

**Margarida Isabel Pinto dos Santos**

**Relação entre Bem-estar e Sucesso na  
Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico**



**julho de 2013**

Margarida Isabel Pinto dos Santos

## **Relação entre Bem-Estar e Sucesso na Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **Relatório Final de Estágio**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

Trabalho efetuado sob a orientação de

Doutora Maria João Amante  
Dra. Susana Fonseca



**julho de 2013**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU**

**DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA**

(nome) \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_  
do curso \_\_\_\_\_ declara  
sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi  
especialmente escrito para este efeito.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

O aluno, \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Chegada ao final desta etapa e fazendo uma retrospectiva de todos os momentos passados, será difícil transmitir por palavras todas as emoções sentidas. Nem sempre as coisas foram fáceis, mas tudo faz parte dos muitos e sábios ensinamentos que a vida nos dá.

Neste momento final cumpriu-se um objetivo e é com prazer que afirmo que quem acredita consegue. Todavia, muitas foram as pessoas que me ajudaram a cumprir este Relatório Final de Estágio, que me incentivaram, compreenderam e apoiaram, principalmente nos momentos mais difíceis.

Assim, não posso deixar de agradecer às Professoras Orientadoras, Doutora Maria João Amante e Dra. Susana Fonseca, pela motivação, apoio, ajuda e interesse demonstrado, ao longo desta última fase do percurso académico.

Agradeço e presto o meu reconhecimento e consideração aos professores que supervisionaram as práticas pedagógicas, sendo eles o Doutor António Ferreira Gomes, Doutor João Nunes, Mestre Maria Figueiredo e Mestre João Rocha, bem como, às Orientadoras Cooperantes, pois foi graças às suas reflexões, que nos ajudaram a melhorar e a enriquecer as nossas práticas, bem como, a tornarmo-nos bons profissionais, capazes de refletirmos sobre as nossas ações.

Gostaria também de agradecer às crianças e aos respetivos Encarregados Educação pela prontidão que demonstraram em participar neste estudo, pois sem eles a investigação não seria possível.

Presto igualmente os meus agradecimentos aos meus pais e irmão, por terem depositado em mim toda a confiança, por me terem ajudado a concretizar este relatório e, sobretudo, por me terem compreendido e apoiado nos momentos em que necessitava de reunir forças para o concretizar.

Agradeço, também, ao meu namorado, por todo o carinho, dedicação, apoio e ajuda que me deu ao longo deste percurso académico, bem como, às minhas colegas de curso Cristina Santos e Francisca Almeida, pois nos momentos mais difíceis provaram ser verdadeiras amigas, sem deixar de me dar o apoio e a força necessária para seguir em frente.

Por último, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me apoiaram nesta investigação. A todos os que mencionei os meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

O presente Relatório Final de Estágio está dividido em duas partes, sendo que a primeira se fundamenta numa reflexão crítica sobre as práticas em contexto, tanto na Educação Pré-Escolar como no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. A segunda parte fundamenta-se num estudo que pretende dar resposta à seguinte questão: “Será que existe uma relação entre o bem-estar e o sucesso escolar?”.

Para efetuar a análise crítica sobre as práticas em contexto, recorreremos a um vasto leque de material, armazenado ao longo de todo o percurso de estágio, bem como, a algumas opiniões de autores da área da Educação.

Na segunda parte do trabalho, efetuámos uma investigação de carácter descritivo e correlacional, tendo como instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário, que se enquadra no âmbito do paradigma quantitativo. Aplicámos dois questionários, sendo um direcionado aos alunos e o outro aos Encarregados de Educação. O questionário aplicado aos alunos, intitulado por Kid-KINDL 8-12 anos (crianças), teve como objetivo analisar o bem-estar dos mesmos e o questionário aplicado aos Encarregados de Educação teve como intuito averiguar a forma como estes avaliavam o sucesso escolar dos seus educandos.

O estudo teve como amostra um total de 98 alunos do 4º ano, sendo 49 do sexo masculino e 49 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Os resultados permitiram concluir que existe, de facto, uma relação significativa entre o bem-estar e o sucesso escolar dos alunos constituintes da amostra.

**PALAVRAS – CHAVE:** Prática de Ensino Supervisionada, Bem-Estar, Sucesso Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico.

## ABSTRACT

This Final Report Stage is divided into two parts, the first of which is based on a critical reflection on the practices in context, both in pre-school education as the first cycle of basic education. The second part is based on a study that aims to answer the following question: "Is there a relationship between well-being and academic success?".

To make a critical analysis of the practices in context, we appeal to a wide range of material stored throughout the course of training, as well as the opinions of some authors in the field of Education.

In the second part, we have performed an investigation of character descriptive and correlational, taking as an instrument of data collection, the survey, which falls within the quantitative paradigm. We applied two questionnaires, one directed to students and the other to the Guardians. The questionnaire applied to the students entitled by Kid-KINDL 8-12 years (children) aimed to analyze the welfare of these and the questionnaire applied to the Guardians had the intention to ascertain how these assessed the academic success of their children.

The study had a total sample of 98 students of 4th year, 49 males and 49 females, aged 9 to 10 years. The results showed that there is indeed a significant relationship between well-being and academic success of student's constituents of the sample.

**KEYWORDS:** Supervised Teaching Practice, Wellness, School Success, Primary school.

## ÍNDICE

	p.
Introdução Geral.....	1
<i>Parte I – Reflexão crítica sobre as práticas em contexto.....</i>	<i>2</i>
1. Introdução.....	3
2. Caracterização dos contextos.....	4
2.1. Contexto: 1º Ciclo do Ensino Básico.....	5
2.2. Contexto: Jardim de Infância.....	6
3. Análise reflexiva das práticas.....	8
4. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	11
<i>Parte II – Trabalho de investigação: Relação entre Bem-Estar e Sucesso na Aprendizagem no 1º CEB.....</i>	<i>13</i>
1. Introdução.....	14
2- Revisão da literatura.....	15
2.1. Bem-estar.....	15
2.1.1. Origem do conceito de Bem-Estar.....	15
2.1.2. Conceito de Bem-Estar.....	16
2.1.3. Bem-Estar Subjetivo.....	17
2.1.4. Bem-Estar Psicológico.....	21
2.1.5. Fatores relacionados com o Bem-Estar.....	22
2.2. Sucesso e Insucesso Escolar.....	25
2.2.1. Sucesso Escolar.....	25
2.2.1.1. Definição do conceito de sucesso escolar.....	25
2.2.1.2. Relação entre Auto-conceito, Auto-estima e Aprendizagem.....	26
2.2.1.3. Relação entre o Sucesso Escolar e o Bem-Estar da Criança.....	28
2.2.2. Insucesso Escolar.....	30
2.2.2.1. Definição do conceito de Insucesso Escolar.....	30
2.2.2.2. Insucesso vs Dificuldades de Aprendizagem.....	33
2.2.2.3. Insucesso Escolar, Auto-conceito e Auto-Estima.....	34
2.2.2.4. Sintomas e Comportamentos típicos de alunos com I.E.....	36
2.2.2.5. Fatores e Teorias Explicativas do Insucesso Escolar.....	37

2.2.2.6. Causas do Insucesso Escolar.....	39
2.3. Construção das Representações de Sucesso e Insucesso Escolar.....	42
3. Metodologia.....	44
3.1. Problema e objetivos de investigação.....	44
3.2. Plano de Investigação.....	44
3.3. Amostra e justificação da sua escolha.....	45
3.4. Variáveis.....	46
3.5. Instrumentos de pesquisa.....	47
3.6. Procedimento.....	48
3.7. Técnicas de análise dos dados.....	48
4. Apresentação dos resultados.....	49
5. Discussão dos resultados.....	68
6. Conclusão.....	72
7. Referências Bibliográficas.....	74
Anexos.....	83

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Número de rapazes e raparigas envolvidos no estudo.....	45
Tabela 2 – Idade dos alunos inquiridos.....	45
Tabela 3 – Número de irmãos dos inquiridos.....	46
Tabela 4 – Nível de Sucesso Escolar.....	49
Tabela 5 – Avaliação na Área Curricular de Português.....	50
Tabela 6 - Avaliação na Área Curricular de Matemática.....	51
Tabela 7 - Avaliação na Área Curricular de Estudo do Meio.....	51
Tabela 8 - Questão nº 1 (1.1): “Na última semana...senti-me doente”.....	52
Tabela 9 - Questão nº 1 (1.2): “Na última semana...tive dores de cabeça ou de barriga”.....	53
Tabela 10 - Questão nº 1 (1.3): “Na última semana...andei cansado/a e esgotado/a”.....	54
Tabela 11 - Questão nº 1 (1.4): “Na última semana...senti-me forte e cheio de energia”.....	54
Tabela 12 - Questão nº 2 (2.1): “Na última semana...diverti-me e ri-me imenso”.....	55
Tabela 13 - Questão nº 2 (2.2): “Na última semana...andei aborrecido”.....	55
Tabela 14 - Questão nº 2 (2.3): “Na última semana...senti-me só”.....	56
Tabela 15 - Questão nº 2 (2.4): “Na última semana...tive medo”.....	56
Tabela 16 - Questão nº 3 (3.1): “Na última semana...tive orgulho em mim próprio”.....	57
Tabela 17 - Questão nº 3 (3.2): “Na última semana...senti-me o/a maior”.....	57
Tabela 18 - Questão nº 3 (3.3): “Na última semana...senti-me satisfeito/a comigo próprio/a”.....	58
Tabela 19 - Questão nº 3 (3.4): “Na última semana...tive montes de boas ideias”.....	58
Tabela 20 – Questão nº 4 (4.1): “Na última semana...dei-me bem com os meus pais”.....	59
Tabela 21 – Questão nº 4 (4.2): “Na última semana...senti-me bem em casa”.....	60
Tabela 22 – Questão nº 4 (4.3): “Na última semana...discutimos em casa”.....	60
Tabela 23 – “Questão nº 4 (4.4): “Na última semana...os meus pais não me deixaram fazer algumas coisas”.....	61
Tabela 24 – Questão nº 5 (5.1): “Na última semana...brinquei com os meus amigos”.....	62

Tabela 25 – Questão nº 5 (5.2): “Na última semana...os outros miúdos gostaram de mim” .....	62
Tabela 26 – Questão nº 5 (5.3): “Na última semana...dei-me bem com os meus amigos” .....	63
Tabela 27 – Questão nº 5 (5.4): “Na última semana...senti-me diferente das outras crianças” .....	63
Tabela 28 – Questão nº 6 (6.1): “Na última semana...foi fácil fazer as atividades na escola” .....	64
Tabela 29 – Questão nº 6 (6.2): “Na última semana...gostei das aulas” .....	65
Tabela 30 – Questão nº 6 (6.3): “Na última semana...andei ansioso/a pelas semanas seguintes” .....	65
Tabela 31 – Questão nº 6 (6.4): “Na última semana...tive medo de ter más notas” .....	66

## INTRODUÇÃO GERAL

As escolas são lugares insubstituíveis para o desenvolvimento físico e intelectual dos seres humanos, bem como, para o bem-estar dos mesmos. É nestas que a maioria dos seres humanos adquire conhecimentos e competências para saber viver em sociedade. Portanto, “aprender” deve ser encarado como um objetivo primordial, pois ninguém nasce com conhecimentos suficientes para saber dar resposta aos desafios com que se depara ao longo da vida. Por outro lado, “ensinar” exige por parte do docente, a mobilização de um conjunto de conhecimentos e competências que deem resposta às exigências da vida escolar.

Deste modo, quando existem problemas como o insucesso escolar nas escolas, os professores devem repensar sobre as suas práticas pois este é um problema que tende a aumentar, com o passar dos anos, e que deve ser urgentemente minimizado. Segundo Iturra (1990), o surgimento de insucesso escolar prende-se com o facto de os alunos poderem não estar aptos para aprender e os professores poderem não estar aptos para ensinar.

O presente Relatório Final de Estágio engloba duas partes, sendo a primeira relativa a uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto, desenvolvidas ao longo deste segundo ciclo de estudos, e a segunda, relativa a uma investigação que pretende dar resposta à seguinte questão: *“Será que existe uma relação entre o bem-estar e o sucesso escolar dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?”*.

Assim sendo, a primeira parte engloba uma caracterização dos contextos onde os estágios ocorreram (Jardim de Infância e 1ºCEB), bem como a análise reflexiva das práticas, dando a conhecer os alguns dos conhecimentos adquiridos e principais dificuldades sentidas. Por último, será feita uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos ao longo deste percurso, como forma de nos podermos autoavaliar perante o nosso desempenho.

A segunda parte diz respeito ao trabalho de investigação efetuado, que se prende com o facto de tentar averiguar se existe, de facto, uma relação entre o bem-estar e a conseqüente realização escolar do aluno. Também reside no facto de saber de que forma é que os encarregados de educação avaliam o sucesso escolar dos mesmos e se estabelecem alguma relação entre esses dois factores.

De seguida, é apresentado o enquadramento teórico, bem como, a metodologia utilizada para a investigação. Segue-se o tratamento dos dados e as respetivas conclusões.

# **Parte I**

## **Reflexão Crítica sobre as práticas em contexto**

## 1. Introdução

O trajeto percorrido ao longo dos três semestres de Mestrado foi fulcral para o nosso crescimento enquanto cidadãos e para o alargamento e aperfeiçoamento dos nossos conhecimentos enquanto futuros docentes, uma vez que nos ajudou a perceber o mundo com outros olhos, tornando-nos cidadãos mais conscientes do ponto de vista social. Neste sentido, a formação na área da docência permitiu-nos adquirir um leque de competências que nos irão ajudar a conseguir dar resposta aos desafios com que nos iremos deparar ao longo da vida. Na opinião de Perrenoud (2000), a noção de competência está definida como sendo um conjunto de atitudes, aptidões, capacidades, habilidades e conhecimentos que habilitam o sujeito para vários desempenhos da vida. Desta forma, pode-se afirmar que esta noção está na base do saber-conhecer, saber-fazer, saber-conviver e saber-ser.

Todavia, e de acordo com Nóvoa (2002, p.57), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Deste modo, acrescenta que o triplo movimento defendido por Schön (1987) – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação – é fundamental para o desenvolvimento pessoal do docente e fortalece os espaços de autoformação profissional.

Numa primeira parte do Relatório Final de Estágio elaborámos uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto. Inicialmente, efetuámos uma caracterização dos dois contextos de estágio do segundo e terceiro semestres do Mestrado e, de seguida, apresentámos uma reflexão crítica sobre as práticas exercidas nos mesmos. Nesta, mencionámos os momentos onde tivemos maiores e menores dificuldades, bem como, todos os aspetos que devem ser tidos em conta em futuras intervenções, na nossa vida profissional.

Seguidamente, efetuámos uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, norteadas pelos decretos-lei 240/2001 e 241/2001, de 30 de agosto.

Também não poderíamos deixar de referir que irá ser apresentado, em anexo, um CD com algumas das planificações, reflexões e planos de turma, que foram desenvolvidos ao longo de todo o percurso de estágio (cf. Anexo A).

## **2. Caraterização dos contextos**

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB permitiu-nos adquirir um conhecimento mais pormenorizado de duas realidades distintas, sendo elas, a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), através das Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I, II e III. Ao contactar com os diferentes contextos, conseguimos aumentar o nosso leque de conhecimentos e competências à medida que íamos efetuando as nossas dinamizações, tentando dar resposta a eventuais dificuldades com que nos íamos deparando.

As unidades curriculares PES I, PES II e PES III estão subdivididas em três etapas, sendo elas o estágio, o seminário e a orientação tutorial. Todas elas foram fulcrais para a nossa formação, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de planificação e implementação de atividades, bem como, de elaboração de materiais adequados para as mesmas. O estágio foi o nosso principal alicerce para a aquisição de experiência, que adveio das inúmeras reflexões que foram efetuadas junto dos Professores Supervisores e das Orientadoras Cooperantes e para o enriquecimento e consolidação de conteúdos. Todo o apoio que nos foi prestado enriqueceu os nossos conhecimentos ao possibilitarem-nos o acesso a diferentes documentos do Agrupamento de Escolas, nomeadamente, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano de Turma, como também os documentos orientadores de ambos os contextos, como é o caso das OCEPE, na Pré-escolar e dos programas das áreas curriculares disciplinares, no 1ºCEB.

Toda a dedicação prestada ao estágio foi, sem dúvida, recompensada com o alargamento de conhecimentos, com os momentos de reflexão sobre a prática exercida, o que nos possibilitou, de certo modo, a possibilidade de crescermos, a nível pessoal e profissional, tanto como professores como seres humanos, conscientes da vida em sociedade.

De acordo com o supracitado, a Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida ao longo dos três semestres, sendo que o primeiro semestre foi constituído pela PES I. Esta baseou-se num estágio efetuado no 1º CEB, onde tivemos a oportunidade de trabalhar com uma turma do 1º ano de uma Escola Básica do 1º ciclo, da periferia da cidade de Viseu. Na PES II, o estágio decorreu na Pré-Escolar, tendo trabalhado com um grupo de crianças de um Jardim de Infância de uma freguesia limítrofe da mesma cidade. Por último, na PES III, o estágio ocorreu numa

outra Escola Básica do 1º ciclo da cidade de Viseu, onde trabalhámos com uma turma do 3º ano de escolaridade.

### **2.1. Contexto: 1º Ciclo do Ensino Básico**

Como já foi referido anteriormente, a PES I decorreu no primeiro semestre com a realização do estágio numa Escola do 1º CEB da periferia da cidade de Viseu. A PES III deu continuidade a este contexto, com a realização do estágio noutra escola de um Agrupamento da Cidade de Viseu.

Na passagem da PES I para a PES II, o grupo não optou por continuar no mesmo contexto, uma vez que considerou que o trabalho desenvolvida na Escola do 1ºCEB não tinha sido tão gratificante. Assim sendo, optámos por mudar de contexto, passando assim a trabalhar num jardim de infância e só depois, na PES III, voltar a trabalhar numa escola do 1º CEB, mas, desta vez, com uma turma do 3º ano de escolaridade. A PES III teve um total de 154 horas repartidas por 15 semanas de estágio, sendo exercida no terreno às segundas, terças e quartas-feiras.

A escola do 1º CEB faz parte de um Agrupamento de Escolas da cidade de Viseu e situa-se no centro da cidade. É composta por 12 salas de aula, 4 salas de atividades, Biblioteca, gabinete para a coordenação escolar, serviços administrativos, uma sala TEACCH, um centro de recursos TIC, uma mediateca, uma cozinha, um bar, um refeitório e um espaço exterior para recreio, bastante amplo. O horário de funcionamento era das 9h-12h e das 14h-16h.

A sala da turma do 3º ano em questão é bastante ampla e luminosa, permitindo um contacto visual com o exterior através das janelas.

A turma foi, no geral, bastante heterogénea uma vez que demonstrou níveis distintos de aprendizagem e maturidade que implicam, por sua vez, a postura, o grau de envolvimento, a motivação, o desempenho, a concentração e a predisposição para aprender. Era composta por 21 alunos sendo 17 do sexo feminino e 4 do sexo masculino.

Ao elaborarmos o Plano de Turma, tivemos a oportunidade de especificar que alguns dos alunos desta turma são oriundos de famílias com um nível sócio- cultural médio e médio-alto, enquanto os restantes são naturais de famílias desestruturadas e problemáticas, com um nível social médio-baixo. A maioria dos alunos da turma apresentava gosto pela aprendizagem, bem como autonomia e uma grande capacidade de trabalho. Os restantes apresentavam pouco interesse, uma vez que

denotavam dificuldades a nível de atenção/concentração, pouca autonomia, o que exigiu, da parte do docente, bastante atenção e apoio.

## **2.2. Contexto: Jardim de Infância**

O estágio efetuado na PES I, mais propriamente, numa Escola Básica do 1º CEB da periferia da cidade de Viseu (com uma turma do 1ºano) teve total influência sobre a escolha tomada no segundo semestre, uma vez que o grupo considerou que a experiência obtida não o motivou para continuar a desenvolver o trabalho no mesmo contexto. Assim sendo, e visto o grupo ter estado no contexto do 1ºCEB, decidiu mudar para uma realidade totalmente diferente, ou seja, para o contexto da Educação Pré-escolar.

Assim sendo, a PES II foi realizada num Jardim-de-Infância situado a oeste da cidade de Viseu, pertencente a um Agrupamento de Escolas situado no centro da mesma. O Jardim de Infância é uma entidade pública e um edifício moderno, que possui instalações em excelentes condições. Ao redor do edifício existe um bom espaço exterior, contendo alguns espaços ajardinados e ainda uma área de recreio coberto e um outro espaço, em forma quadrangular revestido de tartan. Este foi construído com o intuito de abranger uma população cada vez mais heterogénea, uma vez que acolhe crianças dos 3 aos 5 anos de idade.

A sala de atividades onde trabalhámos está construída e organizada de acordo com a legislação em vigor, uma vez que segundo o despacho nº 258/97, respeita a maioria das normas exigidas, pois possibilita uma ótima visualização do exterior através das janelas (expostas no comprimento de uma parede), bem como, permite a exposição de todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças (na parede oposta às janelas), factor importante para o próprio desenvolvimento cognitivo da criança.

O Estágio decorreu em três dias da semana (segundas, terças e quartas-feiras), com um horário das 9h às 12h e das 14h às 16h. O grupo de crianças era heterogéneo, numeroso (constituído por 25 crianças) e abrangia crianças dos 3 aos 5 anos, dos quais 13 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino, não possuindo nenhuma criança com NEE.

No geral, todas as crianças eram alegres; porém, existiam algumas mais introvertidas/tímidas e outras que eram problemáticas e que por qualquer motivo choravam ou faziam “birra”. Relativamente à cultura geral do grupo, esta era satisfatória, sobretudo nas crianças de cinco anos que já possuíam muitos

conhecimentos trazidos de casa. Era um grupo que gostava de participar em qualquer tipo de atividades. Na maior parte das vezes, escolhiam a “casinha” e a “garagem” como cantinhos prediletos para o desenvolvimento das brincadeiras com os pares.

Havia crianças que conseguiam dar resposta, de forma satisfatória, ao que lhes era proposto e outras manifestavam mais dificuldades no mesmo. No entanto, todas as atividades foram previamente pensadas tendo sempre, como ponto de partida, ir ao encontro das necessidades das mesmas.

Foi um grupo de crianças que manifestou interesse por tudo o que as rodeava; tinham o gosto por experimentar estratégias diferentes para chegar ao objectivo pretendido; tinham curiosidade em aprender sobre variados temas; interesse em descobrir os pormenores das coisas; a partilha de descobertas e interesses com os amigos; a organização em pequenos grupos; o respeito pelos outros e o cumprimento de regras; a responsabilidade perante as mais novas; a diversão com os jogos que tivessem um carácter competitivo e a aceitação das regras dos mesmos (em atividades de Expressão Físico-Motora); a realização de interações tendo em conta as ideias que fossem propostas pelos outros e que enriquecessem o trabalho coletivo (trabalho desenvolvido na manta e nas mesas, em pequenos grupos com atividades de Expressão Plástica), bem como, uma certa estimulação na finalização das tarefas, sempre com a ideia de fazer mais e melhor.

No entanto, é de salientar que o grupo nem sempre era organizado da mesma forma, uma vez que se considera que a heterogeneidade propicia a interação entre as crianças e o trabalho entre pares. Deste modo e segundo as OCEPE (1997), “a interação entre as crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, pág.35).

