos. Posteriormente, outras instituições também passaram pelo mesmo processo (Brasil, 2012).

Em 1994, por meio da Lei nº 8.948, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. A partir dele, de forma gradual, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em CEFETs (Brasil, 2012). Poucos anos depois, em 1996, foi estabelecida a atual LDB, por meio da Lei nº 9.394. No ano seguinte, em 1997, foi assinado o Decreto nº 2.208, o qual regulamentou a educação profissional e deu origem ao Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) (Brasil, 2012).

Em 2004, o Decreto nº 2.208 foi revogado pelo Decreto nº 5.154, que representou um marco significativo ao introduzir a possibilidade de oferta da educação profissional no Ensino Médio. A partir desse novo ordenamento, cada instituição de ensino passou a ter liberdade para escolher entre as três formas previstas: integrada, concomitante ou subsequente (Brasil, 2012).

No ano de 2005, teve início a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, seguida pela segunda fase em 2007. Ainda nesse ano, o Decreto nº 6.302 instituiu o programa Brasil Profissionalizado (Brasil, 2012). Em 29 de dezembro de

2008, após todos esses movimentos, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída por meio da Lei Federal nº 11.892, o que marcou sua consolidação como um modelo institucional inovador, segundo Pacheco (2011).

Dando continuidade à análise sobre a consolidação da Rede Federal, o próximo capítulo aborda as principais características dos Institutos Federais e discute como essas instituições passaram a contribuir para a formação de sujeitos críticos e preparados para os desafios do mundo do trabalho.

2.2.2 Institutos Federais: preparando cidadãos para o mundo do trabalho

Segundo Pacheco (2011), os Institutos Federais adotaram um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país, por isso são chamados de inovadores. Distribuídos por todo o território nacional, totalizam mais de 661 unidades vinculadas a 38 Institutos Federais (MEC, 2024). Esses institutos atuam em cursos técnicos, em sua maioria na forma integrada ao ensino médio, além de oferecerem licenciaturas, graduações, especializações, mestrados profissionais e doutorados, como também destacado por Pacheco (2011).

A organização pedagógica verticalizada, que se estende da educação básica à superior, representa um dos fundamentos dos Institutos Federais, conforme aponta Pacheco (2011). Essa estrutura possibilita que os estudantes deem continuidade à sua trajetória formativa dentro da própria instituição, desde o ensino técnico até a pós-graduação. Além disso, oferece aos docentes a oportunidade de atuar em diferentes níveis de ensino, promovendo uma integração entre etapas educacionais e fortalecendo os vínculos pedagógicos ao longo do percurso formativo.

Segundo Pacheco (2011), os Institutos Federais desempenham um papel importante no desenvolvimento local e regional, ao se comprometerem com a identificação de problemas e a criação de soluções técnicas e tecnológicas voltadas à promoção do desenvolvimento sustentável com inclusão social. Nesse processo, devem explorar as potencialidades de desenvolvimento, as características e os recursos disponíveis em cada região.

Com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento local e atender às demandas da comunidade, a definição dos cursos ofertados pelas novas unidades dos Institutos Federais passou a contar com a participação da sociedade por meio

de audiências públicas. Essa prática reflete o compromisso dessas instituições com uma atuação que vai além da formação para ocupações delimitadas pelo mercado. Segundo Pacheco (2011), a proposta dos Institutos é integrar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, fundamentada em conhecimentos, princípios e valores que favoreçam o desenvolvimento humano em sua totalidade. Nesse sentido, Pacheco (2011, p. 11) afirma:

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho - um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista (Pacheco, 2011, p. 11).

Esse compromisso vai além da preparação de profissionais para o mercado de trabalho, pois busca formar cidadãos capazes de refletir e agir em prol de transformações políticas, econômicas e sociais, consideradas essenciais para a construção de uma sociedade mais justa. Por meio da formação integrada, que articula o ensino médio à educação profissional, os Institutos Federais almejam também superar as divisões estruturais e sociais do país, rompendo com a dicotomia historicamente estabelecida entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

A proposta de formação integrada dos Institutos Federais confronta uma lógica historicamente consolidada na estrutura social: a dicotomia entre diferentes formas de educação. Tradicionalmente, as escolas se organizavam em torno de currículos propedêuticos, voltados à formação humanística e intelectual, e currículos técnicos, direcionados à qualificação profissional dos trabalhadores. Essa separação refletia e perpetuava desigualdades sociais e diferenças de classe, atribuindo maior prestígio às funções intelectuais em detrimento das técnicas. Embora menos visível, essa divisão ainda se faz presente na sociedade contemporânea.

A necessidade de superar essa divisão ficou mais evidente com o avanço do desenvolvimento social e econômico, que já não permitia separar a atividade intelectual da técnica. Diante disso, surgiu a demanda por uma formação capaz de articular ciência e trabalho, conhecimento intelectual e prática profissional, preparando os indivíduos para atuar em diferentes áreas, independentemente da classe social. Nesse contexto, a formação integrada, proposta pelos Institutos Federais, tem como propósito oferecer uma educação completa, que rompa com a tradicional separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A educação

geral e a educação profissional passaram a ser tratadas como dimensões complementares, com o objetivo de promover uma formação ampla, crítica e equitativa para todos os estudantes.

Ciavatta (2005) destacou que o conceito de formação integrada teve origem na educação socialista, cujo objetivo era proporcionar uma formação completa, envolvendo dimensões físicas, mentais, culturais, políticas e científico-tecnológicas. Nesse cenário, o ideal de garantir uma formação integrada a todos os sujeitos ganhou força e passou a orientar diferentes propostas educacionais. Com base nessa perspectiva, a autora definiu a concepção de formação integrada da seguinte maneira:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (Ciavatta, 2005, p. 85).

Nesse contexto, o ensino médio representa uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma compreensão crítica da estrutura e da constituição da sociedade, marcada por suas complexas relações sociais. A compreensão desse funcionamento é essencial para formar indivíduos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade em que vivem, com capacidade para intervir conscientemente sobre ela (Frigotto, 2005).

No entanto, esse ideal permanece distante da realidade de muitos jovens. A maioria não conclui o ensino médio ou, quando conclui, alcança essa etapa por meio de cursos supletivos ou em horários noturnos. Grande parte precisa trabalhar para garantir a própria subsistência e a de suas famílias, o que compromete a dedicação aos estudos (Frigotto, 2005).

Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024) evidenciam a continuidade desse cenário, com taxas elevadas de abandono escolar entre jovens de 14 a 29 anos, especialmente a partir dos 16. A principal razão para esse afastamento continua sendo a necessidade de trabalhar, mencionada por 42 por cento dos jovens — proporção que aumentou em relação ao ano anterior. Esses

dados revelam a pressão econômica sobre as famílias e a entrada precoce no mercado de trabalho, indicando que fatores estruturais ainda impactam significativamente a permanência escolar.

Esses fatores contribuem para evidenciar que as desigualdades educacionais não representam fenômenos recentes ou pontuais, mas decorrem de processos históricos profundamente enraizados. Ao longo da história, o acesso ao conhecimento permaneceu restrito a uma parcela limitada da população, em um contexto marcado pelo dualismo que vinculava a formação intelectual às elites e atribuía menor valor ao trabalho manual. No Brasil, a proposta de articular a formação geral à formação profissional, com o objetivo de superar essas divisões, ganhou destaque nos anos 1980, durante a elaboração do primeiro projeto da LDB, e segue sendo defendida até a atualidade (Ciavatta, 2005).

Considerando os desafios históricos e estruturais da educação profissional no Brasil, Ciavatta (2005) apresentou sete pressupostos fundamentais para que essa formação não se limite à dimensão técnica, mas se concretize como uma proposta integrada e humanizadora.

O primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrente os problemas da realidade brasileira, visando à superação do dualismo de classes e as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de Educação, direção das escolas e professores) manifestem a vontade política de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho (Ciavatta, 2005, p. 98).

Ciavatta (2005) iniciou apontando a necessidade de transformação social a partir do enfrentamento das condições concretas da realidade brasileira. Para isso, defendeu a construção de um projeto de sociedade que considerasse os problemas históricos do país, especialmente as desigualdades provocadas pelo dualismo de classes. Além disso, destacou a importância do comprometimento dos governantes e de todas as instâncias responsáveis pela educação para que a formação não fosse reduzida a uma simples preparação para o mercado de trabalho.

O segundo pressuposto consiste em “manter, na lei, a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades” (Ciavatta, 2005, p. 99). A autora chamou atenção, ainda, para a importância de manter a luta contra o dualismo educacional, enfrentando não apenas obstáculos legais explícitos, mas também formas indiretas de exclusão,

como a falta de recursos materiais, a precariedade do ensino, a ausência de políticas públicas consistentes e a fragilidade das ações voltadas à permanência dos estudantes.

O terceiro pressuposto diz respeito à “adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica” (Ciavatta, 2005, p. 100). Esse princípio enfatiza a necessidade de compromisso coletivo entre os profissionais da educação na construção de estratégias que promovam a integração entre as diferentes áreas do conhecimento. Para isso, tanto os processos de ensino-aprendizagem quanto a elaboração do currículo devem ser constantemente refletidos e organizados de forma articulada.

O quarto pressuposto aborda a “articulação da instituição com os alunos e os familiares” (Ciavatta, 2005, p. 100). Nesse ponto, a autora destacou que a escola deve estabelecer uma relação ativa com estudantes e familiares para promover uma formação integrada, considerando a maneira como os próprios estudantes compreendem a si mesmos e projetam o futuro. Para alcançar esse objetivo, é fundamental promover o diálogo e favorecer a conscientização quanto às expectativas e às possibilidades de realização.

Além disso, a escola precisa estar preparada para garantir um processo educacional completo. Isso inclui assegurar recursos que atendam às necessidades dos estudantes, como transporte e alimentação, além de disponibilizar instalações adequadas à aprendizagem teórica e prática, como laboratórios e bibliotecas.

O quinto pressuposto afirma que “o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa” (Ciavatta, 2005, p. 101). A partir dessa ideia, a autora ressaltou que a formação integrada requer uma construção coletiva, o que exclui práticas autoritárias. Para que essa proposta se efetive, os professores precisam demonstrar abertura para inovações, e tanto as disciplinas quanto os temas trabalhados devem favorecer a integração entre saberes.

O sexto pressuposto trata do “resgate da escola como um lugar de memória” (Ciavatta, 2005, p. 101). Nessa concepção, o resgate mencionado pela autora ultrapassa a simples recuperação de dados históricos, expressando um sentido mais profundo de pertencimento. A proposta consiste em desenvolver um projeto que transforme a escola em um espaço de memória, marcado por lembranças registradas em fotografias e documentos. O objetivo é consolidar uma escola em

que todos os envolvidos cultivem vínculos afetivos com sua história e sintam orgulho do espaço que compartilham.

O sétimo pressuposto é a “garantia de investimentos na educação” (Ciavatta, 2005, p. 101). Nesse último ponto, a autora ressaltou que a qualidade da educação depende diretamente da destinação adequada de recursos financeiros. Ao criticar a insuficiência de investimentos na área, apontou que essa carência compromete a oferta de um ensino público e gratuito com qualidade.

A partir dos pressupostos apresentados, Ciavatta propôs a articulação entre diferentes instâncias e a mobilização da sociedade como um todo, com o objetivo de garantir que a educação integrada se mantenha como uma proposta formativa acessível e abrangente, destinada tanto aos jovens quanto aos que ingressam ou já atuam no mundo do trabalho.

Seguindo os ideais de Ciavatta, de Frigotto e de Pacheco na defesa da formação integrada, esta pesquisa procurou contribuir para a construção da aprendizagem, aprofundando a compreensão sobre como os estudantes aprendem e investigando a percepção dos servidores em relação às estratégias de aprendizagem. A elaboração de um guia de dicas práticas de aprendizagem e o aprofundamento desta pesquisa foram pensados como uma ação coerente com os pressupostos da formação integrada, ao valorizar a participação da comunidade escolar, a integração entre teoria e prática e a formação de estudantes mais conscientes e preparados.

Dessa forma, o estudo buscou dialogar com a proposta de uma educação integrada, enfrentando os desafios cotidianos da escola e propondo soluções práticas para as dificuldades de aprendizagem. A seguir, é apresentado o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa.

2.3 Teoria Social Cognitiva e autorregulação da aprendizagem

Esta pesquisa adotou como referencial teórico a Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura, bem como algumas das teorias que a compõem e as contribuições de Barry Zimmerman relacionadas à autorregulação da aprendizagem. A escolha desse referencial partiu da compreensão de que ele possibilita uma análise mais aprofundada dos processos de aprendizagem e contribui para

reconhecer que estudantes que desenvolvem práticas autorregulatórias tendem a apresentar maior eficiência na organização dos estudos.

Este capítulo teve como objetivo apresentar os conceitos da TSC, da autorregulação da aprendizagem e das estratégias de aprendizagem. A compreensão desses conceitos parte do entendimento de que aprender não consiste apenas em adquirir informações, mas também em desenvolver formas de lidar com as dificuldades ao longo do processo.

2.3.1 Teoria Social Cognitiva (TSC)

Albert Bandura, criador da TSC, nasceu em 4 de dezembro de 1925, no Canadá, e faleceu em 26 de julho de 2021, aos 95 anos. Sua trajetória acadêmica teve início na Universidade de British Columbia, onde concluiu a graduação em Psicologia em 1949. Posteriormente, obteve o título de doutor em Psicologia Clínica pela Universidade de Iowa, em 1952. Durante esse período, atuou com o psicólogo Kenneth Spence, um dos principais representantes do behaviorismo. Essa experiência influenciou significativamente suas ideias e contribuiu para o desenvolvimento da Teoria da Aprendizagem Social² (Calicchio, 2023).

No período em que Bandura iniciou seus estudos, entre o final da década de 1940 e o início da década de 1950, “a psicologia era dominada pelo behaviorismo, uma corrente teórica centrada no estudo do comportamento observável e mensurável, que considerava a experiência como o principal determinante dos comportamentos humanos” (Calicchio, 2023, p. 39). Segundo o autor, essa corrente ignorava os processos mentais internos, como o pensamento, a emoção e a motivação. No entanto, Bandura percebeu que o behaviorismo não era capaz de explicar completamente o que fazia as pessoas agirem como agiam e, assim, deu início à criação de sua própria Teoria da Aprendizagem Social (Calicchio, 2023). Santos, Ramos e Silva (2020) resumem a TSC:

² “Teoria da Aprendizagem Observacional e Teoria da Aprendizagem Social são os nomes adotados por Bandura em cada momento do desenvolvimento de suas pesquisas até chegar à Teoria Social Cognitiva” (Azzi *et al.*, 2021, p. 50).

[...] inicialmente foi desenvolvida como Teoria da Aprendizagem Social com o objetivo de identificar mecanismos da aprendizagem. Contudo, seu alcance foi sendo expandido e abrangendo outras áreas do campo da psicologia comportamental, sendo então utilizada para entender o desenvolvimento, aprendizagem e ação humana, bem como o comportamento humano (Santos; Ramos; Silva, 2020, p. 4).

A TSC parte da ideia de que as pessoas interagem de forma recíproca com o meio em que estão inseridas. Bandura denominou essa interação de Reciprocidade Triádica, conceito que permite compreender o comportamento humano como resultado de um conjunto de relações dinâmicas que o afetam. Essas relações envolvem a interação mútua entre o indivíduo, representado por fatores pessoais como aspectos cognitivos, afetivos e biológicos, seu comportamento e os fatores ambientais (Azzi *et al.*, 2021). Esse modelo explicativo contribui para compreender as diversas motivações e formas de enfrentamento adotadas pelas pessoas, influenciadas diretamente pelas experiências vividas ao longo da vida.

Bandura descreveu as Capacidades Humanas Básicas como elementos que possibilitam maior controle sobre as próprias ações e os acontecimentos. Essas capacidades incluem a simbolização, o pensamento antecipatório, a capacidade vicária, a autorregulação e a autorreflexividade. Cada uma delas permite, respectivamente: simbolizar e atribuir significado às experiências; antecipar resultados e consequências; aprender por meio das experiências e das consequências observadas em outras pessoas; direcionar as próprias ações; e refletir sobre as próprias experiências e os resultados obtidos (Azzi *et al.*, 2021).

Para a TSC, a aprendizagem pode ocorrer de duas formas: por meio da observação e da experiência direta. Embora não tenha descartado a importância da vivência direta, Bandura voltou sua atenção ao estudo da aprendizagem por observação, partindo do pressuposto de que é possível aprender quase tudo ao se expor a modelos (Azzi *et al.*, 2021). Bandura (1995, p. 391) descreveu a modelação como “um processo no qual o pensamento, afeto e ação humana são alterados ao se observar o comportamento de outros e os resultados que eles experienciam”.

Por meio da modelação, as pessoas adquirem novos comportamentos e maneiras de pensar sem, necessariamente, passar pela experimentação direta. Ao observar um modelo, encontram encorajamento para reproduzir determinados comportamentos. Conforme obtêm sucesso, acreditam na própria capacidade. Essa crença na capacidade, chamada por Bandura de autoeficácia, exerce forte influência

na motivação (Azzi *et al.*, 2021). Quando não confiam em sua capacidade de alcançar algo, é provável que encontrem dificuldades para atingir os objetivos.

Bandura (1997, p. 3) descreveu a crença de autoeficácia como “as crenças do indivíduo em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações”. Azzi *et al.* (2021, p. 71) ampliaram essa compreensão ao indicar que tais crenças envolvem a percepção do quanto as pessoas acreditam ter controle sobre o próprio funcionamento e sobre o ambiente mais imediato, em direção à realização de objetivos pessoais e/ou coletivos. A formação dessas crenças, tanto de autoeficácia quanto de eficácia coletiva, foi descrita por Bandura a partir de quatro fontes:

experiência direta (pelo resultado das nossas ações), experiência vicária (pelos resultados das ações de outras pessoas), persuasões sociais (pelo que outras pessoas falam sobre a nossa capacidade) e pelos estados fisiológicos e afetivos (pelas ativações físicas, afetivas e emocionais desencadeadas internamente) (Azzi *et al.*, 2021, p. 78).

Essas fontes servem como meios de adquirir informações para a construção das crenças de autoeficácia. Contudo, para que exerçam influência real, é necessário que ocorra um processo de julgamento e ponderação individual, em que a pessoa avalia tais informações à luz do contexto e de suas vivências anteriores (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

No contexto escolar, a autoeficácia tem se mostrado um fator central para o engajamento e o desempenho dos estudantes. Zimmerman e Schunk (2011) destacaram que estudantes com maior senso de autoeficácia tendem a apresentar níveis mais elevados de motivação, engajamento e persistência diante dos desafios acadêmicos. De forma semelhante, Pereyra Girardi *et al.* (2018) reforçaram que a autoeficácia influencia diretamente a percepção dos estudantes sobre sua capacidade de realizar diferentes atividades, afetando sua motivação, esforço, estados afetivos, persistência e as metas que estabelecem. Assim, estudantes que confiam em sua capacidade perseveram mesmo diante das dificuldades, enquanto aqueles que duvidam de suas habilidades tendem a se engajar menos.

Essa compreensão mantém relação direta com a noção de autorregulação da aprendizagem. Estudantes autorregulados costumam desenvolver crenças positivas sobre a própria capacidade de aprender, percebendo a si mesmos como competentes, autônomos e capazes de gerenciar as diferentes etapas do processo

de aprendizagem. A presença de crenças de autoeficácia favorece a autorregulação, pois a confiança na própria capacidade influencia o planejamento, a escolha de estratégias e a persistência. Por outro lado, quando há dúvida em relação à própria capacidade, o esforço tende a diminuir, e mesmo o interesse pessoal, o senso de obrigação ou a antecipação de recompensas futuras podem não sustentar a motivação (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

A literatura aponta que é possível fortalecer o senso de eficácia e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes por meio do ensino de estratégias de autorregulação³. Para Dembo (2001), a autorregulação corresponde à capacidade de controlar os fatores ou condições que interferem na aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, Boruchovitch e Gomes (2019, p. 9) afirmam que “um estudante é autorregulado quando age metacognitivamente para aprender, isto é, planeja o estudo; utiliza estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem; monitora se está ou não aprendendo; regula os seus estados motivacionais e emocionais; avalia seu desempenho”.

O primeiro modelo teórico da autorregulação foi desenvolvido por Bandura. Segundo o autor, a autorregulação corresponde a um processo cíclico que envolve três subprocessos cognitivos: auto-observação, julgamento e autorreações. A auto-observação corresponde à análise do próprio comportamento, com o objetivo de identificar influências internas e externas que moldam as ações. O julgamento ocorre em um segundo momento, quando as informações reunidas são avaliadas com base em valores pessoais e comparações com outras pessoas. Em seguida, a autorreação representa a modificação autodirigida do comportamento a partir das conclusões obtidas nas etapas anteriores. Isso pode envolver uma mudança na forma de agir ou a decisão de manter o comportamento, dependendo dos resultados obtidos. Concluída essa etapa, o ciclo reinicia, dando continuidade ao processo de autorregulação (Góes, 2020; Azzi et al., 2021).

Seguindo as teorias de Bandura, Barry Zimmerman, em parceria com esse autor e outros pesquisadores, elaborou sua própria teoria sobre a autorregulação da aprendizagem. Ao expandir a concepção de modelagem proposta por Bandura, Zimmerman investigou as potencialidades da modelagem cognitiva, com foco nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes (Gomes; Boruchovitch, 2019). O autor desenvolveu um método instrucional voltado à melhoria da aprendizagem e do

³ A autorregulação compõe as cinco Capacidades Humanas Básicas descritas por Bandura.

desempenho, caracterizando a aprendizagem autorregulada como o nível de envolvimento ativo dos estudantes em seus próprios processos de aprendizagem, nos aspectos metacognitivos, comportamentais e motivacionais (Gomes; Boruchovitch, 2019).

Em seu modelo de autorregulação da aprendizagem, Zimmerman delineou três fases cíclicas: a fase de antecipação ou previsão, a fase de desempenho e a fase dos processos autorreflexivos.

Na fase de previsão, os estudantes planejam as atividades e estabelecem os objetivos que desejam alcançar. Essa etapa, que antecede o processo de aprendizagem, exerce papel fundamental na manutenção da motivação, a qual é influenciada por crenças, valores, percepção de autoeficácia, expectativas específicas e interesses (Ganda; Boruchovitch, 2018; Azzi et al., 2021).

Na fase de desempenho, a aprendizagem ocorre com base no planejamento elaborado anteriormente. Nesse momento, os estudantes utilizam estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo. Também realizam uma avaliação parcial do desempenho, analisando a eficácia das estratégias adotadas e identificando possíveis ajustes (Ganda; Boruchovitch, 2018; Azzi et al., 2021).

Na última fase, denominada autorreflexão, os estudantes avaliam o próprio desempenho em relação às metas estabelecidas e às estratégias utilizadas nas fases anteriores. Após a conclusão da tarefa, refletem sobre o processo e analisam as causas dos resultados obtidos. Essa análise gera reações emocionais que podem ser tanto positivas quanto negativas. Em relação ao comportamento, ocorrem dois tipos de reação: as adaptativas, que levam ao ajuste ou à manutenção das estratégias utilizadas anteriormente; e as defensivas, acionadas com o propósito de justificar o baixo desempenho e transferir a responsabilidade. A etapa final influencia as ações futuras do estudante em outras situações acadêmicas, reforçando o caráter dinâmico e cíclico da aprendizagem.

As fases propostas por Zimmerman exercem papel fundamental no processo de aprendizagem. A partir desse modelo, o estudante analisa a tarefa, escolhe as estratégias mais adequadas e coloca em prática as ações planejadas. Em seguida, monitora a própria aprendizagem e avalia os resultados, o que caracteriza o processo como aprendizagem autorregulada. Antes disso, Dembo já havia abordado o tema, ao afirmar que estudantes que não aprendem a exercer esse tipo de

controle enfrentam dificuldades para ajustar suas estratégias de aprendizagem e desenvolver rotinas adequadas para a realização das tarefas (Dembo, 2001).

Desse modo, tanto o modelo de Zimmerman quanto as contribuições de Dembo evidenciam que a aprendizagem autorregulada envolve um conjunto de processos que se retroalimentam. Entre esses processos, a motivação aparece como um elemento essencial para iniciar e sustentar o engajamento do estudante ao longo das etapas da aprendizagem. Compreender como ocorre a motivação para aprender, portanto, é uma tarefa fundamental para aprofundar a análise sobre o comportamento autorregulado e refletir sobre as condições que favorecem ou dificultam a permanência dos estudantes no percurso formativo. Nesse contexto, a motivação para aprender representa o impulso que orienta o comportamento do estudante em direção a metas específicas, influenciando a energia, o tempo e a persistência dedicados à realização das atividades escolares. De acordo com Silva e Sá (1997), quando o estudante se mostra motivado diante de uma atividade, tende a persistir mesmo diante de dificuldades, com mais empenho e determinação na realização da tarefa. Esse envolvimento contribui para o fortalecimento da autoconfiança e da autoestima, especialmente quando a tarefa é concluída com êxito, reforçando a crença na própria capacidade e favorecendo novos engajamentos.

Além dos fatores individuais, o ambiente escolar também exerce influência significativa sobre a motivação para aprender. Conforme apontado por Goya, Bzuneck e Guimarães (2008), professores entusiasmados em sua prática pedagógica tendem a influenciar positivamente o engajamento dos estudantes, favorecendo um processo de aprendizagem mais eficaz. Por outro lado, a desmotivação docente pode gerar um ciclo de apatia que atinge tanto os professores quanto os estudantes, dificultando o avanço do processo educativo.

Nesse contexto, a motivação para aprender constitui um fator decisivo para o engajamento e a persistência dos estudantes nas atividades escolares. Quando motivados, os estudantes tendem a participar de forma mais ativa do processo de aprendizagem, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação. Considerando essa relação, a próxima seção abordará as estratégias de aprendizagem como recursos que podem favorecer a construção de trajetórias acadêmicas mais consistentes.

2.3.2 Estratégias de aprendizagem

As dificuldades na aprendizagem apresentam diversas origens, tanto de ordem pessoal quanto relacionadas ao ambiente escolar. Entre essas causas, o uso inadequado de estratégias de aprendizagem e a ausência do hábito de estudo foram destacados como fatores que podem comprometer o desempenho acadêmico. Diversos estudos, ao longo dos anos, buscaram compreender essas dificuldades com o objetivo de promover melhorias no desempenho acadêmico dos estudantes. Gomes e Boruchovitch (2019) afirmam que “as capacidades não são inatas, as dificuldades não são permanentes: é possível desenvolver a atenção, o raciocínio, a motivação, a memória e tantas outras habilidades” (p. 34-35). Nesse contexto, as estratégias de aprendizagem representam recursos importantes para apoiar os estudantes na superação de desafios e no desenvolvimento dessas habilidades.

Nos anos 1970 e 1980, surgiram estudos dedicados às estratégias de aprendizagem, que evidenciaram sua eficácia no aumento da memória, da atenção, do armazenamento e da recuperação da informação (Góes; Boruchovitch, 2020). Silva e Sá (1997) apontaram que os estudantes que utilizam estratégias de aprendizagem tendem a alcançar um desempenho acadêmico superior e demonstrar maior motivação para aprender. Por outro lado, aqueles que enfrentam dificuldades costumam ser menos persistentes na busca de seus objetivos e muitas vezes não empregam as estratégias apropriadas. Ainda segundo as autoras, as estratégias de aprendizagem podem ser definidas como processos conscientes delineados pelos estudantes com a finalidade de atingir objetivos de aprendizagem, bem como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (Silva; Sá, 1997).

De acordo com Silva e Sá (1997) e Góes e Boruchovitch (2020), as estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas correspondem a sequências de ações utilizadas pelos estudantes para lidar com a informação e aprender de maneira mais eficiente. Essas estratégias se organizam em três tipos: de ensaio, de elaboração e de organização (Góes; Boruchovitch, 2020).

As estratégias de ensaio envolvem a exposição repetitiva, oral ou escrita, do conteúdo que o estudante busca aprender. Entre as técnicas mais utilizadas, estão copiar material, fazer anotações textuais, repetir conceitos ou definições várias

vezes e sublinhar informações importantes (Dembo, 2001; Góes; Boruchovitch, 2020).

As estratégias de elaboração são empregadas em aprendizagens mais complexas, pois envolvem a modificação do material estudado com o objetivo de torná-lo mais significativo e fácil de lembrar. Esse tipo de estratégia exige mais esforço por parte do estudante, que precisa explicar a nova informação com suas próprias palavras e relacioná-la ao que já conhece. Exemplos dessas estratégias incluem parafrasear, fazer anotações, resumir, criar analogias e ensinar o conteúdo para outra pessoa (Dembo, 2001; Góes; Boruchovitch, 2020).

Por fim, estratégias de organização buscam reorganizar o material de estudo e conectar os conceitos com a finalidade de facilitar a aprendizagem. Um exemplo desse tipo de estratégia é o uso de mapas mentais (Góes; Boruchovitch, 2020).

Pintrich (1999) resumiu as estratégias cognitivas ao afirmar que:

[...] embora as estratégias de aprendizagem sejam essenciais e auxiliem na aprendizagem, umas garantem um processamento mais profundo da informação, já outras não. Enquanto as estratégias de ensaio trabalham de maneira mais superficial com a informação, pois se restringem à repetição oral ou escrita, as estratégias de elaboração e organização têm mais chances de oferecer um processamento mais profundo da informação, pois requerem dos estudantes a compreensão da informação, a transformação da informação para as próprias palavras e a criação de estruturas gráficas que confirmem mais significado ao conteúdo a ser aprendido (Pintrich, 1999 *apud* Góes e Boruchovitch, 2020 p. 19, 20).

Já as estratégias metacognitivas são compreendidas como procedimentos que orientam o pensamento do estudante durante a realização de uma tarefa, auxiliando na organização, no acompanhamento e no controle de sua própria aprendizagem (Góes; Boruchovitch, 2020). Para Jou e Sperb (2006), a essência do processo metacognitivo reside na capacidade do ser humano de ter consciência de seus atos e pensamentos. Essas estratégias abrangem três dimensões: planejamento, monitoramento e regulação.

O planejamento representa o primeiro passo, pois envolve a definição de metas para o estudo e a análise da tarefa antes mesmo do início de sua execução. O monitoramento consiste na observação do próprio desempenho durante a atividade, permitindo verificar o progresso e identificar a necessidade de ajustes nas estratégias de aprendizagem. Já a regulação corresponde à etapa em que o estudante modifica seu comportamento com base nas informações obtidas durante o

monitoramento. Essas três dimensões, descritas por Góes e Boruchovitch (2020) a partir de autores como Pintrich e Pozo, exercem um papel fundamental no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

A partir dos conceitos apresentados neste subcapítulo, o trabalho passa a abordar a metodologia adotada, a análise dos dados obtidos e o desenvolvimento do produto educacional, elaborado na forma de um guia de dicas práticas de aprendizagem. Esse material tem como objetivo ampliar a compreensão sobre a aplicação das estratégias de aprendizagem no contexto do IFSul Câmpus Charqueadas, oferecendo a estudantes e servidores uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas, contribuindo para o aprimoramento das práticas de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Esta seção descreve a metodologia adotada para a realização da pesquisa intitulada *Organização dos Estudos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Charqueadas*.

