

IPI
SUCESSO!

**ELISA CHALETA
ANABELA PEREIRA
FÁTIMA LEAL**



PROGRAMA DE MENTORIA POR PARES

Projeto IPI. Sucesso



Cofinanciado por:



Nota de apresentação

Este e-book é um produto do projeto IPI.Sucesso, no quadro de candidatura Skills 4 Pós-COVID — Competências para o futuro no Ensino Superior, orientado pela finalidade global de Promover o Sucesso e o Combate ao Abandono na Universidade de Évora, em tempos de Instabilidade e Incerteza Inovação Pedagógica e Integração.

O e-book está acessível no site do Projeto, em ipisucesso.uevora.pt

Título

PROGRAMA DE MENTORIA POR PARES - PROJETO IPI.SUCESSO

Autores

**ELISA CHALETA
ANABELA PEREIRA
FÁTIMA LEAL**

Afiliação

**ELISA CHALETA - DEP. DE PSICOLOGIA E CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA DA UÉ
ANABELA PEREIRA - DEP. DE PSICOLOGIA E CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA DA UÉ
FÁTIMA LEAL - DEP. DE PSICOLOGIA E CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA DA UÉ**

Edição

UNIVERSIDADE DE ÉVORA 2023

PAGINAÇÃO

TIPO FÁBRICA - DESIGN E CONSULTORIA, LDA

ISBN

978-972-778-354-0

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

PROGRAMA DE MENTORIA POR PARES

Projeto IPI. Sucesso

**ELISA CHALETA
ANABELA PEREIRA
FÁTIMA LEAL**



**UNIVERSIDADE
DE ÉVORA**

IPI
SUCESSO!

> ÍNDICE

0. INTRODUÇÃO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO REFERENCIAL

2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO

- 2.1. Planeamento da sessão
- 2.1.1. Objetivos
- 2.1.2. Atividades
- 2.1.3. Materiais

3. MOTIVAÇÃO E PROCRASTINAÇÃO

- 3.1. Planeamento da sessão
- 3.1.1. Objetivos
- 3.1.2. Atividades
- 3.1.3. Materiais

4. AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

- 4.1. Planeamento da sessão
- 4.1.1. Objetivos
- 4.1.2. Atividades
- 4.1.3. Materiais

5. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- 5.1. Planeamento da sessão
- 5.1.1. Objetivos
- 5.1.2. Atividades
- 5.1.3. Materiais

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

> INTRODUÇÃO

A promoção do sucesso no Ensino Superior (ES), tem sido uma das preocupações constantes das Políticas Educativas, as quais alertam para a necessidade de todos os intervenientes serem proativos no combate ao abandono escolar. Urge incentivar mudanças, nos currículos na formação e práticas dos professores do ES (atualização, inovação pedagógica), nos alunos (maior envolvimento nas atividades académicas), nos responsáveis institucionais e nas diversas estruturas de apoio a estudantes, docentes e funcionários.

No alinhamento da necessidade de um maior envolvimento dos estudantes na universidade, foi desenvolvida uma proposta para o programa de mentoria por pares concebido no Projeto IPI.SUCESSO, Inovação Pedagógica e Integração para o Sucesso e Combate ao Abandono na Universidade de Évora em tempos de Instabilidade e Incerteza, em curso na Universidade de Évora, na sequência de uma candidatura ao aviso Skills 4 Pós-COVID — Competências para o futuro no Ensino Superior Sucesso e Resiliência no Ensino Superior pós-pandemia (POCH-02-5312-FSE-000042).

O PeerMentoring.UÉ, Programa de Mentoria por Pares, insere-se no IPI.SUCESSO, com o objetivo de contribuir para a adaptação dos estudantes ao ES, promover o bem-estar e diminuir o insucesso escolar nesta Universidade. A mentoria por pares no Ensino Superior, voltou a emergir na atualidade nacional (Oliveira, 2021; Martins et al. 2023) e internacional (Lange & Wittek, 2023) como uma ferramenta indispensável no combate ao abandono escolar, à promoção do sucesso escolar dos alunos e facilitadora do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

A aplicação do programa PeerMentoring.UÉ, decorre em dois momentos. Num primeiro momento realiza-se a formação de mentores (estudantes de 3º ano dos vários cursos que se voluntariam) e, num segundo momento, estes transferem essa formação para os estudantes do 1º ano. A partir da própria experiência e da formação que lhes será proporcionada, os mentores podem ajudar os colegas mais novos a desenvolver um conjunto de estratégias de autorregu-

lação suscetíveis de otimizarem o seu processo de estudo e de aprendizagem fundamentais para construir um percurso académico bem-sucedido.

Os objetivos deste programa de mentoria pretendem i) criar mecanismos de integração e de acompanhamento dos novos estudantes nos seus ciclos de estudo e na cultura académica, diminuindo as dificuldades de adaptação que decorrem de novas exigências ao nível da organização dos ensinamentos, da aprendizagem e das mudanças com implicações a nível pessoal, social e cultural, ii) criar condições para a integração e vivência positiva da universidade, estimulando a autonomia e a tomada de consciência face ao que é requerido neste nível de ensino, iii) proporcionar experiências de aprendizagem transversais que favoreçam um percurso mais autorregulado e bem-sucedido em termos académicos através da resolução de diversas dificuldades que possam emergir, iv) prevenir o abandono, desenvolvendo sentimentos de bem-estar pessoal e de pertença, de colaboração e solidariedade, de confiança no outro, através da existência de uma rede interna de apoio académico e, v) proporcionar contextos de formação e de aprendizagem, potenciadores de uma aprendizagem de qualidade a partir de práticas e vivências partilhadas entre estudantes mediante processos de mentoria.

