



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2025

A relação entre o sucesso escolar, a autoestima e o autoconceito

A relação entre o sucesso escolar, a autoestima e o autoconceito

Marta Andreia Tavares Marques

Marta Andreia Tavares Marques

Viseu, julho de 2025

A relação entre o sucesso escolar, a autoestima e o autoconceito

Marta Andreia Tavares Marques

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor Henrique Ramalho

Viseu, julho de 2025



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Marta Andreia Tavares Marques, n.º 20801 do curso de Mestrado em

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 11/07/2025

O aluno, Marta Marques

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Henrique Ramalho, pela orientação, apoio, empenho e disponibilidade que sempre demonstrou ao longo deste ano letivo, assim como por todas as críticas construtivas e pela total disponibilidade para esclarecimento de dúvidas. Agradeço ainda pelos seus ensinamentos, motivação para com o projeto desenvolvido e pela segurança transmitida ao longo deste ano letivo.

À minha família por me apoiar e incentivar a seguir os meus sonhos e objetivos, por acreditarem sempre nas minhas capacidades e por me motivarem e darem suporte ao longo do meu percurso académico e, em especial, à minha irmã que foi o meu porto seguro e a minha inspiração ao longo de todo o meu percurso académico.

Ao Jorge, pelo apoio e incentivo para lutar pelos meus objetivos, mas também pela paciência e por todos os momentos de lazer e descontração proporcionados ao longo deste ano letivo, pautado por grande agitação e preocupação.

Agradeço ainda, a todas as professoras e educadoras que fizeram parte do meu percurso, às crianças que aceitaram colaborar comigo, assim como a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram e facilitaram a realização deste estudo. Foi muito gratificante trabalhar com todas as crianças com quem me cruzei e tenho a certeza de que levarei um bocadinho de todas elas comigo, para sempre.

Resumo

O presente relatório final de estágio está organizado em dois eixos: uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto de estágio e o trabalho de investigação. A parte da reflexão crítica assenta nas práticas desenvolvidas em contexto, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar, mencionadas por ordem temporal dos estágios. A parte da investigação, do ponto de vista concetual, explora a autoestima e o autoconceito enquanto aspetos relevantes para o percurso dos alunos, por se apresentarem como propriedades singulares que influenciam a motivação, o empenho e o sucesso escolar. O objetivo geral foi explorar a relação entre a autoestima, o autoconceito e o sucesso escolar em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e verificar o impacto de um programa de intervenção psicopedagógica centrado no desenvolvimento socioemocional. Adotando uma natureza exploratória, o estudo assume um carácter quantitativo, adotando procedimentos específicos de análise estatística descritiva, combinados com procedimentos de análise correlacional. No estudo, participaram 20 alunos do 3.º ano de escolaridade, tendo sido utilizadas, para recolha de dados, a Escala de Autoestima de Rosenberg, a Escala de Autoconceito de Piers-Harris e um questionário sociodemográfico que incluía a recolha das classificações escolares. A intervenção psicopedagógica consistiu em cinco sessões com atividades orientadas para a promoção da autoestima e do autoconceito, tendo sido aplicadas as escalas antes (T1) e depois do programa (T2). Os resultados evidenciaram um aumento estatisticamente significativo na autoestima (teste de Wilcoxon, $p = 0.022$) e no autoconceito (teste t de Student, $p < 0.01$) após a intervenção. Verificaram-se, ainda, correlações positivas e significativas entre os níveis de autoestima e sucesso escolar ($r = 0.460$), bem como entre o autoconceito e o sucesso escolar ($r = 0.456$). Conclui-se que a autoestima e o autoconceito são variáveis preditoras do sucesso escolar e que a sua promoção, através de programas psicopedagógicos, contribuiu para o sucesso escolar. Estes resultados reforçam a importância de integrar estes programas no contexto educativo.

Palavras-Chaves: autoestima; autoconceito; sucesso escolar; intervenção psicopedagógica; desenvolvimento socioemocional; ensino.

Abstract

This final internship report is organized into two main sections: a critical reflection on the practices carried out during the internship and the research component. The critical reflection is based on the practices developed in context, specifically within the 1st Cycle of Basic Education and in Pre-School Education, mentioned in chronological order of the internships. The research component, from a conceptual point of view, explores self-esteem and self-concept as important aspects of students' academic paths, as they are unique characteristics that influence motivation, engagement, and academic success. The general objective was to explore the relationship between self-esteem, self-concept, and academic success in students from the 1st Cycle of Basic Education and to assess the impact of a psychopedagogical intervention program focused on socio-emotional development. Adopting an exploratory nature, the study takes on a quantitative character, using specific procedures for descriptive statistical analysis combined with correlational analysis procedures. The study involved 20 third-grade students. Data were collected using the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Piers-Harris Self-Concept Scale, and a sociodemographic questionnaire which also gathered academic grades. The psychopedagogical intervention consisted of five sessions with activities aimed at promoting self-esteem and self-concept. The scales were applied before (T1) and after the program (T2). The results showed a statistically significant increase in self-esteem (Wilcoxon test, $p = 0.022$) and in self-concept (Student's t-test, $p < 0.01$) after the intervention. Additionally, there were positive and significant correlations between levels of self-esteem and academic success ($r = 0.460$), as well as between self-concept and academic success ($r = 0.456$). It is concluded that self-esteem and self-concept are predictive variables of academic success and that their promotion, through psychopedagogical programs, contributes to academic achievement. These results reinforce the importance of integrating such programs into the educational context.

Keywords: self-esteem; self-concept; school success; psychopedagogical intervention; socio-emotional development; teaching

Índice

Introdução Geral	1
Parte I	3
Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	3
Nota Introdutória	3
1. Contextualização dos Estágios Desenvolvidos	5
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	5
1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar	6
2. Apreciação Crítica das Competências Desenvolvidas	9
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
2.2. Na Educação Pré-Escolar	15
Síntese Global	26
Parte II	29
Trabalho de Investigação	29
Nota Introdutória	29
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	32
1. O Autoconceito em breve análise teórico-conceptual	32
1.1. Autoconceito Social	33
1.2. Autoconceito Escolar	33
1.3. Autoconceito Familiar	34
1.4. Autoconceito Físico	35
2. A Autoestima em breve análise teórico-conceptual	36
3. Sucesso escolar	37
4. Relação entre autoconceito, autoestima e sucesso escolar	39
3.1. Programas de Desenvolvimento Socioemocional em Contexto Escolar	40
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO E TRABALHO EMPÍRICO	42
1. Problemática, Problema de Investigação e Objetivos	42
2. Paradigma de Investigação, Metodologia e Design do Estudo	42
3. Contexto e Participantes da Investigação	43
4. Procedimentos Empíricos	44
4.1. Técnicas de Observação e Recolha de Dados	44
4.2. Intervenção Psicopedagógica	45
4.3. Tratamento e análise de dados	52
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54

1. Descrição e análise dos resultados	54
2. Discussão dos resultados.....	60
Conclusão.....	62
Referências	66
Anexos.....	74
Anexo 1. Relatório Semanal: PES no 1.º CEB.....	74
Anexo 2. Robot DOC.....	84
Anexo 3. Uso de tecnologias	85
Anexo 4. Materiais Manipuláveis	86
Anexo 5. Plano de aula / Planificação	88
Anexo 6. Atividade de desenvolvimento cognitivo e criatividade.....	91
Anexo 7. Relação afetiva.....	93
Anexo 8. Relatório Semanal: PES na EPE	94
Anexo 9. <i>Webinar</i> : “Vamos falar de momentos difíceis? O poder da relação na gestão do comportamento das crianças em creche”	100
Anexo 10. Resumo do Artigo de revisão: “ <i>A docência na perspectiva da Profissionalização, da Profissionalidade e do Profissionalismo</i> ”	101
Anexo 11. Planificação Focada numa Criança.....	102
Anexo 12. Planificação de uma Atividade Dirigida	103
Anexo 13. Ficha 1 do Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)	104
Anexo 14. Questionário Sociodemográfico	114
Anexo 15. Escala Infantil de Piers-Harris	115
Anexo 16. Escala de Autoestima de Rosenberg.....	118
Anexo 17. Avaliação do Programa de Intervenção Psicopedagógica	119

Índice de Figuras

Figura 1: Criação do livro “Quem Sou Eu? – Um Livro Sobre Mim”	47
Figura 2: 1.ª atividade: “Desenha um gato!”	47
Figura 3: 2.ª atividade: “Desenha a personagem do livro!”	48
Figura 4: 3.ª e 4.ª atividade: “Cartão de Qualidades” e “Árvore das Emoções”	49
Figura 5: 5.ª atividade: “Teatro das Emoções – Quando te sentiste assim?”	50
Figura 6: 7.ª atividade: “Superpoderes”	51
Figura 7: Teste de normalidade	53
Figura 8: Teste de normalidade	53

Índice de Tabelas

Tabela 1: Estatística descritiva operada	55
Tabela 2: Teste de Wilcoxon	56
Tabela 3: Teste de amostras emparelhadas	56
Tabela 4: Estatística Descritiva	57
Tabela 5: Teste t de student	58
Tabela 6: Teste de amostras emparelhadas	58
Tabela 7: Teste de correlação de Pearson	59
Tabela 8: Teste de correlação de Pearson	59
Tabela 9: Teste de correlação de Pearson	60
Tabela 10: Teste de correlação de Pearson	60

Introdução Geral

O presente relatório final constitui a síntese do percurso formativo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrando três vertentes fundamentais e interligadas: a Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Educação Pré-Escolar (EPE), a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e um procedimento de investigação. Estes dois anos de formação representaram uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, permitindo não só consolidar a aquisição de conhecimentos e competências práticas, mas também permitir refletir de forma crítica e fundamentada sobre a prática educativa em contextos reais e sobre o papel do educador e professor na formação das crianças.

As experiências de estágio realizadas em dois contextos educativos distintos, proporcionaram uma visão abrangente e diversificada da ação pedagógica junto de crianças em diferentes fases do desenvolvimento.

A prática na Educação Pré-Escolar permitiu compreender a importância das interações, da construção de vínculos afetivos, da valorização do brincar, da exploração ativa e da aprendizagem pela descoberta, enquanto elementos estruturantes do desenvolvimento infantil.

Por sua vez, a prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico trouxe outros desafios pedagógicos, centrados no desenvolvimento de competências escolares, sociais e emocionais, exigindo um planeamento didático intencional, adequado às características individuais dos alunos e aos objetivos curriculares.

Ambas as práticas possibilitaram experiências ricas, que favoreceram o desenvolvimento de competências profissionais essenciais, como a capacidade de planear, implementar e avaliar processos inerentes à profissão, de gerir a dinâmica do grupo, de promover a inclusão, de colaborar com os diferentes agentes educativos e de refletir criticamente sobre as práticas, com vista à melhoria contínua das capacidades e competências. A reflexão crítica tornou-se, ao longo de todo o percurso, um pilar central do desenvolvimento profissional, permitindo analisar as práticas, identificar os pontos fortes, reconhecer as fragilidades e delinear estratégias de melhoria.

Quanto ao trabalho de investigação desenvolvido, este procurou aprofundar uma problemática importante, atualmente, no contexto educativo, focado na influência das competências socioemocionais no percurso escolar dos alunos. Especificamente, apresentar-se-á o procedimento empírico sobre a relação entre autoestima, autoconceito e sucesso escolar em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como o impacto de um programa de intervenção psicopedagógica centrado na promoção de competências de desenvolvimento socioemocional.

Este estudo partiu do pressuposto de que a aprendizagem não se restringe apenas à aquisição de conteúdos e competências escolares, mas está também relacionada com o desenvolvimento socioemocional, à percepção que os alunos têm de si mesmos e à sua motivação para aprender.

Neste sentido, este relatório visa não só apresentar e refletir sobre as práticas desenvolvidas nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo, mas também evidenciar como a investigação se articula com a prática, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e de práticas educativas complementares.

Através deste relatório, foi possível consolidar uma visão da educação e das práticas profissionais como um processo holístico, centrado na criança, que valoriza as suas necessidades, interesses e ritmos, promovendo aprendizagens significativas, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a construção de percursos escolares individuais e bem-sucedidos.

Assim, este Relatório Final representa um percurso que reflete o compromisso com uma prática docente reflexiva, ética, transformadora e crítica, pautada pela intencionalidade pedagógica e pela procura constante de respostas estratégicas ajustadas às necessidades das crianças, contribuindo para a sua formação integral e para a construção de contextos educativos mais justos, equitativos e promotores de sucesso escolar.

Parte I

Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

Nota Introdutória

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em particular as unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) nos contextos do 1.º CEB e da EPE, proporcionou um contacto direto com a realidade escolar. Esta experiência permitiu articular a teoria adquirida ao longo das aulas das diversas unidades curriculares com a prática, potenciando uma formação profissional sólida e contextualizada. As experiências vividas ao longo deste percurso formativo revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento integral enquanto futura docente, contribuindo para a aquisição de competências essenciais ao exercício da profissão e ajudaram a preparar para os diversos desafios, responsabilidades e exigências inerentes à prática docente diária.

A primeira parte do presente Relatório Final de Estágio apresenta uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto educativo ao longo dos dois anos correspondentes ao segundo ciclo de estudos. Nos dois primeiros semestres, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo realizada em dois contextos distintos: inicialmente no 1.º ano de escolaridade e, posteriormente, no 3.º ano. Já a PES em Educação Pré-Escolar teve lugar nos dois últimos semestres do curso e foi inteiramente realizada no mesmo contexto de estágio, permitindo um acompanhamento contínuo e aprofundado da prática educativa neste nível de ensino.

Inicialmente, é apresentada uma breve contextualização dos estágios realizados, onde se descrevem as principais características dos contextos educativos com os quais tivemos a oportunidade de contactar diretamente, bem como uma visão geral sobre as características das crianças de ambos os níveis de ensino. De seguida, procede-se à apreciação crítica das competências desenvolvidas ao longo das práticas pedagógicas através de uma reflexão sobre o trabalho realizado e sobre o desempenho docente manifestado. Esta análise tem como base os Padrões de Desempenho Docente e as respetivas dimensões que os compõem. No decurso desta reflexão, são frequentemente mencionados momentos específicos ocorridos durante a prática, devidamente identificados e incluídos em anexo.

Dessa forma, a apreciação crítica sobre as experiências em contexto inicia-se com a análise referente ao estágio no 1.º CEB, seguindo-se a reflexão sobre a prática em Educação Pré-Escolar, respeitando a ordem cronológica em que os estágios foram realizados.

1. Contextualização dos Estágios Desenvolvidos

1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Durante o ano letivo 2023/2024, tive a oportunidade de contactar com duas turmas do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Este contacto foi estabelecido com turmas de diferentes níveis de ensino. No primeiro semestre tive a oportunidade de dinamizar diversos momentos de ensino-aprendizagem para um turma do 1.º ano de escolaridade e, no segundo semestre, pude dinamizar, novamente, diversos momentos de ensino-aprendizagem para uma turma do 2.º ano de escolaridade.

Os estágios foram, portanto, realizados em diferentes escolas, pertencentes a distintos agrupamentos de escolas, o que permitiu contactar com uma maior diversidade de meios/ambientes escolares, assim como turmas com distintas características, como valores e crenças. Esta diversidade promoveu um maior enriquecimentos das minhas vivências, assim como, das práticas pedagógicas, visto ter existido uma necessidade constante de me adaptar às especificidades dos diferentes alunos, assim como, às particularidades que cada nível de ensino apresentava, pelo que recorri a diversas estratégias e métodos de ensino.

A primeira unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB* decorreu na Escola Básica Professor Rolando de Oliveira, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Viseu Norte. O contexto em que estive inserida consistia numa turma do 1.º ano do 1.º CEB, a qual era constituída por 24 alunos, sendo 10 raparigas e 14 rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos.

A escola apresenta dois andares, sendo que a sala onde tive a oportunidade de estagiar se encontrava no andar superior, assim como muitas outras salas. No piso inferior encontra-se a biblioteca escolar, o refeitório, a reprografia/papelaria e, ainda, a área restrita aos docentes, na qual se encontra, também, a sala de enfermaria. O espaço exterior não é muito amplo, composto por um campo de futebol, bancadas, alguns espaços de terra e relva e ainda alguns espaços cimentados onde se encontram diversos jogos pintados no chão, como a macaca e labirintos.

Quanto à sala de aula da turma, esta é bastante ampla, o que permite circular livremente pelos diversos lugares dos alunos, é composta por um quadro de giz; um quadro interativo; cuja única funcionalidade é projetar atividades, uma vez que a vertente interativa não se encontra funcional; um projetor; uma parede repleta de janelas de grandes dimensões; uma secretária do professor, com computador e colunas; alguns armários de apoio, onde se encontram os manuais escolares assim como muitos outros materiais; 13 mesas, 25 cadeiras e ainda dois painéis onde eram afixados materiais/recursos.

No que diz respeito à turma, esta era multicultural, visto existirem quatro alunos de nacionalidade brasileira na mesma. A turma era bastante heterogénea, tanto a nível de comportamento, como a nível de desenvolvimento, contendo alunos que se mostravam deveras interessados na aprendizagem, tendo uma postura calma, assim como, alunos que não demonstravam qualquer tipo de interesse pela aprendizagem e cujos comportamentos acabavam por destabilizar a restante turma.

A segunda unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB*, decorreu na Escola Básica João de Barros, pertencente ao Agrupamento de Escolas Grão Vasco, pelo que apresentava um contexto completamente distinto. Neste caso, tive a possibilidade de contactar com uma turma do 2.º ano do 1.º CEB, a qual era constituída, igualmente, por 24 alunos, sendo 14 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos.

A escola apresenta dois andares, sendo que a sala onde tive a oportunidade de estagiar se encontrava no andar superior, assim como muitas outras salas e o ginásio. No piso inferior encontra-se a biblioteca escolar, o refeitório, a reprografia/papelaria e, ainda, a área restrita aos docentes, na qual se encontra, também, a sala de enfermaria. O espaço exterior é amplo, sendo composto por um campo de futebol, bancadas, alguns espaços de terra e relva e ainda alguns espaços cimentados onde se encontram diversos jogos pintados no chão, como a macaca e labirintos.

Relativamente à sala de aula da turma, esta é composta por um quadro de giz; um quadro interativo, sendo apenas utilizado como quadro para projeção, uma vez que a versão interativa não se encontra funcional; um projetor; dois radiadores; duas janelas de grandes dimensões; uma secretária com um computador e colunas; um pequeno painel com alguns trabalhos dos alunos; 25 mesas; 28 cadeiras. Devido às dimensões reduzidas da sala de aula, os dois armários de apoio encontram-se no seu exterior.

Quanto à turma, esta era bastante heterogénea, apresentando alguma diversidade cultural, visto contar com duas crianças de nacionalidade brasileira. Apesar da turma se mostrar bastante heterogénea, foi possível observar uma certa convergência no que diz respeito à atitude dos alunos em sala de aula, uma vez que, na sua grande maioria, os alunos se demonstravam bastante interessados, participativos e motivado relativamente ao seu processo de aprendizagem, mais concretamente, à aquisição de novos conhecimentos.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente as unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada na EPE

I e II (PES na EPE I e II), proporcionou-me uma experiência próxima e direta com a realidade existente no ambiente da Educação Pré-Escolar. Essa vivência proporcionou-me uma formação profissional enriquecedora, através da combinação entre a prática e o conhecimento teórico adquirido ao longo das aulas das diversas unidades curriculares. Enquanto futura docente, todas as experiências vividas durante este percurso representam uma mais-valia para a minha formação integral, preparando-me para as diversas responsabilidades, exigências e desafios enfrentados diariamente pelos professores nas escolas.

No ano letivo 2024/2025, no âmbito da *Prática de Ensino Supervisionada na EPE I e II*, tive a oportunidade de contactar com a realidade vivenciada na Educação Pré-Escolar (EPE), entre setembro e junho, o que permitiu acompanhar um grupo de crianças do início ao fim do ano letivo. O estágio realizou-se num jardim de infância pertencente a uma escola básica situada na periferia da cidade de Viseu, com um grupo de 23 crianças, constituído por 16 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A escola é composta por dois andares, sendo que as salas da Educação Pré-Escolar, incluindo a nossa, estão localizadas no rés-do-chão do edifício, enquanto o piso superior é dedicado essencialmente às salas de aula das turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No piso inferior, além das salas de atividades do jardim de infância, encontram-se ainda duas salas de prolongamento; uma sala designada de “Sala dos Espelhos”; uma casa de banho exclusivamente destinada às crianças da EPE e duas arrecadações de materiais. Contudo, existem ainda outras áreas partilhadas pela Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, como é o caso de uma biblioteca escolar; uma papelaria/reprografia; duas casas de banho diferenciadas por sexo, mais destinada para os alunos do 1.º CEB; duas casas de banho para o pessoal docente e não docente e uma sala de convívio para os adultos.

Noutro edifício pertencente à escola, cujo acesso é realizado através de um corredor coberto no espaço exterior, situam-se a cozinha e o refeitório, no qual as crianças realizam as suas refeições, incluindo o lanche da manhã, o almoço e o lanche da tarde. Este edifício dispõe ainda de duas casas de banho, uma destinada às crianças e outra aos adultos e de um ginásio, o qual incluiu um balneário num dos seus lados, porém este espaço é pouco utilizado pelas crianças da Educação Pré-Escolar.

O espaço exterior da escola é amplo e diversificado, permitindo que todas as crianças usufruam deste ao mesmo tempo, com a possibilidade de dividir os diferentes grupos e turmas pelos diversos espaços disponíveis. Numa das divisões do espaço exterior encontramos a horta escolar, na qual são plantados e semeados alimentos que depois são utilizados pela escola. Num outro espaço há um campo polidesportivo e um

extenso espaço de terra que continha árvores, mas que, entretanto, foram totalmente cortadas, onde as crianças podem brincar livremente. O Acesso a este espaço pode ser feito através de escadas ou de uma rampa em forma de labirinto, permitindo o fácil acesso a pessoas com dificuldades ao nível da deslocação. Para além destes espaços, as crianças têm à sua disposição uma zona de terra com uma rede de voleibol. O recinto escolar inclui também áreas cimentadas, decoradas com desenhos alusivos a jogos tradicionais, como labirintos, o jogo da macaca, entre outros.

Além desses espaços, existe ainda um local destinado às crianças da Educação Pré-Escolar, apesar do acesso apenas ser permitido sob a vigilância de adultos, uma vez que este faz parte da rampa de acesso a veículos de mercadoria. Este local é composto por uma cozinha de lama frequentada/utilizada pelas crianças da Educação Pré-Escolar, sendo o espaço mais usufruído pelas mesmas, no qual podemos encontrar diversos elementos naturais, como folhas, bolotas, pedras, terra, e pequenos ramos que vão caindo das árvores.

Relativamente à sala de atividades esta encontra-se equipada com um quadro de giz, um projetor e uma secretária que dispõe de um computador e colunas. Nas paredes, encontram-se cinco painéis de cortiça, mas apenas quatro deles são utilizados para exposição de trabalhos e desenhos elaborados pelas crianças. Além disso, há um armário destinado à educadora, onde são guardados os processos de cada criança, e dois armários acessíveis ao grupo, contendo diversos materiais, como lápis, marcadores, borrachas, afias, colas, tesouras, folhas, entre outros. O espaço encontra-se mobilado com três mesas redondas, acompanhadas por cadeiras azuis, amarelas e cinzentas, além de um cadeira na secretária; três grandes janelas que garantem uma luminosidade adequada ao longo do dia; um ar condicionado e, ainda, um lavatório.

Quanto às áreas de interesse, a sala é constituída por uma Área da Biblioteca, que contem uma estante à altura das crianças recheada de livros, uma pequena mesa duas cadeiras, para se as crianças quiserem explorar os livros no próprio local; uma Área da Casinha, equipada com mesas, cadeiras, utensílios de cozinha, alimentos, carrinhos de bebé, uma cama, vários armários e diversas roupas e disfarces; uma Área dos Jogos, mobilada com três armários repletos de brinquedos, jogos e *puzzles*, bem como um tapete no qual realizam as suas construções; uma Área da Música, onde existem diversos instrumentos musicais; e a Área das Artes, repleta de materiais que podem ser utilizados, desde os materiais mais estruturados, como as canetas e o lápis de cor, até matérias não estruturados como é o caso de folhas, bolotas, galhos de árvores, entre outros elementos naturais. Numa outra zona da sala, mais precisamente num canto da mesma, encontra-se a “manta”, um espaço delimitado por sofás, onde se encontra disponível um leitor de CDs.

A sala é, ainda, caracterizada pela existência de instrumentos de pilotagem, como o caso do quadro das presenças, o calendário, o mapa do tempo e o quadro dos aniversários. Estes elementos são preenchidos diariamente pelas crianças, com o apoio da dos adultos presentes na sala, promovendo a sua participação ativa na rotina escolar.

O grupo é bastante heterogéneo, incluindo um menino com Perturbação do Espectro de Autismo. No entanto, de um modo geral, as crianças demonstravam-se participativas, interessadas e motivadas perante as atividades propostas no jardim de infância, apesar dos diferentes níveis e ritmo de desenvolvimento, mostrando-se extremamente curiosas e com vontade de aprender.

Posto isto, gostaria de destacar o constante envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento das crianças, dado que estes se mostraram interessados em manter uma relação próxima com a educadora e as estagiárias, participando ativamente nas atividades que iam sendo propostas.

2. Apreciação Crítica das Competências Desenvolvidas

Concluídas as práticas de ensino supervisionadas, é momento de olhar retrospectivamente para este percurso e realizar uma apreciação crítica das competências desenvolvidas nos dois contextos, isto é, no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar. Esta reflexão crítica emerge de um processo indispensável de análise reflexiva sobre as práticas desenvolvidas.

No campo educacional e na formação de professores, ao abordarmos o conceito de reflexão, é inevitável falar de Schön (2000), cuja perspetiva influenciou profundamente a forma como a reflexão é atualmente compreendida. Para o autor, toda experiência pedagógica carrega em si um elemento de surpresa, como é o caso das aulas, cujo decorrer é frequentemente moldado por reações imprevistas dos alunos, situações nas quais o professor toma decisões sustentadas na reflexão (Dorigon & Romanowski, 2008).

Schön (1997) distingue três tipos de reflexão: (i) reflexão na ação; (ii) reflexão sobre a ação; e (iii) reflexão sobre a reflexão na ação. As duas primeiras distinguem-se sobretudo pelo momento no qual ocorrem: a reflexão na ação desenrola-se durante a própria prática, enquanto a reflexão sobre a ação acontece posteriormente, numa análise crítica realizada fora do contexto imediato. Já a reflexão sobre a reflexão na ação aprofunda esse processo, permitindo uma introspeção sobre o próprio ato reflexivo, promovendo assim o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e a construção do seu próprio saber (Dorigon & Romanowski, 2008, p. 14).

A prática reflexiva deve estar intrinsecamente ligada à ação pedagógica de todos os docentes. Segundo Oliveira e Serrazina (2002), “os professores que reflectem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (p. 7). Assim, embora a reflexão sobre as ações e as consequências seja essencial para a prática docente, por si só não é suficiente. O objetivo principal da reflexão deve ser a identificação de pontos fortes e aspetos a melhorar, numa lógica de superação contínua. Nesse sentido, procurámos, ao longo da nossa prática, aperfeiçoar constantemente as nossas intervenções pedagógicas, tendo como foco a aprendizagem efetiva dos alunos e o seu desenvolvimento holístico.

