

Ana Catarina Moreira da Cruz

Vinculação e Rendimento Escolar no 1º Ciclo do
Ensino Básico



Viseu, 2016

Ana Catarina Moreira da Cruz

Vinculação e Rendimento Escolar no 1º Ciclo do
Ensino Básico

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria João Amante

Professora Doutora Susana Fonseca



Viseu, 2016

“Não se pode educar eficientemente se os pais e professores se desconhecem, se a educação escolar estiver isolada da educação familiar.”

(Suenens,1992)

Agradecimentos

Chegando ao final desta etapa e fazendo uma retrospectiva de todos os momentos passados, será difícil transmitir por palavras todas as emoções sentidas.

A realização deste trabalho foi, sem dúvida, um sonho tornado realidade. Um sonho que teria sido muito mais difícil de ser alcançado sem a ajuda de muitas pessoas que passaram e permaneceram pela minha vida. Deste modo, deixo aqui explícitos os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram.

Em primeiro lugar agradeço, às minhas professoras orientadoras Doutora Maria João Amante e Dra. Susana Fonseca pela disponibilidade, apoio e dedicação que sempre mostraram em orientar este trabalho, mostrando-me os melhores caminhos a seguir.

Gratulo também o Diretor da instituição que me permitiu realizar este estudo.

Como não podia deixar de ser, aos meus pais e irmão por todo o apoio incondicional prestado durante todos estes anos, dedicação, carinho, bem como por terem acreditado que era capaz, contribuindo sempre para o meu sucesso, lutando comigo nesta caminhada e em todos os momentos da minha vida.

Ao Pedro Rodrigues, por toda a força, carinho, apoio e por acreditar sempre nas minhas capacidades.

Aos amigos por toda a amizade demonstrada, por sempre me ouvirem, pela compreensão da minha ausência em certos momentos e por todo o apoio que me prestaram sempre.

Muito obrigada a todos!

Resumo

O presente relatório final de estágio apresenta-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este está dividido em duas partes, sendo que a primeira se fundamenta numa reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no estágio, tanto a nível da Educação Pré-Escolar como do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se perspetiva sobre aspetos pedagógicos e didáticos e as competências essenciais aos profissionais, para a promoção de um ensino de qualidade.

A segunda parte do relatório final de estágio trata-se de uma investigação de carácter quantitativo e, teve como principal objetivo perceber se a vinculação entre o professor e o aluno influencia o seu rendimento escolar. Desta forma, foi realizado um inquérito por questionário para responder a três objetivos principais: *i)* perceber a perceção dos professores acerca das dimensões da vinculação dos seus alunos; *ii)* avaliar a perceção dos professores acerca do rendimento escolar dos seus alunos; *iii)* perceber a relação entre a segurança de vinculação e o rendimento escolar dos alunos.

A análise dos dados recolhidos permitiu concluir, com segurança, que existe, de facto, uma relação significativa entre a vinculação e o rendimento escolar na área curricular da Matemática.

Palavras-chave:

Vinculação; Rendimento Escolar; Prática de Ensino Supervisionada; 1º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This final report is presented under the Master in Pre-School Education and tutorship of the 1st cycle of Basic Education. It's divided into two parts, the first is based on a critical reflection on the practices developed during the internship, both in pre-school education and 1st cycle of Basic Education, which foresees pedagogical and didactic aspects and core competencies to professionals, to promote quality education.

The second part of the internship's final report is a quantitative research and it's main goal was to understand if the bond between the teacher and student has influence on their academic performance. Thus, a survey was conducted to answer three main objectives: *i)* understand teacher's perception about the dimensions of their student's bond; *ii)* evaluate teacher's perception about the academic performance of their students; *iii)* understand the relationship between bond security and academic performance of students.

The analysis of the data collected allowed to conclude, with certainty, that there is indeed a significant relationship between bonding and academic performance in the curriculum area of Mathematics.

Keywords:

Bond; Academic Performance; Supervised Teaching Practice; 1st cycle of Basic Education

Índice geral

Introdução geral	1
PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO.....	3
Introdução	4
1. Caracterização dos contextos	6
1.1. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.2. Contexto da Educação Pré-Escolar	9
2. Análise das práticas concretizadas.....	12
2.1. PES II - 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	12
2.2. PES III - Educação Pré-Escolar	14
3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.....	16
3.1. PES II - 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
3.2. PES III - Educação Pré-Escolar	18
PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO.....	21
Introdução.....	22
1. Revisão da literatura.....	23
1.1. Teoria de Vinculação	23
1.1.1. Conceito de Vinculação.....	24
1.1.2. A vinculação no período escolar	25
1.1.3. Relação professor – aluno	26
1.2. Rendimento Escolar	28
1.2.1. Relação entre o (in)sucesso e o rendimento escolar.....	29
1.2.2. Conceito de Sucesso e Insucesso Escolar.....	29
1.2.3. Causas do Insucesso Escolar	30
1.3. A Vinculação e o Sucesso Escolar	31
2. Metodologia	34
2.1. Problema e objetivos de investigação.....	34
2.2. Justificação e relevância do estudo	35
2.3. Tipo ou plano de investigação	35
2.4. Amostra e justificação da sua escolha.....	36
2.5. Técnicas e instrumentos de pesquisa.....	39
2.6. Procedimento	41

2.7. Análise e tratamento dos dados.....	42
3. Apresentação dos resultados	44
4. Discussão dos resultados	49
Conclusão	52
Bibliografia	54
ANEXOS	63
Anexo A – Cd com planificações, reflexões e planos de turma da PES II e III	64
Anexo B - Autorização para aplicação da Escala de Avaliação da Perceção do Comportamento de Vinculação da Criança para Professores (PCV-P) construída e validade por Dias, Soares e Freire	65
Anexo C – Solicitação da autorização para aplicação dos questionários ao Diretor da instituição.....	66
Anexo D – Questionário aplicado aos professores.....	67
Anexo E – Análise dos testes de normalidade	71
Anexo F – Análise correlacional dos resultados obtidos	72

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caraterização/distribuição da amostra em função do sexo.....	37
Tabela 2 - Distribuição dos alunos em função da idade	37
Tabela 3 - Distribuição dos alunos em função do nível de escolaridade.....	38
Tabela 4 - Distribuição dos alunos em função do número de reprovações.....	38
Tabela 5 - Resultados descritivos da escala de vinculação PCV-P	45
Tabela 6 - Notas dos alunos no 1º Período	46
Tabela 7 - Notas de Português no 1º Período	46
Tabela 8 - Notas de Matemática no 1º Período	47
Tabela 9 - Notas de Estudo do Meio no 1º Período.....	48

Índice de Siglas

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCV-P- Perceção do Comportamento de Vinculação da Criança para Professores

PCV-M- Perceção do Comportamento de Vinculação da Criança para Mãe

Introdução geral

Os pais devem ser lembrados de que eles são modelos de identificação para os filhos e devem mostrar às crianças que o seu envolvimento na educação é uma prova de que a educação é importante.

Ann Kahn (s/d, cit. por Marques, 1999, p. 25)

A investigação sobre as relações de vinculação nos seres humanos tem vindo a despertar o interesse de vários estudiosos nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicopatologia, desde as primeiras comunicações e publicações dos pioneiros da Teoria da Vinculação – John Bowlby e Mary Ainsworth.

Sabe-se que a vinculação estabelecida entre a criança e as figuras parentais é única, exclusiva e especial, pois fornece à criança a proteção física e emocional da qual necessita, desde o primeiro momento da sua vida, permitindo que esta cresça em segurança e vá-se tornando cada vez mais independente, aprendendo a explorar o meio a partir de uma base-segura (Ainsworth & Bowlby, 1991).

Nas últimas décadas, os educadores e professores têm-se tornado cada vez mais presentes no dia a dia das crianças, devido às mudanças estruturais ocorridas nos seios familiares. Isto tem despertado a motivação dos estudiosos do desenvolvimento para descobrir mais sobre as relações existentes entre a vinculação com os pais e a vinculação com o professor, principalmente em idades mais jovens, tentando perceber se a segurança na vinculação influencia o rendimento escolar das crianças.

O Relatório Final de Estágio que se apresenta foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira diz respeito à reflexão crítica sobre as práticas em contexto, designadamente das unidades curriculares de Práticas de Ensino Supervisionada II e III, correspondentes aos estágios em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, onde é feita uma caracterização de ambos os contextos vivenciados e uma análise das práticas concretizadas.

De referir ainda que procedemos a uma análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tendo por base o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor do 1.º CEB, Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto. É preciso ter em conta que todo um trabalho reflexivo faz parte da vida de um educador/professor, uma vez que assim pode melhorar as suas práticas.

Na segunda parte do presente relatório é apresentada uma investigação intitulada “Vinculação e Rendimento Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico” onde nos propomos atingir os seguintes objetivos: perceber a perceção dos professores acerca das dimensões da vinculação dos seus alunos; avaliar a perceção dos professores acerca do rendimento escolar dos seus alunos; perceber a relação entre a segurança de vinculação e o rendimento escolar.

Desta forma, pretendemos analisar a concordância entre a vinculação de crianças, em idades do 1º Ciclo do Ensino Básico, com as suas professoras, a fim de contribuir para uma intervenção mais aprofundada por parte da Escola.

PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

PARTE I – REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS PRÁTICAS EM CONTEXTO

Introdução

O estágio pedagógico surge como um momento fundamental, conjugando-se aí fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente o contacto com a realidade de ensino, tendo como fator central a ação educativa do aluno estagiário e a mediação de todo este processo - supervisão.

(Francisco & Pereira, 2004, p. 1)

O trajeto percorrido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi fulcral para o nosso crescimento pessoal e profissional, alargando e aperfeiçoando os nossos conhecimentos enquanto futuros docentes. Nóvoa (1995, p. 25) defende que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.” Deste modo, o triplo movimento defendido por Schön (1997) – reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação – é fundamental para o desenvolvimento do docente contribuindo para tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimento e experiências.

Numa primeira parte do Relatório Final de Estágio, é apresentada uma reflexão crítica às práticas de ensino supervisionadas integradas no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Prática de Ensino Supervisionada decorre ao longo de três semestres, no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III.

As intervenções do estágio centram-se na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que o mestrado qualifica para os dois contextos. Na Prática de Ensino Supervisionada I, realizada no 1.º semestre, tivemos a oportunidade de estar nos dois níveis de ensino. A Prática de Ensino Supervisionada II decorreu no 2.º semestre, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a PES III, incidiu no 3.º semestre, ao nível da Educação Pré-Escolar.

Ao longo de todas as práticas foram realizadas observações, planificações, materiais e intervenções sempre baseadas nos documentos reguladores dos dois níveis de ensino, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta primeira parte do Relatório Final de Estágio recai, então, sobre a PES II e PES III, relativamente à Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que são dois contextos que se completam, devendo existir articulação entre um e outro. Deste modo, subdividimos a análise reflexiva nos seguintes tópicos: *i)* caracterização dos contextos; *ii)* análise das práticas concretizadas; *iii)* análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos.