O presente documento, que se pretende constituir como um manual de boas práticas é um instrumento funcional, com a informação considerada relevante, é dirigido a estudantes, dirigentes académicos, professores, formadores, psicólogos e a todos os profissionais que pretendem dar o seu contributo para a adaptação e sucesso no ensino superior. **A estrutura do presente e-book, é composta por uma introdução, conceptualização do referencial de formação, seguido da apresentação das sessões específicas construídas a partir de aspetos que a literatura da especialidade considera críticos para o sucesso dos estudantes e que integram o programa de Mentoria, a saber: Organização e Gestão do tempo, Motivação e Procrastinação, Autorregulação Emocional e Autorregulação da Aprendizagem.** Em cada uma dessas sessões é operacionalizado o planeamento da sessão, os objetivos, atividades, materiais e as referências de apoio.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO REFERENCIAL

O programa de mentoria por pares na Universidade de Évora, foi conceptualizado a partir do modelo de autorregulação de Zimmermann (2002; 2014), do modelo MASRL (Metacognitive and Affective Model of Self-Regulated Learning) de Anastasia Efklides (Efklides, 2011) e do modelo de orquestração da aprendizagem (Chaleta, 2014). Teoricamente, o conceito de autorregulação incorpora uma relação entre quatro dimensões básicas da aprendizagem como a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/afetiva e a social (Boruchovitch, 2014; Zimmerman & Schunk, 2011). A dimensão cognitiva/metacognitiva envolve o estudo das estratégias de aprendizagem, ou seja, dos procedimentos usados por um aluno para aprender um conteúdo ou para realizar uma tarefa (Perassinoto, Boruchovitch & Bzuneck, 2013). As estratégias cognitivas são usadas para facilitar o armazenamento da informação (sublinhar, resumir, esquematizar, etc.), enquanto as metacognitivas se destinam a planejar, monitorizar e regular a aprendizagem (organizar o ambiente de estudo, fazer um plano de atividades semanais, pedir ajuda a um colega, entre outras).

O uso de estratégias favoráveis à aprendizagem está diretamente relacionado com a motivação e as crenças dos alunos sobre as suas competências de aprendizagem o que tem impacto na dimensão motivacional da autorregulação (Weiner, 2010). A orientação motiva-

cional pode apresentar-se como mais intrínseca (interesse pessoal e prazer em aprender um assunto ou realizar uma atividade) ou como mais extrínseca (estudo com vista a receber uma recompensa seja uma boa nota ou reconhecimento social). Entre um extremo e outro do continuum motivacional, há diferentes ní-

“o principal objetivo é proporcionar ao estudante a adaptação ao Ensino Superior, facilitadora de integração académica e social, bem como fornecer ferramentas que lhe permitam lidar com a nova fase da sua vida de forma autorregulada e com sucesso”

veis de motivação, que podem variar consoante os seus interesses e objetivos ou em função das circunstâncias e das pessoas envolvidas no processo (Wolters, 2011).

Um outro aspecto que considerámos no programa refere-se à dimensão afectiva-emocional da aprendizagem. A regulação emocional é tão importante como a regulação cognitiva uma vez que permite a modificação do tipo de emoção experienciada, da valência afectiva dessa emoção, da sua intensidade (aumentando-a ou diminuindo-a), da sua duração (prolongando-a ou reduzindo-a) ou mesmo inibindo ou anulando a sua expressão (Mikolajczak & Desseilles, 2012).

No programa de mentoria por pares, o principal objetivo é proporcionar ao estudante a adaptação ao Ensino Superior, facilitadora de integração acadêmica e social, bem como fornecer ferramentas que lhe permitam lidar com a nova fase da sua vida de forma autorregulada e com sucesso (Pereira, 2005; Chaleta, et al, 2023). Na relação que se estabelece entre um sujeito mais experiente, o mentor e um sujeito menos experiente, o mentorando, promove-se a aprendizagem e desenvolvimento, sendo ainda de realçar que a experiência nesta relação, permite que ambos beneficiam, quer a nível pessoal, quer académico, relacional e social (Oliveira, 2021).

Para a eficácia e sucesso deste programa de mentoria, a formação oferecida pelos docentes e formadores é fundamental. Tal formação numa primeira fase é dada aos alunos mentores, os quais “replicam”, adaptam e adequam essa formação junto dos seus pares, mentorandos, sempre coadjuvados pelos professores/docentes, os quais continuam na retaguarda disponíveis para dar feedback e apoiar sempre que necessário (Wittek, 2023).

Na figura 1 apresentamos o referencial do PeerMentoring.UE que concebemos para a intervenção neste projeto, alicerçado e interligado no modelo conceptual de autorregulação e no modelo de mentoria por pares.