O problema de pesquisa definido foi: Como se configura a rotina de estudos dos estudantes e de que forma a Instituição os apoia na organização desses estudos?

Para responder a essa questão, foram estabelecidos um objetivo geral e objetivos específicos, que orientaram a organização metodológica da investigação. O Quadro 2, a seguir, apresenta a relação entre os objetivos e os instrumentos metodológicos utilizados para sua concretização:

Quadro 2 – Relação entre objetivos da pesquisa e instrumentos utilizados

Objetivo da pesquisa	Instrumento utilizado
Compreender as ações dos estudantes e da Instituição em relação à organização dos estudos, visando à construção de um guia com dicas práticas de aprendizagem.	Combinação das entrevistas com servidores e do questionário aplicado aos estudantes
Compreender as percepções dos servidores sobre as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes e as ações relacionadas às estratégias de aprendizagem e ao acompanhamento pedagógico promovidas pelo IF Sul Câmpus Charqueadas;	Entrevistas semiestruturadas com servidores
Identificar as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes e as formas de apoio pedagógico que eles julgam necessárias na instituição.	Questionário aplicado aos estudantes
Desenvolver um guia prático de estratégias de aprendizagem com base nas necessidades acadêmicas dos estudantes e nas boas práticas pedagógicas, visando auxiliar tanto os estudantes quanto os servidores no processo de ensino-aprendizagem;	Sistematização das análises e produção do guia
Aplicar e avaliar o guia prático junto aos servidores e aos estudantes, verificando sua aplicabilidade e eficácia no apoio ao processo de ensino-aprendizagem no IF Sul Câmpus Charqueadas.	Aplicação do guia de dicas práticas de aprendizagem e do questionário de avaliação com os estudantes e os servidores participantes.

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, cujo foco foi compreender, a partir das percepções e interpretações dos próprios participantes, de que maneira ocorre a rotina de estudos dos estudantes e de que forma a instituição os apoia na organização dos estudos.

Nesse contexto, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação qualitativa é descritiva e utiliza dados coletados em forma de palavras e imagens, em vez de números. As fontes de dados podem incluir transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais e institucionais, entre outros. Essa diversidade permite uma abordagem mais abrangente das experiências individuais dos participantes. Além disso, esse tipo de pesquisa valoriza os processos vivenciados, com ênfase na descrição das perspectivas dos envolvidos.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, localizado no município de Charqueadas. As atividades do câmpus tiveram início em 2006 e, atualmente, a instituição disponibiliza cursos técnicos de nível médio integrado em Informática e Mecatrônica, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com o curso de Fabricação Mecânica. Também são ofertados cursos de nível Superior, como Tecnologia em Sistemas para Internet, Engenharia de Controle e Automação e Pedagogia. Além disso, o câmpus oferece um curso de Pós-Graduação Stricto Sensu através do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente, o câmpus conta com aproximadamente mil estudantes, setenta docentes e quarenta técnicos-administrativos em educação (IFSul, 2025).

A pesquisa envolveu estudantes do EMI dos cursos de Informática e Mecatrônica do turno da manhã, assim como servidores responsáveis pelo atendimento aos estudantes. Sete servidores foram convidados a participar, e seis aceitaram, participando por meio de entrevistas semiestruturadas. Quanto aos estudantes, 89 responderam ao questionário, representando uma parte significativa dos 229 matriculados nos cursos de Informática e de Mecatrônica no turno da manhã. Detalhes sobre os participantes e a forma de aplicação dos instrumentos estão apresentados no Capítulo 4, que trata da análise dos dados.

A realização da pesquisa foi organizada em quatro etapas:

Etapa 1 – Entrevistas com os servidores

A primeira etapa correspondeu à realização de entrevistas semiestruturadas com seis servidores vinculados aos setores de Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão, Supervisão Escolar e Assistência Estudantil do IFSul Câmpus Charqueadas. Os participantes da pesquisa exercem funções relacionadas ao apoio e à gestão pedagógica, sendo eles: um assistente social, um psicólogo, um orientador educacional, um supervisor pedagógico, um coordenador de curso e o chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão. As perguntas utilizadas durante as entrevistas estão disponíveis no Apêndice B.

Essa etapa teve como objetivo compreender as percepções dos servidores a respeito das dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes, bem como identificar as ações institucionais relacionadas às estratégias de aprendizagem e ao acompanhamento pedagógico. As entrevistas foram realizadas por videoconferência e, posteriormente, transcritas integralmente, de forma a garantir o registro fiel das falas dos participantes para a análise dos dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma entrevista consiste em uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, conduzida pelo pesquisador com o objetivo de obter informações. A entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir maior flexibilidade e aprofundamento dos temas, possibilitando ao pesquisador explorar novos aspectos conforme o desenrolar da conversa.

Etapa 2 – Questionário com os estudantes

A segunda etapa correspondeu à aplicação presencial de um questionário aos estudantes. Para viabilizar a participação, foram realizadas três visitas, conforme detalhado no Capítulo 4. O objetivo foi identificar as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes e as formas de apoio pedagógico que eles julgam necessárias na instituição.

De acordo com Marconi e Lakatos (2021), o questionário é um instrumento de coleta de dados composto por perguntas previamente formuladas, respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. As aplicações ocorreram durante o horário regular das aulas.

Etapa 3 – Análise de conteúdo

Os dados obtidos nas entrevistas e nos questionários foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2016). Essa técnica tem como objetivo sistematizar e interpretar informações provenientes de registros de comunicação, permitindo inferências sobre o contexto de produção das mensagens. De acordo com Bardin (2016, p. 48), a análise de conteúdo consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Segundo a autora, a análise de conteúdo é dividida em três etapas: i) pré-análise – leitura flutuante e seleção dos documentos conforme os objetivos da pesquisa; ii) exploração do material – codificação e categorização dos dados; iii) tratamento dos resultados e interpretação – análise dos significados, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos participantes.

Após a realização dessas etapas, a técnica possibilitou a construção de uma interpretação mais aprofundada dos dados, oferecendo uma visão detalhada sobre os significados atribuídos pelos participantes ao contexto estudado. A pré-análise permitiu o entendimento inicial e a organização do material; a exploração dos dados possibilitou a sistematização por meio de categorias; e o tratamento dos resultados gerou interpretações significativas sobre as percepções e atitudes dos participantes. Dessa forma, a análise de conteúdo representou uma ferramenta fundamental para a compreensão do fenômeno investigado e para a formulação das conclusões da pesquisa.

Etapa 4 – Implementação e avaliação do guia de dicas práticas de aprendizagem.

Na etapa final, o guia com dicas de aprendizagem foi implementado com estudantes e servidores do IFSul Câmpus Charqueadas. A descrição detalhada do material está apresentada no Capítulo 5, por se tratar do produto educacional desenvolvido no âmbito da pesquisa. A implementação permitiu a experimentação das estratégias propostas e possibilitou ajustes conforme o contexto institucional.

O guia foi avaliado por meio de um questionário (Apêndice C) aplicado aos

participantes. Esse instrumento teve como objetivo avaliar a utilidade do material no apoio ao desempenho acadêmico dos estudantes e à atuação dos servidores.

A seguir, o Quadro 3 apresenta uma síntese dos principais passos metodológicos adotados na pesquisa:

Quadro 3 – Passos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa.

Passo Metodológico	Descrição
Tipo	Pesquisa aplicada, de natureza descritiva
Abordagem	Qualitativa
Estado do conhecimento	A realização do Estado do Conhecimento teve como objetivo mapear publicações nacionais relacionadas ao tema desta pesquisa: estratégias de aprendizagem. Para isso, foi realizada uma busca em bases de dados relevantes, como o Banco de Trabalhos do ProfEPT (acessado por meio do site do Instituto Federal do Espírito Santo), o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a BDTD, o Google Acadêmico e o Repositório Digital da UFRGS – Lume.
Entrevistas com servidores	Foram entrevistados servidores com atuação direta no acompanhamento pedagógico dos estudantes, incluindo Supervisor Pedagógico, Orientador Educacional, Assistente Social, Psicólogo, um Coordenador de curso (Mecatrônica ou Informática) e o Chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão.
Questionário com estudantes	Foi aplicado um questionário aos estudantes do EMI dos cursos de Informática e de Mecatrônica do turno da manhã, com o objetivo de identificar as principais dificuldades acadêmicas, estratégias utilizadas e formas de apoio desejadas.
Análise de dados	Os dados obtidos foram organizados e analisados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias relacionadas às dificuldades acadêmicas e ao apoio pedagógico.
Desenvolvimento do produto educacional	Com base nas análises, foi elaborado um guia de dicas práticas de aprendizagem voltado a estudantes e servidores, com sugestões para organização dos estudos, uso de estratégias metacognitivas e fortalecimento do acompanhamento pedagógico.
Avaliação do guia	Após sua implementação, o guia foi avaliado

Passo Metodológico	Descrição
	por meio de questionário aplicado aos participantes, com o objetivo de verificar sua aplicabilidade, clareza e contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

Considerações éticas

A participação na pesquisa foi voluntária e respeitou todos os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os benefícios esperados envolveram a ampliação do debate institucional sobre estratégias de aprendizagem e o aprimoramento das ações pedagógicas. Para os servidores, a participação possibilitou a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e sobre as práticas institucionais de acompanhamento pedagógico. Para os estudantes, representou uma oportunidade de expressar percepções e contribuir com sugestões voltadas ao fortalecimento das ações de apoio acadêmico.

Os participantes foram informados sobre a possibilidade de interromper sua participação a qualquer momento e contaram com o acompanhamento da pesquisadora durante todo o processo. Não foram registradas situações que exigissem encaminhamento ao serviço de psicologia da instituição.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes, tiveram duração média de uma hora e puderam ser interrompidas ou retomadas conforme o interesse dos entrevistados. Os questionários foram aplicados presencialmente, durante três visitas ao câmpus. A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, sob o número de CAAE 82245624.6.0000.8024.

A inclusão dos participantes maiores de 18 anos ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos estudantes menores de idade, foi utilizado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), acompanhado do TCLE assinado pelos pais ou responsáveis legais. Os modelos dos termos utilizados estão apresentados nos Apêndices D, E e F.

A seguir, no Capítulo 4, são apresentados e analisados os dados obtidos

durante a pesquisa, juntamente com informações adicionais sobre os procedimentos e instrumentos utilizados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa com base na análise dos dados coletados junto a servidores e a estudantes do IFSul Câmpus Charqueadas, por meio de entrevistas com os servidores e de questionários aplicados aos estudantes.

A análise contemplou, de um lado, as percepções dos servidores sobre as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes, bem como as ações e estratégias institucionais de apoio e acompanhamento pedagógico. De outro lado, foram consideradas as respostas dos estudantes, com o objetivo de identificar as principais dificuldades vivenciadas e as formas de apoio pedagógico que gostariam de encontrar na instituição para aprimorar seu desempenho acadêmico.

Essa abordagem possibilitou uma compreensão mais ampla do contexto dos desafios enfrentados no EMI, ao articular as experiências e as perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

4.1 Análise das entrevistas

Foram entrevistados seis servidores que desempenham diferentes funções relacionadas ao apoio e à gestão pedagógica no IFSul Câmpus Charqueadas. No total, sete profissionais foram convidados a participar da pesquisa, e seis aceitaram o convite. O coordenador de um dos cursos não respondeu ao chamado.

As funções exercidas por esses servidores já foram apresentadas no capítulo de Metodologia. Nesta seção, para preservar o anonimato, os entrevistados foram identificados numericamente, sendo denominados como E1, E2 e assim por diante. O Quadro 4 apresenta a identificação atribuída a cada um dos entrevistados.

Quadro 4 – Entrevistados da pesquisa

Entrevistado	Cargo
E1	Servidor 1
E2	Servidor 2
E3	Servidor 3
E4	Servidor 4
E5	Servidor 5
E6	Servidor 6

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

Esses profissionais foram convidados por atuarem diretamente com os estudantes e acompanharem de perto as dificuldades acadêmicas enfrentadas por eles. O assistente social e o psicólogo lidavam com questões emocionais e sociais que impactavam o processo de aprendizagem. O orientador educacional e o supervisor pedagógico acompanhavam o rendimento escolar e organizavam ações de natureza pedagógica. Já o coordenador de curso e o chefe do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão foram incluídos por estarem à frente da gestão dos cursos e conhecerem as demandas específicas dos estudantes. Além disso, todos esses profissionais atuavam como elo entre os estudantes e os professores, sendo peças importantes no processo de acompanhamento e apoio à trajetória escolar.

As entrevistas foram realizadas por videoconferência, após contato prévio com os participantes por e-mail. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram assinados e devolvidos antes da realização das entrevistas, e suas transcrições foram integralmente registradas para análise posterior.

A análise das entrevistas realizadas com servidores do IFSul Câmpus Charqueadas buscou atender a um dos objetivos deste trabalho: *“compreender as percepções dos servidores sobre as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes e as ações relacionadas às estratégias de aprendizagem e ao acompanhamento pedagógico promovidas pelo IFSul Câmpus Charqueadas.”*

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes do EMI resultam da interação entre diversos fatores, tanto internos quanto externos, que atuam de forma conjunta ao longo do percurso escolar. Como explicam Silva e Sá (1997), aprender é um processo que envolve a ação conjunta de elementos externos, como as condições socioeconômicas, os métodos de ensino e os modelos educativos familiares; e

internos, como o nível intelectual, as capacidades sensoriais e o estilo pessoal de aprendizagem. Essa interação molda a trajetória escolar dos estudantes e contribui para a compreensão dos desafios relatados pelos servidores entrevistados neste estudo.

Ao longo das entrevistas realizadas com profissionais do IFSul Câmpus Charqueadas, foram relatadas percepções que evidenciam um olhar atento ao cotidiano escolar e às dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de adaptação ao EMI. Esses relatos revelam não apenas os obstáculos vivenciados, mas também as ações de apoio promovidas pela instituição, compondo um panorama que conecta os desafios às estratégias adotadas para o seu enfrentamento.

Os relatos indicaram fatores que vão além das dificuldades relacionadas ao conteúdo, abrangendo aspectos estruturais da formação básica, limitações na escolha do curso, desafios na organização dos estudos e condições socioeconômicas que impactam o desempenho e a permanência dos estudantes na instituição. Além disso, os entrevistados destacaram práticas pedagógicas e espaços institucionais que buscam oferecer suporte ao longo da trajetória escolar, como a disciplina Iniciação Acadêmica e os Múltiplos Olhares (IAMO), os horários de atendimento dos professores e o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

Neste capítulo, os resultados foram organizados em dois temas centrais: o primeiro reúne as dificuldades acadêmicas percebidas pelos servidores, enquanto o segundo aborda as ações relacionadas à organização dos estudos e ao acompanhamento pedagógico. Cada tema se desdobra em subcategorias que buscam dar visibilidade aos diferentes aspectos identificados nas entrevistas. Essas categorias são sustentadas por trechos das falas dos participantes e articuladas com a literatura, compondo uma análise que procura integrar as vozes dos entrevistados às contribuições teóricas do campo da aprendizagem e da educação.

O Quadro 5, a seguir, apresenta as categorias e subcategorias que orientaram a análise dos dados, abordando tanto as dificuldades percebidas pelos servidores quanto às ações de apoio desenvolvidas pela Instituição.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias da análise das entrevistas com os servidores

Categorias	Subcategorias
Dificuldades acadêmicas percebidas pelos servidores	Impacto das lacunas do ensino fundamental na trajetória acadêmica
	Limitações na escolha do curso e seus impactos na motivação estudantil
	Estratégias de aprendizagem
	Condições socioeconômicas como fator de dificuldade acadêmica
Ações relacionadas às estratégias de aprendizagem e ao acompanhamento pedagógico	Disciplina Iniciação Acadêmica e os Múltiplos Olhares (IAMO)
	Horários de atendimento como espaço de apoio
	Apoio especializado por meio do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

4.1.1 Dificuldades acadêmicas percebidas pelos servidores

A primeira categoria reuniu os principais fatores apontados pelos servidores como responsáveis pelas dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes do EMI no Câmpus Charqueadas. Os relatos refletiram percepções construídas a partir da experiência diária, evidenciando desafios que envolviam desde lacunas na formação básica até dificuldades na organização dos estudos, limitações na escolha do curso e questões socioeconômicas que impactavam diretamente o desempenho e a permanência escolar.

As falas dos entrevistados indicaram que essas dificuldades não podem ser atribuídas a um único fator, mas resultam de um conjunto de condições históricas, sociais, pedagógicas e pessoais que se entrelaçam e influenciam a trajetória escolar dos estudantes. Ao reconhecerem essa complexidade, os servidores destacaram a necessidade de estratégias que não apenas visem à superação de lacunas de conteúdo, mas que também promovam o desenvolvimento da autonomia, da organização dos estudos e do fortalecimento da autoestima acadêmica.

A seguir, são detalhados os principais aspectos identificados nas entrevistas, organizados em quatro subcategorias: impacto das lacunas do ensino fundamental na trajetória acadêmica, limitações na escolha do curso e seus impactos na

motivação estudantil, estratégias de aprendizagem e condições socioeconômicas como fator de dificuldade acadêmica.

Para a eleição das respostas, foi utilizada a análise de conteúdo de acordo com Bardin (2016). A categorização das falas foi orientada pelos princípios de pertinência e homogeneidade, assegurando que as categorias estivessem relacionadas ao material analisado e organizadas por um único critério de classificação. Também foram considerados os princípios de exclusão mútua e objetividade, de modo que cada fala fosse alocada apenas em uma subcategoria e tratada pelo mesmo critério de análise.

4.1.1.1 Impacto das lacunas do ensino fundamental na trajetória acadêmica

Entre os diversos fatores apontados pelos servidores como dificuldades na trajetória acadêmica dos estudantes do EMI, um deles se destacou com mais frequência: as lacunas trazidas do ensino fundamental. Os entrevistados relataram que muitos estudantes chegam à instituição com dificuldades significativas em conteúdos básicos, como matemática e linguagem, além de apresentarem pouca autonomia e dificuldade em manter uma rotina de estudos, aspectos que comprometem sua adaptação a uma nova etapa escolar mais exigente.

O E5 observou que o enfraquecimento da qualidade do ensino fundamental, especialmente após a pandemia, gerou efeitos que repercutem no ensino médio. Para esse servidor, o desempenho dos estudantes ao ingressarem no EMI está diretamente ligado à formação que receberam nos anos anteriores:

Ao longo dos anos, principalmente depois da pandemia, a qualidade do aluno que chega [...] diminuiu, e não é porque as pessoas, os jovens, ficaram mais burros, isso não existe. O que aconteceu é que o ensino fundamental piorou, piorou a qualidade. Então, o aluno que chega à universidade chega melhor ou pior de acordo com o ensino médio que teve, e o aluno que chega ao ensino médio também vem, em cascata, de acordo com o ensino fundamental (E5).

O E2 compartilhou da mesma percepção e chamou atenção para a fragilidade com que os estudantes chegam, sobretudo em conteúdos fundamentais para o bom desempenho no curso técnico. Ressaltou ainda que, diante de uma realidade mais exigente, sem o compromisso com os estudos fora da sala de aula, os estudantes enfrentam ainda mais dificuldades:

A principal causa das dificuldades dos alunos que chegam aqui para nós é a falta de base do ensino fundamental, falta de base de matemática principalmente e do uso de todas as linguagens, tá? Então, o que acontece? Eles chegam para nós, é um curso técnico integrado, né? E a demanda é de todas as disciplinas regulares e mais as técnicas, e eles se deparam com uma realidade muito diferente da que eles têm na escola fundamental, e se ele não se compromete realmente em fazer, paralelamente com a escola, fazer o estudo em casa, fazer atividades de procurar informações, ele não consegue (E2).

Além da defasagem de conteúdo, os entrevistados também apontaram a ausência de hábitos de estudo e de autonomia como fatores que dificultavam a adaptação ao EMI. O E6 reforçou essa percepção ao destacar que muitos estudantes não desenvolveram, no ensino fundamental, uma rotina estruturada de estudos, nem contaram com um acompanhamento familiar mais próximo:

Eu acredito que na questão pedagógica, a gente tem aqueles estudantes que já vêm com um preparo acadêmico, vamos dizer assim, bem sólido para conseguir dar conta das demandas e dos compromissos que eles vão ter que enfrentar aqui na Instituição, mas a gente sabe que isso são as exceções. A gente sabe que a maior parte dos casos o estudante vem para cá, ele constitui uma rotina no ensino fundamental, muitas vezes que não teve um acompanhamento também da família tão presente, e aí quando ele chega aqui parece que ele bate numa parede e fica não sabendo muito bem para onde correr (E6).

Nessa mesma direção, o E3 apontou que o modelo do ensino fundamental tende a ser mais protetivo, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais no ensino médio:

A primeira coisa que eu vejo, Eduarda, é que os estudantes já chegam com um déficit muito grande com relação aos conteúdos, né? Eles chegam muito também dentro de uma ótica, assim, do ensino fundamental, em que eles tinham uma proteção, né? Entre aspas, uma proteção. A própria escola tem um modelo, a escola fundamental tem um modelo que é bastante diferente do modelo do ensino médio, né? Em que eles têm que ter uma maior autonomia, eles têm que buscar as coisas por si, eles têm que estudar mais, eles deveriam, por exemplo, chegar aqui já com algum projeto de estudos, né? Um planejamento, uma organização que eles não têm, né? Então, é tudo isso, assim, esse mundo novo, né? Às vezes é até aterrorizante, digamos assim (E3).

Seguindo essa linha de pensamento, o E1 trouxe uma reflexão pedagógica importante ao destacar a necessidade de reconhecer as limitações com as quais os estudantes chegam ao ensino médio. Alertou, ainda, para o risco de um ensino que se afaste da realidade da turma e desconsidere essas fragilidades:

O ensino médio é um caminho que a gente tem que trilhar lá no ensino fundamental. Uma das coisas que a gente bate bastante aqui é o seguinte: por mais que a gente tenha um programa de ensino médio, não adianta eu seguir o programa se eu não fiz um bom diagnóstico de como que o meu aluno chega, né, como que ele está, em que ponto ele está para que a gente possa partir juntos, né. Então, eu sempre digo assim: quando o professor pega só a sua ementa e sai trabalhando ali com aquele conteúdo sem fazer uma retrospectiva de conhecimento prévio que os alunos têm, vai acontecer do professor sair caminhando sozinho e pessoas vão ficando para trás (E1).

Diante desse cenário, os servidores entrevistados apontaram que muitas das dificuldades acadêmicas poderiam ser reduzidas se a formação básica oferecesse mais oportunidades para o desenvolvimento da autonomia, da organização e da consolidação das aprendizagens fundamentais. A ausência desses elementos faz com que muitos estudantes ingressem no EMI despreparados para lidar com a complexidade das novas demandas, o que pode comprometer sua permanência e seu desempenho na instituição. Além disso, destacaram que o professor desempenha um papel importante ao avaliar se os estudantes possuem o conhecimento necessário para seguir adiante ou se alguma medida de nivelamento é necessária.

Essas percepções encontram respaldo em Boruchovitch e Gomes (2019, p. 39-41), que apresentam dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2016. O estudo revelou que muitos estudantes enfrentam sérias defasagens no processo de letramento ainda nos anos iniciais do ensino fundamental e que esses problemas tendem a se prolongar ao longo da trajetória escolar. As autoras ressaltaram que, quanto mais precoces forem as intervenções de apoio, maiores são as chances de minimizar os impactos dessas defasagens nos níveis posteriores da educação.

4.1.1.2 Limitações na escolha do curso e seus impactos na motivação estudantil

Para parte dos servidores entrevistados, uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes do EMI está relacionada à escolha do curso técnico. Essa decisão, que idealmente deveria refletir interesses, afinidades ou projetos de vida, muitas vezes acaba sendo determinada pelas opções limitadas oferecidas no câmpus. No Câmpus Charqueadas, por exemplo, os estudantes do EMI podem optar apenas

entre os cursos de Informática e de Mecatrônica. Com isso, é comum que alguns ingressem em áreas pelas quais não têm afinidade, o que pode comprometer seu envolvimento com os estudos e dificultar a permanência ao longo do curso.

O E3 observou que o desconhecimento sobre os cursos agrava ainda mais esse quadro. Muitos estudantes ingressam na instituição sem compreender plenamente o que cada área envolve, o que fragiliza o processo de escolha e impacta sua motivação:

Os estudantes chegam aqui sem muita opção, né? Eles têm que escolher entre dois cursos, o pessoal do médio escolhe entre dois cursos, Informática e Mecatrônica. Então, não tem, assim, uma terceira via ou uma quarta via. Eles têm que fazer uma escolha que muitas vezes não reflete um desejo, né? Porque eles não sabem muito bem o que o curso de Mecatrônica trata, né? Por mais que a gente tem muitas coisas que estão no site, muitas informações, enfim, mas isso não é o suficiente para eles terem esse conhecimento prévio que é necessário, né? (E3).

Além disso, o E5 destacou que, em muitos casos, a decisão de ingresso na instituição parte mais dos pais do que dos próprios estudantes. Por ser considerada uma escola pública de referência na região, o IFSul atrai famílias que buscam um ensino de qualidade, ainda que os cursos disponíveis não estejam alinhados ao perfil dos filhos. Essa escolha pode gerar frustração, desinteresse e, em muitos casos, altos índices de reprovação:

O IFSul é tido como uma escola pública que tem uma boa qualidade de ensino, talvez a melhor da região, pelo menos é essa a visão que as pessoas têm. Aí, como a gente lida, no caso, no curso técnico, com um público bastante jovem, menores de idade, né, e onde os pais ainda tomam as decisões, na maioria das vezes, pelos alunos, os pais, por terem essa visão da escola, acabam matriculando bastante os alunos na escola, e temos dois cursos técnicos, temos o Mecatrônica e temos o Informática. E muitas vezes isso está fora do perfil, perfil do aluno mesmo, né? Mas mesmo assim, os pais querem que os alunos frequentem essa escola, né? E às vezes os alunos, sei lá, têm vocação para a área das humanas, vocação para a área das biológicas, educação física, sei lá o quê, mas mesmo assim eles têm que frequentar as disciplinas técnicas, tanto da Mecatrônica quanto da Informática. Isso gera uma frustração muito grande nesses alunos e um índice de reprovação muito alto (E 05).

Dessa maneira, quando o estudante não se identifica com o curso, é natural que se sinta desmotivado. Aos poucos, o que poderia ser uma oportunidade de crescimento passa a ser visto apenas como uma obrigação, o que compromete seu envolvimento com os estudos.

O E5 reforçou essa percepção ao relatar como a falta de interesse nas disciplinas técnicas pode afetar profundamente a trajetória escolar dos estudantes:

Mas o que eu percebo muito forte é assim, é o aluno que entra lá sem ter interesse nas matérias técnicas, né? Seja porque não tem interesse em nenhum tipo de ramo técnico, seja porque gosta de outra área, não sei, e aí acontece que eles se frustram bastante, porque o pessoal lá vê lógica de programação, vê desenvolvimento de sistemas e tudo mais, e todas as disciplinas que abarcam essa área do desenvolvimento, programação na área de TI, né? E aí, para o aluno que não tem o entendimento de que aquilo vai ser útil para a vida dele, realmente é muito frustrante. Eles têm que pagar essa pena para conseguir se formar na escola, né? E muitas vezes os pais não têm essa compreensão de que não adianta a escola ser boa se o aluno se desmotiva, né? Isso, para mim, na minha percepção, é o que mais gera, contribui negativamente para o êxito deles, né? (E5).

Essa desmotivação pode afetar não apenas o rendimento, mas também a permanência na escola. O envolvimento ativo no processo de aprendizagem é fundamental para o sucesso acadêmico, e esse engajamento está diretamente relacionado à identificação do estudante com o conteúdo e com os objetivos do curso.

Como alternativa, o entrevistado E5 sugeriu que a ampliação do catálogo de cursos poderia facilitar escolhas mais alinhadas aos interesses dos estudantes, embora tenha reconhecido que essa mudança envolve desafios de ordem estrutural e institucional:

O que a gente pode fazer é oferecer cursos, oferecer cursos na região que se adequem aos mais variados perfis. O que, no nosso caso aqui, a gente tem cursos técnicos integrados nas áreas tecnológicas, tanto Mecatrônica quanto Informática. Eu acho que a região iria se beneficiar bastante se tivesse cursos que abarcassem os alunos com outros perfis, né? Mas aí é uma questão, é uma questão política, né, no caso, de nós, o Campus Charqueadas, sermos permitidos abrir outros cursos, porque teria que aumentar a nossa estrutura, a contratação de professores. É algo bem mais complexo, né? Mas eu acredito que iria melhorar bastante a qualidade do nosso aluno da Informática, se o aluno não fosse obrigado a fazer Informática, entendeu? Se ele tivesse outras opções, aí, por consequência, a gente teria uma gama de alunos mais interessados, porque ele escolheu fazer Informática, né? (E5).

Fica evidente, a partir das falas dos entrevistados, que quando os estudantes escolhem um curso técnico sem afinidade com a área, o percurso escolar tende a se tornar mais difícil. A falta de identificação com o curso pode gerar desmotivação, dificuldade de aprendizagem e até levar à evasão. Mesmo que a instituição ofereça um ensino de qualidade, isso nem sempre é suficiente para manter o estudante

interessado, especialmente quando ele não se sente parte do que está aprendendo. Como apontam Bzuneck e Boruchovitch (2016, p. 77), "será valorizada uma atividade que for vista como pessoalmente interessante ou porque causa satisfação e prazer", o que reforça a importância de considerar os interesses e afinidades dos estudantes no momento da escolha do curso, como forma de favorecer seu envolvimento e sua permanência.

4.1.1.3 Estratégias de aprendizagem

Entre as dificuldades acadêmicas relatadas pelos servidores, uma das mais recorrentes está relacionada à falta de organização e à ausência de hábitos de estudo por parte dos estudantes. Muitos chegam ao EMI sem terem desenvolvido estratégias regulares de estudo, o que faz com que se sintam perdidos diante das demandas escolares, acumulem atividades e, como consequência, apresentem um desempenho abaixo do esperado.

As falas dos entrevistados revelaram que a dificuldade em se organizar e em adotar boas estratégias de estudo se torna evidente já nos primeiros dias de aula, indicando uma lacuna que acompanha os estudantes desde o ensino fundamental. O E1 destacou que o acesso fácil e rápido à informação, típico dos dias atuais, prejudica o desenvolvimento de um hábito constante de estudos:

O acesso à informação de uma forma rápida e facilitada faz com que diminua o teu esforço em tentar elaborar um conhecimento, elaborar um processo, faz com que essa necessidade da rotina de estudo não seja percebida, que nem era, sei lá, vamos pensar em algum tempo atrás. Hoje eu tenho acesso fácil: eu não entendi isso aqui, depois eu olho no YouTube; eu não entendi, eu tiro uma foto para ver depois. Então essa facilidade em obter a informação tá sendo confundida com assimilar a informação. Acaba que eles acham que visualizar o texto é suficiente, e não é (E1).

