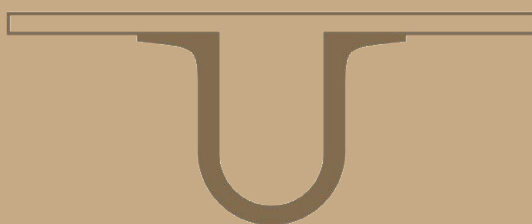




UNIVERSIDADE D
COIMBRA



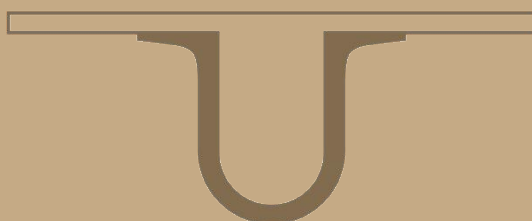
Inês Ferreira Garcia

**PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA, DA ASSERTIVIDADE E DE
HÁBITOS DE ESTUDO: INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EUGÉNIO DE CASTRO**

Julho de 2019



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Inês Ferreira Garcia

**PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA, DA ASSERTIVIDADE E DE
HÁBITOS DE ESTUDO: INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EUGÉNIO DE CASTRO**

Relatório no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação para obtenção do grau de
mestre em Ciências da Educação, orientado pela Professora Doutora Maria Graça
Bidarra.

Julho de 2019

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem a participação, a colaboração e a prestação de várias pessoas que direta ou indiretamente contribuíram que a sua concretização.

Em primeiro lugar quero expressar o meu profundo agradecimento à minha família, cujo apoio e incentivo tornou possível esta realização, e que sem a ajuda deles não seria possível concluir o trabalho.

Em segundo lugar quero agradecer à orientadora de estágio Professora Doutora Graça Bidarra pelo apoio, paciência, motivação e disponibilidade, que foram essenciais nos vários momentos de estágio, e especialmente na elaboração deste relatório. Também à Professora Doutora Maria Piedade Vaz Rebelo, pelo acompanhamento e disponibilidade em todas as alturas em que foi necessária a colaboração e a ajuda, e sobretudo pelas competências que adquirimos ao participar nas várias atividades para as quais nos convocou.

À Mafalda, que esteve sempre presente e que me ajudou e acreditou em mim e nas minhas capacidades mesmo quando eu duvidei, e que me motivou sempre e me acompanhou na realização deste relatório.

À minha colega de estágio, Beatriz, agradeço o companheirismo e a colaboração em todas as atividades.

A todo o Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, que desde o início me recebeu muito bem. Nomeadamente ao Diretor, à Professora Izalina, ao Doutor João Almeida, à Professora Branca, à Professora Ângela, e à Professora Leonor que desde o princípio se mostrou muito atenciosa e nos forneceu alguns livros para nos ajudar a realizar as atividades e o relatório. Obrigada por permitirem neste último ano a vivência de experiências importantes para a formação enquanto profissional. Um agradecimento também às Professoras que participaram no Programa META e no Programa PROAA.

Aos alunos, que sem eles este estágio não seria possível.

A todos os meus colegas e amigos da Faculdade pelo espírito de grupo que foi um pilar enorme nesta caminhada, e que me ajudaram nas alturas mais complicadas. Obrigada por todos os momentos.

E um último agradecimento às Professoras Albertina Oliveira e Cristina Vieira que aceitaram o nosso convite para dinamizarem algumas atividades e nos desafiaram para outras durante o estágio.

A todos e a todas, um grande obrigada! Bem hajam!

Resumo

O presente relatório pretende dar a conhecer o trabalho desenvolvido durante o período em que decorreu o estágio curricular no Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, em Coimbra. Foi alvo de acompanhamento e avaliação o Programa META, na Escola Básica Eugénio de Castro, junto das turmas do 5.º ano de escolaridade, dando continuidade ao trabalho desenvolvido em anos anteriores, e que teve como objetivo a promoção de métodos e estratégias de estudo. Foi ainda objeto da nossa intervenção, a conceção, desenvolvimento e avaliação do Programa PROAA (Promoção da Autoestima e da Assertividade), realizado junto das turmas do 2.º ano de escolaridade da Escola Básica da Solum. Foi nosso objetivo, ao longo de cada sessão deste programa, contribuir para que as crianças tomassem decisões independentes de forma a desenvolver a autoestima e a assertividade, sendo que a assertividade decorre da expressão de uma autoestima saudável.

Para além destes programas, acompanhámos também o projeto Eco Escolas e organizámos e colaborámos em algumas sessões e em colóquios e workshops ao longo do estágio e que se consideraram úteis tanto para o percurso profissional dos docentes, como para o desenvolvimento dos alunos.

O presente relatório integra ainda uma componente de investigação, com vista a analisar a relação entre o autoconceito, o locus de controlo e o rendimento escolar. Para isso foram aplicadas duas escalas: a Escala de Autoconceito de Piers e Haris, adaptada por Veiga (2006), e a escala IAR, sobre locus de controlo adaptada por Lourenço (1988). Os resultados apontam para a existência de uma correlação elevada e significativa entre o autoconceito e o rendimento escolar, sendo mais baixa a correlação entre o locus de controlo e o rendimento escolar, fundamentando de algum modo a intervenção que contempla estas variáveis motivacionais, que se revelam associadas aos resultados escolares.

Palavras-chave: Autoestima; Assertividade; Emoções; Métodos de estudo; Motivação; Autoconceito

Abstract

This report intends to make known the work developed during the period in which the curricular internship occurred in the Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro. The META program was the target of continuation, monitoring, development and evaluation, together with the classes of the 5th year of schooling, and aimed at the elaboration of a set of strategies that help the student, such as the importance of drafting good notes, of abstracts and schemes that contain the main ideas and that help in a better understanding of the texts, and information research, exploration of content that extends and expands the knowledge of students.

The focus of this intervention focused on the design, development and evaluation of the PROAA program (Promotion of Self-esteem and Assertiveness), that was carried out with the classes of the 2nd year of schooling in schools. It was our goal throughout each session to help children take independent decisions in a way that to develop positive self-esteem and assertiveness, since assertiveness stems from the expression of a healthy self-esteem.

In addition to these programs, we also followed the Eco-schools project and organized and collaborated in some sessions in workshops throughout the internship and which were considered useful both for the professional course of the professors, and students, always aiming to promote the development of social, personal and emotional competencies of them.

This report is also composed of a part of research, with a view to perceiving the relationship between the self-concept, locus of control, and school performance. For this, two scales were applied. The self-concept scale (Piers and Haris adapted by Veiga, 2006) and the control locus scale adapted by Lourenço (1988). The results point to the existence of a high and significant correlation between the self-concept and the school performance, being lower the relationship between the Locus of Control and school performance, based in some way on the intervention that contemplates these motivational variables and which are associated to schools results.

Keywords: Self-esteem; Assertiveness; Emotions; Study methods; Motivation; Self-concept

Índice

Introdução.....	7
Capítulo 1: Caracterização da Instituição	10
1.1. O Agrupamento Escolas Eugénio de Castro	10
1.2. Levantamento de Necessidades e Projeto de Intervenção no âmbito do estágio: cronograma das atividades.....	14
Capítulo 2: Programa de Promoção da Autoestima e da Assertividade - PROAA.....	17
2.1. Fundamentação teórica	17
2.1.1. Inteligência emocional e habilidades sociais	17
2.1.2. Autoestima.....	18
2.1.3. Desenvolvimento da Autoestima na Criança: Contexto Familiar e Escolar	19
2.1.4. Assertividade	21
2.1.5. Assertividade na Educação	24
2.2. Conceção, Desenvolvimento e Avaliação do Programa PROAA.....	27
2.2.1. Atividades realizadas no recreio	27
2.2.2. Atividades realizadas em sala de aula.....	29
Capítulo 3: Intervenção no Projeto META - Métodos de	34
Estudo e Trabalho Autónomo	34
3.1. Fundamentação teórica	34
3.1.1. Insucesso escolar: Causas	34
3.1.2. Influência da motivação no rendimento escolar dos alunos	35
3.1.3. Hábitos e métodos de estudo: Estratégias.....	37
3.2. Desenvolvimento das atividades e avaliação	40
Capítulo 4: Participação em outros Projetos e Atividades	47
4.1. Programa Eco Escolas	47
4.2. Observatório de Qualidade	51
4.3. Projeto AutoSTEM	52
4.4. Seminários e outras atividades de formação (colóquios, sessões de informação)	54
Capítulo 5: Autoconceito, Locus de Controlo e Rendimento escolar: Investigação Empírica	57
5.1. Contextualização teórica e objetivos	57
5.2. Método.....	58
5.3. Resultados.....	61
5.4. Conclusão	62
Considerações Finais.....	63
Referências Bibliográficas	65
Anexos	Erro! Marcador não definido.

Índice de quadros

Quadro 1 – Cronograma de atividades realizadas ao longo do estágio	16
Quadro 2 – Estilo comportamental da pessoa não assertiva.....	22
Quadro 3 – Estilo comportamental da pessoa agressiva.....	23
Quadro 4 – Estilo comportamental da pessoa assertiva	23
Quadro 5 – Caracterização das sessões	42
Quadro 6 – Frequência e percentagem dos participantes	58
Quadro 7 – Baixo e Alto rendimento segundo o sexo.....	59
Quadro 8 – Correlações entre autoconceito, locus de controlo e rendimento escolar....	61

Índice de figuras

Índice	5
Figura 1 – Constituição do AEEC	10
Figura 2 – Medalhas do recreio	28
Figura 3 – Gráficos dos comportamentos assertivos	32
Figura 4 – Árvore da assertividade.....	33
Figura 5 – Sessão de sensibilização “O ecoponto é nosso amigo”	50
Figura 6 – Workshop “Brinquedos que mexem”.....	53
Figura 7 – Workshop “Brinquedos que mexem”	53

Introdução

O relatório que aqui se apresenta insere-se no âmbito do estágio curricular desenvolvido no segundo ano do Mestrado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, para obtenção do grau de Mestre. O referido estágio curricular teve a duração de oito meses e foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, nomeadamente na sede, Escola Básica Eugénio de Castro, onde desenvolvemos e acompanhámos o Projeto META (Métodos de Estudo e Trabalho Autónomo), na Escola Básica da Solum, que foi alvo da conceção e desenvolvimento do Programa PROAA (Promoção da Assertividade e da Autoestima) e no Centro Escolar de Solum Sul, onde acompanhámos e desenvolvemos atividades no âmbito do Programa Eco Escolas.

Proporcionando o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, e devido à crescente valorização da experiência no mercado de trabalho, este estágio representa, sem dúvida, uma fase fundamental para a construção do perfil profissional dos estudantes.

O Mestrado em Ciências da Educação tem como principais objetivos fornecer aos estudantes uma formação que os torne capazes de:

Conceber, planificar, desenvolver e avaliar programas e atos educativos, formais ou não formais, que melhor sirvam as necessidades pessoais e das comunidades e contextos onde os indivíduos interagem; caracterizar, descrever e compreender factos educativos ocorridos em qualquer contexto, com qualquer tipo de pessoas, consideradas quer em grupo quer individualmente (Universidade de Coimbra, 2019).

Assim, para além de promover o desenvolvimento de competências analítico-reflexivas e operativas que permitam não só uma análise dos fenómenos educativos, mas também uma planificação e intervenção adequadas que melhorem o contexto em que se atua, o aluno deverá ser capaz de realizar atividades experimentais e levar o público-alvo com quem está a intervir a envolver-se ativamente na construção das suas próprias aprendizagens, investigando, observando, experimentando, pensando, comparando e até formulando hipóteses e tirar conclusões.

O presente relatório sistematiza as atividades realizadas durante o período de estágio no Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, sendo constituído por cinco capítulos. De acordo com o levantamento de necessidades do AEEC e do papel do profissional em Ciências da Educação foi nosso propósito dar respostas às necessidades identificadas e que conduziram ao acompanhamento e avaliação do Programa Eco Escolas e do Projeto META, bem como à conceção, desenvolvimento e avaliação do Programa de Promoção da Autoestima e da Assertividade (PROAA), sendo que vamos dar destaque ao Programa PROAA e ao Projeto META.

O primeiro capítulo descreve a instituição onde decorreu o estágio e os objetivos do mesmo, definidos com base na análise de necessidades. O segundo capítulo expõe um enquadramento teórico que serviu de base para a realização das atividades desenvolvidas na Escola Básica da Solum, mais propriamente sobre a conceção, desenvolvimento e avaliação do Programa PROAA. Sendo que a autoestima se constrói ao longo de uma vida, foi nosso objetivo em cada sessão, contribuir para que as crianças tomassem decisões independentes de forma a desenvolver uma autoestima e uma assertividade positivas, sendo que a assertividade decorre da expressão de uma autoestima saudável.

No terceiro capítulo apresentamos a fundamentação teórica do projeto de intervenção – Projeto META, desenvolvido na Escola Básica Eugénio de Castro, sobre métodos e hábitos de estudo, que realizámos junto das turmas do 5.º ano de escolaridade, bem como a sua planificação, descrição e avaliação. Além da componente interventiva, foi desenvolvida uma componente de investigação que consistiu no estudo da relação entre o autoconceito, o locus de controlo e o rendimento escolar.

O quarto capítulo inclui a descrição da participação em outros Programas, nomeadamente o Programa Eco Escolas realizado no Centro Escolar Solum Sul, bem como em outras atividades que foram desenvolvidas ao longo do estágio, como workshop's, colóquios etc.

O quinto capítulo, e último, descreve a investigação empírica realizada através de inquérito por questionários, aplicados no âmbito do Projeto META, acerca do autoconceito, do locus de controlo e sua relação com o rendimento escolar, incluindo a contextualização e objetivos, a metodologia adotada e os resultados obtidos.

Apresenta-se, no final, uma breve conclusão do trabalho realizado, salientando a importância e a pertinência de todas as atividades realizadas ao longo do estágio

curricular, e onde é também efetuada uma apreciação global do estágio e do nosso desempenho. O relatório inclui ainda as referências bibliográficas consultadas, bem como anexos relativos ao trabalho concretizado.

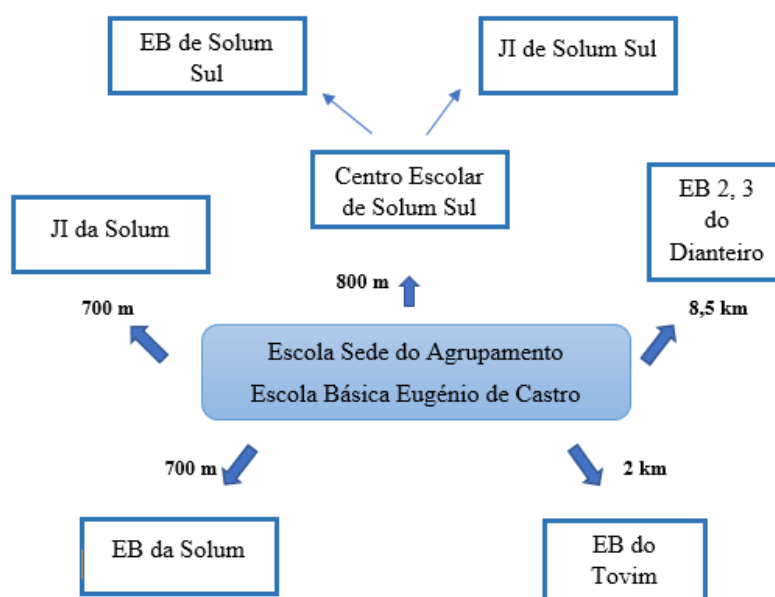
Capítulo 1: Caracterização da Instituição

1.1. O Agrupamento Escolas Eugénio de Castro

O Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro (AEEC) deve o seu nome ao poeta e autor dramático Eugénio de Castro e Almeida, nascido em Coimbra no dia 4 de março de 1869, e considerado o introdutor do Simbolismo em Portugal. Viveu a maior parte da sua juventude em Coimbra e licenciou-se em Letras, curso que terá concluído na capital. Eugénio de Castro e Almeida ocupou alguns cargos diplomáticos durante a sua vida, tendo falecido a 1944 (Projeto Educativo 2016/19).