Tanto a nível pessoal como profissional, a reflexão assume-se como elemento central no processo de aprendizagem e crescimento do professor, dado que “uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 10).

Esta apreciação crítica será orientada pelos Padrões de Desempenho Docente, que delineiam os traços fundamentais da profissão docente e funcionam como referência na avaliação do desempenho dos professores. O documento organiza-se em quatro dimensões essenciais que orientam a prática docente ao longo da carreira: (i) dimensão profissional, social e ética; (ii) dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) dimensão referente à participação na escola e relação com a comunidade educativa; e (iv) dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Após uma breve descrição de cada uma destas dimensões, será discutido de que forma estiveram presentes e foram evidenciadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do estágio, primeiro no 1.º CEB e, posteriormente, na EPE.

2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Para a realização desta apreciação crítica foi fundamental rever, refletir e avaliar as práticas desenvolvidas no âmbito da PES I e II, de modo a permitir uma aprendizagem através da experiência, enriquecendo a qualidade do ensino proporcionado.

Assim como Schön (2000) refere, todas as vivências que vamos colecionando ao longo do tempo apresentam elementos de dúvida. Neste caso, o elemento de dúvida são as aulas, as quais dependem, quase na sua totalidade, das reações, esperadas ou inesperadas, dos alunos, através das quais o professor pensa e toma decisões após um reflexão sobre as mesmas (Dorigon & Romanowski, 2008).

Deste modo, a reflexão deve estar sempre presente durante as práticas pedagógicas dos professores, na medida em que os docentes que refletem durante e após as práticas se demonstram mais envolvidos nas mesmas, procurando não só melhorar enquanto professores, mas também melhorar as suas estratégias de ensino (Oliveira & Serrazina, 2002). Assim sendo, a reflexão sobre as nossas ações e sobre as consequências que provêm das mesmas é fundamental na prática docente, permitindo ao professor identificar os pontos a melhorar nas suas práticas, de modo a promover uma aprendizagem significativa e eficaz aos seus alunos, assim como, o seu desenvolvimento correto.

Posto isto, para que fosse possível realizar esta apreciação crítica, submeti-me a uma reflexão, relativamente a todos os momentos e a todas as práticas desenvolvidas no âmbito da PES I e II, seguida de uma avaliação autocrítica sobre essas mesmas práticas, promovendo uma aprendizagem através da experiência que enriqueceu bastante a minha formação.

Para ser mais fácil realizar essa avaliação ao desempenho dos professores, os Padrões de Desempenho Docente definem quais as características fundamentais dessa mesma profissão, mostrando-se, assim, uma referência na avaliação. Posto isto, o documento menciona quatro dimensões fundamentais para a orientação das práticas docentes ao longo da carreira, sendo elas: i) profissional, social e ética; ii) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) participação na escola e relação com a comunidade educativa; e iv) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Assim sendo, realizarei uma breve explicação de cada uma das dimensões mencionadas e, posteriormente, explicitarei o modo como essas dimensões estiveram presentes durante as diversas práticas pedagógicas que fui desenvolver durante o estágio realizado no 1.º CEB.

No que diz respeito à *dimensão profissional, social e ética*, esta retrata a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente, ou seja, a responsabilidade, enquanto indivíduo, de cumprir a sua missão social. Esta dimensão é facilmente identificável através das reflexões críticas realizadas relativamente às práticas profissionais, visto ser a partir dessas mesmas reflexões que os professores conseguem identificar quais os pontos fortes e os pontos que devem melhorar nas suas práticas pedagógicas (Dorigon & Romanowski, 2008).

Posto isto, no decorrer das práticas de ensino supervisionado foram diversos os momentos em que refletia sobre as práticas pedagógicas que implementava, uma vez que eram realizadas, frequentemente, reflexões orais com as professoras titulares das turmas, assim como com os professores supervisores e com a minha colega de estágio.

Para além das reflexões orais mencionadas, eram, ainda, realizadas, a cada semana de intervenção, reflexões críticas escritas sobre o meu desempenho (anexo 1). Perante todos estes momentos de reflexão, tive a oportunidade de refletir acerca do meu desempenho enquanto professora estagiária e ouvir críticas construtivas, como mencionado anteriormente, o que me ajudou imenso a melhorar diversos aspetos do meu desempenho.

Quanto à promoção e sucesso das aprendizagens e à promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes, tentei encontrar sempre atividades que tivessem em conta as características dos alunos, para que os mesmos se sentissem mais motivados e interessados pela aprendizagem. Sendo assim, optei por recorrer à utilização das T.I.C, de modo a promover momentos de pesquisa de informação através dos computadores dos alunos, assim como, momentos de exploração de recursos tecnológicos, como foi o caso do robot *DOC* (anexo 2). Esta proximidade que tentei estabelecer entre o ensino e as tecnologias deve-se ao facto de estas se mostrarem um recurso cada vez mais positivo, no que diz respeito à promoção de aprendizagens significativas, devido a criar uma maior ligação entre os alunos e os conteúdos, o que acaba por tornar o processo de ensino-aprendizagem mais agradável para os mesmos (Gonçalves & Oliveira, 2011). Desta forma, optei, ainda, por utilizar as tecnologias através da exibição de vídeos sobre diversas temáticas que, posteriormente, originavam momentos de debate e discussão de ideias entre todos os elementos da turma (anexo 3).

Durante as práticas de ensino supervisionadas, para além do uso das tecnologias, recorri ainda a outras estratégias que me permitiram cativar a atenção dos alunos, como foi o caso da utilização de materiais manipuláveis (anexo 4). Numa fase inicial, senti-me um pouco perdida, relativamente à escolha das estratégias mais adequadas e eficazes para cativar a atenção dos alunos e mantê-los motivados. Notei bastantes dificuldades em despertar o interesse pela aprendizagem no 1.º ano de escolaridade, visto ser a primeira vez que estava a implementar práticas pedagógicas, não tendo nenhuma experiência anterior, o que dificultou os primeiros momentos de interação com as crianças. No decorrer das práticas e com o avançar da experiência, considero que existiu uma grande evolução da minha parte, começando a sentir-me cada vez mais capaz.

No decorrer de todo este percurso, tive sempre o cuidado de valorizar a cultura e os conhecimentos prévios dos alunos, tendo isso em consideração no processo de escolha e planificação das aulas.

Assim como Damiani (2008) afirma, é fundamental existir um trabalho colaborativo entre professores, de modo a enriquecer a sua maneira de ser, ou seja, o

seu modo de pensar, agir e resolver os problemas, consegue, assim, encontrar estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, foi notório o trabalho colaborativo durante todo o meu percurso, uma vez que, existiram diversos momentos de partilha de ideias com as professoras cooperantes e com a minha colega de estágio, o que se mostrou essencial para o meu processo de formação e para a superação de muitas das minhas inseguranças.

Quanto à *dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, esta envolve três vertentes essenciais: a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens.

Tendo em conta esta dimensão, é de ressaltar que, todas as intervenções realizadas no decorrer das práticas de ensino supervisionadas partiram de planificações previamente elaboradas, as quais tiveram como base as Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB relativas às diversas áreas disciplinares (anexo 5). A planificação das aulas é um processo essencial na prática docente, visto ser um momento que necessita de bastante dedicação por parte dos professores. É através da planificação que o professor reflete, estuda e, posteriormente, organiza os conteúdos que pretende apresentar aos alunos, recorrendo à sua criatividade e imaginação, tendo como objetivo motivar os alunos para a aprendizagem (Cortesão, 1993).

Posto isto, as planificações que elaborei tiveram em conta as características e as necessidades dos alunos, o que permitiu que as aulas satisfizessem as necessidades dos mesmos, proporcionando-lhes, assim, uma aprendizagem mais eficaz.

Relativamente ao conhecimento científico, pedagógico e didático acerca das diferentes áreas disciplinares, penso ter dominado os conteúdos que lecionei, uma vez que demonstrei um cuidado constante em estudar e procurar nova informação sobre os conceitos abordados nesses mesmos conteúdos, de modo a estar preparada para responder às dúvidas que pudessem surgir por parte dos alunos.

Outros aspetos que tive o cuidado de destacar, durante as práticas implementadas, foram o desenvolvimento cognitivo e a criatividade dos alunos, visto considerar que se deve proporcionar uma certa liberdade aos mesmos para que estes se possam expressar da forma que lhes parecer melhor e, também, para que possam ser criativos (anexo 6). A conjugação das Artes Visuais com as outras áreas disciplinares permitiu uma exploração muito mais dinâmica e lúdica dos conteúdos, possibilitando que os alunos personalizassem os conteúdos de acordo com as suas próprias características. Outro momento no qual explorei a criatividade dos alunos e o seu desenvolvimento cognitivo foi durante a realização individual de textos narrativos, assim como, a continuação de textos previamente explorados em sala de aula. Após a

elaboração dos trabalhos, os alunos apresentavam-nos à restante turma, sendo notório o orgulho e a felicidade dos mesmos ao verem as suas criações serem valorizadas.

Quanto à relação pedagógica com os alunos, fui sempre bastante imparcial, tratando todos os alunos de igual modo e proporcionando-lhes as mesmas oportunidades, uma vez que essa imparcialidade é fundamental para que os alunos se sintam incluídos no processo de ensino-aprendizagem. Também Freire (2009) afirmam que, a imparcialidade, ou seja, a neutralidade nas relações entre os professores e os alunos é essencial para que os mesmo estabeleçam uma relação de confiança com os professores.

Contudo, apesar de ser bastante retraída, consegui desenvolver uma relação afetiva com todos os alunos, tendo sido notória a evolução dessa mesma ligação com eles ao longo do estágio (anexo 7). Segundo Amado et al. (2009), a dimensão afetiva nas práticas docentes não se baseia apenas na vertente verbal, mas, também, na vertente não verbal, como é o caso da proximidade, que se estabelece durante as deslocções do professor pela sala de aula, de modo a auxiliar os alunos; da recetividade existente nas trocas de olhar e nos momentos em que o professor presta atenção ao que o aluno está a partilhar. Na vertente verbal, destacam-se, tanto o reforço positivo, como as palavras de incentivo que tive o cuidado de manter ao longo das práticas pedagógicas, auxiliando os alunos através de feedbacks, motivando-os a participar e a partilhar as suas ideias, principalmente nos momentos em que se demonstravam mais retraídos.

Relativamente à *dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa*, esta surge da perspetiva de que o professor participa na organização escolar, ou seja, de que é responsável pela orientação educativa e curricular da escola. Contudo, é ainda considerado o seu serviço para com a comunidade educativa, isto é, a relação que o professor estabelece, quer com a comunidade educativa, quer com a sociedade em geral.

Na minha opinião, esta foi a dimensão que menos esteve presente durante as práticas que desenvolvi, uma vez que, sou apenas uma professora estagiária e sempre nos foi dito que nos deveríamos adaptar ao meio/ambiente escolar em que estivéssemos integrados durante o estágio. No entanto, também não existiram momentos que possibilitassem o estabelecimento de relações com a comunidade educativa e a intervenção e participação na organização da escola.

Por último, a *dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* resulta do reconhecimento de que todo o trabalho realizado pelos docentes deriva da sua autonomia e do seu conhecimento específico. Desta forma, é fundamental que o professor esteja em constante formação profissional, permitindo uma

melhoria do seu conhecimento profissional. O conceito de “conhecimento profissional” refere-se ao conjunto de elementos necessários para ensinar, isto é, refere-se ao conjunto de saberes e competências que o professor apresenta ao nível do currículo e das didáticas educativas.

Relativamente ao conceito de “formação contínua”, Costa (2016) refere que esta se define como uma formação que permite analisar, de forma crítica, a realidade atual, promovendo uma reflexão sobre a sua própria função enquanto professor e sobre as suas práticas. O autor considera, ainda, que esta formação tem como objetivo a promoção de uma melhoria pessoal e social dos professores.

Tendo em conta que vivemos numa sociedade em constante evolução, é essencial entendermos que, também os conhecimentos que adquirimos, numa fase inicial, vão sofrendo alterações, tornando-se insuficientes para uma formação completa e eficiente dos alunos. Deste modo, se o docente, durante toda a sua vida profissional, não procurar evoluir através da busca pelo conhecimento, não será possível existir uma progressão na sua carreira, visto já não se encontrar preparado para responder aos desafios que possam surgir na atualidade. Sendo assim, apenas uma formação contínua, ao longo da carreira profissional, permite ao docente desempenhar as suas funções corretamente, proporcionando a melhor aprendizagem possível aos seus alunos.

Posto isto, apesar de, neste momento, ainda me encontrar numa formação inicial, considero que é extremamente importante complementar esta formação com muitas outras, de modo a aumentar o meu conhecimento e a minha capacidade de resposta perante situações inesperadas às quais estamos sujeitos quando se trabalha com crianças que estão em constante descoberta do mundo e deles próprios enquanto seres.

Para finalizar, gostava de realçar a importância que as reflexões e as análises críticas tiveram no meu desenvolvimento, enquanto pessoa e enquanto futura professora, uma vez que, me permitiram verificar quais os meus pontos fortes e quais os pontos em que devo melhorar, de modo a proporcionar aprendizagens ainda mais significativas e eficazes nos meus futuros alunos.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

Tendo em conta a experiência de estágio na Educação Pré-Escolar, pretende-se realizar uma análise crítica das práticas vivenciadas na PES na EPE I e II. Essa reflexão será estruturada com base nas quatro dimensões fundamentais que orientam as práticas docentes ao longo da carreira, conforme definido nos Padrões de Desempenho

Docente, sendo elas: i) dimensão profissional, social e ética; ii) dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa; e iv) dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Estes padrões permitem definir as características fundamentais da profissão docente, constituindo um elemento de referência na avaliação do desempenho dos docentes.

Relativamente à *dimensão profissional, social e ética*, a intervenção pedagógica caracterizou-se por uma prática reflexiva constante. Foi através desta reflexão contínua que a educadora estagiária foi capaz de refletir criticamente sobre o processo de aprendizagem proporcionado às crianças, o que implicou analisar e avaliar as próprias práticas, estratégias e os resultados obtidos. Este processo foi apoiado pela orientação das professoras supervisoras, pela colaboração da educadora cooperante, pelos contributos dos docentes das várias unidades curriculares e, principalmente, pelo trabalho em parceria com a colega de estágio. As conversas informais mantidas ao longo do semestre revelaram-se fundamentais para a construção conjunta de conhecimento e para a problematização das vivências pedagógicas diárias. Estas interações contribuíram de forma efetiva para o desenvolvimento de competências profissionais essenciais. Tal como Oliveira e Serrazina (2002) defendem, “a conversação reflexiva está no centro da reflexão sobre a prática. As conversações reflexivas podem ser colaborativas e em muitos casos contribuem para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências” (p. 4).

No decorrer das semanas de intervenção, foram, ainda, elaborados relatórios crítico-reflexivos que permitiram uma análise sistemática e aprofundada da prática pedagógica desenvolvida. Nestes documentos, procurou-se identificar e refletir sobre os principais pontos fortes, bem como sobre os aspetos que revelaram fragilidades ou que poderiam ser alvo de melhoria. Os relatórios contemplavam, ainda, considerações relativas às opções didáticas adotadas, à organização do ambiente educativo, ao desempenho das crianças e da educadora estagiária, bem como à identificação de desafios emergentes e aspetos a considerar em futuras intervenções (anexo 8). Estes relatórios integravam, ainda, o registo das oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo e o acompanhamento semanal dos níveis de bem-estar emocional e de implicação de cada criança do grupo.

A elaboração dos relatórios semanais constituiu uma oportunidade imprescindível para momentos de reflexão crítica sobre as intervenções pedagógicas realizadas. Este processo permitiu uma análise centrada nas experiências proporcionadas às crianças, uma vez que estas devem estar no centro das planificações, sendo a promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem o principal

objetivo da ação pedagógica. Neste contexto, foi possível reconhecer os progressos alcançados pelo grupo, bem como identificar áreas que requeriam melhoria, promovendo, assim, um processo de evolução contínua e intencional, orientado para a oferta de experiências educativas de qualidade.

A dimensão em análise contempla, igualmente, a responsabilização pelo desenvolvimento profissional contínuo e o reconhecimento de que o saber docente se constrói com base numa investigação atualizada e fundamentada. Neste sentido, a educadora estagiária procurou aprofundar os seus conhecimentos através da leitura e análise de determinados documentos de referência, essenciais à prática pedagógica na Educação Pré-Escolar. Entre estes, destacam-se as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), cuja finalidade é “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Ministério da Educação, 2016, p. 5). Paralelamente, foram objeto de estudo diversas investigações como é o caso das investigações de Portugal e Laevers (2018) relativamente à avaliação na Educação Pré-Escolar, mais concretamente sobre o sistema de acompanhamento da criança, as quais se demonstraram igualmente cruciais para a reflexão acerca do desempenho do grupo. Destaca-se também as investigações sobre a metodologia de trabalho de projeto, que passou pela análise dos estudos de Vasconcelos (1998; 2012) e de Katz e Chard (2009), os quais foram indispensáveis e determinantes num segundo semestre devido à necessidade de desenvolver e implementar um projeto.

Compreende-se, assim, que os conhecimentos e experiências adquiridos durante a formação inicial de professores, apesar de fundamentais, não são por si só suficientes para sustentar uma prática pedagógica de qualidade. Torna-se, portanto, imprescindível que os profissionais da educação assumam uma postura de contínua atualização e estejam atentos às investigações e estudos mais recentes no campo educativo, assumindo a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Neste enquadramento, e com o objetivo de aprofundar e alargar o saber docente, foi promovida a exploração de diversas temáticas através da participação em eventos formativos relevantes, nomeadamente conferências e congressos e, ainda, *Webinars*. Assim sendo, destaca-se, a título de exemplo, a participação no *Webinar* “Vamos falar de momentos difíceis? O poder da relação na gestão do comportamento das crianças em creche” (anexo 9), cuja pertinência contribuiu para a reflexão sobre possíveis atuações pedagógicas em momentos de maior fragilidade das crianças.

No que se refere ao indicador que prevê uma atitude informada e participativa face às políticas educativas, considera-se que a unidade curricular *Políticas Atuais da Educação Básica* teve um papel significativo na ampliação de horizontes e no desenvolvimento de uma postura crítica e fundamentada relativamente às dinâmicas de construção e implementação das políticas educativas no contexto da escolaridade básica. Através das discussões promovidas ao longo das sessões, foi possível desenvolver uma capacidade de análise crítica e de construção de posicionamentos reflexivos acerca das orientações políticas que influenciam o quotidiano escolar e a profissionalidade docente. Como culminar deste percurso formativo, foi elaborado um artigo de revisão intitulado “*A docência na perspectiva da Profissionalização, da Profissionalidade e do Profissionalismo*” (anexo 10), no qual se evidenciam as aprendizagens adquiridas e a consolidação de uma posição crítica e informada sobre a temática em estudo.

No que concerne à responsabilidade de valorizar os diferentes saberes e culturas das crianças, para além dos frequentes convidar aos familiares das crianças para colaborar e se envolverem na educação formal das mesmas, valorizando as características de cada um, acredita-se que a educadora estagiária fez os possíveis para integrar as diferenças e especificidades de cada criança nas atividades implementadas no jardim de infância. Esta demonstrou estar atenta aos interesses e motivações de cada criança, procurando conhecer melhor o grupo, com o objetivo de promover uma construção de conhecimento através da partilha entre crianças.

Deste modo, é possível comprovar este aspeto através das diversas planificações focadas numa criança, as quais pretendem dar resposta a um interesse específico ou dificuldade de uma determinada criança, possibilitando um trabalho pormenorizado em torno da individualidade de cada um, entre as quais, a título de exemplo, se apresenta a planificação focada numa criança em torno da exploração de formigas (Anexo 11).

Posto isto, a prática pedagógica que valoriza os saberes e os interesses de cada criança facilita a construção favorável da sua autoestima, uma vez que esta

depende, assim, da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo

e não como fonte de discriminação ou exclusão. (Ministério da Educação, 2016, p. 34)

Reconhecendo a responsabilidade profissional inerente à promoção do sucesso das aprendizagens e ao desenvolvimento integral de cada criança, foi fundamental, ao longo da prática pedagógica, a consideração das características específicas do grupo para a escolha das atividades. Neste sentido, a educadora estagiária teve em conta a faixa etária, os interesses manifestados pelas crianças, o contexto social no qual as mesmas se encontravam inseridas, entre outros fatores, perante os momentos de planificação e implementação das atividades, tendo como foco um ajuste intencional das práticas às necessidades individuais das crianças. Assim, a educadora estagiária tentou, sempre que possível, assegurar a integração plena de todas as crianças no contexto educativo.

Esta abordagem mostra-se relevante quando se considera que “é atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar” (Ministério da Educação, 2016, p. 10). Posto isto, é fundamental olhar para a diversidade não como um obstáculo, mas como uma oportunidade de enriquecimento das experiências e das aprendizagens, pelo que a educadora estagiária procurou dar resposta à individualidade das crianças, respeitando as suas especificidades e os seus interesses, proporcionando um ambiente inclusivo, equitativo e sensível à diversidade.

Nesse contexto, é essencial ter em conta a responsabilidade que o docente tem a em promover ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes, pelo que a educadora estagiária, se baseou nas características e interesses das crianças, desenvolvendo atividades que lhes proporcionassem uma aprendizagem lúdica e prazerosa. Durante as intervenções procurou-se organizar um ambiente rico e motivador, disponibilizando materiais adequados e que fossem desafiadores, com o objetivo de incentivar a participação ativa das crianças, bem como a sua implicação nas atividades, através da promoção de momento que despertem, interesse e curiosidade nas crianças.

Ao planear a ação e intervenção, a educadora estagiária teve em conta que “por natureza as crianças são inquiridoras, empreendedoras, e motivadas para agirem na prossecução dos seus interesses e ideias”, permitindo que, “através das escolhas, planos, e decisões do dia-a-dia, (...) iniciam actividades interessantes do ponto de vista pessoal, que lhes permitem aprender, não só sobre o mundo físico, mas igualmente sobre si próprios e os outros, como aprendizes e aventureiros” (Hohmann & Weikart,

2003, p. 577). Com base nesse ponto de vista, procurou-se proporcionar às crianças a oportunidade de explorar materiais e ambientes variados, garantindo estímulos adequados que permitissem dar resposta à curiosidade das crianças, incentivando a sua aprendizagem através da descoberta e da experimentação.

Ainda no âmbito desta dimensão, considero relevante destacar a importância do trabalho colaborativo na prática profissional, assim como Nono e Mizukami (2001) defendem “a importância do compartilhamento de experiências entre professores, explicando que pode favorecer o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões” (citados por Damiani, 2008, p. 218).

O trabalho colaborativo foi algo extremamente visível ao longo de toda a PES na EPE, na medida em que a educadora estagiária revelou saber trabalhar em equipa com outros profissionais docentes, como a educadora cooperante e as restantes docentes da escola, saber envolver pais e familiares em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do grupo e, ainda, saber contactar e envolver membros da comunidade envolvente. Deste modo, reconhece-se, então, a pertinência de trabalhar de forma harmoniosa com outros membros da equipa educativa responsável pelo grupo de crianças, visto que é algo que beneficia o processo de ensino-aprendizagem das mesmas.

Posto isto, a colaboração que considerei mais significativa foi sem dúvida a que estabeleci com a minha colega de estágio, uma vez que partilhávamos a mesma experiência, enfrentando desafios semelhantes perante o mesmo grupo de crianças. Apesar da importância da intervenção individual o trabalho colaborativo desenvolvido com a minha colega de estágio permitiu assegurar uma continuidade e coerência no processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem das crianças.

No que diz respeito à *dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, é essencial destacar que esta abrange três vertentes fundamentais da profissão docente, que são a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens. pelo que considero relevante iniciar a análise desta dimensão através do trabalho realizado ao longo do estágio.

No que diz respeito à planificação é fundamental lembrar que esta corresponde a um processo complexo e importante na vida de qualquer docente, não tendo como principal foco a simples seleção e descrição das atividades, uma vez que, tal como refere Silva (2018),

a planificação consiste, essencialmente, no modo como cada educador coloca em prática o currículo instituído pelas OCEPE em concordância

com o projeto educativo da entidade, encontrando os interesses e as motivações de cada criança, levando-a, através de ideias e da ação pedagógica, a alcançar os objetivos propostos em cada faixa etária. (p.

12)

Tendo em conta esses aspetos, demonstrámos a capacidade de planificar de acordo com os objetivos e as aprendizagens previstas no currículo, recorrendo aos meios e recursos que tínhamos disponíveis. Deste modo, as intervenções pedagógicas que ocorreram ao longo do estágio tiveram como base as planificações previamente elaboradas (Anexo 12). Assim, é fundamental reconhecer a necessidade de selecionar opções didáticas cujos objetivos estejam de acordo com aquilo que é esperado nas OCEPE, ou seja, que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, proporcionando aprendizagens que vão para além da concretização da atividade e que sejam significativas na aprendizagem das crianças. Deste modo, ao longo do tempo, tornou-se perceptível quais as atividades e temas que mais motivavam o grupo, pelo que tentei proporcionar momentos que fossem ao encontro dos interesses das crianças, adaptando as estratégias às diferentes crianças do grupo.

Relativamente ao conhecimento científico, pedagógico e didático, que realça a necessidade do domínio dos conteúdos a abordar, bem como das metodologias e estratégias pedagógicas fundamentais para ensinar esses conhecimentos. Posto isto, importa debruçar-nos sobre a perspetiva relativa à natureza e construção do saber profissional docente de Shulman (1987; 2004, citado por Roldão, 2017), visto que determinou os “elementos integradores do conhecimento docente, contribuindo para iluminar as diferentes dimensões mobilizadas pela prática do acto complexo de ensinar” (p. 1139). Esta perspetiva surgiu como oposição à visão tradicional que valoriza o professor tendo em conta apenas o conhecimento e o domínio de um determinado conteúdo científico, realçando a natureza mediadora do ensino, o que pressupõe colocar a intencionalidade de aprendizagem numa outra pessoa, neste caso, nas crianças.

O autor salienta, ainda, que certos aspetos essenciais no ensino, “(...) la materia que se enseña, el contexto de la sala de clases, las características físicas y psicológicas de los alumnos, o el logro de objetivos que no se evalúan fácilmente por medio de tests estandarizados, son por lo común ignorados”, quando tentamos estudar os princípios gerais de um processo de ensino e aprendizagem que seja eficaz (Shulman, 2005, p. 7).

De modo a contemplar todas as vertentes que influenciam a qualidade e a eficácia do ensino, Shulman (2005) definiu sete categorias de modo a organizar o

conhecimento docente: 1) conhecimento do conteúdo, no qual o professor demonstra ter domínio sobre o assunto a ser ensinado; 2) conhecimento didático/pedagógico, relacionado com questões de organização e gestão da sala de aula; 3) conhecimento do currículo, que diz respeito ao domínio dos materiais e dos programas; 4) conhecimento didático/pedagógico do conteúdo, que se refere à combinação entre os conteúdos e a pedagogia; 5) conhecimento dos alunos e das suas características; 6) conhecimento dos contextos educativos, não só do grupo ma também da comunidade e cultura envolvente; e, por fim, 7) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, bem como dos seus fundamentos históricos e filosóficos.