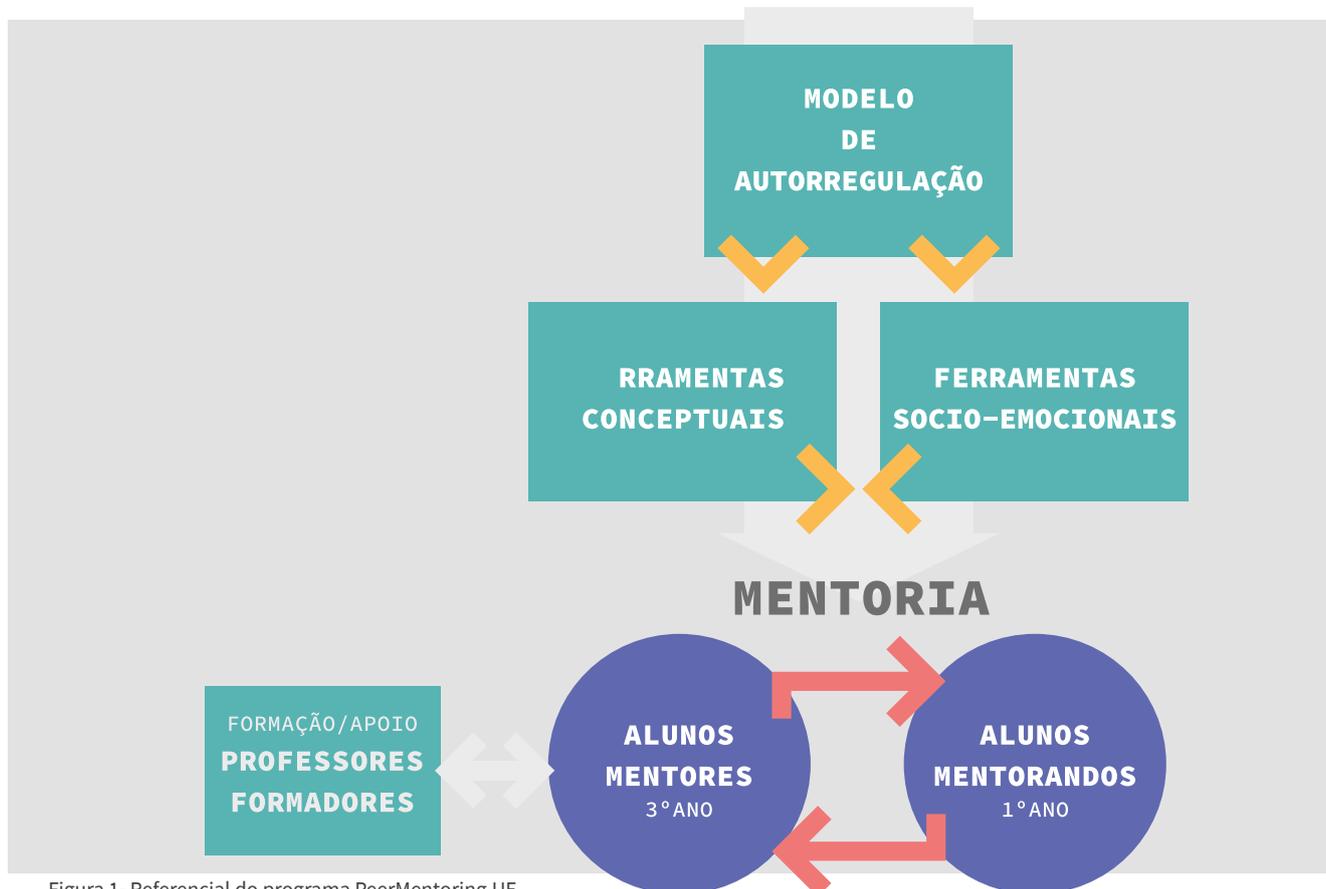


Figura 1- Referencial do programa PeerMentoring.UE

2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO

De um modo geral, a gestão do tempo envolve em uma série de hábitos ou comportamentos que implicam o efetivo uso do tempo para rentabilizar o desempenho e reduzir o stress. Esses comportamentos podem ser adquiridos através da experiência, da prática ou do treino (MacCann, Fogarty, & Roberts, 2012). Uma característica da gestão do tempo refere-se ao planeamento, ou seja, decisão sobre as tarefas a realizar, sobre a prioridade de cada uma delas e sobre a forma de lidar com as possíveis distrações durante a sua execução (Claessens et al., 2007).

A investigação tem vindo a mostrar que uma boa parte da população organiza de forma inadequada os seus horários e compromissos (Barbosa, 2011). As tarefas cujo prazo está distante ou que não possuem um prazo definido são muitas vezes negligenciadas e, uma das razões, é a tendência para focalizarmos maior atenção em atividades mais simples e com maiores benefícios a curto prazo em detrimento de outras mais complexas e com vantagens apenas a longo prazo (Chaleta & Grácio, 2010; König, & Kleinmann, 2007).

Estudantes com experiência de insucesso investem, de um modo geral, pouco tempo e esforço no seu estudo pessoal (Rosário et al., 2010). Uma das formas de planear as atividades de estudo é estabelecer objetivos e critérios para avaliar até que ponto os mesmos

foram alcançados. Para tanto, os estudantes podem considerar o ritmo pessoal de trabalho, os horários mais apropriados para o estudo, a quantidade de unidades curriculares que devem ser contempladas, o intervalo a ser observado no estudo de duas disciplinas, o tempo para descanso e a utilização de uma agenda (Figueiredo, 2008). A habilidade para organizar as atividades de acordo com o tempo disponível é uma vantagem relevante (Claessens et al., 2007) e o planeamento das atividades diárias, o estabelecimento de prioridades e de metas a longo prazo estão associadas a resultados superiores (Zampetakis, Bouranta, & Moustakis, 2010).

A gestão do tempo pode constituir uma das maiores dificuldades no momento em que o estudante ingressa no ensino superior pois tem de lidar com uma série de exigências académicas (Basso et al., 2013; Sampaio, 2011). Além disso, problemas na gestão do tempo podem contribuir para a diminuição da autoeficácia na gestão académica, especialmente quando as estratégias utilizadas pelos alunos para planejar e respeitar os prazos das tarefas exigem um esforço maior do que o esperado e resultam num retorno menor do que o idealizado (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011).

2.1. PLANEAMENTO DA SESSÃO

2.1.1. OBJETIVOS

- > Conhecer o Calendário Escolar da UÉ.
- > Tomar consciência do tempo necessário para desenvolver diferentes atividades.
- > Criar mapas semanais de tarefas.
- > Criar um mapa de tarefas de avaliação semestral.