Atualmente, o mesmo Agrupamento integra a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Eugénio de Castro, que constitui a sede, localizada na Rua Almirante Gago Coutinho, na Solum, freguesia de Santo António dos Olivais; o Jardim de Infância da Solum e Jardim de Infância de Solum Sul, sendo que este último está integrado no edifício do Centro Escolar de Solum Sul e quatro escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente a Escola Básica da Solum, a Escola Básica de Solum Sul, inserida também no Centro Escolar de Solum Sul, a Escola Básica do Tovim e a Escola Básica do Dianteiro (Projeto Educativo 2016/2019).

Figura 1 – Constituição do AEEC



O Agrupamento dispõe de um conjunto de serviços, cujo propósito assenta na promoção de projetos dinâmicos e iniciativas no âmbito de atividades de apoio ao currículo formal, com o intuito de facilitar o desenvolvimento de aprendizagens diversificadas. A presença destes serviços contribuem para que os alunos tenham acesso a recursos documentais, tecnológicos e digitais complementares ao estudo na sala de aula. Para que seja proporcionada a orientação escolar e profissional, o Agrupamento conta com um gabinete de Serviços de Psicologia e de Orientação (SPO) e “proporciona aos alunos com necessidades educativas de carácter permanente, apoio terapêutico nas valências de Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Psicologia, ministrado pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) da APPACDM de Coimbra” (Projeto Educativo, 2016/2019, p. 15).

No respetivo Projeto Educativo são referenciadas várias ofertas educativas, e que o Agrupamento proporciona livremente, entre as quais, a opção artística, serviços de Multimédia, Música, Oficina de Teatro, Dança, Oficina de Pintura e Educação Tecnológica. O Francês, Espanhol e Alemão são as disciplinas de opção, estando dependentes do número de inscrições.

Na educação pré escolar, as crianças têm beneficiado de aulas de Educação Física e Musical, em coadjuvação de docência com professores da escola sede. Em horário integrado nas atividades de animação, a Associação de Pais dos jardins de infância organiza um conjunto de modalidades que se realizam nos Jardins de Infância ou em instalações exteriores. Estas atividades de animação realizam-se anualmente, e consistem na aprendizagem do Inglês, Yoga, e as que se realizam nos espaços exteriores, como natação, futebol e dança, sendo pagas pelos respetivos pais interessados (Projeto Educativo 2016/2019).

O AEEC tem como missão fundamental o incremento de um ensino estimulante e ativo que seja capaz de desenvolver em todos os alunos o “exercício responsável de vivência dos seus direitos e dos seus deveres enquanto cidadãos”. É de reconhecer a resposta que o respetivo Agrupamento oferece às diversas dificuldades dos seus alunos, acomodando tantos ritmos de diferentes aprendizagens, assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado. Para que a missão acima referida se concretize é fundamental a definição de valores partilhados e aceites por toda a comunidade educativa, assim, o AEEC orienta-se por princípios como a “transparência,

integridade, liberdade, equidade, coerência, tolerância e justiça” (Projeto Educativo, 2016/2019, p. 15).

No decorrer do ano letivo 2018/2019, foram, por nós, realizadas atividades na Escola Básica 2, 3 Eugénio de Castro, na Escola Básica da Solum e no Centro Escolar de Solum Sul, e que passamos a caracterizar em termos de estrutura física e população abrangida.

1.1.1. Escola Básica 2, 3 Eugénio de Castro

A Escola Básica Eugénio de Castro “é constituída por um pavilhão polidesportivo, um campo de jogos exteriores, seis blocos, cinco dos quais destinados à prática letiva e um destinado aos serviços e demais órgãos de gestão” (Projeto Educativo 2016/2019, p. 6).

Adicionando a isto, a escola sede possui outras atividades dinamizadas pela biblioteca, pela Salas de Estudo, pelo Gabinete de Serviços de Psicologia e de Orientação (SPO), por projetos e parcerias e pelos Clubes. É de referenciar a presença de uma Unidade de Apoio Especializado para alunos com Multideficiência, nomeadamente para o 2º e 3º Ciclos, que tem por objetivo dar respostas educativas diferenciadas, promovendo a inclusão destes alunos. Para o desenvolvimento de competências funcionais de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente existe ainda uma sala equipada para o efeito.

A EB 2, 3 Eugénio de Castro é composta por 774 alunos, sendo que 77 apresentam necessidades educativas especiais, e por 99 docentes, sendo que 11 são de educação especial.

No que respeita às instalações, a respetiva Escola “manifesta sinais evidentes de falta de manutenção”, podendo causar constrangimentos como a segurança de pessoas e de bens. Outro aspeto negativo a apontar são os “condicionalismos de localização” por parte de pessoas com mobilidade reduzida, temporária ou permanente (Projeto Educativo 2016/2019, p. 6).

1.1.2. Escola Básica da Solum

A Escola Básica da Solum foi inaugurada em outubro de 1960, com a denominação de Escola de Aplicação, vocacionada para receber, em situação de estágio, os alunos mestres da Escola do Magistério Primário de Coimbra, que atualmente se chama Escola Superior de Educação e está situada da Rua Infanta Dona Maria. A primeira Escola de Magistério Primário de Coimbra foi inaugurada em 1901, com a primeira escola anexa localizada na zona da Sé Velha. “A partir de 1989 a Escola de Magistério Primário foi extinta, dando lugar à Escola Superior de Educação e a atual Escola da Solum deixou de ser Escola anexa”, sendo que “Ao longo dos anos foram várias as designações de que foi alvo: Escola Anexa ao Magistério, Escola n.º 10, Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico da Solum e atualmente escola básica da Solum” (Projeto Educativo 2016/2019, p. 7).

Atualmente frequentam a EB da Solum 225 alunos, entre os quais 15 apresentam necessidades educativas especiais.

A Escola possui onze salas de aula, uma de Informática, duas de Educação Especial, duas de Apoio Educativo, uma Biblioteca com capacidade para duas turmas, uma Sala de Professores, uma Sala de Coordenação, um Gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), uma Reprografia, um Gabinete da Associação de Pais, três Campos de Jogos e um Refeitório com capacidade para 100 alunos. Segundo o Projeto Educativo (2016/2019), é de assinalar a escassez de aquecedores dentro de algumas salas de aula, e ainda a importância de uma renovação, na Biblioteca Escolar, do fundo documental e dos computadores, já obsoletos.

1.1.3. Centro Escolar de Solum Sul

O Centro Escolar de Solum Sul foi criado em 2010 e situa-se na Rua Monsenhor Nunes Pereira, freguesia de Santo António dos Olivais, no centro urbano da cidade de Coimbra, na margem direita do rio Mondego.

No que respeita à população abrangida, esta é composta por 279 alunos que frequentam o 1.º ciclo, dos quais 16 apresentam necessidades educativas especiais, e por 25 alunos da sala 1 e 25 da sala 2 do Jardim de Infância.

Ao nível da estrutura, o Centro Escolar é composto por um edifício único, com dois pisos, sendo que o 1º andar e parte do rés de chão é destinado ao 1º ciclo e a restante parte do rés de chão é destinada ao Jardim-de-infância. Podemos dizer que se trata de dois blocos autónomos, que comunicam entre si por uma passagem coberta ao nível do rés do chão. Além disso, integra uma Biblioteca, que em 2011 foi introduzida na rede de Bibliotecas Escolares, e um pátio vedado no qual se encontram um campo de jogos e um mini parque.

O edifício apresenta boas condições, no entanto, e segundo o Projeto Educativo (2016/2019), “as superfícies cobertas têm-se revelado insuficientes para acolher os alunos, sobretudo em dias de chuva e de calor intenso”, e é necessária também a construção de uma cobertura que seja capaz de “abrigar quer o(a) funcionário(a), quer para os Pais/Encarregados de Educação que aguardam a saída dos alunos” (p. 9).

1.2. Levantamento de Necessidades e Projeto de Intervenção no âmbito do estágio: cronograma das atividades

Este processo é feito através da análise de alguns documentos estruturantes sobre o Agrupamento, como o Projeto Educativo 2016/2019, o Relatório de Autoavaliação das Escolas, e o Relatório de Avaliação Externa elaborado em 2012. Estes documentos, além de demonstrarem o modo de funcionamento da escola, espelharam também algumas fragilidades da mesma, especialmente o Relatório de Avaliação Externa, que apontou o facto de a escola necessitar de aproveitar melhor as qualificações e as competências específicas dos professores, sendo que alguns docentes, de maneira a colmatar esta situação, inscreveram-se em Centros de Formação. Outra das fragilidades deve-se ao facto de a utilização da plataforma do Moodle ainda não estar regularizada, necessitando de ser compreendida e estudada. Relativamente ao espaço físico, é de notar que a Biblioteca Escola da Escola Sede do Agrupamento está localizada num piso superior, o que impede o acesso dos alunos com mobilidade reduzida, apresentando-se assim uma das maiores fragilidades do Agrupamento.

No decorrer do Estágio registámos alguns aspetos que necessitam de ser alvo de intervenção e que vão ao encontro de fatores negativos apresentados no Projeto Educativo 2016/2019, tais como “o elevado número de alunos em sala de aula”, “a eficácia das aulas de apoio em sala de estudo”, que não permitem que os docentes consigam “a resposta aos

problemas comportamentais dos alunos”. Perante estes fatores, e no âmbito do estágio curricular, foram desenvolvidas algumas sessões e dinâmicas com o intuito de responder às necessidades do Agrupamento, tendo em conta sempre os limites de intervenção existentes.

Na Escola Básica de Solum, devido aos fatores enunciados anteriormente, e em conversa com algumas professoras da respetiva escola, decidimos dar início à conceção e desenvolvimento de um Programa de Promoção da Assertividade e da Autoestima (PROAA) a todas as turmas do 2.º ano de escolaridade. Com o propósito de atenuar alguns dos problemas dentro de sala de aula começámos por observar cada uma das turmas no que respeitava aos desvios às regras da “produção” e à tarefa, sobretudo às regras da comunicação verbal e não verbal, às regras da mobilidade e aos desvios ao cumprimento das tarefas. O tema do Programa que desenvolvemos, além de ser do interesse pessoal, foi alicerçado ao fator negativo referido no Projeto Educativo (2016/2019), relativamente aos problemas de comportamento dos alunos associados a um baixo autoconceito, referidos pelos professores e que contribuíram para a desestabilização da turma, comprometendo o desenvolvimento escolar dos pares e prejudicando sobretudo a relação professor-aluno. Nesta perspetiva, começámos a nossa intervenção com a planificação e realização de sessões e atividades sobre os comportamentos assertivos, a promoção da autoestima e a gestão das emoções.

Desenvolvemos outras atividades sempre com o propósito de atenuar alguns destes pontos fracos referidos no Projeto Educativo (2016/2019), e por nós observados durante o estágio curricular. Na Escola sede do Agrupamento, demos seguimento a uma nova edição do Programa META (Métodos de Estudo e de Trabalho Autónomo), iniciado previamente por um grupo de estagiárias do Mestrado em Ciências da Educação, através da realização de sessões sobre métodos de estudo aos alunos do 5.º ano de escolaridade, com o objetivo de adquirirem métodos e estratégias de estudo promovendo a autonomia da aprendizagem e melhoria dos resultados escolares.

Uma das necessidades verificadas particularmente no Centro Escolar de Solum Sul durante a nossa intervenção, foi a presença de um técnico informático para auxiliar em situações de trabalho informático, e falta de pessoal no desenvolvimento do Programa Eco Escolas. Neste programa, o 2.º passo consistiu na Auditoria Ambiental acerca dos resíduos e dos temas respetivos no ano letivo presente, e que consistiu no preenchimento

de inquiridos pelos alunos visando um levantamento diagnóstico de problemas a resolver e sugestão de atividades a desenvolver na escola.

Nos capítulos que se seguem serão descritas mais pormenorizadamente as atividades realizadas ao longo do estágio curricular que teve início no dia 9 de outubro de 2018 e terminou no dia 7 de junho de 2019. No Quadro 1 apresenta-se o cronograma de atividades realizadas no decorrer do estágio.

Com base na análise das necessidades definimos o projeto de intervenção no âmbito do programa do estágio curricular que tem como objetivos o desenvolvimento e acompanhamento do programa META e a conceção, desenvolvimento e avaliação do Programa de Promoção da Autoestima e da Assertividade (PROAA).

Quadro 1 – Cronograma de atividades realizadas ao longo do estágio

Atividades	2018				2019					
	1.º Período				2.º Período			3.º Período		
	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.
Seminário de Acompanhamento	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Projeto META		■	■	■	■	■	■	■		■
PROAA (Programa de promoção da assertividade e da autoestima)		■	■	■		■	■	■	■	
Programa Eco-Escolas		■	■	■		■			■	
Workshop's e outras atividades		■			■		■		■	■
Elaboração do Relatório		■	■	■		■	■		■	■

Capítulo 2: Programa de Promoção da Autoestima e da Assertividade - PROAA

2.1. Fundamentação teórica

2.1.1. Inteligência emocional e habilidades sociais

A inteligência emocional é considerada uma habilidade centrada na percepção e na manipulação dos sentimentos e das emoções, discriminando-os como via para facilitar um raciocínio mais inteligente sobre a nossa vida emocional, uma vez que as emoções são muito importantes, já que intervêm na forma como processamos as informações provenientes do nosso meio. “A inteligência emocional inclui a habilidade de perceber com precisão, valorizar e expressar emoções; a habilidade de aceder e/ou modificar sentimentos quando estes facilitam os pensamentos; a habilidade de regular emoções promovendo o desenvolvimento emocional e intelectual” (Salovey & Mayer citados por Calero, 2016, p. 13-14).

Para os mesmos autores, a inteligência emocional é concebida num modelo de quatro componentes, relacionadas entre si. A percepção emocional é denominada como sendo a componente das emoções que são entendidas e das que são expressadas; a integração emocional, que representa os sinais que influenciam a cognição; a compreensão emocional e a regulação emocional caracterizada pelos pensamentos promoverem o desenvolvimento intelectual, emocional e pessoal.

É fundamental que se proporcione e desenvolva uma educação emocional entendida como “un proceso educativo, continuo e permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integra de la persona, con objeto de capacitarle para la vida” (Calero, 2016, p. 14).

Aspetos como os processos de aprendizagem, as relações interpessoais e a solução de problemas são favorecidos pelas competências emocionais. Essas competências podem ser agrupadas em dimensões básicas como a inteligência, a cooperação, responsabilidade, empatia e autoestima. Quando falamos em ensinar e praticar uma educação emocional devemos encará-la como uma referência na construção da autoestima, bem como do autocontrolo comportamental (Calero, 2016).

2.1.2. Autoestima

Em torno do conceito de autoestima sobressaíram alguns autores como Alcántara (1991) e Moreira (2008). De acordo com a leitura proporcionada por estes autores, quando falamos de autoestima, falamos de uma atitude que a pessoa tem em relação a si própria, refletida na forma de ser e de atuar, resultante da união de hábitos, aptidões adquiridas e motivações. Conclui-se, portanto, que a autoestima não é inata, constrói-se, isto é, aprende-se da mesma forma que se aprendem muitos comportamentos de acordo com as experiências pessoais e sociais de cada um. O ser humano é constituído e constituinte do seu próprio processo histórico e construído através da aprendizagem não intencional, de origem informal ou formal, resultante da interação do sujeito com múltiplos fatores: biológicos, psicológicos e sociais.

