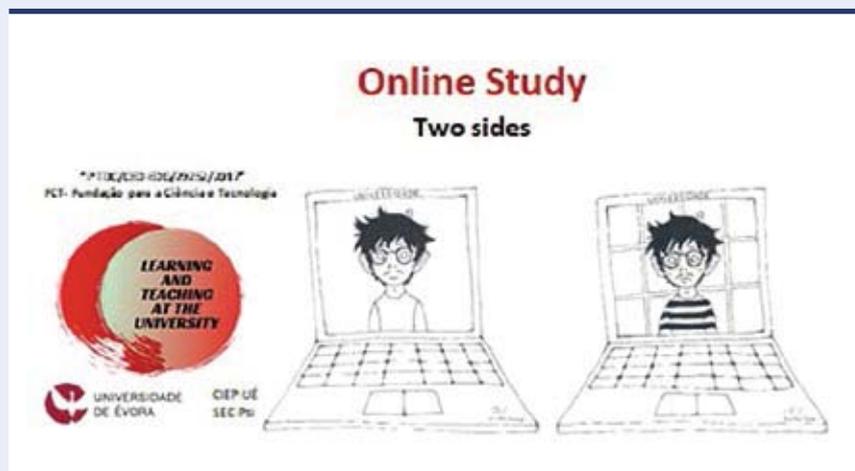


O ENSINO E A APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE PANDEMIA

O PROGRAMA *ONLINE STUDY*

Em resultado da pandemia provocada pelo SARS-CoV-2 foi desenhado, no âmbito do projeto “Aprender e Ensinar na Universidade”, o programa “*Online Study*” para responder às necessidades dos estudantes universitários de adaptação às novas circunstâncias de ensino e aprendizagem.



A **té à atualidade**, a aprendizagem realizava-se, em geral, em sala de aula assumindo um carácter essencialmente presencial. A pandemia, provocada pelo SARS-CoV-2, suscitou a necessidade de substituir esse modelo por uma certa forma de ensino à distância, implementada em tempo record, pois era fundamental assegurar a continuidade da educação dos estudantes sem comprometer o ano letivo.

A mudança tão rápida e drástica das atividades educativas, que passaram a ser realizadas a partir de casa (estudantes e professores), revelou-se como uma metáfora de superação da própria crise, mas não deixou de criar uma situação complexa, extrema e crítica, que requereu uma rápida adaptação e novas formas de trabalho académico.

Foi neste contexto e no âmbito do projeto “Aprender e Ensinar na Universidade – PTDC/ /CED-EDG/29252/2017”, financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal, que integra dez investigadores¹ e um bolseiro de investigação², que se desenhou um programa designado “*Online Study*”³, de modo a responder às necessidades de adaptação às novas circunstâncias de ensino e aprendizagem dos estudantes universitários em resultado do surto pandémico da doença Covid-19.

Assim, esse programa curto “*Online Study*”, de desenvolvimento de estratégias facilitadoras do processo de aprendizagem e de autorregulação cognitiva e emocional, ficou acessível a qualquer estudante, num contexto de pandemia e confinamento, através da plataforma Facebook (<https://www.facebook.com/Online-Study-108627144124881/>).



Elisa Chaleta
Docente do Departamento de Psicologia
Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora
mec@uevora.pt



Margarida Saraiva
Docente do Departamento de Gestão
Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora
msaraiva@uevora.pt



Fátima Leal
Investigadora CIEP
IIFA da Universidade de Évora
fhleal@uevora.pt

1 Elisa Chaleta (IR), Paulo Quaresma (CO-IR), Margarida Saraiva, Luís Sebastião, Isabel Fialho, Luís Rato, Marília Cid, Augusto Diniz, Fátima Leal e António Borralho.

2 André Salgado.

3 Ilustração de Maria Beatriz Pires, estudante do curso de Artes Plásticas e Multimédia da Universidade de Évora.



No âmbito desse programa desenvolveram-se alguns aspetos fundamentais, designadamente a adaptação à nova situação, o planeamento, organização e gestão do tempo, a gestão das emoções e dos sentimentos académicos, a motivação e outros aspetos relevantes para uma aprendizagem autorregulada.

A investigação realizada no contexto de ensino superior e, em particular, os estudos sobre os momentos de transição (e.g. Hillman, 2005; Diniz & Almeida, 2006; Chaleta, 2013) tem mostrado que a generalidade dos estudantes, em fases críticas de mudança, necessitam de adotar e mobilizar novas estratégias de organização, planeamento e gestão do tempo e que a sua adaptação e o seu sucesso académico dependem da forma como regulam os aspetos cognitivos e afetivos nas situações de aprendizagem.