As intervenções de estágio decorreram em estabelecimentos públicos do concelho de Viseu, a PES II teve uma duração de treze semanas e a PES III uma duração de catorze semanas e decorreram em três dias por semana, de segunda-feira a quarta-feira. Estas semanas de intervenção foram divididas pelos elementos do grupo de estágio, cada elemento do grupo dinamizava uma semana completa, tendo assim as mesmas horas de dinamização. Ao longo dos estágios, o grupo de estágio apoiou-se incondicionalmente na preparação científica, na elaboração dos materiais, na implementação prática e, por fim, na reflexão acerca das práticas.

No que diz respeito ao estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tivemos supervisão de dois professores, um da área das Ciências da Educação e o outro da área das Ciências Naturais. Já na Educação Pré-Escolar um dos professores era da área das Ciências da Educação e o outro da área da Matemática.

Em anexo, encontra-se um CD com algumas das planificações, reflexões e planos de turma, que foram desenvolvidos ao longo de todo o percurso de estágio (cf. Anexo A).

1. Caraterização dos contextos

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico é um curso de 2º ciclo de estudos, que permite uma continuação da Licenciatura em Educação Básica. Este possibilita um contato mais pormenorizado com dois níveis educativos (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico) através das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I, II e III.

Como menciona o regulamento do segundo ciclo de estudos em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Prática de Ensino Supervisionada divide-se em três elementos: estágio, seminário e orientação tutorial. As intervenções dos estágios na Prática de Ensino Supervisionada em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II decorreram no ano letivo 2013/2014, correspondentes ao 1.º e 2.º semestre do curso. Relativamente às intervenções da PES III, decorreram no ano letivo 2014/2015, correspondendo ao 3.º semestre.

Ao longo de todos os estágios foi-nos possibilitado o contacto com uma realidade mais semelhante com aquela que com que nos podemos deparar no futuro, pois convivemos com crianças com necessidades e características diferentes. Ao contactar com diferentes contextos, conseguimos aumentar o nosso leque de conhecimentos e competências à medida que íamos efetuando as nossas dinamizações, tentando dar resposta a eventuais dificuldades com que nos íamos deparando. O estágio foi o nosso principal alicerce para a aquisição de experiência, que resultou das inúmeras reflexões que foram realizadas junto dos Professores Supervisores e das Orientadoras Cooperantes. Todo o apoio que nos foi prestado enriqueceu os nossos conhecimentos possibilitando-nos o acesso a diferentes documentos do Agrupamento de Escolas, nomeadamente, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Plano de Turma, Lei de Bases do Sistema Educativo, Orientações Curriculares para a Educação Pré - Escolar, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB.

De seguida, far-se-á uma abordagem reflexiva relativamente à PES II desenvolvida no 1.º CEB, bem como, uma abordagem referente à PES III desenvolvida em contexto de EPE.

1.1. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio da Prática de Ensino Supervisionada II decorreu durante o segundo semestre do primeiro ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O respetivo estágio foi desenvolvido numa escola pública de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu. A escola abrange apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição situava-se no centro da cidade e dispunha de quatro salas, sendo estas arejadas, possuindo várias janelas, tendo igualmente uma boa iluminação, tanto natural como artificial. Possuía, também, um refeitório, uma sala de professores e um recreio exterior bastante amplo. O edifício era composto por dois pisos (com acesso por escada). O horário curricular era das 9h às 12h e das 13.30h às 16h. De manhã com um intervalo entre as 10.30h e as 11h. Algumas crianças frequentavam atividades de enriquecimento curricular entre as 16h e as 18h.

O estágio foi realizado com uma turma de 3.º ano do 1.º CEB. Ao longo do semestre tivemos, uma totalidade de treze semanas de estágio, sendo que uma delas se destinou especialmente à observação. No que se refere às restantes semanas, a distribuição foi feita de modo a que cada estagiária tivesse semanas de intervenção individual e em grupo, de forma alternada. A sala onde o estágio ocorreu era um espaço amplo, bastante luminoso, onde se encontravam alguns armários e a disposição das mesas estava apropriada às atividades realizadas, pois eram de fácil movimentação para atividades em grupo. Existia uma mesa e uma cadeira para a docente, um computador e um quadro interativo. O grupo de estágio utilizou bastante estes dois últimos objetos, aproveitando o programa *Prezi*, para enriquecer a apresentação dos temas abordados, uma vez que despertava um enorme interesse da turma e as novas tecnologias têm sido apontadas como uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem.

Na nossa sociedade, que se encontra em constante evolução e atualização nos mais diversos domínios, também no educativo, as Tecnologias de Informação e Comunicação assumem-se como um dos fatores mais relevantes dessa mudança. A escola como hoje a conhecemos terá de se preparar para responder às novas solicitações operadas pelas evoluções tecnológicas, já que elas colocam novos desafios ao sistema educativo e a cada um dos seus intervenientes. Assim, é consensual a visão das tecnologias na educação, como um meio com elevadas potencialidades, na diminuição de barreiras entre os atores do processo educativo, em que a criação de páginas pessoais (blogs e nas redes sociais) surge como uma

actividade estimulante, relevante e criativa (Bordeaux et al., 1998; Pugalee e Robinson, 1998).

Segundo o Plano de Turma podemos afirmar que a turma alvo de intervenção no nosso estágio era constituída por vinte e três alunos: doze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade, sendo a sua maioria procedente de famílias de classe social média/baixa. Existiam dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE): um aluno com défice cognitivo e outro aluno com hiperatividade. Nessa medida, tal como aponta o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, adotamos um planeamento segundo

um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos (p.154).

Ainda através da consulta do Plano de Turma é possível afirmar que, em geral, a referida turma era bastante heterogénea, no que concerne à aquisição de conhecimentos, ao seu desempenho escolar e aos seus hábitos de trabalho.

Os alunos possuíam vivências perfeitamente adequadas às suas idades apesar de existirem na turma algumas crianças que tinham no seu seio familiar alguns problemas estruturais, pois não se encontram com as suas famílias mas sim em entidades com competência em matéria de infância e juventude. Estas entidades, segundo a Lei nº142/2015 de 8 de setembro, segunda alteração da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, devem “a) Avaliar, diagnosticar e intervir em situações de risco e perigo; b) Implementar estratégias de intervenção necessárias e adequadas à diminuição ou erradicação dos fatores de risco; c) Acompanhar a criança, jovem e respetiva família em execução de plano de intervenção definido pela própria entidade, ou em colaboração com outras entidades congéneres; d) Executar os atos materiais inerentes às medidas de promoção e proteção aplicadas pela comissão de proteção ou pelo tribunal, de que sejam incumbidas, nos termos do acordo de promoção e proteção ou da decisão judicial.”

Ao nível do comportamento existiam alguns alunos que se destacavam um pouco pela negativa, no sentido de que eram mais irrequietos e perturbavam um pouco o decorrer da aula.

Quanto às áreas curriculares, os alunos mostravam interesse por todas em geral, mas era sem dúvida, as Expressões, a área mais apreciada pela turma, especialmente porque se tratavam de atividades com caráter lúdico.

No que diz respeito à distribuição das áreas curriculares, o grupo de estágio preocupou-se sempre em dar ênfase à interdisciplinaridade, pois esta “apresenta-se como uma prática de ensino capaz de promover um cruzamento entre os saberes disciplinares de cada área curricular, suscitando o estabelecimento de pontes e ligações entre os domínios divididos” (Pombo et. Al., 1994, citado por Marques, 2012, p.23), visto que se entendeu que os alunos encontram um maior sentido para as suas aprendizagens vendo os conteúdos interligados nas diferentes áreas curriculares, não se apercebendo, muitas vezes, que estavam a passar de uma área para outra.

De acordo com Campos e Nigro (1999) e Miras (2006) (citados por Vitorasso, 2010), é importante “explorar os conhecimentos prévios dos alunos para saber o que estes pensam” (p.18), assim, durante as aulas era dada oportunidade aos alunos para exporem as suas vivências relacionadas com os temas em questão, possibilitando assim uma relação entre a teoria e a prática/realidade.

É de salientar a preocupação da professora cooperante com o grupo de estágio, estando sempre disposta a conversar e refletir sobre o nosso trabalho motivando-nos para os dias seguintes, sugerindo atividades e aceitando as mudanças que planeávamos.

1.2. Contexto da Educação Pré-Escolar

A Prática de Ensino Supervisionada III, referente ao terceiro e último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu em contexto de Educação Pré-Escolar, num Jardim de Infância pertencente ao Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu. Esta instituição abrange a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola tinha várias salas, tanto no rés-do-chão como no primeiro piso (com acesso por escada), sendo 4 salas para a Educação Pré-Escolar e 12 para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Disponha também de um polivalente amplo, com materiais arrecadados para a realização de atividades de Expressão e Educação Físico-Motora.

Na entrada principal da escola situava-se o gabinete dos órgãos de gestão, os serviços administrativos e a sala de professores. Possuía, ainda, uma biblioteca, uma mediateca, um bar com cantina, uma reprografia e uma papelaria. O estabelecimento abrangia um grande espaço exterior também equipado para atividades de Expressão e Educação Físico-Motora, contém uma sala TEACCH de auxílio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e um centro de recursos de tecnologia educativa (TIC).

A sala da Pré-Escolar onde foi implementando o estágio era bem arejada, possuindo várias janelas, tendo igualmente uma boa iluminação, tanto natural como artificial. Todo o espaço foi organizado pelo grupo de crianças em negociação com a educadora cooperante. Como refere ME/DEB (1997) o processo de aprendizagem implica

que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo (p.38).

Além da educadora responsável, havia em cada sala uma assistente operacional a tempo inteiro e, ainda, outras assistentes operacionais responsáveis pelas crianças com Necessidades Educativas Especiais. O horário de funcionamento do Jardim de Infância era todos os dias das 9h às 12h e das 14h às 16h. Com um intervalo na parte da manhã entre as 10.30h e as 11h. Algumas crianças frequentavam também as atividades de enriquecimento curricular entre as 16h e as 19h.

O grupo de crianças alvo da nossa intervenção era constituído por dezassete crianças: cinco do sexo feminino e doze do sexo masculino, havendo um desequilíbrio referente ao sexo, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Ao longo do estágio realizamos, uma totalidade de catorze semanas de intervenção, sendo que uma delas se destinou especialmente à observação. No que se refere às restantes semanas, a distribuição das implementações de estágio foi feita de modo a que cada estagiária tivesse semanas de intervenção individual e em grupo, de forma alternada.