Posto isto, considero que a categoria que se destaca é o conhecimento didático do conteúdo, uma vez que esta vertente permite distinguir o professor de qualquer outro especialista de uma determinada área. Deste modo, esta categoria engloba a combinação fundamental entre o conteúdo e a didática, permitindo a "(...) comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza" (Shulman, 2005, p. 10). Na prática docente, não é suficiente expor o conhecimento, visto que é necessário transformá-lo com base nas necessidades das crianças, nas suas características, de modo a potenciar aprendizagens significativas para as mesmas.

Tendo em conta todas estas categorias, é fundamental destacar o conhecimento didático do conteúdo, pois é através deste que se consegue diferenciar o professor de um especialista numa determinada área. Esse conhecimento envolve a relação entre o conteúdo e a didática, permitindo a compreensão do modo como os temas e os problemas são organizados, representados e ajustados aos diferentes interesses e capacidades dos alunos, bem como estes devem ser apresentados durante a aprendizagem (Shulman, 2005). Na prática docente, não nos devemos focar apenas na transmissão de conhecimento, visto ser essencial transformá-lo, dar-lhe um tratamento didático, ou transformá-lo didaticamente, de acordo com as características das crianças, de modo a promover aprendizagens significativas.

Relativamente ao conhecimento científico, é importante reconhecer o educador como um entendido nos conceitos e assuntos que trabalha, pelo que a educadora estagiária demonstrou ter cuidado na fase de preparação das intervenções, estudando os conceitos científicos e as temáticas em análise. Quanto ao conhecimento pedagógico é importante entender que este consiste no entendimento sobre as distintas teorias e abordagens educacionais que permitem sustentar as práticas educativas, como se deve organizar e planear o ensino, a forma como as crianças aprendem e como se deve

avaliar o progresso das mesmas, algo que fomos aprendendo através do contacto direto com os contextos de estágio realizados ao longo da formação inicial.

Por sua vez, o desenvolvimento cognitivo e da criatividade foi algo que tentei promover nas crianças ao longo das intervenções pedagógicas, visto que é fundamental reconhecer a importância de estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas e a expressão criativa das mesmas. Deste modo, a criatividade fez parte da minha prática, visto que foi necessário gerar ideias inovadoras e criativas que estimulassem a curiosidade do grupo.

Tendo em conta que este estágio ficou marcado pela experiência de trabalhar através de um projeto, metodologia essa pode constituir “o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (Vasconcelos, 1998, p. 125), o ambiente no qual se desenvolveu o projeto mostrou-se limitador em termos de recursos e oportunidades que permitissem um desenvolvimento cognitivo verdadeiramente positivo para as crianças, durante as várias fases do projeto. Contudo, tentou-se organizar o projeto de modo a ser atrativo e motivador para o grupo, proporcionando momentos de investigação de uma forma mais lúdica. Deste modo, conseguimos estimular o pensamento criativo as crianças, relativamente a estratégias a adotar, caminhos a seguir, quais soluções existem para os problemas, entre outras decisões/escolhas.

No que concerne à avaliação das crianças, esta foi realizada no final de cada um dos semestres de estágio em colaboração com a minha colega, tendo como base a Ficha 1 do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), onde cada criança é avaliada individualmente. Para este momento de avaliação foram escolhidas duas crianças pertencentes a diferentes faixas etárias, tendo esta sido realizada em dois momentos distintos do ano letivo, o que permitiu analisar e verificar a evolução das crianças ao longo de todo o ano. Posto isto, é fundamental referir que este processo de avaliação permitiu identificar dificuldades que devem ser trabalhadas com o objetivo de as colmatar (anexo 13).

Quanto à *dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa*, é importante compreender que o docente deve fazer parte da organização escolar, isto é, deve ser igualmente responsável pela orientação educativa e curricular, tendo em conta aspetos fundamentais como o trabalho colaborativo com os restantes docentes e com a comunidade educativa.

Posto isto, demonstrei participar na escola e relacionar-me com a comunidade educativa, uma vez que apresentei propostas que contribuíram para a melhoria do estabelecimento, desenvolvendo atividades/ações que envolveram a participação das

famílias. Uma dessas ações decorreu perante o Projeto de Envolvimento da Família, sustentado na restauração da Cozinha de Lama. Apesar dos condicionamentos que surgiram ao longo do projeto, conseguimos arranjar alternativas para trabalhar em conjunto com as famílias e proporcionar as melhores experiências às crianças, visto que este local é, frequentemente, referido pelas crianças como o local preferido da escola, sendo aquele onde estas mais gostam de brincar.

Para além do Projeto de Envolvimento da Família, foi possível envolver os familiares em diversas atividades derivadas de convites realizados pela educadora estagiária, aos quais se mostraram sempre disponíveis e entusiasmados. Deste modo, tentou-se manter um contacto próximo e direto, tanto através de conversas que surgiam nos momentos de chegada e saída da escola, como através do grupo no *WhatsApp*, o qual fortaleceu a relação das educadoras estagiárias com os pais das crianças, o que proporcionou um maior envolvimento destes na rotina diária das crianças. Posto isto, foi perceptível os benefícios desta relação perante o trabalho realizado em contexto de estágio.

Assim, enquanto futura docente, reconheço a relação família-escola como uma das dimensões essenciais, necessitando de muita atenção, devido a todos os benefícios que esta acarreta para o desenvolvimento completo das crianças, visto que a parceria que se estabelece entre os dois contextos é, sem sombra de dúvidas, um dos principais motivos para o sucesso da educação. Apesar de parecer que têm objetivos distintos estes complementam-se, já que esta relação se baseia na ideia de que estas têm em comum “(...) o facto de prepararem os jovens para a sua inserção na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social” (Mateus, 2016, p. 7).

Perante isso, torna-se evidente que essas duas instituições desempenham um papel crucial na formação do indivíduo e, conseqüentemente, do futuro cidadão, dado que ambas são agentes de educação das crianças. Esta relação permite realizar um trabalho colaborativo em prol de objetivos comuns, como é o caso do sucesso na aprendizagem e o bem-estar das crianças, sendo estes fundamentais para a sua formação.

Assim sendo, é crucial compreender que “(...) pais e encarregados de educação têm o direito e o dever de participar no percurso escolar dos seus filhos/educandos, dado que esta participação influencia e colabora nas aprendizagens e o sucesso escolar do aluno” (Loureiro, 2017, p. 105). Posto isto, o sucesso das crianças na educação está diretamente ligado à forma como ambas as instituições colaboram e dão resposta a esse objetivo comum.

Outro aspeto que assumiu particular relevância ao longo da prática pedagógica desenvolvida neste ano letivo foi a relação estabelecida com a comunidade educativa envolvente. Esta relação implicou a capacidade de mobilizar e integrar recursos comunitários com pertinência para o desenvolvimento curricular, nomeadamente no âmbito do trabalho de projeto sobre os animais. Através desta abordagem, foi possível promover competências fundamentais como a procura, identificação, seleção e utilização crítica de recursos disponíveis no meio envolvente. Deste modo, foi realizada uma visita à loja “Companhia de 4 patas” a qual, para além de alargar as oportunidades de aprendizagem do grupo, através do usufruto de recursos disponíveis na comunidade, proporcionou-se, igualmente, o contacto com o mundo real, promovendo, assim, uma abordagem de trabalho mais ampla e abrangente.

Assim, evidenciei a capacidade de estabelecer circuitos de comunicação eficazes, visto que, ao envolver a comunidade e organizar visitas a instituições que implicam saídas do estabelecimento escolar, esta comunicação foi fundamental e evidente. Saber comunicar adequadamente perante os parceiros e os responsáveis pelas crianças mostrou-se fundamental, já que desse modo consegui garantir uma troca de informações relevante, bem como atingir uma compreensão mútua e uma colaboração eficaz, que permitiu obter um resultado bastante positivo perante o trabalho em equipa.

Relativamente ao trabalho de equipa, tentámos ainda, em diversos momentos, promover o trabalho colaborativo entre as várias salas do jardim de infância, contactando com as restantes educadoras, principalmente durante a realização de atividades que se mostravam benéficas para todas as crianças, como aconteceu com algumas das atividades implementadas, nas quais as educadoras observaram a minha prestação e incluíram essas mesmas atividades no trabalho com o seu grupo de crianças.

Perante a *dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, é fundamental ter em conta que a profissão docente necessita de uma permanente reconstrução do conhecimento profissional, dado que o trabalho dos docentes é baseado no conhecimento específico e na autonomia das pessoas que exercem essa mesma profissão.

Segundo Day (2001) e Roldão (2008), o desenvolvimento profissional constitui um processo contínuo de formação e aprendizagem que se estende por toda a carreira docente, limitando, assim, a profissionalização à etapa inicial desse longo percurso, o qual corresponde ao período de formação inicial, o qual culmina na certificação do aluno/futuro professor e nas competências que este apresenta perante o exercício da profissão (cit. por Morgado, 2011, p. 796). Contudo, reconhece-se que os

conhecimentos e competências adquiridos na fase inicial não são suficientes para enfrentar e dar resposta aos diversos desafios e exigências que surgem ao longo da prática pedagógica. Assim, ao concluir a formação inicial, o professor ainda não se encontra totalmente preparado para lidar com todos os obstáculos que irá encontrar ao longo da sua trajetória profissional. Só através da formação contínua, inerente à profissão docente, é que os professores e educadores estão preparados para desempenharem, de forma adequada e eficaz, as suas funções para com as suas crianças. Por esse motivo, torna-se indispensável a procura constante pela evolução e por aprimorar o seu conhecimento profissional.

Assim sendo, apesar de ainda estar a terminar a minha formação, sinto um enorme desejo de continuar a aprender e evoluir profissionalmente, uma vez que, ao longo dos estágios, para além de ensinar, tenho, ainda, aprendido bastante com as crianças. Posto isto, o processo de ensino e aprendizagem deve ser visto como uma construção partilhada do saber, na qual o docente não detém um conhecimento absoluto.

Por fim, destacam-se as constantes reflexões e análises críticas realizadas relativamente à minha prática, dado que estas têm sido fundamentais no que concerne ao desenvolvimento de uma maior consciência sobre quais os pontos fortes e os aspetos que devo melhorar. Esse processo contínuo de autoavaliação proporciona a aquisição de conhecimento profissional que se demonstra essencial à evolução e aperfeiçoamento das minhas práticas. Além disso, tendo em conta que o desenvolvimento profissional é uma responsabilidade individual, destaco a importância da participação em conferências e congressos relevantes para a minha formação enquanto futura docente. Essas experiências têm-me permitido aprofundar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, nas diferentes áreas da educação e, ainda, esclarecer algumas dúvidas.

Síntese Global

O contacto direto com a realidade da profissão docente constitui, sem dúvida, uma mais-valia e representa, numa perspetiva pessoal, um dos aspetos mais enriquecedores do processo de formação inicial. No entanto, essa vertente prática, por si só, não é suficiente para garantir uma formação plena e sólida de futuros professores e educadores. É através da apreciação e reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido durante os estágios que essa experiência adquire verdadeiro valor formativo, transformando-se em aprendizagem significativa e duradoura.

A reflexão crítica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional contínuo, preparando os futuros docentes para lidar com os desafios do

contexto educativo. Por meio deste exercício de autorreflexão e aperfeiçoamento constante, os estagiários têm a oportunidade de evoluir como profissionais, tornando-se mais competentes, sensíveis às necessidades das crianças e aptos a contribuir de forma positiva e consciente para a qualidade da Educação.

As práticas de ensino supervisionadas nos contextos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar proporcionaram uma melhor compreensão das complexidades que envolvem o exercício da docência, constituindo uma etapa essencial na formação de profissionais da educação. Estas experiências permitiram aplicar, em contexto real, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica, promovendo uma aprendizagem mais significativa e completa. No entanto, é através de momentos de reflexão sobre a prática, como é o caso desta retrospectiva relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo dos dois anos de mestrado, que se torna possível realizar uma análise crítica efetiva das estratégias pedagógicas utilizadas, avaliando a sua eficácia e identificando possibilidades de melhoria.

É igualmente importante salientar que, para além de uma postura reflexiva e crítica, o docente deve manter-se aberto à mudança e à inovação pedagógica. A autorreflexão deve servir como ponto de partida para uma procura contínua de desenvolvimento profissional, de modo a tornar-se, progressivamente, numa versão mais consciente, competente e atualizada de si mesmo enquanto profissional.

A apreciação crítica realizada sustenta-se nos Padrões de Desempenho Docente os quais constituem uma referência central na avaliação do desempenho profissional, permitiu analisar diversos aspetos que se mostram fundamentais para a qualidade do exercício docente. Essa análise foi realizada tendo como base situações reais vivenciadas durante os estágios, proporcionando uma avaliação contextualizada e fundamentada do percurso formativo realizado.

As práticas realizadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Educação Pré-Escolar contribuíram de forma significativa não apenas para o desenvolvimento da vertente profissional, mas também para o crescimento pessoal. Deste modo, foi possível reconhecer uma prática educativa sólida no trabalho com as crianças, ainda que se tenham identificado possíveis aspetos que necessitem de melhoria, conforme refletido ao longo das apreciações críticas apresentadas. Acima de tudo, estas experiências possibilitaram a construção de aprendizagens valiosas, que certamente serão aplicadas futuramente, enquanto profissional da educação.

Assim, a realização de estágio nos contextos de 1.º CEB e da EPE permitiu contactar com duas realidades distintas, as quais se mostraram desafiantes pelas suas especificidades, mas que foram igualmente enriquecedoras. Vivenciar a prática docente tanto no papel de professora do 1.º ciclo como no de educadora de infância permitiu

compreender as particularidades de cada função, visto que estas são diferentes nas suas abordagens, mas semelhantes nos seus objetivos educativos. Apesar das dificuldades e dos momentos menos positivos, ambas as experiências são encaradas como fundamentais para o percurso formativo, tendo contribuído de forma decisiva para o amadurecimento pessoal e o desenvolvimento profissional da estagiária.

Parte II

Trabalho de Investigação

Nota Introdutória

O contexto escolar representa, atualmente, um espaço de educação e socialização, onde as crianças passam grande parte do seu tempo (Sampaio, 2012).

Considerando os objetivos da educação, o sucesso escolar das crianças sendo mediado pela avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelo aluno, revela-se de extrema importância no contexto educacional. É medido por testes ou tarefas escolares, através de classificações atribuídas por um professor relativamente aos objetivos educativos estabelecidos (Narad & Abdullah, 2016). Desta forma, o sucesso escolar engloba a capacidade de os alunos cumprirem os objetivos escolares, mas também desenvolverem as suas capacidades de comunicação e as suas competências sociais e emocionais (Sampaio, 2012; Narad & Abdullah, 2016).

O processo de aprendizagem e o sucesso escolar estão alicerçados nas vivências e experiências de cada aluno. Tal como já foi observado por Lopes (2006) e Carvalho e Cordeiro (2021), a autoestima e o autoconceito são variáveis que acabam por influenciar o desempenho nas tarefas escolares, os comportamentos, sentimentos e sucesso escolar dos alunos, contribuindo para o insucesso escolar.

Os conceitos de autoestima e autoconceito estão interrelacionados e definem e caracterizam o indivíduo, sendo fulcrais na definição do *eu*, enquanto ser, pois contribuem para a construção da identidade (Peixoto & Nascimento, 2012). Assim, ter uma boa autoestima e autoconceito é fundamental nas mais diversas esferas da vida, nomeadamente, pessoal, social e profissional ou escolar (Quilles & Espada, 2009).

A autoestima e o autoconceito, enquanto influenciadores do processo de aprendizagem dos alunos são, também, fundamentais na elaboração e definição de estratégias e práticas pedagógicas, com vista à obtenção do sucesso escolar dos alunos (Novaes et al., 2021).

Dado o insucesso escolar que afeta muitos alunos em Portugal, esta temática assume extrema relevância para que exista um melhor planeamento de estratégias e práticas de ensino, por forma a melhorar a intervenção junto das crianças e a potenciar o sucesso escolar.

A presente investigação teve como objetivo central analisar a relação entre a autoestima, o autoconceito e o sucesso escolar em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Pretendeu-se analisar o tipo de interferência que os processos de desenvolvimento da autoestima e do autoconceito têm na construção do sucesso educativo dos alunos envolvidos na investigação e explicar o tipo de impacto que um programa de intervenção psicopedagógica, centrada no desenvolvimento

socioemocional, tem no desenvolvimento da autoestima e do autoconceito dos mesmos alunos.

Trata-se de um estudo exploratório de natureza quantitativa, em que participaram 20 alunos do 3.º ano de escolaridade, tendo sido utilizados como instrumentos principais a Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965) e a Escala de Autoconceito de Piers-Harris (Piers & Harris, 1964), aplicados antes e depois do programa de intervenção psicopedagógica e ainda, o questionário sociodemográfico, incluindo as classificações escolares dos alunos.

O relatório encontra-se estruturado em dois capítulos principais. No Capítulo I, é apresentado o enquadramento teórico-conceitual, onde se exploram os conceitos de autoconceito, autoestima e sucesso escolar, bem como as suas inter-relações. No Capítulo II, descreve-se o enquadramento metodológico e o trabalho empírico, incluindo os objetivos, o paradigma de investigação, os participantes, os procedimentos utilizados e a análise dos dados recolhidos. Por fim, são discutidos os principais resultados obtidos, procurando evidenciar implicações práticas para o contexto educativo, nomeadamente, o papel da autoestima e do autoconceito como variáveis promotoras do sucesso escolar e a importância da inclusão de abordagens integradoras de programas de intervenção psicopedagógica que promovam o desenvolvimento emocional e facilitem a aprendizagem e contribuam para o sucesso escolar.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1. O Autoconceito em breve análise teórico-conceptual

O autoconceito representa um construto abrangente que engloba componentes avaliativos e descritivos, exigindo um distanciamento de si próprio de forma a se auto observar e avaliar (Marsh & Shavelson, 1985). O autoconceito representa o resultado das avaliações que o indivíduo faz de si próprio e as avaliações que figuras significativas fazem do indivíduo (Gonida et al., 2000).

Assim, o autoconceito, enquanto construto psicológico e multidimensional, diz respeito ao conjunto de percepções que o indivíduo tem acerca de si próprio e das suas capacidades e competências pessoais em várias dimensões da vida, nomeadamente, no que concerne ao autoconhecimento sobre as mais diferentes esferas da vida, como as relacionadas com as suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social (Faria, 2005). Resulta de diferentes dimensões do ser, que contribuem para a autoavaliação global que cada indivíduo faz em função de todas as dimensões da sua vida (Faria & Santos, 2006). Contudo, ao longo do ciclo da vida, a avaliação que fazemos das várias dimensões do autoconceito, assume diferente importância, de acordo com a exigência dos diversos contextos de vida em que o indivíduo está inserido (Faria & Santos, 2006).

O autoconceito define a maneira como cada pessoa se vê, não só na sua individualidade, mas também na interação com o meio envolvente e circundante (Kulik et al., 1986). Resulta da estabilidade, coerência e consistência da visão que o indivíduo tem sobre si próprio, potenciando a construção de uma identidade única que agrega o desenvolvimento emocional e social do indivíduo (Senos, 1996).

Define-se autoconceito como um conjunto de crenças que a pessoa possui sobre si mesma, estando relacionado com a forma como compreendemos o juízo e avaliação que os outros fazem sobre nós próprios nas interações sociais (Novaes et al., 2021). O autoconceito pode ser definido como um conjunto de percepções e experiências relacionadas com aquilo que a criança julga ser, com os seus interesses e com a consciência de aceitação social ou das competências que detém em comparação com outras crianças (Moreira et al., 2014).

Por outro lado, o autoconceito concretiza-se por meio da imagem que cada um tem de si próprio, que se traduz naquilo que, conseqüentemente, acredita ser, ao nível das suas capacidades, competências, habilidades e características (Harter, 2006). Corresponde à percepção de si próprio resultante da avaliação geral de si mesmo, com base na percepção e análise das múltiplas áreas de vida.

Quando falamos em autoconceito em crianças, este está diretamente relacionado com o grau de maior ou menor aceitação de si mesmo no domínio pessoal, escolar, social, físico, familiar e emocional (Shavelson et al., 1976; Faria & Santos, 2006).

Desta forma, o autoconceito refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem de si e é composto por componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, além de assumir vários domínios, como o autoconceito social, escolar, familiar e físico (Nedel et al., 2020).

1.1. Autoconceito Social

O autoconceito social traduz, maioritariamente, a avaliação do próprio comportamento social que o indivíduo realiza, dentro de cada contexto social que frequenta, culminando num autoconceito social global (Preckel et al., 2013).

O autoconceito social resulta de diferentes dimensões do contexto social, relacionadas com a esfera familiar ou com o ambiente escolar (colegas, agentes educativos e professores) (Preckel et al., 2013).

O autoconceito social representa a autoperceção de uma pessoa sobre a aceitação social dos outros em relação a si própria, bem como a aceitação, valorização e aprovação das suas capacidades e competências, no que diz respeito às interações sociais com outras pessoas (Preckel et al., 2013). Desta forma, o autoconceito de afirmação social pode ser definido como uma afirmação da capacidade autopercebida de executar ações sociais e interagir socialmente, criando e mantendo relações interpessoais (Preckel et al., 2013).

Um autoconceito social positivo de aceitação e de aprovação pelos outros é determinante na autoavaliação que o indivíduo faz sobre si mesmo em qualquer contexto de realização, melhorando a sua autoconfiança. Assim, a perceção de aceitação pelos pares apoia a expectativa de que outros estejam disponíveis para encorajar e ajudar se necessário em situações desafiantes (Preckel et al., 2013).

Por sua vez, as pessoas que se autoavaliam como melhores aceites pelos outros também têm maior probabilidade de se avaliarem como mais capazes socialmente (Preckel et al., 2013).

1.2. Autoconceito Escolar

O autoconceito escolar resulta da avaliação das capacidades que os alunos pensam possuir para a execução das tarefas escolares, por meio da comparação com

os restantes alunos. Pode ser, assim, definido como a visão que o aluno tem sobre si próprio, nomeadamente, no que se refere ao seu desempenho, rendimento escolar e às suas capacidades (Senos & Diniz, 1998; Sisto et al., 2004). Está associado às representações e avaliações que os alunos fazem à cerca das suas capacidades e é, muitas vezes, baseado nas classificações dos alunos (Silva & Vendramini, 2006).

O autoconceito escolar engloba, também, as perceções que o aluno tem sobre si no processo de ensino-aprendizagem e sobre as suas capacidades para enfrentar o processo de aquisição de competências, no contexto escolar (Lima & Seco, 1990). Resulta dos pareceres que as crianças recebem como apreciação dos resultados e classificações obtidas, provenientes dos pais, professores e colegas. Desta forma, o autoconceito escolar pode ser influenciado de forma positiva ou negativa (Vaz-Serra, 1986).

Refere-se à imagem que a criança tem de si mesma, ou seja, as perceções e avaliações que faz de si e das suas capacidades para cumprir os desafios, num determinado processo de ensino-aprendizagem, o que, muitas das vezes, não depende somente dos resultados obtidos, mas também da comparação com os resultados de colegas e do feedback dos agentes educativos presentes no contexto escolar e familiar (Moreira et al., 2014). O relacionamento com pares, pais ou professores influencia muito o autoconceito escolar, uma vez que, quando os alunos se sentem valorizados e aceites, conseguem expressar um autoconceito mais positivo. Desta forma, o clima vivenciado na sala de aula influencia o autoconceito escolar (Simões & Vaz-Serra, 1987; Povedano-Diaz et al., 2020).

Por outro lado, o autoconceito escolar tem sido apontado como fulcral e determinante para o sucesso escolar, pois determina as capacidades que o aluno acha que possui para se expor aos desafios e tarefas escolares, que se traduz na sua perceção de autoeficácia, motivação e empenho (Carneiro et al., 2003; Souza & Murgu, 2016). Demonstra-se ainda fundamental para o potenciar da motivação e empenho das crianças, nas tarefas escolares (Simões & Vaz-Serra, 1987).

1.3. Autoconceito Familiar

Os pais e os cuidadores desempenham um papel importante na rotina da criança, facilitando a forma como esta estabelece a relação entre si e o mundo, a experiência e vivência, a partir da sua base familiar. É no ambiente familiar que ocorrem as primeiras experiências de vinculação que são determinantes para a construção do autoconceito da criança (Simões & Castro, 2018). Este é construído e influenciado a partir das figuras de autoridade, como os pais (Lemos & Batista, 2017).

Quando a família é capaz de constituir laços afetivos saudáveis e positivos marcados por vinculação segura, afeto, harmonia e com estabelecimento de limites claros, permite que a criança desenvolva um autoconceito familiar positivo (Sacilotto & Abaid, 2021). Assim, uma relação positiva e saudável na família, entre pais e filhos, contribui para um autoconceito familiar positivo. Já crianças que possuem um ambiente familiar não favorável, onde as relações estabelecidas com os pais não são pautadas por segurança, afeto, limites claros e harmonia, tendem a desenvolver um baixo autoconceito familiar. Desta forma, verifica-se que se a criança tiver experienciado momentos de fragilidade nas relações familiares, esta poderá apresentar manifestações de insegurança e de falta de confiança (Sacilotto & Abaid, 2021).

O autoconceito familiar resulta da avaliação que a criança faz da dinâmica familiar e do seu papel dentro da mesma (Lemos & Batista, 2017). Pode ser definido na relação com os membros da família, a partir da qual se estabelecem vínculos que podem ou não ser afetivos (Nedel et al., 2020).

O ambiente familiar da criança e, conseqüentemente, o autoconceito familiar pode facilitar ou prejudicar a criança no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento das suas potencialidades, competências e capacidades (Santos & Graminha, 2005).

1.4. Autoconceito Físico

O autoconceito físico é uma estrutura mutável, enquanto construto multidimensional que pode ser influenciado por diferentes fatores, variando ao longo do tempo (Faria, 2005; Cunha et al., 2021).

Assim, o autoconceito físico pode ser entendido como um construto dinâmico, que varia em função de transformações e oscilações que ocorrem ao longo do ciclo de vida, nomeadamente, relacionadas com a idade, hábitos alimentares, cuidados de saúde, atividade física e meio envolvente (Faria, 2005).

Propriamente, o autoconceito físico, está diretamente relacionado com o domínio da aparência física, nomeadamente, relacionado com a atratividade física, a imagem corporal, o peso, a altura ou a estética (Bracken, 1996), podendo ser identificado e avaliado a partir de dimensões como a competência física, a atração física (aspecto físico) e a força, definindo-se, como tal, como o conjunto de percepções, crenças e opiniões que a pessoa tem sobre si mesma e que resulta da autoavaliação e das percepções das figuras significativas (Bracken, 1996; Cunha et al., 2021).