2.1.2. ATIVIDADES

Atividade 1

CRIAR MAPA SEMANAL DE TAREFAS ACADÉMICAS

Antes de iniciar a tarefa é necessário:

- > Conhecer o plano de estudos do curso.
- > Verificar o número de ECTS de cada unidade curricular do semestre em curso.
- > Verificar o horário das aulas.

Marcar no mapa semanal (de 2ª a domingo):

- > As horas de aulas.
- > As horas dedicadas a atividade desportiva ou outras atividades extralectivas.
- > As horas de vida pessoal (sono, alimentação, compras, etc.).
- > As horas de vida pessoal/familiar/social.

Atividade 2

CALCULAR PARA CADA UNIDADE CURRICULAR AS HORAS DE TRABALHO AUTÓNOMO

- > Tendo em conta o número de ECTS previstos para cada unidade curricular (UC) calcular o tempo semanal de estudo que deve dedicar a cada uma.
- > Distribuir essas horas semanais pelos dias da semana.
- > Comparar as horas previstas inicialmente com as horas necessárias calculadas a partir dos ECTS.
- > Inserir as horas de trabalho autónomo/estudo no mapa semanal.

Atividade 3

ELABORAR UM MAPA SEMESTRAL PARA AS PROVAS DE AVALIAÇÃO (TRABALHOS, FREQUÊNCIAS, EXAMES)

1. Marcar as datas no mapa.
2. Calcular o tempo necessário para cada tarefa/ prova.
3. Assinalar a data em que deve começar a preparar cada prova.

2.1.3. MATERIAIS

A entrada para a Universidade coloca um conjunto de desafios resultantes de várias mudanças por relação com o ensino secundário (Aguiar & Bernardes, 2016; Alyami et al., 2021).

Ao observar o horário encontramos uma distribuição das aulas ao longo da semana que parece deixar horas e dias “livres”.

À medida que o tempo vai passando a realidade mostra que esse tempo, ‘supostamente disponível’, tem de ser ocupado com o que na universidade se denomina de **trabalho autónomo**.

O **trabalho autónomo dos estudantes** é uma componente do estudo e da aprendizagem universitária que resulta da reforma de Bolonha que procurou harmonizar a formação ao nível da Europa de modo a que os estudantes possam realizar parte da sua formação em qualquer universidade europeia no quadro do programa Erasmus.

A organização curricular estrutura-se em **ECTS** (European Credit Transfer and Accumulation System) ou Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos.

Este sistema **refere-se às horas de contacto** (aulas e tutorias) **e de trabalho autónomo**, ou seja, o tempo que os estudantes precisam de investir nas tarefas de estudo de forma a conseguirem atingir os objetivos curriculares do seu programa de estudos.

Na licenciatura, em cada ano letivo os estudantes devem cumprir **60 ECTS** (30 em cada semestre) que são distribuídos por uma determinada quantidade de disciplinas, de acordo com cada curso. As várias disciplinas variam entre si, na quantidade de ECTS (por exemplo, há unidades curriculares que têm 3 ECTS e outras que têm 5 ou 6 ECTS).

1 ECTS corresponde a 26h de trabalho.

Assim uma unidade curricular com 5 ECTS tem 156h no total que são repartidas por horas de contacto e horas de trabalho autónomo.

Vejamos o seguinte exemplo:

Disciplina X – 5 ECTS (5 x 26h = 130h)

- Se a disciplina tiver previstas 3 horas de aulas por semana (3h x 15 semanas de aulas) tem previstas para o semestre 45 horas de contacto.
- Se tiver previstas 3h de tutoria terá no total do semestre 48h de contacto.
- Se subtrairmos estas 48h ao total das 130h da disciplina obtemos 82h que correspondem ao que se denomina trabalho autónomo do estudante.
- Estas horas devem ser divididas por 19 semanas (tempo de aulas + época de avaliação) para que o estudante calcule o nº de horas semanais que deve dedicar ao estudo da disciplina. Neste caso seria de cerca de 4 horas por semana.

3. MOTIVAÇÃO E PROCRASTINAÇÃO

A motivação para aprender envolve a motivação intrínseca (fatores pessoais como necessidades, interesses, curiosidades e satisfação) e com tipos de regulação de comportamento (regulação identificada, regulação integrada). A baixa motivação para aprender envolve, por norma, fontes de motivação extrínsecas e fatores do meio como recompensas, pressão social e punições. A motivação é algo que podemos criar, controlar, manter e dirigir. Segundo Rosário et al. (2004) algumas das formas que ajudam a manter a motivação consistem em i) desenvolver expectativas positivas de que é capaz de realizar o que pretende, sendo importante ter expectativas de que tudo acabará por correr bem apesar de eventuais contratempos, ii) definir objetivos pessoais concretos, realistas e avaliáveis (CRAVA) dado que objetivos demasiado ambiciosos podem inviabilizar o sucesso na tarefa sendo importante estabelecer pequenos objetivos que permitem ao aluno sentir-se recompensado quando os atinge (compensação pelo esforço despendido e confiança necessária para atingir objetivos mais ambiciosos), iii) construir um discurso interno positivo, ou seja, acreditar nas próprias competências e adotar um discurso de auto aprovação e de reforço de ânimo necessários ao desenvolvimento da autonomia e a da autoconfiança, iv) construir uma perspetiva positiva de si, isto é, acreditar que tem um certo controlo sobre os acontecimentos e que é parte ativa nos mesmos tanto a nível pessoal como académico pelo que

nela se pode intervir, v) eliminar as ameaças, diminuir a pressão à sua volta e gerir o stress ativando ou potenciando emoções positivas e aprendendo a relaxar (por exemplo através da prática de desporto), vi) procurar ativamente ajuda e apoio em situações de maior dificuldade e aceitar o feedback, vii) manter a persistência e o esforço aceitando que atingir os resultados requer tempo. Aprender a reconhecer o valor do trabalho, da persistência e do esforço, viii) combater a procrastinação e para isso será necessário marcar e cumprir tempos definidos de trabalho e não adiar o seu início e ix) avaliar e mudar, ou seja, avaliar o processo e os resultados obtém e analisar se é necessário alterar ou adotar novas estratégias, o que requer autoavaliação e autorregulação de forma sistemática.