Através da consulta do Plano de Grupo, o grupo de crianças, junto do qual trabalhamos existiam três crianças com Necessidade Educativas Especiais: uma criança com perturbação do espectro do autismo, outra criança com deficiência grave

ao nível das funções da articulação e, por fim, uma criança com paralisia cerebral espástica bilateral, todas com acompanhamento regular por parte de docentes de Educação Especial.

O grupo de crianças era muito dinâmico e com facilidade de interação, tanto com os adultos como com outras crianças. Era um grupo interessado, comunicativo, participativo, criativo, dinâmico e entusiástico, bastante autónomo e com vontade de aprender, eram crianças muito afetuosas.

A educadora cooperante permaneceu diariamente na sala, assim como a respetiva assistente operacional, colaborando e mostrando-se sempre disponível para refletir connosco dando sugestões de estratégias para resolvermos algumas situações que iam surgindo ao longo das implementações.

2. Análise das práticas concretizadas

Finalizadas as PES II e PES III nos diferentes contextos, é necessário e fulcral um momento de reflexão para termos noção do que foi desenvolvido pois, como afirma Schön (1997, citado por Dorigon & Romanowski, 2008) existe “a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, sendo que as duas primeiras são separadas apenas pelo momento em que acontecem” (p. 14). É na reflexão que analisamos as situações e tomamos consciência dos erros, de forma a construirmos o conhecimento.

Ao longo de toda a prática, o trabalho foi sempre desenvolvido pelo mesmo grupo de estágio, o que possibilitou uma boa relação, espírito de equipa, confiança, sem dúvida, um grupo bastante unido, imprescindível para o bom desempenho e aproveitamento, conseguindo sempre dar resposta a todos os obstáculos.

De seguida, e tendo em conta um pensamento crítico-reflexivo, far-se-á uma breve reflexão, relativa às práticas concretizadas nos diferentes contextos educativos desenvolvidos com base nas PES II e III.

2.1. PES II - 1.º Ciclo do Ensino Básico

Todo o trabalho desenvolvido na PES II refere-se ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente à mesma turma do 3º ano que estivemos na PES I, o que possibilitou planificar atividades de aprendizagem que fossem ao encontro do desempenho dos alunos, que os desafiassem e que os envolvessem com motivação, uma vez que já conhecíamos a realidade que as crianças estavam inseridas, pois um dos elementos do grupo de estágio já tinha estado a estagiar com a turma em questão na PES I. O facto da turma se mostrar sempre interessada pelas atividades propostas, também contribuiu para nos deixar mais motivadas para o trabalho a que nos tínhamos proposto.

Documentos reguladores como Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, as Metas Curriculares e o Plano de Turma representaram um meio de apoio e organização das planificações semanais, ajudando-nos nas estratégias a utilizar, pois constituem-se como referência da aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina.

Todas as intervenções (individuais e em grupo) foram planeadas cuidadosamente em grupo, tendo sempre em consideração a turma. Outro aspeto a

destacar foi o apoio da professora cooperante, que se mostrou sempre disponível e com vontade de ajudar e aconselhar em tudo o que fosse necessário.

Para cada semana de intervenção era pensado um processo de motivação para que os alunos, independentemente da área curricular, pudessem aprender, tendo em conta as capacidades e dificuldades de cada um, uma vez que a motivação é essencial para um bom começo, e as estratégias desenvolvidas com os alunos podem, se bem estruturadas ser uma “forma de os seduzir a estar atentos ao que se lhes quer transmitir” (Machado, 2011, cit. por Guimarães, 2013, p. 24). Desta forma, foram utilizados vários métodos, como canções, jogos, apresentações em formato *Prezi* entre outros.

Ao longo das aulas havia a preocupação de se explorar sempre os conteúdos de uma forma apelativa, utilizando cartazes, músicas, apresentações em formato *Prezi* ou mesmo apelando às vivências de cada aluno, estabelecendo uma ligação entre o que estavam a aprender e o que sabiam. Quando era dada oportunidade para falarem das suas vivências, os alunos demonstravam interesse em partilhar com os colegas as suas experiências, sendo que, por vezes, foi necessário, pedir que eles próprios deixassem avançar com a aula.

A interdisciplinaridade foi outro aspeto assente e atingido em quase todos os dias de estágio, uma vez que fazia parte das planificações, pensar num modo interdisciplinar e intertemático de abordagem dos diferentes conteúdos, sendo este um fator importante no processo de ensino e aprendizagem. A continuidade dos conteúdos, numa aula, referentes às diferentes áreas curriculares é bom para os alunos, uma vez que não sentem a existência de uma quebra na aula para se mudar de conteúdo e, quando dão conta já estão noutra área de conteúdo sem se aperceberem da mudança. Segundo Fazenda (1995, citado por Francischett, 2005, p.8), “a interdisciplinaridade constitui-se em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientada por uma atitude crítica e aberta à realidade com o objectivo de apreendê-la e apreende-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais à necessidade de vivê-la plenamente”.

Qualquer conteúdo de qualquer área curricular era seguido e lecionado de acordo com os programas em vigor, uma vez que estes são documentos orientadores e fundamentais para um professor titular, pois como os Princípios Orientadores da Ação Pedagógica no 1.º Ciclo (2004) apontam

os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (p.23).

Uma das maiores dificuldades sentidas pelo grupo de estágio foi a gestão do tempo, mas cedo foi ultrapassada com a ajuda da professora cooperante que sempre se mostrou disponível para nos explicar estratégias para acabar com esta dificuldade.

De todas as áreas curriculares relativas ao 1.ºCEB, aquela que inicialmente sentimos mais dificuldades foi a área de Matemática, uma vez que tínhamos dificuldades em superar algumas dificuldades dos alunos. Contudo, ao longo do percurso, a professora cooperante foi-nos sempre orientando e dando sugestões de melhoramento, o que fez com que tudo corresse da melhor forma.

Foi também graças às sugestões dadas pelos professores supervisores que conseguimos colmatar eventuais falhas que iam surgindo ao longo das dinamizações, bem como, na apresentação dos materiais e na estruturação das planificações.

2.2. PES III - Educação Pré-Escolar

A prática no contexto da Educação Pré-Escolar foi desenvolvida num grupo de crianças novo com uma educadora cooperante que não conhecíamos. Naturalmente, passámos por um período de adaptação/integração.

Dinamizadas as primeiras intervenções, apercebemo-nos que estávamos perante um grupo de crianças curioso e motivado. Assim, todas as dinamizações foram planificadas de acordo com as necessidades e interesses do grupo de modo a proporcionar às crianças actividades motivadoras e do seu interesse para que as aprendizagens fossem significativas para o grupo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (p.13). Desta forma, este documento pretende contribuir para promover uma melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar.

Não são um Programa, pois adotam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão das aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (OCEPE, 1997, p.13).

Assim, todas as planificações foram pensadas, conjuntamente, pelo grupo de estágio, consultando sempre os documentos reguladores, tais como as OCEPE e o Plano do Grupo, de modo a haver uma boa concretização das estratégias de adequação, ou seja, que todo o grupo compreendesse os assuntos que estávamos a tratar.

Ao longo desta experiência de estágio verificou-se que é preciso que o trabalho passe por um processo no qual o educador se coloque sempre no lugar da criança para perceber as suas ações e erros, para tal o educador deve “observar cada criança e o grupo, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

O estágio realizado na Educação Pré-Escolar, proporcionou-nos assim muitas aprendizagens com a ajuda da educadora cooperante, das professoras supervisoras e também das crianças, não sendo este só um momento de prática, mas também uma forma de articulação e mobilização de vários saberes teóricos construídos ao longo da licenciatura e do mestrado.

Não podemos deixar de mencionar que neste estágio foi-nos apresentado um olhar diferente sobre a educação pré-escolar, nomeadamente no que se refere à gestão/construção do currículo, pois procuramos sempre possibilitar à criança espaço/tempo/ materiais para a sugestão/realização de atividades pois é responsabilidade do educador que a criança deve ser considerada como parceiro educativo sugerindo propostas de atividades e modos da sua concretização, cabendo-lhe sempre facultar espaço/tempo e materiais para a sua concretização, pois “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19).

3. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

Após todo o processo acadêmico é necessário refletir e avaliar para se ter consciência das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos e dos aspectos que se podem melhorar, pois como afirma Zeichner (1993) “os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência” (p.9).

Também a avaliação é um processo fulcral, na medida em que “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Ministério da Educação, 2011, p. 1).

Assim sendo para fazer uma análise das competências adquiridas em ambos os contextos, Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de uma autoavaliação das práticas de estágio, utilizamos como referência o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor do 1.º CEB, Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto. Este documento permite conhecer as exigências colocadas a estes profissionais, de forma a orientar as suas práticas educativas, procurando que reflitam sobre a sua intervenção e sobre o que é esperado que aconteça.

3.1. PES II - 1.º Ciclo do Ensino Básico

Refletindo sobre todo o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada II, respeitante ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, far-se-á agora uma análise relativa às competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos no estágio neste contexto educativo, tendo em conta o perfil específico de desempenho do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que estabelece uma conceção e desenvolvimento do currículo e integração do currículo.

O docente “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor do 1.º CEB, Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto, p. 7). Assim, é possível compreender que existe, já, um currículo definido que o docente implementa.

Desta forma, as suas escolhas ficam um pouco mais limitadas, apesar de o currículo dever ser adaptado ao contexto.

No que diz respeito ao primeiro tópico, ou seja, conceção e desenvolvimento do currículo, pode referir-se que, ao longo do estágio, foram construídas diversas planificações, tendo em conta os conteúdos selecionados pela professora cooperante e pelos interesses e dificuldades da turma em si, adaptando as atividades às capacidades gerais dos alunos. Existiu sempre também a preocupação de interligar as áreas curriculares, notando que a interdisciplinaridade deve estar presente nas aulas do 1.º CEB, sendo que a interdisciplinaridade “apresenta-se como uma prática de ensino capaz de promover um cruzamento entre os saberes disciplinares entre os domínios divididos” (Marques, 2012, p. 23). À medida que as intervenções se realizavam, tínhamos mais consciência das dificuldades e facilidades de aprendizagem das crianças, assim, preocupámo-nos sempre em ter tarefas que proporcionassem as melhores aprendizagens para todos, sendo as estratégias adequadas a cada criança.

Foi ainda elaborado o Plano de Turma com base nos dados recolhidos nas observações aos alunos, na avaliação efetuada ao longo das intervenções e com o apoio da professora cooperante, onde constava uma caracterização da turma e da equipa educativa, as opções e intencionalidades educativas, as decisões estratégicas, os modos de organização curricular e, por fim, os mecanismos de monitorização/supervisão.

A relação com a turma em questão e com os respetivos pais e encarregados de educação foi bastante positiva, havendo um clima de bem-estar pois o afeto e carinho aumentaram de semana para semana.