2. A Autoestima em breve análise teórico-conceitual

A autoestima não é inata e o seu desenvolvimento encontra-se em constante evolução e desenvolvimento, desde os primeiros anos de vida do ser humano (Lamia et al., 2011). Esta constrói-se desde o nascimento, por meio de experiências positivas e negativas que contribuem para o desenvolvimento do ser humano (Novaes et al., 2021).

É construída e consolidada por meio das interações da criança com os familiares, amigos ou colegas, a partir das relações criadas e do tratamento que recebe nestas. As experiências no meio circundante e a percepção que desenvolvemos de nós mesmos nessas relações contribuem para a construção da autoestima (Quilles & Espada, 2009; Mendes et al., 2017).

A autoestima pode ser definida como a autoavaliação global que o indivíduo faz sobre si próprio e reflete aquilo que pensamos que os outros percebem sobre nós mesmos (Alves-Martins et al., 2002). Representa uma dimensão fundamental para a constituição e construção da identidade e desenvolve-se por meio das relações de afeto e de interações com o meio, que fomentam a experiência de amor-próprio (Lenz & Dametto, 2014).

A autoestima representa a componente avaliativa do self, refletindo-se nos sentimentos do sujeito relativamente a si próprio, ou seja, numa percepção avaliativa que a pessoa tem de si mesma (Mosquera & Stobaus, 2006). Engloba a compreensão, a aceitação, a autocompaixão, o amor próprio e aspetos físicos e sociais, que determinam a forma como a pessoa gosta ou não de si (Novaes et al., 2021).

A autoestima é influenciada pelo discurso interno e, por isso, um indivíduo que possua um discurso interno negativo e autocrítico apresenta, conseqüentemente, níveis baixos de autoestima. O discurso interno positivo influencia de forma positiva a forma como as crianças se relacionam com o mundo exterior e consigo mesmas (Duclos, 2006).

Resulta da apreciação própria sobre a nossa condição enquanto ser individual e depende, assim, do conceito que criamos sobre nós próprios e de como percebemos a nossa imagem (Dametto & Banaletti, 2017). Expressa a avaliação que a pessoa faz sobre si mesma, traduzindo-se numa atitude de aprovação e validação ou repulsa e rejeição de si mesmo acerca do seu valor, capacidades, sentimentos e competências (Quilles & Espada, 2009). Desta forma, é na autoavaliação que a pessoa faz sobre si própria, que a mesma toma consciência da sua autoestima, avaliando o quão satisfeita está consigo mesma (Peixoto, 2003). Se nos apercebermos que a reação dos outros perante a maior parte das nossas ações é negativa, desenvolveremos uma baixa autoestima, por outro lado, se a nossa percepção for contrária, será desenvolvida uma autoestima elevada (Quilles & Espada, 2009). A autoestima positiva gera autoconfiança

e capacidade de enfrentar os desafios que se colocam e cria um clima positivo conducente à felicidade e ao bem-estar (Frada & Neves, 2017).

A imagem que resulta da avaliação que a criança faz de si própria, repercute-se numa autoestima mais positiva ou menos positiva, podendo ser avaliada em baixa, média e alta (Peixoto, 2003; Quilles & Espada, 2009; Lamia et al., 2011). Na infância, a baixa autoestima pode manifestar-se de inúmeras formas, originando comportamentos de: ansiedade, pouco apetite, insónia, hipersensibilidade à crítica, agressividade, isolamento, desmotivação, tristeza, insegurança e forte sentimento de inaptidão.

Níveis baixos de autoestima têm efeitos nefastos no comportamento das crianças e na realização das tarefas que lhes são pedidas (Frada & Neves, 2017). Por outro lado, a autoestima saudável está relacionada com a construção e desenvolvimento de uma personalidade saudável, operando com sentimentos positivos como a felicidade, a realização pessoal, a assertividade, a curiosidade e o entusiasmo (Frada & Neves, 2017). A alta autoestima é uma característica que se vai adquirindo, desde a primeira infância; constrói-se e alimenta-se da superação com êxito dos objetivos que se vão traçando, com o reconhecimento pelos outros dessa realização; reforça-se de forma sustentável pela satisfação de ajudar os outros, partilhando com eles as capacidades, os conhecimentos ou com eles realizando tarefas conjuntas; a condução dos pais e dos educadores, no seu exemplo comportamental e na proporção de condições que permitam exercitar a autoestima, são essenciais para que a criança a adquira; a autoestima é, assim, educável, em qualquer etapa do desenvolvimento da criança.

A autoestima mostra-se essencial para o crescimento e desenvolvimento humano harmoniosos e equilibrados, uma vez que a autoestima permite que o indivíduo possua consciência sobre si mesmo, capacidade de estabelecer uma identidade e, ainda, de a avaliar. Assim, a autoestima representa um fator essencial para o bem-estar psicológico e para a capacidade de enfrentar desafios, nomeadamente, em contexto escolar (Duclos, 2006).

3. Sucesso escolar

Pensar sobre a educação, implica refletir sobre a mesma, mas também sobre os conceitos de sucesso e insucesso escolar. Assim, o conceito de sucesso escolar consiste numa representação sociocultural da valorização e reconhecimento do processo de ensino-aprendizagem (Silva & Duarte, 2012). Já o insucesso escolar deve ser percebido como conceito oposto ao sucesso escolar, traduzindo-se na não aquisição de conhecimento no tempo previsto, impossibilitando o cumprimento de metas e objetivos (Bettencourt & Pinto, 2009). O insucesso escolar está associado a

desmotivação, baixa autoconfiança e desinteresse pelas tarefas escolares (Silva & Duarte, 2012).

Considerado um dos principais indicadores de qualidade dos sistemas educativos, o conceito de sucesso escolar tem passado a integrar uma visão mais holística da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o conceito de sucesso escolar representa um constructo multidimensional, que engloba não só os aspetos cognitivos relacionados com a aprendizagem e aquisição de competências escolares, mas também aspetos sociais e emocionais (Zins et al., 2004).

A construção do sucesso escolar resulta da combinação de múltiplos fatores, relacionados não só com a escola e com o professor, mas também com a família e com o desenvolvimento do autoconceito da criança.

Verifica-se assim que, o sucesso escolar resulta de uma construção sociocultural, centrada na escola, que é influenciado pela competência científica do professor e pela existência de ambientes seguros e de relações afetivas entre alunos e professores, que promovem a motivação para o processo de ensino-aprendizagem. É ainda determinado pelas estratégias de ensino que envolvem as crianças, promovendo e potenciando de forma eficaz a aprendizagem e pelo trabalho conjunto de professores e família, gerando assim melhores resultados por parte dos alunos, contribuindo para níveis mais elevados de desempenho e para o sucesso escolar (Zins et al., 2004).

Assim, a forma como os próprios alunos contribuem para o processo de aprendizagem constitui um fator decisivo do sucesso escolar. Deste modo, importa salientar a relevância dos professores considerarem a integração de múltiplos fatores na sua prática pedagógica que influenciem a superação de dificuldades, a melhoria do autoconceito das crianças e contribuem para o sucesso escolar (Darroz et al., 2018).

O sucesso escolar dos alunos pode ser influenciado por variáveis psicológicas. Estas podem contribuir favoravelmente para a melhoria das classificações ou podem prejudicar o desempenho das crianças, levando ao insucesso escolar (Novaes et al., 2021). Está fortemente relacionado com a motivação dos alunos, tanto ao nível comportamental (participação nas atividades e tarefas escolares), como afetivo (ligação emocional à escola) e cognitivo (investimento e compromisso com o processo de aprendizagem) (Fredricks et al., 2004).

Assim, o sucesso escolar deve ser compreendido como o resultado da interação entre múltiplas dimensões: cognitivas, emocionais, sociais e contextuais. A promoção de práticas pedagógicas integradoras, ambientes de aprendizagem positivos e relações significativas entre os diversos agentes educativos constitui uma via essencial para o desenvolvimento académico e pessoal dos alunos.

Desta forma, o sucesso escolar pode definir-se pela capacidade de o aluno conseguir obter êxito no seu percurso escolar e não passar por situações de reprovação ou abandono escolar (Castro & Júnior, 2016).

4. Relação entre autoconceito, autoestima e sucesso escolar

No contexto escolar, a progressão dos alunos no percurso académico é influenciada e determinada pelas classificações obtidas pelas crianças, tornando o sucesso escolar uma variável fundamental ao longo do desenvolvimento do ser humano (Saavedra, 2001).

O sucesso escolar, enquanto fator determinante para a mediação da aprendizagem e, conseqüentemente, para a progressão escolar é medido, maioritariamente, pelas classificações de cada aluno (Saavedra, 2001).

O sucesso escolar dos alunos é influenciado por questões de natureza comportamental e emocional, podendo variar em função das mesmas, nomeadamente, sendo influenciado por diferentes variáveis psicológicas, como a autoestima e o autoconceito (Roeser & Eccles, 2000; Novaes et al., 2021).

A autoestima e o autoconceito podem afetar os sentimentos dos alunos em relação à escola, influenciando o sucesso escolar dos mesmos (Stevanato et al., 2003). O autoconceito e a autoestima tornam-se relevantes para o sucesso escolar, na medida em que são estruturadores do comportamento e das atitudes dos alunos face à escola (Jones & Gieneeks, 1970). Desta forma, o autoconceito e a autoestima podem ser considerados preditores do sucesso escolar (Jones & Gieneeks, 1970; Oliveira, 1999).

Vários estudos têm relacionado a autoestima e o autoconceito com o sucesso escolar dos alunos, demonstrando evidência empírica que uma boa autoestima e autoconceito são preditores do sucesso escolar (Jones & Gieneeks, 1970; Hay et al., 1998; Alves-Martins et al., 2002). O autoconceito positivo no contexto escolar está relacionado com um bom aproveitamento, ou seja, sucesso escolar e maior motivação e empenho (Marsh & Yeung, 1997; Choi, 2005).

Já no estudo do insucesso escolar verifica-se que os resultados obtidos pelos alunos estão diretamente relacionados com a baixa autoestima e com o autoconceito negativo dos mesmos, durante todo o seu percurso escolar (Peixoto & Nascimento, 2012). Alunos com baixo rendimento escolar, possuem uma autoestima mais baixa do que alunos com melhores resultados escolares (Senos, 1996; Roeser & Eccles, 2000). Uma visão e pensamentos negativos sobre si próprio, associados a questões relacionadas com incompetência pessoal e vergonha tendem a estar relacionados com

menor sucesso escolar por parte dos alunos (Hay et al., 1998; Chapmam et al., 2000; Roeser & Eccles, 2000). Uma baixa autoestima pode estar associada a comportamentos de risco, a fraco desempenho escolar e a episódios de violência em âmbito escolar (Feijó & Oliveira, 2001). Como tal, uma baixa autoestima e um autoconceito negativo contribuem para o insucesso escolar, uma vez que, impedem o melhor aproveitamento do processo de aprendizagem e das capacidades e competências dos alunos (Novaes et al., 2021).

A autoestima e o autoconceito são considerados preditores do sucesso escolar, uma vez que, são determinantes para a motivação e empenho dos alunos. Constituem, assim, uma variável influenciadora do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que um conhecimento aprofundado do mesmo permite a utilização e adaptação de estratégias alternativas que potenciem o desenvolvimento das crianças (Shavelson et al., 1976). Verifica-se assim que, a autoestima e o autoconceito, enquanto influenciadores do processo de aprendizagem dos alunos são fundamentais na elaboração e definição de estratégias e práticas pedagógicas, com vista à obtenção do sucesso escolar dos alunos (Novaes et al., 2021).

Como tal, demonstra-se fundamental a promoção do autoconceito e autoestima dos alunos, em contexto escolar, de forma a potenciar os seus resultados escolares, aumentando o seu desempenho e sucesso escolar (Hay et al., 1998; Chapmam et al., 2000; Roeser & Eccles, 2000).

3.1. Programas de Desenvolvimento Socioemocional em Contexto Escolar

Desde o nascimento da criança, é fundamental promover e manter um bom desenvolvimento pessoal e socioemocional, tanto no âmbito familiar como escolar. A promoção da autoestima e do autoconceito da criança constitui um pilar basilar para a sua formação e desenvolvimento saudável (Frada & Neves, 2017). O autoconceito contribui para a satisfação pessoal, para a autonomia, para o bem-estar psicológico e para o ajustamento psicossocial (Delgado et al., 2013).

O desenvolvimento socioemocional e a construção da identidade da criança estão interrelacionados com a sua autoestima e autoconceito, sendo, como tal, fulcrais na definição do eu e para o crescimento e desenvolvimento humano (Duclos, 2006).

A criança passa a maioria do seu tempo diário no contexto escolar e isso faz com que o ambiente escolar deva contribuir para a valorização, escuta, compreensão e acolhimento da criança. Desta forma, o contexto escolar influencia a construção da autoestima e do autoconceito da criança e deve ter a preocupação de promover e contribuir para um desenvolvimento socioemocional. Assim, na sala de aula, os docentes podem ajudar as crianças a desenvolver competências socioemocionais,

contribuindo, assim, para uma melhoria do comportamento e do desempenho escolar dos alunos (Durlak, et al., 2011; January, et al., 2011).

De acordo com Durlak et al. (2011), programas de aprendizagem socioemocional, quando implementados de forma estruturada e sistemática, produzem efeitos significativos e duradouros no comportamento, na saúde mental e no desempenho escolar das crianças. A implementação destes programas, em contexto escolar, promove práticas de desenvolvimento socioemocional e contribui para melhorias a nível social, emocional e escolar, nomeadamente, ao nível de uma autoimagem positiva, bem-estar emocional e melhoria do aproveitamento escolar (Durlak et al., 2011).

O desenvolvimento de competências de autorregulação, empatia e gestão de emoções está associado a melhoria dos comportamentos em sala de aula, menor indisciplina e maior sucesso escolar (Durlak et al., 2011). Estudos anteriores demonstram que a implementação de programas de intervenção psicopedagógica em contexto escolar, com foco no desenvolvimento socioemocional, contribuem para o sucesso escolar (Bear, 2010; Coelho et al., 2016).

Assim, verifica-se que as competências socioemocionais são promotoras do sucesso escolar. As intervenções com programas de desenvolvimento socioemocional no contexto educativo potenciam o desenvolvimento da autoestima, da empatia, da gestão emocional e das competências de relacionamento interpessoal, que são fundamentais para uma vivência escolar positiva e produtiva, com os melhores resultados possíveis (Taylor et al., 2017). Desta forma, percebe-se que os programas de intervenção psicopedagógica com foco no desenvolvimento socioemocional, promovem resultados positivos a curto prazo, mas também a médio e longo prazo, com impacto no aumento da motivação, na promoção da autoestima e do autoconceito e na melhoria do ambiente escolar e das classificações dos alunos (Taylor et al., 2017).

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO E TRABALHO EMPÍRICO

1. Problemática, Problema de Investigação e Objetivos

A escolha do tema resultou da observação dos muitos desafios e obstáculos que dificultam o processo de aprendizagem e que, muitas vezes, não estão apenas associados à dificuldade cognitiva, mas também à forma como os alunos se percebem e avaliam a si mesmos. Neste sentido, compreende-se que fatores como o autoconceito e a autoestima desempenham um papel estruturante na forma como os alunos se posicionam em relação à aprendizagem, ao contexto escolar, aos desafios e tarefas escolares e ao próprio percurso educativo.

Na operacionalização da questão-problema e com o objetivo principal de analisar a relação entre a autoestima, o autoconceito e o sucesso escolar dos alunos, contribuindo para uma melhor compreensão da relação entre as variáveis, formula-se a seguinte questão de investigação: Em que medida a autoestima e o autoconceito influenciam o sucesso escolar dos alunos do 1.º CEB?

Com a realização deste estudo, pretendeu-se verificar se existe relação entre as variáveis autoconceito, autoestima e sucesso escolar em alunos do 1.º CEB, nomeadamente, através dos seguintes objetivos específicos:

- Verificar a relação entre a autoestima e o sucesso escolar;
- Relacionar o autoconceito global com o sucesso escolar;
- Perceber se a aplicação, em contexto escolar, de um programa de intervenção psicopedagógica com foco no desenvolvimento socioemocional produz uma melhoria ao nível do autoconceito e da autoestima das crianças.

Desta forma, este estudo pretendeu não apenas contribuir para uma melhor compreensão teórica das variáveis em contexto educativo, mas também oferecer pistas práticas para a promoção de estratégias práticas de implementação de atividades que valorizem a singularidade de cada criança e potenciem o seu desenvolvimento global, não só no processo de ensino-aprendizagem, mas também a nível socioemocional.

2. Paradigma de Investigação, Metodologia e Design do Estudo

Quanto à metodologia de investigação, a primeira parte do estudo trata-se de um estudo exploratório de carácter quantitativo, onde a recolha de dados decorreu numa única incursão empírica, não existindo um seguimento temporal dos participantes. Em contextos e fenómenos educativos, a realização de estudos quantitativos tem diversas vantagens, visto que permite analisar grandes amostras, generalizar os resultados

obtidos para populações maiores e, também, identificar padrões e correlações com uma maior facilidade. Estes podem ainda ser reaplicados em diferentes contextos para validar os resultados obtidos (Creswell, 2015).

O procedimento utilizado para a recolha de dados no presente estudo consistiu na administração do Questionário Sociodemográfico, Escala de autoestima de Rosenberg e Escala Infantil de Piers-Harris. Consistiu, também, no pedido para acesso às classificações dos alunos que responderem aos questionários.

Na segunda parte do estudo, no que diz respeito ao *design* da investigação, operamos com procedimentos inspirados na matriz mais geral da investigação-ação, envolvendo a participação do investigador no próprio local de investigação favorecendo a sua ação, reflexão e mudança, tendo como objetivo intermédio melhorar a realidade estudada e modificar algum problema tornando-se essencial que haja uma estratégia reflexiva do investigador sobre a ação, nomeadamente sobre o antes e o depois, incorporando a teoria e a prática (Elliott, 1991; Herr & Anderson, 2015).

De forma a concretizar os objetivos delineados, o procedimento empírico foi executado em duas fases. Na primeira fase, procurou-se avaliar a autoestima e o autoconceito das crianças com recurso às referidas escalas, tendo, ainda, sido recolhida a classificação final obtida pelos alunos no 2.º período para se poder comparar o nível de autoestima e de autoconceito com as classificações das crianças e perceber se há uma relação quantitativa existente entre o autoconceito e a autoestima e o sucesso escolar.

Num segundo momento e de acordo com os dados recolhidos através de instrumentos quantitativos das escalas, foi então implementado o programa de intervenção que foi previamente desenhado. O programa de intervenção decorreu durante quatro sessões, nas quais foram realizadas atividades que permitiram a estimulação do autoconceito e da autoestima da criança através do seu desenvolvimento emocional. Para isso foram realizadas oito atividades, explicitadas no ponto 4.2.

No decorrer desta investigação foram garantidas todas as questões éticas e deontológicas, nomeadamente a garantia da privacidade, confidencialidade, anonimato, participação voluntária e proteção de dados.

3. Contexto e Participantes da Investigação

A amostra do estudo foi definida de forma não probabilística, tendo por base o contexto organizacional de um agrupamento de escolas, envolvendo uma turma do 1.º Ciclo de Ensino Básico, sendo composta por 20 alunos com idades compreendidas entre os 8-9 anos de idade (13 raparigas e 7 rapazes). Os alunos encontravam-se todos

a frequentar o 3.º ano de escolaridade, não existindo nenhuma criança que alvo de retenção.

De modo a não enviesar os resultados, optou-se por excluir, numa fase inicial, uma das crianças da amostra, uma vez que esta tinha um diagnóstico de perturbação associado (n=19). Na segunda parte do procedimento empírico, em que o objetivo é reavaliar a autoestima e autoconceito e perceber se melhoraram após o programa de intervenção psicopedagógica, uma das crianças foi excluída da amostra pois, apesar de ter estado ao longo do programa de intervenção e ter participado nas atividades, no dia da reavaliação da autoestima e do autoconceito não esteve presente e, por isso, não foi possível mantê-la na amostra, pelo que, na avaliação dos resultados do programa de intervenção o *n* será de 18.

4. Procedimentos Empíricos

4.1. Técnicas de Observação e Recolha de Dados

Para a concretização do objetivo do estudo foi administrado o Questionário Sociodemográfico (anexo 14), a Escala Infantil Piers-Harris (anexo 15) e a Escala Rosenberg (1965) (anexo 16), a uma amostra de alunos do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Foram, ainda, recolhidas as classificações obtidas pelos alunos que responderem ao inquérito.

A Escala de Autoestima desenvolvida por Rosenberg (1965) é uma medida unidimensional constituída por dez afirmações relacionadas a um conjunto de sentimentos de autoestima e autoaceitação que avalia a autoestima global.

Esta escala foi validada e tem uma versão adaptada para o português por Hutz (2000), apresentando características psicométricas equivalentes às encontradas na escala de Rosenberg (1965).

É constituída por 10 itens avaliados numa escala de Likert de 1 a 4, sendo que o 1 significa discordo totalmente, 2 - discordo, 3 - concordo e 4 concordo totalmente. Os itens 3, 5, 8, 9 e 10 devem ser invertidos nos cálculos dos pontos (anexo 16).

A Escala de Autoconceito de Piers-Harris (Piers-Harris Children's Self Concept Scale 2) foi criada e desenvolvida por Piers (1964, 1984). Esta escala apresenta 60 itens, organizados em seis fatores: aspeto comportamental (AC), estatuto intelectual e escolar (EI), aparência e atributos físicos (AF), ansiedade (AN), popularidade (PO), satisfação e felicidade (SF).

A Escala Piers-Harris pode ser aplicada a crianças e adolescentes entre o 2.º e o 12.º ano de escolaridade, sendo que a administração só deve ocorrer no 2.º ano se as crianças tiverem pelo menos 7 anos e revelarem competências de leitura. No caso

das crianças mais novas, é recomendado que se proceda à leitura em voz alta de todas as afirmações, nomeadamente para as crianças entre o 2.º e o 4.º ano de escolaridade, podendo, também, responder a questões postas pelas crianças, relacionadas com dificuldade de leitura.

Quanto à aplicação da escala, esta pode ser aplicada individualmente ou em pequenos grupos, não existindo um tempo limite para a aplicação da escala.

Para a determinação da pontuação no item, é atribuído 1 ponto ou zero, conforme a resposta dada seja reveladora, respetivamente, de uma atitude positiva ou negativa face a si mesmo.

O primeiro fator (Aspeto Comportamental) é constituído por 13 itens (12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48 e 58). O segundo fator (Estatuto Intelectual e Escolar) é constituído por 13 itens (5, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52 e 55). Já o terceiro fator (Aparência e Atributos Físicos) é constituído por 8 itens (8, 9, 15, 33, 44, 46, 49 e 54). O quarto fator (Ansiedade) é constituído por 8 itens (4, 7, 10, 17, 23, 29, 56 e 59). O quinto fator (Popularidade) é constituído por 10 itens (1, 3, 6, 11, 32, 37, 41, 47 e 57). O sexto (Satisfação e Felicidade) fator é constituído por 8 itens (2, 28, 31, 35, 40, 42, 53 e 60) (anexo 15).

Na escala, existem ainda itens inversos: 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 45, 47, 48, 51, 52, 56, 57, 58, 59 (anexo 15).

Quanto ao Desempenho Escolar, para avaliar o sucesso escolar, recorreu-se às classificações obtidas pelos alunos nas suas avaliações finais.

4.2. Intervenção Psicopedagógica

Numa primeira fase, foi realizada uma avaliação da autoestima e do autoconceito das crianças através do recurso às escalas previamente mencionadas, que, posteriormente, foi relacionada com o sucesso escolar das mesmas, através das classificações finais obtidas no 2.º período. As escalas tiveram como objetivo avaliar as autoperceções dos alunos em relação ao seu autoconceito e à sua autoestima, sendo aplicadas a primeira vez (T1- momento diagnóstico), no dia 02 de maio de 2025. A recolha foi realizada na primeira sessão de intervenção, bem como a recolha das classificações finais obtidas pelos alunos no 2.º período.

Na segunda fase, após a pré-avaliação da autoestima e autoconceito, foram planificadas todas as sessões de intervenção psicopedagógica do programa, com o intuito de atingir uma melhoria na autoestima e autoconceito das crianças.

Na terceira fase, foi então realizada a implementação do programa em sala de aula, dividido por sessões, ao longo do mês de maio. As atividades foram dirigidas ao grupo-alvo com o objetivo de melhorar o autoconceito e a autoestima dos alunos, com a duração de 90 minutos, passíveis de serem dinamizadas em sala de aula. As sessões do programa foram implementadas no contexto de sala de aula tendo no total cerca de oito atividades, procurou-se assegurar que, pelo menos se realizassem duas atividades por semana, orientadas para a prossecução dos objetivos. De seguida, descrevem-se os objetivos, como se desenvolveu e a sequência das sessões do programa:

- 1.^a Sessão: 02/05/2025

A primeira sessão teve início com a aplicação das escalas de avaliação e do questionário sociodemográfico. O preenchimento destes instrumentos foi realizado de forma individual, sendo as instruções lidas em voz alta e acompanhadas item a item pelos alunos, de modo a garantir que todos pudessem acompanhar adequadamente e esclarecer eventuais dúvidas relativamente a vocabulário ou expressões utilizadas.

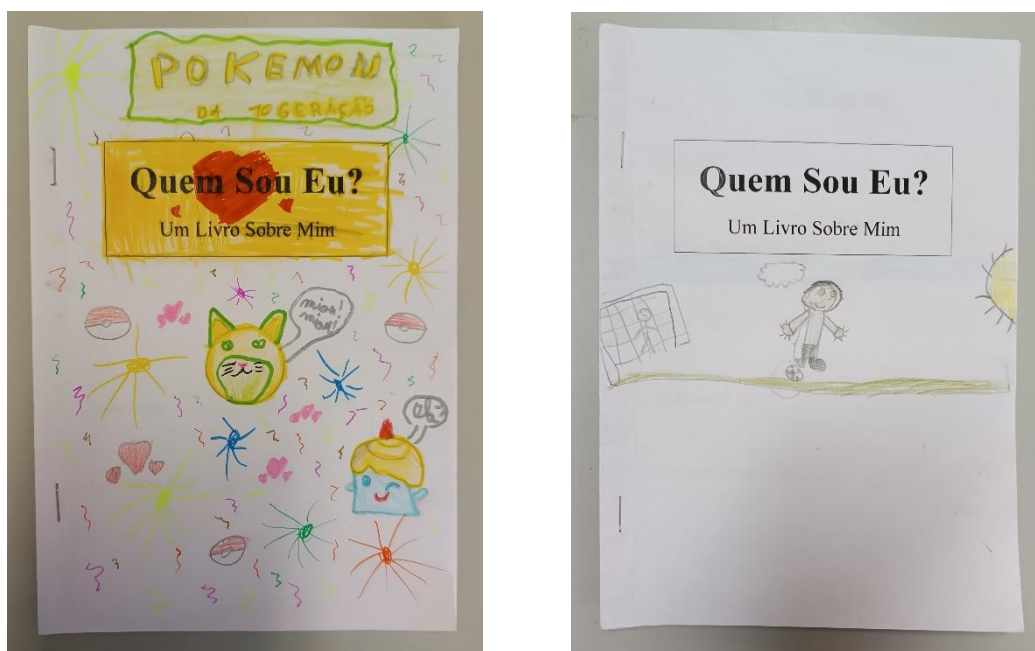
Nesta sessão procedeu-se também à apresentação do livro individual intitulado *Quem Sou Eu? – Um Livro Sobre Mim*, o qual foi progressivamente explorado ao longo das diferentes sessões. Este recurso teve como principal objetivo fomentar uma breve reflexão por parte dos participantes após a realização de cada uma das atividades propostas, funcionando como um instrumento complementar de introspeção e expressão pessoal.