O mesmo entrevistado reforçou essa ideia ao explicar que, por saberem que podem acessar rapidamente as informações posteriormente, os estudantes tendem a adiar o esforço necessário para compreender e assimilar os conteúdos. Essa atitude leva à procrastinação das tarefas, prejudica a construção das conexões necessárias para uma aprendizagem efetiva e torna os estudantes mais passivos diante das atividades escolares.

Hoje a informação chega até ti sem a necessidade do esforço, então eu acho que quando tu não tem esforço para uma determinada questão tu não dá tanto valor àquilo que tu tá adquirindo, né? Porque eu posso pegar depois, depois eu vou ali, depois eu acesso, né, depois eu vejo. Isso acontece com a gente hoje, né? Esse depois faz com que tu vá procrastinando essas outras coisas, porque eu recebi a informação, tá aqui, eu sei que o e-mail chegou, mas eu não fiz nada com ele, eu não resolvi o problema, eu não respondi a pessoa, eu não fui buscar o que eu precisava (E1).

Essas percepções mostram que as facilidades tecnológicas podem levar os estudantes a não perceberem a importância do esforço e da disciplina no processo de aprendizagem. Como consequência, muitos acabam não desenvolvendo hábitos de estudo organizados, o que dificulta a aquisição de habilidades fundamentais, como a organização e o gerenciamento do tempo.

Essa análise está diretamente relacionada às reflexões propostas por Góes e Boruchovitch (2020, p. 83), que destacam a importância do conhecimento metacognitivo, ou seja, a consciência e o controle sobre os próprios processos de aprendizagem, para que o estudante consiga escolher estratégias adequadas, estabelecer metas e monitorar seu aprendizado. Sem essa base, tende a não perceber a necessidade de se organizar ou de refletir sobre os próprios métodos de estudo.

O contexto de imediatismo no acesso à informação, descrito anteriormente, reaparece nas falas dos entrevistados, associado diretamente à falta de motivação e à ausência de uma rotina estruturada de estudos. Esse imediatismo, vinculado à facilidade de encontrar respostas prontas de forma quase instantânea, contribui para que os estudantes negligenciem momentos importantes de dedicação durante as explicações, adotando uma postura mais dispersa e despreocupada com o próprio processo de aprendizagem:

Tem muito a ver com a coisa do pensamento mágico, que eles dão conta de tudo, que eles resolvem tudo, que tudo se resolve facilmente, que o celular, as redes, tudo oferece respostas imediatas, respostas mágicas. Então tem todo um contexto que, infelizmente, reforça esse pensamento, essa apatia, essa falta de iniciativa, essa falta de realmente reavaliar a sua forma de conduzir as coisas, né? Com relação aos estudos. Então, a gente tá lutando aí, mas o nosso inimigo, vamos dizer assim, é muito poderoso (E3).

Essa observação evidencia ainda mais que o aprendizado exige tempo, dedicação e esforço constante, aspectos difíceis de sustentar para muitos jovens em meio às diversas demandas e estímulos do dia a dia. O entrevistado E3

complementou: “Eles não dão o tempo necessário para o processo de aprendizagem, porque o processo de aprendizagem não é mágico, ele tem que ser alimentado também” (E3).

Nessa mesma linha, o E4 destacou que a falta de uma rotina regular de estudos também decorre do modo como essa prática é construída ao longo da vida escolar, muitas vezes restrita apenas aos períodos de avaliação:

Eles vêm de um sistema, e a gente sabe porque a gente foi parte desse sistema, né? Que eu estudo quando tem uma prova, que eu estudo quando eu vou ter uma avaliação final, que eu estudo quando eu vou precisar tirar a nota e tal, né? E, de alguma maneira, esse sistema aqui, todos nós, a gente está sujeito a ele, né? Ele não cria o estudo como um hábito (E4).

Diante desse cenário, o E4 procurou mostrar aos estudantes que o hábito de estudar, assim como outros aprendizados, é algo que se constrói aos poucos. Para isso, utilizou uma analogia com a prática de escovar os dentes, uma atividade aprendida gradualmente até se tornar parte da rotina. Além disso, destacou a importância de apresentar diferentes métodos de estudo, para que os estudantes possam descobrir quais estratégias funcionam melhor para si.

Eu trabalho com eles assim: ‘Desde bebê tu escovas o dente?’ Aí eles dizem: ‘Ah, professora, claro que não’. ‘Não? Por que não?’ ‘Porque tu não tinha dente’. ‘Aí teve dente, aí tu escovava o dente, aí tu aprendeu que todo dia, depois da refeição, hoje tu não precisa de alguém te dizer isso, tu faz’. Então estudar também é um hábito que a gente cria. E eu vejo que eles não têm esse hábito, de simplesmente olhar: ‘Hoje eu tive’. Eu trabalho até essa coisa de técnica, não é bem a minha área de atuação, mas eu trago para eles nessa disciplina, por exemplo, métodos de estudo, até para eles saberem que métodos existem, quando que eu posso usar um mapa mental, quando é mais legal eu usar um resumo, quando é mais legal eu usar palavras-chave, enfim. Eu vou trazendo, ou auto interrogação, que eu me pergunto e respondo, né? Então tem disciplinas que se aplicam mais a um, mais a outro. E eles gostam muito, porque acho que eles nunca tiveram isso. Acho que eles nunca aprenderam qual é a melhor forma que eu aprendo” (E4).

Esse relato reforça que, mais do que exigir que o estudante estude, é necessário ensinar o estudante a estudar, oferecendo recursos, estratégias e oportunidades para experimentar diferentes formas de aprendizagem. Nesse sentido, como destacam Silva e Sá (1997), tais práticas contribuem para oferecer aos estudantes instrumentos que tornam a aprendizagem mais efetiva e autônoma, ampliando sua capacidade de gerenciar as próprias tarefas escolares e fortalecendo sua autoeficácia.

A necessidade de aprender a organizar os estudos torna ainda mais evidente o desafio enfrentado no contexto do EMI, como destacou o E6 ao descrever os obstáculos enfrentados pelos estudantes ao ingressarem em um ambiente escolar mais complexo, com mais disciplinas e novas áreas de conhecimento:

Então, a gente tem a primeira questão que eu vejo dentro, como eu estava te comentando, dentro da sala de aula, o hábito do estudo por uma questão, enfim, de idade, faixa etária, de maturidade. Eles estão saindo do ensino fundamental, normalmente estudaram numa escola que era menor, numa escola que eles passaram o fundamental todo, muitas vezes com a mesma turma. Eles passam por um processo seletivo, isso já é uma mudança dentro da rotina natural que eles teriam de passar de um ano para o outro e seguir, por exemplo, na mesma escola. Daqui a pouco até mudar de escola. Além de todas essas mudanças, eles passam por um processo seletivo, chegam aqui, têm um volume grande de disciplinas que eles precisam administrar. Se a gente pegar os cursos de Informática, Mecatrônica, eles variam ali entre 13 e 15 disciplinas, por exemplo, no primeiro ano. Então, tu imagina que eles têm que organizar todo esse quebra-cabeça, do que cada disciplina carece da atenção deles, de como elas se organizam, cada disciplina, obviamente, um professor que eles têm que entender como é que funciona também aquela dinâmica. E mistura, além disso, disciplinas que eles nunca tiveram contato antes. Uma coisa é eles virem para o primeiro ano estudar matemática, eles já têm a matemática desde o início do fundamental, eles já sabem o que se trata matemática. Aí eles vão lá e têm aula comigo, por exemplo, de lógica de programação, que é uma coisa que eles nunca trabalharam (E6).

Esse cenário reforça ainda mais a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais, ou seja, ações planejadas e direcionadas que ajudem os estudantes a enfrentar as dificuldades já apontadas, como a falta de hábito de estudo, o imediatismo e os desafios de organização no novo contexto escolar. Mais do que orientações pontuais, essas intervenções precisam promover espaços de reflexão sobre os próprios métodos de estudo, oferecer estratégias práticas, estimular o autoconhecimento e apoiar o desenvolvimento da autonomia, aspectos fundamentais para que os estudantes consigam lidar com a complexidade do EMI.

Como afirmam Gomes e Boruchovitch (2019, p. 34-35), “as capacidades não são inatas, as dificuldades não são permanentes: é possível desenvolver a atenção, o raciocínio, a motivação, a memória e tantas outras habilidades”. Por isso, promover a organização dos estudos não significa apenas ajudar o estudante a planejar tarefas ou cumprir prazos, mas investir no fortalecimento dessas competências, de modo a sustentar sua autonomia e ajudar o estudante a enfrentar com mais preparo e confiança as demandas do EMI e da vida acadêmica.

4.1.1.4 Condições socioeconômicas como fator de dificuldade acadêmica

Embora muitos entrevistados tenham abordado questões relacionadas à base escolar e à organização dos estudos, alguns servidores também chamaram atenção para um aspecto muitas vezes invisível, mas que exerce grande influência sobre a trajetória dos estudantes: as condições socioeconômicas. Eles observaram que dificuldades como a falta de apoio familiar, limitações financeiras, problemas com transporte e alimentação impactam diretamente o desempenho acadêmico e, em muitos casos, a permanência dos estudantes na escola.

O E5 reconheceu que a escola, por mais que se esforce, não consegue atuar sobre todos esses fatores. Destacou que existe uma equipe de apoio comprometida, mas que há realidades que fogem do alcance da instituição:

Outros fatores, outros fatores que eu percebo, aí são coisas mais... questão socioeconômica das famílias, né? Às vezes uma família que dá menos apoio para o aluno estudar, questões financeiras também, tudo isso. Mas aí, isso também foge do nosso controle, né? Mas dentro do nosso câmpus lá, a gente tem um apoio, uma equipe que faz esse tipo de apoio muito capacitada e muito boa (E5).

O E6 aprofundou essa reflexão ao relatar dificuldades concretas enfrentadas pelos estudantes no dia a dia, como o deslocamento a partir de cidades vizinhas, a ausência de estrutura para permanecer no turno inverso e o alto custo do transporte escolar:

A gente tem estudantes que não são da cidade, questões de transporte, de alimentação, muitas vezes aquele estudante que gostaria ou que até seria importante que ele pudesse ficar um turno inverso pelo menos uma ou duas vezes na semana para fazer um atendimento, às vezes ele não consegue porque ele não tem como voltar para casa, o horário é aquele horário, aquele momento, às vezes ele vem numa van que vem só no turno da manhã, por exemplo, e não tem como ficar à tarde (E6).

Ele destacou que, mesmo com as políticas de assistência estudantil, muitos estudantes ainda encontram barreiras para acessar os benefícios, especialmente nos primeiros meses. Mesmo nos casos em que os estudantes poderiam receber auxílio, a adaptação inicial ainda representa um desafio, especialmente devido à necessidade de inscrição em editais:

Por mais que tenha a política de assistência estudantil, o aluno possa vir a ser beneficiado por isso, ele vai ter um auxílio à alimentação, mas

normalmente no primeiro ano, nos primeiros meses, por exemplo, necessariamente ele vai passar por um edital, que também é uma coisa nova (E6).

Ele também lembrou que muitos desses estudantes vêm de escolas públicas, onde contavam com a merenda escolar no dia a dia. Ao ingressarem no IFSul, precisam se adaptar a uma nova realidade, sem refeitório e com uma rotina mais longa, o que exige esforço tanto dos estudantes quanto de suas famílias:

A gente tem uma particularidade aqui na região de Charqueadas, e Charqueadas especificamente, a maioria dos nossos estudantes são da escola pública, não temos praticamente escola particular aqui, então eles têm, por exemplo, a rotina da merenda. Claro, quando eles vêm para cá, eles sabem que não vai ter, porque não tem refeitório, mas é uma coisa que os estudantes já estão acostumados (E6).

Essa mudança na rotina impõe desafios adicionais, especialmente para os estudantes que vêm de locais mais distantes:

Eles precisam trazer um lanche, porque às vezes, se tu vem de um lugar mais distante, às vezes eles saem às 5h30 da manhã de casa, vai chegar às 07h30, para sair depois 12h15, e chegar, sei lá, de volta 13h30, 14h. Imagina um adolescente nesse intervalo, é óbvio que ele vai precisar se alimentar, não precisa ser um adolescente (E6).

Outro ponto importante mencionado é o custo do transporte. Ainda que existam auxílios, muitas famílias não conseguem complementar o valor necessário, o que pode levar, em alguns casos, à evasão:

Apesar de ter os benefícios, o custo de um transporte muitas vezes mensal é inviável para a família. [...] O próprio auxílio não contempla todo o valor, e a gente está falando isso aí, daqui a pouco o auxílio transporte de R\$ 300 mensal, a família precisaria completar com mais 200, 300, porque transporte custa R\$ 500, R\$ 600 por mês. Isso é um custo que, considerando a realidade dos alunos, é bem difícil deles fazer essa complementação. E às vezes a gente acaba tendo evasão, porque, bom, enfim, vai estudar na cidade que mora, vai perder, daqui a pouco passou no processo seletivo, vai perder essa oportunidade, mas porque naquele momento é inviável de fato ser viabilizado por uma questão financeira (E6).

E além de todas essas dificuldades do dia a dia, ainda há o silêncio que muitas vezes acompanha essas situações. O entrevistado relata que nem sempre os

estudantes compartilham o que estão enfrentando com os servidores ou professores do Instituto, seja por vergonha, medo ou por não saberem como pedir ajuda:

Muitas vezes, uma outra coisa que também é fato, essa informação às vezes não chega de forma muito clara para nós, porque a gente sabe que isso tem também uma, tem uma questão de informação que é pessoal, uma questão que é privada, que às vezes as pessoas até se sentem expostas em abrir esse tipo de situação. Como adolescente, daqui a pouco ele não vai se sentir à vontade, é isso que está pegando. Daqui a pouco ele pode simplesmente dizer: 'Bah, não me adaptei com o curso', mas não é essa de fato a realidade" (E6).

Os servidores mostraram, em suas falas, que compreendem que, para o estudante aprender, é necessário considerar muito mais do que apenas a assimilação dos conteúdos escolares. Para eles, a aprendizagem também envolve a habilidade de lidar com os diversos desafios que os estudantes enfrentam fora da sala de aula. Essa perspectiva exige da escola um olhar mais sensível e atento às múltiplas dimensões da vida estudantil, reconhecendo que fatores externos, como os socioeconômicos, influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Tal compreensão se aproxima do conceito de reciprocidade triádica, proposto pela Teoria Social Cognitiva, que entende o comportamento humano como resultado da interação dinâmica e contínua entre fatores pessoais (emoções, crenças e motivações), comportamentais (ações e escolhas) e ambientais (condições e contextos de vida), que exercem influência mútua de forma bidirecional (Azzi et al., 2021).

Dessa forma, ao considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também os contextos socioeconômicos e emocionais que atravessam a vida dos estudantes, a Instituição amplia as possibilidades de intervenção e de fortalecimento dos vínculos, reconhecendo a complexidade dos processos envolvidos na aprendizagem e na permanência escolar.

4.1.2 Ações relacionadas às organização dos estudos e ao acompanhamento pedagógico

Esta categoria reúne as ações voltadas ao acompanhamento pedagógico e às estratégias de aprendizagem que, segundo os entrevistados, fazem parte da rotina do IFSul Câmpus Charqueadas. Professores e demais servidores relataram que

mantêm uma atuação próxima dos estudantes e que, sempre que identificam alguma necessidade, procuram intervir ou encaminhar os casos para o suporte adequado. Ainda que muitas dessas práticas não estejam formalizadas em uma política institucional, elas evidenciam o cuidado e o compromisso da equipe com a trajetória formativa dos estudantes.

Durante as entrevistas, foram mencionadas situações em que os encaminhamentos ocorrem diante de sinais como dificuldades de aprendizagem, desmotivação, baixa frequência, entre outros. Nesses casos, os servidores realizam escutas individuais, conversam com os estudantes em busca de alternativas, envolvem as famílias quando necessário e, em alguns contextos, articulam com outros setores da Instituição para garantir um acompanhamento mais adequado.

Além dessas ações cotidianas, algumas iniciativas foram especialmente destacadas nas falas dos entrevistados, como a disciplina Iniciação Acadêmica e os Múltiplos Olhares (IAMO), os horários de atendimento dos professores e o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Pela frequência com que apareceram nos relatos e pela relevância no apoio aos estudantes, essas ações serão detalhadas nas subcategorias ao longo do capítulo.

Um dos entrevistados destacou que a comunicação entre professores e servidores exerce papel essencial no processo de acompanhamento estudantil. Mencionou que os encaminhamentos, na maioria das vezes, começam a partir da percepção dos professores diante de mudanças no comportamento ou no rendimento dos estudantes. Esse olhar atento e próximo tem grande importância para que o apoio ocorra no momento mais adequado.

Sempre que eles percebem alguma situação diferente em sala de aula, um aluno que não esteja conseguindo fazer as aprendizagens, ou que tenha mudado comportamento, tenha caído o rendimento, começa a faltar muito, os professores sempre me acionam pra que eu possa intervir e tentar entender qual é a questão e auxiliar o aluno, tá? (E2)

A partir das primeiras percepções dos professores, os servidores técnicos procuram conversar com o estudante, compreender a situação e, em conjunto com ele, buscar formas de apoio. Os entrevistados relataram que, em alguns casos, mesmo após diversas tentativas de ajuda, os professores identificam a persistência

das dificuldades e acionam a equipe pedagógica ou outros setores da Instituição. Nessas circunstâncias, a situação é discutida coletivamente, com o objetivo de encontrar novas possibilidades de acompanhamento. Esse trabalho em parceria evidencia o comprometimento do Instituto em construir estratégias que envolvam diferentes profissionais e, sempre que necessário, a família, visando a oferecer um apoio mais completo e acolhedor ao estudante.

Quando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes extrapolam o espaço escolar, os servidores procuram envolver os responsáveis, reconhecendo que a presença da família pode fortalecer o apoio necessário. Em algumas situações, esse contato é realizado como parte das ações de escuta e acolhimento, especialmente quando se percebe que a participação familiar pode contribuir para o bem-estar e o desempenho do estudante. Um dos entrevistados compartilhou um exemplo dessa prática:

Às vezes, a gente chama a família para conversar, para pedir, né? Porque tu olha para eles, são corpos de adultos, né? Mas a capacidade cognitiva não acompanhou aquele corpo ainda, né? Ainda está imaturo. Então, às vezes, é uma questão só de organizar a rotina deles. Olha, mãe, pai, bota lá na geladeira um horário, uma agenda, né? Segunda, tu tem que fazer isso; terça, tu tem que fazer aquilo; segunda tem prova; quarta tem apresentação de trabalho, para que ele possa visualizar aquilo e conseguir dar conta. Porque eles olham: são 14 disciplinas, né, Eduarda? É bastante coisa, né? (E2).

Além de envolver as famílias quando necessário, os servidores também demonstraram sensibilidade ao considerar a faixa etária dos estudantes e o volume de responsabilidades que passam a assumir ao ingressar no EMI. Essa etapa da vida costuma ser marcada por mudanças significativas, que envolvem tanto o amadurecimento pessoal quanto as exigências acadêmicas. Conciliar os estudos com outras demandas pode representar um grande desafio, especialmente para jovens que ainda estão construindo sua autonomia. Diante disso, é fundamental que a equipe pedagógica mantenha um olhar atento às necessidades individuais, oferecendo um suporte ajustado que contribua para que os estudantes atravessem esse período com maior segurança e acolhimento.

Além do acompanhamento individual, as ações de cuidado também se estendem a momentos coletivos, como os encontros de pré-conselho. Essa etapa, destacada pelos entrevistados, oferece à equipe escolar a chance de identificar, de

forma antecipada, os estudantes que apresentam maiores dificuldades, permitindo a adoção de medidas preventivas antes que o vínculo com a escola se fragilize. Nesses encontros, os profissionais se reúnem para discutir os casos mais críticos, refletindo em conjunto sobre estratégias que possam fortalecer o apoio e contribuir para a superação dos desafios enfrentados pelos estudantes. O E2 detalha como esses encontros acontecem e destaca a importância desse momento no planejamento das ações de acompanhamento:

Os pré-conselhos de classe, que a gente chama, né? Que acontecem no meio do semestre. Então, sempre no meio do semestre, a gente faz uma reunião, que é um conselho de classe, falando sobre as possibilidades de fracasso, né? E aí a gente fala sobre cada estudante nesse momento, e os professores trazem as informações que percebem — não é nem nota, né? — mas as percepções: olha, precisa, não entrega os trabalhos, não faz atividades, tá faltando muito, chega atrasado, dorme na aula, né? E aí a gente, com base nessas informações, corre atrás dos alunos para conseguir, até o conselho de classe, que é no final de cada semestre, ainda ajudar de alguma forma, né? E aí, também, se necessita, a gente chama a família nesse momento para pedir ajuda, né? Porque eles, em casa, dizem que tá tudo bem, né, tá tudo bem, mas a gente sabe que não tá (E2).

Além de mapear essas situações, o pré-conselho também representa uma tentativa de reverter possíveis casos de retenção, especialmente entre os estudantes que estão próximos de concluir o curso. Como relata o E2, esse é um período em que a equipe intensifica o acompanhamento, buscando alternativas para que os estudantes ainda tenham condições de alcançar os critérios necessários para a aprovação:

É a tentativa de ajudar de alguma forma para que eles consigam ainda a aprovação, né? Então, agora, é um período que eu começo a fazer isso, a gente está em período de pré-conselho, né? E aí os professores já apontam as dificuldades e a gente começa a buscar os alunos, principalmente os de quarto ano, né, que são alunos formandos. A gente tenta ainda reverter alguma situação para eles conseguirem se formar (E2).

Essas práticas revelam um modo de agir preventivo, voltado a evitar a evasão e a favorecer a permanência dos estudantes. Também evidenciam o esforço da instituição em estar próxima dos estudantes, oferecendo apoio contínuo e reconhecendo que o processo de aprender envolve múltiplas dimensões, como a cognitiva, a emocional, a social e a comportamental.

Apesar de ainda haver espaço para que essas práticas sejam mais organizadas e fortalecidas, os relatos dos servidores evidenciam a presença de uma rede de apoio significativa e um compromisso coletivo com o desenvolvimento dos estudantes. A seguir, são detalhadas algumas dessas ações: a disciplina IAMO, os horários de atendimento dos professores e o trabalho realizado pelo NAPNE. Cada uma dessas iniciativas contribui, a seu modo, para fortalecer as estratégias de aprendizagem e favorecer a permanência dos estudantes no Instituto.

4.1.2.1 Disciplina Iniciação Acadêmica e os Múltiplos Olhares (IAMO)

Entre as ações promovidas pelo IFSul Câmpus Charqueadas voltadas ao acompanhamento pedagógico e às estratégias de aprendizagem, a disciplina Iniciação Acadêmica e os Múltiplos Olhares, carinhosamente chamada pelos estudantes de IAMO, foi uma das mais mencionadas pelos entrevistados. Entre os diferentes espaços de escuta e apoio citados nas falas, essa disciplina surgiu como uma estratégia para auxiliar os estudantes do primeiro ano do EMI em seu processo de adaptação à nova realidade escolar.

A disciplina de IAMO, oferecida semanalmente ao longo de todo o ano letivo, conta com um total de 40 encontros. Durante as aulas, os estudantes têm acesso a uma variedade de temas, como recepção e acolhimento, conhecimento sobre o IFSul e seus setores administrativos, práticas em sala de aula, convivência com as diferenças e inclusão escolar, autoconhecimento e realização pessoal, relações familiares, desafios sociais, saúde física e prevenção.

Dentre os conteúdos abordados, a Unidade 10, intitulada *Processo de Construção do Conhecimento*, ganha destaque. Conforme descrito na ementa da disciplina IAMO, essa unidade inclui discussões sobre a inteligência como uma construção, diferentes formas de aprendizagem, a influência do sono na capacidade cognitiva, o impacto das emoções no processo de aprendizagem, além de fatores orgânicos e comportamentais que afetam o desempenho acadêmico. Também é abordado o conceito de itinerário formativo, articulando essas reflexões com estratégias de aprendizagem, o que estabelece uma relação direta com os objetivos desta pesquisa. Um dos principais diferenciais da disciplina está na forma como é conduzida, por meio da atuação integrada de profissionais de diferentes áreas que acompanham diretamente as turmas, como exemplifica o E1:

A assistente social fala da questão da família, essa questão social, enfim; a psicóloga faz técnicas para que eles possam se conhecer, que eles possam interagir, por exemplo, se eles estão entrando no primeiro ano. E depois, quando a gente entra, é mais no sentido de como que a gente estuda, como é que o cérebro da gente aprende, o que que a gente precisa para estar focado, o que que é estar motivado, o que que são funções executivas, o que que é um planejamento, o quanto é importante a gente ter um planejamento daquilo que a gente vai buscar para atingir. Depois, então, a gente vai fazendo atividades assim com eles. Aí a gente tem uma vez por semana dentro do horário deles, não é se sobrar; a gente sempre tem esse horário (E1).

Dessa forma, mais do que ensinar conteúdos específicos, a disciplina IAMO cumpre um papel essencial ao aproximar os estudantes da equipe pedagógica e ao promover um espaço acolhedor, no qual os estudantes possam buscar ajuda sempre que necessário. Esse ambiente de apoio é especialmente importante no primeiro ano do curso, uma fase decisiva para que o estudante crie vínculos com o Instituto e perceba que pode contar com suporte desde o início. Como observa o E3:

O primeiro ano é fatídico, né? Ou é ali que o aluno se vincula, ou é ali que ele se desvincula. [...] A IAMO é uma forma da gente se mostrar de forma acolhedora, né? E dizer que existem outros profissionais aqui, que estão dispostos, sempre, a ajudar, a procurar ouvir, né? Em todas as dificuldades que a gente puder interferir, intervir, né? Então, é muito, muito importante. (E3).

Para os entrevistados, estabelecer a disciplina como um espaço permanente e organizado foi uma grande conquista. Antes disso, os profissionais precisavam improvisar e encontrar brechas para trabalhar com os estudantes, o que limitava a qualidade do apoio oferecido. Com a implementação da disciplina, foi possível garantir um ambiente estruturado para o desenvolvimento e acompanhamento dos estudantes.

É um espaço já consolidado, porque antes, na verdade, assim, a gente roubava alguns espaços. Não sei se com vocês acontecia isso, né? A gente meio que pedia licença para os professores, para destinar para a gente um espaço, um horáriozinho e tal. A gente ia encontrando as frestinhas, né? Agora não, na própria disciplina a gente tem esse espaço que a gente pode trabalhar, né? (E3).

Além de promover essa aproximação e fortalecer o vínculo com o Instituto, a disciplina também estimula a autorreflexão e o desenvolvimento de estratégias

peçoais de aprendizagem. Um dos entrevistados mencionou que muitos estudantes nunca tinham sido convidados a refletir sobre a forma como aprendem:

Acho que eles nunca aprenderam, ah, como é a melhor forma que eu aprendo, né? Eu digo para eles: é importante a gente se conhecer até para saber isso. Olha, eu preciso de silêncio; eu não, eu gosto de ouvir música; eu, de noite, rendo mais; eu, se eu estudo um pouquinho cada dia... não, eu, se eu pego mais no final de semana, então. Se conhecer para saber o que mais funciona para mim. E a gente sabe: tem alunos que são muito auditivos. Eu digo, né? Tô falando, a pessoa pode estar fazendo outra coisa, ouviu, deu. Tem outros que são visuais: eu preciso do resumo, eu preciso sublinhar. Então, eu vejo que isso é um aprendizado que eles têm que ter na escola. (E4).

Para além da dimensão relacionada à aprendizagem, o entrevistado destacou que a disciplina também desempenha um papel fundamental ao apresentar aos estudantes os profissionais que atuam no Instituto e os serviços de apoio disponíveis. Esse contato inicial contribui para que os estudantes se sintam mais seguros e acolhidos diante das dificuldades que possam enfrentar ao longo do curso.

O aluno vem porque ele me conhece, ele sabe o que vai encontrar. [...] Já no primeiro ano, tem estudante que perdeu um familiar, que tá com problema financeiro, os pais se separando... Então, quando ele sabe que existe esse espaço, que ele já conhece alguém da equipe, ele procura. Isso é muito importante (E4).

Nesse sentido, a IAMO se destaca por ir além da lógica de uma disciplina convencional. Ela representa um esforço institucional para acolher os estudantes desde o início de sua trajetória, fortalecendo o senso de pertencimento, oferecendo apoio emocional e pedagógico, e incentivando o desenvolvimento da autonomia. Essa proposta dialoga com estudos que defendem a importância de intervenções pedagógicas intencionais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e estratégias de aprendizagem. Gomes e Boruchovitch (2019) complementam essa informação ao ressaltar que tais habilidades podem ser estimuladas e aprimoradas ao longo do tempo, especialmente quando há apoio pedagógico direcionado.

Ao criar um espaço contínuo de escuta e orientação, a IAMO também contribui para a construção de um contexto educativo mais acolhedor e sensível às necessidades dos estudantes. Demandas que, em outras disciplinas, poderiam passar despercebidas passam a ser percebidas justamente porque há uma relação

de confiança sendo cultivada ao longo do tempo: “A IAMO cria um clima muito mais favorável. [...] Ela mostra para o aluno que ele tem com quem contar, que tem alguém observando ele, disposto a escutar” (E4).

Nesse contexto, a IAMO se consolida como um espaço concreto e significativo, no qual os estudantes têm a oportunidade de aprender a aprender. Ao proporcionar momentos de reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem, a disciplina contribui para que cada estudante compreenda melhor suas necessidades, reorganize sua rotina de estudos e desenvolva estratégias mais alinhadas ao seu perfil. Esse contexto favorece o fortalecimento da autonomia e da autoconfiança, permitindo que enfrentem os desafios escolares de maneira mais segura.

4.1.2.2 Horários de atendimento como espaço de apoio

Dando continuidade às ações voltadas ao fortalecimento da aprendizagem, os horários de atendimento dos professores são uma estratégia importante de apoio individualizado no IFSul Câmpus Charqueadas. Esses momentos, realizados fora do período das aulas regulares, oferecem aos estudantes a possibilidade de esclarecer dúvidas, revisar conteúdos e receber orientações mais direcionadas. Com o passar do tempo, essa prática foi se estabelecendo como um recurso acessível e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e o aprimoramento dos processos de aprendizagem.

Segundo os entrevistados, todos os professores do EMI do Câmpus Charqueadas possuem horários fixos de atendimento, os quais ficam visíveis nos quadros de horários e são constantemente divulgados aos estudantes. O entrevistado E1 destaca que, além de eliminar a burocracia, o objetivo é tornar esse espaço realmente acessível, favorecendo o diálogo e o acompanhamento mais próximo das demandas dos estudantes.

Eles conseguem ver lá que o professor está em horário de atendimento, então não precisa marcar, não precisa nada, é só procurar o professor. A gente eliminou aquela burocracia. A gente sempre pede que avise o professor, claro, por e-mail, para não acontecer de ter muitos ao mesmo tempo. Mas é fixo, né? Aquele horário de atendimento mínimo, né, que tem que ter. E os professores pedem assim: 'relembra os alunos que eu tenho horário de atendimento, que eu tô aqui disponível.' Então, os professores ficam depois da aula. A gente vê que tem um empenho grande, assim (E1).