Relativamente à integração do currículo “o professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadrada nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Quanto à área curricular de *Língua Portuguesa*, as variadas atividades desenvolvidas com a turma foram sempre realizadas na tentativa de desenvolver competências de compreensão e expressão oral, bem como de promover competências de escrita e de leitura, incentivando para a produção de textos escritos e utilização de diversas estratégias de desenvolvimento da leitura. Na turma em

questão, não existiam alunos de nacionalidade estrangeira, sendo o português, a língua materna de todos.

No que concerne à *Matemática*, houve sempre preocupação em desenvolver nos alunos o gosto por esta disciplina, articulando com situações do dia-a-dia, para que se sentissem mais motivados. Os alunos eram também incentivados a construir o seu próprio conhecimento, uma vez que, desta forma, aprendem com o que estão a fazer e não com o que está a ser dito. Algumas vezes foram disponibilizados, utilizados e explorados, materiais didáticos, o que permitiram um contato direto com estes e uma forma de aprendizagem diferente, procurando assim desenvolver a autonomia e confiança na capacidade de trabalhar de cada um relativamente à *Matemática*.

Relativamente à área curricular das *Ciências Sociais e da Natureza*, denominadas por *Estudo do Meio*, foram desenvolvidas atividades de cariz experimental, procurando promover o gosto de saber sobre a realidade social e natural. Nas atividades experimentais, os alunos podiam contactar com diferentes materiais, trabalhar em grupo, na maioria das situações e, estimular-se assim a curiosidade destes perante as situações reais.

No que diz respeito à *Educação Física*, ao longo das semanas de intervenção foram realizadas atividades com o intuito de promover o desenvolvimento físico-motor dos alunos, promovendo hábitos de vida ativa e saudável, incentivando sempre à importância da prática de desporto.

Por fim, quanto à área curricular *Educação Artística*, pretendia-se sempre desenvolver, principalmente, a criatividade dos alunos e a aprendizagem de competências artísticas, assim como a capacidade de apreciar e saber criticar os seus trabalhos e os dos outros, desenvolvendo assim um pensamento crítico em relação ao que o rodeia e ao que observa. Era, sem dúvida, a área curricular mais apreciada pela turma no geral.

3.2. PES III - Educação Pré-Escolar

Relativamente ao trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada III, referente à Educação Pré-Escolar, é apresentada, de seguida, uma análise alusiva às competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos nas semanas de estágio, tendo em conta o perfil específico de desempenho profissional do

Educador de Infância, que assenta especialmente na conceção e desenvolvimento do currículo e integração do mesmo.

Segundo o documento Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e Professor do 1.º CEB, Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto, o educador de infância “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p.3). A eficaz organização do ambiente educativo contribui para o desenvolvimento do currículo e para construção de aprendizagens por parte das crianças. Assim, cabe ao educador decidir o que é mais relevante para o contexto em que está inserido.

A intencionalidade educativa “decorre do processo reflexivo de observação planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 14). Assim, a educadora cooperante ajudou-nos a ter uma visão um pouco diferente da que tínhamos anteriormente da Educação Pré-Escolar, ajudando-nos a ouvir e observar cada criança e o grupo para compreendermos melhor as suas características e dificuldades adequando o processo educativo.

Ao longo deste estágio, foi possível perceber como é que o(a) educador(a) tem de agir e lidar com crianças com contextos distintos e como dar bastante ênfase à participação das crianças, que deve ser tida em conta, tornando, desta forma, as aprendizagens mais significativas, pois tudo era sugerido pelas crianças, uma vez que elas têm curiosidade de saber mais, de investigarem, pois “admitir que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19). Por fim, é também bastante importante a interação e a participação das famílias nas atividades do jardim de infância.

Para esta ótima articulação entre o educador(a) e as crianças, o diálogo é sem dúvida um bom pilar, pois dando voz às crianças faz com que os níveis de bem estar e envolvimento estejam bastante altos. Segundo Laevers e Portugal (2010),

O efeito de tal diálogo experiencial é o de permitir à criança ser ela própria, genuína nos seus sentimentos, descobrindo-se a si própria com maior profundidade e, porque conhece limites, adquirir confiança e serenidade para o desenvolvimento das suas explorações pessoais. A sensibilidade, presente no

diálogo experiencial, pressupõe atenção e consideração das necessidades da criança (e.g., afeto, segurança, reconhecimento, sentido de competência, clareza) (p. 16).

No que diz respeito à Integração do currículo, ao longo das várias intervenções, foram preparadas variadas estratégias de forma a desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento de um currículo integrado, no que concerne à Expressão e Comunicação e ao Conhecimento do Mundo.

PARTE II – TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

Nesta segunda fase do Relatório Final de Estágio apresenta-se o trabalho de investigação intitulado “Vinculação e Rendimento Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico”. Através desta investigação pretende-se perceber a perceção dos professores acerca das dimensões da vinculação dos seus alunos; avaliar a perceção dos professores acerca do rendimento escolar dos seus alunos e perceber a relação entre a segurança de vinculação e o rendimento escolar dos alunos.

A relação professor-aluno e a relação entre alunos e pais são centrais na vida de crianças em idade escolar ou pré-escolar. A qualidade de qualquer uma destas relações pode provocar consideráveis alterações e impactos nos resultados educativos e escolares das crianças (Baker et al., 2008; Hamre & Pianta, 2005; Kennedy, 2008; Martin et al., 2007; Riley, 2009; Verschueren et al., 2012).

O presente trabalho de investigação encontra-se organizado em diversos pontos, começando por uma definição do problema, onde é exposta a definição do objeto de estudo/enunciado do problema, assim como os objetivos, a justificação e a sua relevância. Segue-se a revisão de literatura com especial destaque para a definição da teoria da vinculação e a vinculação em período escolar. De seguida, anunciamos a metodologia utilizada na investigação, a amostra, os instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos adotados. Por último, procedemos ao tratamento e à análise dos dados e tecemos às respetivas conclusões, de modo a conseguirmos dar resposta à nossa questão de investigação.

1. Revisão da literatura

1.1. Teoria de Vinculação

Quando são estudados relacionamentos próximos e afetos, quer a nível familiar, quer a nível escolar, é estudada a teoria da vinculação.

A teoria de vinculação (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1969/1982) surgiu no final da década de 1930 e veio revolucionar a forma de investigar a relação entre mãe e filho. Esta tem recebido bastante atenção por parte dos estudiosos da Psicologia, vindo evidenciar a importância do estabelecimento precoce de relações afetivas.

Bowlby foi um médico e psicanalista interessado em compreender os efeitos da carência dos cuidados parentais na infância. O autor foi ganhando cada vez mais espaço e credibilidade nos campos da medicina, da psicologia e da psicanálise.

Contudo os princípios básicos postulados por Bowlby, só puderam vir a ser comprovados através da metodologia desenvolvida por Mary Ainsworth, o primeiro procedimento de avaliação da vinculação designado por Situação Estranha – *The Strange Situation* – (Bretherton, 1992). Este método permitiu estudar os padrões de vinculação a partir dos comportamentos da mãe e da criança, em situações específicas de separação e reunião. Além disso, foram introduzidas pela autora, algumas das mais importantes concetualizações da teoria, como o papel da base-segura e a importância da sensibilidade. A partir daí vários têm sido os instrumentos de medida desenvolvidos neste campo, para a avaliação de crianças (e.g. procedimento de separação aos 6 anos, de Main & Cassidy, 1998), de adolescentes (e.g. Separation Anxiety Test, de Resnick, 1991) e de adultos, (e.g. Adult Attachment Interview, de George, Kaplan & Main, 1984, 1985, 1996).

Outros investigadores da época foram determinantes para o desenvolvimento da Teoria da Vinculação, como Robertson, Heinicke, Harlow e Zimmermann, entre outros (Bretherton, 1992).

Assim, a teoria de vinculação veio comprovar a importância e as funções do estabelecimento precoce de relações afetivas, os resultados a curto e a longo prazo para a vida de crianças com diferentes padrões de relacionamento afetivo com os pais, a importância da disponibilidade e da adoção de atitudes sensíveis e responsivas quando se educa uma criança, em qualquer contexto (Bowlby, 1989; Bretherton, 1992; Teti & Candelaria, 1995).

1.1.1. Conceito de Vinculação

“A teoria da vinculação pressupõe que o indivíduo tem, como necessidade básica de sobrevivência, o desenvolvimento de vínculos afetivos ao longo da sua vida” (Simões, 2011, p.37). Neste sentido, a criança procura, desde cedo, a atenção das figuras cuidadoras. A relação de vinculação estabelecida nos períodos iniciais de vida – verificada com mais clareza a partir dos 7-8 meses do bebê – tem como finalidade a proteção da criança pela figura parental, eliciada pela criança através de comportamentos e situações específicos como o cansaço, medo, dor e ansiedade (Bowlby, 1998; Bretherton, 1987).

“A vinculação refere-se à disposição da criança para procurar e manter a proximidade com uma figura específica em certas situações, designadamente quando está assustada, cansada ou doente, de modo a sentir-se segura e confortável” (Simões, 2011, p.38). Uma das afirmações mais marcantes refere que o bebê está mais propício, nos primeiros tempos de vida, a estabelecer vinculações a adultos que lhe dirijam afeto, calor, toque e carinho, em detrimento daqueles que lhe forneçam alimentação, sem proximidade afetiva (Bowlby, 1969/1982).

Durante o primeiro ano, o bebê desenvolve uma relação privilegiada com a figura que lhe presta cuidados básicos e assegura a sua sobrevivência e, ao desempenhar habitualmente este papel, torna-se uma figura de vinculação para o bebê. Tal vinculação, também apelidada de ligação ou afeto, presume uma clara relação por parte da criança com uma a figura que a criança conheça bem, geralmente o pai ou a mãe. A preferência da criança em relação a tais figuras é indispensável para uma relação de vinculação profunda. Uma criança que não demonstre tal exclusividade estará provavelmente a sofrer de grave distúrbio de vinculação (Bowlby, 1989; Smyke, Dumitrescu & Zeanah, 2002).

Logo desde muito cedo, a criança considera a mãe como um apoio a partir do qual se sente mais segura para explorar o meio que a rodeia. Assim, “a figura de vinculação pode funcionar para a criança como uma base segura que lhe permite a exploração do ambiente sem se sentir ansiosa, ao estar acessível e disponível para a proteger e apoiar quando necessário” (Simões, 2011, p.40).

A teoria da vinculação tem reforçado que as experiências precoces têm um grande impacto no desenvolvimento da criança. Uma vinculação segura à figura de vinculação possibilitará à criança lidar de um modo mais competente com as emoções negativas e com as situações e experiências que vão surgindo. Uma das principais funções da vinculação na infância é promover o desenvolvimento da independência.