- 2.^a Sessão: 08/05/2025

A segunda sessão começou com a distribuição dos livros individuais, seguida da personalização das respetivas capas, permitindo que cada criança a decorasse de acordo com as suas preferências (figura 1). Concluída esta etapa, deu-se início à primeira atividade do Programa de Intervenção Psicopedagógica, intitulada *Desenha um gato!*. Esta atividade consistiu em solicitar a cada criança que desenhasse, no seu livro, um gato apenas com base na sua imaginação e criatividade. O principal objetivo desta proposta foi evidenciar a singularidade de cada participante, demonstrando que cada criança possui uma perceção única do mundo. A atividade procurou, assim, promover a valorização da individualidade e fomentar um momento de diálogo e reflexão coletiva sobre as diferentes representações criadas (figura 2).

Figura 1

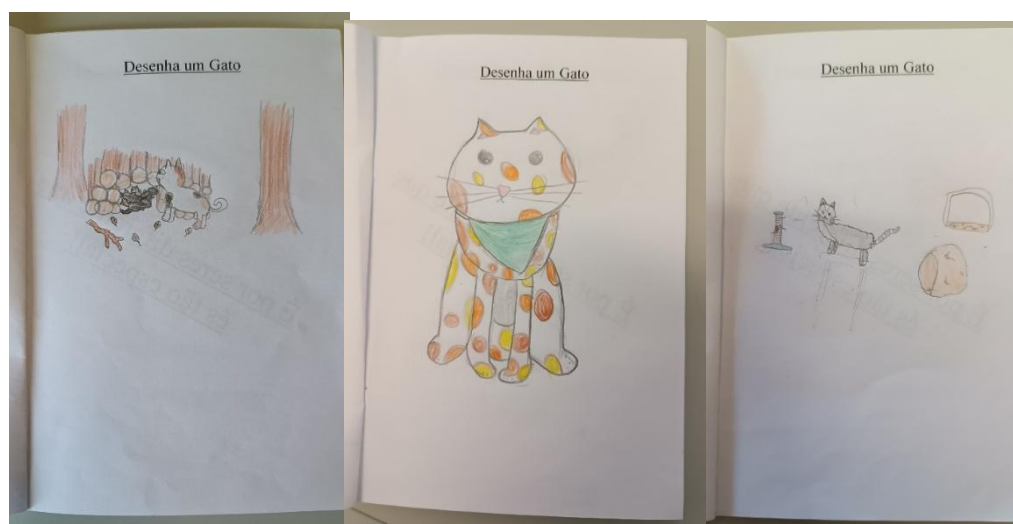
Criação do livro “Quem Sou Eu? – Um Livro Sobre Mim”.



Nota: Personalização da capa do livro “Quem Sou Eu? – Um Livro Sobre Mim” realizada pelas crianças. Produção própria da autora.

Figura 2

1.ª atividade: “Desenha um gato!”

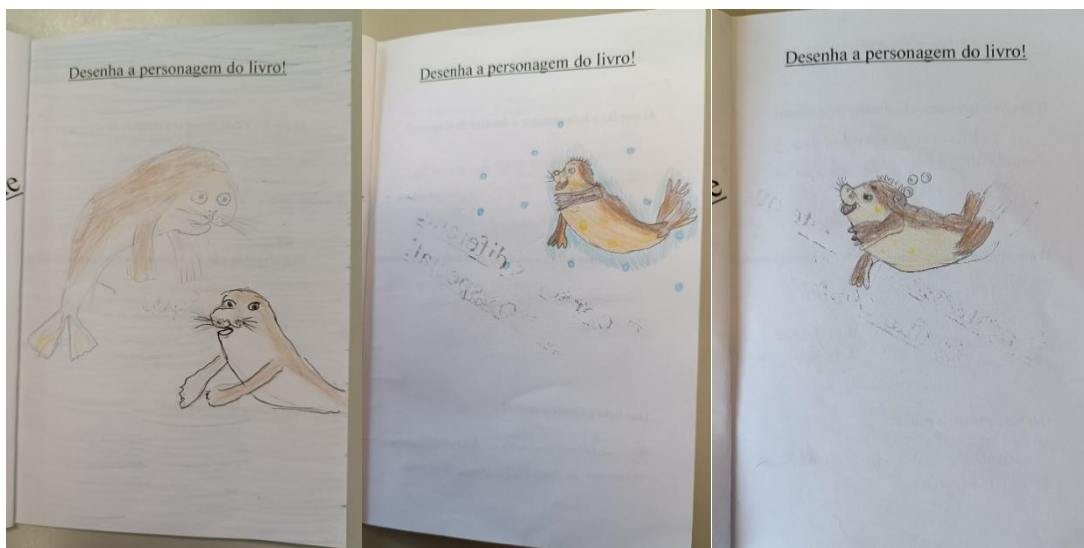


Nota: Desenhos realizados pelas crianças na 1.ª atividade da intervenção: “Desenha um gato!”. Produção própria da autora.

Como segunda atividade e para concluir a sessão, procedeu-se à leitura do livro *A foca e a autoestima*, seguindo-se uma breve reflexão oral com as crianças acerca da mensagem central da narrativa. Esta leitura teve como propósito proporcionar um momento de introspeção em torno da temática da autoestima, salientando que, por vezes, é natural não nos sentirmos confortáveis com determinadas características pessoais, mas que essas mesmas particularidades são as que nos tornam únicos e especiais. Durante este momento reflexivo, foi também incentivada a partilha de experiências pessoais, tendo algumas crianças manifestado inseguranças ou mencionado características de si próprias com as quais não se identificavam positivamente. Posteriormente, foram incentivadas a olhar para essas características de uma outra forma (figura 3).

Figura 3

2.^a atividade: “Desenha a personagem do livro!”



Nota: Desenhos realizados pelas crianças na 2.^a atividade “Desenha a personagem do livro!”, após a leitura do livro “A foca e a autoestima”. Produção própria da autora.

- 3.^a Sessão: 09/05/2025

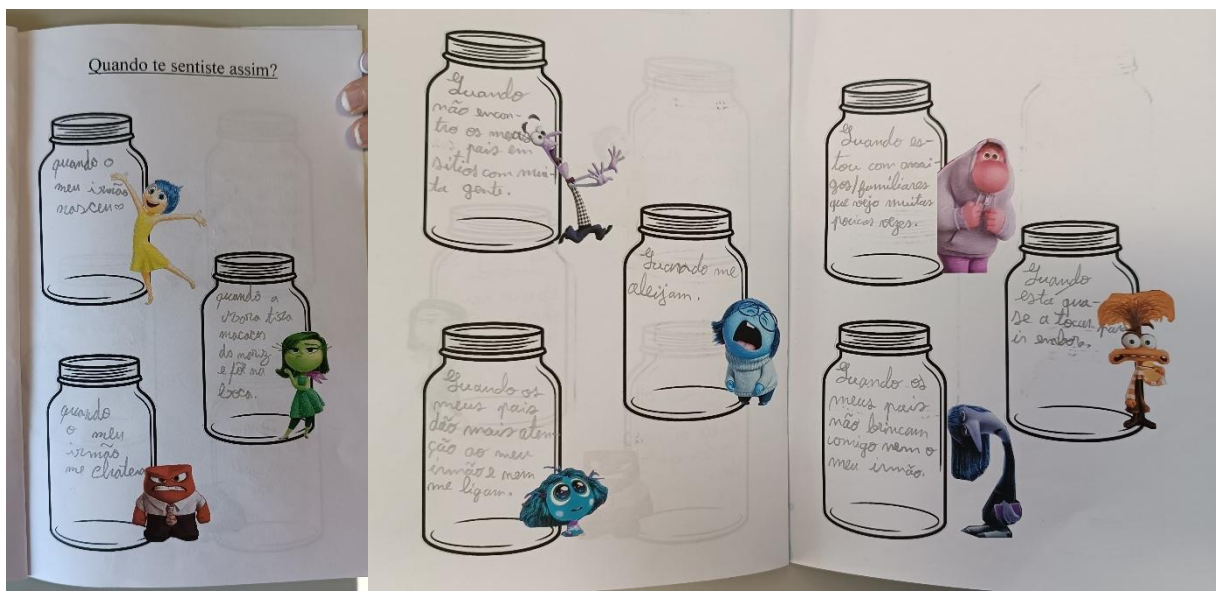
Esta sessão integrou duas atividades centradas na perceção que as crianças têm de si próprias e na forma como experienciam diferentes emoções em contextos do quotidiano. A primeira atividade, intitulada *Cartão de Qualidades*, foi desenvolvida em dois momentos distintos. Numa primeira fase, cada criança foi convidada a escrever no

um jogo de mímica, no qual cada criança, por sua vez, retirava uma imagem representativa de uma emoção e, recorrendo apenas à linguagem não verbal, procurava expressar essa emoção aos colegas. Esta dinâmica teve como principal objetivo o desenvolvimento de competências associadas à compreensão e à expressão emocional, promovendo a identificação de emoções por via de canais não verbais e incentivando formas saudáveis de expressão emocional.

Numa segunda fase da sessão, foi dinamizada a atividade *Quem sou eu?*, que teve como ponto de partida a escrita do nome de cada aluno num pedaço de papel, que, após dobrado, foi recolhido. Por sua vez, sem revelar o nome que lhe coubera, cada aluno retirava um papel e era desafiada a descrever as características pessoais do colega correspondente, de forma que os restantes participantes tentassem adivinhar de quem se tratava. Esta atividade teve como finalidade estimular o reconhecimento e valorização das qualidades individuais dos colegas, fomentando, simultaneamente, o desenvolvimento da empatia e o aprofundamento do conhecimento interpessoal dentro do grupo (figura 5).

Figura 5

5.ª atividade: “Teatro das Emoções – Quando te sentiste assim?”



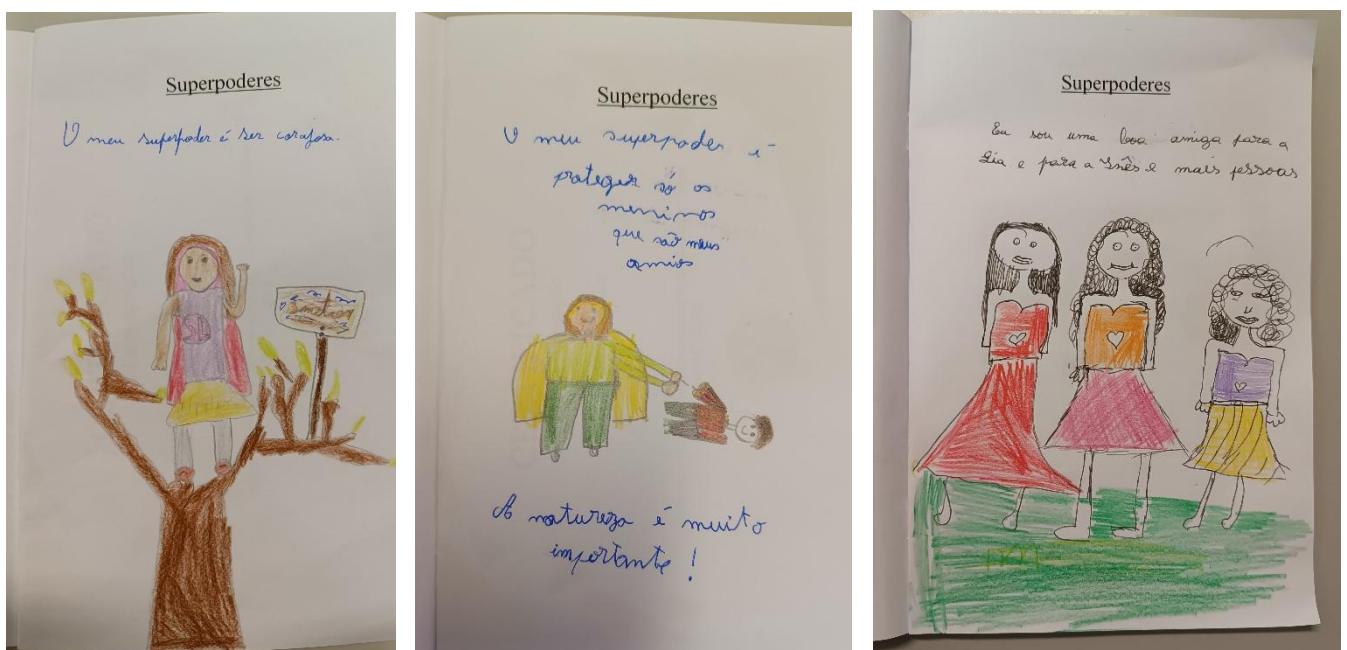
Nota: Páginas de trabalho com representação emocional e social das suas emoções realizadas após a atividade “Teatro das emoções”. Produção própria da autora.

- 5.ª Sessão: 16/05/2025

Na última sessão, os alunos foram desafiados a imaginarem-se como super-heróis, sendo o seu superpoder representativo da qualidade pessoal que mais valorizavam em si próprios. Com base nesta premissa, cada criança elaborou um desenho de si mesma, enquanto super-herói, incorporando visualmente a qualidade vista como o seu "poder". O principal objetivo desta atividade foi reforçar a autoestima e a valorização das qualidades individuais, promovendo a autorreflexão e a construção de uma imagem positiva de si, enquanto se fomentava a criatividade e a expressão simbólica das competências pessoais (figura 6).

Figura 6

7.ª atividade: "Superpoderes"



Nota: Desenhos realizados pelas crianças na 7.ª atividade da intervenção: "Superpoderes".
Produção própria da autora.

Concluída esta atividade, procedeu-se à reaplicação das escalas utilizadas na primeira sessão, com o intuito de aferir possíveis alterações nos níveis de autoestima e autoconceito dos participantes após a implementação da intervenção psicopedagógica, concretizada no programa de desenvolvimento socioemocional.

Por último, e após a conclusão desta atividade, a quarta fase foi dedicada à avaliação do programa. Assim, quando se concluiu o programa de intervenção, foram administradas novamente as escalas para reavaliar a autoestima e o autoconceito (T2 -

momento de reavaliação), nas mesmas condições que o tínhamos feito anteriormente (T1 – momento de avaliação inicial), de modo a perceber se realmente existiu a mudança desejada com o programa de intervenção psicopedagógica interpretando, assim, os resultados obtidos. Esta recolha final de dados visou, assim, avaliar o impacto do programa no desenvolvimento pessoal dos alunos.

Por fim, os participantes foram convidados a realizar uma apreciação da experiência individual do programa, partilhando a sua perceção sobre as atividades realizadas e os efeitos sentidos ao longo do processo.

4.3. Tratamento e análise de dados

Após a recolha de dados procedeu-se à análise estatística dos dados recolhidos, colocando-os numa base de dados, de acordo com os momentos T1 e T2, ou pré e pós intervenção.

Posteriormente, de forma a iniciar a tratamento estatístico utilizou-se o programa IBM-SPSS Statistics (v. 21). Inicialmente realizou-se uma análise descritiva dos dados, de forma a caracterizar os participantes. Foi ainda realizado procedimento de análise correlacional, recorrendo ao coeficiente de correlação de Pearson. Por último, foi realizado o teste de *t* de student e o teste de Wilcoxon para testar eventuais diferenças pré e pós-intervenção (T1 e T2) (anexo 17).

O tratamento dos dados foi precedido por uma análise exploratória para testar a normalidade da amostra e verificar se as variáveis em estudo apresentavam uma distribuição normal. Para tal, recorreremos ao teste Shapiro-Wilk para verificar o ajustamento das distribuições das variáveis à distribuição normal, devido à amostra ser de dimensão reduzida ($n = 18$). No caso da Autoestima avaliada pela EAR, verificou-se, com recurso ao teste Shapiro-Wilk, que a distribuição não é normal. Os resultados indicaram que a variável autoestima no 1.º momento de avaliação não cumpre o pressuposto de normalidade ($p = .030$), assim como, no 2.º momento da avaliação após a implementação do programa ($p = .025$). Desta forma, será realizada estatística não paramétrica para comparar as médias dos dois momentos da avaliação, recorrendo-se ao teste de Wilcoxon.

Figura 7

Teste de normalidade

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Somatório da Pontuação do EAR	,241	18	,007	,884	18	,030
Somatório 2.ª avaliação EAR	,225	18	,016	,879	18	,025

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Nota: Produção própria da autora. São aqui apresentados os resultados do teste de normalidade realizado no software *IBM-SPSS Statistics*.

No que concerne ao Autoconceito, avaliado pela Escala de Autoconceito de Piers-Harris, verificou-se com recurso ao teste Shapiro-Wilk que a distribuição cumpre os pressupostos de normalidade, pelo que se decidiu a utilização de estatística paramétrica, com o teste t de Student.

Figura 8

Teste de normalidade

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	gl	Sig.	Estatística	gl	Sig.
Pontuação total no EAC	,133	18	,200*	,948	18	,393
Somatório 2.ª avaliação EAC	,161	18	,200*	,944	18	,340

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Nota: Produção própria da autora. São aqui apresentados os resultados do teste de normalidade realizado no software *IBM-SPSS Statistics*.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Descrição e análise dos resultados

Após a realização dos testes de normalidade para verificar o cumprimento da normalidade na distribuição da amostra e com o intuito de cumprir os objetivos definidos para este procedimento empírico procedeu-se à análise estatística dos dados.

Como já antes asseverado, pretendeu-se verificar se a intervenção psicopedagógica direcionada para o fortalecimento da autoestima e autoconceito das crianças contribuiu efetivamente para a melhoria dos resultados da avaliação da autoestima. Através da análise de dados percebemos que os resultados do 2.º momento de avaliação (T2) (M =34.11; DP = 3.07) foram significativamente superiores ($z = 2.285$; $p = .022$) aos resultados obtidos no 1.º momento de avaliação (T1) (M = 31.56; DP = 4.34). Foi realizado o teste de Wilcoxon para avaliar se existem diferenças na autoestima das crianças quando comparados os resultados pré e pós implementação do programa de desenvolvimento emocional. Os resultados revelaram uma diferença estatisticamente significativa, verificando-se uma maior autoestima após a implementação do programa. O aumento na autoestima da criança após a implementação das atividades demonstra que a realização destas atividades em contexto escolar promove o desenvolvimento emocional.

Tabela 1*Estatística descritiva operada*

		Descritivas		
		Estatística	Estatística do teste Padrão	
Somatório da Pontuação do EAR	Média		31,56	
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	29,40	
		Limite superior	33,71	
	5% da média aparada		31,67	
	Mediana		33,50	
	Variância		18,850	
	Erro Padrão		4,342	
	Mínimo		24	
	Máximo		37	
	Amplitude		13	
	Amplitude interquartil		7	
	Assimetria		- ,451	,536
	Curtose		-1,360	1,038
	Somatório 2.ª avaliação EAR	Média		34,11
95% de Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	32,59	
		Limite superior	35,64	
5% da média aparada			34,18	
Mediana			35,00	
Variância			9,399	
Erro Padrão			3,066	
Mínimo			29	
Máximo			38	
Amplitude			9	
Amplitude interquartil			6	
Assimetria			- ,545	,536
Curtose			-1,174	1,038

Nota: Produção própria da autora. São aqui apresentados os resultados da análise de estatística descritiva realizada.

Tabela 2

Teste de Wilcoxon

Sumarização de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig. ^{a,b}	Decisão
1	A mediana de diferenças entre Somatório da Pontuação do EAR e Somatório 2.ª avaliação EAR é igual a 0.	Amostras Relacionadas de Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon	,022	Rejeitar a hipótese nula.

a. O nível de significância é ,050.

b. A significância assintótica é exibida.

Amostras Relacionadas de Resumo de Teste de Posto Sinalizado de Wilcoxon

N total	18
Estatística de teste	124,500
Erro padrão	21,003
Estatística de Teste Padronizado	2,285
Sinal assintótico (teste de dois lados)	,022

Nota: Produção própria da autora. São aqui apresentados os resultados do teste de Wilcoxon realizado no software *IBM-SPSS Statistics*

Tabela 3

Teste de amostras emparelhadas

Variável dependente	Média T1	Média T2	Z	p
Pontuação total no EAR – Somatório 2. ^a avaliação EAR	31.56	34.11	2.285	.022

Nota: Produção própria da autora. São aqui apresentados os resultados do teste t para amostras emparelhadas realizado com o objetivo de comparar os níveis de autoestima das crianças antes (T1) e depois (T2) da intervenção psicopedagógica.

No que concerne ao Autoconceito, avaliado pela Escala de Autoconceito de Piers-Harris, verificou-se com recurso ao teste Shapiro-Wilk que a distribuição cumpre os pressupostos de normalidade, garantindo a distribuição normal dos dados. Os resultados indicaram que a variável autoconceito no 1.º momento da avaliação cumpre os pressupostos de normalidade ($p = .393$), assim como no 2.º momento de avaliação

($p = .340$). Desta forma, assumimos a normalidade dos dados e será realizada estatística paramétrica, utilizando-se o teste paramétrico t de Student.

Foi realizado um teste t para amostras emparelhadas para comparar os níveis de autoconceito antes e depois da intervenção. Os resultados indicaram um aumento significativo do autoconceito do momento T1 ($M = 44.61$; $DP = 7.09$) para o momento T2 ($M = 48.56$; $DP = 5.43$), $t(17) = -5.16$, $p < .01$. Assim, verifica-se uma melhoria do autoconceito das crianças após a intervenção.

Tabela 4

Estatística Descritiva

			Descritivas	
			Estatística	Estatística do teste Padrão
Pontuação total no EAC	Média		44,61	1,671
	95% de Intervalo de Confiança para Média	Limite inferior	41,09	
		Limite superior	48,14	
	5% da média aparada		44,90	
	Mediana		46,50	
	Variância		50,252	
	Erro Padrão		7,089	
	Mínimo		29	
	Máximo		55	
	Amplitude		26	
	Amplitude interquartil		10	
	Assimetria		-,629	,536
	Curtose		-,281	1,038
	Somatório 2.ª avaliação EAC	Média		48,56
95% de Intervalo de Confiança para Média		Limite inferior	45,86	
		Limite superior	51,25	
5% da média aparada			48,78	
Mediana			50,00	
Variância			29,438	
Erro Padrão			5,426	
Mínimo			37	
Máximo			56	
Amplitude			19	
Amplitude interquartil			9	
Assimetria			-,554	,536
Curtose			-,505	1,038

Nota: Produção própria da autora. São aqui apresentados os resultados da análise de estatística descritiva.

Tabela 5*Teste t de student*

		Teste de amostras emparelhadas							Significância	
		Diferenças emparelhadas								
		Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença		t	df	Unilateral p	Bilateral p
					Inferior	Superior				
Par 1	Pontuação total no EAC - Somatório 2. ^a avaliação EAC	-3,944	3,244	,765	-5,558	-2,331	-5,158	17	<,001	<,001

Nota: Produção própria da autora. A Figura 12 apresenta os resultados do teste t de student realizado no software IBM-SPSS Statistics

Tabela 6*Teste de amostras emparelhadas*

Variável dependente	Média	Desvio Padrão	t	p
Pontuação total no EAC – Somatório 2. ^a avaliação EAC	-3.944	3.244	-5.158	<.001

Nota: Produção própria da autora. São aqui apresentados os resultados do teste t para amostras emparelhadas realizado com o objetivo de comparar os níveis de autoconceito das crianças antes (T1) e depois (T2) da intervenção psicopedagógica.

Pretendemos, ainda, perceber se se verificava uma relação positiva entre os níveis de autoestima e autoconceito e os resultados de avaliação sumativa do 2.º período dos alunos. Ou seja, verificar se uma melhor autoestima e autoconceito estão relacionados com maior sucesso escolar, medido através das classificações obtidas no 2.º período.

Para analisar a relação entre os níveis de autoestima dos alunos e a média das suas classificações finais no 2.º período, representativa do sucesso escolar, foi utilizada a correlação de *Pearson*. Este procedimento estatístico permite verificar se existe uma associação entre duas variáveis, neste caso, entre a autoestima e o sucesso escolar.

Foi analisada a relação entre o nível de autoestima dos alunos e a média das classificações dos alunos no final do 2.º período. Os resultados revelaram uma correlação positiva moderada ($r = .460$), estatisticamente significativa ($p = .047$), o que significa que, de forma geral, alunos com níveis mais elevados de autoestima tendem a

obter médias das classificações mais altas. Desta forma, quanto melhor se sentem consigo próprios, maior é o sucesso escolar.

Tabela 7

Teste de correlação de Pearson

		Média das classificações	Somatório da Pontuação do EAR
Média das classificações	Correlação de Pearson	1	,460*
	Sig. (2 extremidades)		,047
	N	19	19
Somatório da Pontuação do EAR	Correlação de Pearson	,460*	1
	Sig. (2 extremidades)	,047	
	N	19	19

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Nota: Produção própria da autora. São aqui apresentados os resultados do teste de correlação de *Pearson* realizado com o objetivo de perceber se a autoestima influencia o sucesso escolar.

Tabela 8

Teste de correlação de Pearson

Variável dependente	N	r	p
Pontuação total no EAR – Sucesso Escolar	19	.460	.047

Nota: Produção própria da autora. São aqui apresentados os resultados do teste de correlação de *Pearson* realizado com o objetivo de perceber se a autoestima influencia o sucesso escolar.

Para analisar a relação entre o autoconceito dos alunos e a sua média das classificações finais do 2.º período, foi utilizada a correlação de *Pearson*. Esta técnica estatística permite verificar se existe uma relação linear entre duas variáveis contínuas, neste caso, o nível de autoconceito (avaliado através de um questionário psicométrico) e o desempenho escolar (média das classificações). Os resultados revelaram uma correlação positiva moderada ($r = .456$) e estatisticamente significativa ($p = .049$). Isto significa que, de forma geral, alunos com um autoconceito mais elevado tendem a apresentar melhores médias escolares.

Tabela 9*Teste de correlação de Pearson*

		Média das classificações	Pontuação total no EAC
Média das classificações	Correlação de Pearson	1	,456*
	Sig. (2 extremidades)		,049
	N	19	19
Pontuação total no EAC	Correlação de Pearson	,456*	1
	Sig. (2 extremidades)	,049	
	N	19	19

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Nota: Produção própria da autora. São aqui apresentados os resultados do teste de correlação de *Pearson* realizado com o objetivo de perceber se o autoconceito influencia o sucesso escolar.

Tabela 10*Teste de correlação de Pearson*

Variável dependente	N	r	p
Pontuação total no EAC – Sucesso Escolar	19	.456	.049

Nota: Produção própria da autora. São aqui representados os resultados do teste de correlação de *Pearson* realizado com o objetivo de perceber se o autoconceito influencia o sucesso escolar.