Assim sendo, a interação é bastante rica na medida em que as crianças mais velhas podem apoiar o trabalho desenvolvido pelas mais novas, propiciando-lhes um bom desenvolvimento. Se a organização fosse feita pelas crianças, estas optavam por escolher os colegas com os quais possuíam mais afinidade e se fosse pelo adulto, este tinha especial atenção com a organização, colocando as crianças nas mesas de acordo com as atividades propostas.

### **3. Análise reflexiva das práticas realizadas na PES II e III**

Tendo em conta que o momento de reflexão é fulcral para a construção do conhecimento, passamos de seguida a apresentar uma análise reflexiva das práticas exercidas, especificando dois (PES II e PES III) dos três semestres do Mestrado.

O trabalho foi sempre desenvolvido pelo mesmo grupo de estágio, o que nos possibilitou uma maior interação, confiança, espírito de equipa e a construção de uma grande amizade, essencial para conseguir dar resposta a todos os obstáculos com que nos fomos deparando ao longo de todo o percurso.

Relativamente à PES II, que consistiu no estágio efetuado num Jardim de Infância, no 2º semestre, consideramos que foi uma experiência bastante enriquecedora, uma vez que a possibilidade de permanecermos no mesmo local por um período de seis meses seguidos, nos ajudou a conhecer melhor as crianças e a realidade em que estavam inseridas. Tal não seria possível se tivéssemos optado por regressar ao 1ºCEB, onde decorreu o primeiro semestre de estágio.

Desta forma, consideramos que o estágio realizado neste contexto apimentou, ainda mais, a nossa sede de adquirir experiência na Educação Pré-escolar e de conhecer o meio onde estávamos inseridas. Todavia, tal não seria possível sem o apoio incondicional da Educadora, da respetiva sala de atividades. Esta mostrou-se sempre disponível para nos ajudar nos diversos momentos, dando-nos ideias e apoiando-nos nas nossas decisões, sempre tendo como aspeto principal as necessidades das crianças. Ajudou-nos a estruturar melhor as nossas planificações, para que houvesse uma melhor relação entre os objetivos, as estratégias e as metodologias a utilizar no decorrer das atividades. Foi graças a esse apoio que nos sentimos acolhidas no espaço e motivadas para desenvolver um bom trabalho, tanto individual como em grupo.

Assim sendo, consideramos que o bem-estar do grupo e individual adveio da prática e constante reflexão sobre a prática, como também do elo de ligação estabelecido com as crianças e com a Educadora, que nos possibilitou dar resposta a todos os desafios.

Todavia, não poderíamos deixar de referir que também evoluímos graças ao apoio incondicional dos Professores Supervisores, sendo eles, o Professor Dr. António Ferreira Gomes e a Professora Dra. Maria Figueiredo, pois ambos ajudaram-nos a superar alguns obstáculos e ensinaram-nos a saber agir em algumas situações. É de notar que a gestão do grupo foi, sem dúvida, o maior handicap e foi graças a eles que

conseguimos orientar as nossas ações. Isto é, aprendemos que, por vezes, as atividades que planeamos podem não estar adequadas ao momento em que as apresentamos, pois tudo o que expomos às crianças tem que ter significado para as mesmas.

Assim sendo, ao longo de todo o percurso de estágio, tentámos ver as crianças como sujeitos do processo educativo, valorizando sempre os seus conhecimentos, partindo do que já sabiam e ensiná-las a aprender novos conhecimentos que contemplaram, de alguma forma, os que já possuíam.

Deste modo e de acordo com as OCEPE (1997), "(...) acentua-se a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite a cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros" (Ministério da Educação, 1997, pág. 19).

Por outro lado, o trabalho de grupo foi um dos aspetos mais valorizados ao longo do nosso percurso, uma vez que segundo as OCEPE "torna-se fulcral o trabalho em pequenos grupos na medida em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa que lhes é comum" (Ministério da Educação, 1997, pág. 35).

Quanto à organização do Ambiente Educativo, tivemos sempre em linha de conta que a criança só adquire bem-estar e segurança se o próprio ambiente educativo lhe proporcionar essa aquisição. Isto é, o bem-estar e segurança dependem em grande parte do ambiente educativo em que a criança se insere, que a faz sentir acolhida, ouvida e valorizada, o que leva a um aumento da auto-estima e do desejo por aprender.

Assim sendo, e de uma forma geral, consideramos que como educadoras tivemos sempre o cuidado de criar um clima de interesse através de um meio rico e estimulante com situações diversificadas, despertando a curiosidade através de materiais diversificados, com atividades cativantes.

Relativamente à PES III, o trabalho desenvolveu-se ao nível do 1º CEB. Neste semestre, o estágio decorreu numa nova instituição do 1ºCEB, onde não conhecíamos nem a Orientadora Cooperante nem os alunos. No entanto, foi-nos permitido recolher

um conjunto de dados que nos possibilitassem adquirir informação sobre a turma em questão, bem como, adaptarmo-nos às características da mesma. A Orientadora Cooperante esteve sempre disponível para nos expor toda a informação necessária, pondo-nos a par das dificuldades dos alunos, caracterizando-os individualmente, o que nos possibilitou uma maior integração e conhecimento da turma.

O grupo de estágio manteve-se unido até esta fase do percurso. No entanto, um dos elementos sentiu-se incapaz de dar continuidade ao mesmo, devido a problemas de saúde, o que fez com que ficasse seis semanas sem comparecer ao estágio. Após essas seis semanas regressou para dinamizar as suas aulas. Portanto, neste semestre não tivemos oportunidade de trabalhar como um verdadeiro grupo, o que fez com que sentíssemos algumas dificuldades na gestão da turma. Todavia, o trabalho foi sempre desenvolvido da melhor forma pelos restantes dois elementos, sempre com o apoio incondicional da Orientadora Cooperante na realização das planificações, do material, dos relatórios crítico-reflexivos e do Plano de Turma, tendo sempre em conta que a turma era exigente e necessitava do nosso esforço e dedicação.

Foi também graças às sugestões dadas pelos Professores Supervisores (Mestre João Rocha e Doutor João Nunes) que conseguimos colmatar eventuais falhas que iam surgindo ao longo das dinamizações, bem como, na apresentação do material e na estrutura das planificações. No entanto, foi na apresentação do material que apresentámos mais falhas, pois sentimos sempre dificuldade em adequar o mesmo às diferentes atividades apresentadas.

Uma das dificuldades sentidas pelo grupo foi, sem dúvida, no Português, mais propriamente, na leitura e interpretação de textos, uma vez que tínhamos dificuldade em articular de forma adequada as respostas. No entanto, ao longo do percurso, a professora foi-nos sempre orientando e dando sugestões de melhoramento, o que fez com que tudo corresse da melhor forma.

Relativamente ao projeto implementado pela escola, tivemos sempre em linha de conta o objetivo nele definido, proporcionando aos alunos um conjunto de atividades com vista a promover, nos mesmos, aprendizagens significativas, em que o aluno fosse capaz de adquirir conhecimentos através da observação, da exploração, da experiência e vivência pessoais da cidade de Viseu.

Em suma, consideramos que todo o trabalho desenvolvido nos três semestres de estágio foi uma mais-valia para o nosso crescimento pessoal e profissional, uma vez que todo o esforço e dedicação, prestados ao longo deste percurso, foram sempre recompensados com os sorrisos sinceros das crianças.

#### **4. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos**

Esta fase final do nosso percurso académico permite-nos ter a consciência de que um bom professor ou educador tem que fazer uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, uma vez que só assim consegue ter uma perceção dos aspetos que deve melhorar em futuras intervenções. Assim sendo, para efetuar essa análise, devemos fundamentar-nos nos decretos-lei nº 240/2001 e nº 241/2001, de 30 de agosto, onde estão patentes ambos os perfis.

Apesar de a nossa experiência ainda ser escassa e de ainda não sabermos dar resposta a alguns aspetos contidos nos documentos, somos da opinião de que já somos capazes de desenvolver um bom trabalho no terreno e conseguir dar resposta a alguns dos obstáculos, de forma satisfatória.

Assim sendo e no que se refere ao trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar, o decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto, apresenta um conjunto de aspetos que já conseguimos responder acertadamente. Isto é, já conseguimos desenvolver o currículo com base na planificação, organização e avaliação do Ambiente Educativo, como também os projetos curriculares, as atividades e os materiais, sempre com o intuito de desenvolver aprendizagens satisfatórias. Já conseguimos desenvolver um currículo integrado, no domínio do Conhecimento do Mundo e da Expressão e Comunicação, proporcionando às crianças a possibilidade de comunicarem livremente, tanto com os pares, como com os adultos. Esta interação, especialmente em grande grupo, ajudam-nas a desenvolver, essencialmente, a sua linguagem oral.

De uma forma geral, consideramos que valorizamos os diferentes domínios, mas temos a consciência de que houve aspetos que deveríamos ter valorizado mais, como as atividades da Expressão Musical, uma vez que estas podem ser interligadas com outras expressões e não se limitar ao ensino de letras de canções. Na Expressão Plástica procuramos diversificar as técnicas utilizadas nas atividades propostas, o que motivou, de certa forma as crianças. A Expressão Dramática foi também trabalhada, pois considerávamos que as atividades de “faz de conta” eram fulcrais para a vivência de uma diversidade de experiências. Por último a Expressão e Educação Físico-Motora, foi a mais aplicada, uma vez que este grupo de crianças era bastante enérgico e necessitava de libertar energias, através de jogos, percursos e atividades de circuito.

Relativamente ao domínio do Conhecimento do Mundo consideramos que este foi bem trabalhado através de atividades experimentais. Estas atividades permitem a

boa gestão do grupo onde se estabelece um diálogo profícuo e se valoriza as respostas de cada uma das crianças, tendo em vista o alargamento do conhecimento.

No que se refere à organização do Ambiente Educativo, tivemos alguma dificuldade na gestão do tempo, uma vez que ainda não sabíamos perceber o tempo necessário para desenvolver as atividades, originando, por vezes, quebras de tempo ou momentos monótonos. No entanto, com o passar do tempo, procurámos valorizar as opiniões das crianças, o trabalho em grupo, a dinâmica das atividades de forma a conseguirmos ir ao encontro das suas necessidades e fazer com que se sentissem acolhidas.

No que se refere ao trabalho desenvolvido no primeiro ciclo, o decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto, refere que o perfil geral de desempenho do docente apresenta quatro dimensões às quais o mesmo tem que saber dar resposta, e que tentaremos especificar de seguida.

No que concerne à vertente profissional, social e ética, procurámos refletir e desenvolver ações de atualização do conhecimento profissional que conduzem à melhoria das nossas práticas (adequar estratégias de captação da atenção quando a nossa voz não se está a fazer ouvir); revelámos comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e na qualidade das suas aprendizagens. Quanto às atividades planeadas, durante as semanas de estágio, consideramos que estas foram bem organizadas e estruturadas, indo ao encontro da planificação do agrupamento e dos conteúdos do programa. Todavia deveremos ter sempre em atenção as estratégias que utilizamos para articular os diferentes conteúdos para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma mais vantajosa.

No que se refere ao desenvolvimento do ensino e de aprendizagem, tivemos a preocupação de conceber um ambiente de aprendizagem favorável, fomentando situações de diálogo em que dominou a interação e o debate de opiniões entre as diferentes faixas etárias; procurámos evidenciar conhecimento científico, pedagógico e didático inerente aos conceitos que nos referíamos e que estávamos a trabalhar.

Por último, quanto ao desenvolvimento e formação pessoal ao longo da vida, consideramos que tivemos o cuidado de refletir sobre a prática exercida ao longo do percurso, com vista a melhorar o nosso futuro profissional, adotando um conjunto de estratégias, como forma de podermos planear tendo em conta o grupo de alunos e as respetivas características, em função da língua, da idade e das próprias capacidades de cada um.

# **Parte II**

## **Trabalho de Investigação**

**Relação entre Bem-Estar e Sucesso na  
Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico**

## 1. Introdução

Atualmente, o bem-estar tem adquirido uma importância crescente ao nível do seu papel na adaptação do aluno ao meio em que está inserido.

Assim sendo e segundo Lemos e Coelho (2010), o bem-estar tem vindo a ser valorizado nos contextos escolares, quer como um indicador da adaptação escolar geral dos alunos, quer como finalidade educativa relevante em si mesmo.

De facto, entre os diversos fatores que contribuem para a (in)adaptação e para o (in)sucesso escolar, destacam-se não só as dimensões académicas, como também um conjunto de comportamentos, pensamentos e afetos, entre os quais se destaca o bem-estar (Lemos & Coelho, 2010).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986, um dos objetivos do Ensino Básico, explícito nos artigos 7.º e 8.º, consiste em criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos. Mas, será que essas condições englobam a preocupação em saber se existe alguma relação entre o bem-estar e o sucesso escolar dos alunos?

A experiência proporcionada pela PES I, II e III levou-nos a adquirir uma certa curiosidade sobre esse aspeto e a levantar uma questão inicial que se prende com o facto de saber se há, de facto, alguma relação entre o bem-estar e a consequente realização escolar do aluno. Por outro lado, também nos preocupa analisar a forma como os encarregados de educação avaliam o sucesso escolar dos seus educandos.

Assim sendo e numa primeira fase, apresentamos a revisão da literatura, onde são apresentadas várias perspetivas de diversos autores acerca do bem-estar dos alunos e de outros fatores que podem influenciar o sucesso escolar dos mesmos. Inicialmente, abordamos o conceito de bem-estar, referindo a sua origem, as duas formas distintas de concetualização (o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico), bem como, os fatores que lhe estão subjacentes. Posteriormente, fazemos referência ao sucesso escolar, onde está patente a relação entre o auto-conceito, auto-estima e aprendizagem, bem como, a sua relação com o bem-estar da criança. Seguidamente, fazemos abordagem ao insucesso escolar, especificando a sua relação com o auto-conceito e auto-estima, as suas causas e teorias explicativas.

De seguida, anunciamos a metodologia utilizada na investigação, a amostra, os instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos adotados. Por último, procedemos à análise dos dados e às respetivas conclusões, de modo a conseguirmos dar resposta à questão colocada.

## 2 – Revisão da Literatura

### 2.1. Bem-Estar

#### 2.1.1. Origem do conceito de Bem-Estar

De acordo com Ryan (2001) e Deci (2008) o conceito de bem-estar possui duas perspectivas teóricas de base, sendo elas o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico.

Segundo Remédios (2010), a publicação do “*Well-Being: The Foundation of Hedonic Psychology*” (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999) refere que o conceito de bem-estar subjetivo tem sido associado a uma perspectiva hedónica de bem-estar, que considera o prazer como fim último da vida. Porém, Ryff (1989) estabelece o bem-estar psicológico como estando associado a uma perspectiva eudaimónica de bem-estar que vem de certa forma alterar a anterior, por esta encarar a felicidade e não o prazer como fim último da vida (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002).

Deci e Ryan (2008) referem que estas duas perspectivas são duas correntes filosóficas da natureza humana que conduzem os paradigmas atuais de bem-estar. Todavia, Remédios (2010) refere que o conceito de bem-estar está ligado à época do Iluminismo (séc. XVIII) onde o ser humano passou a estar no centro da própria humanidade como símbolo de vida.

Aristóteles apresenta na sua obra “*Nicomachean ethics*” uma distinção entre “hedonomia” e “eudaimonia”, sendo a “hedonomia” caracterizada como um preenchimento da vida com a procura do prazer e a “eudaimonia” como a felicidade que surge das boas obras (Kashdan, Biswas-Diener & King, 2008). Porém, também refere que a primeira perspectiva foi desenvolvida e investigada ao longo de vários séculos, por diversos filósofos gregos, como é exemplo Aristippus e Hobbes (Kashdan, Biswas-Diener & King, 2008). Estes consideravam que o objectivo da vida se baseava numa elevada experiência de prazer, e que este é construído através dos próprios interesses (Ryan & Deci, 2001). Aristóteles defendia afincadamente a perspectiva eudaimónica, por considerar que perspectiva hedónica era muito exígua e que fazia dos sujeitos servos das suas próprias ambições (Ryan & Deci, 2001).

Assim sendo, foi com o passar de alguns séculos que o conceito começou a ter o devido valor e começou a ser estudado e investigado por vários investigadores. Segundo Campbell (1976), esta investigação data dos finais dos anos cinquenta, do

século XX, nos Estados Unidos da América, estando diretamente relacionada com a Psicologia Social. Através desta, o bem-estar começou a ser explorado dando-se especial atenção não só a factores externos, como também a condições habitacionais, sócio-económicas e educacionais, valorizando-se assim, a experiência subjetiva do sujeito relativamente ao seu bem-estar.

Na década de 80, do século XX, dá-se uma distinção concetual dos conceitos de bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo, o que faz com que terminem os estudos anteriores do conceito de bem-estar. A divergência dos vários autores levou a que se subdividissem as duas perspetivas de bem-estar. Isto origina a própria evolução do conceito inicial de bem-estar e à distinção destes dois últimos (Remédios, 2010). Porém, é necessário especificar o próprio conceito, uma vez que este engloba um conjunto de elementos subjetivos, sendo eles, o prazer, a satisfação com a vida, a energia, a felicidade e a vitalidade (Remédios, 2010).

### **2.1.2. Conceito de Bem-Estar**

O conceito de bem-estar é recente e tem suscitado, nas últimas décadas, o interesse generalizado de muitas vertentes da Psicologia, assim como, tem vindo a reforçar a sua identidade, à medida que os estudos vão confirmando a sua estrutura e sistema de conceitos associados (Galinha, 2008).

Deste modo, o bem-estar subdivide-se em duas grandes dimensões, sendo elas, a dimensão positiva e a dimensão negativa. À dimensão positiva está associada a própria auto-estima do sujeito e à dimensão negativa estão associados os sintomas depressivos (Galinha, 2008).

Segundo Emmons (1986, citado por Brustein, 1993), a dimensão positiva do bem-estar refere-se ao valor da atividade, em que o sujeito adquire sucesso ao efetuar determinadas experiências. A dimensão negativa diz respeito às baixas expectativas de sucesso e ao sentimento de incapacidade ao nível da realização pessoal.

Elliot, Sheldon e Churck (1997, citado por Brustein, 1993) consideram como pontos-chave, para a aquisição de saúde e bem-estar, a autoeficácia, a competência e o progresso atingidos.

Segundo Schmuck, Kasser e Ryan (2000), o bem-estar relaciona-se ainda com o autoconhecimento do sujeito, ou com a auto-atualização.

Segundo vários autores (Huebner, (1991); Baker (1999); Cheng & Furnham (2002) e Suldo, Riley, & Shaffer, (2006)), o bem-estar na escola tem vindo a ser visto

como um dos importantes instrumentos associado ao empenho e à realização acadêmica e à adaptação geral dos alunos. Todavia, existem fatores como os sintomas depressivos e a ansiedade que influenciam negativamente o bem-estar e que levam o aluno a manifestar insucesso escolar.

Kaplan e Maehr (1999) evidenciam o papel que o bem-estar exerce sobre a realização escolar do aluno, bem como, na sua própria auto-avaliação, mencionando que o mesmo se relaciona diretamente com experiências de sucesso, exercendo influência sobre a afetividade que os alunos possuem em relação à escola.

Por outro lado, o conceito de bem-estar está patente no conceito de Saúde Mental, sendo que apesar de não se assumir como uma medida absoluta para medir a saúde mental, é uma condição essencial para a mesma (Galinha, 2008).

Segundo Danna e Griffin (1999), é na literatura que podemos encontrar inúmeras definições de saúde e de bem-estar. No entanto, essas definições não são concisas e diretas, uma vez que são utilizadas para definir e explicar ambos os conceitos.

Saúde e bem-estar são conceitos que geralmente são relacionados e expostos de forma indiscriminada, sem existir uma conceptualização terminológica que os distinga, o que gera a ocorrência de uma certa ambiguidade na respetiva interpretação. O obstáculo que impede a definição de ambos os conceitos pode estar relacionado com a subjetividade intrínseca que está patente na inúmera diversidade individual (Danna & Griffin, 1999).

Ryff e Singer (1998) são da opinião de que de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1947), mais propriamente do Escritório Regional Europeu, a saúde mental é vista como sendo a forma: *“em que um indivíduo ou grupo é capaz, por um lado, de realizar aspirações e satisfazer necessidades e, por outro, de lidar com o meio ambiente. A saúde é, portanto, vista como um recurso para a vida diária, não o objetivo dela; abrange os recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas, e portanto é encarada com sendo um conceito positivo”*. Desta forma, e de acordo com a Organização Mundial de Saúde (1947) pode-se afirmar que o conceito de saúde não se traduz apenas na ausência de doença ou efemeridade, mas como um pleno estado de bem-estar físico, mental e social, englobando aspetos como a energia, a vitalidade e a eficácia no desempenho, salientando a presença de indicadores positivos (OMS, 1947, citado por Ryff & Singer, 1998).

O conceito de bem-estar é, de certa forma, mais amplo e abrangente, uma vez que considera a pessoa na sua globalidade, da qual faz parte a saúde física e mental,

o bem-estar físico e psicológico, pronunciando-se ao nível da satisfação e da felicidade (Ryff, 1989).

Segundo Ryff (1989), o bem-estar deve ser encarado como sendo o funcionamento positivo global do indivíduo. Ambos os conceitos de saúde e bem-estar podem ser decifrados através da apreensão da saúde física e psicológica, da vitalidade e do funcionamento cognitivo e social.

Segundo Pereira (2004), o bem-estar reflete o funcionamento adaptativo, isto é, a forma como cada sujeito lida com as exigências internas ou externas. Perante estas, o sujeito terá de ser capaz de saber quais as estratégias que se utilizam em situações percecionadas como potenciais ameaças.

Keyes et al. (2002) e Blanco e Diaz (2005) referem que o bem-estar pode ser reconhecido através de duas formas distintas de conceptualização, o bem-estar subjetivo (BES) e o bem-estar psicológico (BEP). A primeira diz respeito à conceção hedónica do bem-estar e a segunda à eudaimónica.

Lent (2004) faz a distinção entre a perspetiva hedónica (BES) e a eudaimónica (BEP), referindo que a perspetiva hedónica se baseia no facto de o bem-estar consistir no prazer ou na felicidade, bem como, na experiência de sentimentos agradáveis ou na estabilidade entre o afeto positivo e o negativo. Normalmente exprime-se por relaxamento e ausência relativa de problemas. Portanto, esta perspetiva diz respeito à maneira como nos sentimos, tanto a nível físico, como psicológico.

Relativamente à perspetiva eudaimónica (BEP), Lent (2004) refere que esta se centra mais nos atos do sujeito e naquilo que ele pensa do que na maneira como se sente. É portanto mais abrangente do que a hedónica, estando na maior parte dos casos, aliada ao desafio e ao empenho do sujeito, envolvendo um conjunto de experiências e formas de ação através das quais as pessoas se desenvolvem a nível cognitivo e físico (Lent, 2004).

Perante as várias dimensões do bem-estar, iremos tentar clarificar os conceitos de BES (bem-estar subjetivo) e de BEP (bem-estar psicológico) nos pontos seguintes.