Segundo Alcántara (2000), a autoestima comporta três componentes: o cognitivo, o afetivo e o de conduta. Estes encontram-se internamente ligados, ou seja, a alteração de um implica a modificação dos outros. Deste modo a autoestima reflete-se em três planos: nas coisas que se faz; nos pensamentos, ideias, crenças e valores que se tem, no que se sente. O elemento cognitivo compreende ideias, opiniões, crenças, percepções e processamentos de informação, originados pelos intervenientes significativos do meio envolvente, formando o autoconceito. O elemento afetivo traduz o juízo de valor que o indivíduo forma a seu próprio respeito, baseado naquilo que considera agradável ou desagradável em si mesmo, e por fim, o elemento da conduta significa intenção e decisão de agir, de levar à prática um comportamento conseqüente e coerente, determinante da autoafirmação do indivíduo perante si e os outros.

Moreira (2008) refere que a autoestima se apresenta como o grau em que a pessoa gosta (ou não) de si própria em todos os domínios da vida, como o familiar, profissional ou social. O modo como os adultos tratam a criança depende da valorização que a criança tem de si própria, e aspetos como o tratamento e a imagem que os familiares, professores e amigos têm e fazem dela são decisivos para essa valorização. O mesmo autor refere ainda que a autoestima é aquela ideia e aquele sentimento em que alguém reconhece as suas próprias qualidades, vendo-as como suficientes para viver com tranquilidade perante as exigências que os outros e a própria vida colocam.

De seguida vamos perceber que é através da valorização e do respeito a si mesmo, que o sujeito desenvolve uma autoestima positiva.

2.1.3. Desenvolvimento da Autoestima na Criança: Contexto Familiar e Escolar

O contexto familiar tem um papel fulcral no desenvolvimento da autoestima da criança. É importante que a criança se sinta bem desde cedo e que goste de si, daí ser necessário que haja um trabalho prematuro por parte da família. Alcántara (2000) afirma que:

A família é a principal modeladora da criança, sendo múltiplas as razões que a definem como fundamento de toda a estrutura comportamental da pessoa. Contudo, também não se pode afirmar que a formação das atitudes básicas seja privilégio único da instituição familiar. A contribuição dos profissionais da educação é indeclinável. (p. 83)

Para o desenvolvimento de uma autoestima saudável, existem elementos básicos a ter em consideração para que a criança aprenda com a sua própria experiência. Um dos elementos fundamentais é considerar a forma como ela é tratada, ou seja, “os cuidados que se tem que ter com ela, os exemplos e os modelos que a criança observa, bem como os valores que lhe são transmitidos” (Barreto citado por Silva, 2014, p. 5).

Uma criança com uma autoestima positiva parece estar bem consigo própria, com a sua forma de sentir, pensar e agir em relação a si e aos outros, conduzindo a uma valorização adequada das suas qualidades e capacidades e apresenta-se disponível para realizar diversas atividades nas áreas sociais e pessoais.

O desenvolvimento da autoestima positiva também pode ser trabalhado gradualmente pelo educador/professor através da “realização de atividades que motivem as crianças e as levem a adquirir sentimentos positivos acerca de si próprias, tornando-as fortes e conscientes das suas capacidades e dificuldades, evitando a ocorrência de situações que contribuam para a baixa autoestima” (Silva, 2014, p. 9). Para a mesma autora, o educador/professor tem a responsabilidade de apoiar a criança para que consiga chegar a níveis de realização onde não chegaria por si só.

Há, por sua vez, aspetos que se devem evitar e que são a causa para sentimentos de inferioridade e conseqüentemente de uma baixa autoestima que afetam a criança. Na escola, as relações entre os pares são um fator preponderante no desenvolvimento da autoestima da criança, uma vez que a escola constitui, para bastantes crianças, um campo de cultivo para as suas sensações de incapacidade, sobretudo pelo modo como o grupo de colegas ataca outro grupo de colegas mais indefesos. Outro elemento que afeta a

autoestima da criança é a relação entre professor-aluno, na medida em que o professor inconsciente ofende ou exclui a criança (Silva, 2014). O educador/professor que pretenda trabalhar e desenvolver a autoestima com crianças deve ser uma pessoa alegre, otimista e confiante nas suas capacidades, sendo que o controlo das suas emoções, principalmente das negativas, deva ser importante.

Posto isto, consideramos importante destacar algumas estratégias que os familiares e os educadores/professores devem valorizar, de forma a levarem a criança a construir uma autoestima positiva. Moreira (2008) considera essas estratégias como sendo os 13 mandamentos da autoestima:

1. “Estar atento aos aspetos positivos, ao que criança tem ou sabe fazer”, pois todas as crianças têm algo de especial que as torna únicas e é importante ajudá-las a descobrirem isso. Nunca se deve desvalorizar o que a criança sabe fazer;
2. “Elogiar, dizer coisas bonitas e simpáticas à criança, nunca utilizando o criticismo e a ironia”, uma vez que não produz comportamentos positivos;
3. “Valorizar mais o esforço do que os resultados”. Mais importante que o número que aparece na nota do teste é o empenho que a criança teve a estudar;
4. “Dar o direito à criança de ser criança”, isto é, não fazer com que a criança tenha de ser a melhor em tudo, porque ela não precisa de saber tudo;
5. “Dar o direito à criança de viver num ambiente sem violência”;
6. “Mostrar à criança que confia nas suas capacidades”;
7. “Dar oportunidade à criança de iniciar projetos”, incentivando-a a começar uma atividade;
8. “Deixar que a criança veja os efeitos positivos daquilo que faz”. É mais importante para a autoestima que as crianças vejam os efeitos positivos dos seus trabalhos do que propriamente das suas capacidades.
9. “Fazer a criança sentir-se participante de algo, principalmente a nível emocional”;
10. “Dar a oportunidade à criança de fazer algumas escolhas”;
11. “Quando se estiver na presença de outros adultos, contar episódios em que a criança tenha feito alguma coisa de bem”;
12. “Não comparar a criança com outras”, uma vez que esta pode entender as comparações com um “atestado” de incompetência;
13. “Interessar-se pela criança, pelas coisas que ela gosta de fazer e de falar, dando atenção e algum do seu tempo à criança, ouvindo-a e participando na conversa é a melhor forma de mostrar que ela é importante para si”.

(pág. 30)

Posteriormente vamos abordar a forma como a capacidade de autoafirmação e a autoestima estão ligadas entre si.

2.1.4. Assertividade

A assertividade assume-se como uma categoria de comportamentos correspondentes à habilidade em constante modificação da defesa de direitos e de competências essenciais como: expressar opinião, discordar, fazer e ignorar pedidos, lidar com críticas, expressar desagrado. O indivíduo tem de saber lidar com exigências sociais de acordo com o contexto, com a situação social ou com os indivíduos com quem interage (Del Prette e Del Prette, citados por Tavares, 2015).

Para os mesmos autores, citados por Tavares, a assertividade é assim entendida como:

“Uma classe de habilidades sociais de enfrentamento em situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor, com controlo da ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões. Ela implica tanto na superação da passividade quanto no autocontrole da agressividade e de outras reações não habilidosas” (2015, p. 36).

Já Castanyer (2006) situa a assertividade muito próxima da autoestima, visto que a considera como uma competência que está intimamente ligada ao respeito e ao carinho que cada um tem por si próprio e pelos outros, bem como melhorar as suas relações sociais. O facto de termos respeito por nós próprios, ou a falta dele, não depende exclusivamente do aspeto físico ou da capacidade de protestar. “É necessário que a pessoa se sinta segura, e ao mesmo tempo que seja capaz de se afirmar e responder corretamente aos outros, pondo de parte uma atitude de pessoa socialmente desajeitada” (p. 21). Uma interação satisfatória não depende dos outros, mas sim do próprio indivíduo se sentir respeitado e valorizado, uma vez que possui uma série de competências para responder corretamente a uma série de convicções que o faz sentir bem consigo próprio.

Segundo a mesma autora, quem possui as competências essenciais para a assertividade é considerada uma pessoa assertiva, e pelo contrário, quem não as possui e tiver problemas na sua forma de se relacionar com os outros é considerada uma pessoa com falta de assertividade. A falta de assertividade pode ser entendida de duas formas: as pessoas pouco assertivas, que são “as pessoas consideradas tímidas, com tendência a

serem pisadas e não respeitadas”, e as pessoas agressivas, “que pisam os outros e não têm em conta as necessidades alheias” (p. 22). Nenhum indivíduo é exclusivamente agressivo, não assertivo, ou até assertivo, visto que apesar de termos tendência para algum destes comportamentos, não existem “tipos puros”, como afirma a autora. Em certas situações podemos exibir alguns dos comportamentos que foram descritos, e que nos causam dificuldades, enquanto que noutras podemos reagir de forma completamente diferente. Tudo depende dos problemas de cada um e da importância que estes tenham para a pessoa (p. 29).

Para conseguirmos caracterizar cada estilo de comportamento (não assertivo, agressivo e assertivo), é necessário termos em consideração três padrões de comportamento (comportamento exterior, padrões de pensamento e sentimentos e emoções), para saber como cada um funciona em cada caso (Castanyer, 2006, p. 29).

A pessoa não assertiva, apesar de respeitar os outros, não se respeita a si mesma nem defende os seus direitos nem os seus interesses pessoais. Considerando os padrões de comportamento, temos que:

Quadro 2 – Estilo comportamental da pessoa não assertiva

Comportamento exterior	Padrões de pensamento	Sentimentos e emoções
<ul style="list-style-type: none"> - Volume de voz baixo, bloqueios, gaguez, silêncios; - Evita contacto ocular; - Insegurança em saber o que fazer e dizer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evita incomodar ou ofender os outros; - Não dá importância ao que pensa ou ao que deseja; - Sensação constante de ser incompreendido, manipulado 	<ul style="list-style-type: none"> - Impotência; - Frequentes sentimentos de culpabilidade; - Fraca autoestima; - Desonestidade emocional.

Fonte: adaptado de Castanyer (2006)

Por outro lado, para Castanyer (2006), a pessoa agressiva “defende em excesso os direitos e os interesses pessoais, sem ter em conta os dos outros: por vezes não os tem

realmente em conta, outras, carece de competência para enfrentar determinadas situações” (p. 31). Os padrões de comportamento são caracterizados da seguinte forma:

Quadro 3 – Estilo comportamental da pessoa agressiva

Comportamento exterior	Padrões de pensamento	Sentimentos e emoções
<ul style="list-style-type: none"> - Volume de voz elevado (fala pouco fluida por ser demasiado precipitada, insultos e ameaças); - Olhar desafiador, rosto tenso; - Tendência para o contra-ataque. 	<ul style="list-style-type: none"> - Descarta a opinião das outras pessoas; - Coloca tudo em termos de ganhar ou perder; - Pensamentos como “há gente má e desonesta que merece ser castigada”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ansiedade crescente; - Solidão, sensação de incompreensão, culpa, frustração; - Fraca autoestima; - Sensação de falta de controle; - Honestidade emocional: exprime aquilo que sente “não engana ninguém”.

Fonte: adaptado de Castanyer (2006)

Já analisámos os dois tipos de comportamento que indicam falta de assertividade, falta agora analisar como se comporta e como pensa e sente a pessoa assertiva. “As pessoas assertivas conhecem os seus próprios direitos e defendem-nos sem deixar de respeitar os outros, ou seja, não têm o objetivo de “ganhar”, mas sim de “chegar a um acordo” (Castanyer, 2006, p. 37). Vejamos quais as características correspondentes aos padrões de comportamento:

Quadro 4 – Estilo comportamental da pessoa assertiva

Comportamento exterior	Padrões de pensamento	Sentimentos e emoções
<ul style="list-style-type: none"> - Maneira de falar fluida e segura, ausente de bloqueios e de gaguez; - Contacto ocular direto; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhece e acredita nos seus próprios direitos e nos dos outros; 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima saudável (não há sentimentos de inferioridade nem

<p>- Expressão dos sentimentos tanto positivos, como negativos;</p>		<p>superioridade com os outros); - Respeito por si próprio; - Sensação de controlo emocional.</p>
---------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: adaptado de Castanyer (2006)

Castanyer (2006) refere ainda a necessidade das relações significativas precoces demonstrarem habilidade assertiva conferindo, à mesma, valor positivo, já que a aprendizagem dessa habilidade é feita em função das consequências percebidas. Por sua vez, o reforço tem um papel preponderante no desenvolvimento e desempenho de respostas assertivas, já que não basta apenas adquirir aprendizagem por modelagem ou instrução. Assim, a comunicação assertiva só é mantida quando positivamente reforçada dependendo, para isso, de relações sociais assertivas para que se constitua um ciclo de respostas capazes de assegurar o tipo de comunicação assertiva.

2.1.5. Assertividade na Educação

Em declaração para o jornal cidade VIVA, e em relação à assertividade na educação, a Psicóloga clínica Paula Barbosa relata que “a educação pela assertividade aposta no confronto, sem medo do conflito, fomentando o uso de argumentação de parte a parte. Apela-se à veracidade da criança, quer para si própria, quer perante os outros, apostando no diálogo como via de entendimento”. Afirmar ainda que “na atitude assertiva, todos são respeitados, tudo é recíproco, todos são livres” (2008).

A assertividade reforça a autoestima da criança e torna a capacidade de pensar mais positiva no que pode fazer para conseguir alcançar um objetivo, ao contrário da posição insegura e desvalorizada, que fixa o pensamento na ideia de não conseguir.

Castanyer (2006) afirma que a capacidade de a criança ser assertiva, ou socialmente competente, não se herda, não é algo permanente, mas sim algo que se vai aprendendo ao longo da vida. As competências sociais que a criança vai adquirindo só se aprendem e só se vão desenvolvendo com a prática permitindo à criança a partilha, a colaboração e a negociação. Estas competências devem ser transmitidas através dos adultos que

pertencem ao meio social e que estão mais próximos da criança, levando a que estas se relacionem corretamente com os outros. A mesma autora declara ainda que a aprendizagem dos comportamentos depende de fatores como as consequências, isto é, “o que acontece imediatamente depois de exibir esse comportamento” e “os modelos que a criança tem para imitar” (p. 145). Existem dois tipos de consequências, ou dizendo de outra maneira, duas reações perante um comportamento. São elas o reforço positivo e o castigo. O reforço positivo consiste numa resposta qualquer agradável e que chega do exterior e faz a criança pensar que o comportamento que acabou de emitir é desejável. Esses reforços podem ser materiais, através da atribuição de prémios, sociais, através de elogios, olhares e atenção, e podem ser simbólicos através de dinheiro ou pontos. É de referir que o reforço social remetido através da atenção e da valorização verbal e não verbal que a criança recebe é o mais poderoso e tem um efeito muito maior do que qualquer outro prémio material.

“Os reforços positivos aumentarão a probabilidade de que se volte a produzir o comportamento. Pode, por isso, afirmar-se que se algum comportamento está a produzir-se regularmente, o mais certo é que esteja a ser reforçado, e isso vale para os comportamentos corretos e incorretos” (Castanyer, 2006, p. 146).