2. Discussão dos resultados

Face aos objetivos principais de analisar a relação entre a autoestima, o autoconceito e o sucesso escolar dos alunos, contribuindo para uma melhor compreensão da relação entre as variáveis e de perceber se um programa de intervenção psicopedagógica com foco no desenvolvimento socioemocional contribui para a melhoria da autoestima e autoconceito das crianças, foi possível verificar que a autoestima e o autoconceito estão relacionados de forma positiva com o sucesso escolar e que o programa de intervenção psicopedagógica contribuiu para o aumento da autoestima e do autoconceito das crianças.

Tal como se verificou uma relação positiva entre a autoestima, autoconceito e o sucesso escolar neste procedimento de investigação, também a literatura aponta para o papel da autoestima e do autoconceito como fortes preditores do desempenho e sucesso escolar (Pajares & Schunk, 2001; Marsh & Craven, 2006; Harter, 2012; Peixoto

& Nascimento, 2012). Os dados do estudo, na linha do quadro teórico já antes consolidado, confirmam que os alunos que se veem e autoavaliam de forma positiva, tendem a apresentar comportamentos de maior compromisso, motivação e envolvimento para com as atividades escolares, demonstrando maior capacidade de superar os desafios do processo de ensino-aprendizagem (Bandura, 1997; Sánchez & Roda, 2003). Por sua vez, alunos com baixa autoestima tendem a demonstrar menor motivação, empenho, dedicação e persistência nas tarefas escolares e, conseqüentemente, maior insucesso escolar (Lopes, 2006). No que se refere à especificidade do contexto escolar, estudos apontam para uma relação positiva entre o autoconceito escolar e o sucesso escolar (Harter, 2012; Peixoto & Nascimento, 2012). Desta forma, verifica-se que a promoção de um melhor autoconceito escolar impacta positivamente o desempenho escolar e, conseqüentemente, melhora os resultados dos alunos, potenciando o sucesso escolar (Harter, 2012). A literatura aponta ainda para uma relação bidirecional entre autoconceito e sucesso escolar, verificando-se que alunos com melhor autoconceito tendem a apresentar melhores resultados escolares, assim como, alunos com bons resultados escolares reforçam uma percepção positiva de si próprios, aumentando a sua autoestima e autoconceito (Peixoto & Nascimento, 2012).

Com o intuito de avaliar se a aplicação, em contexto escolar, de um programa de intervenção psicopedagógica com foco no desenvolvimento socioemocional produziria uma melhoria ao nível do autoconceito e da autoestima das crianças, verificou-se que o mesmo ajudou a aumentar a autoestima das crianças e a reforçar positivamente o seu autoconceito. Também, neste caso, os resultados confirmam, no essencial, a literatura existente, uma vez que, esta também reforça o impacto positivo de programas de intervenção psicopedagógica ao nível do desenvolvimento socioemocional das crianças, nomeadamente, na sua autoestima e autoconceito. Desta forma, os resultados demonstraram um aumento significativo na autoestima e autoconceito das crianças, após a implementação do programa de intervenção psicopedagógica, tal como outros estudos indicam (Peixoto & Nascimento, 2012; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Para além disso, a literatura evidencia ainda que, programas de desenvolvimento socioemocional contribuem para a promoção do bem-estar e do sucesso escolar, em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Peixoto & Nascimento, 2012). A aprendizagem socioemocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais de gestão e autorregulação emocional, ajudam as crianças a reconhecerem o seu valor pessoal e a desenvolverem sentimentos de competência. Este impacto positivo promove um maior empenho e motivação, gerando melhores resultados escolares e, conseqüentemente, maior sucesso escolar (Marsh & Craven, 2006).

Assim, os programas de intervenção psicopedagógica de desenvolvimento socioemocional, promovem não apenas o desenvolvimento e o bem-estar emocional, mas também um melhor desempenho e resultados escolares, contribuindo assim para o sucesso escolar (Durlak et al., 2011). Por outro lado, a capacidade de gerir emoções como a frustração, a ansiedade ou a impulsividade é essencial em ambientes educativos. Como tal, crianças com maior autorregulação emocional conseguem gerir mais eficazmente o stress, a ansiedade e a pressão associada aos momentos de avaliação, nomeadamente, aos testes. Apresentam ainda maior capacidade para lidar com críticas e conflitos interpessoais, o que resulta num comportamento mais funcional e de maior autoconfiança e, ainda, numa maior persistência, dedicação e investimento no processo de ensino-aprendizagem (Gross, 2015).

Assim, fazendo um balanço entre o pré-intervenção e o pós-intervenção verifica-se que os alunos beneficiaram da intervenção, apresentando pontuações mais altas nos questionários aplicados após o procedimento de intervenção psicopedagógica. Tal como em estudos anteriores, verifica-se que estes programas de intervenção psicopedagógica com foco no desenvolvimento socioemocional podem contribuir de forma positiva para a aprendizagem e melhoria dos resultados escolares dos alunos (Bear, 2010; Durlak et al., 2011; Coelho et al., 2016).

De forma geral, tal como os resultados apontaram e a literatura indica, as competências socioemocionais têm sido identificadas como promotoras do sucesso escolar (Fredricks, et al., 2004). Verifica-se que as crianças com melhor conhecimento sobre competências socioemocionais, apresenta uma melhor autoestima, um autoconceito mais positivo e melhores resultados escolares. Assim, alunos com boa autoestima e uma autoimagem positiva apresentam mais capacidades e competências para enfrentar os desafios e tarefas escolares com maior confiança, persistência e motivação, alcançando o sucesso escolar (Zins et al., 2004; Peixoto & Nascimento, 2012).

Verifica-se ainda na literatura que para que os programas de desenvolvimento socioemocional tenham efeitos robustos e duradouros na autoestima, autoconceito e no sucesso escolar, é fundamental que sejam integrados de forma contínua no currículo escolar (Durlak et al., 2011).

Conclusão

A elaboração do presente Relatório Final representou o culminar de um percurso de cinco anos de formação, iniciado na Licenciatura em Educação Básica e terminado agora no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo deste percurso e tal como evidenciado no presente relatório, as práticas de ensino supervisionadas proporcionaram uma visão aproximada do contexto real da profissão de docência, representando uma etapa fundamental da formação, valorizando-a e dotando-nos de ferramentas e competências não só teóricas, mas também práticas.

A reflexão crítica sobre as vivências decorrentes dos estágios realizados em contexto da PES possibilitou a realização de uma retrospectiva de todo o percurso. Foi através destes momentos de reflexão crítica que foi possível não só realizar um balanço de todo o trabalho desenvolvido ao nível da prática em contexto, mas também refletir sobre as principais dificuldades ou limitações da nossa prática, de forma a ser melhorada e potenciada.

Desta forma, procurei investir mais no conhecimento sobre fatores que influenciam o sucesso ou insucesso escolar dos alunos, procurando compreender como poderia, enquanto futura educadora ou professora, contribuir para o sucesso escolar dos alunos, não só através do processo de ensino-aprendizagem, mas também a partir de um olhar atento sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças. Como tal, todo o procedimento empírico assentou nesta temática, procurando assim perceber qual o impacto da autoestima e autoconceito no sucesso escolar dos alunos, mas também compreender de que forma o desenvolvimento e implementação de atividades psicopedagógicas em contexto escolar contribui para o sucesso escolar.

Com a execução do procedimento de investigação foi então possível verificar que a autoestima e o autoconceito influenciam o sucesso escolar, sendo que estudos anteriores também sugerem que crianças que se percebem e avaliam a si mesmas de forma positiva, tendem a enfrentar os desafios escolares com mais confiança e persistência, obtendo melhores resultados escolares (Harter, 1999; Rosenberg, 1989; Peixoto & Nascimento, 2012). Por outro lado, verifica-se ainda uma relação bidirecional entre a autoestima e autoconceito e o sucesso escolar, verificando-se a autoestima e o autoconceito influenciam o sucesso escolar, mas este também influencia a autoestima e o autoconceito das crianças. Desta forma, os resultados sugerem que as melhorias na autoestima e no autoconceito podem potenciar o desempenho escolar e, simultaneamente, serem reforçados por este (Marsh & Yeung, 1997). Quanto à intervenção psicopedagógica, os resultados evidenciaram ainda um aumento significativo na autoestima após a intervenção (T2) em comparação com o momento pré-intervenção (T1), o que está em consonância com outros estudos, que salientam a importância de programas socioemocionais na promoção do bem-estar e do desempenho escolar em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Peixoto & Nascimento, 2012; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Estes resultados reforçam a importância e

necessidade de incluir no currículo, de forma contínua, programas de intervenção psicopedagógica com foco no desenvolvimento socioemocional das crianças, uma vez que, quando implementados de forma estruturada e sistemática produzem resultados duradouros no sucesso escolar, comportamento e saúde mental das crianças (Zins et al., 2004; Durlak et al., 2011). Corrobora-se assim que, a escola deve assumir não apenas o papel de ensino, mas também o papel de promoção do desenvolvimento emocional, social e pessoal dos alunos, potenciando o seu bem-estar e o seu desempenho escolar.

Contudo, apesar dos resultados significativos, este procedimento empírico apresenta algumas limitações, nomeadamente o tamanho reduzido da amostra, a curta duração da intervenção psicopedagógica (cinco sessões) e a ausência de grupo de controlo. Para além destas limitações, verifica-se ainda que o impacto do programa foi avaliado imediatamente após a realização da intervenção, não sendo possível verificar se o mesmo se manteve a médio ou longo prazo. Face a estas limitações, sugere-se que investigações futuras possam recorrer a amostras maiores, implementar programas mais prolongados no tempo, com avaliações de follow-up e incluir grupos de controlo, permitindo uma análise mais robusta dos efeitos da intervenção psicopedagógica.

No entanto, apesar da amostra ser reduzida, os resultados deste estudo são promissores e alinhados com a literatura, sugerindo assim que intervenções breves, mas bem estruturadas, podem produzir efeitos significativos no desenvolvimento socioemocional das crianças.

Em termos práticos, os resultados deste procedimento empírico reiteram a necessidade de sensibilizar os docentes e as instituições escolares para a relevância das competências socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem. Como tal, integrar, de forma intencional e sistemática, atividades que promovam a autoestima, o autoconceito e as relações interpessoais poderá traduzir-se não só em melhorias dos resultados escolares, mas também no desenvolvimento de alunos mais confiantes, resilientes, motivados e preparados para enfrentar não só os desafios escolares, mas também os desafios pessoais e os que surgirão associados às exigências do mercado de trabalho. Assim, conclui-se que investir no desenvolvimento socioemocional não é apenas desejável, mas constitui uma condição essencial para promover uma educação de qualidade, mais inclusiva e promotora de sucesso escolar para todos.

O desenvolver deste projeto de investigação foi muito gratificante para mim, pois contribuiu para o aumento dos meus conhecimentos sobre o tema e permitiu-me ainda, desenvolver capacidades e competências práticas de intervenção com programas psicopedagógicos, associados ao desenvolvimento socioemocional, fundamentais para o sucesso escolar dos alunos, mas sobretudo, para uma melhoria da motivação e

empenho nas tarefas escolares como resultado da melhoria da autoestima e autoconceito das mesmas, tal como se observou nos resultados deste procedimento empírico.

Em suma, apesar de desafiantes, tanto as práticas de ensino supervisionadas como o procedimento de investigação permitiram desenvolver e potenciar capacidades e competências fundamentais para o exercício da profissão, que me tornaram mais capaz e segura para iniciar a prática, enquanto educadora ou professora.

Referências

- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Autoestima e desempenho acadêmico em adolescentes. *Educational Psychology*, 22(1), 51-62. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410120101242?casa_token=gILEIhw6YjsAAAAA:seyHGXUD6zh8JxkplW3l6CGLrcFSFwXc647gFMDqaxhszDdCBoXac5suu6A-Mfe-a19tbvnh5QOIRg
- Amado, J., Freire, I., Elsa, C., & André, M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8(0), 75-86. https://www.academia.edu/50675758/O_lugar_da_afectividade_na_Rela%C3%A7%C3%A3o_Pedag%C3%B3gica_Contributos_para_a_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. The Guilford Press.
- Bettencourt, A. M. & Pinto, J. (2009). A Acção da Escola na Promoção das Aprendizagens de Todos os Alunos. *Dossier Em Busca do Sucesso Escolar*, (78) 26-31.
- Bracken, B. A. (1996). Clinical applications of a context-dependent, multidimensional model of self-concept. In Bruce A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* (pp. 463-503). John Wiley & Sons, Inc.
- Carneiro, G., Martinelli, S., & Sisto, F. (2003). Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427-434.
- Carvalho, C., & Cordeiro, B. (2021). O desenvolvimento da autoestima na infância: a relação da baixa autoestima com a dificuldade escolar. *Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa*, 37(73), 148-163. <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/2259>
- Castro, V., & Júnior, F. (2016). Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. *Educação & Realidade*, 41, 239-258. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MkBmX3S7sVZwjssVywnSrVD/?format=html>
- Chapman, J.W., Tunmer, W. E., e Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self concept: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 703-708.

- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42, 197-205.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34, 61-72. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/966>
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?*. Edições ASA.
- Costa, A. (2016). *Formação continuada de docentes: Contribuições do sindicato visando a uma educação de qualidade* [Dissertação de Mestrado]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/4728075e-4f45-4014-9c34-5e98bdcc2ffd>
- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (5ª ed.). Pearson.
- Cunha, G., Cunha, G., Cruz, J., Silva, L., & Bergmann, G. (2021). Autoconceito físico e sintomas depressivos em crianças com excesso de peso. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(2), 547-555. <https://www.sidalc.net/search/Record/oai:scielo:S1645-00862021000200547/Description>
- Dametto, J., & Banaletti, S. (2017) *O vínculo afetivo como elemento facilitador da construção da autoestima e da aprendizagem do educando*.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 24(31), 213-230. <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/abstract/?lang=pt>
- Darroz, L., Trevisan, T., & da Rosa, C. (2018). Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 14(29), 93-109.
- Delgado, B., Inglés, C., & Garcia-Fernández, J. (2013). Social anxiety and self-concept in adolescence. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 179-194.
- Dorigon, T., & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3(5), 8-22. https://www.researchgate.net/publication/277052331_A_reflexao_em_Dewey_e_Schon
- Duclos, G. (2006). *A Auto-Estima, um Passaporte para a Vida*. Climepsi Editores.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 23(4), 361-371.
- Faria, L., & Santos, N. (2006). *Auto-conceito académico social e global em estudantes universitários*. <https://bdigital.ufp.pt/entities/publication/b7964bf2-331f-4035-8327-72987b6598dc>
- Feijó, R., & Oliveira, É. (2001). Comportamento de risco na adolescência. *Jornal de pediatria*, 77(2), 125-134.
- Frada, C. & Neves, I. (2017). A promoção da autoestima na criança. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 284-287. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2544>
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gonçalves, S., & Oliveira, I. (2011). Mudança na Práxis – Estudo de uma Inovação Pedagógica Apoiada nas Tecnologias de Informação e Comunicação. *EDUSER: Revista de Educação*, 3(1), 3-17. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/e2683659-2030-4ee2-923a-cc83fedd1c69>
- Gonida, E., Metallidou, P., & Dermitzaki, I. (2000). Introduction: The self as motive. *Psychology*, 7, 259-266.
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The development of self-representations in childhood and adolescence. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). Wiley.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Press.
- Hay, I., Ashman, A F., & Kraayenoord, C. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the school*, 35 (4), 391 – 400.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Hohman, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hutz, C. S. (2000). *Adaptação brasileira da escala de autoestima de Rosenberg* [Tese de Doutorado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- January, A., Casey, R., & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work?. *School Psychology Review, 40*(2), 242-256.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.2011.12087715>
- Jones, J. & Gieneeks, L. (1970). Measures of self perceptions as predictors of scholastics achievements. *Journal of Educational Research, 63*, 201-203.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A abordagem por projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kulik, J., Sledge, P., & Mahler, H. (1986). Self-confir-matory attribution, egocentrism, and the perpetua-tion of self-beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 50* (3), 587-594.
- Lamia, A., Tap, B & Soerdes-Ader, F. (2011). Evolução da Autoestima e Adaptação Social das Crianças. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde, 1*, 57-75.
- Lemos, J., & Batista, A. (2017). Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*, 53-63.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/hqyhJWcSr8LHQQv3TmWJdmM/>
- Lenz, M., & Dametto, J. (2014). O vínculo afetivo como elemento facilitador da construção da autoestima e da aprendizagem do educando. *Revista Zoom, Erechim, 2*(2), 1-13.
- Lima, M., & Seco, G. (1990). Autoconceito académico em adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 24*, 303-315.
- Lopes, J. (2006). Autoestima e insucesso escolar: Estudo com alunos do 2.º ciclo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 13*(1), 63-74.
- Lopes, R. (2006). O auto conceito revisitado. *Psychologica, 41*, 317-327
- Loureiro, M. (2017). Relação Família-Escola: Educação Dividida ou Partilhada? *INFAD Revista de Psicologia, 2*(1), 103-114.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/979>
- Marsh, H., & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133–163.
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist, 20*(3), 107-123.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal*

- of *Educational Psychology*, 89(1), 41–54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.41>
- Marsh, H., & Yeung, A. (1997). Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal*, 34, 691-720.
- Marsh, H., Burne, B., & Shalvelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept. Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Mateus, N. (2016). Percepções da relação Escola e Família. *Revista Interdisciplinária sobre Imaginários Sociais*, ISSN 0719-0166. 7, 44-61. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/13362>
- Mendes, D., Castelano, K., Martins, L. & Andrade, C. (2017). A influência da autoestima no desempenho escolar. *Revista Educação em Debate*, 39(73). <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/28211>
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Moreira, J., Barros, R., & Monteiro, A. (2014). Autoconceito acadêmico em ambientes virtuais de aprendizagens. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 22(2), 31-46. <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/2386>
- Morgado, J. (2011). Identidade e Profissionalidade Docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 793-812. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/abstract/?lang=en>
- Mosquera, J. & Stobaus, C. (2006). Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7 (1), 83-88.
- Narad, A., & Abdullah, B. (2016). Academic performance of senior secondary school students: Influence of parental encouragement and school environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 12-19
- Nedel, R., Mattos, D., & Marin, A. (2020). Autoestima e autoconceito infantil, escolaridade parental e sua relação com desempenho escolar no ensino fundamental I. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 149-168. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/26180>
- Novaes, A., Santos, M., & Rossi, C. (2021). O autoconceito e a autoestima em estudantes da rede pública de ensino. *Revista Educação Pública*, 21(7).
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In D. Fiorentini, *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (283-308). Associação de Professores de Matemática.

<https://www.researchgate.net/publication/260942853> A reflexão e o professor como investigador

- Oliveira, J. (1999). *Psicologia da educação: Escola, aluno - aprendizagem*. Editorial Presença.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception, 11*(2), 239-266.
- Peixoto, F. & Nascimento, S. (2012). Relações entre o estatuto escolar e o autoconceito, autoestima e orientações motivacionais em alunos do 9º ano de escolaridade. *Análise Psicológica, 4*(30), 421-434.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar* [Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Universidade do Minho].
- Peixoto, F., & Nascimento, I. (2012). Autoconceito e rendimento escolar: contributo para a compreensão da relação bidirecional. *Psicologia, Educação e Cultura, 16*(2), 335-354.
- Piers, E. V. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Fell About Myself)* (2.ª ed.). Counselor Recording and Tests.
- Piers, E. V., & Harris, D. (1964). Age and others correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology, 55*(2), 91-95.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação na Educação Pré-Escolar. O sistema de acompanhamento da criança* (2.ªEd.). Porto Editora.
- Povedano-Díaz, A., Muñiz-Rivas, M., & Vera-Perea, M. (2020). Adolescents' life satisfaction: The role of classroom, family, self-concept and gender. *International journal of environmental research and public health, 17*(1), 19. <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/1/19>
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., & Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of adolescence, 36*(6), 1165-1175. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0140197113001334>
- Quilles, M., & Espada, J. (2009). *Educar para a auto-estima – Propostas para a escola e para o tempo livre* (2.ª ed.). K Editora.
- Roeser, R.W., & Eccles, J.S. (2000). Schooling and mental health. Em A.J. Sameroff, M. Lewis, & S.M. Miller (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135- 156). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Roldão, M. (2017). Conhecimento, Didáctica e Compromisso: O Triângulo Virtuoso de uma Profissionalidade Em Risco. *Cadernos de Pesquisa, 47*(166), 1134-1149.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton university press.

- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15(1), 67-92.
<https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/491>
- Sacilotto, A., & Abaid, J. (2021). Autoconceito em adolescentes e suas relações com desempenho escolar e práticas parentais. *Barbarói*, 58, 30-46.
<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/4320>
- Sampaio, D. (2012). *Voltei à Escola*. Leya.
- Santos, P., & Graminha, S. (2005). Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento escolar. *Cadernos de Psicologia e Educação (Padéia)*, 15(31), 217-226.
- Senos, J. (1996). Atribuição casual, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 1(14). <https://repositorio.ispa.pt/entities/publication/ec08b72f-64e7-4b20-8e50-2c175b1d8b89>
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16, 267-276.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, J. (1976). Self- concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407- 441.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Silva, A. (2018). *Uma Experiência de Inovação Curricular ao Nível da Planificação e das Práticas na Educação Pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/59079>
- Silva, D. M. & Duarte, J. C. (2012). Sucesso Escola e Inteligência Emocional. *Millenium*, (42), 67-84.
- Silva, M., & Vendramini, C. (2006). Evidências de validade de uma escala de autoconceito académico em estatística. *Educação Matemática Pesquisa*, 8, 177-196.
- Simões, M., & Vaz-Serra, A. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 233-251.
- Simões, N., & de Castro, P. (2018). Avaliação psicológica em escolares: relação entre personalidade, autoconceito e habilidades sociais. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 26-44.
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202018000100004&script=sci_arttext
- Sisto, F., Bartholomeu, D., Rueda, F., & Fernandes, D. (2004). Autoconceito e emoções. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Avaliação psicológica: formas e contextos* (pp.68-74). Psiquilíbrios Edições.

- Souza, L., & Murgo, C. (2016) AUTOCONCEITO ESCOLAR EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Colloquium Humanarum*, 13, 596-574.
- Stevanato, I., Loureiro, S., Linhares, M., & Marturano, E. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em estudo*, 8(1), 67-76. <https://www.scielo.br/ijpe/a/xpNwYzR456Yd8kpVPZR4gcb/?lang=pt>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.12864>
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. In. Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 127-154). Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2012). Trabalho por projetos na Educação de Infância. In T. Vasconcelos (Ed.), *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias* (pp. 6–25). Ministério da Educação e Ciência.
- Vaz-Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 57- 66.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Teachers College Press.

Anexos

Anexo 1. Relatório Semanal: PES no 1.º CEB

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II – 5.ª semana

Informação sobre o desempenho das crianças relevante para planificações com a turma:

Esta semana de intervenção individual correu dentro do que estava previsto. No entanto, em conversa com a Professora Cooperante apercebi-me que os alunos parecem ter alguns conteúdos antigos mal consolidados, uma vez que está a existir uma regressão no seu desempenho. Desta forma, ao logo desta reflexão vou mencionar algumas das situações que nos levaram a pensar isso mesmo.

A turma, de um modo geral, manteve-se interessada e participativa nas atividades que foram sendo apresentadas por mim, apesar de, por vezes, ser necessário puxar por alguns alunos para que os mesmos se mantivessem participativos ao longo dos dias. Deste modo, no caso dos alunos que apresentam mais dificuldades em se manterem concentrados, acabei por reforçar a participação dos mesmos através de questões que lhes ia fazendo diretamente para que estes se mantivessem motivados e um pouco mais concentrados nas atividades que estavam a decorrer.

Durante esta semana, optei por diversificar as atividades, tendo recorrido, principalmente, a atividades em grande grupo e pequeno grupo, tendo ainda recorrido a atividades de cariz individual como forma de consolidação dos conteúdos abordados, assim como forma de perceber a destreza que os alunos têm a realizar determinadas atividades.

No primeiro dia de intervenção (segunda-feira, 22 de abril de 2024), iniciei a aula questionando os alunos sobre como tinha estado o tempo durante o fim de semana, assim como as atividades que os mesmos tinham realizado que estivessem relacionadas com a primavera. Em seguida, distribuí as tarefas semanais (distribuição dos Manuais e Cadernos de Atividades de Português; distribuição dos Manuais e dos Cadernos de Atividades de Matemática; distribuição dos Manuais e dos Cadernos de Atividades de Estudo do Meio; limpeza da sala e limpeza do quadro), sendo que cada uma dessas tarefas é sempre atribuída a dois alunos. Para além dessas tarefas distribuí ainda as tarefas diárias (Delegado(a) de turma; Ajudante do Professor(a); Distribuidor(a) do lanche), sendo cada uma delas atribuída a um só aluno. Logo após a distribuição das tarefas, iniciei a exploração, em grande grupo, de uma imagem sobre a primavera, como forma de os alunos reverem algumas das alterações que ocorrem durante essa estação. Em seguida, fiz a recolha de ideias no quadro de giz daquilo que os alunos conseguiam retirar através da observação da imagem. Após finalizar a recolha, os alunos passaram as informações para uma folha de recolha de dados. Assim que todos os alunos

concluírem essa tarefa, questionei-os acerca da forma como se escreve um texto informativo, assim como o que colocamos nas diferentes partes do texto. No entanto não deu tempo de começarem a preencher o plano do texto, tendo esta tarefa ficado para o dia seguinte.

Na hora do recreio, modifiquei a organização da sala de modo a agilizar o início da aula seguinte.

Na aula de Matemática, após o recreio, aguardei que todos os alunos estivessem na sala para iniciar a abordagem aos conteúdos, uma vez que iria ser introduzido um conteúdo que não conheciam. Para isso, optei por realizar uma abordagem inicial recorrendo ao Robot *DOC* e só depois é que referi o conteúdo que iríamos aprender.

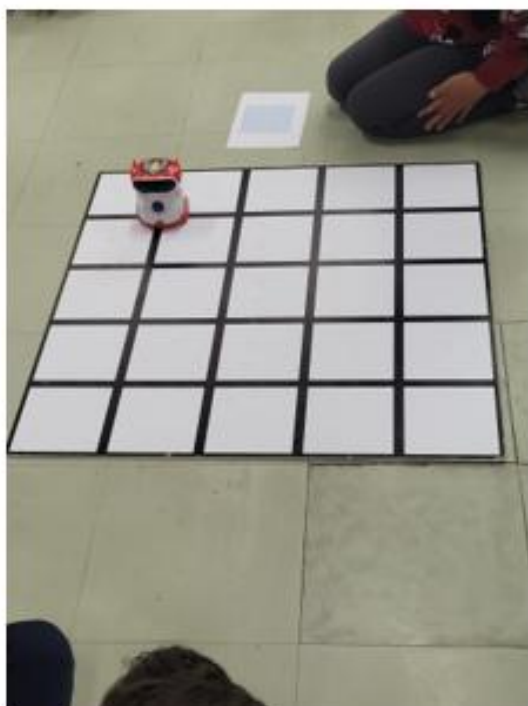




Num primeiro momento, pedi aos alunos que se sentassem no chão, em forma de círculo, para podermos explorar uma figura com o robot de forma a marcarmos o perímetro num tapete quadriculado sem os mesmos saberem a denominação desse mesmo conceito, assim como a sua definição. Depois dessa breve exploração, os alunos viram um vídeo sobre o conceito de perímetro onde apresentava a sua definição e como este podia ser calculado.