Esses atendimentos ocorrem nas salas de aula, fora do horário regular, ou em espaços reservados na biblioteca, oferecendo um ambiente mais tranquilo, onde o estudante tem a oportunidade de conversar com o professor de forma individual. O mesmo entrevistado considera essa prática um avanço importante nos últimos anos:

Tiramos a burocracia. A gente tinha um caderninho e tal, tinha que reservar. Agora, não, tá com dificuldade, a sala tá vazia, entra ali, atende o aluno, né? Vai ficar reservado. E, na biblioteca, a gente também tem espaços fechados, assim, tem quatro salas fechadas com porta, que dá para também não ter interferência de barulho, que os professores também podem ir até lá (E1).

Nesse tipo de atendimento, os professores conseguem compreender com mais profundidade as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e, a partir disso, pensar em formas de apoio mais adequadas, como relata E2:

No atendimento, geralmente, é o aluno e o professor sozinhos, né? É onde o professor consegue perceber qual é a dificuldade: é raciocínio, é falta de estudo, é memória, qual é o problema daquele aluno, né? E aí ele consegue fazer um plano de trabalho com ele, diferenciado, se é necessário. E, ou encaminhar, às vezes — muitas vezes — para uma avaliação diferenciada, no sentido de facilitar um pouco mais a avaliação, não o conteúdo, né? Mas a metodologia de avaliação. Às vezes, o professor avalia, por exemplo, o aluno no horário de atendimento, né? Para facilitar um pouco, para ele não ter que passar, às vezes, pelo estresse da prova, né? Nós temos muitos alunos com laudos, né? De situações psicológicas, né? Depressão, ansiedade, síndrome do pânico, oriundos também da pandemia. E isso potencializa muito na época de atividades avaliativas, né? Eles ficam muito ansiosos e acabam não conseguindo — não porque eles não sabem, mas porque a própria ansiedade vence eles, né? (E2).

No entanto, mesmo com a disponibilidade e o esforço dos professores, alguns entrevistados observaram que nem todos os estudantes aproveitam esse momento de forma adequada. Muitos só procuram atendimento quando a prova está próxima, o que torna mais difícil recuperar a aprendizagem. Como relatou E5:

Na semana antes da prova é que os alunos vão procurar esse tipo de apoio, e normalmente os alunos estão perdidos lá, e não adianta muito. A gente, com boa vontade, explica o que eles estão com dúvidas, tudo mais, mas aí, normalmente, é tarde demais, né, quando isso acontece (E5).

Apesar dessas limitações, os horários de atendimento ainda são reconhecidos como uma estratégia importante dentro da rotina do Instituto, por possibilitarem um contato mais direto entre professores e estudantes. A fala de E6 reforça essa

percepção: “A gente tem os mecanismos de horário de atendimento, que é uma prática que me parece muito importante” (E6).

Os horários de atendimento são oportunidades importantes para a aprendizagem e o acompanhamento individualizado. Esses momentos se tornam espaços de escuta, vínculo e orientação, ajudando a fortalecer o envolvimento do estudante com seu próprio processo de aprendizagem. Para Costa e Boruchovitch (2019), a construção da autorregulação pode ocorrer, entre outras possibilidades, no contexto escolar, por meio da mediação dos professores, que auxiliam os estudantes a identificar suas dificuldades, estabelecer metas e adotar estratégias adequadas. Nesse sentido, os horários de atendimento, ao proporcionarem esse tipo de interação mais próxima, contribuem diretamente para o desenvolvimento dessas competências.

De acordo com Costa e Boruchovitch (2019, p. 74), o sucesso das estratégias de aprendizagem está relacionado à orientação que o estudante recebe sobre como estudar, sendo papel dos educadores potencializar esse processo em diferentes níveis de escolaridade. Nesse sentido, ao oferecer horários de atendimento, a instituição proporciona um espaço no qual os professores podem apoiar os estudantes na organização dos estudos, fortalecendo a autonomia e promovendo a aprendizagem.

Essa autonomia, construída com o apoio do professor, também é ressaltada por Silva e Sá (1997, p. 74), que explicam que, por ser um sujeito ativo, o estudante pode ser motivado pela experiência de “caminhar com os próprios pés”, o que contribui para a construção de novas estratégias à medida que surgem as exigências escolares. Nesse contexto, os horários de atendimento vão além do esclarecimento de conteúdos, pois também incentivam o estudante a construir seu próprio caminho na aprendizagem, desenvolvendo estratégias para enfrentar os desafios escolares.

4.1.2.3 Apoio especializado por meio do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)

O apoio especializado oferecido pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) também integra o conjunto de ações promovidas pelo IFSul Câmpus Charqueadas com o objetivo de garantir a inclusão

educacional e promover as condições adequadas para a aprendizagem. Frequentemente mencionado pelos servidores entrevistados, o núcleo desempenha um papel importante na promoção da inclusão e no acompanhamento pedagógico de estudantes com diferentes demandas educacionais, atuando em articulação com diversos profissionais da instituição.

Núcleos como o NAPNE “visam à inserção e permanência de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho, por meio da abertura de espaços nas escolas profissionalizantes da rede federal” (Anjos, 2006, p. 39). Essa proposta de inclusão revela um Instituto que busca ser um espaço de acolhimento e pertencimento, indo além do atendimento a casos específicos e envolvendo toda a comunidade acadêmica nas ações inclusivas. Esse movimento dialoga com o que a autora defende ao afirmar que a inclusão exige a mobilização da instituição como um todo, de modo que a equiparação de oportunidades seja vista como uma responsabilidade coletiva, assumida por toda a sociedade.

Criado para propor e articular políticas institucionais que promovam a inclusão, o NAPNE desenvolve, entre as competências e os objetivos previstos na Resolução CONSUP/IFSul nº 138/2022, ações como o fomento de uma cultura inclusiva baseada no respeito às diferenças, a organização de programas de sensibilização e formação continuada para a comunidade acadêmica e a articulação de atividades voltadas à inclusão de estudantes com necessidades específicas, definindo prioridades para a acessibilidade, tecnologias assistivas, materiais pedagógicos e investimentos.

No Câmpus Charqueadas, o núcleo conta com uma equipe multidisciplinar, coordenada por uma orientadora educacional e composta por profissionais da pedagogia e uma psicopedagoga. Essa equipe atua de maneira colaborativa, oferecendo apoio tanto em sala de aula quanto em outros espaços da Instituição. Essas ações estão alinhadas com o Art. 2º e o parágrafo único da Resolução CONSUP/IFSul nº 138/2022, que define o NAPNE como um órgão de assessoramento propositivo, consultivo e executivo, com equipe multidisciplinar, responsável por mediar e desenvolver ações de apoio e acompanhamento de estudantes, servidores e servidoras com necessidades específicas, incluindo pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, transtornos neurológicos e outros transtornos de aprendizagem.

Um aspecto frequentemente destacado pelos servidores é que o NAPNE acolhe tanto estudantes com deficiências formalmente identificadas quanto aqueles que, mesmo sem diagnóstico oficial, enfrentam desafios significativos ao longo de sua trajetória acadêmica. O E6 exemplifica essa atuação ao relatar:

Muitos estudantes que chegam para nós que não se enquadraram, não se inscreveram em política de cota, que nunca foram diagnosticados e que a gente identifica aqui muitas questões, como dificuldade de aprendizado. Muitas vezes, sei lá, coisas assim que podem aparecer, dislexia, que não foram identificadas pela família. Por exemplo, uma deficiência visual mais leve, mas que prejudica, que está dificultando aquele estudante. E eu acho que, nesse contexto, o NAPNE entra como uma ferramenta, como um órgão hoje, uma unidade administrativa consolidada, que consegue dar esse suporte (E6).

No dia a dia, o trabalho do NAPNE ocorre de forma constante e articulada, envolvendo outros setores e profissionais do Instituto para ampliar a rede de apoio aos estudantes. O E3 reforça a ideia de que cada estudante é único e que suas demandas específicas exigem atenção individualizada e um olhar sensível por parte da instituição. Nesse sentido, a proposta é promover um ambiente acolhedor, capaz de reconhecer as diferentes formas de aprender e de se relacionar com o espaço escolar:

As pessoas são especiais na medida em que elas têm demandas que são específicas. O estudante "A" tem um espectro autista, enfim, claro que existem casos mais severos, né? Mas, assim, existem situações que são realmente de desorganização, né? São situações que o estudante precisa de uma orientação, um apoio, enfim, para que ele possa dar conta das suas demandas (E3).

Além disso, o entrevistado reforça que o núcleo atua de forma próxima e prática no acompanhamento dessas situações:

Dentro de toda a diversidade que existe, a gente sempre tem alunos que requerem um olhar um pouco mais atento, né? E então no núcleo existem duas profissionais, né? Nós temos esse núcleo que tá bem organizado, existe as profissionais que fazem todo o suporte pra facilitar a organização desse tempo, desses conteúdos, né? A questão da própria forma de como eles estão estudando, o acesso aqui na escola, então tem todo um acompanhamento nessa área (E3).

Esse cuidado em atender diferentes perfis de estudantes, levando em conta as necessidades de cada um de forma acolhedora e inclusiva, também é destacado por E5. O entrevistado menciona o trabalho realizado com estudantes com diferentes tipos de deficiência e o esforço da Instituição em manter um ambiente que acolha a diversidade:

Tem o pessoal do NAPNE também, que trabalha com alunos portador de algum tipo de deficiência, né? Nós temos alunos cegos frequentando o campus, temos alunos com autismo, enfim, mais variados tipos de necessidades especiais, e nós temos uma equipe lá, tem assistentes de alunos especialmente dedicados a apoio desses alunos dentro de sala de aula. Então, a gente tem uma equipe bastante capacitada para dar apoio a alunos com mais variados tipos de necessidades, alunos diversos, né? A gente tem uma cultura bastante forte de acolhimento (E5).

As falas dos servidores mostram que o NAPNE é um espaço de acolhimento, escuta e orientação, que busca enxergar o estudante em sua totalidade, respeitando as diferenças e reconhecendo as potencialidades de cada um. Esse trabalho próximo e atento não se limita a garantir o acesso, mas contribui também para a permanência e o sucesso dos estudantes no Instituto. Ao oferecer um apoio contínuo e individualizado, o núcleo colabora para a construção de um ambiente mais inclusivo, onde os estudantes se sintam acolhidos e tenham condições de se desenvolver. Além disso, os relatos indicam que a atuação do NAPNE vai além do atendimento direto aos estudantes com necessidades específicas, envolvendo também o apoio a diferentes situações do cotidiano escolar e fortalecendo o trabalho coletivo da comunidade acadêmica.

De forma articulada, a disciplina de IAMO, os horários de atendimento dos professores e o NAPNE compõem um conjunto de ações que se configuram como importantes espaços de apoio pedagógico, especialmente no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Esses três pilares foram destacados, nas falas dos entrevistados, como os principais suportes oferecidos pela Instituição para acolher

estudantes e servidores diante dos desafios acadêmicos. No entanto, apesar da relevância dessas iniciativas, os servidores também apontaram que seu potencial poderia ser ampliado caso houvesse um número maior de profissionais envolvidos nas diferentes frentes de apoio. As exigências do cotidiano escolar, somadas à alta demanda de atendimentos, acabam limitando a expansão e o fortalecimento dessas ações, evidenciando a necessidade de investimentos em recursos humanos para garantir maior alcance e efetividade no acompanhamento pedagógico.

4.2 Análise dos questionários aplicados nos estudantes

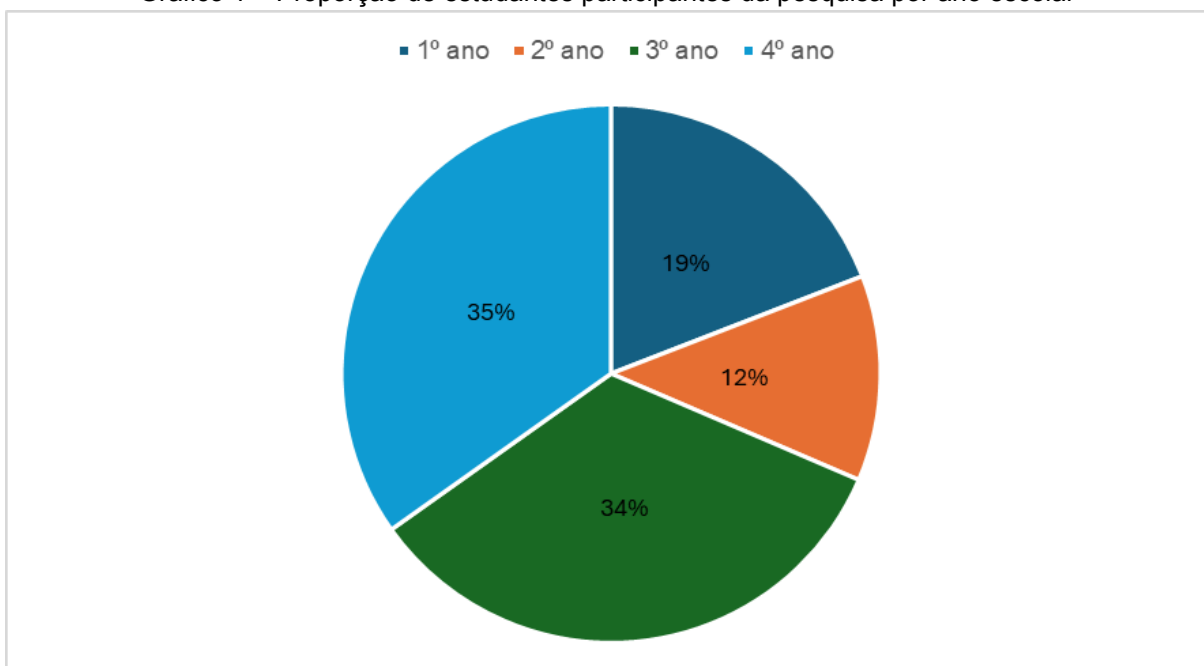
A análise apresentada nesta seção também contribui para o atendimento dos objetivos desta pesquisa, mais especificamente ao que se propõe a *“Identificar as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes e as formas de apoio pedagógico que eles julgam necessárias na instituição”*. Para alcançar esse objetivo, foram aplicados presencialmente questionários com os estudantes do EMI dos cursos de Mecatrônica e de Informática, do turno da manhã.

No período da coleta de dados, realizada ao final do ano letivo de 2024, os cursos mencionados contavam com 229 estudantes matriculados. Desse total, 89 estudantes participaram da pesquisa, que exigiu três visitas presenciais para sua realização.

Na primeira visita, os estudantes maiores de 18 anos que manifestaram interesse em participar assinaram o TCLE e responderam ao questionário no mesmo momento. Já os menores de 18 anos receberam o TALE e o TCLE destinado aos pais ou responsáveis, que deveriam ser devolvidos assinados em uma etapa posterior para viabilizar a participação na pesquisa.

Durante a segunda visita, foi feita a tentativa de recolher os termos assinados e aplicar o questionário aos estudantes menores de 18 anos. No entanto, muitos relataram ter esquecido de solicitar a assinatura dos responsáveis, o que demandou uma terceira visita para concluir a coleta de dados. Na terceira visita, parte dos estudantes menores de idade ainda não havia devolvido os termos assinados, o que limitou a participação desse grupo na pesquisa. Com isso, a participação foi mais expressiva entre os estudantes do terceiro e do quarto ano, pois a maioria deles já era maior de idade. Para ilustrar essa distribuição, o Gráfico 1 apresenta, a seguir, a proporção de estudantes participantes por ano escolar, em valores percentuais.

Gráfico 1 – Proporção de estudantes participantes da pesquisa por ano escolar



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

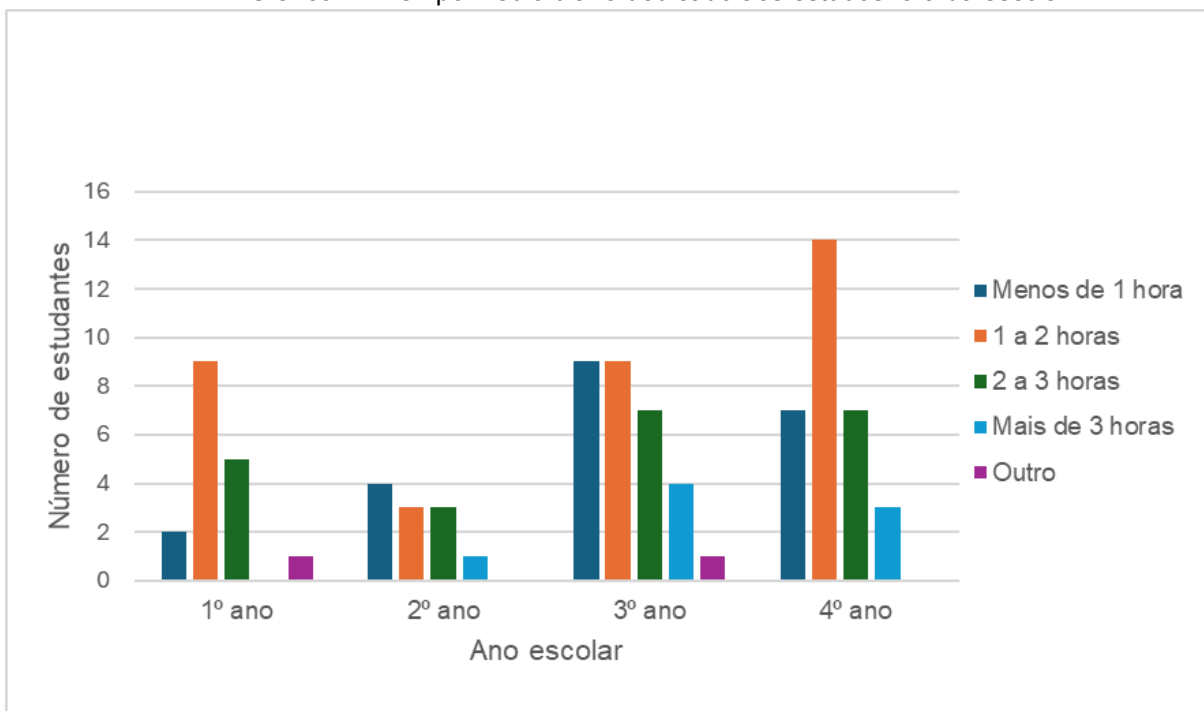
A visualização do Gráfico 1 mostrou que, dos 89 estudantes que responderam ao questionário, 17 eram do primeiro ano, 11 do segundo, 30 do terceiro e 31 do quarto ano. Houve uma concentração maior de participantes nos anos finais do curso, que juntos representaram cerca de 70% do total, o que reforça a compreensão de que os estudantes maiores de idade tiveram maior facilidade para participar, por não dependerem da autorização dos responsáveis.

Após a análise da participação dos estudantes por ano escolar, apontou um indicativo importante: a menor adesão dos estudantes do primeiro e do segundo ano pode refletir um menor comprometimento com atividades escolares que exigem envolvimento extra em relação ao cotidiano de aula. Além de identificar em que etapa do curso esses estudantes estão, é fundamental conhecer um pouco mais sobre seu perfil, especialmente no que diz respeito ao tempo dedicado aos estudos fora da escola. Essa informação permitiu avaliar não apenas o nível de engajamento com a própria aprendizagem, mas também compreender em que medida a ausência de uma rotina de estudos pode estar impactando o desempenho acadêmico. Muitas vezes, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não estão apenas relacionadas ao conteúdo em si, mas também à falta de estratégias de organização, à ausência do hábito de estudo desde o ensino fundamental ou à imaturidade típica da

adolescência, especialmente nos primeiros anos do curso, conforme observado pelos servidores nas entrevistas.

Para aprofundar essa compreensão, o Gráfico 2 apresenta, a seguir, o tempo médio diário que os estudantes declararam dedicar aos estudos fora do ambiente escolar.

Gráfico 2 – Tempo médio diário dedicado aos estudos fora da escola



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

Os resultados indicaram que a maioria dos estudantes declarou estudar entre uma e duas horas por dia, embora os tempos variem conforme o ano escolar. No primeiro ano, cerca da metade dos participantes afirmou dedicar entre uma e duas horas diárias aos estudos. No segundo ano, prevaleceram respostas que apontaram um tempo inferior a uma hora por dia. No terceiro ano, houve uma distribuição mais equilibrada entre os estudantes que relataram estudar menos de uma hora, entre uma e duas horas e entre duas e três horas diariamente. No quarto ano, prevaleceu a categoria “1 a 2 horas”.

Os dados revelaram que não houve uma progressão clara no tempo dedicado aos estudos conforme os estudantes avançaram no curso. Pelo contrário, foi possível observar uma variação significativa entre os anos, possivelmente relacionada a diferentes fatores, como a maturidade acadêmica, as exigências

específicas de cada etapa, a carga de atividades extracurriculares e até mesmo a proximidade com a conclusão do curso. Esse cenário reforçou a importância de promover, desde os primeiros anos, ações que incentivem a criação de uma rotina de estudos mais constante, organizada e alinhada às demandas do EMI.

Com base no perfil dos estudantes apresentado até aqui, a análise dos resultados foi organizada em três categorias principais. A primeira categoria tratou das dificuldades acadêmicas relatadas pelos próprios estudantes, com base nas respostas às questões objetivas do questionário. A segunda abordou as perspectivas sobre os apoios pedagógicos e a proposta de espaços no Instituto para tratar dessas dificuldades, também com base nas questões objetivas. Por fim, a terceira categoria discutiu as soluções e sugestões apresentadas pelos estudantes, considerando uma questão objetiva e duas questões abertas, cujas respostas foram organizadas em duas subcategorias de análise.

A categorização das respostas aos questionários também foi orientada pela análise de conteúdo de Bardin (2016). Nesse caso, os princípios de pertinência e homogeneidade garantiram que as categorias estivessem relacionadas aos objetivos da pesquisa e organizadas por um único critério de classificação. Da mesma forma, foram observados os princípios de exclusão mútua e objetividade, de modo que cada resposta fosse considerada apenas em uma subcategoria e avaliada de forma uniforme.

O Quadro 6, a seguir, apresenta as categorias e suas subcategorias que orientaram a análise dos dados, reunindo os principais aspectos mencionados pelos estudantes quanto às dificuldades acadêmicas, aos apoios institucionais e às sugestões de melhoria.

Quadro 6 – Categorias e subcategorias das respostas dos estudantes

Categorias	Subcategorias	
Dificuldades acadêmicas relatadas pelos estudantes		
Apoios pedagógicos e espaços de suporte acadêmico sugeridos pelos estudantes		
Soluções e sugestões apresentadas pelos estudantes	Serviços e atividades sugeridos pelos estudantes	Reforço escolar e horários de atendimento dos professores

		Organização dos estudos e métodos de aprendizagem
		Grupos de estudos
		Formas e organização das avaliações
		Infraestrutura e espaços físicos
		Apoio e escuta por parte dos professores
		Satisfação com os apoios oferecidos
		Saúde mental e apoio emocional
		Apoio a estudantes que trabalham
		Outras sugestões dos estudantes
		Não respondeu à pergunta
	Sugestões dos estudantes para melhorar o apoio às dificuldades acadêmicas	Ampliação do apoio e do acompanhamento estudantil
		Criação de espaço e de atendimentos para a organização dos estudos e o apoio à aprendizagem
		Reorganização das avaliações, prazos e quantidade de conteúdo
		Melhoria na relação com os professores e nas formas de ensinar
		Reconhecimento dos apoios já oferecidos
		Não respondeu à pergunta

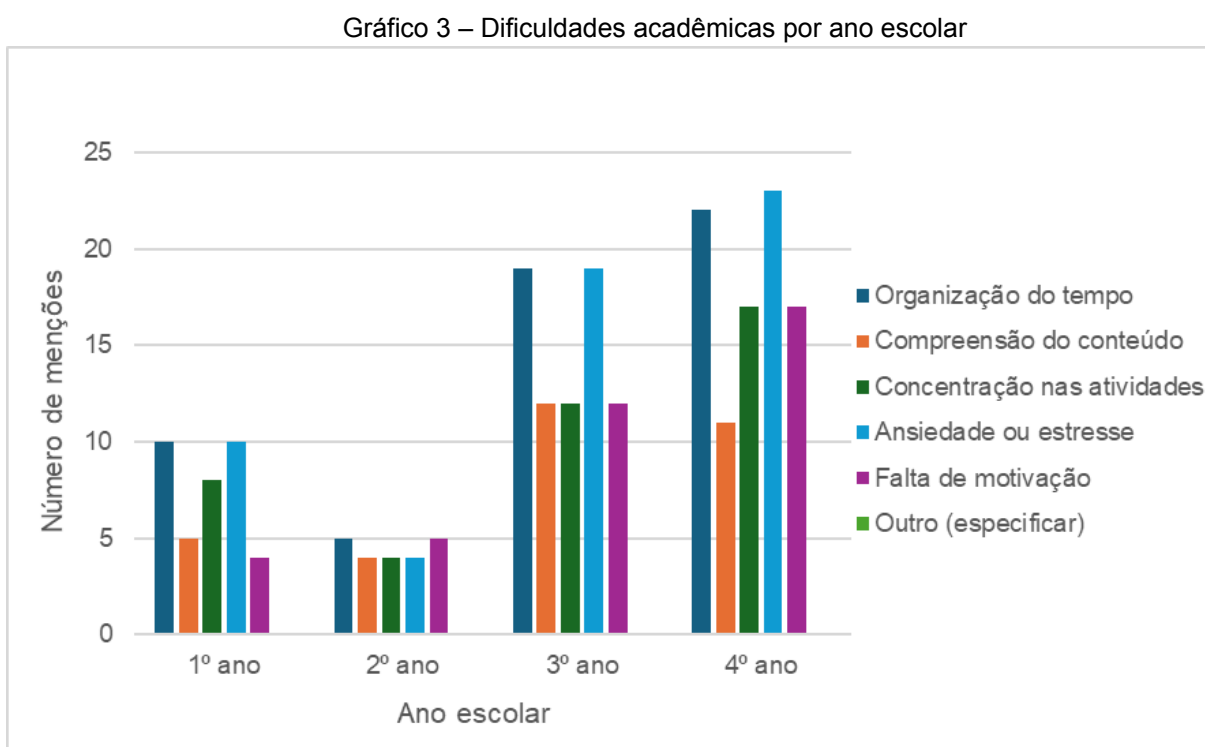
Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

4.2.1 Dificuldades acadêmicas relatadas pelos estudantes

Ao serem questionados sobre quais são suas maiores dificuldades nos estudos, os estudantes puderam selecionar múltiplas alternativas, o que possibilitou uma visão mais ampla dos desafios enfrentados ao longo do curso. Essa pergunta

teve como objetivo identificar os principais obstáculos à aprendizagem, de modo a orientar futuras ações de apoio pedagógico.

A análise das respostas revelou que algumas dificuldades foram recorrentes entre os estudantes dos diferentes anos do curso. O Gráfico 3 apresenta, a seguir, a distribuição das respostas conforme o ano escolar.



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

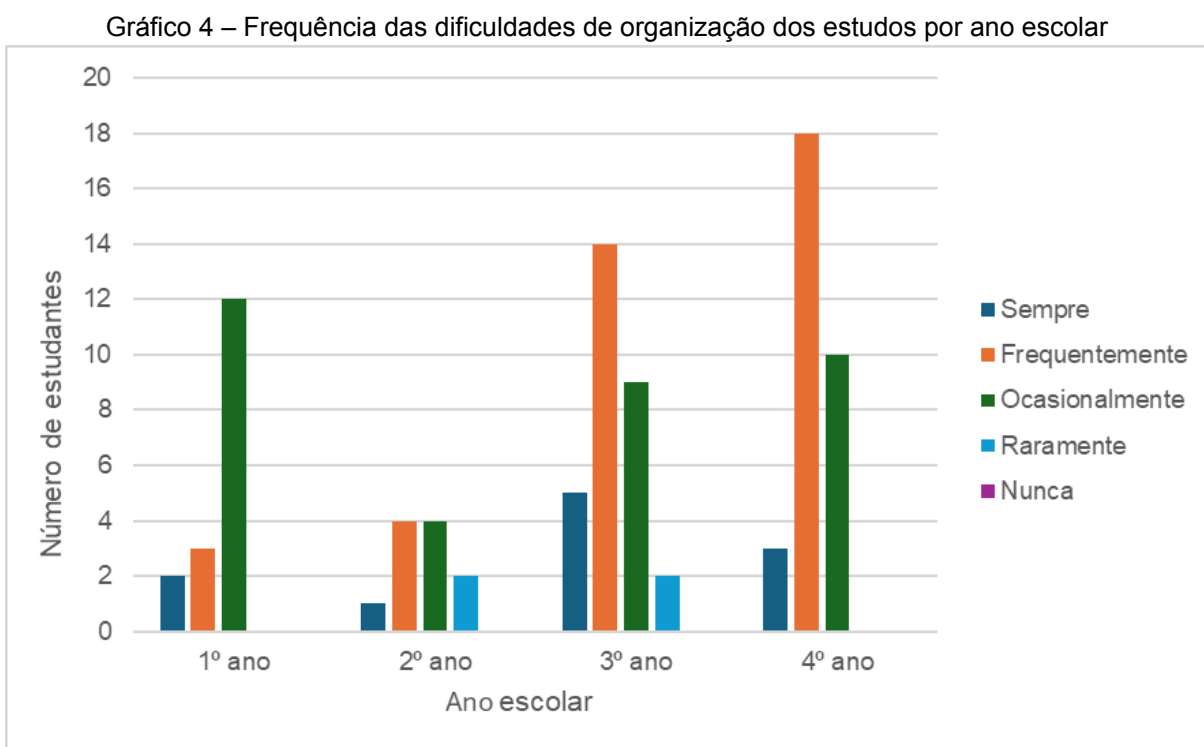
Como apresenta o Gráfico 3, as duas dificuldades mais frequentes entre os estudantes foram “organização do tempo” e “ansiedade ou estresse”. Ambas se destacaram especialmente no terceiro e no quarto ano. Esses dados reforçaram a necessidade de ações que considerem tanto a gestão do tempo quanto o cuidado com a saúde emocional dos estudantes. A dificuldade de organizar o tempo apareceu desde o primeiro ano e se intensificou nos anos finais, indicando que muitos estudantes iniciaram o curso sem hábitos consolidados de estudo e enfrentaram dificuldades para lidar com a rotina do EMI. Já a ansiedade e o estresse aumentaram progressivamente, atingindo o ponto mais alto no quarto ano, o que pode estar relacionado ao crescimento da carga horária, à complexidade dos conteúdos e à proximidade da conclusão do curso.

As dificuldades relacionadas à concentração nas atividades e à compreensão do conteúdo apresentaram comportamentos semelhantes, com números próximos

entre si e um leve aumento no quarto ano. Essa elevação pode indicar que, na reta final do curso, os estudantes enfrentaram maiores exigências cognitivas, o que tornou essas dificuldades mais perceptíveis. A falta de motivação, por sua vez, apareceu de forma mais discreta no início do curso, mas cresceu nos anos finais.