Neste sentido, “os indivíduos com uma vinculação mais segura têm um modelo de mental do seu cuidador como sendo responsivo e disponível, vendo-se a si próprios como merecedores de afecto e aos outros como responsivos e apoiantes. Em contraste, os indivíduos com uma vinculação menos segura tendem a ver-se a si próprios como não merecedores de afecto e aos outros como rejeitantes, não responsivos ou como inacessíveis e em que não se pode confiar” (Simões, 2011, p.42).

1.1.2. A vinculação no período escolar

Em Portugal, ainda são poucos os estudos relacionados com a vinculação no período escolar. Isto, porque há um “escasso desenvolvimento da própria teoria de vinculação para além da infância (Thompson & Ralkes, 2003) e devido a questões metodológicas relacionadas com a conceptualização e operacionalização do construto vinculação nesta fase desenvolvimental” (Simões, 2011, p.46).

Para além das relações com os pais e outros familiares, a partir do período escolar as crianças desenvolvem também relações próximas com outros adultos, nomeadamente com os professores.

“A criança durante o período de idade escolar passa por transformações cognitivas, emocionais e relacionais, que se reflectem na sua autonomia, na sua capacidade de internalização e de auto-regulação do comportamento e na maior diversificação das relações estabelecidas com pessoas exteriores ao contexto familiar” (Simões, 2011, p.53).

Ao longo de todas as transformações, a criança compreende-se melhor a si e ao outro e é capaz de melhor regular as suas emoções e de as verbalizar. Assim, assiste-se ao desenvolvimento da autorregulação emocional, tendo a criança uma competência cada vez maior na gestão dos estados emocionais.

A relação da criança com o professor é importante num período em que tem de ser adaptar ao contexto escolar. O professor pode funcionar como uma base segura no contexto escolar, ao prestar segurança emocional, suporte e orientação. A presença de uma relação de qualidade entre a criança e o professor pode promover uma boa adaptação ao meio escolar e, posteriormente, ao sucesso escolar.

Tavares e Santiago (2001) referem que o sucesso é concebido como a razão entre o que se pretende conseguir (objetivos) e o que efetivamente se conseguiu (os resultados).

Existem imensas variáveis que influenciam o sucesso ou insucesso escolar, como a inteligência, o esforço, a dificuldade da tarefa, o cansaço, as atividades, a escola e a influência do professor, entre outros.

Formosinho (1987, citado por Almeida et al. 2006) refere que os fatores sociais como a família, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de acesso a material didático, a vida social, entre outros, irão influenciar o sucesso /insucesso escolar. Acrescenta ainda que são também importantes os fatores relacionados com a escola, políticas educativas, qualidade da estrutura física, os manuais escolares, métodos de avaliação, o corpo docente, entre outros.

Pelo referido, verificamos que são vários os fatores que podem contribuir para o sucesso escolar, tais como os relacionados com a instituição de ensino, com o professor e os métodos de ensino e a articulação das atividades, o contexto socioeconómico e familiar, os fatores cognitivos e não cognitivos (variáveis psicossociais) ligados ao aluno.

A aprendizagem está envolvida em múltiplos fatores, que se implicam mutuamente e que embora os possamos analisar em separado fazem parte de um todo que depende, quer na sua natureza, quer na sua qualidade, de uma série de condições internas e externas ao sujeito.

Uma relação de qualidade entre a criança e o professor influencia a adaptação ao meio escolar e, conseqüentemente, promove o sucesso escolar, uma vez que pode ser um fator de proteção contra o risco (Simões, 2011).

1.1.3. Relação professor – aluno

A partir do período pré-escolar as crianças desenvolvem relações bastante próximas com outros adultos, especialmente com os professores.

Vários estudos (Bergin & Bergin, 2009; Malekpour, 2007; Rydell, Bohlin & Thorell, 2005) evidenciam que uma vinculação segura tem um impacto positivo na vida da criança fora de casa, nomeadamente na escola, uma vez que a prepara e estimula a explorar o mundo à sua volta e a estabelecer novas relações de forma confiante.

A Escola é um ambiente no qual passamos longos períodos da vida e onde encaramos grande parte dos desafios sócio-emocionais do nosso percurso educativo, enquanto crianças e adolescentes (Verschueren, Doumen & Buyse, 2012).

Sabemos que de alguns anos para cá, com o crescimento da empregabilidade feminina e com a quase extinção de famílias patriarcais, as crianças passaram a

frequentar creches e jardins de infância em idades cada vez mais tenras (Lamb, Hwang, Broberg & Bookstein, 1990; Veríssimo et al., 2003), vindo a relacionar-se diariamente com figuras protetoras diferentes das figuras parentais habituais.

Assim, a educação pré-escolar passou a ser cada vez mais imprescindível e especializada, de maneira a apoiar as mães e os pais na educação dos seus filhos, e mesmo a educação primária tem vindo a tomar progressivamente este papel. Vários estudos referem que na educação pré-escolar, a educadora tem funcionado como uma espécie de substituta da figura parental durante um determinado espaço de tempo, ou seja, como uma figura de vinculação temporária (Verschueren & Koomen, 2012).

A criança em idade pré-escolar (dos 3 aos 5 anos) ainda se encontra nos estágios precoces de desenvolvimento da autonomia e da independência ligadas ao autocontrolo dos seus comportamentos, à autorregulação dos seus sentimentos e emoções e à exploração do meio à sua volta. O educador, por este motivo, passa a ser discriminado pelas crianças como a figura principal a quem recorrer em situações de *stress*, ao mesmo tempo que progressivamente proporciona o desenvolvimento das suas competências de autonomia (Sierra, 2012). O educador, por este motivo, pode funcionar como base segura e porto seguro de cada criança (Verschueren & Koomen, 2012), apoiando a sua exploração do meio e a sua aprendizagem, e recebendo com carinho a criança quando esta retorna da sua exploração.

É, assim, sob esta perspetiva que o estudo da relação entre professor e aluno tem vindo a ganhar cada vez mais espaço no campo das ciências psicológicas. Os resultados destas investigações apontam para uma grande relevância prática das relações próximas entre alunos e professores/educadores em todas as faixas etárias do percurso escolar (Cyr & Van Ijzendoorn, 2007; Sabol & Pianta, 2012). Prova disto é que a qualidade dessa relação, a par da relação com os pais, tem sido apontada como determinante para o sucesso escolar dos alunos (Martin, Marsh, McInerney, Green & Dawson, 2007), para a sua adaptação à escola (Baker et al., 2008), para a boa gestão de sala de aula (Riley, 2009) e para a boa relação entre pares (Verschueren et al., 2012). Em idades mais avançadas, a relação entre professor e aluno continua a desempenhar um papel de grande peso, enquanto fator protetor em relação a alunos com dificuldades escolares, dificuldades familiares ou em risco (Hamre & Pianta, 2005; Kennedy, 2008).

1.2. Rendimento Escolar

Definir rendimento escolar tem sido uma tarefa complicada para a investigação educativa, dado o seu carácter complexo e multidimensional. Trata-se de uma avaliação concreta dos conhecimentos obtidos pelos alunos. Na prática remete para os resultados da avaliação sumativa que os professores aplicam em contexto escolar. A avaliação sumativa é então uma classificação que se atribui aos trabalhos e testes realizados para o contexto escolar e que informa os alunos, os pais, professores e comunidade em geral da aprendizagem adquiridas pelo aluno (Ferraz, et al, 1994)

Segundo López (1994), na literatura educativa encontramos diferentes enfoques para definir o conceito de rendimento escolar. Segundo este autor, rendimento escolar pode ser definido segundo: a) uma conceção centrada no aluno, baseada na vontade ou na capacidade do mesmo; b) uma conceção assente no resultado do trabalho escolar, isto é, no resultado de uma conduta (aprendizagem do ano) suscitada pela atividade do professor; c) e uma conceção teórico-prática, segundo a qual o rendimento escolar é fruto de fatores derivados do sistema educativo, da família e do próprio aluno.

Nesta perspetiva, consideram-se como principais determinantes do rendimento escolar do aluno, questões relacionadas a ele, como também as que envolvem a instituição, professores e a família do aprendiz (Rodrigues, 1998).

Assim, são diversas as variáveis que têm sido associadas aos resultados escolares, ou seja, ao rendimento académico, tais como: a autoestima e o autoconceito, a escolaridade dos pais assim como o seu envolvimento na vida dos filhos, e o contexto sociocultural onde a criança ou o adolescente se insere (Peixoto, 2003; Salvador & Weber, 2005). Neste sentido, também os estilos educativos parentais (EPs) têm sido apontados como uma variável importante.

Peixoto (2003) considera que o contexto relacional que existe no seio da família é claramente fundamental para a construção do autoconceito (crenças sobre o próprio numa perspetiva cognitiva) e autoestima (representação de si sob uma componente afetiva) dos filhos e por sua vez, as suas interações estabelecem a forma como os adolescentes constroem a imagem que tem de si, quanto às competências e capacidades.

1.2.1. Relação entre o (in)sucesso e o rendimento escolar

O (in) sucesso escolar está intimamente ligado ao rendimento escolar, pois quando um aluno atinge a maioria dos objetivos escolares estipulados, irá ter sucesso escolar e conseqüentemente um bom rendimento, o que pelo contrário não acontece quando os alunos não atingem os objetivos, pois irão obter fracassos e insucessos escolares, que se vão fazer sentir no rendimento dos mesmos.

López (1994) afirma que na literatura educativa encontramos diferentes enfoques para definir o conceito de rendimento escolar. Assim, rendimento escolar pode ser definido segundo uma concepção assente no resultado do trabalho escolar, isto é, no resultado de uma conduta (aprendizagem do ano) suscitada pela atividade do professor.

Barros (cit. por Jesus, 2000, p. 114), refere que, através da análise de estudos levados a cabo por professores, verifica-se que estes consideram que as questões ligadas ao sucesso escolar resultam de fatores internos, como por exemplo a sua competência pedagógica e os métodos de ensino que utilizam, enquanto que as questões ligadas ao insucesso escolar resultam de fatores externos, como por exemplo as inadequações dos conteúdos curriculares e baixo estatuto socioeconómico dos alunos.

O ato de ensinar, não pode ser encarado pela sociedade, apenas como uma simples transferência de informação para a mente dos alunos e, simultaneamente, o sucesso escolar não deve ser mais encarado como sinónimo de notas altas. Deste modo, o sucesso envolve a necessidade de moldar e alterar práticas e metodologias de ensino para que todos os alunos adquiram o gosto por aprender, tornando-se gradualmente mais autónomos e responsáveis pelo seu próprio sucesso. Neste processo devem estar implicados todos os sujeitos educativos como os alunos, os pais e os professores.

1.2.2. Conceito de Sucesso e Insucesso Escolar

O sucesso escolar, da mesma forma que o seu oposto, o insucesso escolar, é um assunto que preocupa todos os agentes do sistema educativo, sendo tema de interesse para investigadores, sociólogos e pedagogos.

Segundo Formosinho (1991), o sucesso escolar é entendido como o sucesso do aluno certificado pela escola, proposição que sugere que o insucesso é veiculado pela não certificação escolar.