Outra das reações que resulta de um comportamento é o castigo. Ao contrário do reforço positivo, o castigo entende-se como uma resposta qualquer não gratificante, que resulta desde repreensões até castigo físico, passando por vezes pelo desprezo, a troça e a agressão verbal. A mesma autora refere que ao contrário do que se possa pensar, o castigo é visto num primeiro momento como uma técnica que costuma ser muito eficaz, mas que a longo prazo, “não faz com que se modifique o comportamento de raiz”, e desta forma costuma provocar a imitação, ou seja, uma criança que seja repreendida várias vezes vai imitar esse comportamento e repreender os outros com maior frequência. O facto de o castigo ser visto como negativo a longo prazo também contribui para um afastamento entre a criança e o adulto que a castiga, e vai fazer com a criança crie sentimentos de depressão e de baixa autoestima (p. 147).

A criança que imita constantemente o adulto está sujeita a que os comportamentos que observa não sejam sempre comportamentos corretos e socialmente desejáveis, mas também o contrário. Geralmente é-se mais facilmente influenciado pelo que se ouve e vê do que por aquilo que se lê e se diz. Castanyer (2006) entende que são necessários

requisitos para que a criança se considere alguém “digno de ser imitado”. O primeiro requisito é que “a pessoa a imitar esteja a receber um reforço que seja desejável para a criança, outro requisito é que “por qualquer motivo, a pessoa a imitar chame a atenção da criança” e por último que “seja um modelo válido para a criança” (p. 149). Os pais e os educadores detêm um papel importantíssimo para a criança como emissores de reforços e como modelos a imitar, uma vez que são eles que vão fazer com que a criança se sinta competente/incompetente ou digna ou não de carinho.

Para a mesma autora existem atitudes gerais que os familiares deverão ter para com os seus filhos, e que no âmbito das funções educativas promovem o desenvolvimento da autoestima. Uma das regras que os familiares têm de ter em consideração é “o cuidado com as projeções”, visto que muitas vezes estes têm tendência para projetar os seus próprios medos e experiências negativas nos seus filhos. Eis um exemplo: “um pai que tenha sido muito gozado em criança tenderá a querer “proteger” o seu filho desta experiência, incitando-o a desconfiar de toda a gente e antecipar-se aos “ataques” dos outros, atacando ele primeiro” (p. 150). Outra das regras que os familiares têm de seguir é “não confundir um erro pontual com uma característica da personalidade”, isto é, se o adulto rotular a criança de “má”, “distraída” ou “desobediente” sempre que ela fizer alguma coisa mal, vai impedir a criança de desenvolver a sua autoestima, e neste caso está a confundir um simples erro com toda a personalidade da criança. Eis um exemplo: se a criança “se habitua a pensar que é má não pode desenvolver uma boa autoestima, pois está convencida de que isso é imutável e não há nada a fazer. Todos os seus atos estarão marcados pelo facto de ser má”. A terceira regra dita que os familiares se devem “assegurar de que as expectativas que se tem em relação à criança são razoáveis e adequadas à sua idade”. Uma criança com cinco anos não é igualmente assertiva aos 10 anos, tal como não é igualmente criativa e sociável. A cada nível de maturidade correspondem determinados comportamentos que estariam mais lentos antes ou depois. Não se pode exigir a uma criança fazer algo a que ela não sinta preparada, sendo que o acontece, por vezes, é que lhes são atribuídas responsabilidades quando a criança ainda não está suficientemente madura para captar a situação na sua totalidade (p. 152).

Chegamos à conclusão que “a assertividade faz parte da autoestima e é como um escudo que protegerá a criança para a vida” (Castanyer, 2006, p. 142).

2.2. Concepção, Desenvolvimento e Avaliação do Programa PROAA

Na sequência da análise das necessidades da Escola Básica da Solum, concebemos um Programa com o título de Promoção da Autoestima e da Assertividade (PROAA). O desenvolvimento e avaliação do programa foram direcionadas para o 2.º ano de escolaridade da respetiva escola através da planificação e posterior realização de sessões de sensibilização sobre o desenvolvimento de conceitos relacionados com o tema do programa e dinâmicas para colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas sessões.

Sendo a autoestima um conceito individual que se constrói ao longo de uma vida, foi nosso objetivo, em cada sessão, acentuar a nossa intervenção na promoção dos conceitos, tanto da autoestima como da assertividade, e assim contribuir para que as crianças tomassem decisões independentes de forma a desenvolver uma autoestima e uma assertividade positiva, uma vez que a assertividade decorre da expressão de uma autoestima saudável.

A partir de outubro até maio, realizaram-se as atividades do projeto, sendo que as datas foram sempre definidas de acordo com o funcionamento normal das aulas e tendo em conta também as atividades que foram realizadas por outros estagiários.

A nossa intervenção começou com a observação às três turmas do 2.º ano de escolaridade, sendo que para salvaguardar o anonimato dos alunos e dos professores, vamos caracterizar cada uma por turma 1, 2 e 3. Através do recurso a uma grelha de observação (cf. anexo 1) foi-nos permitido identificar desvios às regras da comunicação verbal e não verbal, sobretudo na ocorrência de respostas coletivas que geram desordem e confusão dentro da sala de aula, a postura dos alunos, que mostra agitação dos mesmos e conduz a que eles se abstraíam demasiado. No que respeita aos desvios às regras da mobilidade e aos desvios ao cumprimento da tarefa, observámos que alguns alunos se abstraem com os materiais que possuem.

Posto isto, apresentamos de seguida as atividades realizadas ao longo do estágio, no recreio e em sala de aula, no âmbito da autoestima e da assertividade. As atividades foram realizadas com as três turmas, porém em horários diversos.

2.2.1. Atividades realizadas no recreio

2.º momento – Foi colocada uma linha no chão, de maneira a que existissem dois lados, um para os alunos que respondessem “Sim”, e outro para quem respondesse “Não”, dependendo da pergunta que era feita, e da resposta que considerassem mais adequada à mesma.

Avaliação/resultados da sessão: A avaliação foi feita através da observação direta, e utilizada uma grelha de observação onde foram registadas as respostas dos alunos, associada a uma aprendizagem cooperativa adaptada ao contexto da linha de comportamentos (cf. anexo 5).

2.2.2. Atividades realizadas em sala de aula

Atividades realizadas no âmbito da autoestima

1. Atividade: “Chuva de emoções” (cf anexo 6)

Recursos: História do Palhaço Tristoletto; (cf anexo 7)

Momentos da Atividade:

1.º momento – Os alunos identificaram emoções através de alguns “emojis” projetados no computador, os quais correspondiam a emoções como tristeza, medo e raiva, de forma a saberem distinguir cada uma delas, e saber o significado das mesmas;

2.º momento – Partilha da história do palhaço Tristoletto;

3.º - Ilustração do gráfico “chuva de emoções”, em que os alunos tinham de pintar a maior parte de um gráfico (cf anexo 8) que correspondia à emoção que sentiam mais no seu dia-a-dia; vermelho para a Raiva, verde para Alegria, amarelo para Medo e azul para Tristeza.

Avaliação/Resultados da sessão: A avaliação da atividade foi feita no final das estagiárias terem lido a história acerca do Palhaço Tristoletto, e na qual se verificou que a maioria dos alunos conseguiram identificar as emoções representadas ao longo da história pelo Tristoletto. Para além de terem identificado na maioria as emoções sentidas pelo Palhaço, as crianças relataram e partilharam experiências ou situações do quotidiano em que apresentaram essas mesmas emoções. No 3.º momento, verificámos que na turma 1, houve alguns alunos que preencheram a maior parte do gráfico de vermelho e outros de azul, sendo que nas restantes turmas a maioria pintou a maior divisão de verde, tendo, portanto, frequentemente uma emoção positiva.

2. Atividade: “Eu sou especial” (cf anexo 9)

Recursos: Power-Point com a história da esponja Estima; Estimómetro e Caixa mágica

Momentos da atividade:

1.º momento – Foi apresentada uma história em banda desenhada aos alunos, ao mesmo tempo que eram elaboradas perguntas acerca da história da “esponja estima” (cf. anexo 10)

2.º momento – Cada aluno preencheu uma ficha que apresentava um “estimómetro”, no qual tinham de assinalar a vermelho quais as situações e os comportamentos que aconteciam menos vezes no seu dia-a-dia, e a verde os que aconteciam mais vezes. No estimómetro estavam representados contextos como os da família, a escola e os amigos (cf, anexo 11)

3.º momento – Foram selecionados, aleatoriamente, alguns alunos que responderam à pergunta “Quem é a pessoa mais especial na tua vida?”, e que posteriormente olharam para dentro de uma caixa, a que nomeámos de “caixa mágica”, e que explicámos que dentro da caixa estaria a pessoa mais especial da vida de cada um, eles próprios, visto que o interior da caixa continha um espelho

Avaliação/Resultados da sessão: Foi usada a técnica da observação direta como avaliação através do registo das respostas às perguntas que foram elaboradas ao longo da sessão. Na parte do estimómetro, na turma 1 e 2, as situações que a maioria dos alunos identificaram como acontecendo menos vezes em casa foram as coisas simpáticas que os familiares dizem, e também o facto de não brincarem muitas vezes com as crianças, e na turma 3 verificou-se que falta preocupação por parte dos familiares no que respeita aos assuntos sobre a escola. No contexto da escola, a maioria dos alunos das turmas 1 e 2 responderam que existe um descuido do professor em reparar e dizer mais vezes aos alunos quando eles se esforçam, e na turma 3 os resultados mostraram que a maior parte dos alunos denotam falta de motivação por parte do professor no que respeita ao reconhecimento das competências do aluno, isto é, dizer que o aluno consegue e é capaz de realizar as tarefas, mesmo as mais complexas. Já com os amigos, os resultados mostraram que a maioria dos alunos das três turmas responderam que sentem falta dos colegas chamarem nomes carinhosos uns aos outros e de darem os parabéns por terem feito algo bem.

Pelo lado positivo, e tendo em conta o estimómetro em casa, na escola e com os amigos, apurámos que existe uma grande frequência de carinhos e de elogios em todos os contextos, e por parte de todos os envolventes nesses contextos, sendo um grande fator para a promoção de uma autoestima saudável para as crianças.

No final, em cada uma das turmas, utilizámos uma grelha de observação (cf. anexo 12) na qual registámos as respostas e os comentários dos alunos que foram chamados para responder à pergunta de “Quem é a pessoa mais especial na tua vida?”. A maioria dos alunos ficou surpreendido com o que estava no interior da caixa, e com o facto de eles próprios serem a pessoa mais especial e única.

Atividades realizadas no âmbito da Assertividade

1. Atividade: “Asserti” (cf. anexo 13)

Recursos: *Power Point* com a história em banda desenhada e com o jogo da “panela de pressão”; questionário.

Momentos da atividade:

1.º momento – Foi apresentada aos alunos uma história em BD acerca do que é ser assertivo, e quais as características que uma pessoa assertiva deverá apresentar (cf. anexo 14).

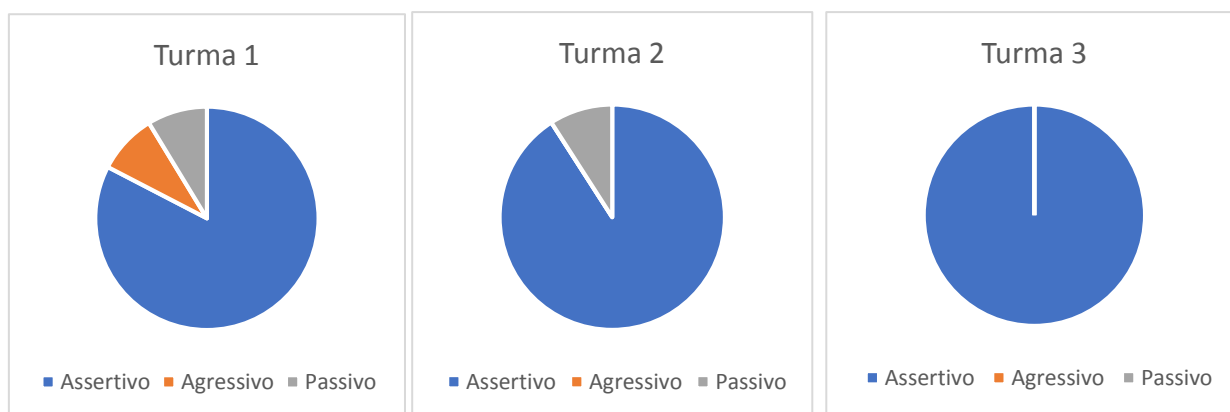
2.º momento – Ao longo da história os alunos foram conhecendo algumas das personagens apresentadas, para posteriormente jogarem ao jogo da “panela de pressão” (cf. anexo 15), que consistiu na analogia que foi feita entre uma panela de pressão e situações do quotidiano dos alunos. Formaram-se três grandes grupos, e cada um deles era responsável por ter uma personagem, “o asserti”, o “passi” e o “agri”, e que retratavam e caracterizavam temas como assertividade, passividade e agressividade

3.º momento – Para terminar, foi entregue a cada aluno um questionário sobre comportamentos assertivos, para saber se a maioria se considerava como pessoa assertiva ou não.

Avaliação/Resultados da sessão: Ao longo da sessão foi utilizada a técnica da observação direta para avaliar as respostas que eram dadas pelos alunos. Alguns alunos souberam dizer o que era ser assertivo e nomear algumas das características que uma pessoa assertiva tem de apresentar, como por exemplo, na turma 2, alunos afirmaram que uma pessoa assertiva tem de “dizer o que pensa sem magoar os outros”, ou “dizer que não gosta de uma coisa, mas com um discurso moderado”. No jogo da “panela de pressão”, verificou-se que a maioria dos grupos soube identificar corretamente quais os comportamentos passivos, assertivos e agressivos e que caracterizavam cada personagem.

No final, os alunos preencheram um questionário sobre comportamentos assertivos (cf. anexo 16), e os gráficos seguintes mostram que a grande maioria era considerada uma pessoa assertiva. Note-se que a turma 1 era constituída por 22 alunos, a turma 2 por 24 e a turma 3 por 26 sendo que na turma 3, todos os alunos se consideraram como uma pessoa assertiva, sendo que o feedback foi bastante positivo.

Figura 3 – Gráficos dos comportamentos assertivos



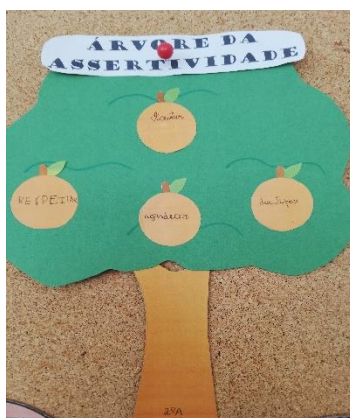
2. Atividade: “A árvore da assertividade”

Recursos: Árvore; Frutos; cola

Avaliação/Resultados da sessão: Foram elaborados grupos de alunos em cada turma, e a cada grupo foi entregue uma árvore e alguns frutos. Cada elemento do grupo tinha de pensar numa palavra relativa ao tema da assertividade e escrever em cada fruto

a palavra, constituindo assim a árvore da assertividade. Cada árvore elaborada pelos alunos ficou afixada na respectiva sala de aula de cada turma.

Figura 4 – Árvore da assertividade



Capítulo 3: Intervenção no Projeto META - Métodos de Estudo e Trabalho Autónomo

3.1. Fundamentação teórica

3.1.1. Insucesso escolar: Causas

Para Ribeiro e Alves (2011), existem diversas formas de aprender, visto que são demasiadas as formas intervenientes neste mesmo processo, tais como as capacidades cognitivas do aluno, o próprio ambiente familiar, as vivências pessoais e o conhecimento base. Segundo algumas teorias, o conceito de aprendizagem tem sido alvo de grandes evoluções ao longo do tempo. A teoria behaviorista defendia que “mediante um estímulo o organismo reage, logo a aprendizagem não era mais do que um aperfeiçoar de respostas a estímulos externos”, enquanto que os cognitivistas sustentavam “que os alunos não eram meros reprodutores, mas sim processadores da informação”. Já o construtivismo assenta na ideia de que “o aluno deve ter um papel ativo na construção do seu próprio saber” e os defensores do humanismo defendiam que “a aprendizagem se faz mediante a autorrealização do aluno, não podendo ser esquecido o lado cognitivo, motor e afetivo, valorizando-os de igual forma” (pág.3).