Lidar com a organização do tempo, com a compreensão do conteúdo, com a ansiedade, com a concentração e com a motivação representou um desafio crescente ao longo dos anos. A intensificação dessas dificuldades nos anos finais indicou a importância de adotar estratégias que favoreçam o planejamento da rotina, o cuidado com a saúde mental e o fortalecimento do engajamento acadêmico desde os primeiros anos.

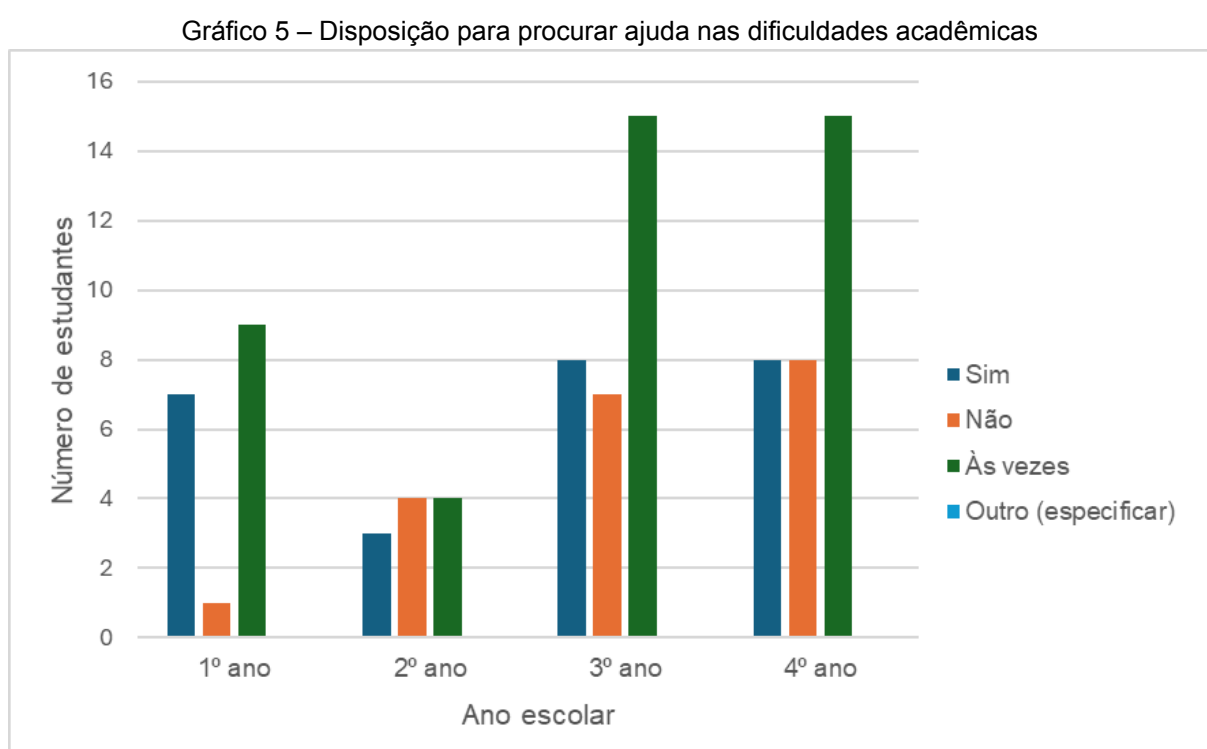
Após a identificação das principais dificuldades acadêmicas apontadas pelos estudantes, o questionário incluiu uma pergunta sobre a organização dos estudos, com o objetivo de compreender com que frequência essa dificuldade estava presente no cotidiano escolar. A questão “Com que frequência você sente dificuldade em organizar seus estudos?” permitiu avaliar como essa percepção variou ao longo dos anos dos cursos. O Gráfico 4 apresenta, a seguir, a distribuição das respostas entre as turmas do primeiro ao quarto ano:



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

Como apresenta o Gráfico 4, nos terceiros e quartos anos a opção 'frequentemente' foi a mais escolhida, o que indicou que, conforme avançam no curso, os estudantes enfrentam mais exigências acadêmicas, como a complexidade dos conteúdos e a proximidade da conclusão. No primeiro ano, a maior parte dos estudantes indicou sentir essa dificuldade 'ocasionalmente', o que sugeriu que, embora a organização dos estudos já seja um desafio desde o início, ainda não se manifesta com tanta intensidade. No segundo ano, as respostas apareceram de forma mais distribuída entre as diferentes frequências, sem um padrão tão definido, o que pode indicar uma fase de transição em que os estudantes ainda estão ajustando suas rotinas. Esses resultados reforçam a importância de promover, logo nas etapas iniciais da formação, ações que incentivem o desenvolvimento de estratégias de organização dos estudos, prevenindo o agravamento dessas dificuldades ao longo da trajetória escolar.

A última pergunta desta parte do questionário investigou se os estudantes demonstram disposição para procurar ajuda quando enfrentam dificuldades acadêmicas. A questão apresentada foi: "Você se sente à vontade para procurar ajuda quando tem dificuldades acadêmicas?". O Gráfico 5 apresenta, a seguir, as respostas organizadas conforme o ano em que os estudantes estão matriculados.



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

Os dados mostram que nem todos os estudantes demonstram segurança para buscar apoio. Embora parte tenha respondido “sim”, a maioria marcou a opção “às vezes”, especialmente entre os estudantes do 3º e 4º anos, como apresenta o gráfico.

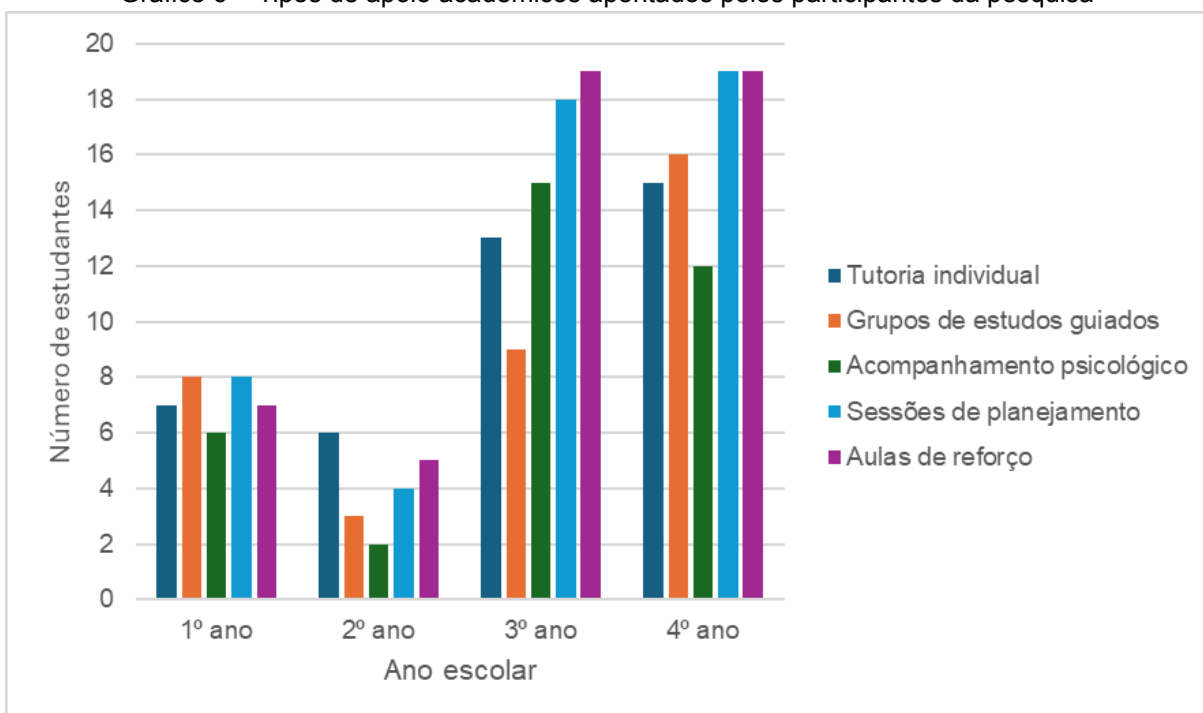
Esse resultado pode indicar que, mesmo desejando buscar apoio, alguns estudantes ainda enfrentam barreiras, como vergonha, insegurança ou receio de não serem compreendidos. O dado reforçou a importância de criar um ambiente mais acolhedor no Instituto, no qual os estudantes tenham espaço para serem ouvidos e se sintam confortáveis para conversar sempre que necessário.

As dificuldades acadêmicas, os problemas para organizar os estudos e o quanto os estudantes se sentem à vontade para pedir ajuda permitem compreender melhor os desafios que enfrentam ao longo do curso e, a partir disso, definir formas de apoio e identificar em quais anos essas ações precisam ser fortalecidas. Nesse cenário, ganham destaque iniciativas que incentivem hábitos de estudo mais consistentes, promovam segurança para buscar orientação e favoreçam um clima escolar de confiança.

4.2.2 Apoios pedagógicos e espaços de suporte acadêmico sugeridos pelos estudantes

Depois de refletirem sobre as principais dificuldades, os estudantes foram convidados a indicar quais formas de apoio gostariam de receber no Instituto para enfrentar esses desafios. A questão apresentada foi: “Que tipo de apoio acadêmico você gostaria de ter na escola?”. A pergunta permitia a escolha de mais de uma opção, o que ampliou a variedade de respostas e evidenciou diferentes tipos de demanda. O gráfico 6 apresenta, a seguir, a distribuição dessas respostas por ano, destacando os apoios acadêmicos mais citados pelos estudantes do EMI.

Gráfico 6 – Tipos de apoio acadêmicos apontados pelos participantes da pesquisa



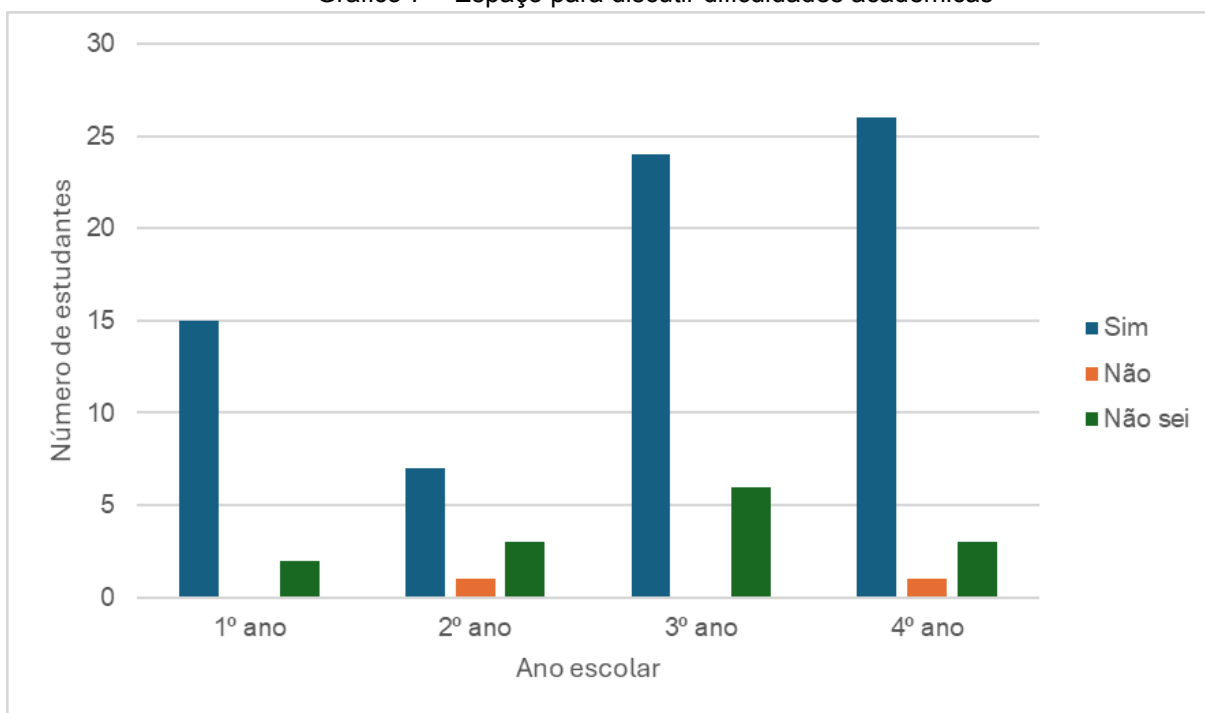
Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

Entre as opções mais mencionadas, os estudantes apontaram as sessões de planejamento e organização do tempo e as aulas de reforço, com forte adesão especialmente no 3º e 4º anos. Essa preferência pode refletir a maior complexidade dos conteúdos nesses períodos e a necessidade de estratégias mais consistentes para acompanhar os estudos. Também tiveram destaque os grupos de estudos guiados, sinalizando o interesse por espaços colaborativos e mediados de aprendizagem.

Além disso, o acompanhamento psicológico e a tutoria individual receberam um número expressivo de respostas, o que indicou uma compreensão mais ampla do que significa apoio acadêmico para os estudantes. De forma geral, todas as opções obtiveram indicações, ampliando o entendimento sobre as formas de apoio consideradas relevantes pelos estudantes.

A valorização desses apoios se conecta à pergunta seguinte, que procurou aprofundar o entendimento sobre o tema ao investigar se os estudantes consideram importante haver um espaço na escola para conversar sobre suas dificuldades acadêmicas. A questão apresentada foi: “Você considera importante ter um espaço na escola para discutir suas dificuldades acadêmicas?”. O Gráfico 7 apresenta, a seguir, a distribuição das respostas por ano escolar:

Gráfico 7 – Espaço para discutir dificuldades acadêmicas



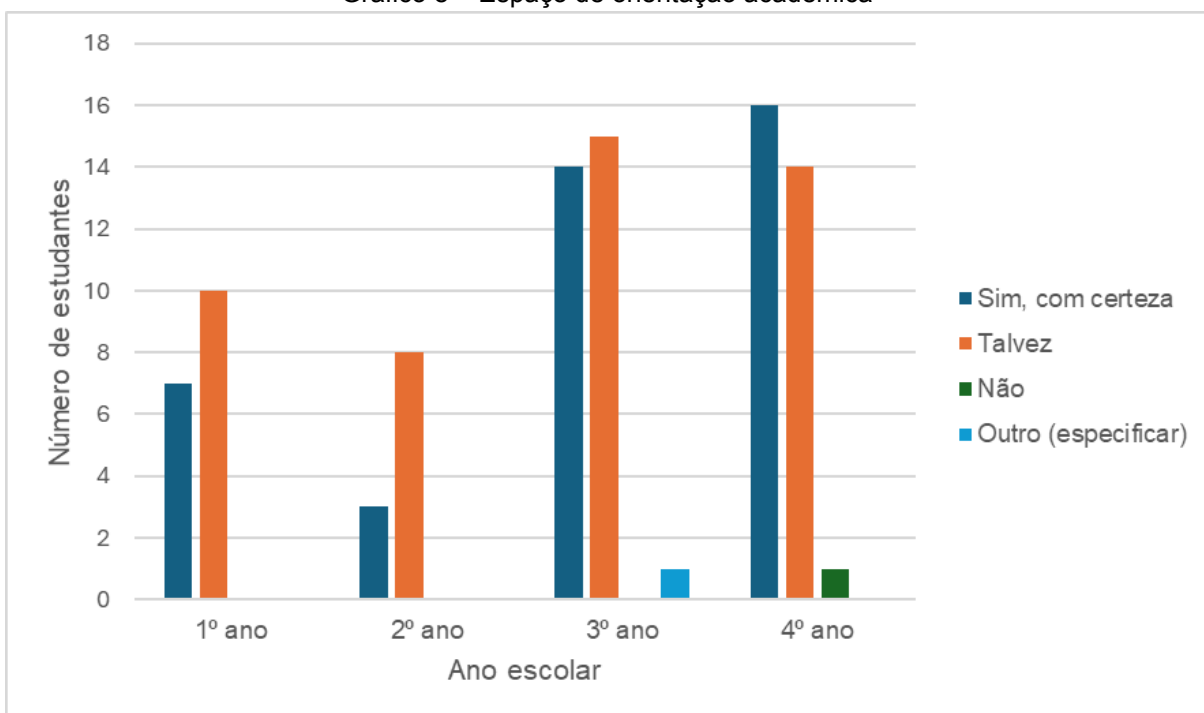
Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

A maioria dos estudantes de todos os anos respondeu “sim” à pergunta, demonstrando que considera importante contar com esse tipo de espaço. Esse reconhecimento apareceu de forma especialmente expressiva no 3º e 4º anos.

Embora em menor número, algumas respostas indicaram dúvidas ou a percepção de que esse tipo de espaço não é necessário. Ainda assim, o resultado geral apontou para o desejo de que a instituição ofereça ambientes acolhedores, nos quais os estudantes tenham liberdade para conversar, pedir ajuda e refletir sobre a própria trajetória acadêmica.

Por fim, os estudantes também responderam sobre a possibilidade de utilizar um espaço de orientação acadêmica, caso esse tipo de serviço estivesse disponível. A questão apresentada foi: “Se existisse um espaço de orientação acadêmica, você usaria esse serviço?”. O Gráfico 8 apresenta, a seguir, a distribuição das respostas.

Gráfico 8 – Espaço de orientação acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

A maioria dos estudantes respondeu que sim, com certeza, ou que talvez utilizaria esse espaço, o que revelou o interesse dos participantes em contar com esse tipo de apoio, ainda que alguns ainda tivessem dúvidas sobre o funcionamento do serviço na prática. O interesse foi especialmente alto entre os estudantes do 3º e 4º anos, justamente aqueles que também relataram mais dificuldades acadêmicas ao longo do questionário.

Apenas um estudante respondeu que não utilizaria o espaço, e outro escolheu a opção “outro (especificar)”, comentando: “*Se for em um horário que se encaixe na minha rotina, sim. Como nos períodos livres de quarta-feira*” (Estudante do 3º ano). Esse comentário evidenciou que, além da oferta do serviço, é fundamental que ele seja organizado de forma acessível e integrado à rotina escolar, considerando os tempos disponíveis dos estudantes.

Esses dados mostraram que os estudantes desejam acompanhamento ao longo de sua trajetória e valorizam a criação de espaços que apoiem tanto a organização dos estudos quanto o enfrentamento das dificuldades. Para além do conteúdo, buscam sentir que não estão sozinhos e que o Instituto é um lugar onde pedir ajuda é possível e bem recebido.

Os resultados apontaram para a expectativa de um Instituto que escute, compreenda as demandas e ofereça apoio contínuo. Espaços de orientação, escuta e planejamento surgem como uma possibilidade concreta para fortalecer vínculos, promover a autonomia e contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento acadêmico.

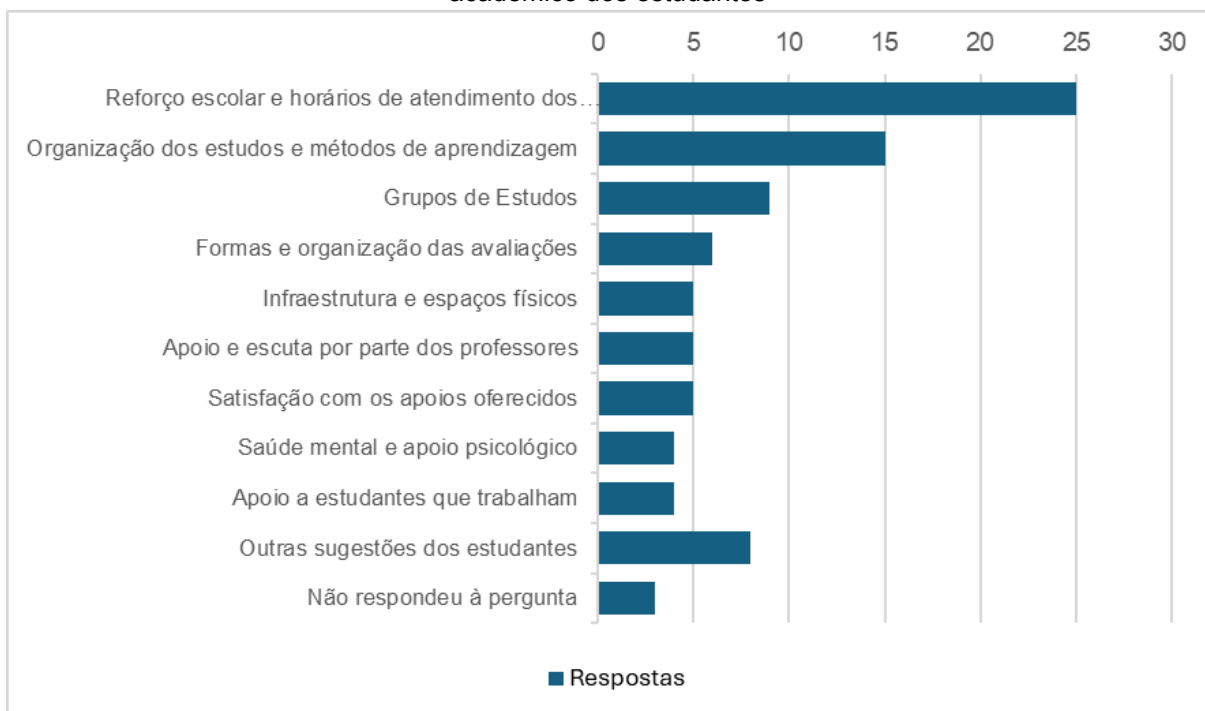
4.2.3 Soluções e sugestões apresentadas pelos estudantes

A última parte do questionário teve como objetivo dar voz aos estudantes, abrindo espaço para que compartilhassem sugestões e ideias sobre como o Instituto poderia contribuir de maneira mais efetiva para seu desempenho acadêmico. As respostas analisadas nesta seção partiram de duas perguntas abertas, que permitiram uma variedade de contribuições livres, e de uma questão objetiva que funcionou como um fechamento, convidando os estudantes a indicar o que mais poderia contribuir para melhorar seu desempenho acadêmico, incluindo a opção “outro (especificar)” para contemplar aspectos não mencionados anteriormente. As respostas às perguntas abertas foram organizadas em duas subcategorias: Serviços e atividades sugeridos pelos estudantes e Sugestões dos estudantes para melhorar o apoio às dificuldades acadêmicas, que são detalhadas a seguir.

4.2.3.1 Serviços e atividades sugeridos pelos estudantes

A pergunta “Quais serviços ou atividades você gostaria que a escola oferecesse para melhorar o seu desempenho acadêmico?” possibilitou identificar diferentes formas de apoio mencionadas pelos estudantes. Essas respostas foram organizadas em subcategorias, de acordo com o tipo e a frequência das demandas registradas. O Gráfico 9 apresenta, a seguir, a distribuição das respostas.

Gráfico 9 – Serviços ou atividades que a escola poderia oferecer para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

Os apoios mais mencionados pelos estudantes foram o reforço escolar e os horários de atendimento dos professores, seguidos por ações voltadas à organização dos estudos e dos métodos de aprendizagem. Essas duas subcategorias concentraram o maior número de respostas e evidenciaram uma preocupação com aspectos centrais do processo de aprendizagem: a necessidade de apoio contínuo para compreender os conteúdos e a importância de manter uma rotina de estudos mais eficiente.

Também foram registradas outras sugestões, como a formação de grupos de estudo, o cuidado com a saúde mental, melhorias na infraestrutura e nos espaços físicos e o apoio a estudantes que conciliam trabalho e estudo. Outras propostas menos frequentes também foram citadas e contribuíram para evidenciar diferentes experiências vividas pelos estudantes no Instituto.

Na sequência, cada uma dessas subcategorias foi apresentada com base nas falas dos próprios estudantes.

4.2.3.1.1 Reforço escolar e horários de atendimento dos professores

Uma das sugestões mais citadas pelos estudantes foi a oferta de reforço escolar e a ampliação dos horários de atendimento dos professores. Muitos estudantes mencionaram dificuldades para acompanhar o ritmo das aulas ou compreender certos conteúdos e apontaram que ter mais oportunidades de tirar dúvidas seria um recurso importante. A partir desta subcategoria, foram incluídas respostas dos estudantes, com o objetivo de ilustrar suas percepções e dar visibilidade às experiências relatadas nos questionários. Para preservar o anonimato, as respostas estão acompanhadas apenas da indicação do ano escolar do participante.

Algumas respostas sugeriram ampliar os horários de reforço e de atendimento, criar um espaço para estudo com apoio de um professor e possibilitar atendimentos com outro docente, quando necessário:

Mais horários de reforço para os alunos que têm dificuldade (Estudante do 1º ano).

Poderia ter um lugar onde os alunos pudessem estudar com ajuda de um professor (Estudante do 2º ano).

Atendimentos para revisar a matéria e tirar dúvidas, com outro professor, se a gente não entender o jeito do titular (Estudante do 3º ano).

No entanto, também apareceram sugestões para que esses atendimentos aconteçam de forma *online*. Para alguns estudantes, a dificuldade não está apenas na oferta dos atendimentos, mas no acesso a eles. Em especial para quem mora em outra cidade, ficar no turno contrário às aulas pode exigir recursos para deslocamento e alimentação que nem sempre estão disponíveis:

Acho que a escola já faz um bom papel com os atendimentos. Sempre que posso, utilizo. Só que sou de outra cidade e tenho que ficar no período oposto à minha aula (1º ano).

Aulas de reforço, atendimentos online com os professores (3º ano).

Essas respostas mostraram que, embora os horários de atendimento dos professores já existam, o fato de essa demanda ter sido a mais mencionada pelos

estudantes indica a necessidade de repensar a forma como esses atendimentos são oferecidos. Entre as sugestões estão a ampliação da disponibilidade, a possibilidade de contar com outro professor que não seja o titular e a oferta de atendimentos online, especialmente para quem reside em outra cidade. Nesse sentido, é importante buscar estratégias para ampliar o acesso, seja oferecendo novas modalidades, seja melhorando a comunicação sobre os horários e a disponibilidade dos professores.

4.2.3.1.2 Organização dos estudos e métodos de aprendizagem

Outra demanda bastante presente nas respostas foi o desejo de receber apoio para organizar melhor a rotina de estudos e encontrar formas mais eficazes de aprender. Muitos estudantes mencionaram dificuldade para lidar com o tempo, planejar as tarefas e compreender por onde começar ou como estudar.

Os comentários indicaram que esse apoio precisaria ser prático e contínuo, auxiliando no desenvolvimento de hábitos de estudo e estratégias adequadas às necessidades de cada estudante:

Gostaria que tivesse um apoio para organizar o tempo (Estudante do 4º ano).

Acredito que possa ter alguém para ensinar a administrar o tempo e a organização para os estudos (Estudante do 3º ano).

Cursos para ensinar a estudar e a se planejar (Estudante do 4º ano)

Alguns estudantes também destacaram a importância de contar com um espaço em que se possibilitasse aprender, trocar ideias, tirar dúvidas e se sentir acolhido, unindo aspectos acadêmicos e emocionais:

Formas de orientação acadêmica mais eficazes, onde nós (alunos) pudéssemos aprender técnicas e métodos de estudo, debater sobre conteúdos, solicitar revisões, compartilhar oportunidade de projetos de pesquisa e contar com um suporte psicológico. (Estudante do 4º ano)

Os relatos reforçaram a importância de pensar, junto com os estudantes, em formas de organizar melhor os estudos e criar um ambiente de apoio contínuo, no qual aprender também envolve acolhimento. As respostas mostraram que esse tipo de apoio contribui de forma significativa para o cotidiano escolar, fortalecendo tanto

o desempenho acadêmico quanto o bem-estar dos estudantes. Esses temas são abordados no primeiro ano, na disciplina de IAMO, porém os dados indicaram que a manutenção desse trabalho ao longo de todo o curso poderia ampliar seus efeitos positivos e alcançar um número ainda maior de estudantes.

Nesse sentido, Santa Rosa e Cunha (2024) ressaltaram que o ensino de estratégias de aprendizagem pelos professores pode ser considerado uma ferramenta relevante para favorecer o desempenho acadêmico. As autoras apontaram a importância de que o docente contemple em seu material didático conteúdos que promovam a aprendizagem autorregulada, estimulando os estudantes a buscar e selecionar informações e a manter a motivação ao longo do processo. Essa perspectiva complementa as demandas dos estudantes, pois evidencia que a organização dos estudos não depende apenas do esforço individual, mas também de práticas pedagógicas planejadas para desenvolver a autonomia.

Silva e Sá (1997) destacaram que, para intervir nessa área, o educador deve possuir conhecimentos sobre o que é uma estratégia de aprendizagem, compreender por que deve ser aprendida, como utilizar, em quais situações aplicar e de que forma avaliar a sua utilidade. Igualmente, é importante que o educador conheça as características cognitivas e as motivações dos estudantes, a fim de orientar práticas pedagógicas mais adequadas e efetivas. Essa perspectiva reforça a necessidade de que os professores dominem e transmitam estratégias de aprendizagem, favorecendo a construção de maior autonomia e de um percurso acadêmico mais consistente por parte dos estudantes.

4.2.3.1.3 Grupos de estudos

Outra sugestão recorrente foi a criação de grupos de estudo organizados dentro do próprio Instituto. Os estudantes indicaram interesse em ter momentos para estudar em conjunto, trocar ideias e aprender com os colegas de forma mais coletiva e descontraída. Para alguns, essa dinâmica contribuiria não apenas para a compreensão dos conteúdos, mas também para a motivação nos estudos. As falas reforçaram a importância da ajuda entre os próprios estudantes no processo de aprendizagem:

Grupos de estudo guiados seria uma boa ideia (Estudante do 1º ano).

A escola podia fazer um clube de estudos, onde os alunos dos anos finais ajudam os alunos dos anos iniciais. Ou podia fazer reuniões ou palestras com os alunos, ensinando os alunos a se organizar melhor no tempo e estabelecer uma rotina de estudos (Estudante do 1º ano).

Oficinas de estudo em grupo com alunos que já tiveram aquela disciplina, para matérias específicas em ambos os cursos do técnico integrado (Estudante do 3º ano).

Além disso, alguns estudantes sugeriram que esses grupos fossem mediados por professores ou servidores, para garantir uma orientação mais direcionada:

Um local específico onde os alunos pudessem ter grupos de estudos com colegas e professores (Estudante do 4º ano).

De forma geral, as sugestões indicaram que os grupos de estudo poderiam funcionar como um espaço permanente de troca de conhecimentos e de apoio mútuo, fortalecendo o aprendizado de forma mais dinâmica. A presença de colegas com diferentes níveis de experiência e o acompanhamento de professores ou servidores ampliariam as oportunidades de aprendizagem, tornando esses encontros não apenas momentos de revisão de conteúdos, mas também de desenvolvimento de habilidades de organização, de comunicação e de trabalho em equipe. No câmpus, já existem editais de monitoria que poderiam ser articulados a essa proposta, contribuindo para sua implementação e garantindo a continuidade do apoio ao longo do curso.