### **2.1.3. Bem-Estar Subjetivo**

Segundo Galinha (2002), a saúde humana engloba duas dimensões positivas, sendo elas o bem-estar psicológico (BEP) e o bem-estar subjetivo (BES). Assim sendo, o BES é considerado como sendo bastante complexo, uma vez que integra duas dimensões, sendo elas, a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva, bem como,

um campo de estudo que engloba outros constructos e domínios de estudo como a qualidade de vida e os afetos, positivo e negativo.

Partindo deste pressuposto, o bem-estar subjetivo é um conceito recente, que tem suscitado, nas últimas décadas, o interesse generalizado de muitas vertentes da Psicologia, designadamente, a Psicologia Social, a Psicologia da Saúde e a Psicologia Clínica, e que tem vindo a valorizar a sua identidade, à medida que os estudos vão confirmando a sua estrutura e sistema de conceitos associados (Galinha, 2002).

De acordo com Diener e Ryan (2009), o termo “bem-estar subjetivo” é geralmente utilizado para descrever o nível de bem-estar que as pessoas experienciam, decorrentes das avaliações subjetivas que fazem da sua própria vida. Estas podem ser positivas ou negativas e geralmente englobam juízos e sentimentos relacionados com a satisfação que detêm em determinados momentos da vida, como por exemplo, na vida escolar, nas relações pessoais e familiares, na saúde, no trabalho e também em eventos positivos e negativos.

Atualmente já existe algum consenso no que diz respeito ao conceito ser constituído por duas dimensões, sendo elas a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva, emocional positiva e negativa. Na dimensão cognitiva vigora um juízo avaliativo geralmente descrito em termos de satisfação com a vida, que engloba momentos globais ou específicos da vida. A dimensão afetiva pode ser emocional positiva (alegria, afeição e orgulho) ou negativa (vergonha, culpa, tristeza e ansiedade) e também é exposta em termos globais ou específicos (Galinha, 2008).

Diener e Lucas (2000) identificam o bem-estar subjetivo como sendo a avaliação cognitiva e afetiva que os indivíduos fazem das suas próprias vidas. A avaliação cognitiva é referente à satisfação com a vida enquanto a avaliação afetiva está totalmente relacionada com a felicidade. Estes dois conceitos são basilares para a definição do conceito de bem-estar subjetivo, uma vez que refletem os valores das pessoas e o reconhecimento do que elas pensam ser importante nas próprias vidas.

De acordo com Novo (2003), o bem-estar subjetivo é definido com sendo um domínio referente ao bem-estar global do indivíduo, estimado através da satisfação com a vida e através da felicidade. No que concerne à felicidade é habitual relacionar a frequência e a intensidade das emoções agradáveis. Galinha (2008) refere que os sujeitos mais felizes são os que são mais intensamente felizes na maioria dos momentos da vida e que possuem um elevado nível de bem-estar subjetivo quando se percebe que existem uma sobreposição do afeto positivo sobre o negativo.

Ryan e Deci (2001) referem que a visão hedonista da felicidade remete para o facto de o bem-estar compreender a experiência de prazer versus desprazer, geralmente decorrente de juízos feitos a diversos momentos da vida, tanto positivos como negativos.

De acordo com Diener (1984) e Diener et al. (1999) e tendo em conta a tradição hedonista de felicidade (prazer), o bem-estar é encarado como sendo um fenómeno amplo que engloba respostas emocionais do indivíduo e julgamentos globais sobre sua satisfação com a vida. As respostas emocionais correspondem a emoções, humores e afeto e, geralmente, dizem respeito a avaliações e reações do sujeito, decorrentes de factos recentes da vida. Por vezes, o sujeito pode efetuar julgamentos sobre a satisfação com a vida, sendo, muitas das vezes, considerados como aspetos cognitivos do bem-estar.

Portanto, o BES é um conceito que necessita de auto-avaliação exclusivamente realizada pelo próprio indivíduo ou seja, não pode ser realizada por indicadores externos, seleccionados e decifrados por outros. Isto é, cada pessoa deve ser capaz de avaliar a sua própria satisfação com a vida exercendo conceções subjetivas, apoiando-se nas próprias expectativas, valores, emoções e experiências prévias. Estas estão geralmente organizadas em pensamentos e sentimentos relacionados com a existência pessoal, de acordo com aspetos positivos. O conceito de bem-estar é sem dúvida um sentimento subjetivo, de acordo com a padronização de critérios realizada pelo próprio sujeito (Diener & Lucas, 2000).

Normalmente, na atividade escolar, essa padronização de critérios está diretamente relacionada com o desempenho pessoal e escolar do aluno e também com a relação que este estabelece com a família e amigos. Enquanto adultos, poderá estar diretamente relacionada com o desempenho profissional, com a relação que estabelecem com a família e amigos, com a riqueza, com o prestígio, poder pessoal, ou apenas fundamentar-se na aquisição de saúde e nas qualidades necessárias para ser capaz de dar resposta às necessidades do quotidiano e adquirir condições para atingir a realização pessoal (Diener & Lucas, 2000).

Em suma, podemos acrescentar que o BES forma um campo de estudo e integra as dimensões de afeto e satisfação com a vida, enquanto o BEP constitui um outro campo de estudo, que geralmente integra os conceitos de auto aceitação, controlo sobre o meio, relações positivas, autonomia, propósito na vida e desenvolvimento pessoal (Novo, 2003). O bem-estar psicológico irá obter uma abordagem mais aprofundada no ponto seguinte.

#### **2.1.4. Bem-Estar Psicológico**

A divisão conceptual de bem-estar subjetivo (BES) e bem-estar psicológico (BEP), em 1980, fez com que este último conceito fosse estudado e investigado por diversos autores. Inicialmente foi introduzido por Ryff (1989) e, posteriormente, foi aprofundado por Ryff e Keyes (1995).

Assim sendo, pode-se dizer que o conceito de “bem-estar psicológico” surgiu de algumas críticas feitas ao conceito de “bem-estar subjetivo”, mais propriamente, devido a este ser um conceito muito restritivo, uma vez que o bem-estar vai para além da satisfação com a vida e da presença de afetos positivos e ausência de afetos negativos (Ryff, 1989).

Deste modo, Ryff (1989) apresentou um modelo multidimensional que consistia em conceções de crescimento pessoal e desenvolvimento humano e auto-realização, onde se inserem seis conceitos que se subdividem em seis componentes, sendo elas, a auto-aceitação, a autonomia, as relações positivas, o propósito na vida, o controlo sobre o meio e o desenvolvimento pessoal.

Partindo deste pressuposto, referiu que a auto-aceitação se baseia na capacidade que o sujeito tem de se auto-conhecer, bem como, no funcionamento ótimo e na maturidade do mesmo. A autonomia detém como indicador o locus interno de avaliação e a independência das aprovações externas. As relações positivas consistem na habilidade que o sujeito possui para estabelecer relações de empatia e afeição para com os outros, bem como, a capacidade de manter amizades e de amar o próximo. O propósito na vida está relacionado com a capacidade que o sujeito possui para estabelecer objetivos de vida, de forma a conseguir atribuir-lhe algum significado. O controlo sobre o meio baseia-se na capacidade que o sujeito possui para saber escolher ou até mesmo criar ambientes securizantes que deem resposta às suas necessidades e características, bem como, a capacidade de empregar alguma gestão de meios complexos. Por último, o desenvolvimento pessoal fundamenta-se no objetivo principal do ser humano que consiste em crescer a nível pessoal, bem como, vivenciar novas experiências e novos desafios (Ryff, 1989).

Segundo Ryff (1989), enquanto o BES se sustenta em avaliações feitas sobre a satisfação com a vida e na relação existente entre afetos positivos e negativos que expressam ou não a felicidade, o BEP sustenta-se mais em conceções teóricas que são geralmente construídas tendo em conta as formulações psicológicas relacionadas

com o desenvolvimento humano e dimensionadas em capacidades para enfrentar os desafios da vida.

Em suma, e de acordo com Diener e Scollon (2003), o BEP não se traduz apenas em saúde psicológica, mas expressa o bem-estar necessário para se conseguir perceber que um sujeito se sente bem com a vida que tem em determinado momento. Isto é, os sujeitos que têm um BEP saudável dão mais valor a si próprios, são mais autoconfiantes e sentem-se capazes de enfrentar e dar resposta às necessidades do dia-a-dia.

### **2.1.5. Fatores relacionados com o Bem-Estar**

De acordo com vários estudos, há diversos fatores que estão relacionados com o bem-estar, mais propriamente o BES, avaliado pelo indivíduo. Segundo Sheldon e Elliot (1999), existe um fator que é primordial na promoção do BES, que consiste no estabelecimento de metas/objetivos, bem como, na estruturação das estratégias para os levar a cabo.

Por outro lado, há outros estudos que referem que o bem-estar se relaciona com diversos outros fatores, como é o caso da educação (escolaridade), do género, da idade, do meio sócio-económico, das competências sociais e das relações sociais e apoio social (MacLeod et al., 2008).

No que diz respeito à educação, mais propriamente à escolaridade, os estudos referem que existe uma relação positiva, mas muito escassa, entre a mesma e o nível de BES. Isto é, segundo Diener et al. (1999), a escolaridade correlaciona-se de forma mais intensa com o BES em sujeitos que apresentam um baixo rendimento escolar. Segundo Galinha (2008), a escolaridade pode fomentar o BES no que diz respeito à capacidade que o sujeito possui no alcance dos objetivos pré-estabelecidos, bem como, na capacidade de adaptação ao mundo que o rodeia.

No que concerne ao género dos sujeitos, vários estudos concluíram que não existe distinção entre sujeitos do sexo masculino e feminino no que se refere ao nível de BES. Apontam que a única distinção se baseia no nível de dimensão afetiva, uma vez que os níveis dos afetos negativos são superiores nas mulheres enquanto nos homens há a presença de níveis baixos de bem-estar físico (Diener, 1994). Por outro lado, Diener et al. (1999) refere que as mulheres apresentam níveis bastante elevados nas escalas de bem-estar, a diversos níveis. No entanto, acrescentam que a diferença no BEP pode advir dos cargos sociais e das respetivas experiências.

Relativamente à idade, e segundo a perspectiva de diversos estudos, as crianças que estão na fase da adolescência são as que apresentam maiores níveis de bem-estar subjetivo e que expressam um declínio nos afetos positivos devido à relevância dada aos objetivos pós-materialistas que beneficiam as crianças mais novas (Diener et al., 1999). Estes autores acrescentam também que se houver um controlo das variáveis como, por exemplo, os rendimentos escolares, a satisfação com a vida não irá diminuir com o aumento da idade das crianças (Diener et al., 1999).

Outro fator que influencia a vivência psicológica e social dos sujeitos, ou seja, o bem-estar dos mesmos é, sem dúvida, o sócio-económico. De acordo com diversos autores, este fator colabora de alguma forma com o aumento da satisfação com a vida (Howell & Howell, 2008). No que se refere às crianças, alguns estudos referem que a vivência num meio sócio-económico baixo pode por em causa o facto de as mesmas evidenciarem um baixo nível de bem-estar (e.g. Adler, Boyce, Chesney, Cohen, Folkman, Kahn & Syme, 1994). De acordo com Adler et al. (1994), existem alguns fatores ligados ao estatuto sócio-económico, sendo eles, os rendimentos, os níveis educacionais dos pais e as atividades de tempos livres. Estes irão por em causa o próprio desenvolvimento da criança, aumentando a exposição a situações e contextos desagradáveis, podendo até surgir um aumento ou diminuição no que diz respeito ao acesso a recursos (pessoais e sociais), o que pode por em causa o nível psicológico e emocional da mesma.

A vivência de crianças em bairros problemáticos ou em bairros periféricos com baixos rendimentos (Cicognani & Zani, 2008), revela nas mesmas, diversos efeitos negativos a vários níveis, ou seja, a nível do desempenho académico (ex: fracasso escolar, abandono escolar); a nível da saúde física e mental (ex: ansiedade, angústia, queixas somáticas e depressão psicológica) e, por último, a nível de comportamento que se verifica mais nas crianças adolescentes, como é exemplo, a externalização dos comportamentos e o uso de substâncias aditivas (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Nesta perspectiva e de acordo com diversos autores, a existência de baixos recursos económicos pode reduzir a realização das necessidades básicas por parte das crianças e jovens, alterando assim, o nível de bem-estar das mesmas (Klerman, 1993; Zavisca & Hount, 2005).

No que diz respeito às competências sociais dos sujeitos, vários autores referem que há uma relação positiva entre as mesmas e o bem-estar. Esta pode advir do facto das competências fazerem parte inerente de um conjunto de recursos pessoais que proporcionam aos sujeitos a capacidade de serem capazes de estabelecer melhores

relações sociais, aumentando a sua própria competência e, por conseguinte, adquirindo um maior bem-estar (e.g. Campbell, Converse & Rodgers, 1976, citado por Argyle & Lu, 1990; Diener & Fujita, 1995). A promoção de competências pessoais e sociais pode ser amplificada com base em atividades realizadas em contexto escolar ou até fora do mesmo. Isto irá permitir envolver os alunos, fomentando-lhes o interesse pela escola e por todo o meio envolvente, sentindo-se capazes de superar todos os desafios. Essas atividades estão, portanto, associadas a um menor índice de abandono escolar, a uma diminuição de problemas de comportamento, à melhoria do desempenho escolar e à construção de relações interpessoais positivas, necessárias para se sentirem bem, isto é, para possuírem um nível de bem-estar favorável (Howie, Lukacs, Pastor, Reuben & Mendola, 2010).

Quanto às relações sociais e ao apoio social, estas são as variáveis que exercem maior influência sobre o BEP. De acordo com Bizarro (1999), os sujeitos mais sociáveis, isto é, com maior rede de apoio social, contactos e amigos são os que apresentam maiores níveis de bem-estar, e, por conseguinte, um auto-conceito bastante positivo (Silva, 2004). Verifica-se também que a existência de diversas perturbações comportamentais entre as crianças está diretamente relacionada com a dificuldade em estabelecer relações entre os colegas (Silva, 2004), o que pode vir a ser considerado como um fator que pode aumentar a percepção de bem-estar psicológico.

De acordo com vários estudos feitos por Chu et al. (2010), relacionados com a relação existente entre apoio social e bem-estar, constatou-se que existe mesmo uma relação entre ambos os fatores, sendo esta positiva mas diminuta. Ao longo do estudo feito com crianças e adolescentes, Chu et al. (2010), evidenciam que o apoio social está diretamente relacionado com a formação do auto-conceito, e que a sua relação vai aumentando com o aumento da idade.

## **2.2. Sucesso e Insucesso Escolar**

### **2.2.1. Sucesso Escolar**

#### **2.2.1.1. Definição do conceito de Sucesso Escolar**

Falando dos termos “sucesso” e “(in)sucesso” escolar, verificamos que estes apresentam significados distintos, que são necessários referir, uma vez que pretendemos estudar a forma como o sucesso na aprendizagem se relaciona com o bem-estar dos alunos do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Assim sendo, começemos por definir o conceito de sucesso e só depois nos centrarmos no seu inverso “(in)sucesso”, de etimologia unívoca.

Ao efetuarmos uma análise etimológica do termo “sucesso”, que deriva do latim *Succesu(m)* no Novo Dicionário Etimológico de Línguas Portuguesa, verificamos que este assume, entre outras, as seguintes aceções: “o bom êxito, conclusão” (citado por Fontinha, (s.d.)). Se interligarmos a pesquisa do conceito no Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa verificamos que existem outros significados, sendo eles: “resultado, triunfo” (citado por Machado, 1977).

O sucesso escolar traduz-se numa e, se não, mais importante conquista na vida de qualquer criança. No entanto, já é sabido que a maioria dos alunos vivencia momentos de insucesso escolar, de desânimo e até mesmo de abandono precoce da escola (Corte - Real, 2004). De acordo com João Formosinho (1991), o sucesso escolar é encarado como sendo o sucesso do aluno autenticado pela escola, o que leva a concluir que o insucesso ocorre quando essa autenticação não é efetuada pela mesma.

Geralmente, as experiências de sucesso e insucesso em atividades escolares, são associadas a fatores como sorte, inteligência, esforço, cansaço, influência do professor ou de outras pessoas, dificuldade na realização da tarefa, temperamento, entre outros (Weiner, 1993). Portanto, quando falamos de “sucesso” referimo-nos ao facto de podermos ser reconhecidos pelo nosso esforço, dedicação, pelo nosso trabalho e pelas nossas ideologias. Podemos dormir tranquilos e recarregar energias, sem ter nada que nos preocupe e nos mantenha nervosos e ansiosos. Contudo, para manter o sucesso é necessário que seja fundamentado na base forte e duradora da ética (Moreno, 1992).

Segundo Perrenoud (1992), é o sistema escolar, que segundo os seus próprios critérios e procedimentos avaliativos, edifica as representações de sucesso e de insucesso escolar. Deste modo, a reflexão em torno destes dois conceitos expõe as normas de excelência, centradas num currículo em que o conteúdo e o formato influenciam a essência e a grandeza das desigualdades. Ambos os termos são representações que a própria instituição escolar define e molda, uma vez que são centrados em costumes, de alguma forma, compilados, admitidos por normas e níveis de exigência próprios da instituição escolar.

De acordo com Eurydice (1994), os termos “sucesso” e “insucesso” escolar não têm relação direta com as classificações. No entanto, estas são consideradas como sendo o modo como ambos são analisados pela maioria dos países europeus. São as classificações que vão, de algum modo, influenciar o futuro escolar dos alunos ou a ausência dele, pois é com base nas “notas” que muitos deles continuam no sistema de ensino e outros acabam por ser excluídos, ou simplesmente, acabam por abandonar a escola.

Deste modo, e de acordo com diversos estudos relativos aos fatores de sucesso e insucesso escolar, facilmente depreendemos que é necessário ter em linha de conta três realidades distintas e que, muitas das vezes, se acabam por interligar, sendo elas, a instituição escolar, o aluno e o meio social onde este se insere (Benavente,1990). É nessa relação, que se estabelece entre as diferentes realidades, que se deve analisar e evidenciar os fatores que levam ao insucesso, bem como as possíveis causas que lhe estão subjacentes.

De acordo com Pires (1987), não existe uma definição direta e objetiva para o inverso do sucesso, uma vez que o insucesso ocorre dependendo do caminho que seguimos e do contexto em que nos situamos, em determinado momento da nossa vida. Assim sendo, no decurso do trabalho iremos explicar melhor o inverso do sucesso, para percebermos melhor estas duas perspetivas de “sucesso” e “insucesso” escolar.

#### **2.2.1.2. Relação entre Auto-conceito, Auto-estima e Aprendizagem**

De acordo com inúmeras investigações verificou-se que existe uma correlação entre os conceitos de auto-conceito/ auto-estima e os diferentes domínios do sucesso escolar e dos comportamentos da criança. Oliveira (1996) acrescenta que o auto-conceito é o quadro de referência da criança, na construção do seu comportamento.

Hattie (1992) refere que existe uma notável evidência empírica de que o auto-conceito (na competência académica e comportamento) profetiza e influencia a realização escolar da criança, ao mesmo nível que as medidas de inteligência, no que diz respeito à capacidade da criança, para aprender a ler.

Holly (1987, citado por Frazão, 2004) acrescenta também que a auto-estima é geralmente encarada como resultado da realização académica e não como uma causa em si mesma. Refere também que a auto-estima e a realização académica evoluem e influenciam-se mutuamente. No entanto, para que ocorra sucesso escolar é necessário um certo nível de auto-estima, por parte da criança. Quanto maior for o nível de auto-estima, maior serão os níveis de realização escolar (Covington, 1989).

Burns (1979, citado por Silvestre, 2000) refere que nos primeiros anos de escolaridade, a criança dá bastante relevância aos sucessos ou insucessos que possa obter, e essa percepção pode vir a influenciar a formação do seu auto-conceito. Este passa a ser determinante na forma como a criança encara a escola, influenciando, de certa forma, os seus resultados escolares. Se a criança adquirir bons resultados escolares, irá sentir uma maior autoconfiança, auto-aceitação e um elevado auto-conceito, mantendo uma imagem mais positiva de si própria. Por outro lado, se apresentar maus resultados, irá exprimir sentimentos de desgosto, incerteza e inadequação social, apresentando atitudes negativas perante todas as tarefas.

Rodrigues (1994, citado por Serrão, 2001) refere que o auto-conceito pode sofrer alteração de acordo com os resultados escolares que a criança obtém quando entra para a escola. No entanto, quanto maior é o nível de escolaridade, maior se torna essa percepção que a criança possui em relação à escola, o que faz com que o auto-conceito seja determinante nesta fase.

Por último, Lopes (1993, citado por Serrão, 2001) acrescenta que construção do auto-conceito fundamenta-se nas avaliações das capacidades que os alunos possuem para realizar as tarefas escolares, comparativamente aos seus colegas. Normalmente, as crianças repetentes têm uma imagem de si próprias, pouco positiva, encarando-se como menos competentes em relação às não repetentes, o que faz com que possuam um baixo rendimento escolar e, por conseguinte, um baixo auto-conceito. Por outro lado, é de salientar que as informações que estas recebem dos pais e professores, são fulcrais para uma boa construção do seu auto-conceito (Correia, 1989, citado por Serrão, 2001).

### **2.2.1.3. Relação entre o Sucesso Escolar e o Bem-Estar da Criança**

“Um estudo, elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), revelou que Portugal apresenta dos piores resultados no âmbito de garantir o bem-estar educativo. Para a elaboração do relatório foram considerados seis critérios sobre a felicidade das crianças, designadamente, o bem-estar material, saúde e segurança, educação, relações com a família e com as outras crianças, comportamentos e riscos e bem-estar subjetivo. Analisando a felicidade das crianças de uma forma superficial, notamos que ela passa basicamente por viverem num bom ambiente familiar (afeto parental, alimentação saudável, brinquedos), gostarem da escola (educadores competentes e afetuosos, recursos materiais atraentes), terem sucesso escolar (ajudas de acordo com as necessidades educativas), não sentirem dificuldades nas amizades (fazer amigos, ser aceite por parte dos outros, brincar) e não apresentarem graves problemas de saúde. Tanto em casa como na escola, a relação com os outros, e nomeadamente com o adulto, assume um papel importante na felicidade da criança” (cit. in <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=167&doc=12361&mid=2>).

Assim sendo e de acordo com Pereira (1999), a motivação e o auto-conceito são dois aspetos bastante importantes no bem-estar das crianças, ao nível do seu processo de ensino-aprendizagem. O seu desenvolvimento vai ser, de certa forma, influenciado tanto pelos professores como pelos colegas, o que vai determinar a sua motivação para aprender e, por conseguinte, o seu nível de bem-estar.

Como já referimos anteriormente, o auto-conceito é a forma como a criança se percebe a si própria e, de acordo com Prudenciatti (2001, citado por Serrão, 2001) a motivação está diretamente relacionada com a forma como a criança está predisposta para realizar a atividade. De acordo com a autora, ambos os conceitos se vão desenvolvendo mutuamente à medida que ocorre o próprio desenvolvimento do sujeito, isto é, a forma como ele adquire conhecimento irá influenciar a forma como se percebe a si próprio. Se a criança se considerar num nível inferior perante as restantes, a sua motivação para adquirir conhecimento, será bastante reduzida, o que afetará o seu nível de bem-estar. Caso dê conta de que não vai ficar bem-sucedida perante uma determinada atividade, a criança opta por apresentar comportamentos defensivos. Estes ocorrem porque a criança sente que precisa de ser valorizada pelos colegas. Se por outro lado, verifica que não consegue mesmo realizar a atividade, acaba por se desmotivar, pondo em causa os seus sonhos e os seus objetivos pessoais, o que leva a uma diminuição do seu nível de bem-estar.