O insucesso escolar é uma realidade que, infelizmente, está presente no meio escolar e não pode, nem deve ser descurado pela comunidade escolar, e sobretudo, pelos profissionais que lidam diariamente com a criança. Segundo Martins (2017), existe uma polissemia no que diz respeito à definição de insucesso escolar por alguns investigadores da área da psicopedagogia.

No sistema educativo, a palavra insucesso é associada ao fraco rendimento escolar e à grande dificuldade que uma criança pode no seu percurso escolar para atingir os objetivos propostos no tempo previsto e de acordo com a sua idade (Figueiredo, citado por Martins, 2017, p. 4). Por outro lado, e para Rangel, citado por Martins (2017), o conceito de insucesso escolar é considerado relativo, uma vez que “só tem sentido no seio de uma dada instituição escolar, e de acordo com os objetivos da escola, traduzidos num programa, e não a uma inaptidão que serve para caracterizar a criança de forma progressiva” (p. 5). Também Peixoto, citado pela mesma autora, tem outro ponto de vista, afirmando que o insucesso escolar “não é só o facto de o aluno reprovar”, isto é, pode

haver insucesso escolar mesmo que o aluno seja aprovado, sendo que está também subjacente ao rendimento abaixo das possibilidades do aluno. A reprovação e o abandono escolar são das principais razões para o insucesso, porém, existem outros fatores que revelam e que são a causa para esse insucesso, tais como, e após terminada a escolaridade, “os alunos não conseguem mobilizar os conhecimentos adquiridos durante todo o seu percurso escolar, sendo este um indicador de que não houve uma aprendizagem ou que esta não foi feita corretamente” (p. 5).

Uma forte desmotivação, uma baixa autoestima, e um baixo autoconceito acadêmico são também das principais causas do insucesso escolar, e por vezes, os próprios professores são os causadores destes mesmos fatores na medida em que dão a certeza às crianças de que não são capazes de fazer nada certo, ou que estão longe de atingir os seus objetivos, contribuindo para que estes tenham uma baixa autoestima, influenciando assim o seu rendimento escolar e o seu desenvolvimento social e escolar. Devido a estas causas, o aluno acaba por sentir que, apesar do seu esforço, não consegue obter sucesso e por isso vai procurar proteger a sua autoestima desistindo do seu percurso académico, levando ao abandono escolar, e procurando assim outras atividades ou outras tarefas que proporcionem e o levem a desenvolver essa autoestima perdida. As consequências podem ser ainda mais dramáticas, e por essa mesma razão a escola tem um papel preponderante na reorganização destes fatores, dando a possibilidade a cada aluno de desenvolver as suas áreas mais fortes, considerando-se assim verdadeiramente inclusiva.

Deste modo, o tema do insucesso escolar deve ser tratado e analisado nas políticas e discursos educativos pelos investigadores das “ciências da educação”, incidindo sobretudo na forma de avaliação das aprendizagens, as adaptações curriculares, na administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e, sobretudo, na formação de professores, tendo como finalidade única o incremento do sucesso escolar.

3.1.2. Influência da motivação no rendimento escolar dos alunos

Os seres humanos são motivados para o desenvolvimento das suas competências e dos seus conhecimentos, bem como para a solução dos seus problemas, sendo que a motivação acaba por afetar a quantidade de tempo que as pessoas estão dispostas a dedicar à aprendizagem. Segundo Bransford, Brown e Cocking, citados por Carvalho (2012):

“Os desafios devem estar ao nível adequado de dificuldade para que o aluno permaneça motivado, ou seja, as tarefas muito fáceis tornam-se aborrecidas e por outro lado as tarefas muito difíceis provocam sentimentos de frustração no aluno e dedicam, a final, pouco tempo à tarefa” (p. 14).

Para Lemos, citado por Carvalho (2012), a tomada de iniciativas por parte do aluno, o enfrentar desafios e a utilização de estratégias para a resolução de problemas, são condutas e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho dos alunos motivados, e promovem a capacidade de motivação dos mesmos. A mesma autora refere ainda que estes alunos “revelam também afetos positivos face à aprendizagem, como o entusiasmo, a curiosidade e o interesse”, e que contrariamente a estes, os alunos desmotivados “exprimem pensamentos e comportamentos geralmente negativos, e são passivos, não se esforçam, evitam desafios, desistem facilmente das tarefas escolares e usam repetidamente as mesmas estratégias ineficazes” (p. 15).

No processo de ensino-aprendizagem, a motivação é um fator fundamental, assim, cabe essencialmente ao professor a preocupação de procurar meios que estimulem os interesses dos seus alunos pelas aulas. Cabe também ao professor que conheça o processo de aprendizagem e que esteja interessado por todos os seus alunos como seres humanos que estão em processo de desenvolvimento intelectual e social, estando subjacente a relação que cada criança mantém dentro do seio familiar. Saber motivar para a aprendizagem escolar não é um processo fácil visto que o aluno é alguém que se move por diversos motivos e emprega uma capacidade de desenvolvimento diferente em cada tarefa que realiza, por isso a figura do professor tem de ser vista como um estabelecimento de processos motivacionais para com o aluno.

Algumas das estratégias simples, que os professores podem utilizar com o intuito de motivar os seus alunos, baseiam-se sobretudo na realização de tarefas interessantes e apropriadas à idade e às capacidades dos mesmos; a clareza na elaboração dos objetivos; a utilização de métodos de descoberta que explorem a curiosidade e a realização para tarefas diversificadas; procurar que o aluno se desenvolva intrinsecamente, empregando reforços verbais e suavizando qualquer discurso que desmotive o próprio (Oliveira, citado por Carvalho, 2012, p. 16).

Segundo Woolfolk, citado pela mesma autora (2012), para além das estratégias mencionadas, o professor deve “encorajar e alimentar a motivação intrínseca e ao mesmo tempo assegurar que a motivação extrínseca apoie a aprendizagem” (p. 16).

A motivação pode considerar-se um fator modificável, isto é, dependendo do interesse do aluno por uma determinada tarefa ou disciplina. Posto isto, e para Tapia e Garcia-Celay, citados por Perassinoto (2011), a utilização de prémios ou de castigos não deve fazer parte do ambiente escolar, uma vez que apresentam limitações e, por vezes, apresentam até efeitos contrários aos que são desejados, pois “incentiva a finalização da tarefa e não a sua compreensão e a sua resolução por meio da lógica, do raciocínio e do emprego de estratégias”. Já para Pintrich e Schunke, citados pela mesma autora (2011), a utilização e a aplicação de recompensas, não devem estar associadas à quantidade da atividade, mas sim à qualidade ou ao facto de a ter realizado (p. 26). O elogio apresenta assim uma importância considerável como fator de fortalecimento da autoeficácia e promotor da autodeterminação do aluno, levando o mesmo a preocupar-se com todo o processo, e não somente com os resultados.

Em suma, e para Oliveira, citado por Gonçalves (2012), “a motivação consistiu no fator fundamental ou no motor da aprendizagem na ordem afetiva assim como a inteligência é o fator fundamental na ordem cognitiva e estrutural”, bem como um motivo intrínseco ao indivíduo que estimula e direciona o comportamento do mesmo.

No capítulo 5 vamos abordar mais especificamente o conceito de rendimento escolar, e a sua influência em torno do autoconceito e de fatores internos e externos ao aluno.

3.1.3. Hábitos e métodos de estudo: Estratégias

As estratégias de estudo e de aprendizagem devem ser entendidas como “competências organizadas internamente que selecionam e guiam os processos internos, envolvidos na definição e na resolução de problemas” (Rodrigues, citado por Ribeiro e Alves, 2011, 46). Para as mesmas autoras, “as estratégias serão competências que o aluno utiliza para gerir o seu próprio comportamento e pensamento”, sendo que, por exemplo, ler um texto e sublinhar as partes mais importantes e recuperar ideias chave, é uma das estratégias mais utilizadas pelos alunos.

Alguns autores, citados pelas mesmas autoras (2011), preferem utilizar a expressão “hábitos de estudo”, considerando que estes apresentam uma estratégia de diversificação de apoio aos alunos, e que estimulam a aquisição e o desenvolvimento de uma panóplia de competências básicas de estudo e que são suscetíveis de otimizar o rendimento escolar, e por outro lado, alguns consideram que se trata de “um processo contínuo, associado ao desenvolvimento do estudante, no qual, o mesmo, pode tornar-se consciente de como aprende e das dificuldades que tem” (p. 46). O termo “métodos de estudo” também é utilizado por autores como Silva e Sá, cuja aprendizagem se interpreta por um processo consciente elaborado pelos próprios alunos em situação de aprendizagem, para alcançarem os seus objetivos, e que por essa mesma razão, se consideram “processos controláveis que facilitam realizações específicas” (p. 46).

Muitos dos problemas relacionados com a aprendizagem estão na ausência ou no uso inapropriado de estratégias de estudo, sendo que também poderá estar implícita uma inexistência de hábitos e métodos de trabalho favoráveis à aprendizagem do aluno. Cabe ao aluno conhecer as ferramentas, as técnicas e os métodos mais adequados para a realização de uma tarefa, bem como as atitudes e os comportamentos a ter em cada situação, sendo capaz de os avaliar e alterar quando não se revelem apropriados, procurando alternativas exequíveis.

Segundo Pinto (1998), existe uma certa ambiguidade na forma como as estratégias de aprendizagem têm sido utilizadas, visto que algumas vezes “significam estratégias de estudo, outras representam formas para passar nos exames e outras ainda são processos que servem de base à realização das tarefas cognitivas” (p. 4).

Apresentamos de seguida algumas sugestões de estratégias para melhorar a realização dos testes, antes, durante e após a elaboração dos mesmos, e que acaba por contribuir para um melhor rendimento escolar do aluno:

- Dormir cerca de 8 horas na noite anterior
- Fazer uma revisão da matéria de cada disciplina, lecionada pelo docente no próprio dia
- Na hora da realização do teste, é conveniente ler duas vezes primeiro as instruções presentes no enunciado, e em seguida todas as perguntas com atenção
- Respeitar e saber distinguir os verbos que iniciam cada pergunta, uma vez que, por exemplo, “Descrever”, é diferente de “avaliar” e “comentar”

- Responder apenas ao que é pedido, de forma clara e organizada, e evitar toda a informação desnecessária
- Se o aluno ficar nervoso ou surgirem sinais de ansiedade, deve parar, respirar fundo, e pensar em algo agradável
- Ao sair do teste, não é aconselhável partilhar e discutir as respostas com os colegas

No que respeita às rotinas de apoio ao estudo, é de ter em conta algumas variáveis tais como o local, os materiais e o tempo de estudo, que são fundamentais para a aprendizagem escolar do aluno. O tempo para se estudar uma determinada matéria de uma disciplina pode considerar-se um fator insuficiente, visto que para os alunos, em geral, é denotada uma sobrecarga de testes em pouco tempo de intervalo uns dos outros. Para colmatar tal necessidade, é fundamental rentabilizar a gestão do tempo, introduzindo algumas rotinas e ter em conta algumas condições físicas:

- Organização do local habitual de estudo – é conveniente que o aluno esteja confortável no seu próprio local de estudo, sendo que deve haver uma mesa, uma secretária, e sobretudo uma cadeira confortável
- Elaboração e fixação de um calendário de estudo, e cumprimento do mesmo num horário de estudo suficiente, flexível e distribuído
- Boa iluminação no local de estudo

O trabalho desenvolvido em casa pelo aluno deve ser acompanhado também pelos pais, cujo papel é crucial, pois é necessário que estes assumam a sua participação na vida escolar dos seus filhos, porque para além de um direito, é também um dever. Este papel desempenhado pelos pais é visto pelos filhos como uma demonstração de empenho e de interesse, tornando-se importante para a motivação e a promoção dos hábitos de estudo do aluno.

As estratégias de aprendizagem envolvem o recurso a diferentes métodos e técnicas de estudo, conforme a tarefa ou aprendizagem a realizar. O método de estudo que sugerimos para um plano de estudo mais eficaz é o método PLEMA, composto por cinco fases: pré-leitura, leitura, esquematizar, memorizar e autoavaliação. Na 1.^a fase, da

pré-leitura, “o aluno para ficar com uma ideia mais geral da matéria, deve ler com atenção o primeiro parágrafo, os sumários, os títulos e as conclusões”. Para além disso, deve ter em atenção também as palavras que são fundamentais para a compreensão dos conteúdos, ou seja, os ponto-chave. Na fase da leitura, deve existir uma leitura detalhada e atenta, devendo o aluno sublinhar o mais importante e destacar as ideias principais e dividi-las, com vista a uma melhor compreensão. A 3ª fase, do esquematizar, é uma fase importante no estudo, porque contém a matéria condensada e ajuda o aluno nas alturas em que tem de fazer revisões. Assim, enquanto escreve, desenvolve a concentração formula novas ideias. É de notar que o aluno deverá apenas colocar as ideias essenciais da matéria, sendo que devem estar bem redigidas e descritas de forma breve e clara. É na penúltima fase, da memorização, que o aluno deve repetir a leitura do esquema ou do resumo, uma vez que a aprendizagem precisa de tempo para se consolidar. Por último, na fase da autoavaliação, o aluno deve repetir, por palavras suas, o que estudou, testando a sua aprendizagem e verificando o que sabe e o que não sabe (Pinto, 1998).

Para o mesmo autor, “estas rotinas e procedimentos de apoio ao estudo são condições prévias para que uma boa aprendizagem dos conteúdos escolares se possam desenvolver” (p. 7). Segundo Rodrigues e Ramos (2014), desenvolver hábitos e estratégias de estudo é fundamental para proporcionar ao aluno o acesso e a aptidão na utilização de instrumentos mentais, “que lhe permitam tornar a sua aprendizagem mais efetiva e cada vez mais autónoma” (p. 2).

3.2 Desenvolvimento das atividades e avaliação

Na Escola sede do Agrupamento, o Programa META (Métodos de Estudo e de Trabalho Autónomo), foi alvo de intervenção a partir de sessões acerca de métodos e hábitos de estudo com as turmas do 5.º ano de escolaridade, para reforçar as sessões que já se faziam em anos anteriores no Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). A receção destes alunos foi identificada como um dos pontos fracos no Projeto Educativo de 2016/2019, e igualmente detetado pelo SPO. Durante o estágio curricular contámos com a colaboração do Dr. João Almeida, psicólogo responsável pelo SPO, que nos orientou e nos ajudou nas questões relacionadas com o Projeto. O Programa META é um projeto que aborda os vários Métodos de Estudo e Trabalho Autónomo, e foi outrora aplicado por

estagiárias de Mestrado em Ciências da Educação. Apesar de se tratar do mesmo Programa, foi reconstruído, constituindo uma nova edição.

O interesse dos educadores/professores pelos métodos e hábitos de estudos dos alunos é cada vez maior e importante para o processo de aprendizagem dos mesmos. Segundo Carvalho (2012), “muitos problemas de aprendizagem podem ser explicados pela ausência ou uso inapropriado de estratégias de estudo” (p. 24), e ainda pela falta de hábitos de estudo dos alunos. A maior parte dos alunos que demonstram uma atitude negativa face aos estudos são alunos desmotivados em relação à escola e que dedicam pouco tempo ao estudo.