De acordo com Martins (2007) e segundo o Novo Dicionário Etimológico de Língua Portuguesa, e analisando o termo *sucesso*, podemos dizer que este deriva do latim *sucessu(m)* e que assume significados como por exemplo, “o bom êxito, conclusão” ou “chegada, resultado, triunfo”.

Em contrapartida e segundo o mesmo dicionário o termo *insucesso* vem do latim *insucessu(m)*, e significa “Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava”, ou ainda “mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso”.

Já Tavares e Santiago (2001) referem que o sucesso é concebido como a razão entre o que se pretende conseguir (objetivos) e o que efetivamente se conseguiu (os resultados).

De um modo geral, a ideia de sucesso escolar é associada ao desempenho dos alunos. Obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e adquirem determinados objetivos ao longo do seu percurso, considerando, globalmente, as notas e as reprovações. Por sua vez, o insucesso é caracterizado pelo baixo rendimento escolar dos alunos que, por razões de vária ordem, não alcançaram resultados satisfatórios e não atingiram os objetivos desejados num determinado período de tempo. Contudo, todos sabemos que estes índices de sucesso/insucesso variam segundo o contexto, pois competências iguais podem ser avaliadas de forma diferente de um estabelecimento de ensino para outro.

1.2.3. Causas do Insucesso Escolar

São vários os fatores que podem influenciar todo o processo ensino aprendizagem e conseqüentemente o (in)sucesso escolar bem como o rendimento dos alunos.

Frequentemente, o insucesso escolar é analisado como reflexo de disfuncionamento ao nível do aluno, da família, dos programas ou do professor (Roazzi & Almeida, 1988).

As experiências de sucesso e insucesso em atividades académicas são geralmente atribuídas a fatores como inteligência, esforço, dificuldade da tarefa, sorte, temperamento, cansaço, influência do professor e influência de outras pessoas. (Weiner, 1993).

No estudo dos fatores de (in)sucesso escolar, é preciso ter em conta três realidades: o aluno, o meio social e a instituição escolar (Benavente, 1990), sendo na

relação entre elas que se deve procurar e evidenciar os fatores de insucesso e as suas causas.

No que diz respeito ao aluno, deve existir um reconhecimento e valorização da individualidade do aluno, dos seus valores, atitudes, traços de personalidade, dificuldades de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e socio-emocional, ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar, entre muitos outros fatores.

Relativamente ao meio social devemos ter em conta os contextos socio – culturais do aluno, como os padrões culturais, a linguagem e o próprio processo de socialização das crianças no seio da família e da comunidade e os contextos económicos.

Por fim, quanto à instituição escolar, devemos ter sempre em conta as políticas educativas, os modelos pedagógicos, a formação de professores, o desenvolvimento e gestão curricular, o grande número de alunos por escola e por turma, que origina um aumento de conflitos e uma diminuição do rendimento e aproveitamento escolar, por parte dos alunos, os currículos escolares extensos, não permitem aos docentes o recurso a metodologias diversificadas que incentivem à participação dos alunos (Roazzi & Almeida, 1988, p. 55), entre outros fatores.

Todos estes fatores devem ser constantemente tidos em linha de conta, pois quando existe a preocupação com os mesmos, o sucesso dos alunos é notório, o que não acontece contudo, quando estes são esquecidos.

1.3. A Vinculação e o Sucesso Escolar

O Sucesso Escolar é uma temática de relevante interesse para alunos, pais, professores e instituições escolares. Torna-se, assim, importante compreender os fatores que poderão influenciar o desempenho e o sucesso dos alunos, nomeadamente dos que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo procura identificar o modo como a Vinculação se relaciona com o Rendimento Escolar nos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O processo ensino – aprendizagem, ao longo dos tempos, foi influenciado por múltiplos fatores tais como o aluno, o professor, o papel da família no percurso escolar, os currículos, o ambiente de sala de aula, os contextos socio – culturais e económicos e um conjunto de comportamentos, que, posteriormente, têm repercussões no rendimento escolar dos alunos, nomeadamente no (in) sucesso escolar dos mesmos.

A educação de qualquer ser humano é da responsabilidade de duas instituições essenciais, que podemos considerar como dois agentes de socialização. São elas a família, o primeiro espaço educativo onde as crianças se desenvolvem, e a escola, que lhe sucede. Assim, o contexto social, nomeadamente os ambientes familiares, e o contexto escolar são, por excelência, os dois contextos fundamentais na socialização e desenvolvimento das crianças, torna-se imprescindível estreitar a relação entre os dois contextos, a fim de minimizar possíveis discrepâncias culturais entre estes (Giddens, 2000).

Esta relação existente entre a família e a escola, só traz vantagens para todos os intervenientes do processo ensino - aprendizagem, pois, para além de os pais ficarem a perceber melhor a dinâmica das escolas, bem como todo o desenvolvimento escolar e social dos seus educandos, percebem melhor, de que maneira podem intervir de modo a favorecer em certa parte o sucesso escolar dos seus filhos.

Todo o crescimento e formação das crianças se processam no ambiente familiar e escolar, onde ambos consolidam hábitos e regras que desenvolvem competências cognitivas, psicológicas e sociais, a fim de, futuramente, se integrarem na sociedade.

Dessen e Polonia (2007) referem que tanto a família como a escola são os agentes responsáveis pela “transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente” (p.22), que se assumem como as instituições essenciais no desencadeamento de “processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social” (Dessen & Polonia, 2007, p.22).

Assim, à família cabe as funções de socialização, proteção, assegurando as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento dos seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. Relativamente à escola, torna-se evidente a importância de que os conteúdos curriculares garantam a instrução e a apreensão de saberes (Dessen & Polonia, 2007).

A família assume um papel obrigatório que consiste em assegurar as condições básicas de apoio às aprendizagens, pois como Marques (2001) salienta, quanto mais rico for o ambiente familiar dos alunos, maiores são as oportunidades destes adquirirem informações significativas e que a família deve ainda manter comunicação com a escola e participar como intervenientes no processo educativo dos seus educandos.

Marques (1997) diz que a relação que a escola cria com as famílias é fundamental na construção de continuidades entre “o mundo da escola e os mundos exteriores” (p. 33) e que:

a melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores e culturas das famílias é abrir as escolas aos pais, criar espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar (p.33).

O mesmo autor acrescenta que quando os valores da escola coincidem com os valores das famílias não existem ruturas culturais e os alunos aprendem com maior facilidade, ou seja, está garantida à partida a continuidade entre a família e a escola. Até porque “os professores partilham os mesmos valores, linguagem e padrões culturais dos pais dos alunos” (Marques, 2001, p. 21), sendo evidente a equidade cultural no dia-a-dia.

A Lei de Bases do Sistema Educativo prescreve como funções cruciais da escola: o asseguramento de uma formação geral comum a todos os portugueses, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, lhes promova a capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; o asseguramento de uma formação onde sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; e a criação de condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (art.º 7.º, cap. III, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Todos os aspetos supracitados, quando levados em conta, são fundamentais para um bom desenvolvimento global dos alunos, que posteriormente promove um bom rendimento escolar que leva ao sucesso dos mesmos.

2. Metodologia

Considerando a metodologia como um princípio fundamental para o êxito da investigação, uma vez que o objetivo desta, segundo Ribeiro (1999), é descrever em pormenor como se realizou o estudo, de modo a que este seja possível de replicar por quem o entender com base na informação fornecida. Deste modo, segue-se a descrição das diversas fases percorridas no decorrer de todo o processo de investigação do presente estudo. Este visa recolher informações sobre a Vinculação e o Rendimento Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Problema e objetivos de investigação

Toda a investigação científica tem início com a escolha e enunciação de um problema. Esta é “uma fase essencial e nela se inclui, designadamente, a definição das hipóteses e a operacionalização das variáveis a construir” (Almeida & Freire, 2000, p. 38).

De acordo com Tuckman (2000), há três características fundamentais que definem um “bom” problema: “deve estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis. (...) ser formulado de forma clara e sem ambiguidade. (...) ser testável por métodos empíricos “ (p.37).

Segundo Coutinho (2011), a investigação é uma “atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais” (p.7).

Todo o processo de investigação deve ser estruturado, desde a escolha da sua problemática, até à fase de interpretação e comunicação dos resultados.

Deste modo, a questão central desta investigação é: “Será que a vinculação entre o professor e o aluno influencia o seu rendimento escolar?”

Tendo em vista o problema anteriormente enunciado, foram definidos os seguintes objetivos:

- Perceber a perceção dos professores acerca das dimensões da vinculação dos seus alunos;
- Avaliar a perceção dos professores acerca do rendimento escolar dos seus alunos;
- Perceber a relação entre a segurança de vinculação e o rendimento escolar dos alunos.

2.2. Justificação e relevância do estudo

Sabemos que para além da relação com os pais e outros familiares, a partir do período escolar as crianças desenvolvem outras relações com outros adultos, como por exemplo, os professores.

“A teoria da vinculação pressupõe que o individuo tem, como necessidade básica de sobrevivência, o desenvolvimento de vínculos afectivos ao longo da sua vida” (Bowlby, 1969; Ungerer & McMahon, 2005; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999 citados por Simões, 2011, p.37). Assim, cabe aos professores, em contexto escolar, desenvolver esses vínculos nas crianças, de modo que estas tenham disposição de “procurar e manter a proximidade com uma figura específica em certas situações, designadamente quando está assustada, cansada ou doente, de modo a sentir-se segura e confortável” (Bowlby, 1969; Cassidy, 1999; Kerns et al., 2005; Soares, 1969^a, citado por Simões, 2011, p.38).

A relação professor-aluno e a relação crianças e pais são centrais na vida de crianças em idade escolar. A qualidade de qualquer uma destas relações pode provocar consideráveis alterações e impactos nos resultados educativos e escolares das crianças (Baker et al., 2008; Hamre & Pianta, 2005; Kennedy, 2008; Martin et al., 2007; Riley, 2009; Verschueren et al., 2012).

Deste modo, considerou-se pertinente investigar sobre a natureza da vinculação e a sua relação com o rendimento escolar em crianças dos 6 aos 10 anos de idade a partir da percepção dos professores.

2.3. Tipo ou plano de investigação

O presente estudo teve como objetivo perceber se há relação entre a vinculação e o rendimento escolar em crianças dos 6 aos 10 anos de idade. Neste sentido, foi realizada uma investigação de carácter descritivo e correlacional, que teve por base o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados, que se enquadra no âmbito do paradigma quantitativo.

Fortin (1996) refere que “os estudos descritivos visam obter mais informações, quer seja sobre as características de uma população, quer seja sobre os fenómenos em que existem poucos trabalhos de investigação” (p. 161).

“Os inquéritos (...) são processos para adquirir dados acerca das pessoas, sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento” (Tuckman, 2000).