Em seguida, continuámos a exploração de algumas figuras com recurso ao Robot *DOC*, de modo a vermos o perímetro das mesmas e para consolidar a sua definição.



Durante esta atividade apercebi-me que existem muitos conteúdos anteriores a este que não estão bem consolidados, o que lhes dificulta compreender algumas partes específicas dos conteúdos. Desta forma, senti alguma dificuldade em abordar a definição de perímetro uma vez que os alunos não sabiam como se chamava o “lado” das figuras, o que fazia com que eles não percebessem a definição: “O perímetro é a soma de todos os lados de um polígono.”. Perante as dificuldades que os alunos apresentavam ao nível dos conhecimentos já abordados, optei por lembrar e reforçar esses conhecimentos, acabando por não ter tempo de explorar todas as figuras que tinha planeado, assim como de realizar a última atividade, onde seriam eles a construir as figuras a serem exploradas.

Na aula de Educação Física, após os alunos regressarem do almoço, começaram a trocar de calçado (fila a fila, de modo a evitar muita confusão) para nos deslocarmos até ao ginásio da escola. Ao chegarmos ao ginásio os alunos sentaram-se nos bancos suecos para ouvirem as instruções iniciais que lhes iriam ser dadas. Inicialmente optei por questionar os alunos relativamente à possibilidade de os mesmos terem fobia a balões, uma vez que as atividades da aula teriam a presença de balões. Após dois alunos referirem que tinham medo do barulho que os balões fazem ao rebentar, tive de alterar a primeira atividade no momento da aula. Desta forma, iniciei a aula com a segunda atividade que tinha planeado, o jogo do balão em suspensão, no qual consegui perceber quais os alunos que têm mais agilidade no momento de corrida assim como nos toques de sustentação de um balão, tendo verificado que existem

alunos cuja motricidade não está assim tão desenvolvida como seria de esperar. Apesar das dificuldades que alguns alunos apresentaram no decorrer do jogo, os alunos mostraram-se bastante interessados na mesma, pelo que se esforçaram sempre para conseguir completar a tarefa que o jogo exigia. Este jogo foi dividido em duas partes.

Na parte inicial, os alunos tinham de realizar o toque de sustentação com as mãos e na parte seguinte, os alunos tinham de fazer o toque de sustentação com a cabeça. A segunda atividade consistiu também num jogo com um balão, no qual a turma foi dividida em dois grupos. Os alunos tinham de formar duas filas sentados no chão de forma a ficarem perto uns dos outros e com as pernas esticadas para os lados. Em seguida o primeiro elemento da fila tinha de passar o balão, um a um, até ao último aluno e, depois de o balão chegar ao fundo da fila, os alunos tinham de voltar a transportar o balão até ao primeiro aluno da fila. Após repetirem várias vezes esse exercício, aumentei um pouco a dificuldade. Na última parte da aula, os alunos tinham de passar o balão até ao último aluno da fila, mas quando o mesmo passasse novamente para o colega imediatamente à sua frente este tinha de correr sentar-se à frente do primeiro da fila e assim sucessivamente.

Desta forma, todos os alunos iam rodando até chegarem à linha estipulada como a meta de chegada. Este exercício teve três rondas, mas na segunda apercebi-me que a equipa que tinha ganho, tanto a primeira como a segunda ronda, tinha feito batota. Perante essa situação referi que os mesmos tinham perdido por esse mesmo motivo. Na terceira ronda, foi possível verificar que essa mesma equipa, sem fazer batota, perdeu novamente, o que me levou a falar com toda a turma de modo a referir que sem batota aquela equipa teria perdido as outras rondas, realçando a importância de sermos sempre justos e verdadeiros.

Na aula de Estudo do Meio, comecei por perguntar aos alunos o que estava dentro dos balões que os mesmos tinham utilizado na aula anterior, de modo a ter um ponto de partida para a atividade seguinte, “Será que o ar ocupa espaço?”. Em seguida, distribuí os alunos por 5 grupos para poderem realizar uma experiência. Comecei por dizer a Questão-problema e depois apresentei os materiais que iríamos precisar para a experiência, tendo entregado os materiais necessários a cada grupo de alunos. Após entregar os materiais aos grupos, entreguei ainda um guião da experiência para eles lerem e preencherem. Inicialmente pedi aos alunos que lessem todo o guião para depois começarem a realização das previsões e da experiência.

Durante a realização da experiência os alunos demonstraram estar bastante interessados e, de um modo geral, todos os alunos conseguiram trabalhar em grupo sem causar algum tipo de atrito. Após todos os alunos terem terminado o preenchimento do guião iniciámos uma discussão sobre as respostas que cada grupo tinha dado, de modo

a chegarmos à resposta final. Após chegarmos à resposta mais correta os alunos passaram a mesma para a folha. De um modo geral, os alunos realizaram a atividade autonomamente e sempre motivados e interessados, sendo notória a elevada expectativa que os alunos têm perante a possibilidade de observar algum tipo de acontecimento no processo da experiência.

O segundo dia de intervenção individual (terça-feira, 23 de abril de 2024), iniciou com a aula de Matemática, na qual optei por fazer uma breve revisão do que se tinha falado na aula anterior, assim como da definição do perímetro. Durante esta revisão, optei por chamar a participar mais os alunos que não são tão participativos, de modo a perceber se os mesmos tinham realmente entendido o que tínhamos falado na aula anterior. Depois dessa revisão inicial dos conteúdos, os alunos resolveram a atividade “O perímetro das divisões da casa.” Após a maior parte de os alunos ter terminado a ficha iniciei a correção da mesma, recorrendo mais à participação dos alunos que não tinham terminado. Durante a resolução dessa atividade verifiquei que alguns alunos demonstraram algumas dificuldades pelo que no momento da correção da mesma tentei sempre resolver de forma mais pormenorizada os exercícios para que percebessem melhor os mesmos.

Na aula de Português, os alunos iniciaram a realização do plano de texto. Durante esta atividade circulei por toda a sala de modo a auxiliar os alunos e a verificar as respostas que os mesmos estavam a dar. Em seguida, os alunos começaram a escrever o texto numa folha, no entanto, como alguns alunos não terminaram o preenchimento do plano, essa mesma atividade teve de ficar para o dia seguinte.

Após a hora do almoço, na aula de Estudo do Meio, comecei por relembrar a experiência que tinha sido feita no dia anterior, bem como as conclusões que podemos tirar a partir da mesma. Em seguida, os alunos realizaram uma nova experiência tendo como base a questão-problema “Será que o ar tem peso?”. Para a realização dessa experiência comecei por dividir a turma em 5 grupo e depois referi e distribuí os materiais que seriam necessários para a mesma, assim como, o guião da experiência para os alunos irem preenchendo. Após alunos terem todos os materiais necessários, comecei a leitura dos procedimentos. Posteriormente à leitura, os alunos, em grupo, assinalaram qual a previsão que achavam que iria acontecer. Quando já todos os alunos tinham realizado a experiência, anotado os resultados e tirado as suas próprias conclusões, iniciei a discussão, entre grupos, das respostas nas conclusões. Nesta experiência, pude verificar que muitos dos alunos ainda não sabem dar nós.

Na aula de Educação Artística, enquanto os alunos acabavam de recortar e colar os guiões das experiências no caderno, coloquei uma música sobre a primavera para que os alunos fossem aprendendo a letra. Em seguida, os alunos treinaram a música

várias vezes, inicialmente com a música de apoio e depois com a música quase sem som. Quando a maioria dos alunos já sabia a letra coloquei-os em duas filas ao pé do quadro, virados para o fundo da sala, para que todos os alunos estivessem visíveis e, após todos os alunos estarem nas devidas posições, estes apresentaram a música à Professora Cooperante e à minha colega de estágio.

No terceiro dia (quarta-feira, 24 de abril de 2024) iniciei as aulas novamente com a área de Matemática. Para iniciar a aula optei por rever os conteúdos que tinham sido abordados nas últimas 2 aulas, uma vez que, uma aluna, que tinha faltado nos dois primeiros dias, estava presente na aula. Deste modo, como a aluna não sabia o que conteúdo que tinha sido abordado nas últimas aulas, pedi à restante turma que tentassem explicar aquilo que tínhamos feito nas outras aulas assim como a definição de perímetro. Após essa explicação por parte da restante turma, decidi ainda passar o vídeo que já tinha apresentado à turma, como forma de consolidar aquilo que os alunos tinham dito anteriormente. Em seguida, os alunos resolveram uma ficha de consolidação de modo a verificar os pontos nos quais os alunos ainda tinham dificuldades. Após a maioria dos alunos ter terminado a resolução da ficha, passámos para a correção da mesma com ajuda de um PowerPoint. Durante a correção da ficha fui chamando ao quadro os alunos que eu verifiquei que tinham apresentado mais dificuldades durante a realização da mesma. Desta forma, todos os alunos puderam ver as diferentes respostas que os alunos deram, assim como, os pensamentos por detrás das mesmas. No entanto, não foi possível terminar a correção da ficha.

Na aula de Português, a seguir ao recreio, a maior parte dos alunos terminaram a realização do texto tendo sido apenas 2 ou 3 alunos que não conseguiram terminar essa mesma tarefa. Os alunos que foram terminando o texto realizaram uma ficha de gramática e ortografia como forma de consolidar e rever algumas das regras previamente adquiridas. A correção dos textos foi sendo feita individualmente conforme ia passando nos lugares.

Após a hora do almoço, continuámos na área de Português, com um momento de pré-leitura sobre o livro “Avó, onde é que estavas no 25 de abril?”. Após a exploração dos elementos do paratexto deste mesmo livro, iniciei a leitura do mesmo recorrendo à projeção de imagens do livro para que os alunos pudessem acompanhar a leitura e observar as ilustrações. Em seguida, os alunos exploraram algumas das expressões da obra, o que levou a um diálogo sobre como era a vida antes do 25 de abril, como as pessoas viviam no passado e as regras que existiam. Após esta discussão, optei por mostrar aos alunos o cravo que se tornou o símbolo da liberdade. Para isso levei um cravo verdadeiro e permiti que todos os alunos tocassem e manuseassem o mesmo,

dando-lhes a oportunidade de vivenciar essa mesma experiência. Posteriormente expliquei a os alunos o motivo de o cravo vermelho ser o símbolo da liberdade.

Depois, na aula de Oferta Complementar, cada aluno criou um cravo através do carimbo da sua própria mão (com tinta vermelha) e do desenho do caule através do seu dedo (com tinta verde).



Em seguida, cada aluno pintou um palito com tinta verde, tendo estes sido colocados a secar enquanto os alunos construía um origami de forma a criar as pétalas do cravo. Nesta atividade, apercebi-me que, apesar do origami ser de dificuldade reduzida, muitos dos alunos têm bastante dificuldade nas atividades que envolvam a motricidade fina, como é o caso da dobragem e do recorte. Devido a essas mesmas dificuldades que os alunos apresentavam, não foi possível construir o outro origami que estava planeado, tendo sido necessário ajudar os alunos a montar o seu cravo para que o mesmo ficasse pronto a tempo.



Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para planificações com a turma:

Relativamente à minha primeira semana de intervenção individual, realizei algumas alterações na disposição da sala de aula, uma vez que os alunos realizaram algumas tarefas em grupo. Outro momento em que realizei uma alteração na disposição da sala de aula, fui durante a exploração do Robot *DOC*. Após esta alteração, a Professora Cooperante referiu que queria mudar a disposição das mesas na sala, uma vez que não considerava a disposição atual positiva no que diz respeito à possibilidade de circular pela sala de aula chegando a todos os alunos. Esta forma, após a alteração que realizei para a exploração do Robot *DOC*, modificamos a organização das mesas de modo a ser mais fácil circular entre as mesmas, possibilitando assim, o acesso a todos os alunos.

A disposição das mesmas é deveras importante pois o ambiente educativo depende de um conjunto de fatores que abordam diversas necessidades educativas, o que acaba por influenciar os alunos de forma direta e indireta. Desta forma, a organização do espaço deve ser sempre pensada de forma a facilitar a aprendizagem quer do grupo, quer do individuo, de maneira que as crianças consigam tirar o maior proveito possível a nível escolar (Borges, 2019).

Desta forma, considero que é mais proveitoso a diversificação na organização do ambiente educativo, permitindo uma maior exploração do espaço.

Apreciação de opções didáticas relevantes para planificações com a turma:

Ao longo de todos os dias de estágio, pude perceber que os alunos ficam mais motivados e interessados nos conteúdos, quando são utilizados recursos digitais, atividades lúdicas ou jogos. Desta forma, é mais fácil conseguir chegar a todos os alunos, permitindo que os mesmos compreendam eficazmente os conteúdos que estão a ser abordados, possibilitando-lhes uma aprendizagem significativa e eficaz.

Tanto os ensinamentos, como os valores que pretendo transmitir aos alunos, não devem basear-se no método passivo, mas sim envolvendo os alunos em situações concretas e reais que lhes permitam aplicar, futuramente, os conhecimentos adquiridos, auxiliando na interiorização dos conteúdos de uma maneira mais lúdica e divertida (Nogueira, 2021).

Destques sobre o meu desempenho:

Relativamente ao meu desempenho, ao longo dos dias de intervenção, posso destacar a minha postura com as crianças, no entanto sinto que ainda posso melhorar mais consoante a confiança que vou adquirindo.

Continuei a manter uma postura assertiva, tranquila e de confiança, de modo que os alunos percebessem que podem confiar em mim, mas que também têm de cumprir as regras da sala de aula. Mais uma vez, consegui ser ouvida e respeitada, em termos de sala de aula, no entanto o comportamento da própria turma já é excelente o que ajuda na fluidez das aulas.

Perante as adversidades consegui sempre responder no preciso momento, sem que houvesse quebras nas aulas e, por último, queria só referir que durante os três dias de intervenção tentei sempre escolher as melhores metodologias para a turma, de forma que esta pudesse aprender sempre algo mais e de forma eficaz.

Desafios futuros do meu desempenho:

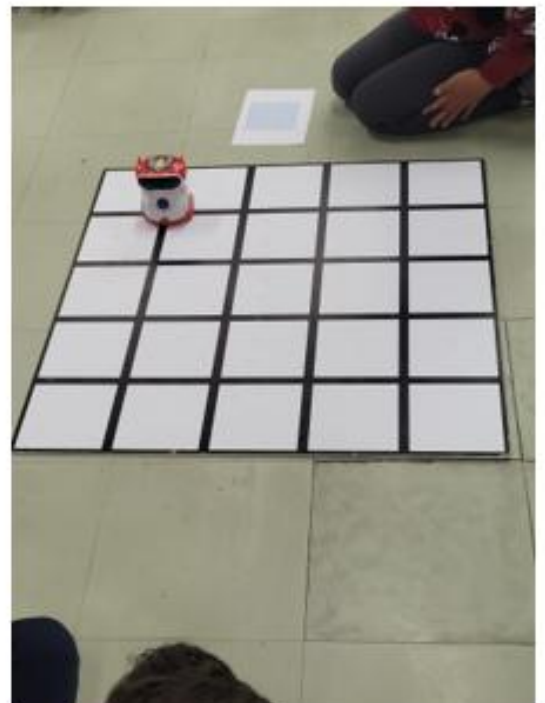
Na minha opinião, futuramente, talvez terei de pensar em reduzir a quantidade de atividades das planificações, uma vez que alguns dos momentos tive de prolongar a explicação, não tendo dado para terminar todos os pontos que tinha planificado ao longo dos dias, pois apesar da turma ser calma a nível do comportamento, não resolvem as tarefas no tempo que lhes é estipulado.

Apesar de, num modo geral, a turma ser participativa e estar concentrada durante as aulas, sinto que ainda me é possível tentar encontrar novas formas e técnicas de cativar os alunos que não têm esse à-vontade para participar nas aulas, evitando assim momentos de monotonia e tornando as aulas mais dinâmicas.

Referências bibliográficas:

- Borges, J. F. L. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças* [Master's thesis, Instituto Politécnico de Santarém].
- Gonçalves, A. T. F. M. (2012). *O Trabalho em Equipa: A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa* [Doctoral dissertation, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal].
- Nogueira, S. M. de. M. (2021). *O lúdico como instrumento pedagógico nos processos de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Doctoral dissertation, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/40464/1/Relato%cc%81rio%20Final%20Susana%20Nogueira.pdf>

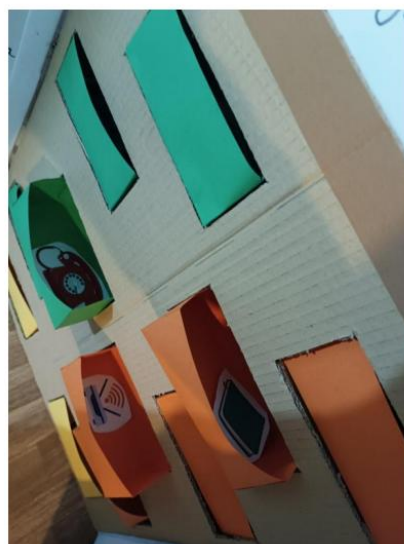
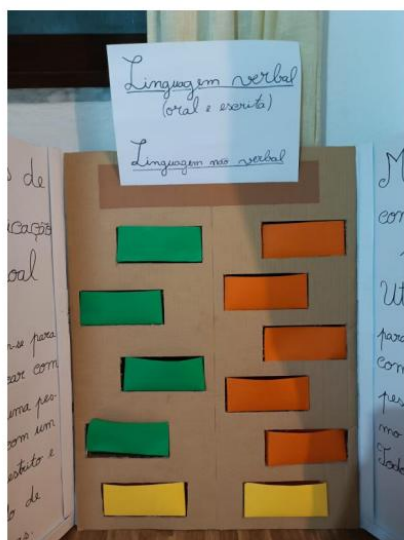
Anexo 2. Robot DOC



Anexo 3. Uso de tecnologías



Anexo 4. Materiais Manipuláveis





Anexo 5. Plano de aula / Planificação

Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II
 2023/2024

Agrupamento de Escolas Grão Vasco
 Escola Básica 1, 2 João de Barros
 Orientador Cooperante: Olga Adão
 2.º ano do 1.º Ciclo de Ensino Básico

Plano de Aula n.º 22

14/05/2024

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos/Conhecimentos /Capacidades/Atitudes	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Matemática • Dinheiro.	• Fazer estimativas de quantias de dinheiro, por arredondamento.	• Revisão da lista de compras elaborada pelos alunos; • Comparação de preços dos produtos, como forma de os sensibilizar para a necessidade de realizar as melhores escolhas; • Realização da recolha do material manipulável (notas e moedas), que cada aluno tem nos seus recursos; • Exploração de um supermercado posicionado dentro da sala de aula; • Realização de compras e vendas no supermercado; • Diálogo sobre a forma como os alunos geriram o dinheiro.	• Análise da capacidade de os alunos observarem dois preços diferentes e saberem como podem poupar num em relação ao outro; • Análise da dimensão social dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos que tem relativamente à realidade.	• Computador; • Quadro interativo; • Produtos de supermercado; • Material manipulável (dinheiro).	9h00 9h10 9h30 9h40 9h50 10h20 10h30
Recreio					
Português • Oralidade; • Leitura – Escrita; • Educação literária.	• Identificar e referir o essencial de textos lidos; • Identificar informação explícita no texto.	• Diálogo Professora Estagiária/aluno/alunos sobre o que aconteceu no texto analisado na última aula, como forma de relembrar a história do mesmo; • Leitura do texto por parte da Professora Estagiária; • Resolução individual da 1.ª parte ficha de trabalho (Anexo 1); • Correção, em conjunto, da 1.ª parte da ficha de trabalho, com recurso a um PowerPoint (Anexo 2); • Resolução, em conjunto, da 2.ª parte da ficha de trabalho (Anexo 3).	• Análise da capacidade de os alunos identificarem o significado de expressões presentes no texto; • Observação da dimensão social dos alunos durante a partilha de conhecimentos durante a exploração de palavras e expressões desconhecidas.	• Computador; • Quadro; • Giz; • Apagador; • Quadro interativo; • Ficha de trabalho; • Lápis; • Borracha; • PowerPoint com a correção da ficha.	11h00 11h10 11h15 11h30 11h40 12h00
Almoço					

Marta Marques, nº 20801

1

Estudo do Meio • Os meios de comunicação.	• Comparar meios de comunicação e informação, atribuindo-lhes relevância pessoal e social.	• Diálogo Professora Estagiária/aluno/alunos de forma a relembrar o os conteúdos analisados na última aula de Estudo do Meio; • Divisão dos alunos em equipas de 6 elementos; • Realização de um jogo, em equipas, denominado de "Monopólio da comunicação".	• Análise da capacidade de os alunos trabalharem em equipa; • Verificação dos conhecimentos adquiridos na aula anterior; • Análise da capacidade de os alunos tomarem decisões importante no jogo.	• Jogo "Monopólio da comunicação".	14h00 14h15 14h20 15h00
Educação artística (Artes Visuais) • Experimentação e Criação.	• Experimentar possibilidades expressivas dos materiais (cartão, rolos, papéis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações. • Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.	• Apresentação de alguns exemplos de meios de comunicação criados a partir de materiais reciclados e não reciclados; • Exploração dos materiais fornecidos aos alunos; • Divisão da turma em grupos de 6 elementos; • Elaboração, em grupo, do meio de comunicação que lhes foi atribuído, utilizando os materiais fornecidos; • Apresentação dos resultados das criações dos grupos.	• Observação da capacidade de os alunos representarem um objeto a partir de outros materiais; • Observação da capacidade de trabalhar em grupo; • Verificação da capacidade dos alunos analisarem as criações uns dos outros apresentando a sua opinião relativamente aos mesmos.	• Materiais reciclados (cartão, rolos de papel higiénico, revistas, etc); • Tesoura; • Cola; • Lápis; • Cartolinas; • Papeis coloridos.	15h00 15h10 15h15 15h20 15h50 16h00
Observações/reflexões:					

Anexo 1

Escola Básica 1, 2 João de Barros
Ficha de Português – 2.º Ano

Logo:

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Lê atentamente o texto.

O novo de emoções

Marta andava triste porque ouvia os pais a falar sobre as emoções, mas ela continuava sem conseguir explicar o que sentia. Então, o seu amigo Sukha, que sabia muito sobre as emoções, começou a explicar-lhe tudo.

— Sabes, Marta, as emoções são mensagens que o nosso cérebro envia ao nosso corpo, para que ele saiba o que deve fazer em cada momento. As emoções são normais. Todas as pessoas têm emoções!

Surpreendida, a Marta perguntou:

— É normal eu sentir-me assim e não saber explicar o que sinto?

— Sim, Marta, é normal! — respondeu Sukha muito seguro enquanto lhe entregava o novo. (...) — Pensa numa cor e puxa o fio da cor que escolheste.

A Marta pensou um pouco e escolheu o segundo fio.

— Pode ser o amarelo! — exclamou a Marta.

— Amarelo é a cor da alegria! — explicou o Sukha. — Esta emoção conquista o teu coração e todo o teu corpo, quando consegues ter algo que querias muito ou quando coisas boas acontecem. A alegria quer que tu repitas os momentos bons e que os partilhas com os outros. Quando sentes alegria, o teu coração está feliz! Lembra-te quando terminaste aquele puzzle muito grande?

— Oh! Fiquei tão alegre! — disse a Marta. — E agora já sei que, quando marquei aquele golfo na escola, o meu coração sorria, porque era a alegria a dizer: “Conseguieste!”.

Elizabete Neves, O novo de emoções, Porto Editora, 2019 (texto, com supressões, adaptado)



2. Assinala com um X a opção correta, de acordo com o texto.

a) A Marta andava triste porque...

- não tinha amigos. _____ não sabia explicar o que sentia. X
 sabia tudo sobre emoções. _____ tinha muitos pesadelos. _____

b) O que é que Sukha disse à Marta que eram as emoções?

- Sentimentos confusos. _____
 Um novo de uma só cor. _____
 Mensagens que o cérebro envia para o corpo. _____

3. Classifica com verdadeiro (V) ou falso (F) as seguintes afirmações. Corrige as afirmações falsas.

a) A Marta estava triste porque não sabia explicar o que queria. _____

b) As emoções são mensagens que o corpo envia ao cérebro. _____

c) Sukha explicou à Marta que todas as pessoas têm emoções. _____

d) O fio que a Marta escolheu era amarelo e representava a alegria. _____

e) Sentimos alegria quando coisas boas acontecem. _____

Anexo 2

2. Assinala com um X a opção correta, de acordo com o texto.

a) A Marta andava triste porque...

- não tinha amigos. _____ não sabia explicar o que sentia. X
 sabia tudo sobre emoções. _____ tinha muitos pesadelos. _____

b) O que é que Sukha disse à Marta que eram as emoções?

- Sentimentos confusos. _____
 Um novo de uma só cor. _____
 Mensagens que o cérebro envia para o corpo. X

3. Classifica com verdadeiro (V) ou falso (F) as seguintes afirmações. Corrige as afirmações falsas.

a) A Marta estava triste porque não sabia explicar o que queria. F

A Marta estava triste porque não sabia explicar o que sentia.

b) As emoções são mensagens que o corpo envia ao cérebro. F

As emoções são mensagens que o cérebro envia ao corpo.

c) Sukha explicou à Marta que todas as pessoas têm emoções. V

d) O fio que a Marta escolheu era amarelo e representava a alegria. F

O fio que a Marta escolheu era amarelo e representava a alegria.

e) Sentimos alegria quando coisas boas acontecem. V

Anexo 3

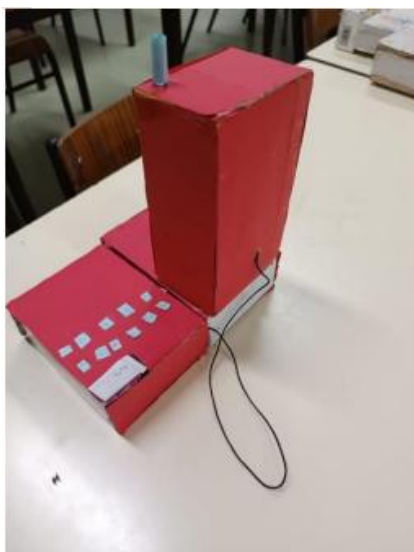
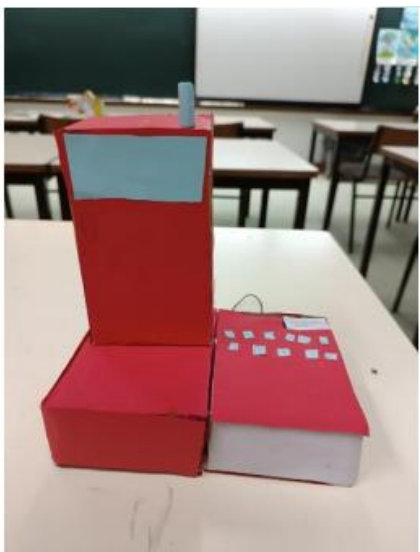
4. De que cor era o fio que a Marta puxou e que emoção essa cor representa?