Sendo a motivação para o estudo um dos componentes essenciais para que os alunos consigam um rendimento escolar cada vez maior, foi nosso propósito, ao longo de todo o estágio curricular, a elaboração de um conjunto de estratégias que auxiliam o aluno como a importância da elaboração de bons apontamentos, de resumos e esquemas que contenham as ideias principais e que ajudam na compreensão dos textos e a pesquisa de informação, exploração de conteúdos que alargam e ampliam os conhecimentos.

A implementação do Programa META teve início no decorrer do 1.º período, com sessões de informação no âmbito do programa, sobretudo para mostrar aos alunos que estratégias eles deverão utilizar no seu estudo. Cada sessão teve a duração de aproximadamente 45 minutos, e decorreram no horário da disciplina de Educação para a Cidadania, e contaram sempre com a presença do/a diretor/a da respetiva turma.

Uma vez que foi nosso interesse desde o início do estágio promover o desenvolvimento das estratégias e hábitos de estudo, realizámos seis sessões, no decorrer do 2.º período, junto de alunos de algumas turmas do 5.º ano e que obtiveram no 1.º período, duas ou mais negativas. Primeiramente foi necessário darmos a conhecer aos encarregados de educação destes alunos o intuito das sessões e o respetivo programa e seu objetivo. Para isso elaborámos uma ficha de autorização (cf. anexo 17) de forma a obtermos o consentimento dos pais para podermos dar início às sessões.

As sessões ocorreram às terças e quartas feiras nos meses de fevereiro e março, e foram sempre planificadas antes da realização das mesmas, e com recurso a materiais como apresentações em *power-point* e *prezi*, fichas de atividades, questionários, jogos interativos na plataforma *kahoot* como forma de avaliação final da sessão, e ainda materiais que serviram para promover a informação obtida nas sessões, como panfletos.

Durante as sessões, e na qualidade de formadoras no programa, foi-nos atribuída uma grande responsabilidade, acompanhada sempre com dedicação e empenho na elaboração das mesmas. No desenvolvimento das sessões foi necessário, por vezes, fazermos alterações e ajustes nas planificações, adaptando as sessões às necessidades dos alunos.

Apresentamos de seguida o tema de cada sessão, bem como os materiais/recursos e o tipo de avaliação que foram utilizados em cada uma.

Quadro 5 – Caracterização das sessões

	Objetivo	Materiais/Recursos	Avaliação
Sessão 1 – “Conheces o teu estudo”	- Conhecer os hábitos e os métodos de estudo	- Ficha de revisão sobre o método de estudo PLEMA - Questionário de avaliação sobre os hábitos de estudo	- Realização de um sumário relativa ao que apreenderam da sessão - Avaliação quantitativa e qualitativa com vista à auto e hétero avaliação
Sessão 2 – Autoconceito	- Analisar o autoconceito	- Ficha de atividades sobre o tema do autoconceito (“quem sou eu?”) - Questionário sobre escala de autoconceito	- Avaliação quantitativa dos itens dos questionários
Sessão 3 – Locus de Controlo	- Avaliar as atribuições causais e expectativas de controlo dos resultados escolares	- Ficha de atividades sobre locus de controlo e motivação - Questionário locus de controlo (IAR)	- Ficha de avaliação de atribuições causais e perceção do rendimento escolar - Avaliação quantitativa através da cotação dos itens da escala de locus de controlo

Sessão 4 – Resumos e esquemas	- Conhecer a importância de elaborar resumos e esquemas	- Panfleto sobre o método de estudo PLEMA - Ficha de exercícios sobre o tema da sessão	- Realização de um sumário como forma de sintetizar o que foi tratado na sessão - Respostas à ficha de atividades
Sessão 5 – “Ler para conhecer”	- Reconhecer os benefícios da leitura	- Ficha diagnóstica sobre hábitos de leitura - Texto retirado do livro da disciplina de português - Ficha de leitura (anexo...)	- Elaboração de um esquema e de um resumo acerca dos conteúdos abordados na sessão
Sessão 6 – Aprendizagem cooperativa	- Aprender a cooperar	- Texto “O parque em festa”	- Quiz no kahoot - Questionário de avaliação da sessão

A **primeira** sessão, que se encontra planificada no anexo 18, foi essencialmente avaliada através de um questionário sobre métodos e hábitos de estudo (cf. anexo 19), com o intuito de promover o autoconhecimento dos métodos de estudo e do autoconceito. A cotação foi feita através da atribuição de 2 pontos às questões respondidas com “sim”, 1 ponto quando respondidas com “às vezes” e 0 quando a resposta era “não”.

Posto isto, os resultados mostraram que dos 12 alunos que responderam aos questionários, apenas 3 alunos obtiveram pontuação acima dos 40, o que, segundo a tabela de cotações apresentada no questionário, significa que têm um bom método de estudo, porém, os mesmos alunos sugeriram alterar algumas das suas estratégias de estudo de maneira a melhorarem ainda mais. Os restantes alunos obtiveram pontuação entre 31 a 39, o que denota que a maioria necessita de melhorar os seus métodos de estudo. Destes alunos, quase todos sugeriram que deveriam melhorar a sua prestação nas aulas, bem como estar com mais atenção e evitar a dispersão. A postura do corpo quando estudam em casa também foi um dos aspetos que muito dos alunos apresentaram como um fator a melhorar.

Na **segunda e na terceira**, planificadas nos anexos 20 e 21, os alunos realizaram duas fichas, uma sobre autoconceito (cf. anexo 22) e outra sobre locus de controlo (cf. anexo 23), que mostraram que os alunos, numa escala de 0 a 5, afirmam ter um rendimento escolar mediano, correspondente a 3, e que atribuem as causas desse rendimento sobretudo a causas internas, como o esforço e a motivação, fatores esses que sugerem melhorar na escola e em casa. Para além das fichas, os alunos preencheram dois questionários apresentados nos anexos 24 e 25, sobre os mesmos temas, e que serviram para avaliarmos as respetivas sessões. Os mesmos foram alvo de análise, e os resultados vão ser apresentados e discutidos mais à frente, no capítulo 5.

Na **quarta** sessão, que está planificada no anexo 26, o nosso principal objetivo foi analisar a forma como os alunos elaboram resumos, e se o fazem corretamente. Para isso começámos por entregar a cada aluno uma ficha informativa (cf. anexo 27), sobre a importância de realizar esquemas, sublinhar e por último, elaborar resumos, bem como um exemplo de um método que sugerimos que utilizassem no seu estudo diário, denominado por PLEMA (pré-leitura, leitura, esquematizar, memorizar e autoavaliação). Posteriormente os alunos realizaram uma ficha com um texto (cf. anexo 28), onde tinham de sublinhar as ideias principais do texto, para depois realizarem um esquema e um resumo.

Grosso modo, verificámos que os alunos apresentavam demasiada dificuldade em elaborar resumos, e sobretudo identificar quais as ideias principais para realizar o resumo.

A **quinta** sessão, planificada no anexo 29, foi particularmente informativa, na medida em que sensibilizámos os alunos para a importância e a frequência da leitura. Começámos por entregar uma ficha diagnóstica (cf. anexo 30) de maneira a ficar a conhecer os hábitos de leitura dos alunos, e disponibilizámos a cada aluno uma ficha informativa (cf. anexo 31). Posteriormente, foi entregue, a cada um, um texto integrado no livro da disciplina de Português do 5.º ano de escolaridade, para preencherem outra ficha com alguns parâmetros como a identificação do “autor”, “personagens”, “resumo do texto” etc. (cf. anexo 32).

Nesta sessão o feedback que obtivemos foi mais positivo, na medida em que verificámos que os alunos melhoraram as estratégias para elaborar o resumo, bem como identificar as ideias chave presentes no texto.

Na **sexta sessão**, que se encontra planificada no anexo 33, foi nosso intuito colocar em prática a técnica do *jigsaw*, ainda que o número de participantes não tenha permitido a formação de grupo de peritos. Foi nosso objetivo utilizar uma estratégia de aprendizagem cooperativa, e para isso escolhemos previamente um texto que fosse passível de dividir em cinco partes, e formámos cinco grupos, cada um ficando com uma parte do texto. Posteriormente cada grupo leu a sua parte, e o líder de cada grupo foi à frente do resto dos colegas e resumiu a sua parte do texto. Ficando todos os grupos a conhecer a parte de cada um, passámos à fase seguinte, da avaliação. Para isso elaborámos algumas questões na plataforma *kahoot* (cf. anexo 34), de maneira a contribuirmos para a que a sessão fosse mais dinâmica e também darmos a conhecer aos alunos a plataforma.

No início a atividade gerou alguma confusão devido ao número elevado de alunos presentes na sessão, porém, o feedback foi bastante positivo uma vez que os alunos gostaram muito da dinâmica da sessão, visto ser uma atividade diferente e mais interativa.

Ao longo das sessões tentámos sempre ter uma postura assertiva, e por vezes, quando necessário, uma postura afetiva e um pouco liberal, na medida em que colocávamos sempre à vontade os alunos. Em alguns momentos, e devido à faixa etária e à mudança de ciclo destes alunos, as sessões foram um pouco agitadas no que respeita à comunicação verbal e não verbal, mas conseguimos sempre chegar a um consenso e fazer com que os alunos realizassem todas as atividades estipuladas para a respetiva sessão.

Quanto ao desenrolar das sessões, tentámos sempre seguir um padrão base que consistiu na aplicação de perguntas aos alunos sobre os conteúdos que foram abordados nas sessões anteriores, de forma a poderem complementar todos os conteúdos tratados em cada sessão, e também para recebermos e ficarmos a conhecer o feedback que cada um tinha das sessões. Em cada sessão foram anotadas as presenças dos alunos previstos para cada sessão, uma vez que o pré-requisito para a obtenção do certificado de participação (cf. anexo 35) no final das sessões era o aluno ter tido no mínimo quatro presenças nas sessões.

A avaliação final das sessões realizou-se através do preenchimento de um questionário de satisfação (cf anexo 36), com perguntas transversais a todas as sessões. Os alunos afirmaram que os conhecimentos obtidos em cada sessão foram importantes e aplicáveis no seu estudo diário, bem como as estratégias que foram sendo sugeridas. Os alunos estiveram sempre motivados a realizar as atividades propostas em cada sessão, e levaram-nos sempre a melhorar a nossa atuação e prestação para as sessões seguintes, sendo que o feedback foi bastante positivo, e foi extremamente gratificante termos desenvolvido este programa.

Capítulo 4: Participação em outros Projetos e Atividades

4.1. Programa Eco Escolas

No Centro Escolar de Solum Sul foram realizadas variadíssimas atividades decorrentes do Programa Eco Escolas que foi o principal motivo que nos levou a concretizar o estágio nesta escola.

“Este Programa educativo internacional é promovido pela Fundação para a Educação Ambiental (Foundation for Environmental Education - FEE) cuja secção portuguesa é a Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE) e tem o apoio de vários parceiros que colaboram em financiamentos específicos de diferentes atividades, nomeadamente os concursos” (cf. DGE).

Este Programa está assim vocacionado para a Educação Ambiental, para a Sustentabilidade e para a Cidadania. As escolas-alvo do Programa Eco Escolas vão desde o jardim de infância ao ensino superior, no entanto, a maioria das escolas participantes englobam o nível pré-escolar e 1.º ciclo, como é o caso do estabelecimento onde colaborámos neste programa – Centro Escolar de Solum Sul em Coimbra. Para se fazer parte do Programa, é necessária a inscrição na Plataforma Eco Escolas e a adoção da metodologia existente, que neste caso é constituída por sete passos, articulando atividades de exploração de diversos temas, e contribuindo sempre para uma melhoria global do ambiente da escola e da comunidade, sendo eles o Conselho Eco Escola, o plano de ação, monitorização e avaliação, trabalho curricular, envolvimento da comunidade e eco código. “O programa “Eco Escolas” pretende encorajar o desenvolvimento de atividades, visando a melhoria do desempenho ambiental das escolas, contribuindo para a alteração de comportamentos e do impacto das preocupações ambientais nas diferentes gerações, reconhecendo e premiando o trabalho por elas desenvolvido” (Direção Geral da Educação).

Conselho Eco Escolas

O Conselho Eco Escolas consiste numa reunião em que cabe discutir e avaliar os passos que constituem o Conselho, devendo incluir os coordenadores do programa, os representantes dos alunos (eco conselheiros) e os professores dinamizadores. No Centro Escolar de Solum Sul, para além destes, estiveram também presentes os representantes

da direção do Agrupamento, da Autarquia, da Junta de Freguesia, das Associações de Pais e da Biblioteca escolar.

Ao longo deste ano letivo (2018/2019), durante o estágio curricular, foram realizados três Conselhos Eco Escolas para os quais foram elaboradas as apresentações em *power point*, bem como redigidas as atas. Em todos estiveram assentes competências como a discussão e a aprovação do Plano de Ação, elaborado com base na Auditoria Ambiental; a monitorização e avaliação das atividades; a participação ativa de todos os alunos no processo de decisão do Programa; consideração em assegurar sempre as opiniões de toda a comunidade escolar; coordenar as formas de divulgação do Programa na escola e na comunidade e, sobretudo, assegurar a continuidade do Programa.

O primeiro Conselho Eco Escolas concretizou-se no dia 20 de novembro de 2019, tendo sido dirigido pela coordenadora do Programa Eco Escolas, a Professora Ângela Rodrigues e coadjuvado com as estagiárias. O objetivo principal deste Conselho foi envolver todos os que estavam presentes nos processos de decisão e na implementação do Programa, visando um melhoramento do desempenho ambiental da escola. Para seguirmos a ordem que estava prevista na planificação, assegurámos o conselho com a apresentação em *power point*, para auxiliar nos conteúdos e temas a tratar. Depois de uma breve apresentação e de terem sido conhecidos os novos eco conselheiros, foi explicada a metodologia do Programa e tratados os assuntos necessários para o arranque do Programa deste ano letivo, nomeadamente confirmados os temas atribuídos a cada ano escolar e Jardim de Infância, sendo que o tema dos resíduos era transversal a todos os anos, e ao 1.º ano foi atribuído o tema da água, ao 2.º ano o tema do mar, ao 3.º o da energia, ao 4.º ano da floresta e ao Jardim de Infância os espaços exteriores. A apresentação dos resultados da 1.ª auditoria, concretizadas pelas estagiárias, permitiu não só uma análise de necessidades importantes a colmatar e a trabalhar durante o ano letivo, como serviu de base para a construção do Plano de ação.

O segundo Conselho Eco Escolas decorreu no dia 28 de fevereiro de 2019. Neste conselho foi apresentado o Plano de Ação do ano letivo de 2018/19, e divulgados e discutidos os projetos que estão a decorrer através do Programa e de atividades a desenvolver no que respeita a cada tema. Para além destes pontos, foram sugeridas e apresentadas propostas para a comemoração do Dia da Árvore de 2019, e o dia em que seria comemorado o dia Eco Escolas, bem como outras ações a realizar durando o

presente ano letivo. A ata respetiva ao segundo Eco Conselho está apresentada no anexo 37.

O terceiro Conselho Eco Escolas realizou-se no dia 23 de maio de 2019, e desta vez os alunos começaram por dirigir a reunião, apresentando um feedback das atividades e dos projetos que desenvolveram ao longo do ano letivo, bem como sugestões de atividades a desenvolver posteriormente no dia 7 de junho – dia Eco Escolas, tendo sido discutido e revisto o alinhamento do programa para este dia.