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

A investigação passou assim por duas fases: numa primeira fase, efetuou-se um processo exploratório da temática em estudo, integrando a recolha e análise bibliográfica e, numa segunda fase, procedeu-se à recolha de dados, com recurso a inquéritos por questionário, aplicados a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.4. Amostra e justificação da sua escolha

Em qualquer estudo é imprescindível uma definição precisa da população em estudo, a população alvo. Esta é constituída por “elementos que partilham características comuns, as quais são definidas pelos critérios estabelecidos para o estudo” (Fortin, Côté, & Vissandjée, 2003, p. 41).

É importante referir que a nossa amostra é não probabilística, sendo selecionada por conveniência, pois prendeu-se com o facto da maior facilidade de recolha de dados. Estas amostras não podem ser consideradas representativas da população (Carmo & Ferreira, 1998), porém, a amostragem por conveniência “pode ser usada com êxito em situações nas quais captar ideias gerais, identificar aspetos críticos pode ser mais importante do que a objectividade científica, como é o caso da realização de pré-estes” (Vicente, Reis & Ferrão, 1996, p. 64).

Esta investigação teve como participantes um total de 72 alunos de quatro turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma instituição privada do concelho de Viseu.

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

Tabela 1 - Caracterização/distribuição da amostra em função do sexo

Sexo	Frequência	Porcentagem %
Masculino	39	54,2
Feminino	33	45,8
Total	72	100,0

A tabela 1 mostra que no estudo 39 (54,2 %) eram do sexo feminino e 33 (45,8 %) do sexo masculino, que dá um total de 72 alunos.

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

Tabela 2 - Distribuição dos alunos em função da idade

Idade	Frequência	Porcentagem %
7 anos	25	34,7
8 anos	3	4,2
9 anos	31	43,1
10 anos	13	18,1
Total	72	100,0

Ao analisarmos a tabela 2, verificamos que os alunos têm idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, 31 (43,1 %) têm 9 anos; 25 (34,7 %) têm 7 anos; 13 (18,1 %) têm 10 anos e 3 (4,2 %) têm 8 anos.

No que diz respeito à distribuição dos alunos em função do nível de escolaridade, a tabela 3 expressa os resultados adquiridos.

Tabela 3 - Distribuição dos alunos em função do nível de escolaridade

Ano de Escolaridade	Frequência	Porcentagem %
1º ano	17	23,6
2º ano	11	15,3
3º ano	18	25,0
4º ano	26	36,1
Total	72	100,0

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos alunos verificamos que estão a frequentar o 4º ano 26 alunos, (36,1 %); o 3º ano 18 alunos, (25 %); o 1º ano 17 alunos, (23,6 %) e o 2º ano 11 alunos, (15,3 %). Assim, o 4ºano de escolaridade é o nível de ensino mais representativo.

A tabela 4 mostra a distribuição dos alunos em função do número de reprovações.

Tabela 4 - Distribuição dos alunos em função do número de reprovações

Número de reprovações	Frequência	Porcentagem %
0	71	98,6
1	1	1,4
Total	72	100,0

Ao analisarmos a tabela 4, verificamos que apenas 1 aluno reprovou, sendo que a percentagem de aprovações é de (98,6 %).

2.5. Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para a recolha de dados no âmbito deste estudo, recorreremos ao inquérito por questionário que incluiu um conjunto de questões que visaram recolher dados sociodemográficos e dados relativos ao rendimento escolar dos alunos e ainda a Escala de Avaliação da Perceção do Comportamento de Vinculação da Criança para Professores (PCV-P), construída e validada por Dias, Soares e Freire (2004).

O questionário “é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar” (Hoz, 1985, p. 58). Este permite “transformar em dados informação directamente comunicada por uma pessoa (sujeito)” (Tuckman, 2000, p. 307).

De acordo com Ghiglione & Matalon (1993, p.121), o questionário é

um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador.

Ainda segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Segundo Freixo (2009, p.196), “o questionário é o instrumento mais usado para a recolha de informação, constituindo um dos instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos”.

O questionário pode ser enviado por correio e embora não permita um aprofundamento do tema tão grande como a entrevista, este permite um melhor controlo dos enviesamentos (Freixo, 2009).

No que diz respeito à Escala de Avaliação da Perceção do Comportamento de Vinculação da Criança para Professores (PCV-P), tem como objetivo avaliar duas dimensões de percepção do comportamento de vinculação de crianças em idade escolar (entre 6 e os 8 anos) a partir de observações dos seus professores. A primeira versão da Escala era constituída por 60 itens. Estes foram submetidos a uma avaliação qualitativa conduzida por especialistas na Teoria da Vinculação, de forma a

avaliar a adequação dos itens à população-alvo e às dimensões conceituais subjacentes. A formulação dos itens pretendeu seguir alguns princípios básicos apontados por Almeida & Freire (2000): objetividade, simplicidade, relevância, amplitude do domínio em que o item se insere e clareza.

Segundo os autores Dias, Soares e Freire (2004), o passo seguinte baseou-se na realização da “reflexão falada”, em que foram ouvidos vários professores com o objetivo de avaliar o conteúdo e a forma dos itens, verificando a sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objetivos da escala.

Os itens foram distribuídos pela escala de forma aleatória e continham um formato de resposta do tipo *likert* de 5 pontos com a seguinte designação: 1 = totalmente diferente deste(a) aluno(a); 2 = um pouco diferente deste(a) aluno(a); 3 = nem parecido nem diferente deste(a) aluno(a); 4 = um pouco parecido com este(a) aluno(a); 5 = totalmente parecido com este(a) aluno(a).

O passo seguinte no processo de construção das escalas consistiu na sua administração a uma amostra de professores de crianças a frequentar o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico com o objetivo de estudar as suas características psicométricas.

Uma vez administrado o questionário procedeu-se, num primeiro momento, à análise dos itens. Na análise dos dados, para além das estatísticas descritivas dos itens, tais como a média, mediana, desvio-padrão, valor mínimo e máximo, foram também realizadas a análise da consistência interna (através da análise do coeficiente de *alpha* de Cronbach) e da dimensionalidade dos itens (através da Análise Factorial Exploratória de Componentes Principais) tendo em vista avaliar a validade do instrumento.

Partindo do princípio que a escala em estudo seria de utilização complementar à escala de perceção materna, foram calculados os índices de fidelidade para cada uma das três dimensões da PCV-M (Dias, Soares & Freire, 2002): Autorregulação emocional, Partilha de Afeto e Comportamento Base-Segura. A realização deste procedimento levou à eliminação de alguns itens que contribuíam para a diminuição dos índices de fidelidade destas dimensões.

De seguida, construíram-se duas subescalas: comportamento base-segura composta por 16 itens, que avalia a presença de comportamentos de exploração e de utilização do professor como base segura e autorregulação emocional composta por 12 itens, procura avaliar comportamentos desta natureza observados no contexto escolar, no que se refere à relação da criança com o professor e desta com os seus pares (Dias, Soares, Freire & Rios, 2008).

Posteriormente, foram calculados novamente os índices de fidelidade, sendo encontrados valores de alfa de Cronbach de .93 para a subescala Comportamento Base Segura, .89 para a subescala Autorregulação Emocional e .93 para o total da escala, que constitui um indicador da segurança da vinculação.

Por fim, procedeu-se a uma análise de correlação de Spearman entre as subescalas obtidas e a escala total permitindo concluir que as duas subescalas correlacionam-se significativamente com a escala total e entre si como nos mostra a figura seguinte.

Os autores da escala verificaram assim que a escala de avaliação da percepção de comportamento de vinculação da criança para professores (PCV-P) assume valores de validade e fidelidade, tornando-se um instrumento útil para a avaliação pelo professor da segurança da vinculação em crianças no período escolar. Dos índices psicométricos estudados, evidenciam-se os elevados valores de consistência interna das sub-escalas e da escala total e a organização dos itens em dois fatores indispensáveis do ponto de vista da teoria da vinculação.

A escala final é constituída por 28 itens com duas subescalas (comportamento base-segura e autorregulação emocional) que correspondem a dimensões importantes do desenvolvimento de vinculação neste período. A nota global da escala é um indicador da segurança da vinculação da criança, a partir da percepção do seu comportamento em contexto escolar, observado pelo professor nos últimos meses.

No nosso estudo o questionário utilizado é constituído por 2 partes que serão descritas de seguida (ver anexo).

Na 1ª parte do questionário encontram-se questões que visam recolher dados de caracterização sociodemográfica de cada aluno, tal como a idade, sexo, ano de ensino que frequenta e número de reprovações.

A 2ª parte do questionário é constituída pela Escala de Avaliação da Percepção do Comportamento de Vinculação da Criança para Professores (PCV-P) de Dias, Soares e Freire (2004).

2.6. Procedimento

Para a concretização deste estudo foi definido, inicialmente, o problema e efetuada uma revisão de literatura existente no que respeita a esta temática, de forma a se obterem as informações necessárias e pertinentes para alcançar os objetivos propostos.

De seguida, recorreremos ao inquérito por questionário para recolha de dados sociodemográficos e do rendimento escolar e à Escala de Avaliação da Perceção do Comportamento de Vinculação da Criança para Professores (PCV-P) construída e validada por Dias, Soares e Freire (2004) que se baseia na perceção do professor, para a recolha de dados referentes ao comportamento de vinculação.

Para a utilização desta escala solicitamos autorização ao autor Pedro Dias, professor da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, responsável pela Escala de Avaliação da Perceção do Comportamento de Vinculação da Criança para Professores (ver anexo).

Para aplicação do instrumento de recolha de dados, foi solicitada autorização ao Diretor Pedagógico da Instituição em questão. Assim, posteriormente, o questionário foi entregue a cada professora da instituição para que cada uma respondesse a um questionário por cada aluno (ver anexo).

Foi explicado às professoras que o questionário procurava compreender melhor as relações que estas tinham estabelecido com os alunos da sua turma e que deveriam responder de acordo com a escala apresentada. Foi também referido que as respostas deveriam estar de acordo com os comportamentos de cada criança, apresentados nos últimos meses, que não havia respostas certas ou erradas e que as informações cedidas serviriam apenas para fins académicos, mantendo-se rigorosamente confidenciais.

2.7. Análise e tratamento dos dados

Após concluído o período de recolha de dados sobre a forma de questionários, foi efetuado um “trabalho de sistematização, análise e interpretação de dados, em função do questionamento decorrente do problema de pesquisa e dos respetivos eixos de análise” (Afonso, 2005, p. 58).

Para concretização da análise e tratamento de dados recorreremos ao programa informático de análise estatística intitulado “Statistical Package for the Social Sciences – SPSS”, versão 22.

“A estatística é um instrumento matemático para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados. O SPSS é um programa informático poderoso de apoio à estatística” (Pestana & Gageiro, 2000).