4.2.3.1.4 Formas e organização das avaliações

Os estudantes também comentaram sobre as formas de avaliação utilizadas no Instituto. Muitos sugeriram mudanças nas metodologias aplicadas em sala de aula e indicaram alternativas às provas tradicionais. Na percepção dos estudantes, esse tipo de avaliação nem sempre representa o que foi realmente aprendido, pois tende a valorizar a memorização em detrimento da compreensão. As respostas indicaram preferência por práticas que considerem diferentes maneiras de aprender e valorizem o percurso do estudante, como projetos, trabalhos e atividades práticas:

Fazer menos provas e mais projetos e trabalhos. Provas não ensinam (Estudante do 2º ano).

Mais projetos e menos provas (Estudante do 2º ano).

Professor cobrar mais trabalhos e menos provas, nota de prova não mostra conhecimento (Estudante do 4º ano).

Além da crítica ao formato, os estudantes também chamaram atenção para a forma como as avaliações são organizadas ao longo do semestre. Muitos relataram dificuldade em administrar a rotina de estudos diante do acúmulo de provas e prazos concentrados em um curto período. Um dos pontos mais mencionados foi a falta de organização no *Moodle*, plataforma online usada na instituição para gestão das aulas, materiais e datas importantes, especialmente na divulgação das datas de provas e entregas de trabalhos. A ausência dessas informações com antecedência dificulta o planejamento e aumenta a sensação de sobrecarga:

Eu acredito que se as matérias tivessem uma organização em relação às datas de provas e trabalhos, nós alunos conseguiríamos aprender muito mais. O que acontece é que é tanta coisa que temos para fazer/estudar que no fim não conseguimos fazer nada direito (Estudante do 3º ano).

A adoção de práticas avaliativas mais diversificadas, distribuídas ao longo do tempo e comunicadas com clareza e antecedência pode contribuir para tornar a experiência de aprendizagem mais organizada e produtiva.

4.2.3.1.5 Infraestrutura e espaços físicos

Embora menos mencionada em relação às demais subcategorias, a infraestrutura também apareceu como um ponto de atenção entre os estudantes. As respostas indicaram que um ambiente físico confortável e funcional é essencial para favorecer a aprendizagem, foram citadas melhorias em diferentes espaços da escola, como salas de aula, biblioteca, laboratórios e áreas de convivência. Algumas sugestões destacaram a necessidade de adequações simples, mas significativas para o cotidiano escolar:

Salas melhores para estudo (Estudante do 1º ano).

Uma biblioteca maior (Estudante do 2º ano).

A escola poderia oferecer aos alunos uma internet de maior qualidade, que beneficiaria tanto os alunos quanto os professores (Estudante do 3º ano).

Arrumar as placas das portas e a organização geral do mapa da escola para facilitar a navegação, ao ponto de o celular não ser extremamente obrigatório (Estudante do 4º ano).

Essas observações reforçaram que mesmo aspectos estruturais aparentemente simples, como a sinalização, a conexão à internet e o mobiliário, impactam diretamente na experiência escolar dos estudantes e merecem atenção nas propostas de melhoria.

4.2.3.1.6 Apoio e escuta por parte dos professores

Entre as respostas, apareceram diversos comentários sobre o papel dos professores no enfrentamento das dificuldades acadêmicas pelos estudantes. Muitos destacaram o desejo de serem ouvidos, compreendidos e orientados de maneira mais próxima e acolhedora no ambiente escolar. Os relatos indicaram que a forma como o professor se comunica, esclarece dúvidas e conduz as aulas influencia diretamente o envolvimento dos estudantes com os estudos.

Um melhor apoio, ou seja, maior apoio dos professores e uma compreensão maior da parte deles por causa da quantidade de trabalhos acadêmicos (Estudante do 3º ano).

Além da sobrecarga de tarefas, alguns estudantes comentaram que a vergonha ou o receio de procurar os professores acaba se tornando uma barreira para acessar o apoio de que necessitam:

Às vezes sinto dificuldade em ir falar com um professor por conta da vergonha. Gostaria que os professores soubessem também dos meus motivos pessoais para sentir dificuldade em estudar/compreender o conteúdo (Estudante do 3º ano).

Também houve relato de situação em que atitudes interpretadas como desrespeitosas ou pouco acolhedoras geraram desmotivação e afetaram o envolvimento com os estudos:

Seria ótimo se os professores compreendessem as dificuldades dos alunos, invés de debochar em situações desagradáveis: 'tu estudou mesmo, fulano?'. Acho que seria muito bom se ajudassem os alunos nesses momentos (Estudante do 4º ano).

Essas respostas indicaram que o apoio dos professores vai além da aprendizagem ou dos conteúdos previstos em ementa. Para muitos estudantes, receber acolhimento e respeito diante de suas dificuldades é uma condição essencial para o envolvimento com os estudos. A construção de um ambiente pautado na escuta atenta e no reconhecimento das necessidades dos estudantes pode fortalecer o vínculo entre professores e estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e um percurso acadêmico mais motivador. Investir em formações e ações que incentivem práticas pedagógicas acolhedoras e comunicação efetiva entre professores e estudantes pode contribuir para que esse vínculo seja fortalecido de maneira contínua ao longo do curso.

4.2.3.1.7 Satisfação com os apoios oferecidos

Embora a maioria das respostas tenha sugerido melhorias, alguns estudantes afirmaram estar satisfeitos com os apoios oferecidos, que consideraram adequados às necessidades atuais. Mesmo reconhecendo que havia pontos a aprimorar, esses participantes perceberam avanços nas ações do Instituto e valorizaram o que já era disponibilizado:

Acho bom o suficiente (Estudante do 2º ano).

Acho que o IF já disponibiliza diversos recursos que ajudam (Estudante do 2º ano).

Os serviços/atividades pra mim estão bem, mas eu não saberia como responder essa questão (Estudante do 3º ano).

Acredito que o instituto já ofereça o bastante presencialmente. Talvez o oferecimento de um material mais completo das matérias técnicas online, assim como acesso à material/didática de mais de um professor da mesma área em matérias complexas como, por exemplo, matemática, auxiliariam bastante (Estudante do 3º ano).

As falas valorizaram o trabalho já realizado pelo Instituto, ao mesmo tempo que apontaram oportunidades de aprimoramento, especialmente no apoio às matérias técnicas e na oferta de materiais online. Esse reconhecimento, aliado às sugestões, indicou que manter as ações existentes e fazer ajustes pontuais pode

ampliar a efetividade dos apoios e melhorar a percepção dos estudantes sobre o Instituto.

4.2.3.1.8 Saúde mental e apoio emocional

As questões relacionadas à saúde mental também apareceram entre as sugestões dos estudantes. Alguns relataram que o estresse, a pressão e a ansiedade gerados pela rotina escolar afetavam diretamente o bem-estar emocional e o desempenho nos estudos. Para eles, seria importante que o cuidado com a saúde mental estivesse integrado às demais ações do Instituto, recebendo a mesma atenção dedicada aos conteúdos e à organização da vida acadêmica.

Um apoio direcionado para a saúde mental dos alunos, acredito que uma grande parcela tenha problemas como ansiedade, devido à alta demanda da escola (Estudante do 3º ano).

Gostaria de mais serviços e atividades sociais, compreendo todos os estresse, pressão e dificuldades dos alunos, acho que se preocupam muito pouco com isso e se preocupam mais com os professores (Estudante do 3º ano).

Inclusão de um outro profissional especializado em saúde mental além da Milene, adicionar um profissional a mais parece ser melhor e mais eficiente (Estudante do 4º ano).

Essas falas reforçaram a necessidade do Instituto manter atenção constante à saúde mental dos estudantes e buscar formas de apoio e acolhimento que contribuam para o bem-estar no ambiente escolar. No entanto, é importante destacar que o câmpus conta com profissionais que atuam no acolhimento aos estudantes, incluindo um psicólogo. Ainda assim, é necessário refletir se esse profissional consegue atender à diversidade e à quantidade de demandas apresentadas. O ideal seria que ele pudesse contar com o apoio de outros psicólogos, fortalecendo a rede de suporte existente.

4.2.3.1.9 Apoio a estudantes que trabalham

Alguns estudantes relataram a dificuldade de conciliar os estudos com a rotina de trabalho. Por se tratar de um Instituto com foco no ensino técnico, é comum que muitos realizem estágios ao longo do curso. Nos últimos anos do EMI, uma

parte significativa já está inserida no mercado de trabalho, por serem maiores de idade. Nesse contexto, destacaram a importância de o Instituto reconhecer essa realidade e adotar alternativas mais flexíveis, capazes de favorecer tanto a permanência quanto o bom desempenho acadêmico, mesmo diante da sobrecarga de horários. As sugestões incluíram a criação de projetos específicos, como palestras e rodas de conversa, além da adaptação de atividades e formas de avaliação:

A escola oferece alguns serviços, mas acredito que deveria ter projetos como palestras e diálogos com estudantes que trabalham no turno oposto, pois muitas vezes acaba ficando difícil de conciliar as duas coisas (Estudante do 3º ano).

Alguma atividade mais flexível, pois eu trabalho e não tenho disponibilidade de vir no horário oposto (Estudante do 4º ano).

Gostaria que a escola oferecesse suporte para os estudantes que trabalham. Como já trabalhei como CLT, com escala 6x1, não conseguia me dedicar aos estudos (rodei em matemática), pois o tempo livre que tinha, usava para descansar (Estudante do 4º ano).

Atividades que compreendam a falta de tempo de alguns estudantes. Aulas mais interativas para saber o desempenho do estudante e uma forma de avaliar o professor (Estudante do 4º ano).

Essas falas mostraram a importância de o Instituto reconhecer o perfil dos estudantes e considerar alternativas que atendam às diferentes realidades, oferecendo condições para que todos possam concluir o curso e manter um bom desempenho acadêmico.

4.2.3.1.10 Outras sugestões dos estudantes

Esta subcategoria reuniu contribuições mencionadas por oito participantes, que não geraram novas subcategorias, mas, ainda assim, mereceram registro. Eram falas isoladas que apontaram preocupações específicas sobre o uso do tempo, a relação entre a formação escolar e o mundo do trabalho e a necessidade de um apoio institucional mais efetivo. Embora não fossem recorrentes, essas sugestões trouxeram ideias relevantes para pensar em um Instituto mais conectado às realidades e necessidades dos estudantes.

Acho que um tempo para usar os laboratórios para estudar (Estudante do 1º ano).

Atividades, questionários ou formulários que tenham ranking das melhores notas, e os melhores ganham recompensas (mensalmente ou semestralmente) (Estudante do 1º ano).

Em dias de pouco conteúdo ou aulas de professores que já dispensaram os alunos, esses dias podiam ser por EAD. Porque ajudaria aqueles que não moram em Charqueadas, impedindo um custo desnecessário para vir (Estudante do 3º ano).

Acho que se tivéssemos a oportunidade de visitar empresas relacionadas ao curso que fazemos, poderia ajudar os alunos (Estudante do 3º ano).

Acredito que um apoio maior aos alunos, pois aqui no câmpus não vejo um movimento forte, onde muitas vezes o aluno fica tão perdido que desiste do curso (Estudante do 4º ano).

Essas falas reforçaram a importância de considerar diferentes perspectivas, mesmo quando não representam a maioria, pois contribuem para compreender a diversidade de experiências vividas pelos estudantes no cotidiano do Instituto.

4.2.3.1.11 Não respondeu à pergunta

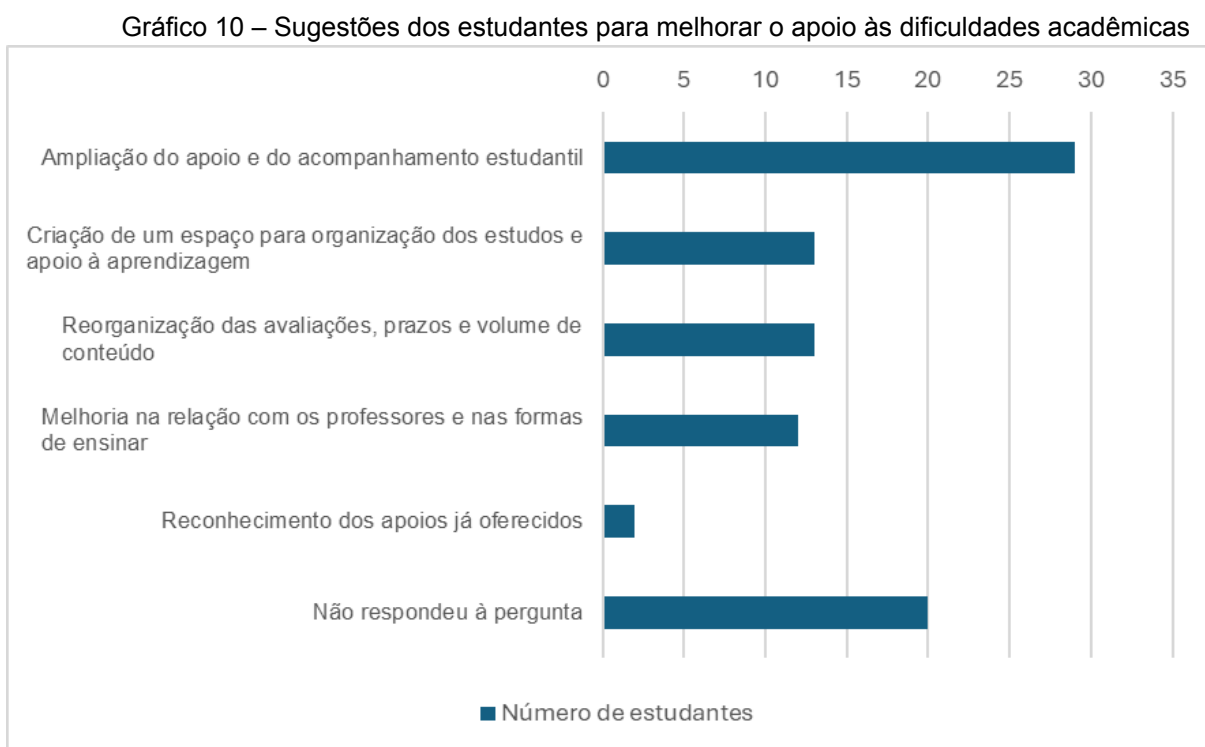
Poucos estudantes deixaram de responder à pergunta aberta sobre como o Instituto poderia ajudar melhor aqueles com dificuldades acadêmicas. No total, apenas três não apresentaram sugestões ou deixaram a resposta em branco. Esse número reduzido de não respostas indica que, já nessa primeira oportunidade de se expressar livremente, a maioria demonstrou disposição para participar e contribuir com ideias.

A seguir, a segunda e última categoria deste capítulo, voltada às sugestões dos estudantes para aprimorar o apoio às dificuldades acadêmicas. Ela reúne contribuições organizadas em subcategorias e evidencia diferentes formas de suporte consideradas relevantes pelos estudantes.

4.2.3.2 Sugestões dos estudantes para melhorar o apoio às dificuldades acadêmicas

A pergunta “Você teria alguma sugestão sobre como o Instituto poderia ajudar melhor os estudantes com dificuldades acadêmicas?” permitiu que os participantes compartilhassem ideias sobre formas de apoio mais eficazes. As respostas reuniram propostas variadas, abrangendo tanto ações institucionais quanto mudanças nas práticas pedagógicas e na relação com os professores.

Essas sugestões foram organizadas em seis subcategorias, de acordo com os temas mais recorrentes entre os participantes. O Gráfico 10 apresenta, a seguir, a distribuição dessas respostas por subcategoria.



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

A partir da análise das respostas do Gráfico 10, foi possível perceber que algumas subcategorias se repetiram, comparando com a análise feita da categoria anterior. Nesse sentido, a ampliação do apoio e do acompanhamento aos estudantes foi a sugestão mais frequente, presente em quase um terço das respostas. Em seguida, apareceram propostas como a criação de um espaço para organização dos estudos, a reorganização das avaliações e prazos e a melhoria na relação com os professores e nas formas de ensino. Também houve manifestações de reconhecimento pelos apoios já oferecidos, além de respostas em branco.

Na sequência, cada subcategoria é apresentada com base nas falas dos estudantes. Esses relatos contribuíram para compreender melhor as demandas apontadas e podem orientar a construção de ações mais alinhadas às necessidades dos estudantes.

4.2.3.2.1 Ampliação do apoio e do acompanhamento estudantil

Entre as sugestões dos estudantes, a mais recorrente foi a necessidade de ampliar os apoios existentes e criar novas formas de suporte no Instituto. Os participantes mencionaram tutores, aulas de reforço, acompanhamento psicológico e a presença de mais pessoas disponíveis para orientar, ouvir e auxiliar diante de dificuldades.

As falas revelaram a demanda por um Instituto mais próximo do cotidiano dos estudantes, com profissionais atentos às diferentes realidades e dispostos a oferecer apoio de forma acessível e acolhedora. Em vez de ações pontuais, os participantes defenderam a necessidade de uma presença constante, capaz de acompanhar suas trajetórias com atenção e cuidado.

Creio ser necessário um olhar mais individual, já que cada um vive sua realidade, ou seja, as dificuldades também são individuais (Estudante do 3º ano).

Acho que muitas vezes as dificuldades vêm por conta da saúde mental. Deveria ser mais incluso esse assunto nos institutos acadêmicos (Estudante do 4º ano).

Ter mais pessoas disponíveis para nos auxiliar, não só professores, mas até alunos do mesmo curso (Estudante do 3º ano).

Conversar com o aluno, entender caso a caso, e propor uma solução (Estudante do 4º ano).

Esse conjunto de vozes evidenciou que os apoios do Instituto produzem maior impacto quando são de fácil acesso e atentos às diferentes realidades vividas pelos estudantes. As demandas apresentadas indicaram que não se trata apenas de superar dificuldades relacionadas aos conteúdos, mas também de lidar com questões emocionais e práticas que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Nesse sentido, investir em ações permanentes de acompanhamento, com atenção individualizada e articulação entre diferentes setores do Instituto, pode fortalecer a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes.

4.2.3.2.2 Criação de espaço e de atendimentos para a organização dos estudos e o apoio à aprendizagem

Nas respostas, muitos estudantes destacaram a ausência, no Instituto, de um espaço e de atendimentos voltados à organização dos estudos. Relataram dificuldade em manter uma rotina, distribuir o tempo entre as disciplinas e definir por onde começar diante do acúmulo de tarefas.

As sugestões incluíram oficinas, guias de estudo, atendimentos individuais e grupos organizados, com foco no desenvolvimento de estratégias pessoais, na gestão do tempo e no aumento da segurança para enfrentar os desafios dos cursos.

Poderia ter um espaço dedicado a ajudar na organização do tempo e como lidar com o estresse acadêmico (Estudante do 4º ano).

Ensinar métodos para que os alunos realmente aprendam a estudar e separar sua rotina. Como uma matéria específica para desenvolver (Estudante do 4º ano).

Aulas sobre organização de tempo e algo mais dinâmico (Estudante do 1º ano).

Eu sugeria ter um atendimento individual para localizar suas dificuldades e planejar uma resolução das suas dificuldades (Estudante do 4º ano).

Tomando iniciativas como a desse projeto e levando a sério reclamações/sugestões dos alunos (Estudante do 3º ano).

Fornecer espaços para grupos de estudos, disponibilizar ferramentas e materiais, simulados e revisões, além da opção de realizar alguma aula de reforço com outro professor, caso o aluno não compreenda a metodologia do professor titular. (Estudante do 4º ano).

As falas indicaram que ter um espaço voltado à organização dos estudos, com recursos e acompanhamento, ajudaria os estudantes a criar hábitos de estudo mais consistentes e a ganhar autonomia. Esse tipo de iniciativa, ao unir apoio pedagógico e orientações práticas, pode contribuir para melhorar a aprendizagem e incentivar a permanência.

4.2.3.2.3 Reorganização das avaliações, prazos e quantidade de conteúdo

Muitos estudantes comentaram sobre a forma de organização das avaliações e sobre o excesso de conteúdos concentrados em períodos curtos. As falas

revelaram incômodo com o acúmulo de provas, a falta de clareza nas datas e atividades no *Moodle* e o peso excessivo que algumas avaliações têm na nota final.

As sugestões incluíram maior valorização de trabalhos e atividades práticas, divulgação antecipada e clara do calendário de avaliações e equilíbrio entre o volume de conteúdo e o tempo disponível para estudo. Embora reconhecessem que as disciplinas têm carga extensa, os estudantes pediram uma distribuição mais equilibrada dos conteúdos e maior flexibilidade nos processos avaliativos.

Disponibilizar mais trabalhos práticos, pois se aprende bem melhor na prática (Estudante do 1º ano).

Conversar com os professores para deixar todas as atividades avaliativas do semestre pré-estabelecidas. Boa parte do estresse vem por não saber quando terá coisas 'importantes' e isso gera ansiedade (Estudante do 4º ano).

Distribuir melhor as cargas horárias. Devido a isso, meu rendimento e o da turma caíram drasticamente. Avaliações da mesma disciplina em intervalos curtos, com grande quantidade de conteúdo, atrapalham o ensino, pois não aprendemos, e sim decoramos, já que não temos muito tempo (Estudante do 3º ano).

Uma das principais dificuldades acadêmicas é administrar o tempo para estudar conteúdos tão pesados e longos. Outro ponto é a pouca quantidade de avaliações, o que acaba dificultando a aprovação nas disciplinas (Estudante do 2º ano).

Melhor organização de um calendário com as avaliações, projetos, atividades e o quanto elas valem no semestre. Forma de alunos que não compareceram à aula terem acesso aos temas abordados (Estudante do 2º ano).

A melhor organização de um calendário acadêmico, com as datas e os valores das avaliações de todas as matérias, evitando, assim, que os professores marquem as provas na mesma semana (Estudante do 2º ano).

Essas respostas indicaram que uma melhor organização das avaliações e dos prazos pode ajudar os estudantes a se prepararem melhor, a reduzir a sobrecarga e a favorecer o aprendizado, além de trazer mais previsibilidade e de contribuir para reduzir a ansiedade.

4.2.3.2.4 Melhoria na relação com os professores e nas formas de ensinar

Os estudantes destacaram que a forma como os professores conduzem as aulas e se relacionam com a turma influencia diretamente no aprendizado, valorizando especialmente aqueles que explicam com clareza, oferecem materiais

de apoio e ajustam a metodologia ao identificar dificuldades. Paciência e diálogo foram apontados como atitudes que fazem diferença no cotidiano escolar.

Os estudantes sugeriram que os próprios professores disponibilizassem mais materiais sobre as disciplinas, como vídeos, listas de exercícios, questões e simulados. Também pediram mais compreensão diante das demandas que enfrentam fora da instituição, reforçando a importância de que os docentes considerem a vida dos estudantes além da sala de aula. Foram mencionadas propostas como a realização de oficinas específicas para cada matéria, inclusive voltadas para vestibulares, o uso de métodos mais dinâmicos de ensino e a oferta de atendimentos *online* para facilitar o acesso de quem trabalha ou mora em outra cidade. Além disso, destacaram o valor das aulas de reforço, de técnicas para melhorar a didática e de atividades feitas em sala, o que evita que os estudantes precisem resolver sozinhos conteúdos mais complexos em casa.

Os próprios professores poderiam disponibilizar mais materiais sobre a matéria, como vídeos, questões, listas de exercícios e simulados (Estudante do 3º ano).

Compreensão por parte dos professores, pois não aceitam que temos vida e demandas fora da instituição. Acredito que, se nos olhassem além da sala, entenderiam (Estudante do 4º ano).

Acho que seria interessante oficinas relacionadas a cada matéria como forma de reforço, até para vestibulares (Estudante do 4º ano).

Tentar outros métodos de ensinar o conteúdo, atividades mais dinâmicas. Essas coisas... (Estudante do 1º ano).

Acho que talvez atendimentos online com professores (Estudante do 3º ano).

Com aulas de reforço (e mais disposição para ajudar os alunos) e com técnicas para melhorar a didática dos professores (Estudante do 4º ano).

Acho que mais atividades para fazer na sala, não deixar o estudante fazer sozinho em casa, porque às vezes não tem o professor para tirar dúvida (Estudante do 4º ano).

As sugestões mostraram que os estudantes querem se sentir apoiados, com um ensino mais próximo e sensível às suas realidades, além de diálogo e abertura para buscar ajuda sempre que precisarem.

4.2.3.2.5 Reconhecimento dos apoios já oferecidos

Alguns estudantes aproveitaram o espaço de sugestão para reconhecer os apoios que o Instituto já oferece. As respostas indicaram que essas ações ainda são valorizadas, como, por exemplo, os horários de atendimento dos professores, e indicam que a instituição é vista como parceira na aprendizagem.

Acho que o IF oferece bastante apoio e suporte com as aulas de reforço, mas a questão de organização do tempo iria melhorar 90% das nossas dificuldades (Estudante do 3º ano).

Acho que a escola já ajuda bastante (Estudante do 1º ano).

Mesmo reconhecendo os avanços, os estudantes também apontaram que ainda tinham dificuldade para gerir o próprio tempo. Por isso, reforçaram que o apoio do Instituto poderia ser ainda mais útil se incluísse orientações práticas sobre como organizar os estudos no dia a dia.

4.2.3.2.6 Não respondeu à pergunta

Um número significativo de estudantes deixou essa pergunta em branco. Foram 20 respostas, o que representou pouco mais de 20% dos participantes. Essa ausência de resposta pode ter ocorrido por diferentes motivos: falta de sugestões no momento, receio em se manifestar, satisfação com o que o Instituto já oferece ou até pelo fato de já terem apresentado suas ideias na primeira pergunta aberta, que abordou um tema semelhante.

4.2.4 Considerações da análise dos questionários

Os dados apresentados ao longo deste capítulo mostraram que os estudantes do EMI do IFSul Câmpus Charqueadas enfrentam uma série de desafios que influenciam diretamente seu desempenho acadêmico. Entre as dificuldades mais mencionadas estão o acúmulo de atividades, o estresse e a dificuldade de manter uma rotina de estudos organizada.

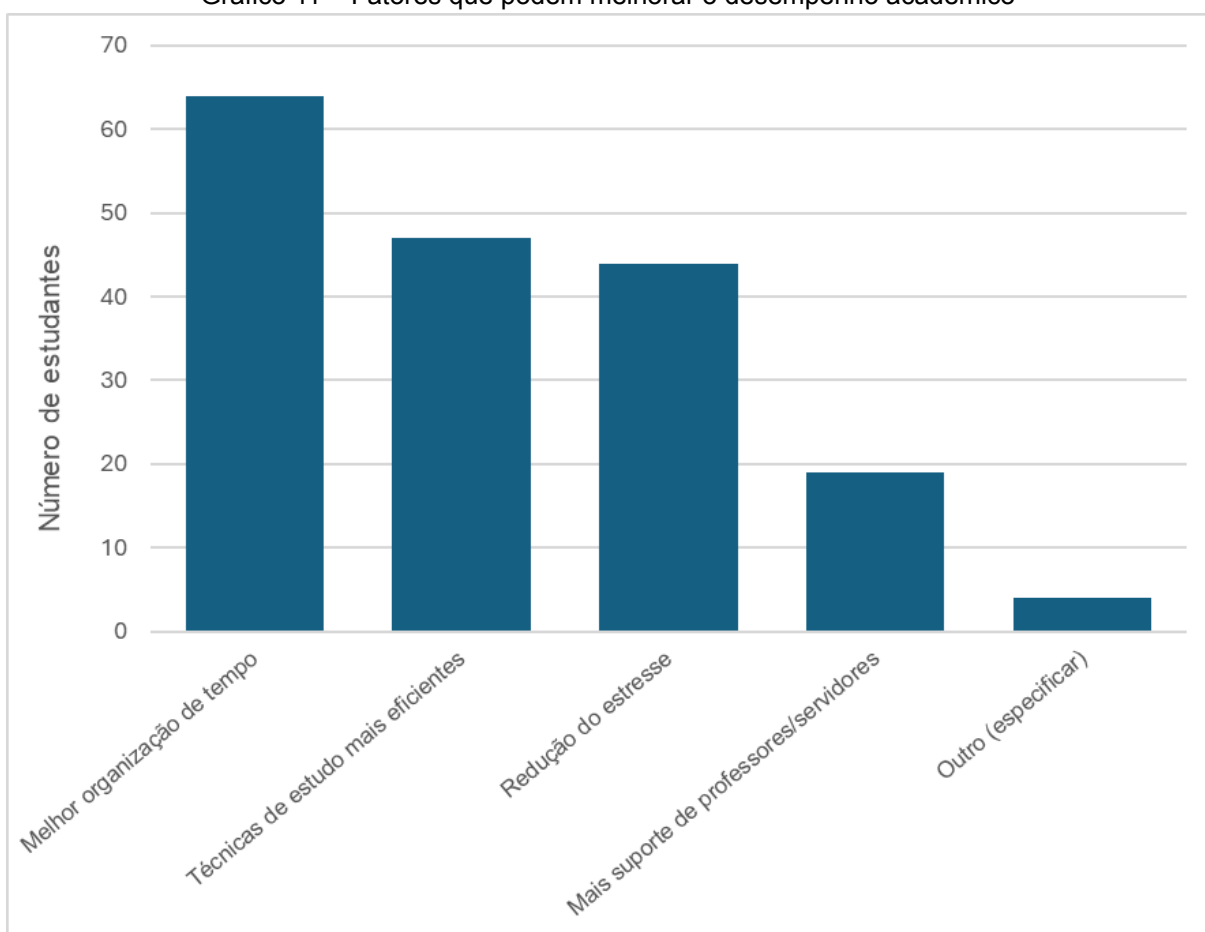
Ainda assim, chamou a atenção a forma como os estudantes se envolveram com a pesquisa, demonstrando interesse em contribuir com propostas para melhorar o cotidiano escolar. Suas respostas indicaram que estão atentos às próprias necessidades e gostariam que o Instituto fosse um espaço mais acessível e mais próximo da realidade em que vivem.

As sugestões não se restringiam ao conteúdo das disciplinas. Elas também mencionavam aspectos como a relação com os professores, a organização do tempo, o apoio emocional e a presença de pessoas com quem pudessem contar nos momentos de dificuldade. Esses elementos fazem parte do processo de aprendizagem e influenciam diretamente o modo como os estudantes enfrentam os desafios do curso.

Embora tenham surgido opiniões variadas, muitas respostas apontaram para uma mesma direção: o desejo de contar com uma rede de apoio mais presente e preparada para acompanhar as diferentes situações vividas no dia a dia. Nesse sentido, Gomes e Boruchovitch (2019) destacaram que, quando há um trabalho de intervenção pedagógica ou psicológica, é possível oferecer aos estudantes em situação de vulnerabilidade condições para seguir um percurso escolar mais positivo e com melhores possibilidades de aprendizagem. Ao considerar essas contribuições, a escola tem a oportunidade de revisar suas práticas e fortalecer a relação com os estudantes, tornando o ambiente mais respeitoso e comprometido com a permanência e a aprendizagem.

Para finalizar esta etapa da análise, foi incluída uma pergunta específica sobre o que, na percepção dos estudantes, poderia contribuir para a melhoria do próprio desempenho acadêmico. O Gráfico 11 apresenta, a seguir, a distribuição das respostas:

Gráfico 11 – Fatores que podem melhorar o desempenho acadêmico



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2024).