Assim sendo, Harter (1992, citado por Serrão, 2001) exhibe um modelo de motivação onde se constata que a competência percebida, em termos académicos, influencia a motivação dos alunos. Quanto mais desafiadoras forem as tarefas, maior será a curiosidade e tentativa de resolução autónoma, manifestada pelos mesmos. A autora acrescenta também que o nível de ansiedade não é apenas influenciado pela competência percebida, mas também pelo grau de dificuldade que o aluno enfrenta para conseguir dar resposta às tarefas que se propõe realizar.

No entanto, se o aluno estiver motivado para a realização das respetivas tarefas, este opta por escolher várias, com graus de dificuldade diversos. Se se sentir um aluno competente é porque possui um grau de motivação mais intrínseco na execução da tarefa, o que lhe permitirá adquirir um prazer mais intrínseco com a mesma. Em contrapartida, se se sentir um aluno pouco competente apresentará um grau de motivação extrínseco, o que faz com que execute as tarefas com mais ansiedade. Todavia, os alunos que se sentem pouco competentes preferem optar por tarefas mais simples, o que faz com que sejam menos autónomos (Harter, 1992, citado por Serrão, 2001).

Na opinião de vários autores, é de salientar que a perceção de competência influencia, de certo modo, a persistência, a escolha das tarefas, o esforço, os sentimentos e pensamentos que surgem à medida que o aluno executa uma determinada tarefa, o que pode vir a alterar o seu próprio desempenho (Byrne, 1996; Harter, 1978, 1981, Eccles & Wigfield, 2002, citado por Monteiro, 2003).

De acordo com Harter e Connel (1984, citado por Cavaco, 2003), é fundamental que os alunos manifestem perceções de competência e de valor pessoal positivos, uma vez que uma elevada perceção de competência e auto-estima levam à aquisição de um grau de motivação positivo, propiciador de comportamentos de realização.

Em suma, podemos concluir que se os alunos possuírem um auto-conceito e uma auto-estima favoráveis, bem como, a perceção de competências elevadas, então vão-se sentir mais motivados para a realização das tarefas, o que beneficiará o processo de ensino-aprendizagem. Para além deste, beneficiarão também o respetivo desempenho académico e a própria autonomia, contribuindo assim, para o sucesso escolar e para o bem-estar pessoal.

## **2.2.2. Insucesso Escolar**

### **2.2.2.1. Definição do conceito de Insucesso Escolar**

De acordo com o Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa, o étimo da palavra “Insucesso” deriva do latim *Insucessu(m)* e significa “malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” (citado por Fontinha, (s.d.)), enquanto o mesmo termo no Dicionário de Língua Portuguesa tem como sinónimos “mau resultado, mau êxito, fracasso, desastre (citado por Costa & Melo, 2004, p. 948)”.

Benavente (1990) agrupou em diversos estudos um conjunto de termos para designar o insucesso escolar, nomeadamente, atrasos, reprovações, repetências, abandonos, desadaptação, desperdício, entre outros, podendo ainda associar-se a expressões como: mau aproveitamento, mau rendimento, mau comportamento escolar. Deste modo, concluiu que o “o vocabulário utilizado é muitas vezes de natureza moral (o insucesso como um mal), em geral dramático (vítimas do insucesso, problema angustiante, doloroso, assustador...); aparecem também termos de natureza militar (a luta contra, o combate, a frente de combate, a batalha do) e de natureza médica (prevenir, eliminar, detetar)” (Benavente, 1990, p. 15-16). No entanto, a autora acrescenta que apesar do conceito de insucesso escolar englobar os termos de natureza moral, militar e médica, é diretamente avaliado por critérios pedagógicos, denominados por “objetivos” que consistem nos resultados escolares dos alunos.

O conceito de insucesso continua a ser alvo de discussão por parte dos agentes do sistema educativo, uma vez que ainda continua a preocupar uma grande proporção da nossa sociedade. No entanto, ainda continua a ser tema de interesse para alguns investigadores, sociólogos e pedagogos, quer pela taxa de repetências, quer pelo abandono que ainda se mantém nas escolas atuais.

Ao efetuarmos uma análise aos dados relativos ao insucesso escolar Português, apresentados por Eurydice (1995), verificamos que existem diversos indicadores de insucesso como é exemplo, as retenções, os exames, o absentismo escolar e o abandono. Deste modo, podemos acrescentar que a semântica do termo é congruente com o quadro de referências conceptuais, com as expectativas e com o grau de envolvimento de quem estuda o termo.

De acordo com Roazzi e Almeida (1988), os professores referem que o insucesso escolar baseia-se na falta de bases, por parte dos alunos, bem como, na falta de capacidades, de motivações ou do disfuncionamento das estruturas educativas, sociais e familiares. No entanto, para os pais e comunidade envolvente, a

causa do insucesso escolar recai sobre os professores, mencionando que os mesmos apresentam falhas na sua formação, sentindo-se inseguros e transmitindo insegurança e desmotivação aos alunos.

Do ponto de vista de Cortesão e Torres (1990), o insucesso é explicado pela visão que se atribui aos alunos, rotulando-os como “alunos maus”, que “não se interessam” e que “vêm mal preparados”. Acrescentam também que, muitas das vezes, as pessoas se desculpam dizendo “a juventude agora é assim” e que “os atuais programas não ensinam nada”. Segundo as autoras, as culpas são efetuadas a vários níveis, isto é, o professor universitário culpa o do ensino secundário, da má preparação dos seus alunos, os docentes do ensino secundário culpam os do 2º ciclo do ensino básico, e estes últimos culpam os do 1º ciclo. Por fim, os do 1º ciclo culpam os programas, as novas metodologias, os alunos que são pouco inteligentes ou os filhos de pais “terrivelmente incultos”. E a culpa vai sendo descartada de mão em mão. Mas, para os professores, que lidam diariamente com este problema, que sabem da sua extensão e do seu dramatismo, que estão conscientes de todas as componentes que estão em jogo neste problema, muitas das quais são exteriores à escola, chega a hora de se interrogarem sobre o que podem ou não fazer, para diminuir o insucesso escolar decorrente no nosso país.

Provavelmente, e ainda de acordo com Cortesão e Torres (1990), a discussão que surgirá identificará muitos dos indicadores do insucesso escolar, para além da repetência e do abandono. Com efeito, tudo o que é revelador de mal-estar da criança na instituição escolar, bem como o facto de, terminada a escolaridade, não se desencadear a capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos, a curiosidade, ou o desejo de conquista de maior cultura, leva a crer que a educação não se cumpriu. Assim, entre outros factores, o desinteresse pelas atividades escolares, a agressividade exagerada para com os outros elementos da comunidade escolar, as destruições, a delinquência, devem constituir, para a instituição, verdadeiros sinais de que algo precisa de ser melhorado (Cortesão & Torres, 1990).

Segundo Muñiz (1982), o insucesso escolar caracteriza-se como sendo a grande dificuldade que pode experimentar uma criança, que manifesta um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar a formação escolar relativa à sua idade. Essa grande dificuldade caracteriza-se pela presença, na criança, de problemas do domínio da linguagem oral e escrita. Isto mostra que se há falhas na compreensão da leitura e da escrita, isto irá levar a que surjam classificações baixas e aproveitamento insuficiente, para dar resposta, de forma satisfatória, aos anos de escolaridade.

Na opinião de Vieira e Cristóvão (2007), o conceito de insucesso escolar é, geralmente, encarado como a falência ou fracasso de um projeto, que tem como referência uma instituição escolar. O insucesso escolar é analisado de acordo com diversos indicadores, nomeadamente, os de reprovação, de repetência e de abandono (Vieira & Cristóvão, 2007).

De acordo com a definição prescrita pelo Ministério da Educação (1995) à Unidade Europeia da rede Eurydice, verificamos que o insucesso escolar se caracteriza pelo baixo rendimento escolar dos alunos, que devido a diversas razões, não conseguiram alcançar os resultados pretendidos, nem atingir os objetivos pré-definidos, ao longo do percurso escolar, o que fez com que acabassem por evidenciar maus resultados e, por conseguinte, reprovar.

Na opinião de Iturra (1990), existem duas razões que levam ao surgimento do insucesso escolar sendo a primeira relativa ao facto de os discentes, muitas das vezes, não se mostrarem predispostos para aprender, tendo os seus pais, expectativas que vão para além das respetivas capacidades dos alunos. A segunda razão traduz-se na ausência, parcial ou total, de meios para ensinar e de orientação pedagógica apropriada. Acrescenta também que estas razões se prendem com o facto de os alunos poderem não estar aptos para aprender e os professores poderem não estar aptos para ensinar.

Deste modo, podemos acrescentar que o insucesso escolar não pode ser visto como uma realidade que só se soluciona se forem definidas as “causas” e as “soluções”. Temos sim que repensar nas falhas e evitar que elas ocorram, uma vez que o insucesso pode advir e ser regulado por contextos históricos específicos e abranger realidades distintas (Iturra, 1990).

De acordo com a análise feita, chegamos à conclusão de que não existe uma definição exata e objetiva do conceito de insucesso escolar. Como refere Pires (1987, p. 11), “não existe esta definição porque não pode existir!”. Acrescenta também que “não existe um, mas vários insucessos escolares. Depende tudo da perspectiva em que nos colocarmos...”, e do contexto em que estamos inseridos.

### 2.2.2.2. Insucesso vs Dificuldades de Aprendizagem

Nos tempos que correm, existem diversos termos e expressões para designar problemas ou dificuldades na aprendizagem, sendo eles, “problemas de iniciação à aprendizagem escolar” (Santos, 2006, citado por Branco, 2000); “problemas/dificuldades escolares” (Strecht, 2008), “baixo rendimento académico” (Santos & Graminha, 2006) e “dificuldades de aprendizagem” (Correia, 2007; Fonseca, 2004). Este último, apesar de ser um dos termos mais utilizados, não é suficientemente claro na sua definição.

No entanto, diversos autores são da mesma opinião de que se devem excluir os problemas emocionais como causa das dificuldades de aprendizagem (Correia, 2007; Fonseca, 2004). Na opinião de Johnson (2005) e dependendo da definição escolhida, a prevalência de desordens da aprendizagem pode variar entre 2% a 10%.

Todavia, os termos “fracasso escolar” e “insucesso escolar” também são, muitas das vezes, utilizados na literatura, para designar tanto as situações de baixo rendimentos académico, como as situações de retenção e de abandono escolar.

De acordo com Muñiz (1982), o atraso escolar está patente quando se verifica que um aluno de inteligência normal, apresenta um nível de aquisições abaixo do exigido, enquanto o insucesso escolar apresenta um carater cumulativo, exacerbando-se a discrepância entre o rendimento escolar do aluno e a média da turma, à medida que vai passando o tempo. Em contrapartida, no atraso escolar, essa diferença mantêm-se sempre constante.

Segundo o relatório da OCDE “Overcoming Failure at School” (citado por Marchesi & Gil, 2004) o fracasso escolar deve ser visto como um processo com três etapas: a primeira refere-se ao facto de no ensino obrigatório, ocorrer este processo quando o rendimento do aluno se situa abaixo da média exigida ou quando há repetência do ano de escolaridade. A segunda refere-se ao facto de o aluno desistir da escola, mesmo antes de ter terminado o ensino obrigatório. A terceira e última etapa traduz-se na difícil integração profissional, por falta de conhecimentos que deveriam ter sido introduzidos na escola.

De acordo com o TESE (vocabulário controlado para a elaboração de textos sobre a educação na Europa), as “dificuldades de aprendizagem” são vistas como sinónimo de “NEE: Necessidades Educativas Especiais”, “fracasso escolar” que deve ser substituído por “insucesso escolar” e este por “rendimento escolar insuficiente” (Eurydice, 2008).

Um dos indicadores de insucesso escolar que vigora em Portugal é a Taxa de Retenção e Desistência. Esta estabelece a “relação percentual entre o número de alunos que não transitam para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo” (GEPE, 2008, p.111). De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, no ano letivo 2009/10, os dados relativos aos alunos do Ensino Básico, revelaram uma Taxa de Retenção e Desistência de 7,6% enquanto no ano letivo de 2010/11, a Taxa foi de 7,9%. Portanto, verificamos que existe um aumento significativo dos valores, à medida que vão passando os anos.

Os sujeitos deste estudo podem apresentar, pelo menos, uma retenção no seu percurso escolar. Os alunos que, eventualmente, tenham abandonado a escola, não estarão ao alcance da investigação. Todavia, se há abandono é porque a criança foi condicionada por um conjunto de fatores, que influenciou, de certa forma, o seu nível de bem-estar.

### **2.2.2.3. Insucesso Escolar, Auto-conceito e Auto-Estima**

Ao efetuar uma análise na literatura sobre problemas escolares, verificámos que as associações entre insucesso/baixo rendimento escolar, autoconceito (AC) e auto-estima (AE) são das mais frequentes (Almeida & Guisande, 2008; Correia, 1991; Johnson, 2005; Peixoto, 2004; Pereira, Cia & Barham, 2008; Sá, I., 2004; Senos, 1996; Senos & Diniz, 1998; Stevanato et al., 2003; Veiga, 1988).

Na opinião de Vaz Serra (1986), o “auto-conceito define-se como a percepção que um indivíduo tem de si próprio nas variadas facetas, sejam elas de natureza social, emocional, física ou académica” (p.57). Por outro lado, considera que a “auto-estima é uma faceta do próprio auto-conceito. (...) Consiste no processo avaliativo que o indivíduo estabelece acerca das suas qualidades ou desempenhos. É (...) a parte afetiva do auto-conceito (...) e a sua faceta mais importante” (p.60).

Shavelson et al. (1976) consideram o autoconceito geral como estável, estruturado, hierarquizado, diferenciado de outros conceitos, com uma dimensão descritiva e avaliativa que abrange a auto-estima. No entanto, tem tendência a tornar-se multifacetado com o aumento da idade da criança, dividindo-se em autoconceito académico (em Portugal será o Português) e autoconceito não académico (que se subdivide nas áreas física (aptidões e aparência), social e emocional. Ambos os conceitos (auto-estima e autoconceito) desenvolvem-se a partir da interação que se estabelece entre o indivíduo e o meio.

Rosenberg (1985, citado por Vaz Serra, 1986) veio comprovar influência que as avaliações de pessoas significativas exercem no autoconceito das crianças. No entanto, existem diversos autores que corroboram essa associação (Correia, 1991; Guerreiro, 1998; Muñiz, 1982; Peixoto, 2004; Senos, 1996; Senos & Diniz, 1998; Vaz Serra et al., 1987; Veiga, 1988). Todavia, verifica-se que são os pais as figuras de maior importância para as crianças, devido ao vínculo que as une. No entanto, essas figuras podem ser substituídas por outras, caso a criança não os tenha. Portanto, as práticas parentais podem influenciar, significativamente, o autoconceito das crianças.

Bryan e Freed (1982), referem que se as crianças forem sujeitas a castigos corporais, por parte dos pais, podem apresentar um autoconceito diminuído e a presença de diversos problemas como agressividade, a delinquência e a depressão. Por outro lado, um bom ambiente familiar pode fomentar na criança a construção da sua auto-estima e bem-estar pessoal que levarão ao sucesso nas aprendizagens (Guerreiro, 1998; Peixoto, 2004). Segundo Veiga (1988), as crianças que possuem mães de estilo compreensivo, apresentam um autoconceito mais elevado que alunos de mães de estilo autoritário.

De acordo com estudos realizados por Veiga (1989, 2005), existe uma relação positiva e favorável entre o rendimento escolar e quatro das dimensões do autoconceito, sendo que determinados fatores, como a popularidade e a aparência física, evidenciam menor ligação às notas escolares. No entanto, há autores que apontam as notas baixas e a repetência como condições favoráveis ao aumento da popularidade dos alunos e, por conseguinte, a sua aceitação e admiração pelo grupo (Strecht, 2008). Na opinião de Marujo (1994) as repetências de anos trazem diversas consequências ao próprio dia a dia dos alunos, uma vez que estes deixam de pertencer à mesma turma, o que pode levar à separação de amizades. A família dos mesmos pode optar por adaptar medidas punitivas que levam os mesmos a sentirem-se fracassados e a terem pensamentos e crenças auto depreciativos, que levam à diminuição do próprio autoconceito e da auto-estima.

Segundo Vaz Serra (1986), o autoconceito pode ser entendido como uma fonte de motivação, no que diz respeito à sua vertente de percepção da autoeficácia (forma como o indivíduo percebe a influência que as suas ações têm sobre determinadas situações). Nunes (1990) acrescenta também que diversos autores converteram a teoria do “desamparo adquirido” de Seligman ao contexto do insucesso escolar, referindo que o aluno tende a desmotivar-se e a desistir de se esforçar, quando percebe que as suas ações não influenciam os seus resultados escolares, adotando

atitudes de fracasso pessoal. Essa autopercepção vai diminuindo à medida que vai aumentando a idade do aluno (Peixoto & Mata, 1993; Sá, 2004).

Correia (1991) refere que as experiências de insucesso escolar se tornam mais realistas ao influenciarem essa auto percepção. Isto é, os alunos ao sentirem que estão menos competentes para dar resposta às diferentes dificuldades, tendem a desmotivar-se e a deixar de investir na escola.

Por último, Vaz Serra (1986) refere que se os alunos possuírem uma auto-estima positiva, vão-se sentir mais motivados e bem consigo próprios. Este bem-estar irá permitir-lhes adquirir comportamentos que irão, de certa forma, evitar o fracasso e aumentar a procura pelo sucesso escolar.

#### **2.2.2.4. Sintomas e Comportamentos típicos de alunos com insucesso escolar**

De acordo com Muñiz (1982), para além da repetência e do abandono, existem outros indicadores de insucesso escolar que se manifestam através do mal-estar da criança na instituição escolar, bem como, através do facto de após terminada a escolaridade, não se desencadear a capacidade de mobilização de conhecimentos anteriormente adquiridos, a curiosidade ou a ambição por aprender mais e melhor.

Os indicadores de insucesso podem revelar que estamos perante uma situação passageira ou permanente. Isto é, se o aluno revelar sofrimento, desgosto e sintomas depressivos pelo fraco rendimento escolar, mas tentar resolver ativamente os problemas, pedindo ajuda e aproveitando-a, podemos dizer que estamos perante uma situação passageira. Acrescentamos também que se o aluno manifestar alternâncias no seu rendimento, isto é, pequenas melhorias seguidas de recaídas, então significa que o sintoma não está estruturado de forma rígida, pois apenas cede em alguns momentos.

Em contrapartida e ainda segundo Muñiz (1982), se o aluno começar a encobrir o seu fraco rendimento escolar, não expressar sofrimento nem desgosto e procurar justificações e desculpas para os seus actos, muitas vezes não adequadas à realidade, podemos dizer que estamos perante uma situação que tende a tornar-se permanente. Ao analisarmos o aluno verificamos que este parece não ter consciência das suas dificuldades nem sabe que tarefa deve fazer. É incapaz de nos por a par das suas atividades escolar e não procura soluções. Não pede ajuda e, caso a tenha, não a aceita, manifestando sempre atitudes negativas perante uma tarefa escolar.

Na opinião de Elizabeth Munsterberg (1976, citado por Muñiz, 1982), “as crianças que apresentam graves dificuldades de aprendizagem, evidenciam dois ou três dos seguintes comportamentos: Desassossego: hiperatividade, distração; Pouca tolerância à frustração: incapacidade de aceitar um insucesso ou uma crítica (hipersensibilidade); Irritabilidade: pouco controlo interior, impulsividade, birras; ansiedade: tensão, constrangimento; Retraimento: passividade, apatia, depressão; Agressividade: comportamento destrutivo, murros, mordidelas, pontapés; Procura constante de atenção: absorvente, controlador, impertinente; Rebeldia: desafio à autoridade, falta de cooperação; Distúrbios somáticos: gestos nervosos, dores de cabeça, dores de estômago, tiques, chupar o dedo, tamborilar com os dedos, bater com os pés, puxar ou enrolar o cabelo; Comportamento esquizóide: passar despercebido, falar sozinho, contacto com a realidade desorganizado e fraco, comportamento estranho; Comportamento delinquente: roubar, provocar incêndios; Autismo: incapacidade de relacionar-se com os outros, inconformista em último grau, procura da satisfação dos impulsos interiores chegando mesmo à rejeição do mundo exterior, inflexibilidade extrema, inadaptação, incapacidade de aprender pela experiência, falta de afeto e incapacidade de comunicar verbalmente” (1976, citado por Muñiz, 1982, p. 18-28).

Assim sendo, os indicadores do insucesso escolar podem ser divididos em indicadores internos e externos, conforme a sua localização (intrínseca ou extrínseca) em relação ao aluno.

#### **2.2.2.5. Fatores e Teorias Explicativas do Insucesso Escolar**

- a) Teoria dos “dons”**
- b) Teoria do handicap sócio-cultural**
- c) Teoria sócio-institucional**

O insucesso escolar, apesar de estar presente desde o início da instituição escolar, nem sempre foi encarado como um problema social. Nos anos 40 (séc. XX), o conceito, embora fosse visto numa perspetiva afetiva ou psicopatológica, circunscrevia-se essencialmente aos alunos provenientes de meios abastados e cultos, os quais representavam, em grande número e de forma predominante, a população escolar (Rangel, 1994; Duarte, 2000). No período pós 2ª Guerra Mundial, nos anos 50, verificou-se uma grande evolução ao nível da educação, uma vez que se defendia que “a escola seria capaz de democratizar a sociedade, no sentido de criar

uma maior igualdade social” (Martins, 1993, p. 16). De acordo com Correia (2003), a massificação do ensino veio aumentar o insucesso escolar, tornar-se num importante indicador na aferição do modelo implementado e, por conseguinte, num grande problema social.

Na opinião de Benavente (1990), existem três teorias que explicam o insucesso escolar, sendo elas, a teoria dos “dons”, a teoria do handicap sociocultural e a teoria sócio-institucional.

Assim sendo, a teoria dos “dons” que prevaleceu desde a 2ª Guerra até ao final da década de 70, traduziu o rendimento escolar através dos “dons” pessoais e naturais do aluno, o que mostra que era a inteligência individual que ditava o sucesso escolar (Cortesão & Torres, 1990). No entanto, existiriam desigualdades intelectuais, determinadas hereditariamente, que eram fruto da própria natureza do aluno (Benavente & Correia, 1980). Deste modo, podia-se dizer que o fracasso escolar dos alunos era devido aos seus genes e não tinha qualquer relação com o contexto, com os conteúdos ou práticas pedagógicas.

Benavente (1990) acrescenta também que foram alguns trabalhos desenvolvidos na área de Sociologia da Educação que deram origem à teoria do handicap sócio-cultural. Nesta “o sucesso/insucesso dos alunos é explicado pela sua presença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola”. De acordo com Rangel (1994), na abordagem feita ao insucesso escolar, consoante as investigações focadas na família e na respetiva herança cultural, constatou-se que as crianças provenientes de meios rurais, vivenciam e experienciam diversas situações que são diferentes das que pertencem às classes médias-altas (dos meios urbanos), nomeadamente, ao nível da linguagem. Deste modo, a escola tem a obrigação de respeitar as diferentes vivências das crianças, para que estas se sintam à vontade no universo escolar. O professor também deverá esforçar-se por compreender a linguagem usada pelas crianças que são provenientes de meios desfavorecidos, em vez de se limitar a alterá-la.