A organização e a gestão do tempo constituem-se como componentes fundamentais no planeamento das atividades de aprendizagem e têm impacto no sucesso académico dos estudantes. Contrariamente ao médico, o estudante não deve responder em sistema de “serviço de urgência”, mas sim planear e organizar o seu tempo em função de todas as atividades que deve realizar, sejam elas de carácter pessoal, social ou académico. Elaborar planos e avaliá-los sistematicamente permite a tomada de consciência sobre a utilização do tempo e a sua regulação (Rosário, Núñez & Pienda, 2006).

Papel da aprendizagem autorregulada

A relevância da aprendizagem autorregulada reside no facto de envolver processos autorreflexivos, motivacionais e comportamentais. Quando os fatores que influenciam a aprendizagem são controlados criam-se as condições para a otimização do processo, uma vez que também podem ser removidos os obstáculos ou constrangimentos que interferem com a qualidade desse processo. Torna-se, assim, possível adotar novas e mais eficazes estratégias de aprendizagem, de gestão de tempo e das condições ambientais, uma melhor gestão emocional e, conseqüentemente, a possibilidade de monitorização do desempenho a cada passo (Veiga Simão & Frison, 2013; Veiga Simão, Lopes da Silva & Sá, 2007).

Na perspetiva da aprendizagem autorregulada (SRL), os alunos são vistos como participantes ativos no processo de aprendizagem, em que a construção ou desenrolar desse processo depende dos próprios significados, objetivos e estratégias, através da informação recolhida no meio externo, bem como das informações existentes na própria mente (Efklides, 2011). A autorregulação pressupõe que os estudantes são capazes de monitorizar, controlar e regular certos aspetos de sua própria cognição, motivação e comportamento e avaliar, em cada momento, se devem ou não continuar a usar determi-

nada estratégia ou processo para aprender. Neste sentido, as atividades autorregulatórias configuram-se como mediadoras entre as características pessoais, contextuais e de realização ou desempenho real, ou seja, características individuais (personalidade), sociais e culturais, que influenciam diretamente a aprendizagem (Pintrich, 2004).

O constructo de autorregulação da aprendizagem envolve diferentes componentes, como os objetivos e as estratégias de aprendizagem, a cognição, a metacognição, a volição e motivação dos alunos (Rosário, Núñez & Pienda, 2006). Neste domínio, a literatura tem sido numerosa, destacando-se os trabalhos realizados por Boekaerts & Corno (2005), Pintrich (2000; 2004), Schunk (2005) e Zimmerman (2000; 2008).

A multiplicidade de tarefas que um estudante enfrenta em situações de aprendizagem formal, em contextos de educação superior, requer habilidades cognitivas e metacognitivas, ou seja, competências diversas, mas, também, capacidade de gestão da atividade mental. Embora durante muito tempo se destacassem essencialmente os aspetos cognitivos no processo de aprender, a investigação mais recente tem vindo a destacar a importância da componente afetiva, em particular das emoções e dos sentimentos académicos (Chaleta, Grácio & Efklides, 2011; Efklides, 2011).

Emoções académicas

O conceito de “emoções académicas” surge na investigação científica na década de 90 do século XX a partir da pesquisa de Pekrun (Pekrun *et al.*, 2004) sobre a motivação e a ansiedade dos alunos face aos exames académicos. Destes estudos e da integração dos resultados da investigação realizada sobre o controlo e a motivação académica emerge um modelo explicativo para compreender os efeitos das emoções na aprendizagem, mediados por mecanismos cognitivos e motivacionais e a sua respetiva regulação (Pekrun, 2000; Pekrun, Goetz, Tiz & Perry, 2002).

Em termos académicos, as emoções denominadas por Pekrun (2006) de emoções académicas ou de realização são experiências emocionais que envolvem competências pessoais, diretamente relacionadas com as atividades ou resultados da aprendizagem e com os contextos académicos, como a sala de aula ou a realização de provas de avaliação e podem variar ao longo do percurso académico (Goetz, Preckel, Pekrun & Hall, 2007). Assim, as emoções podem corresponder ao prazer sentido pela obtenção de uma nota alta num exame, ao tédio experimentado numa sala de aula ou à frustração e raiva sentidas ao lidar com uma tarefa percebida como difícil (Pekrun, 2006, 2018; Pekrun *et al.*, 2010).

Tanto a emoção relacionada com a atividade como a relacionada com os resultados podem ser agrupadas de acordo com a sua valência: positiva *versus* negativa ou prazerosa *versus* desprazerosa.

A investigação realizada por Pekrun, Goetz, Titz e Perry (2002) encontrou quatro tipos de emoções como as mais referidas:

- Emoções positivas ativantes (satisfação, esperança e orgulho);
- Emoções negativas ativantes (raiva, ansiedade e vergonha);
- Emoções positivas desativantes (alívio);
- Emoções negativas desativantes (desespero e aborrecimento).