O Gráfico 11 mostra que muitos estudantes indicaram que melhorar a organização do tempo seria um passo importante para aprimorar o desempenho nos estudos. Também se destacaram as menções feitas no questionário à necessidade de desenvolver técnicas de estudo mais eficientes e de reduzir o estresse, o que revelou que, além das estratégias cognitivas, o bem-estar emocional também é visto como parte essencial do processo de aprendizagem.

Outros aspectos foram lembrados, ainda que com menor frequência, como a importância de contar com mais apoio de professores e de servidores, além de sugestões específicas reunidas na categoria “outro”. Mesmo com poucas ocorrências, essas respostas trouxeram contribuições significativas:

Mais tempo (Estudante do 1º ano).

Conseguir concentração e foco necessários (Estudante do 3º ano).

Professores entenderem que cada aluno aprende de um jeito (Estudante do 3º ano).

Planejamento (Estudante do 4º ano).

Essas declarações reforçaram a importância de habilidades como organização, atenção e planejamento, e apontam para o desejo de uma abordagem pedagógica mais sensível às diferentes formas de aprender. Mesmo quando mencionadas por poucos estudantes, essas contribuições ajudam a ampliar a compreensão sobre os fatores que impactam o desempenho acadêmico e a permanência nos cursos.

De modo geral, os resultados desta etapa da pesquisa evidenciaram a relevância de iniciativas que incentivem o desenvolvimento de hábitos de estudo mais estruturados, assim como de ações que cuidem do bem-estar emocional e promovam o fortalecimento do vínculo entre estudantes e professores. Esses aspectos, reunidos, compõem uma rede de apoio que pode fazer diferença na trajetória escolar, especialmente para aqueles que enfrentam maiores dificuldades.

Ao final desta etapa, os dados analisados permitiram compreender melhor as dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes e as formas de apoio julgadas necessárias pelos estudantes. Com base nesses resultados, foi desenvolvido um produto educacional que busca responder às demandas identificadas. O próximo capítulo apresenta esse material: um guia prático de estratégias de aprendizagem, elaborado para apoiar os estudantes na organização dos estudos e auxiliar os servidores no acompanhamento acadêmico.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 O que é o Produto Educacional

Como parte dos requisitos do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, este trabalho resultou na elaboração de um produto educacional intitulado *Dicas Práticas de Aprendizagem: Um guia para ser discutido entre estudantes e servidores*. O material, produzido em formato digital PDF (*Portable Document Format*), reúne orientações práticas voltadas à promoção da autonomia, à organização dos estudos e ao fortalecimento das estratégias de aprendizagem, destinadas tanto aos estudantes quanto aos servidores que realizam o acompanhamento pedagógico. A imagem a seguir apresenta uma captura de tela de uma das páginas internas do guia, com o objetivo de ilustrar a proposta visual e a forma de organização das orientações (Figura 1):

Figura 1 – Página interna do guia *Dicas Práticas de Aprendizagem: um guia para ser discutido entre estudantes e servidores*



Fonte: Elaborado pela autora. Captura de tela do Produto Educacional.

5.2 Justificativa: Por que aplicar este Guia na EPT?

A aplicação deste guia na EPT atende à necessidade de oferecer suporte didático e metodológico que contemple as especificidades da formação integrada, a qual demanda do estudante não apenas domínio técnico, mas também capacidade de organização e autorregulação da aprendizagem. Nesse contexto, o guia contribui para o fortalecimento da autonomia estudantil e para a qualificação do acompanhamento pedagógico realizado pelos servidores.

5.3 Objetivos do Produto Educacional

A elaboração e a avaliação do guia estiveram diretamente associadas aos propósitos definidos nesta pesquisa. O guia foi concebido como uma resposta às demandas identificadas ao longo do estudo, com a intenção de proporcionar suporte tanto aos estudantes, no que diz respeito à organização dos estudos, quanto aos servidores, em suas práticas de orientação pedagógica. Nesse sentido, dois dos objetivos específicos nortearam a construção e a avaliação do material, conforme apresentados a seguir:

c) Desenvolver um guia prático de estratégias de aprendizagem com base nas necessidades acadêmicas dos estudantes e nas boas práticas pedagógicas, visando auxiliar tanto os estudantes quanto os servidores no processo de ensino-aprendizagem;

d) Avaliar o guia prático de estratégias de aprendizagem junto aos servidores e aos estudantes, avaliando sua aplicabilidade e eficácia no apoio ao processo de ensino-aprendizagem no IFSul Câmpus Charqueadas.

5.4 Processo de Elaboração

O material foi construído com base nos dados coletados por meio de questionários aplicados presencialmente a estudantes dos cursos de Informática e de Mecatrônica do EMI, que frequentam o turno da manhã no IFSul Câmpus Charqueadas. Também foram consideradas as entrevistas realizadas com servidores que atuam no acompanhamento acadêmico dos estudantes. As

sugestões, as percepções e as experiências compartilhadas por esses participantes contribuíram diretamente para a definição dos temas abordados e para a organização dos conteúdos apresentados no guia.

Além disso, o guia passou por um processo de revisão e aprimoramento com base nas devolutivas recebidas durante a etapa de avaliação, especialmente no que diz respeito à clareza e à aplicabilidade de determinados itens. Esse processo resultou em um material mais coeso, acessível e alinhado às demandas da comunidade escolar.

5.5 Finalidade do Produto

O guia tem como finalidade principal oferecer um conjunto de estratégias práticas de aprendizagem que auxiliem os estudantes na organização de seus estudos e fortaleçam a atuação dos servidores no apoio ao processo pedagógico. Com isso, a proposta visa contribuir para a construção de uma rotina de estudos mais autônoma, organizada e efetiva, promovendo uma aprendizagem mais significativa e acolhedora no contexto do EMI.

5.6 Fundamentação na Proposta de Kaplún

A concepção e a avaliação do guia seguiram a proposta de Gabriel Kaplún (2003), que defendeu a importância de integrar três eixos fundamentais em materiais educativos: o conceitual, o pedagógico e o comunicacional. Segundo o autor, um bom material didático precisa articular o conteúdo com a forma de apresentação e com o contexto dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Com base nessa perspectiva, a estrutura do guia foi organizada considerando esses três eixos, com o objetivo de tornar o material mais claro, útil e adequado à realidade dos estudantes. A seguir, cada um desses eixos é descrito de forma objetiva.

Eixo Conceitual: Este eixo aborda os conteúdos essenciais do material, com ênfase na seleção, na organização e na relevância em relação aos objetivos formativos. A análise considera a profundidade do tema e a coerência das informações apresentadas.

Eixo Pedagógico: Este eixo orienta a metodologia de apresentação do conteúdo, com foco na forma como o público compreende e interage com o material.

Também leva em conta os conhecimentos prévios e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Eixo Comunicacional: Este eixo envolve a forma e os meios utilizados para transmitir a mensagem, priorizando a clareza, a acessibilidade e a atratividade do conteúdo. Além disso, inclui a necessidade de ajustes periódicos, quando apropriado, para garantir a permanência da relevância do material.

5.7 Estrutura do Guia

O guia foi elaborado com o uso do *software* Canva e diagramado para visualização no formato PDF. A versão completa pode ser acessada por meio dos seguintes links:

Versão interativa: <https://online.fliphtml5.com/wpxkz/ipqy/>

Versão final depositada na EduCAPES:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1130924>

A estrutura do guia aparece descrita conforme a ordem dos itens no sumário, com a finalidade de detalhar seu conteúdo e organização. O Quadro 7 apresenta essa descrição.

Quadro 7 – Estruturação do Produto Educacional *Dicas Práticas de Aprendizagem: um guia para ser discutido entre estudantes e servidores*

Seção do guia	Descrição do conteúdo
Como este guia de dicas práticas de aprendizagem pode ser útil?	Apresenta os objetivos e a estrutura do guia, explicando como ele foi organizado para favorecer a leitura fluida e prática. Introduz a proposta de iniciar com uma reflexão sobre os próprios hábitos de estudo e, a partir disso, apresentar seis seções com dicas voltadas à organização, motivação, bem-estar e estratégias de aprendizagem.
Como você estuda?	Convida o leitor a refletir sobre seus próprios hábitos e métodos de estudo como ponto de partida para a aplicação das dicas do guia.
Organizando seu tempo de estudo: quatro dicas para se planejar melhor	Apresenta orientações práticas para organizar o tempo, montar um cronograma e equilibrar os compromissos acadêmicos.
Seu espaço de estudo: seis dicas para um	Destaca a importância de um ambiente de

Seção do guia	Descrição do conteúdo
ambiente produtivo	estudos adequado, organizado e livre de distrações para melhorar a concentração e o aproveitamento do tempo.
Seis dicas para manter sua motivação nos estudos	Aponta formas de cultivar a motivação durante a trajetória acadêmica, especialmente em momentos de dificuldade.
Dez estratégias de aprendizagem para tornar seu estudo mais eficiente	Apresenta técnicas de estudo que favorecem a assimilação, retenção e aplicação dos conteúdos, tornando o aprendizado mais eficaz.
Cinco dicas para manter seu foco e vencer a procrastinação	Sugere estratégias para manter a concentração nas tarefas e superar o hábito de adiar compromissos acadêmicos.
Três dicas para melhorar seu bem-estar na vida acadêmica	Orienta sobre ações voltadas ao cuidado com a saúde física e mental, destacando a importância do bem-estar para o desempenho acadêmico.
Referências	Relaciona as fontes utilizadas na elaboração do material.

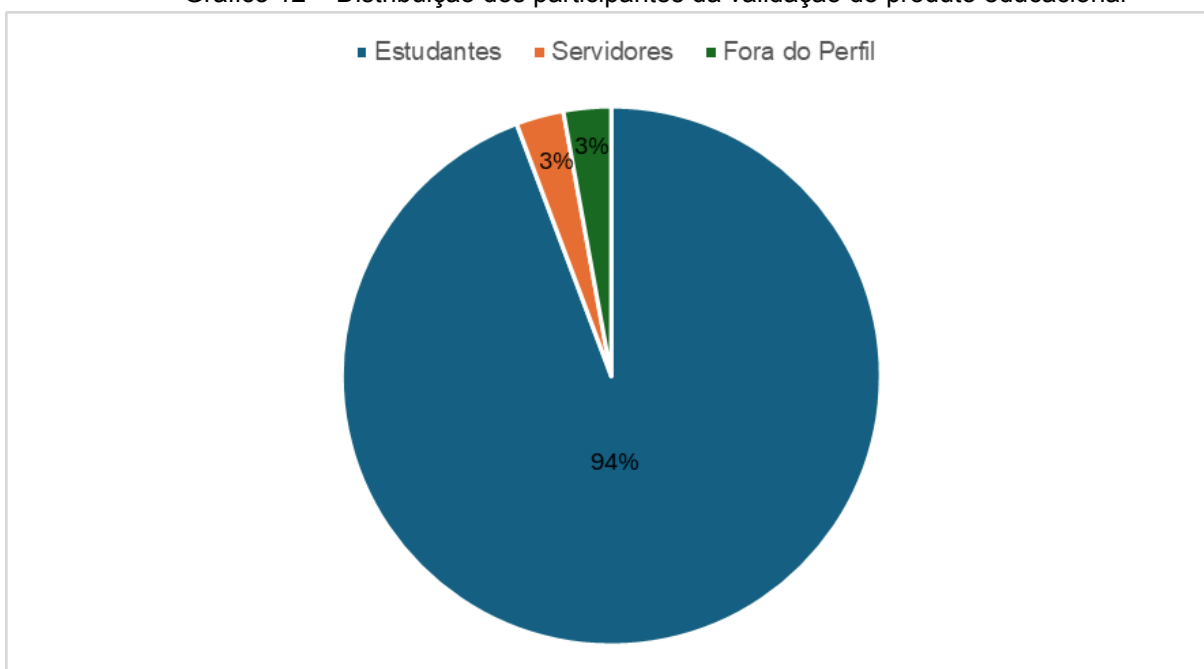
Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

A seguir, o texto apresenta o processo de avaliação do produto educacional.

5.8 Avaliação do Produto Educacional

O formulário de avaliação do produto educacional foi enviado a todos os estudantes do Instituto por meio dos canais institucionais e aos servidores que participaram da pesquisa, por meio de dois e-mails individuais. No total, foram registradas 35 respostas, sendo 33 de estudantes, uma de servidor e uma de participante que declarou não pertencer ao perfil de abrangência da pesquisa. Diferentemente da etapa anterior da pesquisa, em que os questionários foram aplicados presencialmente durante o turno de aula, a avaliação do produto foi disponibilizada em formato digital, o que pode ter limitado o engajamento de alguns grupos. O Gráfico 12 apresenta, a seguir, a distribuição dos participantes.

Gráfico 12 – Distribuição dos participantes da validação do produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

Considerando os dados obtidos na etapa de avaliação, foi possível analisar a percepção dos participantes sobre diferentes aspectos do produto educacional. Para orientar essa análise, foram adotados os três Eixos propostos por Kaplún (2003): Conceitual, Comunicacional e Pedagógico. O instrumento de avaliação foi organizado em seções que dialogavam com esses eixos. Algumas seções abordaram mais de um eixo simultaneamente, enquanto outras aprofundaram diferentes dimensões de um mesmo eixo. O formulário foi disponibilizado por meio da plataforma Google Forms e contou com perguntas objetivas, com opções de resposta “sim”, “não” e “parcialmente”, além de uma pergunta aberta destinada a comentários ou sugestões dos participantes. O instrumento utilizado para essa etapa está disponível no Apêndice C. A seguir, a Figura 2 apresenta uma captura de tela da primeira seção do instrumento, com o objetivo de ilustrar sua estrutura e facilitar a compreensão de sua dinâmica. Essa seção abordou o Eixo Conceitual, com foco em verificar a clareza do conteúdo do guia, a contemplação das principais demandas relacionadas às estratégias de aprendizagem no contexto da EPT e a adequação da linguagem utilizada.

Figura 2 - Seção 1: Avaliação Geral

Seção 1: Avaliação Geral do Conteúdo ✕ ⋮

Eixo: Conceitual – verifica se o conteúdo está claro e atende às principais demandas e lacunas identificadas nas entrevistas

1 - O conteúdo do guia é claro, fácil de entender e aborda adequadamente as principais dicas práticas de aprendizagem necessárias no contexto da EPT?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

2 - Você considera que o guia será útil para melhorar a organização dos estudos e o desempenho acadêmico dos estudantes, além de apoiar os servidores em suas funções pedagógicas?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

3 - Há algum aspecto do guia que você gostaria de destacar ou sugerir melhorias?

Texto de resposta longa

.....

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

A seção de Avaliação Geral do Conteúdo, relacionada ao Eixo Conceitual, contou com três perguntas. A primeira investigou se o conteúdo do guia estava claro, fácil de entender e se abordava adequadamente as principais dicas práticas de aprendizagem no contexto da EPT. Foram registradas 31 respostas positivas, quatro respostas “parcialmente” e nenhuma negativa, totalizando um índice de aprovação de 88,6%. A segunda perguntou se o guia poderia ser útil para melhorar a organização dos estudos e o desempenho acadêmico dos estudantes, além de apoiar os servidores em suas funções pedagógicas. Essa questão obteve 35 respostas, sendo 29 positivas, seis “parcialmente” e nenhuma negativa, correspondendo a um índice de aprovação de 82,9%. A terceira buscou captar

sugestões ou destaques sobre o conteúdo, por meio da seguinte questão aberta: “Há algum aspecto do guia que você gostaria de destacar ou sugerir melhorias?”. Essa pergunta recebeu 18 respostas, enquanto 17 participantes deixaram o campo em branco. As contribuições foram organizadas em formato de quadro, com o objetivo de apresentar de forma sistematizada os comentários e as sugestões recebidas. Os participantes foram identificados por numeração, conforme a ordem de recebimento das respostas. O Quadro 8, a seguir, apresenta essas informações.

Quadro 8 – Sugestões e comentários sobre o conteúdo do guia

Participante	Respostas
1	O guia está claro e bem apresentado. Talvez ele seja mais útil para aqueles estudantes que têm condições de tempo e espaço para o estudo, o que, infelizmente, não é a realidade de todos.
2	Gostei dos desenhos.
3	As dicas para um conforto melhor nos estudos estimula bastante pessoas.
4	Não
5	Boas explicações e dicas.
6	Não, acho que não tenho nada para complementar de melhorias no guia.
7	Eu achei o guia bem intuitivo.
8	Não.
9	Poderia ser mais objetivo, e abordar mais práticas específicas.
10	Não.
11	Uma fonte mais legível.
12	Achei bem fofo.
13	Não tenho melhoras para sugerir, pois achei o guia muito bem explicado e eficiente.
14	Nenhuma, já ta perfeito!
15	Ficou muito bom e fácil de entender.
16	Acredito que o guia seja bastante amplo, permitindo que os alunos façam uso dele do modo que melhor preferir. Contudo, acho interessante destacar que as realidades e a relação das pessoas com os estudos são diferentes. Cada um construiu uma forma de estudo que já tem afinidade, o objetivo, acredito, seja somente potencializar essas formas. O aluno pode achar que está limitado ao que o guia apresenta, e sei que esse não é o caminho. Portanto sugiro que se deixe explícito que o guia não é uma receita universal, mas que tem pontos que podem auxiliar. Além do mais, esse tipo de debate deve estar dentro de sala de aula! Acredito ser este assunto muito importante e é incrível que se tenha

Participante	Respostas
	contato direto com os alunos, podendo assim mudar a relação destes últimos com os estudos.
17	Achei muito didático, a explicação foi muito organizada e agradável aos olhos.
18	Alguns desses ensinamentos eu tenho aplicado nos meus estudos recentemente. Acredito que alguns depoimentos de pessoas que utilizaram algum, ou alguns desses métodos poderiam ser acrescentados para fortalecer a pesquisa. Eu peço muito cuidado com a saúde física e alimentação, contudo, algumas outras práticas que eu comecei a usar aumentaram muito minha disciplina e meus resultados.

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

De modo geral, a maioria dos participantes utilizou o espaço da questão aberta para registrar percepções positivas sobre o guia, sem apresentar sugestões específicas de melhoria. Entre os comentários recebidos, os participantes elogiaram a clareza, a linguagem acessível e a utilidade das orientações. Algumas recomendações pontuais foram incorporadas à versão final do material, contribuindo para ampliar a adequação do guia às necessidades do público-alvo.

A próxima seção apresenta os dados referentes ao Eixo Comunicacional, com foco na clareza visual, na organização gráfica e na atratividade do material. A Figura 3, a seguir, apresenta a captura de tela da seção do instrumento destinada à avaliação desses aspectos.

Figura 3 - Seção 2: Clareza Visual e Organização

Seção 2: Clareza Visual e Organização ✕ ⋮

Eixo: Comunicacional – avalia a organização, linguagem e uso de ilustrações para garantir fácil entendimento e rápida localização de informações

1 - A organização do guia facilita a localização rápida das informações?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

2 - O layout e o design do guia são visualmente agradáveis e bem organizados?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

3 - Você tem alguma sugestão para melhorar a organização ou o design do guia, a fim de tornar o seu uso mais fácil e eficiente?

Texto de resposta longa

.....

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

A seção de Clareza Visual e Organização, relacionada ao Eixo Comunicacional, contou com três perguntas. A primeira verificou se a organização do guia facilitava a localização rápida das informações. Foram registradas 32 respostas positivas, três “parcialmente” e nenhuma negativa, totalizando um índice de aprovação de 91,4%. A segunda avaliou se o *layout* e o *design* do guia eram visualmente agradáveis e bem organizados. Essa questão obteve 29 respostas positivas, cinco “parcialmente” e uma negativa, o que correspondeu a uma aprovação de 82,8%. A terceira teve como objetivo captar sugestões para melhorar a clareza visual e a organização, por meio da seguinte questão aberta: “Você tem alguma sugestão para melhorar a organização ou o *design* do guia, a fim de tornar o

seu uso mais fácil e eficiente?”. Essa pergunta recebeu 17 respostas, enquanto 18 participantes deixaram o campo em branco. As contribuições foram organizadas em formato de quadro, apresentando de forma sistematizada os comentários e as sugestões recebidas. Os participantes foram identificados por numeração, conforme a ordem de recebimento das respostas. O Quadro 9, a seguir, apresenta essas informações.

Quadro 9 – Sugestões e comentários sobre o conteúdo do guia

Participante	Respostas
1	Não.
2	Acho que está bem eficiente.
3	Não.
4	Ele está muito bonito e funcional.
5	Achei a fonte pequena.
6	Deixar informações mais importantes mais bem destacadas.
7	Seria interessante o aumento das letras.
8	Que as imagens ficaram bem boas, deixando mais didático e fácil de entender.
9	E as letras poderiam estar mais destacadas/maiores.
10	Talvez aumentar o tamanho da fonte ou engrossar/escurecer a letra.
11	Não, para mim tanto a organização e o <i>design</i> estão muito bem organizados e didáticos
12	Não.
13	Não.
14	Aumentar a letra.
15	A minha visão é ruim, acho que deixar as letras maiores ou mais escuras facilitaria.
16	Tá ótimo, super organizado e bonitinho.
17	Talvez aumentar o tamanho da fonte.

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

As respostas da questão aberta revelaram três grupos principais de contribuições: participantes que não apresentaram sugestões, aqueles que elogiaram a organização e o *design* do material e aqueles que indicaram pontos de melhoria, especialmente relacionados à fonte utilizada no guia. As observações

sobre a legibilidade do texto foram frequentes e consideradas relevantes para a reformulação visual da versão final. Essas contribuições permitiram ajustes que deixaram o guia visualmente mais agradável. A próxima seção permanece no Eixo Comunicacional, mas com foco específico na avaliação das ilustrações, com o objetivo de verificar se os elementos visuais utilizados contribuíram para reforçar a compreensão do conteúdo. A Figura 4, a seguir, apresenta a captura de tela da seção do instrumento destinada à avaliação desses aspectos.

Figura 4 - Seção 3: Avaliação das ilustrações

Seção 3: Avaliação das Ilustrações

Eixo: Comunicacional – foca na função das ilustrações em reforçar o entendimento do conteúdo

1 - As ilustrações ajudam a reforçar o entendimento do conteúdo e são fáceis de entender?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

2 - Você considera que as ilustrações são adequadas para ilustrar as dicas e orientações do guia?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

3 - Você tem alguma sugestão de novas ilustrações que poderiam ser incluídas no guia?

Texto de resposta longa

.....

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

A seção de Avaliação das Ilustrações, relacionada ao Eixo Comunicacional, contou com três perguntas. A primeira questionou se as ilustrações utilizadas no guia reforçavam o entendimento do conteúdo e eram fáceis de compreender. Foram registradas 33 respostas positivas, duas “parcialmente” e nenhuma negativa,

totalizando um índice de aprovação de 94,3%. A segunda pergunta avaliou se as ilustrações eram adequadas para representar as dicas e orientações apresentadas no material. Essa questão obteve 32 respostas positivas, três “parcialmente” e nenhuma negativa, correspondendo a uma aprovação de 91,4%. A terceira pergunta buscou captar sugestões ou destaques sobre os elementos visuais, por meio da seguinte questão aberta: “Você tem alguma sugestão de novas ilustrações que poderiam ser incluídas no guia?”. Essa pergunta recebeu 11 respostas, enquanto 24 participantes deixaram o campo em branco. As contribuições foram organizadas em formato de quadro, com o objetivo de apresentar de forma sistematizada os comentários e as sugestões recebidas. Os participantes foram identificados por numeração, conforme a ordem de recebimento das respostas. O Quadro 10, a seguir, apresenta essas informações.

Quadro 10 – Sugestões e comentários sobre o conteúdo do guia

Participante	Respostas
1	Não.
2	Não.
3	Contemplar mais a diversidade que deve estar presente na escola. Por que não incluir “bonequinhos negros” ou que utilizam cadeira de rodas ou livros em braille? Sugestão que pode tornar o material mais inclusivo.
4	Melhorar o <i>design</i> e a paleta de cores
5	Seguir uma paleta de cores fica bonito
6	Não. Já tem bastante
7	Todas estão bem encaixadas
8	Acho que o número exato de ilustrações presentes no guia já são o suficiente para o entendimento do aluno sobre o que está sendo dito no guia.
9	Não.
10	Seria interessante possibilitar o aumento das letras no guia.
11	Não.

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

As respostas da questão aberta retomaram a preocupação com o tamanho da fonte, aspecto que já havia aparecido em outras seções, e acrescentaram novos pontos, como a sugestão de contemplar maior diversidade nas ilustrações, além de aprimorar o *design* e a paleta de cores do material. Essas contribuições foram

consideradas relevantes e incorporadas à versão final do guia. A próxima seção apresenta os dados referentes ao Eixo Pedagógico, com foco na aplicabilidade e na praticidade do conteúdo para o público-alvo. A Figura 5, a seguir, apresenta a captura de tela da seção do instrumento destinada à avaliação desses aspectos.

Figura 5 - Seção 4: Aplicabilidade e proatividade para o público-alvo

Seção 4: Aplicabilidade e Praticidade para o Público-Alvo

Eixo: Pedagógico – analisa se o conteúdo é apresentado de forma progressiva e acessível, permitindo fácil aplicação prática pelo público-alvo

1 - O guia é útil e acessível para estudantes e servidores com diferentes níveis de conhecimento em estratégias de aprendizagem?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

2 - O guia fornece informações suficientes para que estudantes e servidores possam aplicar as dicas e estratégias de forma eficaz no seu cotidiano acadêmico?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

3 - Há algo que você sugeriria para tornar o guia ainda mais acessível e útil para o público-alvo, considerando diferentes níveis de experiência e conhecimento?

Texto de resposta longa

.....

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

A seção de Aplicabilidade e Praticidade para o Público-Alvo, relacionada ao Eixo Pedagógico, contou com três perguntas. A primeira investigou se o guia era útil e acessível para estudantes e servidores com diferentes níveis de conhecimento em estratégias de aprendizagem. Foram registradas 31 respostas positivas, quatro

“parcialmente” e nenhuma negativa, totalizando um índice de aprovação de 88,6%. A segunda avaliou se o material fornecia informações suficientes para que estudantes e servidores aplicassem as dicas e estratégias de forma eficaz em seu cotidiano. Essa questão obteve 30 respostas positivas, cinco “parcialmente” e nenhuma negativa, correspondendo a uma aprovação de 85,7%. A terceira buscou registrar sugestões ou destaques sobre a aplicabilidade do guia, por meio da seguinte questão aberta: “Há algo que você sugeriria para tornar o guia ainda mais acessível e útil para o público-alvo, considerando diferentes níveis de experiência e conhecimento?”. Essa pergunta recebeu 13 respostas, enquanto 22 participantes deixaram o campo em branco. As contribuições foram organizadas em formato de quadro, a fim de apresentar de forma sistematizada os comentários e as sugestões recebidas. Os participantes foram identificados por numeração, conforme a ordem de recebimento das respostas. O Quadro 11, a seguir, apresenta essas informações.

Quadro 11 – Sugestões e comentários sobre o conteúdo do guia

Participante	Respostas
1	Não.
2	Respondido anteriormente. Mas vale ressaltar que notas baixas e/ou reprovações (dependências) não dizem nada sobre as capacidades que todos temos de aprender.
3	Melhor o site.
4	Melhor pra mais novos tipo 8 e 9 ano q ainda nao sabem estudar, a gnt nesse ponto acaba q ja sabe.
5	Está muito bom. É um ótimo guia para qualquer pessoa que queira aprender boas práticas de aprendizagem. Desde quem não tem noção de como começar, até alguém mais avançado.
6	O guia já está bem acessível.
7	Acho que ele está bem completo e poderá atender diversas idades.
8	Principalmente por ter partes que motivem as pessoas.
9	Não, para mim tudo que já está sendo proposto no guia já inclui um bom parâmetro de informações e dicas de estudo para que um aluno possa aumentar o seu desempenho acadêmico.
10	Não.
11	Não.
12	Não vi problema algum, imagino que sirva para qualquer pessoa de diversas faixas etárias

Participante	Respostas
13	Essas eu não sei responder com certeza. Pra mim e pra alunos da minha idade sim, pra servidores eu já não sei dizer

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

As respostas da questão aberta, em sua maioria, apresentaram elogios à proposta do guia, ressaltando utilidade, clareza e abrangência. Houve contribuições relacionadas à motivação, à acessibilidade do conteúdo e à possibilidade de aplicação em diferentes faixas etárias. Algumas sugestões pontuais indicaram a necessidade de melhorias no formato digital e de maior atenção ao público mais jovem. A próxima seção apresenta os dados referentes aos Eixos Pedagógico e Comunicacional, com foco na avaliação da aplicabilidade das orientações e na clareza do conteúdo para diferentes perfis de leitores. A Figura 6, a seguir, apresenta a captura de tela da seção do instrumento destinada à avaliação desses aspectos.

Figura 6 - Seção 5: Avaliação de Eficácia para o Público-Alvo

Seção 5: Avaliação de Eficácia para o Público-Alvo

Eixo: Pedagógico e Comunicacional – avalia a eficácia da metodologia adotada no guia para o público-alvo, considerando a clareza e aplicabilidade das instruções

1 - Após a leitura do guia, você acredita que o público-alvo (estudantes e servidores) seria capaz de aplicar as dicas práticas de aprendizagem de forma eficaz?

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

2 - Você tem alguma sugestão de como melhorar a acessibilidade ou a clareza do conteúdo para garantir que seja fácil de aplicar por todos os leitores?

Texto de resposta longa

.....

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

A seção de Avaliação de Eficácia para o Público-Alvo, relacionada aos Eixos Pedagógico e Comunicacional, finalizou o instrumento com duas perguntas. A primeira investigou se, após a leitura do guia, os participantes acreditavam que o público-alvo teria condições de aplicar as dicas práticas de aprendizagem de forma eficaz. Foram registradas 30 respostas positivas e cinco “parcialmente”, totalizando um índice de aprovação de 85,7%. A segunda teve como objetivo registrar sugestões finais para que o material possa ser utilizado de maneira eficaz por todos os leitores, por meio da seguinte questão aberta: “Você tem alguma sugestão de como melhorar a acessibilidade ou a clareza do conteúdo para garantir que seja fácil de aplicar por todos os leitores?”. Essa pergunta recebeu nove respostas, enquanto 26 participantes deixaram o campo em branco. As contribuições foram organizadas em formato de quadro, com o objetivo de apresentar de forma sistematizada os comentários e as sugestões recebidas. Os participantes foram identificados por numeração, conforme a ordem de recebimento das respostas. O Quadro 12, a seguir, apresenta essas informações.

Quadro 12 – Sugestões e comentários sobre o conteúdo do guia

Participante	Respostas
1	Já respondido anteriormente.
2	Acredito que está muito bom!
3	Da pra aumentar um pouco a letra.
4	Deixar menor o guia.
5	Não.
6	Não, para mim o guia cumpri perfeitamente o seu papel de ajudar os estudantes a ter um bom hábito de estudo, pois ele é muito bem organizado, as informações são bem intuitivas, as ilustrações ajudam a entender o conteúdo e ao mesmo tempo os hábitos que o guia traz, a grande maioria dos estudantes consegue realizar no seu dia a dia.
7	Não.
8	Não.
9	Como disse, aumentar um pouco as letras.