Nesta teoria, as crianças deixam de ser culpadas pelos seus fracassos e passam os pais a serem os responsáveis pelos mesmos, uma vez que, não possuindo meios para lhes proporcionar condições favoráveis a uma educação com qualidade, os posicionam numa situação de desigualdade perante os restantes colegas de meios sociais mais favorecidos.

Segundo Benavente (1990) apesar de ter havido melhorias no nível socioeconómico dos países desenvolvidos, não foi possível extinguir o insucesso

escolar, o que fez com que houvesse um enfraquecimento desta teoria. Desta forma, surgiu a teoria sócio-institucional, através da transformação da instituição escolar, ao nível das suas estruturas, conteúdos e práticas pedagógicas. Esta teve como intuito, ir ao encontro das diferentes necessidades dos alunos, procurando o melhoramento das respetivas aprendizagens.

Por volta da década de 80, o insucesso escolar passou a ser visto como uma realidade social ainda mais abrangente, considerado como um fenómeno relacional que englobava fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica. Isto porque, a escola apresentava diversas dificuldades na relação que estabelecia com os alunos provenientes de diferentes meios sociais, com culturas e costumes distintos (Benavente, 1990).

Na análise feita às diferentes teorias, verificámos que, inicialmente o insucesso escolar se centrava unicamente nos alunos. Com o passar das décadas, as causas do mesmo começaram a centrar-se na origem sócio-cultural dos mesmos e, mais tarde, passou a ser a escola, o principal responsável pelo desenvolvimento do problema.

Deste modo, achámos pertinente refletir, um pouco, sobre as causas do mesmo, no ponto seguinte, para percebermos o que o altera o bem-estar dos alunos e conduz ao seu fracasso escolar.

#### **2.2.2.6. Causas do Insucesso Escolar**

Geralmente, os alunos que apresentam falhas nos seus resultados escolares têm um desenvolvimento normal, igual aos que não as apresentam. Na maioria das vezes, essas falhas ocorrem devido à presença de instabilidade emocional no aluno. Esta leva à rejeição da escola, ao desinteresse pelos estudos e ao surgimento de problemas de indisciplina. O agravamento desta situação ocorre com a presença de pais autoritários e/ou negligentes, de divórcios litigiosos e de conflitos e ansiedades familiares, que levam ao abandono do acompanhamento dos filhos, por parte dos pais (Muñiz, 1982).

Atualmente também se verifica que a origem social dos alunos tem sido o motivo mais empregado para justificar o surgimento de maus resultados, principalmente quando são obtidos por alunos oriundos de famílias de baixos recursos económicos, onde geralmente se expressa a maior percentagem de insucesso escolar. Na opinião de Muñiz (1982), “é óbvio que, se a criança é oriunda de um meio social indiferente às

possíveis aquisições escolares, não se pode falar de insucesso escolar, porque, neste caso, a escola está fora do sistema de valores da comunidade em que a criança se insere” (Muñiz, 1982, p. 51).

No que se refere aos professores, estes utilizam métodos de ensino, recursos didáticos e técnicas de comunicação que são, muitas das vezes, inadequados às características da turma e dos alunos. Normalmente, os mesmos referem que o insucesso escolar está, de certa forma, relacionado com a falta de conhecimentos, de motivação ou de capacidades dos alunos (Roazzi & Almeida, 1988, p. 54). Na perspectiva dos pais e da comunidade envolvente, os professores terão a sua quota-parte de responsabilidade pelo insucesso dos seus alunos. A má gestão da disciplina na sala de aula é, por vezes, o maior fator que leva ao surgimento de insucesso escolar, pois condiciona, significativamente, o aproveitamento académico dos alunos (Roazzi & Almeida, 1988, p. 54).

A instituição também poderá contribuir, de alguma forma, para o insucesso dos alunos. Isto é, por vezes, o estilo de liderança utilizado pelos órgãos de gestão pode influenciar, significativamente, os resultados dos mesmos manifestados pelas instituições por onde passam. Por outro lado, as baixas expectativas dos docentes e dos discentes, em relação à escola, comprovarão, de certa forma, os resultados que esperam (Roazzi & Almeida, 1988, p. 54).

A avaliação também é vista como outra causa pois, muitas das vezes, não ocorre como previsto, isto é, a organização escolar não avalia os seus resultados perante os objetivos que delineou, nem apresenta as causas que levaram ao surgimento dos problemas (Roazzi & Almeida, 1988, p. 55).

Outro aspeto relevante prende-se com o facto de, por vezes, existir um elevado número de alunos por turma e escola, o que origina um aumento de conflitos e uma diminuição do rendimento e aproveitamento escolar, por parte dos alunos. Os currículos escolares, também são outro fator de insucesso escolar, uma vez que apresentam diversos desfasamentos, isto é, por vezes são demasiados extensos e apresentam desarticulação com os programas, não permitindo aos docentes o recurso a metodologias diversificadas que incentivem à participação dos alunos (Roazzi & Almeida, 1988, p. 55).

De acordo com Formosinho (1987, citado por Martins 1993, p. 15) a utilização de currículos iguais obrigam ao uso de pedagogias semelhantes e profetizam uniformidade nas exigências, nos resultados, na linguagem, no saber, nos comportamentos, na extensão dos programas, dos tempos de transmissão de

conhecimentos e dos períodos de avaliação. Há, portanto, uma estandardização nas práticas escolares, com força convergente para uma abstração que é a noção de “aluno médio”, bem como, “cultura e conhecimentos médios”.

No sistema educativo são evidenciadas diversas causas para o insucesso escolar, sendo elas, a pouca diversidade ao nível das ofertas formativas; a centralização desmesurada do mesmo que leva a uma capacidade de resposta bastante demorada e ao aumento da irresponsabilidade, bem como, à lentidão dos processos burocráticos, ao nível escolar (Formosinho, 1987, citado por Martins, 1993, p. 15).

### **2.3. Construção das Representações de Sucesso e Insucesso Escolar**

O conceito de insucesso escolar é encarado, muitas das vezes, como um problema social quando o aluno não é capaz de atingir o nível de qualificações necessário para participar na vida social e, mais tarde, na vida profissional.

De acordo com Isambert-Jamati (1984, citado por Hassenforder, 1990, p. 59-60), "o aluno que estagna é o que não adquiriu, no prazo previsto, os novos conhecimentos e os novos "know-how" que a instituição, em conformidade com os programas, previa que adquirisse." Desta forma, facilmente se depreende que a escola é responsável pela definição do sucesso ou insucesso, por parte dos seus alunos.

Na opinião de Perrenoud (2000, citado por Humbert, 1992, p. 86), é a escola que constrói as próprias representações de sucesso e insucesso escolar, de acordo com os seus próprios critérios e procedimentos de avaliação. Deste modo, verificamos que os termos sucesso e insucesso reproduzem as normas de excelência centralizadas num currículo em que o teor e a forma influenciam diretamente a natureza e a dimensão das desigualdades. Ambos os termos são construídos pela instituição escolar, e centralizados em metodologias e procedimentos codificados pela mesma, subentendidos por normas de excelência e por níveis de exigência pré-definidos.

No entanto, essas normas, bem como, a determinação do currículo é efetuada pelo poder central, sendo posteriormente difundidas na formação de professores e nas respetivas práticas. Todavia, é dada uma certa autonomia aos professores e à instituição escolar, no cumprimento do currículo, o que permite à escola poder determinar o nível de exigência comparativamente ao aproveitamento do aluno.

De acordo com Perrenoud (2000), cabe aos docentes efetuar a escolha das atividades e conteúdos a lecionar, ou seja, organizar o seu próprio trabalho, dando forma aos currículos e às respetivas normas de excelência (citado por Humbert, 1992, p. 86).

Este autor ainda refere que a instituição escolar não pode ser vista como uma simples instância de avaliação, uma vez que, o objetivo principal vai para além da avaliação, centrando-se essencialmente, no ensino (citado por Humbert, 1992, p. 96-97).

Na maioria das vezes, os alunos são avaliados dependendo dos conteúdos que assimilaram recentemente e de forma prévia. Portanto, decifrar ambos os termos é decifrar o insucesso do ensino.

Da análise exposta anteriormente podemos aferir que o insucesso escolar é bastante relativo, uma vez que varia em detrimento do sistema educativo implementado.

Deste modo, é de acordo com a norma educativa, bem como, das exigências curriculares e das modalidades de avaliação e orientação que variam os termos de “sucesso” e “insucesso” escolar. Por último, podemos também analisar se existirá ou não discrepância entre o desenvolvimento global do aluno e as exigências do sistema educativo relativas à sua faixa etária. Na opinião de Le Gall (1978), “existe uma grande percentagem de insucesso escolar que se relaciona com a inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares”, o que pode vir alterar, de certa forma, o seu desenvolvimento pessoal e, por conseguinte, o seu próprio bem-estar (Le Gall, 1978, p. 15). Refere também que atualmente existe nas escolas do ensino básico uma variedade imensa de personalidade infantis com diversos condicionamentos psicológicos. Se as escolas não se conseguirem adaptar a essas personalidades e condicionamentos psicológicos, facilmente ocorrerá o insucesso escolar.

Na opinião de Le Gall (1978), a adaptação do aluno à escola passa pelo acompanhamento dado, pelo professor, pela escola e pela família ao aluno, de forma a conhecerem bem as suas necessidades e poderem, assim, ir ao encontro das mesmas. Só deste modo se conseguirá dar resposta às dificuldades e às possíveis falhas, sentidas pelo aluno, ao longo do seu percurso escolar (Le Gall, 1978, p.15).

Nesta perspetiva, “o sucesso na aprendizagem ocorre quando se verifica uma *“productive learning relationship”* entre o professor, o aluno e a sua família. No entanto devido a descontinuidades de vária ordem, essa relação não se verifica e o insucesso acontece” (Seeley, 1985, citado por Villas-Boas, 2001, p. 41).

Epstein (1990) também desenvolveu esta ideia de continuidade, introduzindo o conceito da sobreposição de esferas, referindo que as ligações que se estabelecem entre a escola, a família e a comunidade são encaradas como esferas de influência na aprendizagem e no desenvolvimento da criança que, de certo modo, se sobrepõem entre si. No entanto, ainda acrescenta que para além destas instituições realizarem, separadamente, a sua influência, esta tem que ser encarada como uma influência conjunta, que justifica a razão da continuidade entre elas. Este trabalho conjunto irá, de certa forma, fomentar o sucesso escolar da criança, melhorando o seu próprio desenvolvimento e, por conseguinte, o seu bem-estar pessoal (Epstein, 1990).

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Problema e objetivos de investigação**

No decorrer das nossas dinamizações, efetuadas tanto na Educação Pré-escolar como no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, fomos nos apercebendo do quão é importante as crianças, com diferentes idades, apresentarem bem-estar e sucesso na aprendizagem. Ou seja, é essencial que a criança se sinta bem no seu dia-a-dia e confiante das suas capacidades, para conseguir adquirir sucesso nas atividades que realiza. Deste modo, surgiu-nos a curiosidade de investigar se existe alguma relação entre estes dois factores, relativamente a crianças do 1º CEB. Por isso, enunciámos o seguinte problema: *“Será que existe uma relação entre o bem-estar e o sucesso escolar?”*.

Definido o problema, torna-se necessário apresentar os objetivos que nos propomos atingir com a realização desta investigação, que consistem em:

- Avaliar o bem-estar dos alunos do 1ºCEB das Instituições selecionadas;
- Identificar o sucesso escolar dos alunos do 1ºCEB das Instituições selecionadas;
- Analisar a relação entre o bem-estar e o sucesso escolar dos alunos do 1ºCEB, das Instituições selecionadas.

#### **3.2. Plano de investigação**

Trata-se de uma investigação de carácter descritivo e correlacional, que teve por base o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados e que se enquadra no âmbito do paradigma quantitativo.

De acordo com McMillan e Schumacher (1989, p. 39), “o objetivo primordial do processo de recolha de dados de uma investigação quantitativa é a obtenção de “descrições, relações e explicações estatísticas”, o que leva à utilização de diversas técnicas para resumir, de forma numérica, grandes quantidades de informação”. A utilização de técnicas rigorosas de recolha de dados, possibilitam assegurar a validade e a fidelidade dos dados recolhidos (citado por McMillan & Schumacher, 1989, p. 39).

### 3.3. Amostra e justificação da sua escolha

Esta investigação tem como população os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dos Agrupamentos de Escolas de Viseu. Foram também inquiridos os Encarregados de Educação para analisar a forma como estes percebem o nível de sucesso escolar dos seus educandos.

O presente estudo tem como amostra um total de 98 alunos do 4.º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, que frequentam o ATL de algumas das Instituições de Viseu e 98 Encarregados de Educação dos respetivos alunos.

Na tabela 1, está representado o número de rapazes e raparigas envolvidos no estudo.

**Tabela 1 – Número de rapazes e raparigas envolvidas no estudo.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Rapariga	49	50,0	50,0	50,0
Rapaz	49	50,0	50,0	100,0
Total	98	100,0	100,0	

A tabela 1 mostra que conseguimos recolher um igual número de raparigas e rapazes, ou seja, 49 raparigas e 49 rapazes, que corresponde a uma percentagem de 50%, em ambos os sexos, que dá o total de 98 alunos.

No que se refere à idade dos alunos inquiridos, a Tabela 2 mostra-nos os dados obtidos.

**Tabela 2 – Idade dos alunos inquiridos.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
9 anos	65	66,3	66,3	66,3
10 anos	33	33,7	33,7	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Ao analisarmos a tabela 2 observamos que a faixa etária dos alunos varia entre os 9 e os 10 anos, sendo representada por 65 alunos de 9 anos e 33 alunos de 10 anos. Deste modo, constatamos que a percentagem de alunos com 9 anos é de 66,3% e, deste modo, é superior à percentagem de alunos com 10 anos que é de 33,7%.

No que diz respeito ao número de irmãos que cada aluno possui, a Tabela 3 expressa os resultados adquiridos.

**Tabela 3 – Número de irmãos dos alunos inquiridos.**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
<b>ZERO</b>	20	20,4	20,4	20,4
<b>UM</b>	55	56,1	56,1	76,5
<b>DOIS</b>	15	15,3	15,3	91,8
<b>TRÊS</b>	5	5,1	5,1	96,9
<b>QUATRO</b>	1	1,0	1,0	98,0
<b>CINCO</b>	1	1,0	1,0	99,0
<b>MAIS DE CINCO</b>	1	1,0	1,0	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Na tabela 3 verificamos que a maioria dos alunos, que representa uma porcentagem de 56,1% dos inquiridos, ou seja 55 alunos, referiu que possui apenas um irmão. Todavia, 20 alunos, que representam 20,4% dos inquiridos, responderam que não tinham nenhum irmão. Quinze alunos responderam que tinham 2 irmãos, o que corresponde a um total de 15,3%. Portanto, a maioria dos alunos é considerada como tendo um único irmão. Por outro lado, apenas 5 alunos responderam que tinham 3 irmãos, o que representa uma porcentagem de 5,1% dos 98 investigados. Um aluno respondeu que tinha quatro irmãos, outro aluno respondeu que tinha cinco e outro, mais de cinco, o que dá uma porcentagem de 1,0%, respectivamente.

No que diz respeito ao tipo de escola e ao ano de escolaridade frequentado pelos alunos, verificamos que todos frequentavam o quarto ano de escolaridade, numa escola pública.

A seleção dos sujeitos foi feita por conveniência, isto é, em ATL do conhecimento pessoal do investigador e com alunos cujos Encarregados de Educação se mostraram disponíveis para colaborar.

### **3.4. Variáveis**

As variáveis em estudo são:

- O bem-estar;
- O sucesso escolar do aluno;

As variáveis demográficas são:

- O sexo (sexo feminino e masculino);
- A idade (compreendida entre os 9 e os 10 anos);
- O ano de escolaridade (4º ano do 1º CEB)

Estas variáveis não podem ser identificadas como dependentes ou independentes, uma vez que não existe uma relação causa-efeito determinada à partida.

### **3.5. Instrumentos de pesquisa**

Para conseguirmos realizar o presente estudo e obter os dados necessários, necessitámos de recorrer à aplicação de dois questionários. O primeiro foi aplicado aos Encarregados de Educação (cf. Anexo B) dos alunos do 4ºano que frequentam o ATL de algumas das Instituições selecionadas e continha duas questões referentes à forma como os mesmos percecionavam o sucesso escolar dos seus educandos. As respostas eram de carácter fechado, tendo os Encarregados de Educação de dar a sua resposta, de acordo com uma escala ordenada (de “Não Satisfaz” a “Excelente”).

O segundo questionário, intitulado por Kid-KINDL 8-12 anos (Crianças), foi validado pelo Professor Doutor Pedro Ferreira, da Universidade de Coimbra para aplicação aos alunos do 1ºCEB (cf. Anexo C). O questionário é composto por 24 questões que contêm uma escala ordenada (de “Nunca” a “Sempre”), o que faz com que seja um instrumento de medição curto, construído para ser preenchido facilmente por crianças.

Relativamente às propriedades psicométricas deste instrumento, pudemos afirmar que o mesmo possui uma equivalência semântica obtida pela tradução, retroversão e obtenção de uma versão de consenso. Apresenta um “Alfa de Cronbach” de 0,82. A validade de conteúdo foi estabelecida através da análise de compreensão e aceitação por painel de 3 peritos e a validade de construção foi defendida pela análise comparativa com o Kid-Kindl-crianças e Kiddo-Kindl-Adolescentes (cit. in [http://www.uc.pt/org/ceisuc/RIMAS/Lista/Instrumentos/KID\\_KINDL\\_CRI](http://www.uc.pt/org/ceisuc/RIMAS/Lista/Instrumentos/KID_KINDL_CRI)).

Este instrumento permite medir a qualidade de vida relacionada com a saúde infantil. Deste modo, as seis dimensões de qualidade de vida que o mesmo pretende medir são o bem-estar físico, o bem-estar emocional, a auto-estima, a família, os amigos e a escola.

Um questionário possibilita-nos "abranger um maior número de pessoas e de informações num espaço de tempo mais curto do que com outras técnicas de pesquisa" (Barros & Lehfeld, 1986, p. 109). Também segundo os mesmos autores, "o pesquisado tem tempo suficiente para refletir sobre as questões e respondê-las de forma adequada" e, principalmente, porque "pode garantir o anonimato tendo, conseqüentemente, maior liberdade nas respostas, com menor risco de influência do pesquisador sobre as mesmas" (Barros & Lehfeld, 1986, p. 110).

### **3.6. Procedimento**

Para darmos início à nossa recolha de dados tivemos que, numa primeira fase, solicitar autorização ao Professor Doutor Pedro Ferreira, da Universidade de Coimbra, responsável pela validação do questionário Kid-Kindl 8-12 anos (crianças).

Numa segunda fase, para aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foi solicitada autorização aos Diretores dos sete ATL (cf. Anexo D), escolhidos para o estudo.

O questionário dos Encarregados de Educação foi entregue aos Diretores, para serem eles a fazer a sua distribuição para preenchimento, tal como nos tinham solicitado. Junto com o questionário constou um consentimento informado (cf. Anexo E) para os educandos poderem responder ao Kid-Kindl 8-12 anos (crianças).

Recolhidos os questionários dos Encarregados de Educação, juntamente com os consentimentos informados, marcou-se uma data para aplicação aos alunos, em consentimento com os Diretores.

Os questionários foram autoadministrados e presenciais, de forma a podermos garantir a veracidade das informações.

### **3.7. Técnicas de Análise dos Dados**

A análise e tratamento de dados foi efetuada recorrendo à estatística descritiva e correlacional, através do programa informático de análise estatística intitulado "Statistical Package for the Social Sciences – SPSS", versão 21, uma vez que todas as perguntas possuíam respostas fechadas.

#### 4. Apresentação dos Resultados

Após terminado o período de recolha de dados, apresentamos de seguida os resultados obtidos da aplicação de ambos os questionários. Os dados são expressos em tabelas ordenadas, o que nos permite uma fácil leitura e análise.

Inicialmente, são apresentados os dados recolhidos através da aplicação do questionário aos Encarregados de Educação dos Alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e só depois apresentamos os dados recolhidos através do questionário feito aos alunos do 4º ano do 1º CEB.

O questionário aplicado aos Encarregados Educação era constituído apenas por duas perguntas. A primeira pergunta dizia respeito à utilização de uma escala, onde os mesmos teriam de assinalar o nível de sucesso escolar em que acreditavam que se situava o seu educando. Para assinalar a sua opinião, os pais dos alunos teriam de colocar uma cruz no quadrado que entendiam ser a resposta correta. Cada quadrado dizia respeito a um item da escala, sendo esta constituída pelo “Não Satisfaz”, “Satisfaz Pouco”, “Satisfaz”, “Satisfaz Bem/Bom”, “Muito Bom” e “Excelente”.

Assim sendo, a Tabela 4 mostra-nos os resultados que obtivemos acerca do Nível de Sucesso Escolar dos alunos, perspetivado pelos Encarregados de Educação.

**Tabela 4 – Nível de Sucesso Escolar.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Satisfaz Pouco</b>	3	3,1	3,1	3,1
<b>Satisfaz</b>	20	20,4	20,4	23,5
<b>Satisfaz Bem</b>	29	29,6	29,6	53,1
<b>Muito Bom</b>	43	43,9	43,9	96,9
<b>Excelente</b>	3	3,1	3,1	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Considerando a nossa amostra, composta por 98 alunos do 4º ano e analisando a tabela 4 verificamos que a maioria dos Encarregados de Educação, isto é 43,9%, consideram que o nível de sucesso escolar do seu educando se situa no “Muito Bom”, o que corresponde a um total de 43 alunos. Por outro lado, 29,6% dos pais consideram que o nível de sucesso escolar se situa no “Satisfaz Bem/Bom”, que corresponde a um total de 29 alunos e 20,4% dos pais, no “Satisfaz”, que diz respeito ao um total de 20 alunos. Por último, verificamos que 3,1% dos pais consideram que o nível de sucesso escolar dos seus educandos se situa no “Satisfaz Pouco” e outros 3,1%, no “Excelente”, o que dá um total de 6 alunos, repartidos por ambos os itens da escala. Portanto, observamos que os pais dos alunos consideram que o nível de

sucesso escolar se situa, em grande parte, entre o “Satisfaz Bem/Bom” e o “Muito Bom”, sendo o “Muito Bom” o item que contém maior percentagem.

Também podemos observar na tabela 4 a inexistência do “Não Satisfaz”, o que indica que nenhum Encarregado de Educação considera que o seu educando se situa nesse nível.

A segunda questão efetuada aos Encarregados de Educação prende-se com a recolha de informação relativa à avaliação sumativa, obtida pelos alunos no segundo período, nas três Áreas Curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio). Assim sendo, na Tabela 5 começamos por especificar os resultados obtidos em cada uma das Áreas Curriculares, sendo a primeira o Português.