O dia Eco Escolas marcou uma das atividades mais importantes, uma vez que reuniu a comunidade escolar, e alguns encarregados de educação, para vivenciar o espírito Eco Escolas, através da apresentação e da partilha de trabalhos realizados pelos alunos, sessões que foram dinamizadas por representantes de algumas instituições que estiveram presentes e as entoações do hino Eco Código pelos alunos. Para que se possa proporcionar um dia diferente, e acima de tudo divertido e motivante, é necessária uma organização e um planeamento das atividades a realizar, bem como contactar as respetivas entidades que vão estar presentes no dia. Este dia contou ainda com a presença do cantor Filipe Pinto, que apresentou a sua canção juntamente com o seu livro e com o seu jogo sobre “O planeta limpo”. As estagiárias foram responsáveis pela dinamização de um workshop sobre brinquedos que mexem, no âmbito do Projeto AutoSTEM, que vai ser caracterizado mais à frente.

Auditoria Ambiental

Outra das fases que fez parte da nossa intervenção e colaboração durante o estágio curricular, foi a fase da auditoria ambiental (anexo...), que constitui uma ferramenta não só de diagnóstico, uma vez que é concretizada no início do ano letivo com o propósito de analisar as necessidades existentes e definir objetivos, mas também de avaliação, por ser reaplicada no final do ano letivo, permitindo analisar se houve ou não evolução e melhorias nos resultados, ou seja, evidenciar progressos, pontos fortes e pontos fracos.

A auditoria inicial decorreu entre 22 e 25 de outubro de 2018 e foi adaptada aos temas respetivos a cada ano e ao tema transversal, dos resíduos, contando com a participação de 70 alunos (15 de cada ano de escolaridade, e 10 do Jardim de infância). A auditoria ambiental foi realizada na biblioteca escolar da escola, e os resultados mostraram que a maioria dos alunos faz a recolha seletiva dos resíduos em casa, principalmente do plástico

e do papel; estimam hábitos de poupança da água, fechando sempre a torneira enquanto lavam os dentes, bem como a poupança da eletricidade. Um dos pontos fracos, e onde não foram atingidas as metas esperadas, foi no significado da “política dos 3 R’s”, onde se verificou que mais de metade dos alunos não conhecia o significado da mesma.

Posto isto, as estagiárias realizaram durante o mês de novembro e de dezembro, algumas sessões de sensibilização, planificadas no anexo 38 para todas as turmas de todos os anos de escolaridade, incluindo o Jardim de infância, que foram divulgadas através de um cartaz (cf. anexo 39), com vista a informar os alunos acerca do significado da política dos 3 R’s e sobretudo sensibilizar os alunos para a necessidade de separar corretamente os resíduos, tudo em prol de um meio ambiente saudável. As sessões foram realizadas na biblioteca escolar da escola, e as turmas iam vez à vez participar nas sessões, que consistiram na apresentação de um *prezi*, e na separação correta dos resíduos em cada ecoponto que foi elaborado previamente à realização das mesmas.

Figura 5 – Sessão de sensibilização “O ecoponto é nosso amigo”



A auditoria final realizou-se a 3 e 7 de maio de 2019 com os mesmos alunos que responderam aos inquéritos à auditoria inicial. Os resultados indicaram que houve uma evolução significativa em alguns parâmetros, sobretudo no que respeita à política dos 3 R’s, devido à realização das sessões de sensibilização.

4.2. Observatório de Qualidade

Na Escola sede, Escola Básica Eugénio de Castro, no início do estágio foi-nos proposto pelo Doutor João Almeida, colaborar no Observatório de Qualidade. “O Observatório de Qualidade existe com a finalidade de desenvolver o processo de autoavaliação da Escola, tendo sempre como orientação a avaliação da organização e não das pessoas” (Observatório de Qualidade, 2013/14, p. 1). Alguns dos objetivos gerais, delineados pelo Observatório de Qualidade e que se consideram transversais a todas as escolas, são a “criação de um modelo de autoavaliação e o fomento de uma cultura de avaliação interna da escola, orientada para uma melhoria contínua” (p. 2). É necessário que exista uma equipa multidisciplinar e com elevado número de participantes no observatório. No Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro esta equipa era constituída por um coordenador que pertence ao Conselho Pedagógico; os docentes que previamente são designados pelo Diretor (pré-escolar, 1.º ciclo e pertencentes aos departamentos curriculares de Línguas); representantes do pessoal não docente, sendo um obrigatoriamente representante do SPO; um representante da Associação de Estudantes e dois representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Foi no decorrer desta atividade que identificámos os alunos do 5.º ano de escolaridade com duas ou mais negativas ou nível inferior a 3, o que conduziu à sua integração no Programa META. Posto isto, o Observatório de Qualidade baseou-se no tratamento dos resultados escolares dos alunos do 5.º ano de escolaridade no 1.º e 2.º período e do 7.º ano apenas no 1.º período, a pedido de uma professora. Desta tarefa obtivemos a média e a moda dos resultados dos alunos, bem como a percentagem de notas positivas e negativas de cada turma, de forma a ter em consideração se houve ou não progressão global dos resultados escolares dos alunos. Verificámos que muitos alunos subiram a média do 1.º período para o 2.º período.

É de ressaltar a importância da monitorização dos resultados escolares, uma vez que permite otimizar os procedimentos de diagnóstico, bem como a readaptação das ações pedagógicas que são tomadas na escola nas diferentes turmas e disciplinas, em prol de um melhor aproveitamento escolar. Tendo em vista estas ações, é posteriormente elaborado um relatório periódico a apresentar em Conselho Pedagógico.

4.3. Projeto AutoSTEM

O Projeto AutoSTEM é um Projeto pedagógico, em que a sigla STEM é apresentada como um acrónimo em inglês utilizado para quatro áreas do conhecimento (Science, Technology, Engineering and Mathematics), que em português se designa Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática. No contexto educacional, o termo STEM tem uma função não só de identificar as quatro áreas, mas também de interligá-las, incentivando a aprendizagem interdisciplinar e sobretudo a aplicação prática de cada uma das áreas.

Segundo a Direção Geral da Educação, “o desenvolvimento das competências STEM é um dos objetivos fundamentais da agenda educativa não só da União Europeia, mas também de vários organismos internacionais e países como os EUA” (p. 6). É importante despertar o interesse nas crianças e nos jovens no contexto deste Projeto, uma vez que se considera como uma prioridade educativa. Existem vários fatores que contribuem para a inovação educativa, sobretudo nas escolas. Falamos do fator educativo, que ajuda a “melhorar a aquisição de competências em STEM; o fator psicológico que assenta na “promoção do envolvimento ativo dos alunos no processo de reflexão sobre as suas competências e interesses”, bem como na “participação dos professores e das famílias neste processo, orientado para o reforço positivo das capacidades técnico-científicas dos adolescentes”, o fator informativo que ajuda na “assessoria académica e profissional, tendo como objetivo divulgar as possibilidades de trabalho no setor técnico-científico” e o fator social que auxilia no desenvolvimento “social das carreiras STEM entre o grupo de estudantes e o público em geral, com especial atenção às famílias” (p. 7).

A nossa intervenção decorreu através de uma proposta de colaboração no Projeto Auto STEM pela Professora Doutora Maria Vaz Rebelo. Na sequência de um workshop desenvolvido pela Professora e coadjuvado por nós e pela Professora Doutora Graça Bidarra, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, surgiu a ideia de promovermos o Projeto no Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro. Assim sendo, no dia 17 de maio de 2019, na Escola sede, realizámos um Workshop “Brinquedos que mexem – Educar para as Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM) aos níveis pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico”, considerado como uma oficina de formação de duração de 3 horas creditadas pelo CFAE Minerva. Este Workshop foi

realizado para os professores, uma vez que são os principais agentes educativos e que é importante que encontrem soluções para capacitarem e ajudarem a promover a motivação nos alunos, alargando o conhecimento e as competências em várias áreas pedagógicas. As estagiárias elaboraram um cartaz como forma de divulgação do Workshop (cf anexo 40).

Se por um lado é essencial que os professores mobilizem os conhecimentos das diversas áreas do STEM, também é igualmente importante transmitirmos esses conhecimentos e competências nos alunos. Posto isto, no dia 6 e 7 de junho de 2019 realizámos o mesmo Workshop, desta vez na Escola Básica da Solum e no Centro Escolar de Solum Sul para os alunos. Foi realmente gratificante termos desenvolvido o Projeto AutoSTEM, principalmente porque promovemos a partilha de conhecimento, e tornámos possível aos alunos que expandissem a sua habilidade de questionar e tirar conclusões acerca dos brinquedos à medida que os construía, exercitando a curiosidade e a forma ativa de pensar.

Figura 6 – Workshop “Brinquedos que mexem”



Figura 7 – Workshop “Brinquedos que mexem”



4.4. Seminários e outras atividades de formação (colóquios, sessões de informação)

A realização do Estágio Curricular consistiu num processo de ensino-aprendizagem em que estiveram subjacentes vários procedimentos e práticas onde a avaliação constitui um instrumento promotor da aprendizagem, e que garantiu a articulação da teoria com a prática, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário (Inforestudante, 2019).

Seminários de Acompanhamento

Os seminários de acompanhamento tiveram início no dia 13 de setembro e decorreram, no geral, durante todas as quintas-feiras, pelas 15 horas, no gabinete da orientadora de estágio, a Professora Doutora Maria Graça Bidarra. Durante a realização do estágio contamos também com a colaboração da Professora Doutora Maria Vaz Rebelo.

Assim sendo, os seminários de acompanhamento durante o estágio curricular foram de extrema importância, uma vez que contribuíram para que a intervenção no estabelecimento onde foi realizado o estágio fosse acontecendo da melhor forma. Por meio do desempenho alcançado a partir da análise, pensamento, propostas e, sobretudo, de aconselhamento, foi possível aplicarmos os conhecimentos e as competências que adquirimos em todos os seminários e a partir de cada atividade e experiência partilhada em cada uma das escolas.

Colóquio sobre Mindfulness em contexto escolar

As escolas estão cada vez mais marcadas pela sobrecarga dos programas curriculares e pela “exigência na prestação das competências cognitivas, bem como o excesso de atividades complementares” (Mindfulness na escola, 2019). Posto isto as crianças e os jovens revelam desgaste e por vezes desespero para corresponderem ao que lhes é solicitado, contribuindo para que os professores se vejam com dificuldades em cumprir os seus deveres enquanto pedagogos e sintam que as tarefas a cumprir são cada vez mais complicadas.

Perante esta realidade, uma das atividades que organizámos foi um colóquio sobre Mindfulness em contexto escolar que se realizou no dia 31 de janeiro de 2019, e foi dirigido pela Professora Doutora Albertina Oliveira e coadjuvado pelas estagiárias, cujo público-alvo foram os professores do Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro.

No final do colóquio os professores preencheram um inquérito de satisfação (cf. anexo 41), tendo sido o feedback obtido muito bom. Lisonjaram bastante a prestação e o contributo dos conhecimentos e técnicas que foram abordados pela Professora Doutora Albertina durante o colóquio. Com as práticas de mindfulness que aprenderam, poderão aplicá-las no contexto escolar e em casa, uma vez que se revelam muito pertinentes e promovem e auxiliam no desenvolvimento profissional, mas sobretudo pessoal.

Sessão *Métodos e Hábitos de estudo*

Para promover o rendimento escolar dos alunos é necessário sensibilizá-los e motivá-los para as estratégias de estudo.

Posto isto, e a convite da Professora Doutora Cristina Oliveira, decorreram duas sessões, nomeadamente nos dias 14 e 15 de março de 2019, no Colégio Bissaya Barreto, acerca de Métodos e de Hábitos de estudo. As estagiárias elaboraram folhetos informativos acerca do tema (cf. anexo 42) e posteriormente apresentaram um *power point* com conteúdos e estratégias relevantes que contribuíssem para o desempenho escolar dos alunos. Para porem em práticas algumas das estratégias apresentadas durante a sessão, realizaram uma ficha de atividades que posteriormente foi avaliada pelas

estagiárias. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos já aplicava algumas estratégias e alguns métodos abordados na sessão no seu estudo diário.

Os questionários de satisfação (cf anexo 43) permitiram concluir que os alunos gostaram da sessão e acharam pertinentes os assuntos tratados e que as estratégias que não conheciam vão utilizá-las no próprio estudo.

Sessão Partilha de experiências e práticas de profissionais em Ciências da Educação

A convite da Professora Doutora Maria Vaz Rebelo, na qualidade de docente responsável pela unidade curricular de Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social da Licenciatura em Ciências foi-nos proposta a apresentação da nossa intervenção do estágio curricular para os alunos do 3.º ano do 1.º ciclo da licenciatura em Ciências da Educação.

Os alunos reconheceram a nossa participação na sessão, e a Professora enalteceu, reconhecidamente, a nossa prontidão, disponibilidade e empenho dedicados à participação na sessão.

Capítulo 5: Autoconceito, Locus de Controlo e Rendimento escolar: Investigação Empírica

5.1. Contextualização teórica e objetivos

O autoconceito constitui um elemento essencial da personalidade de um indivíduo. No geral, é entendido como sendo a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, e em termos específicos, “o conjunto de atitudes e conhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social do indivíduo” (Fontaine, citado por Santos, 2009, p. 9).

Burns, citado pela mesma autora (2009), afirma que aspetos como a imagem que o indivíduo tem de si mesmo, a imagem que julga transmitir aos outros, o que ambiciona alcançar e a forma como o próprio gostava de ser, são aspetos que definem a ideia de autoconceito. O mesmo autor refere ainda que existem “pessoas significativas” no processo da construção do autoconceito de uma criança, sobretudo os familiares, que possuem um papel crucial e primordial na educação dos seus filhos. Para complementar esta importância do papel que os familiares adquirem na vida dos filhos, e para que o autoconceito se desenvolva positivamente, tem de haver “uma boa aceitação, a existência de limites de comportamento definidos com clareza e o respeito de iniciativas individuais de acordo com esses mesmo limites” (p. 5). Posto isto, podemos admitir que o autoconceito é um conjunto de aprendizagens que o sujeito possui sobre si próprio, em diferentes contextos e atividades em que desenvolve, e que está também relacionado com o nível de realização escolar e com o desenvolvimento social e individual da criança. Por sua vez, associado ao autoconceito, surge outra variável motivacional que é o locus de controlo.

O locus de controlo é entendido por Rotter, citado por Ribeiro (2000), como as expectativas generalizadas de controlo interno e externo sobre o reforço. Estes dois tipos gerais de expectativas, são definidas pelo mesmo autor, da seguinte maneira:

“Quando um reforço é percebido pelo sujeito como seguindo-se a uma ação sua, mas não sendo inteiramente contingente a essa ação, é normalmente percebido como o resultado de sorte, acaso, destino, sob o controlo do poder de outros, ou como imprevisível (...). Quando um acontecimento é interpretado deste modo pelo sujeito, diz-se que este possui uma crença de controlo externo. Se o sujeito percebe que o acontecimento é contingente ao seu próprio comportamento ou a características suas

relativamente permanentes, então, diz-se que apresenta uma crença de controlo interno” (p. 41).

Ribeiro (2000) conclui assim, que enquanto o locus de controlo interno resulta das próprias ações, e se refere à percepção de controlo pessoal sobre o resultado da situação ou o reforço, o locus de controlo externo decorre de fatores exteriores, como a sorte ou o acaso e refere-se à “percepção da falta de controlo pessoal sobre a situação ou de que o resultado não está ou não é dependente do próprio comportamento” (p. 303).

Posto isto, foi nosso principal objetivo perceber qual a relação entre o autoconceito, o locus de controlo e o rendimento escolar.