De uma maneira geral, a procrastinação académica origina a redução do desempenho individual e parece estar associada a notas mais baixas, desistência da frequência dos cursos, atrasos no processo de estudo e nos trabalhos em curso (Ferrari & Scher, 2002; Martins et al. 2023).

3.1. PLANEAMENTO DA SESSÃO

3.1.1. OBJETIVOS

- > Compreender o que é a motivação.
- > Distinguir motivação extrínseca e motivação intrínseca
- > Compreender efeitos da motivação e as suas consequências ao nível dos comportamentos de estudo e da aprendizagem académica.
- > Conhecer e desenvolver estratégias de ativação da motivação e de controlo volitivo orientadas para a aprendizagem.
- > Desenvolver competências de regulação do esforço e persistência.
- > Evitar/combater a procrastinação.

3.1.2. ATIVIDADES

Atividade 1

REFLEXÃO E DEBATE: “PORQUE ESTÃO NA UNIVERSIDADE?”

- 1.1.** Analisar e debater os diversos motivos apresentados
- 1.2.** Definir o que é a motivação e o papel que desempenha ao nível dos nossos comportamentos e aprendizagem.
- 1.3.** Conclusões

Atividade 2

IDENTIFICAR FORMAS DE AUMENTAR E MELHORAR A MOTIVAÇÃO

- 2.1.** Elencar estratégias de ativação e manutenção da motivação (discussão em pequeno grupo)

3.1.3. MATERIAIS

A motivação pode ser considerada como um processo que nos leva a assumir, a iniciar e a manter ações e comportamentos tendo em vista, alcançar um determinado objetivo. Este processo envolve escolhas, esforço e persistência (Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

Robbins (2001) considera que a motivação envolve uma **direção, persistência e intensidade** no percurso para atingir os objetivos.

Perante as tarefas e os objetivos podemos divergir quanto ao tipo de motivação que desenvolvemos.



Algumas das formas que nos ajudam a manter a motivação:

- Determinar objetivos (Odanga, 2018)
- Fazer uma boa gestão e organização do tempo e das tarefas académicas
- Procurar ambientes que sejam favoráveis à aprendizagem
- Desenvolver expectativas positivas
- Atribuição de recompensas
- Persistência e esforço
- Perspectiva positiva de si mesmo
- Procurar ajuda e suporte (professores, pares)
- Combater a procrastinação

Combater a Procrastinação

Procrastinar é adiar sucessivamente a realização de actividades relevantes. Consiste em deixar que tarefas menos importantes se antecipem a outras mais importantes.

Este tipo de decisões pode gerar algum alívio temporário imediato, mas a médio e longo prazo conduz a um avolumar de problemas que podem interferir com o bem-estar pessoal e o sucesso académico.

Combater a Procrastinação... Manter a Motivação

É importante ter em conta que todos somos pessoas diferentes e, nem sempre, as estratégias motivacionais que resultam bem com uns estudantes funcionam da mesma forma como outros (Radmehr et al, 2018), razão pela qual, é importante que cada estudante encontre as estratégias de motivação que melhor resultam consigo próprio.

4. AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

A aprendizagem envolve aspectos cognitivos (ex: memória, atenção, concentração), metacognitivos e regulatórios (ex: capacidade de reflexão, de planificação) e afetivos, como o humor, as emoções e os sentimentos. Antes, durante e após a aprendizagem diversas experiências emocionais podem afetar, positiva ou negativamente, quer o sujeito, quer a sua aprendizagem (Pekrun et al, 2002). De um modo geral, sobretudo em situações de avaliação (frequências, exames, apresentações de trabalhos académicos), em que os níveis de ansiedade se encontram elevados, o desempenho pode ficar negativamente comprometido (Asikainen, Hailikari & Mattsson, 2018).

A possibilidade de regulação das emoções em contexto académico depende do reconhecimento e da compreensão das próprias emoções pelo estudante (Chaleta, 2023). É fundamental que aprenda a regular as emoções usando-as para alcançar as suas metas académicas e, mesmo quando estas se apresentam negativas, saber como transformá-las em adaptativas. É tão importante a regulação cognitiva em contexto académico como a regulação emocional (Gross & Thompson, 2007) uma vez que permite a modificação do tipo de emoção experienciada, da valência afetiva dessa emoção (seja ela positiva ou negativa), da sua intensidade (aumentando-a ou diminuindo-a), da sua duração (prolongando-a ou reduzindo-a) ou mesmo inibindo ou anulando a sua expressão (Mikolajczak & Deseilles, 2012).