**Tabela 5 – Avaliação na Área Curricular de Português.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Não Satisfaz</b>	1	1,0	1,0	1,0
<b>Satisfaz Pouco</b>	7	7,1	7,1	8,2
<b>Satisfaz</b>	17	17,3	17,3	25,5
<b>Satisfaz Bem</b>	31	31,6	31,6	57,1
<b>Muito Bom</b>	39	39,8	39,8	96,9
<b>Excelente</b>	3	3,1	3,1	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Ao observar a tabela 5 damos-nos conta de que o “Muito Bom” foi a nota que a maioria dos alunos obteve a Português, isto é, 39 alunos, o que corresponde a uma percentagem de 39,8%. De seguida, observamos que o “Satisfaz Bem/Bom” é a nota que mais se destaca a seguir à anterior, com uma percentagem de 31,6% que corresponde a um total de 31 alunos. Segue-se o “Satisfaz” com 17,3% que diz respeito a cerca de 17 alunos, ficando o “Satisfaz Pouco” representado como sendo a nota que 7 alunos tiveram a Português, representando um total de 7,1%. Também pudemos acrescentar que existem 3 alunos com nota “Excelente” a esta Área, representando 3,1% dos alunos enquanto o “Não Satisfaz” apenas é apresentado com uma percentagem de 1% dos alunos, que corresponde a um único aluno, dos questionados.

A Tabela 6 expressa os valores adquiridos da avaliação na Área Curricular de Matemática.

**Tabela 6 – Avaliação na Área Curricular de Matemática.**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
<b>Não Satisfaz</b>	1	1,0	1,0	1,0
<b>Satisfaz Pouco</b>	1	1,0	1,0	2,0
<b>Satisfaz</b>	25	25,5	25,5	27,6
<b>Satisfaz Bem</b>	31	31,6	31,6	59,2
<b>Muito Bom</b>	33	33,7	33,7	92,9
<b>Excelente</b>	7	7,1	7,1	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Na tabela 6, podemos verificar que o “Muito Bom” também é a nota que mais se destaca, o que mostra que 33,7% dos alunos, isto é, 33 alunos obtiveram esta qualificação no final do 2º período, na disciplina de Matemática. Segue-se o “Satisfaz Bem/Bom” com uma porcentagem de 31,6% que representa um total de 31 alunos, o que mostra que há uma diferença de 3 alunos entre as duas notas, o que mostra que as classificações dos alunos se situam neste patamar. Abaixo destas duas notas temos o “Satisfaz” com um total de 25,5% dos alunos, que corresponde a 25 alunos. De seguida, apresenta-se o “Excelente” com 7,1% dos alunos, isto é, apenas sete conseguiram obter esta qualificação a Matemática. Por último, observamos que apenas dois alunos obtiveram as classificações mais baixas de “Não Satisfaz” e “Satisfaz Pouco”, respetivamente, o que representa um total de 2,0% dos alunos inquiridos.

**Tabela 7 – Avaliação na Área Curricular de Estudo do Meio.**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
<b>Satisfaz Pouco</b>	2	2,0	2,0	2,0
<b>Satisfaz</b>	15	15,3	15,3	17,3
<b>Satisfaz Bem</b>	27	27,6	27,6	44,9
<b>Muito Bom</b>	44	44,9	44,9	89,8
<b>Excelente</b>	10	10,2	10,2	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Por fim, analisamos os dados recolhidos sobre a Área Curricular de Estudo do Meio. Assim, também nesta área verificamos que o “Muito Bom”, composto por 44,9% dos alunos, continua a ser a classificação que maior percentagem apresenta, sendo composta por um total de 44 alunos, havendo também uma discrepância entre esta e o “Satisfaz Bem/Bom”, apresentada por um total de 17 alunos. Seguidamente

apresenta-se o “Satisfaz” com um total de 15,3% dos alunos, que diz respeito a 15 alunos. O “Excelente” é a classificação obtida por 10 alunos, representado um total de 10,2% dos alunos inquiridos. Por último, o “Satisfaz Pouco” aparece como a nota de apenas 2 alunos, o que representa um total de 2,0%. O “Não Satisfaz” não aparece como sendo a avaliação dos alunos a Estudo do Meio.

Segue-se a apresentação dos dados recolhidos através do questionário Kid-Kindl 8-12 anos (crianças) aplicado aos 98 alunos do 4º ano do 1ºCEB, que frequentam o ATL de algumas Instituições de Viseu.

O questionário mede seis dimensões de qualidade de vida em crianças, sendo elas, o “bem-estar físico”, o “bem-estar emocional”, a “auto-estima”, a “família”, os “amigos” e a “escola”. Deste modo, iremos apresentar a análise dos dados de acordo com as seis dimensões apresentadas.

A dimensão “bem-estar físico” abrange perguntas sobre a sensação de se ter sentido doente na última semana, de ter estado cansado e esgotado, de ter tido sintomas como dores de cabeça ou de barriga ou de se ter sentido forte e cheio de energia.

Relativamente à primeira questão “1. Primeiro que tudo, gostávamos de saber algumas coisas sobre a tua saúde física...”, que contém os quatro itens supracitados, vamos analisá-los individualmente, para melhor percebermos os resultados obtidos.

Ao iniciarmos a leitura e explicação do questionário aos alunos, referimos que as opiniões deveriam ser dadas relativamente à última semana. Para cada uma das perguntas, os alunos teriam sempre cinco hipóteses de resposta sendo elas, “1 = Nunca”, “2 = Raramente”; “3= Às vezes”; “4= Frequentemente” e “5= Sempre”.

Assim sendo, na Tabela 8 apresentamos os resultados obtidos com o primeiro item (1.1) “Na última semana...senti-me doente”.

**Tabela 8 – Questão nº 1 (1.1): “Na última semana...senti-me doente”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	68	69,4	69,4	69,4
<b>Raramente</b>	20	20,4	20,4	89,8
<b>Às vezes</b>	7	7,1	7,1	96,9
<b>Frequentemente</b>	2	2,0	2,0	99,0
<b>Sempre</b>	1	1,0	1,0	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Através da tabela 8 verificamos que a maioria dos alunos, isto é, 68 alunos responderam que “Nunca” se sentiram doentes e 20 alunos responderam “Raramente”, o que dá um total de 69,4 % e 20,4%, respetivamente. Apenas 7,1% dos

alunos, ou seja, 7 responderam “Às vezes”, 2,0% (2 alunos) responderam “Frequentemente” e somente 1,0% dos alunos (1 aluno) respondeu “Sempre”. Portanto, na última semana, a maioria dos alunos sentiu-se bem de saúde.

No que se refere ao segundo item (1.2) “Na última semana...tive dores de cabeça ou de barriga”, a Tabela 9 mostra-nos os resultados adquiridos.

**Tabela 9 – Questão nº 1 (1.2): “Na última semana...tive dores de cabeça ou de barriga”.**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
<b>Nunca</b>	53	54,1	54,1	54,1
<b>Raramente</b>	22	22,4	22,4	76,5
<b>Às vezes</b>	20	20,4	20,4	96,9
<b>Frequentemente</b>	3	3,1	3,1	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

A maioria dos alunos, um total de 53 alunos, respondeu que “Nunca” teve dores de cabeça ou de barriga, o que corresponde a uma porcentagem de 54,1% dos alunos. Vinte e dois alunos responderam “Raramente”, o que representa um total de 22,4% dos alunos. Vinte alunos, ou seja, 20,4% responderam “Às vezes” e 3,1% (3 alunos) responderam “Frequentemente”. Nenhum dos alunos respondeu “Sempre”, pelo que não aparece descrito na Tabela 9.

Relativamente ao terceiro item (1.3) “Na última semana...andei cansado/a ou esgotado/a”, temos os seguintes dados apresentados na Tabela 10.

**Tabela 10 – Questão nº 1 (1.3): “Na última semana...andei cansado/a ou esgotado/a”.**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
<b>Nunca</b>	44	44,9	44,9	44,9
<b>Raramente</b>	26	26,5	26,5	71,4
<b>Às vezes</b>	24	24,5	24,5	95,9
<b>Frequentemente</b>	2	2,0	2,0	98,0
<b>Sempre</b>	2	2,0	2,0	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Ao analisarmos a tabela 10 verificamos que a resposta que obteve maior porcentagem foi “Nunca” com 44,9% que corresponde a um total de 44 alunos. As seguintes respostas “Raramente” e “Às vezes” obtiveram uma porcentagem aproximada, isto é, 26,5% e 24,5% respectivamente, o que mostra que 26 alunos responderam “Raramente” e 24 responderam “Às vezes”. Dois alunos responderam

“Frequentemente” e outros dois responderam “Sempre” o que representa uma percentagem de 4,0% dos alunos investigados. Portanto, verifica-se que a maioria dos alunos nunca andou cansado/a e esgotado/a.

No que se refere ao quarto item (1.4) “Na última semana...senti-me forte e cheio/a de energia”, recolhemos os dados expressos na Tabela 11.

**Tabela 11 – Questão nº 1 (1.4): “Na última semana...senti-me forte e cheio/a de energia”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	1	1,0	1,0	1,0
<b>Raramente</b>	12	12,2	12,2	13,3
<b>Às vezes</b>	9	9,2	9,2	22,4
<b>Frequentemente</b>	19	19,4	19,4	41,8
<b>Sempre</b>	57	58,2	58,2	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

A tabela 11 mostra-nos que grande parte dos alunos, ou seja 57 alunos, que corresponde a uma percentagem de 58,2%, considera que, na última semana, se sentiu “Sempre” forte e cheio de energia. Dezanove alunos responderam “Frequentemente” o que diz respeito a 19,4% dos alunos, enquanto 12 alunos responderam “Raramente” o que representa 12,2% dos inquiridos. Nove alunos responderam “Às vezes” e apenas 1 aluno respondeu “Nunca” o que caracteriza uma percentagem de 9,2% e 1,0%, respetivamente.

A dimensão “bem-estar emocional” refere-se ao facto de o aluno, na última semana, se ter divertido e rido imenso, ter andado aborrecido, ter-se sentido só ou ter tido medo. Esta dimensão está presente na segunda questão do questionário: “...depois algumas coisas sobre como te tens sentido em geral...”.

Assim sendo e quanto ao primeiro item (2.1) “Na última semana...diverti-me e ri-me imenso”, recolhemos os dados apresentados na Tabela 12.

**Tabela 12 – Questão nº 2 (2.1): “Na última semana...diverti-me e ri-me imenso”.**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
<b>Nunca</b>	1	1,0	1,0	1,0
<b>Raramente</b>	1	1,0	1,0	2,0
<b>Às vezes</b>	15	15,3	15,3	17,3
<b>Frequentemente</b>	17	17,3	17,3	34,7
<b>Sempre</b>	64	65,3	65,3	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Ao analisarmos a tabela 12 verificamos que a maioria dos alunos, 64 alunos, respondeu que na última semana se divertiu e riu imenso, o que representa uma percentagem de 65,3% dos alunos inquiridos. Dezassete dos alunos responderam “Frequentemente” o que traduz uma percentagem de 17,3% e 15 responderam “Às vezes”, que representa uma percentagem de 15,3%. No entanto, também houve dois alunos que disseram que “Raramente” e “Nunca” se divertiam ou riam imenso, o que traduz uma percentagem de 2,0% dos investigados.

No segundo item da segunda questão (2.2) “Na última semana...andei aborrecido/a”, recolhemos os dados expressos na Tabela 13.

**Tabela 13 – Questão nº2 (2.2): “Na última semana...andei aborrecido/a”.**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
<b>Nunca</b>	69	70,4	70,4	70,4
<b>Raramente</b>	23	23,5	23,5	93,9
<b>Às vezes</b>	3	3,1	3,1	96,9
<b>Frequentemente</b>	3	3,1	3,1	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Observando a tabela 13 verificamos que grande parte dos alunos, ou seja, 69 respondeu que na última semana “Nunca” andaram aborrecidos, o que representa uma percentagem de 70,4%. Vinte e três alunos responderam “Raramente” que corresponde a 23,5% dos alunos inquiridos e 6,2% dos alunos tiveram opiniões contrárias. Isto é, 3 deles responderam que andavam aborrecidos “às vezes” e outros 3 responderam “frequentemente”.

O terceiro item da segunda questão (2.3), “Na última semana...senti-me só”, possibilitou a recolha de dados apresentados na Tabela 14.

**Tabela 14 – Questão nº2 (2.3): “Na última semana...senti-me só”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	77	78,6	78,6	78,6
<b>Raramente</b>	14	14,3	14,3	92,9
<b>Às vezes</b>	5	5,1	5,1	98,0
<b>Frequentemente</b>	2	2,0	2,0	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Ao olharmos a tabela 14 constatamos que setenta e sete dos alunos responderam que “Nunca” se sentiram sozinhos, o que corresponde a uma percentagem de 78,6% dos inquiridos. Catorze alunos responderam “Raramente”, que representa uma percentagem de 14,3% dos alunos e sete tiveram opiniões diferentes, isto é, 5 responderam “Às vezes” e 2 responderam “Frequentemente”, o que se caracteriza numa percentagem de 5,1% e 2,0%, respetivamente.

O último item da segunda questão, ou seja, o item 2.4, definido por “Na última semana...tive medo”, apresentou os resultados evidenciados na Tabela 15.

**Tabela 15 – Questão nº2 (2.4): “Na última semana...tive medo”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	82	83,7	83,7	83,7
<b>Raramente</b>	10	10,2	10,2	93,9
<b>Às vezes</b>	6	6,1	6,1	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Ao observarmos a tabela 15 constatamos que só existiram três respostas e que cerca de 82 alunos responderam que na última semana “Nunca” tiveram medo, o que representa uma percentagem de 83,7%. Dez alunos responderam “Raramente”, o que corresponde a 10,2% e apenas 6 alunos responderam “Às vezes”, ou seja, 6,1% dos alunos inquiridos.

A dimensão “auto-estima” engloba diversos aspetos, nomeadamente, ter tido sucesso em si próprio, ter-se sentido “o maior”, ter-se sentido satisfeito consigo próprio e ter tido “montes de boas ideias”. Esta dimensão insere-se na terceira questão “...e o que tens sentido sobre ti próprio.”

Os resultados recolhidos do 1º item (3.1) “Na última semana...tive orgulho em mim próprio/a”, foram os apresentados na Tabela 16.

**Tabela 16 – Questão nº3 (3.1): “Na última semana...tive orgulho em mim próprio/a”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	4	4,1	4,1	4,1
<b>Raramente</b>	3	3,1	3,1	7,1
<b>Às vezes</b>	25	25,5	25,5	32,7
<b>Frequentemente</b>	20	20,4	20,4	53,1
<b>Sempre</b>	46	46,9	46,9	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Analisando a tabela 16 verificamos que 46 alunos responderam que na última semana “Sempre” tiveram orgulho em si próprios, o que corresponde a 46,9% dos 98 alunos investigados. Vinte alunos dos alunos responderam “Frequentemente”, ou seja, 20,4% dos alunos. Vinte e cinco alunos responderam “Às vezes”, o que corresponde a uma percentagem de 25,5%. Por outro lado, houve opiniões contrárias, ou seja, 3 alunos responderam que “Raramente” tiveram orgulho em si próprios e 4 responderam “Nunca”, o que representa uma percentagem de 3,1% e 4,1%, respetivamente.

No segundo item da terceira questão (3.2) temos “Na última semana...senti-me o/a maior”. Os dados recolhidos foram os que estão evidenciados na Tabela 17.

**Tabela 17 – Questão nº3 (3.2): “Na última semana...senti-me o/a maior”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	30	30,6	30,6	30,6
<b>Raramente</b>	22	22,4	22,4	53,1
<b>Às vezes</b>	24	24,5	24,5	77,6
<b>Frequentemente</b>	15	15,3	15,3	92,9
<b>Sempre</b>	7	7,1	7,1	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

A tabela 17 mostra que 30 alunos responderam que “Nunca” se sentiram o/a maior, o que traduz uma percentagem de 30,6%. Vinte e dois alunos responderam “Raramente” o que equivale a 22,4% e 24 alunos, ou seja, 24,5% responderam “Às vezes”. Todavia, houve opiniões contraditórias, pois 15 dos alunos responderam “Frequentemente” e 7 responderam “Sempre” o que representa uma percentagem de 15,3% e 7,1%, respetivamente.

O terceiro item (3.3) “Na última semana...senti-me satisfeito/a comigo próprio/a”, verificamos os resultados apresentados na Tabela 18.

**Tabela 18 – Questão nº3 (3.3): “Na última semana...senti-me satisfeito/a comigo próprio/a”.**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
<b>Nunca</b>	3	3,1	3,1	3,1
<b>Raramente</b>	6	6,1	6,1	9,2
<b>Às vezes</b>	21	21,4	21,4	30,6
<b>Frequentemente</b>	23	23,5	23,5	54,1
<b>Sempre</b>	45	45,9	45,9	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Analisando a tabela 18 observamos que a maioria dos alunos, ou seja, 45 responderam que “Sempre” se sentiram satisfeitos consigo próprios, o que representa uma percentagem de 45,9% dos inquiridos. Vinte e três alunos responderam “Frequentemente” o que equivale a 23,5%. Vinte e um alunos responderam “Às vezes” o que se traduz numa percentagem de 21,4%. No entanto, houve diferenças nas opiniões, pois 6 responderam que “Raramente” se sentiram satisfeitos consigo próprios e 3 responderam “Nunca”, o que representa uma percentagem de 6,1% e 3,1%, comparativamente.

Por último, o quarto item da terceira questão (3.4) refere o seguinte “Na última semana...tive montes de boas ideias”. Os resultados recolhidos estão expressos na Tabela 19.

**Tabela 19 – Questão nº3 (3.4): “Na última semana...tive montes de boas ideias”.**

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulada
<b>Nunca</b>	3	3,1	3,1	3,1
<b>Raramente</b>	13	13,3	13,3	16,3
<b>Às vezes</b>	35	35,7	35,7	52,0
<b>Frequentemente</b>	15	15,3	15,3	67,3
<b>Sempre</b>	32	32,7	32,7	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

A tabela 19 apresenta uma grande diversidade de opiniões, mas as que mais se destacam são, sem dúvida, “Às vezes” escolhida por 35 alunos e “Sempre” eleita por 32 alunos, o que corresponde a percentagens de 35,7% e 32,7%, respetivamente. Quinze alunos responderam “Frequentemente” o que representa 15,3% dos investigados. Por outro lado, 16 alunos tiveram opiniões diferentes, ou seja, 13

responderam “Raramente” e 3 responderam “Nunca” o que se traduz numa percentagem de 13,3% e 3,1%.

A dimensão “família” avalia a relação que a criança estabelece com a sua família, isto é, ter-se dado bem com os pais, ter-se sentido bem em casa, ter discutido com os pais ou ter sido restringida pelos pais de fazer algumas coisas. Esta dimensão está evidenciada através da quarta questão “As perguntas seguintes são sobre a tua família...”.

O primeiro item (4.1) refere que “Na última semana...dei-me bem com os meus pais”. Pudemos observar os resultados obtidos através da Tabela 20.

**Tabela 20 – Questão nº4 (4.1): “Na última semana...dei-me bem com os meus pais”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	1	1,0	1,0	1,0
<b>Raramente</b>	4	4,0	4,1	5,1
<b>Às vezes</b>	12	12,1	12,2	17,3
<b>Frequentemente</b>	11	11,1	11,2	28,6
<b>Sempre</b>	70	70,7	71,4	100,0
<b>Total</b>	98	99,0	100,0	
<b>Sistema</b>	1	1,0		
<b>Total</b>	99	100,0		

A tabela 20 mostra-nos que a maioria dos alunos (70 alunos) respondeu que na última “Sempre” se deram bem com os pais, o que representa uma percentagem de 70,7%.

Onze alunos responderam “Frequentemente” o que corresponde a uma percentagem de 11,1%. Doze alunos responderam “Às vezes” o que equivale a 12,1% dos inquiridos. No entanto, houve alunos que tiveram opiniões contrárias, ou seja, 4 responderam “Raramente” e 1 respondeu que “Nunca” se dava bem com os pais, o que corresponde a percentagens de 4,0% e 1,0% dos investigados.

O segundo item da quarta questão (4.2) refere que “Na última semana...senti-me bem em casa”. Os dados obtidos estão apresentados na Tabela 21.

**Tabela 21 – Questão nº4 (4.2): “Na última semana...senti-me bem em casa”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	3	3,0	3,1	3,1
<b>Raramente</b>	2	2,0	2,0	5,1
<b>Às vezes</b>	4	4,0	4,1	9,2
<b>Frequentemente</b>	6	6,1	6,1	15,3
<b>Sempre</b>	83	83,8	84,7	100,0
<b>Total</b>	98	99,0	100,0	
<b>Sistema</b>	1	1,0		
<b>Total</b>	99	100,0		

Como pudemos verificar na tabela 21, a resposta que mais se destacou foi “Sempre”, pois foi escolhida por 83 alunos que representam 83,8% dos inquiridos. Isto mostra que, na última semana, a maioria dos alunos se sentiu bem em casa. Seis dos alunos responderam “Frequentemente” o que corresponde a uma percentagem de 6,1%. Quatro alunos responderam “Às vezes” que equivale a 4,0%. No entanto, as opiniões contraditórias foram dadas por 5 alunos, isto é, três responderam “Nunca” e dois responderam “Raramente” o que corresponde a 3,0% e 2,0% respetivamente.

O terceiro item (4.3) “Na última semana...discutimos em casa” reteve os dados apresentados na Tabela 22.

**Tabela 22 – Questão nº4 (4.3): “Na última semana...discutimos em casa”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	49	49,5	50,0	50,0
<b>Raramente</b>	26	26,3	26,5	76,5
<b>Às vezes</b>	13	13,1	13,3	89,8
<b>Frequentemente</b>	4	4,0	4,1	93,9
<b>Sempre</b>	6	6,1	6,1	100,0
<b>Total</b>	98	99,0	100,0	
<b>Sistema</b>	1	1,0		
<b>Total</b>	99	100,0		

A análise feita à tabela 22 permite identificar que 49,5% dos alunos, ou seja, 49 alunos responderam que na última semana “Nunca” discutiram em casa.

Vinte e seis responderam “Raramente”, o que equivale a uma percentagem de 26,3%. Treze responderam “Às vezes” e representam 13,1% dos alunos investigados. Por último, houve quatro alunos que responderam “Frequentemente” e seis que responderam “Sempre”, o que corresponde a percentagens de 4,0% e 6,1%, comparativamente.

O 4º e último item da 4ª questão (4.4) refere que “Na última semana...os meus pais não me deixaram fazer algumas coisas”. Os dados obtidos estão expressos na Tabela 23.

**Tabela 23 – Questão nº4 (4.4): “Na última semana...os meus pais não me deixaram fazer algumas coisas”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	17	17,2	17,3	17,3
<b>Raramente</b>	26	26,3	26,5	43,9
<b>Às vezes</b>	44	44,4	44,9	88,8
<b>Frequentemente</b>	6	6,1	6,1	94,9
<b>Sempre</b>	5	5,1	5,1	100,0
<b>Total</b>	98	99,0	100,0	
<b>Sistema</b>	1	1,0		
<b>Total</b>	99	100,0		

Verificamos na tabela 23, que a resposta mais votada foi “Às vezes” por 44 alunos, o que equivale a 44,4% dos inquiridos. Isto mostra que há certas tarefas que a maioria dos pais não deixa fazer. Seis alunos responderam “Frequentemente” o que representa uma percentagem de 6,1% e 5,1% dos alunos responderam “Sempre”, ou seja, 5 alunos. No entanto, houve opiniões contrárias, pois 17 alunos responderam “Nunca” e 26 responderam “Raramente” o que equivale a 17,2% e a 26,3%, respetivamente.