5.2. Método

Participantes

A amostra foi constituída por 26 alunos da escola Eugénio de Castro (11 do sexo feminino e 15 do sexo masculino), todos a frequentar o 5.º ano de escolaridade, sendo que 13 alunos pertenciam ao grupo dos alunos com baixo rendimento (média inferior a 3 valores), e outros 13 com alto rendimento académico (média igual ou superior a 4 valores). Dentro do grupo dos alunos com baixo rendimento académico, existiam quatro alunos que tinham uma retenção.

É de notar, e tendo como referência o Quadro 7, que o grupo dos alunos com baixo rendimento académico é predominantemente representado por alunos do sexo masculino, enquanto que no grupo dos alunos com alto rendimento académico, o sexo feminino é o que prevalece.

Quadro 6 – Frequência e percentagem dos participantes

Sexo	Frequência	Percentagem
Feminino	11	42.3%
Masculino	15	57.7%
Total	26	100%

Quadro 7 – Baixo e Alto rendimento segundo o sexo

Sexo	Baixo rendimento	Alto rendimento
Feminino	3	8
Masculino	10	5
Total	13	13

Medidas

Como instrumentos para a nossa investigação e que serviu para recolhermos os dados necessários, utilizámos a nova versão da Escala de autoconceito de Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2), adaptada para uma escala portuguesa por Veiga (2006), e também o questionário de Responsabilidade de Realização Intelectual – IAR (Crandall et al., 1965).

A escala de Autoconceito apresenta 60 itens divididos por categorias/fatores: aspeto comportamental (AC), estatuto intelectual e escolar (EI), aparência e atributos físicos (AF), ansiedade (AN), popularidade (PO), satisfação e felicidade (SF) (cf. anexo 24). A escala inclui os 60 itens e a indicação dos itens inversos bem como da resposta esperada em cada item. Para se determinar a pontuação do item, é atribuído 1 ponto ou zero, conforme a resposta dada seja indicadora de uma atitude positiva e negativa face a si mesmo. Por exemplo, no item 1 (“Os meus colegas de turma troçam de mim”), a pontuação será de 1 se a resposta for “não”, e se a resposta for “sim” será cotada de 0 (Veiga, 2006, p. 41).

O questionário de Responsabilidade de Realização Intelectual ou escala IAR (anexo 25), está relacionado com a investigação sobre locus de controlo em crianças a partir dos 8 anos de idade até aos 17. Estão patentes neste questionário três aspetos fundamentais: áreas de reforço, agentes de controlo externo e tipos de reforço, e no que respeita às áreas de reforço, estas dirigem-se sobretudo a situações de realização escolar. Segundo Lourenço (1988), este questionário “limita, globalmente, os agentes de controlo externo a outros significativos tais como *pais* (itens 5, 18, 26, 31, etc.), *professores* (itens 1, 13, 22, 34, etc.) e *companheiros* (itens 10, 24, 27, 32,

etc.)” (p. 39). Este autor afirma também que esta escala levanta algumas questões, e que pensa ser uma questão fundamental em toda a investigação acerca do locus de controlo, uma vez que pela particularidade desta escala, o mesmo *score* pode ser obtido de maneiras diferentes. Ou seja, “o problema que se põe é o da interpretação, em termos de crenças locus de controlo, de determinado *score* obtido por um sujeito, quando avaliado nas suas crenças sobre o controlo intermédio dessas escalas” (p. 39). A escala IAR apresenta itens cuja introdução são ocorrências, ou seja, referem-se a comportamentos que supostamente acontecem à criança e que ela “sofre”, como por exemplo o item 1 (anexo 25) “Se um professor te passa de ano...”, e outras cuja introdução são ações, que se referem a comportamentos produzidos pela criança, como nos mostra o item 2 “Quando fazes uma boa prova na escola...”. É de ressaltar que as ocorrências e as ações não são a mesma coisa, uma vez que do ponto de vista do locus de controlo, ou melhor dizendo, da atribuição causal, que não é a mesma coisa solicitarmos à criança atribuições de responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso em situações onde ela é o “alvo”. Segundo Lourenço (1998), “parece que um determinado *score* de internalidade na escala IAR pode ter, em termos de crenças LOC, um significado diverso conforme inclua mais ou menos itens de ocorrência ou de ação” (p. 40). A maioria dos itens parecem mais de atribuição causal e de eventos que já ocorreram, do que itens de controlo. Por exemplo, se atendermos aos itens 1 e 8 (anexo 25), e comparando os mesmos, parece que embora sejam ambos itens de ocorrência, o item 1 é caracterizado como item de causalidade, e o item 8 de controlo. Conclui-se que “de um ponto de vista concetual, a perceção de causalidade e perceção de controlo não são a mesma coisa”, visto que a criança pode ser capaz de perceber uma relação de causalidade entre certas ações e certos resultados, sem na verdade acreditar que os alcançou.

Procedimentos

Tal como foi referido anteriormente, a recolha de dados foi feita na Escola Eugénio de Castro, num primeiro momento junto dos alunos com um baixo rendimento, e posteriormente, junto dos alunos com maior rendimento, sendo que todos preencheram os mesmos questionários. É de referir que os alunos com alto

rendimento escolar foram selecionados de acordo com as médias, neste caso, acima de 4 valores.

O preenchimento dos questionários foi supervisionado pelas estagiárias envolvidas no programa, sendo que a recolha dos dados foi realizada ao longo do 3.º período e foi sempre utilizado o programa SPSS, onde foram inseridas na base de dados as pontuações obtidas pelos alunos em ambos os questionários, analisando-as entre si.

5.3. Resultados

Tomando como principal objetivo a análise da relação entre o autoconceito, o locus de controlo e o rendimento escolar, observamos, pelos dados representados no Quadro 8, que existe uma correlação positiva, elevada e significativa entre autoconceito e rendimento escolar (.64), sendo a correlação entre locus de controlo e rendimento escolar mais baixa (.21). Enquanto o autoconceito explica 41% de variabilidade dos resultados escolares, o locus de controlo explica apenas 4% desta variabilidade, sendo 11% a variância partilhada entre o autoconceito e o locus de controlo.

Quadro 8 – Correlações entre autoconceito, locus de controlo e rendimento escolar

	RE	AC	LC
Rendimento Escolar (RE)	1	_____	_____
Autoconceito (AC)	.64	1	_____
Locus de controlo (LC)	.21	.33	1

5.4. Conclusão

Os dados obtidos sobre a relação entre autoconceito, locus de controlo e rendimento escolar constituem uma base empírica de suporte a programas de intervenção que envolvem estas variáveis motivacionais na promoção do sucesso escolar e sugerem o aprofundamento da relação entre locus de controlo e rendimento escolar.

Os alunos com maior rendimento académico revelam-se mais otimistas e mais autoconfiantes quanto ao seu desempenho e desenvolvimento pessoal, enquanto os alunos com menor rendimento académico não confiam tanto nas suas capacidades e necessitam de desenvolver a sua autoestima e valorização.

No que respeita ao locus de controlo, os resultados mostraram que os alunos com rendimento escolar mais elevado atribuem o seu rendimento a causas mais internas, como a motivação, a capacidade e o esforço, enquanto os alunos com menor rendimento escolar atribuem o seu rendimento a causas externas, como aos professores. As diversas atribuições que os alunos fizeram sobre o seu rendimento académico têm evidentes consequências nas expectativas e nas reações emotivas dos mesmos.

Posto isto, é necessário que o professor não reforce uma imagem negativa de si mesmos e que, cada vez que for possível, estimule e dê exemplos da vivência de experiências de sucesso que são importantes para o desenvolvimento de um autoconceito e de um locus de controlo mais positivos.

Considerações Finais

A realização do estágio nas três escolas caracterizadas no primeiro capítulo, e que pertencem ao Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, deram-nos a possibilidade do contacto com variadas e distintas experiências e conhecimentos, que possibilitaram o nosso desenvolvimento a nível profissional e, sobretudo, pessoal. A dinâmica existente nas escolas, e os desafios que nos foram colocados, admitiram uma perceção diferente daquela que tínhamos antes de entrar em contacto direto com as escolas e com as crianças, ou seja, antes de termos iniciado o estágio, porém, sempre estimulantes e gratificantes.

Dos vários projetos/programas desenvolvidos ao longo do estágio, o Programa Eco Escolas foi o projeto em que participámos e colaborámos em mais atividades, devido à sua amplitude de responsabilidades. No entanto, o Programa da Promoção da Autoestima e da Assertividade (PROAA) e o Programa META foram o foco da nossa intervenção, sobretudo o PROAA, uma vez que foi concebido no início do estágio, e desenvolvido e avaliado no decorrer do mesmo.

A conceção e o desenvolvimento do Programa PROAA tiveram como principal objetivo promover a autoestima e a assertividade, e dar a conhecer mais os conceitos e as suas características ao nosso público alvo. Posto isto, ao longo do estágio implementámos diversas atividades no âmbito do Programa, e complementámos com o recurso a dinâmicas relacionadas com sentimentos e emoções, uma vez que estão subjacentes à prática e à promoção de uma autoestima saudável ligada ao desenvolvimento assertivo do aluno. Este Programa permitiu a observação e a reflexão acerca de algumas situações que foram sucedendo em algumas turmas com alguns alunos, e consideramos que as intervenções e o tempo dispensado foram limitados para se poder verificar resultados efetivos e duradouros das intervenções. No entanto, houve sempre a preocupação em desenvolver atividades e proporcionar momentos que promovessem a autoestima e melhorassem a assertividade das crianças, resultando num bem-estar emocional e contribuindo positivamente para o processo de crescimento e desenvolvimento dos alunos.

A intervenção no Programa META exigiu a realização de planificações para conseguirmos desenvolver as sessões, e algum trabalho de pesquisa para complementar as mesmas, mas que apesar do esforço e do trabalho investido nas sessões, gerou grande

satisfação na sua concretização. Sucintamente, e de uma forma geral, o resultado foi satisfatório, desde o início da sua implementação, tendo os alunos e as próprias professoras valorizado a nossa iniciativa, participação e realização deste Programa, uma vez que investimos sempre na necessidade de promover os hábitos e os métodos de estudo nos alunos, confessando que muitos deles têm uma grande dificuldade em fazê-lo, visto que não adotam as estratégias eficazes. A promoção de estratégias e de métodos de estudo até poderia vir a ter efeitos mais significativos se houvesse a oportunidade de expandir as sessões do Programa META, uma vez que em seis sessões de apenas 45 minutos só nos foi possível transmitir os conhecimentos básicos. Por vezes não nos foi possível realizar sessões devido a horários diversificados e sobrepostos a outras atividades extracurriculares em que os alunos estavam inscritos. As atividades realizadas nas escolas foram sempre articuladas com o currículo e planos de estudo do 1.º e 2.º CEB, e no âmbito das disciplinas, sempre com o consentimento e autorização dos docentes que intervêm com os alunos.

Na sequência do estudo realizado sobre o autoconceito, o locus de controlo e o rendimento escolar obtivemos dados que de algum modo mostraram a importância de variáveis motivacionais e a necessidade de as integrar em programas de promoção do sucesso escolar.

Este estágio proporcionou o desenvolvimento e a expansão de competências ao nível da planificação, realização e avaliação de atividades; a exploração de diversos contextos, tendo havido sempre a preocupação de adaptar cada uma das sessões realizadas às turmas em que decorreram as várias intervenções, num trabalho em equipa.

Para além disto, a realização deste estágio curricular foi uma oportunidade para colocar em prática conhecimentos adquiridos ao longo destes cinco anos de formação em Ciências da Educação.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro (2019). Acedido em outubro, 29, 2018 em:
http://www.escolaeugeniodecastro.pt/agrupamento_caracterizacao.html
- Alcántara, J. (1991). *Como educar a auto-estima: Métodos, estratégias e actividades. Directrizes adequadas. Programação de planos de actuação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Andresen, S. (1966). *O Rapaz de Bronze*. Porto: Figueirinhas.
- Barbosa, P. (2008). *Assertividade na Educação*. Jornal Cidade VIVA.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Biblioteca Escolar de Carregosa (2011). Como elaborar um resumo. Acedido em:
<https://pt.scribd.com/document/56344477/Como-resumir-2%C2%BA-ciclo>
- Calero, A. (2016). *Inteligencia emocional durante la adolescencia: Su relación con la participación en actividades, el consumo de alcohol, el autoconcepto y la autoestima*. Universidad Nacional de la Plata – Facultad de Psicología.
- Carvalho, P. (2012). *Hábitos de estudo e sua influência no rendimento escolar*. Dissertação de mestrado: Universidade Fernando Pessoa.
- Escala de Autoconceito de Piers-Harris, adaptado à população adolescente portuguesa (2006): acedida em:
http://psicologiaeducacao.ubi.pt/Files/Other/Arquivo/VOL5/PE%20VOL5%20N1/PE%20VOL5%20N1_index_5_.pdf

- Freitas, L. V. , & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA
- Lourenço, O. (1988). *Escalas locus de controlo para crianças*. Porto: Edições “Jornal de Psicologia”.
- Mindfulness na Escola – acedido em:
<https://pumpkin.pt/escolas/noticias-escolas/mindfulness-na-escola/>
- Mestrado em Ciências da Educação – Objetivos do Curso, disponível em:
<https://apps.uc.pt/courses/PT/course/1312>
- Mindfulness nas Escolas – acedido em:
<https://pumpkin.pt/escolas/noticias-escolas/mindfulness-na-escola/>
- Moreira, P. (2004). *“Eu sou único e especial”*: Crescer e brincar: Porto Editora.
- Moreira, P. (2016). *“Olá, Obrigado!”*. Crescer e Brincar: Porto Editora.
- Moreira, P. (2008). *Ser professor: competências básicas*. Crescer e Brincar: Porto Editora.
- Pinheiro, M (2017/18). Planificação de atividades: Modelos e Técnicas de Intervenção em Educação e Formação.
- O mundo encantado das histórias (2008). “O Pedro e o Lobo”. Acedido em março, 9, 2019:
<https://omundoencantadodashistorias.blogs.sapo.pt/1338.html>
- Observatório de Qualidade (2013/2014), acedido em:
http://portal.esars.pt/joomla//phocadownload/observatorio_qualidadde/planocomunica.pdf

- Perassinoto, M. (2011). *Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: relações com regulação emocional, motivação e rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado.
- Pinto, A. C. (1998). Aprender a aprender o quê? Conteúdos e estratégias. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), 37-53.
- Projeto AutoSTEM – acedido em junho, 20, 2019, em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/top100_pt.pdf
- Projeto Eco-Escolas – acedido em março, 18, 2019, em:
<http://www.dge.mec.pt/projeto-eco-escolas>
- Projeto Eco-Escolas, acedido em:
<https://ecoescolas.abae.pt/>
- Ribeiro, C. (2000). Em torno do conceito *locus de controlo*. *Mathesis* (9), 297-314.
- Ribeiro, C. & Alves, P. (2011). (In)Sucesso escolar: A influência das estratégias de estudo e aprendizagem. *Máthesis* 20, 45-54.
- Santiago, M. & Alves, E. (2004) Estudo Acompanhado: Guia para a aprendizagem dos alunos 2º Ciclo / Ensino Básico. Lisboa: ASA Editores.
- Santos, P. (2009). *A interferência do rendimento escolar no autoconceito de alunos dos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Universidade Fernando Pessoa: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Seminário de acompanhamento – acedido em:
<https://infoestudante.uc.pt/nonio/ensino/detalhesEdicao.do>
- Tavares, A. (2014). *Assertividade e Inteligência Emocional de mãos dadas na Promoção do Emprego*. Universidade dos Açores.