Pelo que a investigação tem demonstrado não são apenas os estados de ansiedade que podem prejudicar ou favorecer os resultados académicos e a aprendizagem. Por exemplo, se estivermos calmos e entusiasmados com o estudo, o nosso processamento cognitivo tem uma maior fluência e isso revela-se facilitador da aprendizagem, mas, pelo contrário, se estivermos tristes ou demasiado preocupados com uma determinada situação, isso faz com que a nossa capacidade de concentração diminua e que o processamento cognitivo seja mais lento, impedindo ou dificultando o processo de aprender (Efklides, 2011). Por outro lado, quando estamos a estudar e a aprender, também estamos a ter experiências emocionais (por exemplo, de alegria e satisfação por estarmos a conseguir compreender a matéria ou de dificuldade e a frustração por não estarmos a conseguir perceber os conteúdos). As experiências emocionais (emoções e os sentimentos) alastram-se a outros aspetos pois não cessam no final da tarefa e continuam a emergir (por exemplo, quando terminamos a realização de uma prova académica e sentimos satisfação porque correu bem ou frustração porque correu mal). Pode ainda ter repercussões no sujeito (perceção de competência, autoconceito académico) afetando o processo de estudo e de aprendizagem subsequentes (Chaleta, 2023; Leal, 2018; Pekrun, 2018). A regulação emocional diz respeito à competência que todos temos, de forma mais ou menos desenvolvida, para controlar as nossas reações perante o que sentimos em cada momento (Harley, Pekrun, Taxer, & Gross, 2019).

4.1. PLANEAMENTO DA SESSÃO

4.1.1. OBJETIVOS

- > Compreender o conceito de autorregulação emocional
- > Conhecer as suas próprias emoções académicas
- > Refletir sobre as próprias estratégias de regulação para lidar com as emoções emergentes durante o estudo e a aprendizagem
- > Reconhecer a diversidade de emoções e de estratégias que existem
- > Compreender a relação entre a autorregulação emocional e o sucesso académico

4.1.2. ATIVIDADES

Atividade 1

IDENTIFICAR AS PRÓPRIAS EXPERIÊNCIAS EMOCIONAIS DURANTE O ESTUDO

Atividade realizada em pequeno grupo.

Explorar a diversidade de emoções, sentimentos e outras experiências afetivas que emergem durante o estudo.

Atividade 2

IDENTIFICAR FORMAS DE AUMENTAR E MELHORAR A MOTIVAÇÃO

Atividade realizada em pequeno grupo.

Explorar a diversidade de estratégias de autorregulação emocional

4.1.3. MATERIAIS

A Aprendizagem envolve aspetos cognitivos (ex: memória, atenção, concentração), metacognitivos, regulatórios (ex: capacidade de reflexão, de planificação) e afetivos, como o humor, as emoções e os sentimentos (Vermunt, 1996).

Antes, durante e após a aprendizagem temos diversas **experiências emocionais que podem afetar, positiva ou negativamente, quer a nós próprios, quer à nossa aprendizagem** (Pekrun et al, 2002).

Quando estamos a estudar e a aprender, podemos ter experiências emocionais positivas (ex: alegria e satisfação por estarmos a conseguir compreender a matéria) ou experiências emocionais mais negativas (ex: frustração, dificuldade por não estarmos a conseguir perceber os conteúdos)(Pekrun et al., 2002).

É importante refletir sobre o que costumamos sentir e experimentar emocionalmente enquanto estudamos.

Regulação emocional

Regulação emocional diz respeito à competência que todos temos, de forma mais ou menos desenvolvida, para controlar as nossas reações perante o que sentimos em cada momento (Harley, Pekrun, Taxer, & Gross, 2019).

Esta competência é extremamente importante para conseguirmos manter estados emocionais favoráveis ao estudo e à aprendizagem (Leal, 2021).

Cada pessoa tem as suas próprias estratégias de regulação emocional e é importante ter consciência sobre as mesmas.

Para além de conhecermos as estratégias que utilizamos e que resultam, também podemos conhecer outras estratégias de autorregulação emocional novas e que não costumamos utilizar, de forma a ampliarmos o leque de estratégias passíveis de serem utilizadas. Quanto mais conseguirmos utilizar estas estratégias no nosso dia-a-dia, melhor seremos capazes de canalizar as nossas emoções de forma a incrementar os processos de estudo e de aprendizagem.

5. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para falarmos sobre a autorregulação ao nível da aprendizagem ou da aprendizagem autorregulada temos também que falar sobre três etapas essenciais no processo de estudo e de aprendizagem: a preparação, o desempenho e a avaliação sobre o processo e o resultado (Zimmerman, 2013). Assim, na primeira fase, temos que ter em conta os objetivos, a motivação e a forma como percebemos ser capazes, ou não, de concretizar as tarefas; na segunda fase, a do desempenho, está envolvida a capacidade de autocontrolo e, para tal, a ativação de estratégias para realizar as tarefas e a organização e gestão o tempo de forma adequada às tarefas em si e ao ambiente envolvente (espaço de trabalho e materiais e recursos necessários ao estudo). Nesta fase é fundamental procurar manter o interesse nas tarefas e averiguar da necessidade de pedir ajuda. A terceira fase, a autoavaliação, remete para a reflexão sobre o processo de aprender, para os níveis de satisfação ou de insatisfação em relação à tarefa e, por último, para a necessidade de reajustamento das estratégias em caso de necessidade (Zimmerman, 2002; 2013).

A ideia de autorregular o próprio processo de aprendizagem parte do pressuposto de que todos podem ser “agentes ativos” e “co-constructores” da própria aprendizagem. Ao longo do percurso académico desenvolvem-se várias estratégias para aprender autonomamente. É importante ter em conta que esta “cons-

trução autónoma” depende de fatores internos como a informação que a pessoa já possui, os significados que atribui aos acontecimentos e à realidade, aos objetivos que determina, às estratégias que utiliza e, também, a fatores externos. É também importante ter consciência de que é possível regular e monitorizar, em determinados níveis, os recursos, os comportamentos, os pensamentos, os estados motivacionais e emocionais e os ambientes mais favoráveis à aprendizagem de qualidade.