A dimensão “amigos” pretende medir os contactos sociais que se estabelecem entre a criança e os seus amigos. Deste modo, surgem questões relacionadas com o facto de a criança, na última semana, ter brincado com os amigos, terem gostado dela, ter-se dado bem com os seus amigos ou, por outro lado, ter-se sentido diferente das outras crianças. Esta dimensão é apresentada a partir da quinta questão “...e depois sobre os teus amigos...”.

Através do primeiro item (5.1) da questão “Na última semana...brinquei com os meus amigos”, conseguimos recolher os dados apresentados na Tabela 24.

**Tabela 24 – Questão nº5 (5.1): “Na última semana...brinquei com os meus amigos”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	3	3,1	3,1	3,1
<b>Raramente</b>	1	1,0	1,0	4,1
<b>Às vezes</b>	7	7,1	7,1	11,2
<b>Frequentemente</b>	10	10,2	10,2	21,4
<b>Sempre</b>	77	78,6	78,6	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

A tabela 24 mostra-nos que 77 dos alunos, ou seja, 78,6% responderam que na última semana “sempre” brincaram com os seus amigos. Dez alunos responderam “Frequentemente” o que corresponde a uma percentagem de 10,2%. Sete alunos responderam “Às vezes” o que equivale a 7,1%. No entanto, houve 4 alunos que tiveram opiniões opostas à dos colegas, isto é, 1 respondeu que “Raramente” brincou com os seus amigos e 3 responderam “Nunca”, o que corresponde a 1,0% e a 3,1% dos alunos.

O segundo item (5.2) “Na última semana...os outros miúdos gostaram de mim” permitiu obter os resultados expressos na Tabela 25.

**Tabela 25 – Questão nº5 (5.2): “Na última semana...os outros miúdos gostaram de mim”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	3	3,1	3,1	3,1
<b>Raramente</b>	7	7,1	7,1	10,2
<b>Às vezes</b>	19	19,4	19,4	29,6
<b>Frequentemente</b>	25	25,5	25,5	55,1
<b>Sempre</b>	44	44,9	44,9	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Como pudemos verificar na tabela 25, 44,9% dos alunos, ou seja, 44 responderam que na última semana, os outros miúdos “sempre” gostaram deles. Vinte e cinco alunos responderam “Frequentemente” o que equivale a uma percentagem de 25,5%. Dezanove alunos responderam “Às vezes”, ou seja, 19,4% dos alunos. No entanto, houve alunos que tiveram opiniões contrárias, isto é, 7 responderam

“Raramente” e 3 responderam “Nunca”, o que representa uma percentagem de 7,1% e 3,1%, respetivamente.

Quanto ao terceiro item (5.3) da 5ª questão que refere que “Na última semana...dei-me bem com os meus amigos”, podemos averiguar os resultados apresentados na Tabela 26.

**Tabela 26 – Questão nº5 (5.3): “Na última semana...dei-me bem com os meus amigos”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	1	1,0	1,0	1,0
<b>Raramente</b>	2	2,0	2,0	3,1
<b>Às vezes</b>	8	8,2	8,2	11,2
<b>Frequentemente</b>	17	17,3	17,3	28,6
<b>Sempre</b>	70	71,4	71,4	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Observando a tabela 26 concluímos que a grande maioria dos alunos (70) referiram que na última semana “Sempre” se deram bem com os seus amigos, o que equivale a uma percentagem de 71,4%. Dezassete responderam “Frequentemente” o que corresponde a 17,3% dos investigados. Oito responderam “às vezes”, o que equivale a 8,2% dos alunos. No entanto, houve alunos que na última semana, raramente ou nunca se deram bem com os seus amigos. Isto é, dois responderam “Raramente” e apenas um respondeu “Nunca” o que representa uma percentagem de 2,0% e 1,0% dos inquiridos, respetivamente.

O último item (5.4) “Na última semana...senti-me diferente das outras crianças”, possibilitou a recolha dos dados expressos na Tabela 27.

**Tabela 27 – Questão nº5 (5.4): “Na última semana...senti-me diferente das outras crianças”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	69	70,4	70,4	70,4
<b>Raramente</b>	10	10,2	10,2	80,6
<b>Às vezes</b>	11	11,2	11,2	91,8
<b>Frequentemente</b>	3	3,1	3,1	94,9
<b>Sempre</b>	5	5,1	5,1	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Analisando a tabela 27 observamos que 69 alunos responderam que na última semana “Nunca” se sentiram diferentes das outras crianças, o que corresponde a

70,4% dos alunos. Dez alunos responderam “Raramente”, o que equivale a uma percentagem de 10,2%. Onze alunos responderam “Às vezes” o que se traduz numa percentagem de 11,2%. No entanto, houve alunos que se sentiram diferentes das outras crianças, pois três deles responderam “Frequentemente” e cinco responderam “Sempre”, o que corresponde a duas percentagens distintas, de 3,1% e 5,1%.

A sexta dimensão “escola” diz respeito à relação que existe entre o aluno e a escola. Assim, inclui questões como o facto de ter sido fácil de fazer as atividades na escola, ter gostado das aulas, ter andado ansioso pelas semanas seguintes ou ter medo de ter más notas. Esta dimensão é avaliada a partir da sexta questão “...Por último, gostávamos de saber qualquer coisa sobre a escola”.

Deste modo, o primeiro item (6.1) da questão, refere “Na última semana...foi fácil fazer as atividades na escola” e evidenciou os resultados apresentados na Tabela 28.

**Tabela 28 – Questão nº6 (6.1): “Na última semana...foi fácil fazer as atividades na escola”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	4	4,1	4,1	4,1
<b>Raramente</b>	3	3,1	3,1	7,1
<b>Às vezes</b>	30	30,6	30,6	37,8
<b>Frequentemente</b>	26	26,5	26,5	64,3
<b>Sempre</b>	35	35,7	35,7	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

A tabela 28 mostra-nos que 35,7% dos alunos, ou seja, 35 responderam que na última semana foi “Sempre” fácil fazer as atividades na escola. Vinte e seis responderam “Frequentemente” o que corresponde a uma percentagem de 26,5%. Trinta responderam “Às vezes” o que equivale a 30,6%. No entanto, houve alunos que aparentaram ter mais dificuldades e deram opiniões contrárias aos restantes alunos, isto é, 3 responderam “Raramente” e 4 “Nunca”, o que representa uma percentagem de 3,1% e 4,1%, respetivamente.

O segundo item (6.2) “Na última semana...gostei das aulas”, permitiu recolher os dados apresentados na Tabela 29.

**Tabela 29 – Questão nº6 (6.2): “Na última semana...gostei das aulas”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	2	2,0	2,0	2,0
<b>Raramente</b>	2	2,0	2,0	4,1
<b>Às vezes</b>	15	15,3	15,3	19,4
<b>Frequentemente</b>	11	11,2	11,2	30,6
<b>Sempre</b>	68	69,4	69,4	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Ao analisarmos a tabela 29 damos-nos conta de que 69,4% dos alunos, ou seja, 68 alunos responderam que “Sempre” gostaram das aulas. Onze responderam “Frequentemente”, o que se traduz numa percentagem de 11,2%. Quinze alunos responderam “Às vezes” o que corresponde a 15,3% dos inquiridos. No entanto, houve quatro alunos que mantiveram opiniões diferentes. Isto é, 2 referiram que “Raramente” gostaram das aulas e outros 2 referiram que “Nunca” gostaram das aulas, o que corresponde a percentagens de 2,0%, que somam um total de 4,0%.

Do terceiro item (6.3) “Na última semana...andei ansioso/a pelas semanas seguintes”, recolhemos os dados expressos na tabela 30.

**Tabela 30 – Questão nº6 (6.3): “Na última semana...andei ansioso/a pelas semanas seguintes”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	8	8,2	8,2	8,2
<b>Raramente</b>	10	10,2	10,2	18,4
<b>Às vezes</b>	11	11,2	11,2	29,6
<b>Frequentemente</b>	14	14,3	14,3	43,9
<b>Sempre</b>	55	56,1	56,1	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

A tabela 30 mostra-nos que 55 alunos responderam que na última semana andaram “Sempre” ansiosos pelas semanas seguintes, o que equivale 56,1% dos alunos inquiridos. Catorze alunos responderam “Frequentemente” o que corresponde a uma percentagem de 14,3%. Onze alunos, isto é, 11,2% dos alunos, mencionaram que “Às vezes” andaram ansiosos pelas semanas seguintes. Todavia, houve alunos que não se sentiram ansiosos, isto é, 10 referiram que “Raramente” sentiram

ansiedade pelas semanas seguintes e 8 referiram que “Nunca” o sentiram, o que corresponde a percentagens de 10,2% e 8,2%.

O quarto e último item da 6ª questão, ou seja, o 6.4 refere “Na última semana...tive medo de ter más notas”. A Tabela 31 apresenta os dados recolhidos.

**Tabela 31 – Questão nº6 (6.4): “Na última semana...tive medo de ter más notas”.**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
<b>Nunca</b>	23	23,5	23,5	23,5
<b>Raramente</b>	4	4,1	4,1	27,6
<b>Às vezes</b>	25	25,5	25,5	53,1
<b>Frequentemente</b>	10	10,2	10,2	63,3
<b>Sempre</b>	36	36,7	36,7	100,0
<b>Total</b>	98	100,0	100,0	

Como pudemos verificar na tabela 31, trinta e seis dos alunos mencionaram que na última semana “Sempre” tiveram medo de ter más notas, o que corresponde a uma percentagem de 36,7%. Dez alunos responderam “Frequentemente” o que representa 10,2% dos alunos inquiridos. Vinte e cinco alunos responderam “Às vezes” o que se traduz numa percentagem de 25,5%. Quatro responderam que “Raramente” tiveram medo de ter más notas e vinte e três alunos “Nunca” sentiram medo de ter más notas, o que equivale a percentagens de 4,1% e 23,5%, respetivamente.

De acordo com Ferreira (2006), “para além destas 24 questões, o questionário Kid-Kindl 8-12 anos (crianças) ainda possui uma sub-escala denominada “doença”, para ser preenchida em caso de hospitalização prolongada.” (p. 127). Como a amostra do nosso estudo não apresentou nenhum caso de hospitalização prolongada, a sub-escala “doença” não foi objeto de análise no nosso estudo.

De seguida, efetuámos a análise descritiva e correlacional dos dados obtidos, como forma de podermos dar resposta à nossa questão inicial, que consiste em averiguar se existe relação entre o bem-estar e o sucesso escolar dos alunos do 1º CEB (cf. Anexo F).

De acordo com Ferreira (2006), a pontuação final da escala do questionário Kid-Kindl 8-12 anos (crianças) é “obtida pela soma das pontuações parcelares, transformadas de 0 a 100, onde o “0” corresponde a pior qualidade de vida e onde valores mais altos indicam melhor qualidade de vida” (p.127).

Assim sendo, no que se refere à análise descritiva das seis dimensões, verificámos, através do cálculo dos valores médios das dimensões do bem-estar, que todas as dimensões apresentaram valores próximos da pontuação máxima (100%).

Isto é, a dimensão “bem-estar físico” apresentou uma percentagem de 85,8%, a dimensão “bem-estar emocional” evidenciou uma percentagem de 92,7%, a dimensão “auto-estima” apresentou valores de 70,7%, a dimensão “família” evidenciou uma percentagem de 83,5%, a dimensão “amigos” apresentou uma percentagem de 87,8% e, por último, a dimensão “escola” apresentou valores de 64,9%. Através destes valores, verificámos que o “bem-estar emocional” é a dimensão que apresenta uma maior percentagem e a “escola” a dimensão que apresenta menor percentagem, em relação às restantes.

Os resultados obtidos através da análise correlacional permitiram-nos averiguar que quanto mais próximas estiverem de 1, as correlações entre o bem-estar e o nível de sucesso escolar, mais relacionadas estão entre si (cf. Anexo F).

Os resultados obtidos através da análise correlacional indicam haver relações significativas entre o nível de sucesso escolar e o bem-estar global dos alunos ( $\rho=.345$ ,  $p\leq.05$ ), no geral, e deste com o Português ( $\rho=.321$ ,  $p\leq.05$ ), a Matemática ( $\rho=.254$ ,  $p\leq.05$ ) e o Estudo do Meio ( $\rho=.245$ ,  $p\leq.05$ ), especificamente.

## 5. Discussão dos Resultados

Após efetuarmos a análise e tratamento dos dados recolhidos através da aplicação de ambos os questionários, importa agora refletir sobre os mesmos, de forma a conseguirmos dar resposta à questão inicial que nos levou a desenvolver esta investigação.

Assim sendo, e relativamente às respostas dadas pelos Encarregados de Educação, pudemos concluir que a maioria referiu que o nível de sucesso escolar em que entendiam que se situava o seu educando era no “Muito Bom”. Isto leva a crer que há uma relação entre os resultados escolares dos alunos e o que os Encarregados de Educação pensam ser o nível de sucesso escolar dos mesmos. Ou seja, como nas três Áreas Curriculares, a avaliação máxima da maioria dos alunos foi de “Muito Bom”, então os Encarregados de Educação consideram que de acordo com essa avaliação, o respetivo nível de sucesso escolar, se situa no mesmo patamar, o de “Muito Bom”.

No entanto, também verificámos que houve Encarregados de Educação que, apesar de os seus educandos terem “Muito Bom” em duas das áreas Curriculares e “Satisfaz Bem/Bom” na outra Área Curricular, consideram que o nível de sucesso dos seus educandos se situava no “Excelente”. Por outro lado, também tivemos situações em que os alunos possuíam notas baixas, a uma das três Áreas Curriculares e, por causa disso, os seus Encarregados de Educação consideravam que o nível de sucesso já era inferior a “Satisfaz”. Portanto, somos da opinião de que os Encarregados de Educação analisam o nível de sucesso escolar dos seus educandos de acordo com as notas que os mesmos possuem. Se as notas se situam nos patamares acima do “Satisfaz” o nível de sucesso escolar também se localiza nos mesmos. Por outro lado, se há alguma nota de alguma das Áreas Curriculares que se situe abaixo da média das outras duas Áreas Curriculares, então o nível de sucesso escolar já é igual ou inferior a “Satisfaz”.

De acordo com o Ministério da Educação e Ciência, os exames que os alunos do 4º ano tiveram que realizar neste ano teve um peso de 25% na avaliação final, o que fez com que estes se sentissem mais ansiosos e mais expectantes com a realização dos mesmos. No entanto, apesar do Insucesso escolar em Portugal se situar acima da média, tem vindo a reduzir para metade nos últimos anos (cit. in <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=D3F0F7CB1633762E0400A0AB8005E7A&opsel=1&channelid=0>).

Relativamente ao questionário aplicado aos 98 alunos, concluímos que foi essencial possuímos uma boa amostra, uma vez que assim se torna mais fácil obter uma resposta mais concreta para a nossa questão inicial. Assim sendo, iremos agora referir-nos às seis dimensões de qualidade de vida que o Kid-Kindl (crianças dos 8 aos 12 anos) pretende medir (bem-estar físico, bem-estar emocional, auto-estima, família, amigos e escola) e retirar as respetivas conclusões.

De acordo com Elliot, Sheldon e Churck (1997, citado por Brunstein, 1993), os pontos-chave que levam à aquisição de saúde e bem-estar, são a autoeficácia, a competência e o progresso atingidos. Os alunos, ao sentirem-se capazes de levar a cabo as suas tarefas escolares, vão adquirir competência que lhes permitirá adquirir progresso. Caso isso não se verifique, e de acordo com vários autores (Huebner, (1991); Baker (1999); Cheng & Furnham (2002) e Suldo, Riley, & Shaffer, (2006)), vão surgir sentimentos de incapacidade ao nível da realização pessoal, por não conseguirem levar a cabo os seus objetivos, o que leva ao surgimento de outros factores, como os sintomas depressivos e a ansiedade, que influenciam negativamente o bem-estar do aluno e que originam o insucesso escolar. Isto porque, os dados recolhidos demonstraram que, ao nível do bem-estar emocional, a maioria dos alunos se sentiu ansioso pelas semanas seguintes, o que mostra a responsabilidade e o sentimento de “dever a cumprir” que possuem para conseguir manter o nível de sucesso escolar.

De acordo com Emmons (1989, citado por Brunstein, 1993), os sintomas depressivos (baixas expectativas de sucesso), considerados como sendo a dimensão negativa do bem-estar, podem influenciar negativamente o bem-estar das crianças e o respetivo sucesso nas aprendizagens.

A terceira dimensão “auto-estima”, que segundo Emmons (1989, citado por Brunstein, 1993) é considerada como sendo a dimensão positiva do bem-estar, permitiu concluir que a maioria dos alunos se sentiram orgulhos e satisfeitos consigo próprios, bem como, confiantes e capazes de terem montes de boas ideias. Isto leva a que os alunos se sintam responsáveis e destemidos no alcance dos seus objetivos.

De acordo com a quarta dimensão “família” concluímos que a maioria dos alunos se deram bem com os pais, se sentiram bem em casa e nunca discutiram, o que leva a crer que possuem um bom ambiente familiar e que são apoiados no seu percurso escolar. Se o aluno tiver pais preocupados com o seu desempenho, então é capaz de se sentir mais confiantes para adquirir bons resultados e conseguir levar a cabo os objetivos pré-definidos. No entanto, houve opiniões contrárias o que leva a crer que

por vezes há pais que exigem dos filhos aquilo que estes não conseguem dar, o que faz com que fiquem ansiosos e tenham medo de ter más notas. Deste modo e de acordo com Guerreiro (1998) e Peixoto (2004) podemos acrescentar que um bom ambiente familiar pode fomentar na criança a construção da sua auto-estima e bem-estar pessoal que levarão ao sucesso nas aprendizagens.

Quanto à relação que os alunos estabelecem com os amigos, consideramos esta se manifestou bastante positiva o que leva a crer que, se existe uma boa relação entre os alunos, isso vai levar a que os mesmos se sintam acolhidos e pertencentes a um grupo, com quem se podem divertir e passar bons momentos.

Por fim, a última dimensão trata das funções desempenhadas, quotidianamente, pelas crianças na escola. Como observamos na análise dos gráficos a maioria das crianças não teve dificuldade na realização das atividades escolares, o que mostra que andaram entusiasmados e motivados com as mesmas. No entanto, mostraram-se ansiosos pelas semanas seguintes e com medo de ter más notas devido ao facto de o período de recolha de dados ter sido de preparação para a realização dos exames finais.

Os resultados obtidos através da análise descritiva evidenciaram que o bem-estar total apresenta uma percentagem de 97% que está relativamente próxima de 100%, o que mostra que os alunos inquiridos possuem uma boa qualidade de vida ao nível das seis dimensões analisadas.

Ferreira (2006), na análise descritiva que efetuou das seis dimensões, demonstrou que todas as dimensões apresentaram valores próximos da pontuação máxima (100%). No entanto, Ferreira (2006) apresenta um estudo comparativo que se estabelece pela aplicação do questionário Kid-Kindl a um grupo de crianças que apresentam doenças crónicas e a um grupo com crianças saudáveis. De acordo com o autor, “os valores não apresentam grandes diferenças” (Ferreira, 2006, p. 131), pois as percentagens variam entre os 76% e os 77% para a qualidade de vida total. O Bem-estar físico apresenta valores entre os 74% e os 80%, o Bem-estar emocional valores entre os 82% e os 87%. A auto-estima apresenta valores entre 55% e os 88% e a Família valores entre 78% e os 84%. Os amigos apresentam valores que variam entre 78% e os 85% e, por último, a escola ostenta valores entre 69% e 74% (Ferreira, 2006, p. 128-131). Portanto, analisando estes dados podemos concluir que os valores apresentados no nosso estudo estão relativamente próximos dos valores apresentados no estudo realizado por Ferreira (2006).

Os resultados obtidos através da análise correlacional permitiram-nos averiguar que existe uma relação significativa entre o bem-estar dos alunos e o nível de sucesso escolar dos mesmos, percecionado pelos Encarregados de Educação.

Em suma, podemos concluir que se o aluno se sente bem, isto é, confiante das suas capacidades e apoiado no desempenho das suas tarefas, vai sentir-se predisposto para aprender e apresentar bons resultados a nível escolar.

## 6. Conclusão

A realização deste Relatório Final de Estágio foi, sem dúvida, o culminar de todo um percurso de aprendizagens teórico-práticas, adquiridas ao longo de todo este ciclo de estudos. Estas permitiram-nos contactar com diferentes realidades e levantar um grande número de questões, às quais fomos tentando dar resposta, no decorrer das nossas dinamizações. No entanto, houve uma que se destacou mais e acabou por dar alento à nossa investigação, que se relacionou com o facto de saber se existia ou não relação entre o bem-estar e o sucesso escolar dos alunos do 1º CEB.

Assim sendo, o estudo permitiu-nos adquirir diversas conclusões e uma delas prende-se com o facto de ser possível distinguir duas dimensões do bem-estar, sendo elas a dimensão positiva e a dimensão negativa. Emmons (1989, citado por Brunstein, 1993) refere que a dimensão positiva está diretamente relacionada com a auto-estima da criança (ser capaz de cumprir um objetivo, sentir orgulho e confiança nas tarefas escolares) e a dimensão negativa com os sintomas depressivos (associados a baixas expectativas de sucesso e a sentimentos ambivalentes de realização). Estes sintomas podem pôr em causa a qualidade de vida das crianças e as respetivas aprendizagens.

Concluímos também que o bem-estar está diretamente relacionado com a escola. Esta conclusão vai ao encontro do que foi referido por vários autores (Baker, 1999; Ceng & Futnham, 2002; Huebner, 1991; Suldo, Riley & Shaffer, 2006), uma vez que consideram que o bem-estar tem sido visto como um mecanismo inerente ao empenho e à realização académica, exercendo uma grande influência sobre os afetos dos alunos em relação à escola.

Tendo em conta a metodologia utilizada, consideramos que os resultados obtidos nos permitiram ter uma melhor percepção do bem-estar das crianças e do respetivo sucesso escolar. Através dos resultados verificámos que existe uma relação significativa entre o bem-estar dos alunos e o seu nível de sucesso escolar.

Este estudo trouxe limitações no que diz respeito ao facto dos alunos serem todos do quarto ano de escolaridade e de frequentarem o ATL de algumas das Instituições de Viseu. Deste modo, as nossas conclusões não podem ser generalizadas para a população em geral, restringindo-se os mesmos à nossa amostra.

Consideramos também que este estudo poderá vir a ser um fio condutor para outras investigações, uma vez que seria importante analisar a relação entre o sucesso escolar real e a percepção dos pais sobre o sucesso escolar dos seus educandos,

bem como, comparar a relação entre o bem-estar de alunos pertencentes a escolas públicas e privadas, uma vez que os alunos, constituintes da amostra do nosso estudo, frequentavam apenas a escola pública.

Por fim, também seria importante comparar o bem-estar entre alunos de diferentes idades, ou que frequentem diferentes anos de escolaridade, uma vez que o presente estudo se direcionou apenas para os alunos do 4º ano de escolaridade.