5. Porque é que a Marta ficou alegre quando terminou o puzzle que era muito grande?

6. Ao falar de alegria a Marta lembrou-se do golo que tinha marcado na escola. Porque é que ela relacionou esse momento com a alegria? Explica com informação do texto.

Anexo 6. Atividade de desenvolvimento cognitivo e criatividade

Construção de meios de comunicação com base em materiais reciclados





Anexo 7. Relação afetiva



Anexo 8. Relatório Semanal: PES na EPE

Prática de Ensino Supervisionada na EPE II – Relatório semanal 3

Apreciação de opções didáticas e desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo:

Inicialmente gostaria de referir que esta semana foi um pouco atípica, uma vez que se tratava da semana que antecedia o Dia da Mãe e, também, visto que na segunda-feira era o dia do desfile académico. Deste modo, a manhã de segunda-feira foi praticamente destinada ao diálogo com as crianças sobre o que era o desfile académico, pelo que levei a cartola e a bengala para que as crianças pudessem dar as tradicionais bengaladas que ocorrem durante o cortejo. Contudo, ainda nessa manhã, as crianças brincaram livremente na cozinha de lama, pelo as crianças estiveram a maioria do tempo implicadas nas suas produções. Gostaria de destacar o desempenho de quatro meninos, a Clara, a Júlia, o Mateus e o Duarte Figueira, visto que estiveram o tempo todo a criar casas para as formigas, assim como alimentação e, ainda, veneno para as “formigas más”.

No dia das experiências as crianças demonstraram altos níveis de implicação, tendo experimentado, testado e discutido o que ia acontecendo ao longo das experiências. Deste modo, considero que será uma mais valia optar por levar novamente experiências para as crianças, uma vez que é algo que cativa a sua atenção e desperta o interesse das mesmas pela aprendizagem.

Contudo, tive de ir realizando as experiências em pequenos grupos, visto que a Educadora estava a terminar a prenda do Dia da Mãe e, para isso, ia chamando algumas crianças para perto dela.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para futuras planificação com o grupo:

Esta semana, como estive bom tempo, optei por proporcionar às crianças mais momentos no exterior, onde puderam brincar livremente, e na cozinha de lama, onde brincaram e realizaram algumas atividades.

Assim sendo, as crianças passaram menos tempo no interior da sala, e, os benefícios dessa decisão foram visíveis no comportamento das crianças e nos seus níveis de implicação e bem-estar!

Desta forma, considero que, em futuras planificações, irei dar mais valor aos momentos no exterior, permitindo que as crianças possam brincar ao mesmo tempo que aprendem e desenvolvem competências importantíssimas.

No que diz respeito à organização das crianças, optei por dividi-las em pequenos grupos, apenas durante a realização de algumas atividades, contudo fui diversificando essa mesma divisão, tanto por idades como por grupos heterogéneos, dependendo do tipo de atividades que iam realizando. Desta forma, consegui atingir o objetivo de desenvolver determinadas competências nas crianças de acordo com o seu nível de desenvolvimento, bem como durante a cooperação entre crianças de diferentes idades, uma vez que os meninos mais velhos iam auxiliando os mais novos e mostrando técnicas e métodos de realizar as diferentes atividades, de forma a lhes ser mais fácil e confortável a realização das mesmas.

Destaques sobre o meu desempenho:

Utilizei um tom de voz adequado, criando um ambiente acolhedor e seguro, que incentivou as crianças a participarem e a expressarem-se livremente. Desta forma, consegui observar que o uso de um tom calmo foi fundamental para estabelecer um clima calmo na sala, o que fez com que as crianças ficassem mais calmas.

Durante os momentos de brincadeira livre permiti que as crianças seguissem a sua própria criatividade e ideias, evitando intervir diretamente nas suas brincadeiras e construções. Esta liberdade de escolha proporcionou às crianças a oportunidade de se envolverem nas atividades, tomando decisões, resolvendo problemas e expressando as suas emoções e pensamentos de forma espontânea.

Considero que adotei uma postura adequada ao permitir que as crianças fossem autónomas e explorassem livremente o espaço, tendo apenas supervisionado para evitar possíveis acidentes e quedas perigosas.

Desafios futuros do meu desempenho:

O maior desafio é encontrar estratégias para lidar com o comportamento das crianças mais desafiantes, bem como manter todas as crianças motivadas perante uma atividade, no entanto como já referi, considero que, juntamente com a minha colega de estágio, encontramos uma solução bastante positiva para esse mesmo desafio, que tem como base a diversidade de atividades e a divisão do grupo por idades. Deste modo, tenho notado uma evolução positiva, relativamente a esse ponto, com o passar das semanas.

O que as crianças me ensinaram esta semana:

Esta semana, surpreendi-me bastante pela positiva no que diz respeito ao comportamento das crianças e à sua capacidade de colocar hipóteses. Estas competências foram visíveis durante a dinamização das experiências, nas quais as

crianças diziam o que achavam que ia acontecer e o porquê de determinada situação acontecer. Durante estas atividades eu pude adotar uma postura de observadora, uma vez que as próprias crianças debatiam ideias e tomavam decisões sobre a forma como iam experimentar as atividades

Para concluir, consegui entender a importância de dar liberdade e de permitir que as crianças explorem livremente os materiais, uma vez que esta liberdade ajuda na promoção da autonomia e na capacidade de resolver problemas. Na maior parte das vezes acabamos por nos surpreender com as suas competências e no final o mais importante de tudo são as experiências e as vivências que as crianças têm e as aprendizagens que estas realizam quando estão no seu “mundo”, da forma que é melhor para as mesmas, permitindo-lhes ser felizes a aprender.

Registo de oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo:

28/04/2025	Formação Pessoal e Social	- Brincar no espaço interior e exterior.
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Desenvolvimento da linguagem oral através de diálogos e interações sobre as tradições do desfile académico;
	Conhecimento do Mundo	- Brincar no espaço exterior; - Explorar o solo.

29/04/2025	Formação Pessoal e Social	- Demonstração de prazer nas suas produções (desenhos dos coelhos); - Brincar no espaço interior e exterior.
	Educação Artística	- Desenho de coelhos;
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Desenvolvimento da linguagem oral através de diálogos e interações sobre os coelhos;
	Conhecimento do Mundo	- Brincar no espaço exterior; - Descobrir características dos coelhos.

30/04/2025	Formação Pessoal e Social	- Demonstração de prazer nas suas produções (desenho da mãe; pinturas invisíveis);
-------------------	----------------------------------	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar com outros no processo de aprendizagem; - Brincar no espaço interior e exterior.
	Educação Artística	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de desenhos invisíveis; - Desenho da mãe.
	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da linguagem oral através de diálogos e interações sobre os coelhos; - Leitura da história “Ajuda a Natureza – o coelho”.
	Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Brincar no espaço exterior; - Características dos coelhos.

Anexos







Anexo 9. Webinar: “Vamos falar de momentos difíceis? O poder da relação na gestão do comportamento das crianças em creche”



WEBINAR 5

Vamos falar de momentos difíceis? O poder da relação na gestão do comportamento das crianças em creche

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

Certifica-se que,

[REDACTED]
participou no **Webinar 5 | Vamos falar de momentos difíceis? O poder da relação na gestão do comportamento das crianças em creche** com duração de 60 minutos (18:30 - 19:30), realizado no dia 25 de fevereiro de 2025, integrada no ciclo de webinars da projeto Desenvolvimento e Educação em Creche.

Guimarães, 13 de março de 2025

Assinado por: ANA LUÍSA RODRIGUES JUSTINO
Num. de identificação: 13157065
Data: 2025.03.13 09:46:15+0100



www.prochild.pt in f @

Anexo 10. Resumo do Artigo de revisão: “A docência na perspectiva da Profissionalização, da Profissionalidade e do Profissionalismo”

A Docência Na Perspetiva Da Profissionalização, Profissionalidade E Profissionalismo

Ana Rita Gaspar¹, Cíntia Ribeiro², Luciana Rodrigues³, Marta Marques⁴, Marta Sofia⁵, Simone Almeida⁶

¹ Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, pv20803@esev.ipv.pt

² Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, pv21343@esev.ipv.pt

³ Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, pv20805@esev.ipv.pt

⁴ Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, pv20801@esev.ipv.pt

⁵ Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, pv21333@esev.ipv.pt

⁶ Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, pv18825@esev.ipv.pt

Resumo

A docência tem vindo a sofrer transformações significativas que exigem uma abordagem crítica às dimensões da profissionalização, profissionalidade e profissionalismo. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as várias dimensões, sobre como se articulam entre si e como contribuem para a construção da identidade e do estatuto profissional dos docentes atualmente. Através de uma análise teórico-concetual, é explorada a evolução da formação de professores e os diversos decretos-lei que regulam a profissão, destacando-se as mudanças nas exigências de qualificação e a importância crescente da formação contínua. A profissionalidade é vista como um conjunto de saberes, atitudes e valores que orientam a prática ética e competente do docente, enquanto o profissionalismo se associa ao compromisso com a qualidade do ensino, a responsabilidade social e a participação ativa na vida escolar. As conclusões revelam que a prática docente enfrenta hoje pressões resultantes do neoliberalismo, que valoriza a eficiência e a produtividade em detrimento da autonomia pedagógica. É necessário reforçar o estatuto profissional dos professores, melhorar as condições de trabalho e reconhecer o seu papel essencial na promoção de uma educação pública de qualidade. Assim, apela-se à adoção de políticas educativas que valorizem a formação inicial e contínua, incentivem o desenvolvimento profissional ao longo da vida e devolvam dignidade à profissão docente.

Palavras-chave: Profissionalização, Profissionalidade, Profissionalismo

Anexo 11. Planificação Focada numa Criança

Breve Descrição das Observações Realizadas (Contexto)

Ao longo das últimas semanas, foi possível observar o crescente interesse da Clara e da Júlia pelas formigas que vão encontrando ao longo do diverso espaço exterior. Desta forma, decidi dedicar um pouco mais da minha atenção nesse interesse que têm demonstrado. Nesse sentido, no momento que iremos para a cozinha de lama, estarei atenta a possíveis intervenções destas duas meninas, com o objetivo de estimular a descoberta e exploração do que é a vida das formiga.

Oportunidades a proporcionar por Área/Domínio de Conteúdo

Formação Pessoal e Social	- Serem capazes de tomar decisões no que diz respeito à forma como vão explorar as formigas; - Auxiliar os outros durante a aprendizagem;
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;
Conhecimento do Mundo	- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos;

Operacionalização das Propostas a Implementar

A proposta a implementar irá ser realizada no momento de ida à cozinha de lama, permitindo que as crianças brinquem livremente e, assim, ter a oportunidade de integrar as brincadeiras e as descobertas destas duas crianças, criando um momento de possível amplificação dos seus conhecimentos.

Anexo 12. Planificação de uma Atividade Dirigida

Roteiro: Vamos ajudar o coelho a encontrar o caminho certo!

Hora	Local	Área de conteúdo
13h30 – 14h30	Sala de atividades	- Formação Pessoal e Social; - Expressão e Comunicação: Matemática.

Aprendizagens Visadas:

- Formação Pessoal e Social:
 - Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;
 - Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;
 - Cooperar com outros no processo de aprendizagem;
- Expressão e Comunicação: Matemática:
 - Localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação;

Descrição do momento:

- Após o regresso da hora de almoço, irei apresentar algumas imagens relacionadas com os hábitos dos coelhos.
- Em seguida, irei apresentar o robot DOC, de modo a permitir que as crianças se familiarizem com o mesmo.
- Após esse momento, irei espalhar algumas imagens no tabuleiro do robot e, em seguida, irei dizer um percurso que o coelho fez, mostrando as ilustrações para que as crianças não se esqueçam do mesmo.
- Posteriormente, irei pedir que as crianças pensem como podem criar um percurso que passe por todas as etapas, introduzindo os comandos no robot e verificando se está correto ou não.
- Nesta tarefa irei ajudar as crianças na parte da orientação, de modo que as mesmas se familiarizem com os termos e com os comandos presentes no robot.

Anexo 13. Ficha 1 do Sistema de Acompanhamento das crianças (SAC)

Ficha 1i

(versão completa)

Fase 1- Avaliação individualizada

Data: 20/06/2025	Idade da criança: 6 anos
Nome da criança: G.	Data de nascimento: 06/08/2018

Auto-Estima Indicadores – A criança...		
<p>a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?</p> <p>De um modo geral, a criança não aparenta ter conflitos de tensão emocional nem conflitos internos, sendo que não temos nenhuma lembrança de a ouvir chorar.</p>		
<p>b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?</p> <p>A criança demonstra algum receio em expressar as suas ideias e os seus sentimentos, fazendo-se devido à dificuldade presente a nível da linguagem oral. Deste modo, a criança acaba por intervir poucas vezes durante as discussões realizadas na manta. Assim, podemos referir que esta, apesar das dificuldades mencionadas, mostra-se interessado em participar, principalmente quando se fala de tema que lhe despertam um maior interesse ou que são do seu conhecimento.</p>		
<p>c) Evidencia competências essenciais de valor na Educação Pré-Escolar</p>		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<p>Nem Auto-estima visto que a criança não demonstra durante a realização de atividades mais estruturadas ligadas aos domínios da Matemática e da Linguagem Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto-organização/iniciativa <p>• Abordagem à Escrita; Deste modo, sentimos que a criança não sempre demonstra ter noção das suas capacidades, pelo que, por vezes, opta por ficar calado e evitar o confronto com a realidade. Contudo, foi notória a evolução dessa criança ao longo das semanas, visto que, perante a constante insistência dos adultos presentes nas atividades, a criança começou a demonstrar mais interesse em tentar finalizar as</p>	<p>Comportamento no grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade grossa • Motricidade grossa • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico • Compreensão do mundo social

atividades de forma correta e precisa, tendo, em determinados momentos, tomado iniciativa de pedir apoio de um adulto para o desenvolvimento das suas aprendizagens e competências.

- d) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?

A criança tem noção da responsabilidade pelo seu bem-estar demonstrando cuidado consigo próprio, visto que tem noção das suas capacidades e dos possíveis perigos que possam existir.

ATITUDES

Auto estima - apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Auto-organização/iniciativa Indicadores – A criança...

- a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante desatracções e obstáculos?

A criança envolve-se nas atividades em que está inserida, focando-se nos seus objetivos e demonstrando bastante empenho em terminar eficazmente as tarefas. Deste modo, a criança demonstra um maior foco nas atividades que estejam ligadas a desejos e interesses que este possui.

- b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?

Sim, a criança tem em conta as suas próprias necessidade, bem como as do grupo, revelando-se igualmente atenta aos adultos presentes na sala. Quando sente alguma dificuldade este recorre ao auxílio aos adultos para conseguir ultrapassar a mesma.

- c) É capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objetivo e de monitorizar a atividade com flexibilidade?

A criança entende que precisa de realizar algumas tarefas e concluir algumas ações prévias para conseguir atingir um objetivo. Demonstrando-se flexível quanto à ordem de realização, preocupando-se apenas em terminar as suas tarefas.

Auto-organização/iniciativa - apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social Indicadores – A criança...

- a) Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?

A criança baseia-se muito no grupo de meninos no qual se incluiu desde o início, pelo que demonstra um grande interesse no mesmo, não dando muito espaço a novas amizades. Deste modo, a criança foca-se tanto no bem-estar dela como no dos amigos, visto que são os dois mais novos do que ele. Contudo, demonstra ainda interesse em procurar contacto com outras crianças, bem como adultos.

- b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?

Em certos momentos, a criança parece saber expressar-se, contudo quando surge algum conflito com outra criança e lhe é pedido para explicar o que se passou, a mesma acaba por não conseguir expressar aquilo que sente ficando frustrada. Contudo, sentimos que isso também acontece pelo facto de a criança não conseguir comunicar de forma espontânea, devido às suas dificuldades que apresenta a nível da fala.

- c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?

A criança demonstra ter consciência das suas capacidades apesar de, por vezes, se retrair por ter receio do julgamento por parte dos outros. Durante a realização de atividades a criança acaba se manter focada no seu trabalho pelo que não conseguimos compreender se esta tem plena consciência das suas fraquezas e capacidades.

- d) É capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e pensamentos?

Apesar de a criança ficar frustrada em determinadas situações, não conseguindo atingir os objetivos pretendidos, esta consegue reconhecer quando age mal para com os colegas, prontificando-se a pedir desculpa e a resolver os conflitos.

- e) É sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?

Quando a criança vê alguém magoado e/ou a chorar, a criança mostra-se preocupada, revelando atitudes que possam contribuir para o bem-estar dos outros, principalmente no que diz respeito às crianças mais novas.

Competência social - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Motricidade Fina Indicadores – A criança...
a) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia a dia? Sim, ela utiliza adequadamente todos os instrumentos com os quais se depara no seu dia a dia.
b) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos? Sim, a criança manipula adequadamente os materiais lúdicos e didáticos, colaborando com colegas na utilização desses mesmos materiais e jogos.
c) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais? Sim. A criança demonstra facilidade ao pegar no lápis e posiciona corretamente a folha, tendo em conta o modo como pretende realizar a atividade, tendo já alguma destreza em escrever o seu nome.

Motricidade fina - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Motricidade Grossa Indicadores – A criança...
a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?

Sim, a criança revela bastante interesse por todas as atividades, demonstrando prazer durante a realização das mesmas, principalmente nas situações que envolvem bastante movimento. Sempre que nos deslocamos para o ginásio é visível o entusiasmo da mesma enquanto aguarda a chegada do Professor de Educação Física. Esta revela, ainda, gostar muito de desporto, o que se comprova principalmente durante os jogos de futebol que as crianças desenvolvem nos momentos de brincadeira livre.

- b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?

Apesar de demonstrar bastante entusiasmo perante situações que envolvam corrida, esta criança apresenta algumas dificuldades a nível motor, visto que é uma criança acima do peso e ainda demonstra dificuldade em movimentos como a corrida.

- c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?

A criança demonstra ter controlo e coordenação no que diz respeito aos movimentos, o apesar de algumas dificuldades que a motricidade também envolve.

Motricidade grossa - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Expressões artísticas
Indicadores – A criança...

- a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz, para se expressar e desfruta de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação?

A criança demonstra interesse em explorar diversos materiais, como é o caso dos elementos naturais que podem ser usados durante as suas produções artísticas, explorando os mesmos sem medo. Deste modo, revela-se bastante participativa nas atividades que vão sendo propostas, gostando de explorar e manipular aquilo que lhe é apresentado.

- b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

A criança recorre a várias propriedades das artes visuais, demonstrando criatividade nas suas produções.

- c) Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

A criança participa nas atividades musicais e utiliza as propriedades da voz, embora não seja algo que faça frequentemente e de forma espontânea, esta apenas participa nas atividades desse género quando se trata de alguma dinâmica de grupo, ao que é convidada para tal.

- d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz de conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

Esta criança não costuma revelar muita vontade em dramatizar e recontar histórias. Contudo, em situações de brincadeiras, a criança representar situações da vida real com os seus pares. Deste modo, sentimos que esses momentos só acontecem quando esta está a brincar com os seus amigos mais próximos, demonstrando ser mais recatado quando está em grande grupo.

- e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

Embora nem sempre participe nas atividades, esta demonstra alguma motivação durante a realização das mesmas, explorando, ao seu ritmo, os movimentos do seu corpo.

Expressões artísticas - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Linguagem
Indicadores – A criança...

- a) Gosta de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem?

Sim, a criança gosta de participar em atividades de grupo e de dar a conhecer as suas ideias, embora o faça de maneira mais confortável quando se encontra em pequeno grupo com os seus amigos.

- b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?

Não, a criança apresenta algumas dificuldades em manter um conversa, visto que sente dificuldades em dialogar e rapidamente perde o interesse ou então fica com receio e apenas encolhe os ombros quando lhe é dito algo.

- c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos?

Quando a criança se encontra sozinha com outras crianças, sente-se à vontade para comunicar livremente, no entanto, com os adultos, a criança demonstra-se mais tímida, pelo que nem sempre comunica com tanta confiança como com outras crianças. Contudo, ao longo do ano foi perceptível a evolução e o à-vontade dessa criança em comunicar com os adultos.

- d) Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons?

A criança compreende as funções da linguagem escrita, pelo que já consegue escrever o seu nome e identificar as letras que o constituem.

Linguagem - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pensamento lógico, conceptual e matemático
Indicadores – A criança...

- a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros?

Não, a criança ainda não apresenta um pensamento lógico e concetual muito desenvolvido. Quando explora atividades e acontecimentos, não o faz com o intuito de descobrir algo, mas sim apenas com o objetivo de explorar.

- b) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?

A criança demonstra algumas dificuldades ao nível de realizar operações simples, pelo que, em determinadas situações do quotidiano do jardim de infância, nomeadamente na contagem de crianças presentes, conseguimos reparar no facto de a criança não estar efetivamente a contar, mas sim a recitar os números, pois ainda não consegue fazer a correspondência um a um.

- c) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?

Apesar da sua dificuldade em se expressar a criança demonstra ter algum raciocínio lógico sobre as situações que a rodeiam.

Pensamento lógico, conceptual e matemático - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo físico e tecnológico

Indicadores – A criança...

- a) Evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?

Sim, a criança gosta de explorar os materiais que estão à sua disposição, sem receio de se sujar, conseguindo aproveitar ao máximo cada momento da exploração.

- b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?

A criança, ao explorar os materiais que lhe são fornecidos, consegue identificar as suas características e propriedades, reconhecendo algumas alterações mais simples e realizando algumas previsões.

- c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?

Sim, a criança consegue utilizar diversos objetos e materiais através da experiência e do processo de descoberta, no entanto este conhecimento resulta, maioritariamente da experiência e da tentativa erro, contudo algumas surgem de previsões e generalizações que fez ao utilizar instrumentos semelhantes.

Compreensão do mundo físico e tecnológico - apreciação global, atendendo à idade da criança:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Síntese

O Gabriel Oliveira é uma criança que apesar de ser um pouco tímida, quando está só com outras crianças se mostra bastante ativo e comunicativo. Desde o início reparamos que é uma criança que tem vindo a atingir progressivamente as aprendizagens e os objetivos preconizados nas OCEPE. É uma criança autónoma, participativa e comunicativa, apesar de por vezes não se expressar. Este encontra-se na fase de construção da sua personalidade, uma vez que os problemas que teve quando era bebe lhe terem trazido algumas limitações. No entanto, sentimos que este apresenta interesse pela escola, mesmo apesar de todas as dificuldades sentidas.

Conversa com os pais:

Ao longo das semanas de intervenção, foi possível estabelecer uma relação com os pais da criança, pelo que conseguimos colocá-los a par da evolução da criança em questão. Esta relação permitiu criar um ambiente de colaboração no que diz respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem deste menino, uma vez que os pais se demonstram bastante interessados desde o início, facilitando na construção de uma relação de confiança.

Anexo 14. Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

N.º de aluno: _____

Instruções: Por favor, responde às perguntas abaixo. As tuas respostas são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins de pesquisa.

1. **Idade:** _____ anos

2. **Género:** _____

3. **Já reprovaste algum ano?** Sim Não

Anexo 15. Escala Infantil de Piers-Harris

Escala de Auto-conceito

1	Os meus colegas de turma gozam comigo.	SIM	NÃO
2	Sou uma pessoa feliz.	SIM	NÃO
3	Tenho dificuldades em fazer amizades.	SIM	NÃO
4	Estou triste muitas vezes.	SIM	NÃO
5	Sou uma pessoa esperta.	SIM	NÃO
6	Sou uma pessoa tímida.	SIM	NÃO
7	Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.	SIM	NÃO
8	A minha aparência física desagrada-me.	SIM	NÃO
9	Sou um líder nas brincadeiras e no desporto.	SIM	NÃO
10	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	SIM	NÃO
11	Sou impopular.	SIM	NÃO
12	Porto-me bem na escola.	SIM	NÃO
13	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	SIM	NÃO
14	Crio problemas à minha família.	SIM	NÃO
15	Sou forte.	SIM	NÃO
16	Sou um membro importante da minha família.	SIM	NÃO
17	Desisto facilmente.	SIM	NÃO
18	Faço bem os meus trabalhos escolares.	SIM	NÃO
19	Faço muitas coisas más.	SIM	NÃO
20	Porto-me mal em casa.	SIM	NÃO
21	Sou lento(a) a terminar trabalhos escolares.	SIM	NÃO
22	Sou um membro importante da minha turma.	SIM	NÃO
23	Sou nervoso(a).	SIM	NÃO
24	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	SIM	NÃO
25	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	SIM	NÃO
26	Os meus amigos gostam das minha ideias.	SIM	NÃO
27	Meto-me frequentemente em sarilhos.	SIM	NÃO

28	Tenho sorte.	SIM	NÃO
29	Preocupo-me muito.	SIM	NÃO
30	Os meus pais esperam demasiado de mim.	SIM	NÃO
31	Gosto de ser como sou.	SIM	NÃO
32	Sinto-me posto de parte.	SIM	NÃO
33	Tenho o cabelo bonito.	SIM	NÃO
34	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	SIM	NÃO
35	Gostava de ser diferente daquilo que sou.	SIM	NÃO
36	Odeio a escola.	SIM	NÃO
37	Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos.	SIM	NÃO
38	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.	SIM	NÃO
39	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.	SIM	NÃO
40	Sou infeliz.	SIM	NÃO
41	Tenho muitos amigos.	SIM	NÃO
42	Sou alegre.	SIM	NÃO
43	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.	SIM	NÃO
44	Sou bonito(a). (Tenho bom aspeto)	SIM	NÃO
45	Meto-me em muitas confusões.	SIM	NÃO
46	Sou popular entre os rapazes.	SIM	NÃO
47	As pessoas metem-se comigo.	SIM	NÃO
48	A minha família está desapontada comigo.	SIM	NÃO
49	Tenho uma cara agradável.	SIM	NÃO
50	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	SIM	NÃO
51	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar.	SIM	NÃO
52	Esqueço o que aprendo.	SIM	NÃO
53	Dou-me bem com os outros.	SIM	NÃO
54	Sou popular entre as raparigas.	SIM	NÃO
55	Sou bom leitor.	SIM	NÃO
56	Tenho medo muitas vezes.	SIM	NÃO
57	Sou diferente das outras pessoas.	SIM	NÃO

58	Penso em coisas más.	SIM	NÃO
59	Choro facilmente.	SIM	NÃO
60	Sou uma boa pessoa.	SIM	NÃO

Anexo 16. Escala de Autoestima de Rosenberg

Escala de Autoestima de Rosemberg

Lê cada frase com atenção e faz um círculo em torno da opção mais adequada

1. Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo, tanto quanto as outras pessoas.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
2. Eu acho que eu tenho várias boas qualidades.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
3. Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
4. Eu acho que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
5. Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
6. Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
7. No conjunto, eu estou satisfeito comigo.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
8. Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
9. Às vezes eu sinto-me inútil.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente
10. Às vezes eu acho que não presto para nada.
(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

Anexo 17. Avaliação do Programa de Intervenção Psicopedagógica

Avaliação do Programa de Desenvolvimento Socioemocional

“Quem sou eu?”

Gostaste de participar no programa?

Pinta o emoji que melhor representa a tua opinião:



Não gostei



Gostei mais ou menos



Gostei muito