A investigação científica também demonstrou que os estudantes que utilizam estratégias de autorregulação de aprendizagem de forma consciente conseguem ter mais sucesso e maiores níveis de satisfação com o estudo e com a aprendizagem. Desta forma, podemos concluir que é importante que os estudantes conheçam variadas estratégias de aprendizagem para que possam assumir as responsabilidades inerentes à aprendizagem e, por outro, formas de aprendizagem mais significativas. Em suma, é possível dizer que em contexto educativo o estudante é autorregulado quando se compromete de forma proativa com o seu próprio processo de aprendizagem, estabelece os seus objetivos, utiliza de forma consciente e intencional as suas próprias estratégias de aprendizagem, é capaz de regular a sua motivação e fazer uma boa gestão do seu tempo (Rosário, Nuñez, & González-Pienda, 2006).

5.1. PLANEAMENTO DA SESSÃO

5.1.1. OBJETIVOS

- Compreender o papel ativo do estudante no seu processo de aprendizagem.
- Compreender o que é a autorregulação da aprendizagem.
- Compreender as etapas do processo de autorregulação da aprendizagem
- Conhecer as suas próprias estratégias de estudo e de aprendizagem
- Conhecer estratégias de estudo e de aprendizagem de outros estudantes
- Compreender a relação entre a autorregulação da aprendizagem e o sucesso académico.

5.1.2. ATIVIDADES

Atividade 1

ANÁLISE DE UM TEXTO

- 1.1.** Ler um texto “Carta ao Gervásio Nº11” identificando, no texto, várias estratégias que podem ser utilizadas para estudar.
 - 1.2.** Cada grupo de estudantes acrescenta outras estratégias que utiliza para estudar
- Confrontar as estratégias encontradas no texto com as estratégias utilizadas pelo próprio.
 - Partilha da diversidade de estratégias de estudo e de aprendizagem com o grupo.

5.1.3. MATERIAIS

Em contexto educativo o estudante é autorregulado quando se compromete de forma proativa com o seu próprio processo de aprendizagem, estabelece os seus objetivos, utiliza de forma consciente e intencional as suas próprias estratégias de aprendizagem, é capaz de regular a sua motivação e fazer uma boa gestão do seu tempo, tendo por objetivo, a qualidade no seu processo de aprendizagem (Rosário et al, 2006).

A possibilidade de autorregular o próprio processo de aprendizagem parte do pressuposto de que todos podemos ser “agentes ativos” e “co-construtores” da nossa própria aprendizagem (Zimmerman, 2002; 2013).

A autorregulação ao nível da aprendizagem ou da aprendizagem autorregulada envolve três etapas essenciais no processo de estudo e de aprendizagem: **uma fase de antecipação, fase de execução e a fase de autoreflexão** (Zimmerman, 2002; 2013).

Rosário (2004), defende o modelo cíclico PLEA que considera três fases no processo de autorregulação da aprendizagem: **a planificação, a execução e a avaliação das tarefas.**

Primeira etapa

(antecipação)

Ter em conta objetivos, motivações e a forma como nos percebemos enquanto capazes ou não para conseguirmos concretizar essas tarefas;

Segunda etapa

(execução/desempenho)

Ter em conta capacidade de autocontrolo ativar as estratégias para resolver as tarefas que nos propomos realizar e ser capazes de organizar e gerir o tempo de forma adequada às tarefas em si e ao ambiente envolvente (espaço de trabalho e materiais e recursos necessários ao estudo).

Nesta fase **é fundamental procurar manter o interesse nas tarefas e averiguar a necessidade de pedir ajuda.**

Terceira etapa

(autoreflexão/autoavaliação)

Importante refletir sobre o processo de aprender, sobre os níveis de satisfação ou de insatisfação em relação à tarefa.

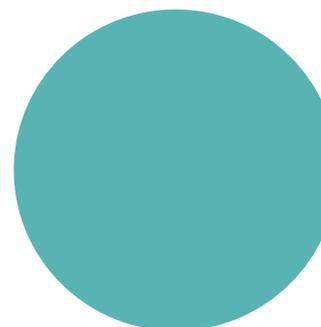
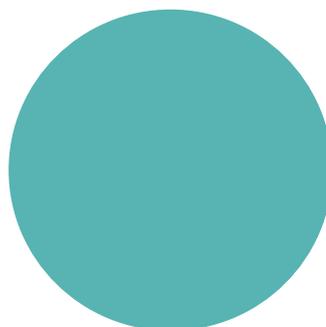
Refletir se há a necessidade de reajustamento das estratégias em caso de necessidade (Zimmerman, 2002; 2013).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ebook pretende ser uma ferramenta de elevada utilidade prática para a formação dos mentores. O envolvimento dos estudantes no apoio aos pares tem efeitos positivos ao nível do desenvolvimento de competências académicas e transversais e tem demonstrado ser vantajoso quer para aqueles que oferecem apoio, quer para os que são apoiados (Oliveira, 2021). Além disso evidências durante o período da pandemia do COVID 19, evidenciou que a mentoria por pares permitiu lidar melhor com a ansiedade e stress em contexto académico (Andrade, et al. 2022; Batista et al. 2022).

Importa ainda aqui salientar que para uma maior eficácia deste programa deverão ser tidas em consideração alguns aspetos não menos importantes, como sejam as motivações dos voluntários no programa, as características pessoais, a identidade dos grupos, o compromisso com o envolvimento no apoio aos pares, as questões éticas, as suas disponibilidades e cargas horárias, entre outras.

Como nota final, diremos que a mentoria é uma prática que oferece benefícios significativos para todos os envolvidos nesse processo, onde se partilham vivências académicas, contribuindo não só para o sucesso académico a curto e longo prazo, mas para o bem-estar pessoal e social.