## 7. Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., Miranda, L. & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia* 25 (2), 169-176.
- Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, A., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R. L., & Syme, S. L. (1994). Socioeconomic status and health – The challenge of the gradient. *American Psychologist*, 49 (1), 15-24.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. In Kahneman, D., Diener, E., & Schwartz, N. (Ed.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology* (p.353-373). New York: Russel Sage Foudation.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português. *Análise Social*, XXV, 108-109.
- Benavente, A. & Correia, A, P. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: IED.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de doutoramento inédita. Departamento de Psicologia Clínica da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Blanco, A. & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su Concepto y medición. *Psicothema*, 17 (4), 582 – 589.
- Branco, M. C. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Horizonte.
- Brief, A.P., Butcher, A. H., George, J. M., & Link, K. E. (1993). Integrating Bottom-up and Top-down theories of subjective well being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 646-653.
- Brunstein, J. C. (1993). Personal Goals and Subjective Well-Being: A Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (5), 1061-1070.
- Bryan, J. & Freed, F. (1982). Corporal punishment: normative data and sociological and psychological correlates in a community college population. *Journal of Youth and Adolescence*, 11 (2), 77-87.
- Byrne, B. & Shavelson, R. (1996). On the structure of social selfconcept for pre, early, and late-adolescents: A test of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31, 117-124.

- Cavaco, P. (2003). *Estudo das relações existentes entre o auto-conceito académico e orientações motivacionais em alunos com sucesso e insucesso escolar*. Monografia da Licenciatura em Psicologia Educacional. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Chu, P., Saucier, D., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social & Clinical Psychology, 29*, (6), 624-645.
- Cicognani, E., Albanesi, C., & Zani, B. (2008). The impact of residential context on adolescents' Subjective Well being. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 18* (6), 558-575.
- Correia, L. M. (2007). Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial 13* (2), 155-172.
- Correia, M. L. (1991). Auto-percepção e auto-estima em crianças com repetência no 1º ciclo do ensino obrigatório. *Psicologia 8* (1), 45-55.
- Corte Real, M. (2004). *Leitura e insucesso escolar: percursos de crianças "de risco"*. Um estudo de caso. Universidade do Minho, Braga.
- Cortesão, L. & Torres, M. A. (1990). *Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. & Melo, A. S. (2004). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Covington, M. (1989). *Self-esteem and failure in school. The importance of self esteem*. Obtido de <http://www.findarticles.com>
- Cubero, R., & Moreno, M. C. (1992). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros, años escolares. In J. Palácios, A. Marclose, & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación – Psicología Evolutiva 1* (4), 285- 296. Madrid: Alianza Editorial.
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and Well-Being in the Workplace: a Review and Synthesis of the Literature. *Journal of Management. 25* (3), 357-384.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: na introduction. *Journal of Happiness Studies, 9* (1), 1-11.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95* (2), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research, 31*, 103-157.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R.E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125* (2), 276-302.

- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, Personal Strivings, and Subjective Well-Being: A Nomothetic and Idiographic Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.
- Diener, E., & Lucas, R. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: relative standards need fulfilment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 41-78.
- Diener, E., & Ryan, C. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39 (4), 391-406.
- Diener, E., Scollon, C. N. & Lucas, R. E. (2003). The involving concept of subjective well being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.
- Duarte, M. I. R. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Eccles. J. S. & Wigtild, A. (2002), Motivational beliefs, values and goals. *Annual Reviews Psychology*. 53, 109-132.
- Elliott, G. R., & Feldman, S. S. (1990). Capturing the adolescent experience. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Ed.), *At the threshold – The developing adolescent*. 1-14. Massachusetts: Harvard University Press.
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.
- Epstein, J. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*. 15, 99-126.
- Eurydice (1994). *Measures to combat school failure: A challenge for the construction of Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Eurydice (1995). *A Luta Contra o Insucesso Escolar: um desafio para a construção europeia*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Eurydice (2008). *TESE – Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos*. Lisboa: GEPE.
- Ferreira P., L. et al (2006). Qualidade de vida de crianças e adolescentes. Adaptação cultural e validação da versão portuguesa do KINDL. *Acta Pediatr Port*. 37 (4),125-44.

- Ferreira, L., P. (2006). *Questionário Kid-Kindl 8-12 anos (crianças)*. Acedido março 28, 2013, em: [http://www.uc.pt/org/ceisuc/RIMAS/Lista/Instrumentos/ KID KINDL CRI](http://www.uc.pt/org/ceisuc/RIMAS/Lista/Instrumentos/KID_KINDL_CRI)
- Fontes, C. (s.d). *Insucesso Escolar*. Acedido março 03, 2013, em: <http://educar.no.sapo.pt/Insucesso.htm>
- Fontinha, R. (s.d.). *Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa*. Porto: Domingos Barreira.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar*. Lisboa: Âncora.
- Formosinho, J. (1991). "A Igualdade em Educação" in *A Construção Social da Educação Escolar*". Rio Tinto: Edições ASA.
- Fortier, M., G., F. & Vallerand, R. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High Scholl Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology* 72 (5), 1161-1176.
- Frazão, A. (2004). *Consumo de bebidas alcoólicas e de tabaco na população adolescente. Factores pessoais e familiares preditores do consumo*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa.
- Galinha, I. & Ribeiro, J. (2002). *História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjetivo*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Galinha, I. C. (2008). *Bem-estar subjetivo – factores cognitivos, afetivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto.
- GEPE, Ministério da Educação (2008). *Educação em Números*. Obtido de <http://www.gepe.min-edu.pt>.
- Guerreiro, S. (1998). *Insucesso e Abandono Escolar*. Porto: Centro Social e Paroquial N.ª Sr.ª da Vitória.
- Hassenforder, J. (1990). *Sociologie de l'éducation: Dix ans de recherches*. Paris: L'Harmattan.
- Harter, S. (1993). *Vision of self Beyond the me in mirror*. In J. E. Jacobs (Ed) *Developmental Perspectives on Motivation*, 99-144. University of Nebraska, Lincon.
- Hattie, J. (1992) *Self-Concept*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates, Publishers.
- Howell, R. T., & Howell, C. J. (2008). The relation of economic status to subjective well-being in developing countries: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 134 (4), 536-560.

- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A., & Mendola, P. (2010). Participation in Activities Outside of School Hours in Relation to Problem Behavior and Social Skills in Middle Childhood. *Journal of School, 80* (3), 119 - 125.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students Life Satisfaction Scale. *School Psychology International, 12*, 231-240.
- Iturra, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar: Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Editora Escher.
- Johnson, B. (2005). Psychological co-morbidity in children and adolescents with learning disorders. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health 1* (1). Obtido de [http://www.jiacam.org/0101/Jiacam05\\_1\\_7.pdf](http://www.jiacam.org/0101/Jiacam05_1_7.pdf).
- Kaplan, A. & Maehr, M. L.(1999). Achievement goals and student Well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 330-358.
- Kashdan, T., Biswas-Diener, R., & King, L. (2008). Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology, 3* (4), 219-233.
- Keys, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82* (6), 1007-1022.
- Klerman, L. V. (1993). *The influence of economic factors on health-related behaviors in adolescents*. Nightingale (Ed.), *Promoting the health of adolescents: New directions for the twenty-first century*, 38-57. New-York: Oxford University Press.
- Le Gall, A. (1978). *O Insucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lemos, M. S., & Coelho, C. (2010). *Escala de Bem-Estar na Escola: Afeto na Escola (EBEE: AE)*. Porto: FPCE-UP.
- Lent, R. W. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology Copyright. American Psychological Association, 51* (4), 482-509.
- Leventhal, T., & Brooks., J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin, 126* (2), 309-337.
- Machado, J. P. (1977). *Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa (3ª)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MacLeod, A., Coates, E., & Hetheron, J. (2008). Increasing well-being through teaching goal-setting and planning skills: results of a brief intervention. *Journal Happiness Stud, Royal Holloway, 9*, 185–196.

- Marchesi, A. & Gil, C. (2004). *Fracasso Escolar – uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed.
- Martins, A. (1993). *“Insucesso Escolar e apoio Sócio-Educativo”*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Marujo, H. M. A. (1994). *Síndromas depressivos na Infância e na Adolescência*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a par. Efeito de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, auto-conceito de alunos do 2º e 4º ano de escolaridade*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Moreno, J. L. (1992). *Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. Goiânia: Dimensão.
- Muñiz, B. M. (1982). *A Família e o Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Munsterberg, E. (1976). *Niños con dificultades de aprendizaje: un estudio de seguimiento de cinco años de duración*. Buenos Aires: Guadalupe.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.
- Novo, R. F. (2003). *Para além da eudaimonia: O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nunes, A. (1990). Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6 (2), 139-154.
- Oliveira, J. (1999). *Psicologia da educação: Escola, aluno - aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira, S. (2013). *Exames do 4º ano terminam com rostos satisfeitos*. Acedido abril 18, 2013, em: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=D3F0F7CB16337662E0400A0AB8005E7A&opsel=1&channelid=0>
- Organização Mundial de Saúde (1948). *Homepage*. Consultado em Fevereiro 28, 2013 em: <http://www.who.int/about/es/>
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22 (1), 235-244.
- Pereira, M. P. F. (2004). Recensão crítica do artigo de Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas Para O Bem-Estar Docente - Uma Lição de Síntese*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Pereira, C., Cia, F. & Barham, E. (2008). Auto conceito, habilidades sociais, problemas de comportamento e desempenho académico na puberdade: inter-relações e diferenças entre sexos. *Interação em Psicologia*, 12 (2), 203-213.

- Perrenoud, Ph. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire, in Pierrehumbert, B. (dir.) *L'échec à l'école : échec de l'école*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Pires, E. L., Fernandes, A. S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.
- Pires, E. L. (1987). *Não há um, mas vários insucessos*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Rangel, A. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Remédios, C. (2010). *O Bem-estar Psicológico e as Competências Pessoais e Sociais na Adolescência*. Tese de Mestrado. FPUL, Lisboa.
- Roazzi, A., & Almeida, I. S. (1988). "Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou Insucesso do sistema escolar?". *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything or is it?. Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- Sá, I. (2004). O desenvolvimento das percepções de valor pessoal e de competência escolar em estudantes do 2º e 3º ciclos. *Psicologia*, 18 (1), 125-145.
- Santos, P. & Graminha, S. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento académico. *Estudos de Psicologia* 11 (1), 101-109.
- Schmuck, P., Kasser, T. & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: their structure and relationship to well-being in German and U.S. college students. *Social Indicators Research*, 50, 225-241.
- Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14 (1), 111-121.
- Senos, J & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica* 16 (2), 267-276.
- Serrão, O. (2001). *A relação entre a motivação e o auto-conceito. Importância do estatuto Escolar nos perfis motivacionais de crianças do 4º ano de escolaridade*. Monografia em Psicologia Educacional. ISPA, Lisboa.

- Sheldon, K. M. (2004). *Optimal human being: an integrated multi-level perspective*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sheldon, K. M., & Elliott, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (2), 482–497.
- Sheldon, K. M., & Hoon, T. H. (2007). The multiple determination of wellbeing: Independent effects of positive traits, needs, goals, selves, social supports, and cultural contexts. *Journal of Happiness Studies*, 8 (4), 565-592.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, M., G. (2007) *Bem-estar Educativo*. Acedido março 14, 2013, em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=167&doc=12361&mid=2>
- Silvestre, E. (2000). *A identificação ao grupo de pares como estratégia de manutenção do auto-conceito e auto-estima em adolescentes com insucesso escolar*. Monografia em Psicologia Educacional. ISPA, Lisboa.
- Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M. B. & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8 (1), 67-76.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta – Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim e Autor.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica* 7 (2), 57-66.
- Veenhoven, R. (1996). The study of Life Satisfaction. Em Saris, W.E., Veenhoven, R. Scherpenzeel, A.C. & Bunting, B. (Ed.). *A Comparative Study of Satisfaction With Life in Europe*, 11-48. United Kingdom: University Press.
- Veiga, F. H. (1988). Disciplina materna, autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica* 4, 47-56.
- Veiga, F. H. (2005). Novos elementos acerca da escala de autoconceito “Piers-Harris Children’s Self Concept Scale”. *Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Castelo Branco: Instituto Politécnico.
- Veit, C. T., & Ware, J. E. (1983). The structure of psychological distress and well-being in general populations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51 (5), 730-742.
- Vieira, C. & Cristóvão, D. (2007). *Insucesso Escolar na Universidade de Évora*. Évora: Pró-reitoria para a Política da Qualidade e Inovação.

- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Weiner, B. (1993). On sin versus sickness. A theory of perceived responsibility and social motivation. *American Psychologist*, 48 (9), 957-965.
- Zavisca, J., & Hount, M. (2005). *Does Money buy happiness in unhappy Russia?* Acedido março 7, 2013, em *Scholarship Repository*, University of California: <http://repositories.edlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1034&context=iseees/bp>.

### **Legislação**

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto.

# ANEXOS

## **Anexo A – Cd com as Planificações, Reflexões e Planos de Turma da PES II e III**

**Anexo B – Questionário aplicado aos Encarregados de Educação**

Utilizando a escala que se segue, situe o nível de sucesso escolar do seu educando

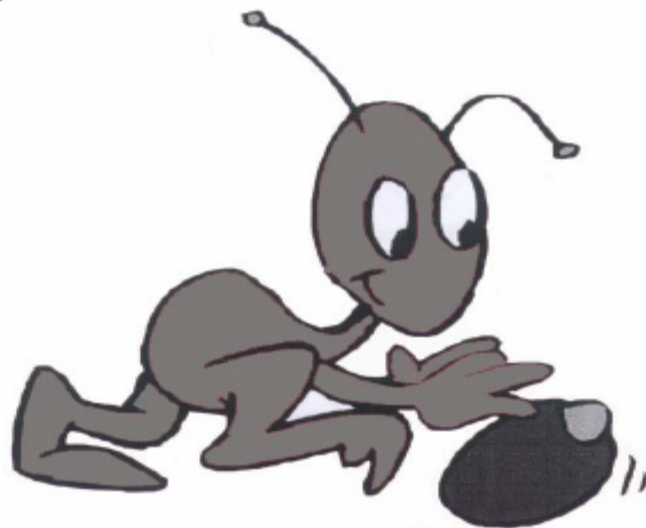
<b>Não Satisfaz</b>	<b>Satisfaz Pouco</b>	<b>Satisfaz</b>	<b>Satisfaz Bem</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>Excelente</b>

Tendo em conta a avaliação sumativa, realizada no segundo período, qual a avaliação do seu educando relativamente às três Áreas Curriculares?

	<b>Não Satisfaz</b>	<b>Satisfaz Pouco</b>	<b>Satisfaz</b>	<b>Satisfaz Bem</b>	<b>Muito Bom</b>	<b>Excelente</b>
<b>Português</b>						
<b>Matemática</b>						
<b>Estudo do Meio</b>						

Anexo C – Questionário Kid-Kindl 8-12 anos (crianças) aplicado aos alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

## Questionário para Crianças



Olá!

Gostávamos de saber como tens andado na última semana, por isso pensámos numas perguntas que gostávamos que respondesses.

- Lê cada pergunta com atenção.
- Pensa como te têm corrido as coisas na última semana.
- Escolhe a resposta que melhor se adequa e põe um cruz no quadrado que está por baixo.

**Não há respostas certas ou erradas. O que tu pensas é que interessa.**

<b>Por exemplo: ✍</b>	<b>nunca</b>	<b>raramente</b>	<b>às vezes</b>	<b>frequentemente</b>	<b>sempre</b>
Na última semana apeteceu-me comer um gelado				✕	

Data do preenchimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (dia, mês, ano)

**Diz-nos umas coisas sobre ti.**Sou  rapariga  rapaz Idade: \_\_\_\_\_ anosQuantos irmãos tens?  0  1  2  3  4  
 5  mais de 5

Que tipo de escola frequentas? \_\_\_\_\_

Estou no \_\_\_\_\_° ano.

**1. Primeiro que tudo, gostávamos de saber umas coisas sobre a tua saúde física ...**

Na última semana...	nunca <sub>1</sub>	raramente <sub>2</sub>	às vezes <sub>3</sub>	frequentemente <sub>4</sub>	sempre <sub>5</sub>
1. ... senti-me doente					
2. ... tive dores de cabeça ou de barriga					
3. ... andei cansado/a e esgotado/a					
4. ... senti-me forte e cheio/a de energia					

**2.... depois algumas coisas sobre como te tens sentido em geral ...**

Na última semana...	nunca <sub>1</sub>	raramente <sub>2</sub>	às vezes <sub>3</sub>	frequentemente <sub>4</sub>	sempre <sub>5</sub>
1. ... diverti-me e ri-me imenso					
2. ... andei aborrecido/a					
3. ... senti-me só					
4. ... tive medo					

**3.... e o que tens sentido sobre ti próprio.**

Na última semana...	nunca <sub>1</sub>	raramente <sub>2</sub>	às vezes <sub>3</sub>	frequentemente <sub>4</sub>	sempre <sub>5</sub>
1. ... tive orgulho em mim próprio/a					
2. ... senti-me o/a maior					
3. ... senti-me satisfeito/a comigo próprio/a					
4. ... tive montes de boas ideias					

#### 4. As perguntas seguintes são sobre a tua família ...

Na última semana...	nunca <sub>1</sub>	raramente <sub>2</sub>	às vezes <sub>3</sub>	frequentemente <sub>4</sub>	sempre <sub>5</sub>
1. ... dei-me bem com os meus pais					
2. ... senti-me bem em casa					
3. ... discutimos em casa					
4. ... os meus pais não me deixaram fazer algumas coisas					

#### 5.... e depois sobre os teus amigos...

Na última semana...	nunca <sub>1</sub>	raramente <sub>2</sub>	às vezes <sub>3</sub>	frequentemente <sub>4</sub>	sempre <sub>5</sub>
1. ... brinquei com os meus amigos					
2. ... os outros miúdos gostaram de mim					
3. ... dei-me bem com os meus amigos					
4. ... senti-me diferente das outras crianças					

#### 6.... Por último, gostávamos de saber qualquer coisa sobre a escola.

Na última semana...	nunca <sub>1</sub>	raramente <sub>2</sub>	às vezes <sub>3</sub>	frequentemente <sub>4</sub>	sempre <sub>5</sub>
1. ... foi fácil fazer as actividades na escola					
2. ... gostei das aulas					
3. ... andei ansioso/a pelas semanas seguintes					
4. ... tive medo de ter más notas					

## 7. Estás agora no hospital ou tens alguma doença prolongada?

**Sim**

responde às 6 perguntas  
que se seguem

**Não**

o questionário está acabado

Na última semana...	nunca <sub>1</sub>	raramente <sub>2</sub>	às vezes <sub>3</sub>	frequentemente <sub>4</sub>	sempre <sub>5</sub>
1. ... andei com medo que a minha doença pudesse piorar					
2. ... andei triste por causa da minha doença					
3. ... consegui lidar bem com a minha doença					
4. ... os meus pais trataram-me como um bebé por causa da minha doença					
5. ... fiz o possível para que os outros não se apercebessem da minha doença					
6. ... atrasei-me na escola por causa da minha doença					

**Obrigado por nos ajudares!**



## **Anexo D – Solicitação da autorização para aplicação dos questionários, aos Diretores dos sete ATL**

**Margarida Isabel Pinto dos Santos**

(**Dados pessoais:** Morada; Código postal; Telemóvel e Email).

**Exmo. Sr. Diretor do ATL**\_\_\_\_\_

Margarida Isabel Pinto dos Santos, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico no Instituto Politécnico de Viseu – Escola Superior de Educação, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico, vem por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para proceder à recolha de dados sob a forma de um questionário, junto das crianças do 4º ano que frequentam o ATL. O trabalho é orientado pela Professora Doutora Maria João Amante e pela Dra. Susana Fonseca.

O tema do Relatório Final de Estágio é a **relação entre bem-estar e o sucesso na aprendizagem, no 1ºCiclo do Ensino Básico**.

A data prevista para a realização da recolha de dados é o mês de abril, necessitando para o efeito, do número de crianças que possuem os requisitos supracitados, para a implementação dos questionários.

Disponibilizamo-nos, no final do estudo, para dar a conhecer a Vossa Excelência os resultados obtidos no estudo.

Sem outro assunto de momento, agradecemos desde já a atenção dispensada, ficando ao dispor para eventuais esclarecimentos.

Com os melhores cumprimentos,

Viseu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

Assinatura:

---

## **Anexo E – Consentimento informado para os Encarregados de Educação**

**Visu, abril de 2013**

**Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionário**

**Exmo. Sr.**

**Encarregado de Educação**

Margarida Isabel Pinto dos Santos, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Politécnico de Visu – Escola Superior de Educação, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico, vem por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> que se digne a autorizar a recolha de dados sob a forma de um questionário, sobre o bem-estar das crianças no 1º Ciclo, junto do seu educando. O trabalho é orientado pela Professora Doutora Maria João Amante e pela Dra. Susana Fonseca.

O questionário, referido anteriormente, procura avaliar o bem-estar dos alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se com este trabalho analisar a relação entre o bem-estar e o sucesso escolar dos mesmos. Se for de sua vontade autorizar a participação do seu educando no preenchimento do questionário, agradecia-se que fornecesse os dados relativos ao sucesso escolar do mesmo, que vão em anexo.

A participação no preenchimento dos questionários é, naturalmente, voluntária e anónima, não lhes sendo portanto solicitada, em local nenhum, a indicação do nome. Para além disso, todas as respostas são estritamente confidenciais: ninguém terá acesso a elas, excetuando o investigador responsável.

Comprometemo-nos, desde já, a aplicar os questionários apenas depois da sua autorização, e, caso entenda necessário, prestando os devidos esclarecimentos.

Esperamos a sua resposta sobre o assunto, com a brevidade que lhe for possível.

Com os melhores cumprimentos,

-----

**Sim, autorizo a participação do meu educando, no preenchimento do questionário sobre bem-estar.**

Educando: \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação,

\_\_\_\_\_

**Anexo F – Análise descritiva e correlacional dos resultados obtidos:**

**Descriptive Statistics**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
bef	98	9,00	20,00	17,1429	2,12496
bee	98	12,00	20,00	18,5306	1,75983
ae	98	4,00	20,00	14,1327	4,44355
f	98	12,00	19,00	16,7041	1,87885
a	98	8,00	20,00	17,5612	2,50799
e	98	11,00	16,00	12,9796	1,20120
bet	98	68,00	105,00	97,0510	7,67292
Valid N (listwise)	98				

**Correlations**

		Nível de Sucesso Escolar	Português	Matemática	Estudo do Meio	bet
Nível de Sucesso Escolar	Correlation Coefficient	1,000	,956**	,925**	,897**	,345**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,001
	N	98	98	98	98	98
Português	Correlation Coefficient	,956**	1,000	,959**	,879**	,321**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,001
	N	98	98	98	98	98
Matemática	Correlation Coefficient	,925**	,959**	1,000	,884**	,254*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000	,012
	N	98	98	98	98	98
Estudo do Meio	Correlation Coefficient	,897**	,879**	,884**	1,000	,245*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,015
	N	98	98	98	98	98
bet	Correlation Coefficient	,345**	,321**	,254*	,245*	1,000
	Sig. (2-tailed)	,001	,001	,012	,015	.
	N	98	98	98	98	98

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).