Fonte: Elaborado pela autora. Dados da pesquisa (2025).

As respostas da questão aberta de finalização da avaliação, em sua maioria, não apresentaram novas sugestões, mas reforçaram os elogios já apontados ao longo do questionário ou retomaram a observação, recorrente em outras seções, sobre o tamanho da fonte. De forma geral, os participantes avaliaram o guia de maneira positiva, destacando sua utilidade, clareza e aplicabilidade. A ampliação da letra foi a sugestão mais frequente durante todo o processo de avaliação e passou por ajustes na versão final, com o objetivo de tornar o material mais acessível e confortável para a leitura. As demais sugestões foram analisadas com atenção, e a maioria foi incorporada ao guia. Com a conclusão da etapa de avaliação, o material demonstrou adequação ao público-alvo e atendeu aos objetivos propostos. Na sequência, o capítulo de considerações finais retoma os principais resultados da pesquisa e apresenta uma reflexão sobre as contribuições do produto educacional desenvolvido.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Câmpus Charqueadas, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), teve como objetivo compreender as percepções de estudantes e de servidores sobre as dificuldades acadêmicas enfrentadas no Ensino Médio Integrado (EMI), bem como elaborar, aplicar e avaliar um guia de dicas práticas de aprendizagem, com a finalidade de contribuir para a organização dos estudos e para o fortalecimento do acompanhamento pedagógico no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O estudo alcançou os objetivos propostos, ao oferecer elementos consistentes para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e à indicação de estratégias de apoio alinhadas às necessidades percebidas. A escuta das percepções dos servidores, bem como a identificação das dificuldades relatadas pelos estudantes e dos apoios que gostariam de receber, resultou em um material capaz de subsidiar reflexões institucionais sobre as formas de atendimento e as abordagens mais adequadas para aproximar o Instituto de seus estudantes. Esse conteúdo apresenta informações relevantes que podem orientar a construção de estratégias mais sensíveis e efetivas de acompanhamento, contribuindo para o fortalecimento do apoio pedagógico no IFSul.

Em resposta ao problema de pesquisa, que buscou compreender como se configura a rotina de estudos dos estudantes e de que forma a Instituição os apoia na organização desses estudos, a investigação permitiu identificar que, em sua maioria, os estudantes do EMI não possuem uma rotina de estudos estruturada, embora tenham manifestado o desejo de desenvolver esse hábito. Essa ausência de organização foi associada ao pouco tempo dedicado aos estudos fora do Instituto e à falta de estratégias consolidadas para gerir o próprio aprendizado. No que diz respeito aos apoios oferecidos, chamou atenção o interesse demonstrado pelos estudantes em relação aos horários de atendimento dos professores fora do período regular de aula, pois esse recurso já existe e apresenta baixa procura. Quanto à organização da rotina, ficou evidente que a falta de previsibilidade das atividades avaliativas interfere diretamente no planejamento dos estudos. As ações institucionais existentes, como a disciplina de Iniciação Acadêmica e os Múltiplos

Olhares (IAMO), o atendimento individualizado dos professores e o trabalho do NAPNE, constituem formas relevantes de suporte, mas não contemplaram plenamente as demandas identificadas.

A partir dos dados coletados, foi desenvolvido o produto educacional *Dicas práticas de aprendizagem: um guia para ser discutido entre estudantes e servidores*, composto por orientações visuais e aplicáveis, voltadas à organização dos estudos, ao fortalecimento da autonomia e à ampliação do vínculo entre estudantes e servidores. A construção do guia teve como premissa a ideia de que o acesso a estratégias de aprendizagem contribui para uma atuação mais autônoma dos estudantes e qualifica o acompanhamento pedagógico.

O guia foi analisado por estudantes e servidores com base nos Eixos Conceitual, Pedagógico e Comunicacional propostos por Kaplún, sendo considerado relevante e aplicável ao cotidiano escolar. Seu desenvolvimento permitiu não apenas ampliar o repertório de ações pedagógicas da Instituição, como também abrir caminhos para a integração entre diferentes setores que atuam no apoio aos estudantes. Durante as entrevistas realizadas, uma servidora sugeriu a utilização do material como recurso didático na disciplina de IAMO, bem como por profissionais que atuam diretamente no acompanhamento pedagógico, o que evidencia sua aplicabilidade em múltiplos espaços formativos.

Além disso, os resultados encontrados mantiveram uma relação consistente com o referencial teórico adotado. Nos relatos de estudantes e servidores ficou evidente a interação entre aspectos pessoais, comportamentais e ambientais, em consonância com a Teoria Social Cognitiva de Bandura, que compreende o comportamento humano como resultado da ação contínua desses fatores. Essa interação aparece, por exemplo, nas influências das questões familiares, da saúde mental, das condições socioeconômicas, da adaptação a um novo formato de escola e da introdução das disciplinas práticas, entre outros elementos que também atravessam a vida acadêmica dos estudantes. Também se evidenciou que a crença na própria capacidade, associada ao apoio oferecido pela instituição, é fundamental para o desempenho acadêmico. De modo semelhante, as propostas de oficinas e a utilização do guia se relacionaram ao ciclo autorregulatório de Zimmerman, ao contemplar o planejamento, a execução e a reflexão sobre as estratégias de estudo. No âmbito da EPT, as recomendações construídas estiveram em sintonia com a concepção de formação integrada discutida por Pacheco, Ciavatta e Frigotto, ao

apontarem para a necessidade de superar a separação entre formação técnica e formação geral, reconhecendo o estudante em sua totalidade e assegurando condições concretas de permanência.

Entre os pontos positivos da pesquisa, foram identificados a escuta direta de estudantes e servidores, a elaboração de um produto educacional validado no próprio contexto institucional e a pertinência das recomendações para a realidade do câmpus. Como limitações, foram identificados o recorte a um único turno e a ausência de acompanhamento ao longo do tempo dos impactos do guia, aspectos que podem ser aprofundados em estudos futuros.

Os resultados da pesquisa também indicaram a importância de manter espaços institucionais dedicados ao diálogo sobre estratégias de aprendizagem e à escuta das demandas estudantis. Com base nos dados analisados nesta pesquisa e na experiência profissional da pesquisadora na área de apoio estudantil, este documento recomendou para o câmpus:

(i) oficinas curtas e contínuas sobre organização do tempo, métodos de estudo e autorregulação com todos os anos do EMI, uma vez que a disciplina de IAMO aborda parcialmente esse tema apenas nas turmas de 1º ano e foi identificada demanda em todas as turmas, com uso do guia como instrumento;

(ii) grupos de estudos mediados por estudantes, por meio de edital de monitorias;

(iii) horários de atendimento dos professores mais flexíveis, incluindo disponibilidade *on-line* para estudantes que residem em outras cidades;

(iv) ação coordenada das coordenações de curso para solicitar aos professores a melhoria da organização das atividades e das datas de avaliação, de modo a garantir padrão e previsibilidade e favorecer o planejamento dos estudantes;

(v) um fluxo definido de encaminhamento para apoio pedagógico, psicológico e social aos estudantes que não estão conseguindo acompanhar as aulas, reconhecendo que as dificuldades podem ter origens diversas, como organização do tempo, lacunas de conteúdo, saúde mental, conciliação entre estudo e trabalho, infraestrutura e transporte, entre outras.

(vi) disponibilização multicanal do guia: publicação digital no AVA institucional com link permanente; divulgação por QR codes em murais, biblioteca e salas;

(vii) constituição de uma equipe multidisciplinar dedicada ao tema, ampliando o alcance das ações pedagógicas e promovendo uma cultura de escuta, orientação

e permanência;

(viii) aprofundamento de estudos futuros que investiguem o uso do guia em outras turmas, turnos ou câmpus e o acompanhamento de indicadores de uso e de aprendizagem ao longo do tempo; e criação de um formulário curto de feedback para atualização do material. De modo geral, estas recomendações tiveram como base estruturas já existentes, exigem baixa complexidade de implementação e favorecem a continuidade das práticas de apoio.

Por fim, este trabalho apresentou dois resultados centrais: um diagnóstico organizado das dificuldades e dos apoios julgados necessários pelos estudantes; e um guia avaliado e aplicável, para orientar estudos e qualificar o acompanhamento pedagógico. As recomendações estiveram alinhadas às ações já existentes no câmpus (IAMO, horários de atendimento e NAPNE), demonstraram viabilidade de execução e apontaram caminhos para ampliar o suporte em todos os anos do EMI. A disponibilização multicanal do guia, associada à oferta de oficinas, monitorias e a um fluxo de encaminhamento mais claro, contribui para institucionalizar a cultura de orientação de estudos e para fortalecer a autonomia e o sucesso acadêmico no IFSul.

7 REFERÊNCIAS

ABREU TOMÉ, A. C. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1740>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ANJOS, Isa Regina Santos dos. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

AZZI, R. G. *et al.* **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2021. 143 p.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company, 1997. Disponível em: https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

BANDURA, Albert. Modeling. In: MANSTEAD, A. S. R.; HEWSTONE, M. (Ed.). **Blackwell encyclopedia of social psychology**. Oxford: Blackwell, 1995. p. 391.

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. **Um passado vestido de futuro**: fragmentos da memória da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora IFB, 2012.

BRASIL. Instituto Federal Sul-rio-grandense. **Catálogo de cursos**. 2024. Disponível em: <https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/2>. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Instituto Federal Sul-rio-grandense. Resolução CONSUP/IFSul nº 138, de 18 de maio de 2022. Dispõe sobre a organização didático-pedagógica dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada. Pelotas: IFSul, 2022. Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/2009-resolucao-138-2022>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. **Psicologia: Ensino & Formação**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 73–84, 2016.

CALICCHIO, S. **Albert Bandura e o fator autoeficácia**. [S.l.]: Stefano Calicchio, 2023.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83–105.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação da escrita no Ensino Fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Vozes, 2019. p. 70–95.

DARROZ, L.; TRAVISAN, T.; ROSA, C. **Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar**. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, v. 14, p. 93–108, 2018.

DEMBO, M. H. **Learning to teach is not enough**: future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, [S.l.], v. 28, n. 4, p. 23–35, 2001. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23478314>. Acesso em: 9 mar. 2024.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57–82.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 46, p. 71–80, jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 mar. 2025.

GÓES, N. M. **As variáveis relacionadas à aprendizagem de alunos e professores do ensino médio e o desenvolvimento de um programa de intervenção em estratégias de aprendizagem**. 2020. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GOYA, Alcides; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 51–67, jun. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/j/pee/a/cbCr7kvdxwxmkdnxXdFYQVL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2025.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Compreensão autorregulada da leitura: como promovê-la em estudantes da educação básica. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019. p. 39–69.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman: sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da educação básica. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019. p. 19–38.

GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da formação inicial e continuada de professores. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (Orgs.). **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis: Vozes, 2019. p. 125–144.

IKESHOJI, E. A. B. **Práticas pedagógicas: tendências à luz dos estilos de aprendizagem**. 2022. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177–185, 2006.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de Educação Profissional nos primórdios do Regime Republicano Brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 8–24, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LIMA, A. de M. **Estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino médio integrado no contexto da educação profissional e tecnológica**. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Piauí, Teresina, 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**: concepções e diretrizes. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691

-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 dez. 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154–164, jul./dez. 2014.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2011.

PEREYRA GIRARDI, C. I. *et al.* Autoeficácia: uma revisão aplicada a diversas áreas da psicologia. **Ajayu**, La Paz, v. 16, n. 2, p. 299–325, ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612018000200004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 mar. 2025.

SANTA ROSA, E. R. M.; CUNHA, N. B. Estratégias de aprendizagem – intervenção numa escola pública de ensino médio integrado ao técnico. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 33, n. jan./dez., p. 619–640, 2024. DOI: 10.29286/rep.v33ijan/dez.14678. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/14678>. Acesso em: 13 set. 2025.

SANTOS, F. C.; RAMOS, M. F. H.; SILVA, E. P. A autorregulação da aprendizagem e autoeficácia acadêmica: contribuições para o contexto educacional. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6526>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, A. L.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1997.

SOUSA, I. A. S. C. de. **Ensinar a estudar: uma proposta de ação docente**. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135–147, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/263080929_From_Cognitive_Modeling_to_Self-Regulation_A_Social_Cognitive_Career_Path/links/5dddf67d08ae45e825d39539/From-Cognitive-Modeling-to-Self-Regulation-A-Social-Cognitive-Career-Path.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York, NY: Routledge, 2011.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM ESTUDANTES:

Seção 1: Dificuldades Acadêmicas

1. Quais são suas maiores dificuldades nos estudos? (Marque todas que se aplicam)

- ☐ Organização do tempo
- ☐ Compreensão do conteúdo
- ☐ Concentração nas atividades
- ☐ Ansiedade ou estresse
- ☐ Falta de motivação
- ☐ Outro (especificar)

2. Com que frequência você sente dificuldade em organizar seus estudos?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca
- ☐ Outro (especificar)

3. Você se sente à vontade para procurar ajuda quando tem dificuldades acadêmicas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes
- ☐ Outro (especificar)

Seção 2: Apoio Acadêmico

4. Que tipo de apoio acadêmico você gostaria de ter na escola? (Marque todos que se aplicam)

- ☐ Tutoria individual (um professor ou servidor disponível para orientação)
- ☐ Grupos de estudos guiados

() Acompanhamento psicológico para questões relacionadas ao estresse acadêmico

() Sessões de planejamento e organização do tempo

() Aulas de reforço

() Outro (especificar)

5. Você considera importante ter um espaço na escola para discutir suas dificuldades acadêmicas?

() Sim

() Não

() Não sei

() Outro (especificar)

6. Se existisse um espaço de orientação acadêmica, você usaria esse serviço?

() Sim, com certeza

() Talvez

() Não

() Outro (especificar)

Seção 3: Soluções e Sugestões

7. Quais serviços ou atividades você gostaria que a escola oferecesse para melhorar o seu desempenho acadêmico?

8. O que mais poderia ajudar você a melhorar seu rendimento nos estudos?

() Melhor organização de tempo

() Técnicas de estudo mais eficientes

() Redução do estresse

() Mais suporte de professores/servidores

() Outro (especificar)

9. Você teria alguma sugestão sobre como a escola poderia ajudar melhor os estudantes com dificuldades acadêmicas?

Seção 4: Perfil do Estudante

Em qual ano você está?

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ Outro (especificar)

11. Quanto tempo, em média, você dedica aos estudos fora da escola por dia?

- ☐ Menos de 1 hora
- ☐ 1 a 2 horas
- ☐ 2 a 3 horas
- ☐ Mais de 3 horas
- ☐ Outro (especificar)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM SERVIDORES

Seção 1: Percepção sobre as Dificuldades Acadêmicas

1. Quais são, na sua opinião, as principais dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes?

- Dificuldade em organizar o tempo
- Falta de compreensão dos conteúdos
- Problemas de motivação
- Fatores externos, como questões familiares ou emocionais
- Outro (especificar)

2. Você percebe um padrão específico entre os estudantes que apresentam maiores dificuldades acadêmicas?

Quais são os sinais mais comuns desses problemas?

Seção 2: Práticas e Estruturas de Apoio Existentes

3. Atualmente, a escola oferece algum tipo de suporte acadêmico aos estudantes que têm dificuldades?

Se sim, quais tipos de suporte (aulas de reforço, orientação individual, grupos de estudo)?

Você acha que esses suportes são suficientes?

4. Como é o envolvimento dos servidores no acompanhamento das dificuldades acadêmicas dos estudantes?

Existem procedimentos formais ou informais de acompanhamento?

5. Como os servidores se sentem em relação à orientação acadêmica? Eles se sentem preparados e têm tempo suficiente para oferecer esse tipo de apoio?

Seção 3: Sugestões para Melhorias no Suporte Acadêmico

6. Na sua opinião, qual seria a melhor forma de apoiar os estudantes com dificuldades acadêmicas?

- Criação de grupos de atendimento?
- Disponibilidade de orientação individual?
- Outros serviços?

7. Se houvesse um espaço na escola dedicado à orientação acadêmica, como você acha que ele poderia ser estruturado para atender melhor os estudantes?

Sala específica para orientação?

Horários reservados para os servidores atenderem?

8. Quais estratégias você acredita que poderiam ser implementadas para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes?

- Mais interação entre professores, servidores e estudantes?
- Métodos de ensino mais adaptados às necessidades dos estudantes?

Seção 4: Aplicabilidade do Guia

9. Como você enxerga a utilidade de um guia prático de estratégias de aprendizagem para os estudantes?

- Você acredita que seria uma ferramenta útil no cotidiano escolar?
- Como os servidores poderiam utilizá-lo para ajudar os estudantes?

10. Que tipo de orientação você acredita que precisaria receber para aplicar o guia de forma eficiente com os estudantes?

Seção 5: Reflexão Final

11. Existe algum outro aspecto que você considera importante para melhorar o processo de aprendizagem dos estudantes e que ainda não foi abordado?

12. Na sua opinião, quem mais deveria ser entrevistado para obter uma compreensão completa sobre as dificuldades acadêmicas dos estudantes e as práticas de apoio existentes?

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C – AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Seção 1: Avaliação Geral do Conteúdo

Eixo: Conceitual – verifica se o conteúdo está claro e atende às principais demandas e lacunas identificadas nas entrevistas.

1 - O conteúdo do guia é claro, fácil de entender e aborda adequadamente as principais dicas práticas de aprendizagem necessárias no contexto da EPT?

() Sim

() Não

() Parcialmente

2 - Você considera que o guia será útil para melhorar a organização dos estudos e o desempenho acadêmico dos estudantes, além de apoiar os servidores em suas funções pedagógicas?

() Sim

() Não

() Parcialmente

3 - Há algum aspecto do guia que você gostaria de destacar ou sugerir melhorias?

Seção 2: Clareza Visual e Organização

Eixo: Comunicacional – avalia a organização, linguagem e uso de ilustrações para garantir fácil entendimento e rápida localização de informações.

1 - A organização do guia facilita a localização rápida das informações?

() Sim

() Não

() Parcialmente

2 - O *layout* e o *design* do guia são visualmente agradáveis e bem organizados?

() Sim

() Não

() Parcialmente

3 - Você tem alguma sugestão para melhorar a organização ou o *design* do guia, a fim de tornar o seu uso mais fácil e eficiente?

Seção 3: Avaliação das Ilustrações

Eixo: Comunicacional – foca na função das ilustrações em reforçar o entendimento do conteúdo

1 - As ilustrações ajudam a reforçar o entendimento do conteúdo e são fáceis de entender?

() Sim

() Não

() Parcialmente

2 - Você considera que as ilustrações são adequadas para ilustrar as dicas e orientações do guia?

() Sim

() Não

() Parcialmente

3 - Você tem alguma sugestão de novas ilustrações que poderiam ser incluídas no guia?

Seção 4: Aplicabilidade e Praticidade para o Público-Alvo

Eixo: Pedagógico – analisa se o conteúdo é apresentado de forma progressiva e acessível, permitindo fácil aplicação prática pelo público-alvo.

1 - O guia é útil e acessível para estudantes e servidores com diferentes níveis de conhecimento em estratégias de aprendizagem?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2 - O guia fornece informações suficientes para que estudantes e servidores possam aplicar as dicas e estratégias de forma eficaz no seu cotidiano acadêmico?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

3 - Há algo que você sugeriria para tornar o guia ainda mais acessível e útil para o público-alvo, considerando diferentes níveis de experiência e conhecimento?

Seção 5: Avaliação de Eficácia para o Público-Alvo

Eixo: Pedagógico e Comunicacional – avalia a eficácia da metodologia adotada no guia para o público-alvo, considerando a clareza e aplicabilidade das instruções

1 - Após a leitura do guia, você acredita que o público-alvo (estudantes e servidores) seria capaz de aplicar as dicas práticas de aprendizagem de forma eficaz?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

2 - Você tem alguma sugestão de como melhorar a acessibilidade ou a clareza do conteúdo para garantir que seja fácil de aplicar por todos os leitores?

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A redação do TCLE deve ser adequada às características do participante e às condições da pesquisa. Caso sejam utilizadas outras formas de registro de consentimento livre e esclarecido, que não seja a forma escrita, como o registro sonoro, imagético, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, o pesquisador deverá apresentar e justificar o caso ao CEP. As orientações aqui trazidas devem ser ajustadas de acordo a cada projeto de pesquisa. O texto apresentado a seguir é, portanto, apenas uma orientação para os pesquisadores.
Mais orientações: consultar a Resolução CNS n. 466 de 2012 e Resolução CNS n. 510 de 2016.

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado: “ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE CÂMPUS CHARQUEADAS”. Este projeto está vinculado Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo câmpus Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Nessa pesquisa pretendemos compreender as percepções dos servidores sobre as dificuldades acadêmicas dos estudantes e as práticas de apoio existentes, além de investigar, as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e as formas de apoio que eles gostariam de ter. A partir desses dados, será desenvolvido um guia prático de estratégias de aprendizagem para estudantes e servidores.

A pesquisa será feita no Instituto Federal Sul-rio-grandense, câmpus Charqueadas, e deverá durar menos de uma hora, através de entrevistas com servidores, que serão gravadas em áudio, e questionários com estudantes, todos realizados presencialmente. Para a coleta de dados, será utilizada a técnica de Análise de Conteúdo. A sua participação será gravada apenas para o uso na pesquisa e não será divulgada; será utilizada exclusivamente para estudo.

A sua participação na pesquisa pode ter alguns riscos, como desconforto ao discutir suas experiências pessoais e acadêmicas. Caso seja necessário, você poderá ser encaminhado(a) para o profissional da psicologia da Instituição no setor de Assistência Estudantil, a fim de receber o acompanhamento necessário. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato imediato com o pesquisador responsável pelo estudo.

A sua participação na pesquisa poderá ter benefício direto, como contribuir para a discussão sobre estratégias de aprendizagem, trazendo este debate para dentro da instituição. Além de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, a pesquisa visa fortalecer a capacidade dos servidores de oferecer suporte e orientação adequados para continuar trabalhando com outros estudantes, por isso a importância da sua participação.

Ao participar desta pesquisa, saiba que você tem direito:

- de retirar o seu consentimento, a qualquer momento, sem que isso traga qualquer prejuízo a você;
- a não ser identificado e que as informações relacionadas à sua privacidade são confidenciais;
- de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar seu interesse em continuar participando da pesquisa;

- de não ter despesas ou ônus financeiro relacionado à sua participação nesse estudo;
- de que, caso tenha despesas (e de seu acompanhante, se aplicável) relacionadas à participação na pesquisa, terá direito a compensação material das mesmas;
- de se recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.
- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resoluções 466/2012, 510/2016 e outras do Conselho Nacional de Saúde relacionadas à ética em pesquisa.

=====

Concordo em participar da pesquisa intitulada: "ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE CÂMPUS CHARQUEADAS".

Recebi uma via assinada e rubricada deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Charqueadas, ____ de ____ de ____.

Nome e
Assinatura do(a) participante

Pesquisadora: Eduarda Souza Stropker

Contato do pesquisador:

Nome: Eduarda Souza Stropker

Instituição: Instituto Federal Sul-rio-grandense, câmpus Charqueadas

Telefone: 51 998785297

e-mail: eduardastropker@hotmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, por favor consulte o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** responsável pela avaliação. Um CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS

A redação do TCLE deve ser adequada às características do participante e às condições da pesquisa. Caso sejam utilizadas outras formas de registro de consentimento livre e esclarecido, que não seja a forma escrita, como o registro sonoro, imagético, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, o pesquisador deverá apresentar e justificar o caso ao CEP. As orientações aqui trazidas devem ser ajustadas de acordo a cada projeto de pesquisa. O texto apresentado a seguir é, portanto, apenas uma orientação para os pesquisadores.

Mais orientações: consultar a Resolução CNS n. 466 de 2012 e Resolução CNS n. 510 de 2016.

Prezado (a) Senhor (a):

Seu _____ (definir grau de relação: filho(a), neto(a), representado(a)); está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado: "ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE CÂMPUS CHARQUEADAS". Este projeto está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo câmpus Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Nessa pesquisa pretendemos compreender as percepções dos servidores sobre as dificuldades acadêmicas dos estudantes e as práticas de apoio existentes, além de investigar, as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e as formas de apoio que eles gostariam de ter. A partir desses dados, será desenvolvido um guia prático de estratégias de aprendizagem para estudantes e servidores.

A pesquisa será feita no Instituto Federal Sul-rio-grandense, câmpus Charqueadas, e deverá durar menos de uma hora, através de entrevistas com servidores, que serão gravadas em áudio, e questionários com estudantes, todos realizados presencialmente. Para a coleta de dados, será utilizada a técnica de Análise de Conteúdo. A participação do seu/sua representado(a) será apenas para o uso na pesquisa e não será divulgada; será utilizada exclusivamente para estudo.

A participação na pesquisa pode ter alguns riscos, como desconforto ao discutir suas experiências pessoais e acadêmicas. Caso seja necessário, seu representado poderá ser encaminhado(a) para o profissional da psicologia da Instituição no setor de Assistência Estudantil, a fim de receber o acompanhamento necessário. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato imediato com o pesquisador responsável pelo estudo.

A participação na pesquisa poderá ter benefício direto, como contribuir para a discussão sobre estratégias de aprendizagem, trazendo este debate para dentro da instituição. Além de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, a pesquisa visa fortalecer a capacidade dos servidores de oferecer suporte e orientação adequados para continuar trabalhando com outros estudantes, por isso a importância da participação do seu representado.

Ao participar desta pesquisa, saiba que você tem direito:

- de retirar o seu consentimento, a qualquer momento, sem que isso traga qualquer prejuízo ao seu representado;
- a não ser identificado e que as informações relacionadas à privacidade são confidenciais;

- de ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, ainda que isso possa afetar seu interesse em continuar participando da pesquisa;

- de não ter despesas ou ônus financeiro relacionado à participação nesse estudo;

- de que, caso tenha despesas (e de seu acompanhante, se aplicável) relacionadas à participação na pesquisa, terá direito a compensação material das mesmas;

- de se recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

- de que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resoluções 466/2012, 510/2016 e outras do Conselho Nacional de Saúde relacionadas à ética em pesquisa.

=====

Concordo em autorizar a participação do meu representado na pesquisa intitulada: "ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE CÂMPUS CHARQUEADAS".

Recebi uma via assinada e rubricada deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Charqueadas, ____ de ____ de ____.

Nome e
Assinatura do(a) participante

Pesquisadora: Eduarda Souza Stropper

Contato do pesquisador:

Nome: Eduarda Souza Stropper

Instituição: Instituto Federal Sul-rio-grandense, câmpus Charqueadas

Telefone: 51 998785297

e-mail: eduardastropper@hotmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, por favor consulte o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** responsável pela avaliação. Um CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340

APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL – IFRS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO – PROPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O assentimento livre e esclarecido é a anuência do participante da pesquisa, seja criança, adolescente ou indivíduos adultos, que estejam impedidos de forma temporária ou não, de consentir. Esse assentimento deve acontecer, na medida da compreensão e de acordo com as singularidades desse participante da pesquisa, após ter sido feito o esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável (ver as orientações sobre o TCLE PAIS.pdf).

A redação do TALE deve ser adequada às características do participante e às condições da pesquisa. Em geral, considera-se a necessidade de assentimento para crianças na faixa etária de 7 a 11 anos, e para adolescentes, de 12 a 17. É importante adequar a linguagem para o adequado entendimento dessas faixas etárias.

Caso sejam utilizadas outras formas de registro de consentimento livre e esclarecido, que não seja a forma escrita, como o registro sonoro, imagético, ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes, o pesquisador deverá apresentar e justificar o caso ao CEP. As orientações aqui trazidas devem ser ajustadas de acordo a cada projeto de pesquisa. O texto apresentado a seguir é, portanto, apenas uma orientação para os pesquisadores.

Mais orientações: consultar a Resolução CNS n. 466 de 2012 e Resolução CNS n. 510 de 2016.

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado: "ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE CÂMPUS CHARQUEADAS". Seus pais/responsáveis concordaram com a sua participação. Se você quiser participar, vamos te explicar como será essa pesquisa. Se você não quiser participar, não tem problema, não vai ter nenhum prejuízo para você ou para os seus pais.

Este projeto está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo câmpus Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Nessa pesquisa pretendemos compreender as percepções dos servidores sobre as dificuldades acadêmicas dos estudantes e as práticas de apoio existentes, além de investigar, as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e as formas de apoio que eles gostariam de ter. A partir desses dados, será desenvolvido um guia prático de estratégias de aprendizagem para estudantes e servidores.

A pesquisa será feita no Instituto Federal Sul-rio-grandense, câmpus Charqueadas, e deverá durar menos de uma hora, através de entrevistas com servidores, que serão gravadas em áudio, e questionários com estudantes, todos realizados presencialmente. Para a coleta de dados, será utilizada a técnica de Análise de Conteúdo. A sua participação será gravada apenas para o uso na pesquisa e não será divulgada; será utilizada exclusivamente para estudo.

A sua participação na pesquisa pode ter alguns riscos, como desconforto ao discutir suas experiências pessoais e acadêmicas. Caso seja necessário, você poderá ser encaminhado(a) para o profissional da psicologia da Instituição no setor de Assistência

Estudantil, a fim de receber o acompanhamento necessário. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato imediato com o pesquisador responsável pelo estudo.

A sua participação na pesquisa poderá ter benefício direto, como contribuir para a discussão sobre estratégias de aprendizagem, trazendo este debate para dentro da instituição. Além de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, a pesquisa visa fortalecer a capacidade dos servidores de oferecer suporte e orientação adequados para continuar trabalhando com outros estudantes, por isso a importância da sua participação.

As informações e os dados que você informar para esta pesquisa serão mantidos confidenciais, não haverá nenhuma identificação sua ou de sua família. O/A pesquisador(a) se responsabiliza pelos cuidados em preservar a sua identidade e os seus dados.

Após a conclusão da dissertação, os resultados serão devolvidos à população estudada e à comunidade científica por meio da publicação de artigos e da participação em seminários de pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para consulta no Catálogo do IFRS, no Observatório ProEPT e na Plataforma Sucupira CAPES assim que a pesquisa for concluída, além de outras plataformas relevantes que possam ser definidas posteriormente.

Concordo em participar da pesquisa intitulada: "ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE CÂMPUS CHARQUEADAS".

Recebi uma via assinada e rubricada deste termo de consentimento.

Charqueadas, ____ de ____ de ____.

Nome e	Pesquisadora: Eduarda Souza Stropper
Assinatura do(a) participante	

Contato do pesquisador:

Nome: Eduarda Souza Stropper

Instituição: Instituto Federal Sul-rio-grandense, câmpus Charqueadas

Telefone: 51 998785297

e-mail: eduardastropper@hotmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, por favor consulte o **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** responsável pela avaliação. Um CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

CEP/IFRS

E-mail: cepesquisa@ifrs.edu.br

Endereço: Rua General Osório, 348, Centro, Bento Gonçalves, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3449-3340