7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, G., Cunha, O., Ferreira, C., Pereira, A. (2022). *Impacto do confinamento nos Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior durante a Pandemia da Covid-19*. Lisboa: RESAPES. Disponível em: <http://resapes.pt/dossiers/>
- Asikainen, H., Hailikari, T., & Mattsson, M. (2018). *The interplay between academic emotions, psychological flexibility and self-regulation as predictors of academic achievement*. *Journal of Further and Higher Education*, 42, 4, 439-453. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281889>.
- Barbosa, C. (2011). *A tríade do tempo*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Basso, C., Graf, L. P., Lima, F. C., Schmidt, B., & Bardagi, M. P. (2013). *Organização de tempo e métodos de estudo: Oficinas com estudantes universitários*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 277-288.
- Batista, P., Afonso, A., Lopes, M., Fonseca, C., Oliveira-Silva, P., Pereira, A., & Pinho, L. (2022). *Anxiety and Coping Stress Strategies in Researchers During COVID-19 Pandemic*. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.850376>
- Boruchovitch, E. (2014). *Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores*. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409
- Chaleta, E. & Grácio, L. (2010). *Peer Mentoring*. GPSA: Universidade de Évora (ISBN- 978-989-96656-0-6)
- Chaleta, E. (2014). *Orquestração do aprender no ensino superior em estudantes de 1º ano de cursos de Licenciatura* (pp. 813-857). In D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha & M. P. Alves (Orgs.) *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspectivas*, II. Lisboa: EDUCA. ISBN: 978-989-8272-21-8.
- Chaleta, E. (2023). *Emoções Académicas e Aprendizagem em Contextos de Educação Superior*. CIEP: Universidade de Évora. ISBN 978-972-778-340-3.
- Claessens, B. J. C., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). *A review of the time management literature*. *Personnel Review*, 36(2), 255–276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Efklides, A. (2011). *Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL Model*. *Educational Psychologist*, 6(1), 6–25.
- Ferrari, J., & Scher, S. (2002). *Toward an understanding of academic and non academic tasks procrastinated by students: the use of daily logs*. *Psychology in the Schools*, 37, 4, 359-366.
- Figueiredo, F. J. (2008). *Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da aprendizagem*. *Revista Millenium*, 34, 233-258.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford Press.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). *Autoeficácia na formação superior: Percepções durante o primeiro ano de graduação*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>
- Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). *Emotion regulation in achievement situations: An integrated model*. *Educational Psychologist*, 54(2), 106-126. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>.
- König, C. J., & Kleinmann, M. (2007). *Time management problems and discounted utility*. *The Journal of Psychology*, 141(3), 321-334. <https://doi.org/10.3200/JRLP.141.3.321-336>
- Lange, T. & Wittek L. (2023). *Faculty Peer Group Mentoring in Higher Education Developing Collegiality through Organised Supportive Collaboration: Developing Collegiality Through Organised Supportive Collaboration* (Vol. 00061). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37458-6>
- Leal, F. (2018). *Experiências do sentir, do pensar e do regular a aprendizagem no ensino superior*. Universidade do Algarve (Tese de Doutoramento não publicada).
- MacCann, C., Fogarty, G., & Roberts, R. D. (2012). *Strategies for success in vocational education: Time management is more important for part-time than full-time students*. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 618-623. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.09.015>
- Martins, M.J., Ferreira, A., Martins, J., Marques, M., Xavier, S., Caetano, S. & Marques, A. (2023). *Stop Procrastinação! - Sensibilizar, Transformar, Organizar e Produzir*. Lisboa: Pactor
- Mikolajczak, M., & Deseilles, M. (Eds). (2012). *Traité de régulation des émotions*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Miller, A. (2007). *Best practices for formal youth mentoring*. *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, 307-324.

- Oliveira, E. (2021) *Boas práticas de Mentoria no Ensino Superior*. Lisboa: Caleidoscópico
- Pekrun, R. (2018). Control-value theory: A social-cognitive approach to achievement emotions. In G.A.D.Liem, & D. M. McInerney (Eds.), *Big theories revisited 2: A volume of research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 162–190). Charlotte, NC: Information Age.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Perassinoto, M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 12(3),351-359.
- Pereira, A. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. O apoio dos estudantes pares*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Rosário, P., Soares, S., Perez, J., González-Pienda, J. & Rubio, M. (2004). Processos de Autorregulação da Aprendizagem e Realização Escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3(1), 141-57.
- Rosário, P., Nuñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2006). *Cartas do Gervásio o seu umbigo: Comprometer-se com o estudar na Educação Superior*. Almedina S.A
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de autoregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 349-358. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200017>
- Sampaio, R. K. N. (2011). *Procrastinação académica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1),28-36.
- Wittek, L. (2023). Feedback in the Context of Peer Group Mentoring: A Theoretical Perspective. In: de Lange, T., Wittek, L. (eds) *Faculty Peer Group Mentoring in Higher Education*. Higher Education Dynamics, vol 61. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37458-6_2
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113,265-283.
- Zampetakis, L. A., Bouranta, N., & Moustakis, V. S. (2010). On the relationship between individual creativity and time management. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.12.00110.1016/j.tsc.2009.12.001>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
- Zimmerman B. J., & Schunk D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Nova York, NY: Routledge.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Rua do Cardeal Rei, s/n, 7000-849 Évora
Largo dos Colegiais, N° 2, 7004-516 Évora
uevora@uevora.pt
tlf: +351 266 740 800

Serviços Académicos
Balcão de Atendimento On-line
tlf.: +351 266 760 220

Serviços de Ação Social
geral@sas.uevora.pt
tlf.: +351 266 740 800

Serviços Administrativos
geral@sadm.uevora.pt
tlf.: +351 266 760 966



IPi

SUCCESSO!

IPISUCCESSO.UEVORA.PT



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