A dimensão afetiva da aprendizagem foi também explorada no modelo metacognitivo e afetivo da aprendizagem autorregulada (MASRL) de Efklides (2011), que coloca a ênfase na pessoa e não tanto sobre o comportamento ou sobre o contexto. Segundo este autor, o nível “pessoa” associa a estas características componentes específicas:

- As competências da pessoa (conhecimento, habilidades);
- As expectativas e as crenças;
- A forma de orientação para a concretização de objetivos;



- O autoconceito como representação da própria competência em vários domínios;
- As atitudes, disposições comportamentais, as emoções (ansiedade, interesse, medo, orgulho, vergonha) em relação à aprendizagem;
- A volição, na forma de perceção de controlo;
- A metacognição na forma de conhecimento metacognitivo, que capta a história da pessoa no percurso de aprendizagem, como o conhecimento de si mesmo, dos outros, das tarefas, das metas e das estratégias.

Este programa “*Online Study*”, no âmbito do projeto “Aprender e Ensinar na Universidade”, direcionado para estudantes universitários, foi concebido para incentivar nos estudantes algumas destas estratégias mais adaptativas em contexto pandémico.

O programa encontra-se em fase de desenvolvimento para tempos “normais”, no quadro do projeto anteriormente referido, prevenido-se a sua disponibilização no decurso de 2021. Todavia, nestes tempos de incerteza, o programa continua disponível no Facebook e, para além disso, sempre que um estudante sinta maiores dificuldades, poderá recorrer ao Serviço de Psicologia da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora (SEC-PSI), onde encontrará suporte especializado em várias áreas, incluindo a académica.

Referências bibliográficas

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.

Chaleta, E. (2013). Praxes académicas e qualidade da aprendizagem no ensino superior – perspectiva de estudantes de 1.º ano de cursos de licenciatura da Universidade de Évora. *TMQ – Techniques, Methodologies and Quality*, 4, 132-148. (ISSN 2183-0940).

Chaleta, E.; Grácio, L. & Efklides, A. (2011). Sentimentos experienciados pelos estudantes do ensino superior em situações de aprendizagem. *Educação-Temas e Problemas*, 9, 19-32.

Diniz, A., & Almeida, L. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 24(1), 29-38.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 6(1), 6-25.

Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. (2007). Emotional experiences during test taking: does cognitive ability make a difference? *Learning and Individual Differences*, 17, 3-16.

Hillman, K. (2005). The first year experience: The transition from secondary school to university and TAFE in Australia. (Research Report No 40, Longitudinal Surveys of Australian Youth). Canberra, Victoria: Australian Council for Educational Research. Consultado em http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=lsay_research.

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. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-34. doi:10.1007/s10648-006-9029-9.

Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development*. Oxford, UK: Elsevier.

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.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531-549.

Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, & Coping*, 17, 287-316. doi:10.1080/10615800412331303847.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-regulation*, New York: Academic Press, 2000, p. 451-502.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in College students. *Educational Psychologist*, 16(4), 385-407.

Rosário, P., Núñez, J. & Pienda, J. (2006). Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. Coimbra: Almedina.

Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.

Veiga Simão, A. M., Lopes da Silva, A. & SÁ, I. (2007). *Autorregulação da Aprendizagem: das Concepções às Práticas*. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Educa & Ui&dCE.

Veiga Simão & Frison (2013). *Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos*. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press, 2000, p. 13-39.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 2008, p. 166-183.

Novos Associados APQ

Associados Coletivos

7515 - E. Q. Cidade Social, Unip., Lda.
www.cidadesocial.org



7521 - COMPLIANCEWAY
www.complianceway.pt



7526 - PGM CONSULTORES, Unip., Lda.
www.pgm.com.pt



7531 - E4pi consultores, Lda.
www.e4pi.pt



7533 - Factor Social - Consultoria em Psicossociologia e Ambiente, Lda.
www.factorsocial.pt



7535 - SGQSCONSULT, Lda.
www.qsconsult.pt



Associados Singulares

- 7456 - TERESA DE SOUSA ALVES OLIVEIRA
- 7513 - MARIA JOÃO CUNHA
- 7514 - SUSANA MARQUES FARIA
- 7516 - BRUNA ASSENHAS
- 7517 - CATARINA FERREIRA DOS SANTOS
- 7518 - SÍLVIA COSTA LOPES
- 7519 - FILIPA COSTA
- 7523 - NELSON GOMES
- 7525 - RAFAEL SILVA
- 7528 - ANA LÚCIA PEREIRA ALELUIA
- 7529 - LUÍS MIGUEL
- 7532 - JORGE EMANUEL DOS SANTOS SPENCER
- 7534 - RAQUEL SOFIA GONÇALVES DOS SANTOS RODRIGUES
- 7536 - SARA NOGUEIRA CORREIA DE AZEVEDO

Associados Subscritores

- 7527 - JOÃO MIGUEL VENTURA CHACIM
- 7530 - SANDRA MARISA PAULO ISIDRO