Uma vez administrado o questionário é fundamental averiguar se a amostra segue uma distribuição normal relativamente às variáveis intervenientes, tendo em vista as condições da homogeneidade e da homocedasticidade (Marôco, 2011).

Para que possam ser utilizados testes paramétricos é necessário que sejam satisfeitos os seguintes pressupostos: a amostra deve ser superior a 30 indivíduos, a distribuição deve ser normal e homocedástica e a variável medida em escala e a variável medida em escala de intervalos/razão (Tuckman, 2000).

Assim, nesta investigação recorreu-se, para além das estatísticas descritivas dos itens, tais como a média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo, foram também realizados os testes de Kolmogorov-Smirnov e de Leven (ver anexo).

3. Apresentação dos resultados

Após terminado o período de recolha de dados, apresentamos de seguida os resultados obtidos na aplicação do questionário.

Apresentar resultados consiste em fornecer todas as evidências pertinentes encontradas, relativas às questões de investigação ou às hipóteses formuladas (Fortin, 2003).

Tendo como tema principal do presente estudo, a relação entre a vinculação e o rendimento escolar em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e os objetivos previamente definidos para o estudo em causa, serão utilizadas tabelas para a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos dos inquéritos por questionário, o que nos permite uma fácil leitura e análise.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.204), “a análise de dados é o processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Assim, começamos por verificar se estavam garantidos os pressupostos de normalidade e homocedasticidade dos dados recolhidos. Neste sentido, o resultado obtido através do teste de Kolmogorov-Smirnov revelou não estarem cumpridos os pressupostos da normalidade ($p < 0,5$) e o teste de Leven também revelou não estarem cumpridos os pressupostos de homocedasticidade ($p < 0,5$).

➤ Perceção dos professores acerca das dimensões da vinculação dos seus alunos

No que diz respeito ao primeiro objetivo, nomeadamente a perceção dos professores acerca das dimensões da vinculação dos seus alunos, a tabela 5 apresenta-nos os resultados obtidos.

Tabela 5 - Resultados descritivos da escala de vinculação PCV-P

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Comportamento base segura	72	2,875	5	4,55	7,02576
Autoregulação emocional	72	2,833	5	4,04	6,56994
PCV_ total	72	3	5	4,49	12,26784
N válido (de lista)	72				

Podemos ver na tabela 5 que não foi verificado uma diferença significativa entre as médias das dimensões Comportamento Base Segura ($M=4,04$, $DP=7,02576$) e Autorregulação Emocional ($M=4,55$, $DP=6,56994$), o que demonstra que os alunos foram avaliados mais frequentemente como “um pouco parecido com este aluno”. A dimensão Comportamento Base Segura oscila no máximo 80,00 e mínimo 46,00, já a dimensão Autorregulação Emocional oscila no máximo 60,00 e mínimo 34,00.

O PCV-P total oscila entre 84,00 e 140,00 com ($M=4,49$, $DP=12,26784$).

➤ **Percepção dos professores acerca do rendimento escolar dos seus alunos**

No que concerne ao segundo objetivo, o questionário aplicado aos professores continha uma questão correspondente às notas dos alunos no 1º período do ano letivo relativamente nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio. Para assinalar a sua resposta, os professores colocaram diferentes itens, sendo 1 = “Insuficiente”; 2 = “Suficiente”; 3 = “Bom”; 4 = “Muito Bom”.

Assim sendo, a tabela 6 mostra-nos os resultados que obtivemos acerca das notas dos alunos no 1º período correspondente nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Tabela 6 - Notas dos alunos no 1º Período

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Nota Português	70	2,00	4,00	3,0000	,65938
Nota Matemática	70	2,00	4,00	3,3286	,69619
Nota Estudo do Meio	69	2,00	4,00	3,5942	,52353
N válido	69				

Tal como podemos observar na tabela 6, Estudo do Meio é a área curricular com melhor média ($M=3,5942$, $DP=,52353$), seguindo-se de Matemática ($M=3,3286$, $DP=,69615$) e, por fim, Português ($M=3,0000$, $DP=,65938$). Um participante foi excluído da amostra da terceira dimensão referida (nota Estudo do Meio), por não ter sido avaliado.

Os valores das notas mínimas e máximas apresentados, equivalem a “Suficiente” e “Bom” respetivamente.

A tabela 7 apresenta os resultados obtidos na área curricular de Português.

Tabela 7 - Notas de Português no 1º Período

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Suficiente	15	20,8	21,4	21,4
Bom	40	55,6	57,1	78,6
Muito Bom	15	20,8	21,4	100,0
Total	70	97,2	100,0	
Ausente Sistema	2	2,8		
Total	72	100,0		

Analisando a tabela 7, verificamos que “Bom “ foi a nota que a maioria dos alunos obteve a Português, isto é, 40 alunos, o que corresponde a uma percentagem de 55,6%. De seguida, observamos que “Suficiente” e “Muito Bom” foram as notas que se destacaram, com um total de 15 alunos cada, correspondente a uma percentagem de 20,8%.

Também podemos observar na tabela a inexistência do “Insuficiente”, o que indica que nenhum aluno teve essa nota em Português.

A tabela 8 expressa os valores adquiridos da avaliação na área curricular de Matemática.

Tabela 8 - Notas de Matemática no 1º Período

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Suficiente	9	12,5	12,9	12,9
Bom	29	40,3	41,4	54,3
Muito Bom	32	44,4	45,7	100,0
Total	70	97,2	100,0	
Ausente Sistema	2	2,8		
Total	72	100,0		

Na tabela 8, podemos assim verificar que o “Muito Bom” é a nota que mais se destaca, o que traduz que 44,4,% dos alunos, isto é, 32 alunos obtiveram esta qualificação no fim do 1º período, na área curricular de Matemática. De seguida temos o “Bom” com uma percentagem de 40,3% que representa um total de 29 alunos. Abaixo destas duas notas temos o “Suficiente” com um total de 12,5% dos alunos, que corresponde a 9 alunos. Mais uma vez podemos observar na tabela a inexistência do “Insuficiente”, o que indica que nenhum aluno teve essa nota também em Matemática.

Por fim, a tabela 9 expressa os valores adquiridos da avaliação na área curricular de Estudo do Meio.

Tabela 9 - Notas de Estudo do Meio no 1º Período

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Suficiente	1	1,4	1,4	1,4
Bom	26	36,1	37,7	39,1
Muito Bom	42	58,3	60,9	100,0
Total	69	95,8	100,0	
Ausente Sistema	3	4,2		
Total	72	100,0		

Ao analisarmos a tabela 9, verificamos que, mais uma vez, o “Muito Bom” é a classificação com maior percentagem, ou seja, 58,3%, isto é, 42 alunos. Seguidamente, surge o “Bom” com um total de 26 alunos, que diz respeito a 36,1% dos alunos. Para finalizar, temos o “Suficiente” com uma percentagem de 1,4%, representando apenas 1 aluno. Como verificado nas outras áreas curriculares, observamos a inexistência do “Insuficiente”, o que indica que nenhum aluno teve essa nota também em Estudo do Meio.

➤ **Relação entre a segurança de vinculação e o rendimento escolar**

Relativamente ao terceiro objetivo, podemos avaliar que as correlações entre as dimensões da área Curricular de Matemática e a dimensão Autorregulação Emocional da PCV-P são significativas ($p=.256$, $p<0.05$). Desta forma, pode-se afirmar que os valores das notas de Matemática variam na mesma direção que os valores da dimensão Autorregulação Emocional percebidos pelas professoras na escola (ver anexo).

Por outro lado, não foram encontradas correlações significativas ($p<0.05$) entre a dimensão Comportamento Base Segura da PCV-P e as várias áreas curriculares.

4. Discussão dos resultados

Após a apresentação dos resultados, torna-se essencial analisá-los e interpretá-los ao nível do contexto teórico, extraíndo algumas conclusões, de forma a conseguirmos dar resposta à questão inicial que nos levou a desenvolver esta investigação. Propôs-se neste estudo avaliar algumas variáveis apontadas pela literatura em direção à possível existência de concordância nos padrões de vinculação das crianças, a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico, com os seus professores.

Apesar de não ser possível fazer uma generalização dos resultados, este estudo contribuiu de certa forma para o aprofundamento do tema na área da psicologia do desenvolvimento e psicologia educacional, sendo possível tirar-se algumas conclusões e fazer-se algumas considerações a respeito da concordância entre a vinculação da criança com os pais e as professoras e o rendimento escolar.

Desta forma, as variáveis analisadas foram os comportamentos de base segura da criança e os comportamentos de autorregulação emocional, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, avaliados através de um questionário sobre as perceções dos professores a esse respeito.

Este trabalho revelou-se de extrema importância uma vez que, a vinculação e o (in)sucesso escolar são dois temas que predominam na realidade atual e influenciam-se um ao outro.

Atendendo à pesquisa bibliográfica realizada e com base na análise e discussão dos resultados obtidos neste estudo, podemos afirmar que a relação das figuras parentais com o professor é extremamente importante no processo educativo dos alunos, pois a estabilidade de carácter emocional e afetivo das crianças, originário do equilíbrio da estrutura familiar influenciam o desempenho escolar.

Esta constatação é muito positiva, pois tanto a escola como a família são os contextos primordiais de desenvolvimento das crianças, logo é fundamental a criação de uma cooperação entre ambos. Segundo Marques (1993, p. 18) o envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola é uma variável relevante na “eficácia das escolas e na melhoria da qualidade de ensino”. É através da interação de todos os intervenientes educativos que maiores probabilidades existem para a obtenção de sucesso escolar dos alunos.

O envolvimento parental é uma temática importante dado o papel que pode desempenhar nas aprendizagens escolares das crianças. A família e a escola são, assim, dois ambientes de desenvolvimento onde existe aprendizagem constante de coisas distintas, mas que são influenciadas mutuamente de tal forma que o que é

aprendido numa é repercutido na outra. A família e a escola têm na educação do aluno um lugar de encontro, de ação e de relação coordenadas (Diez,1994).

Em relação à questão de investigação, hipóteses previamente colocadas e face aos resultados obtidos, aponta-se para a existência de concordância entre os padrões de vinculação da criança com os professores e o rendimento escolar, o que nos permite afirmar que as crianças com vinculação segura com os professores possuem um bom rendimento escolar e que as crianças com vinculação insegura possuem um fraco rendimento escolar.

Os resultados obtidos através da análise correlacional permitiram-nos averiguar que existe uma relação significativa entre a área Curricular de Matemática e a dimensão autorregulação emocional da PCV-P.

A família é a primeira mediadora entre o homem e a cultura, constituindo relações afetivas, sociais e cognitivas, imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um grupo social, sendo ela crucial para a aprendizagem humana, com significados na relação interpessoal de caráter individual e coletivo. As experiências em família proporcionam a formação do comportamento dos integrantes dela, bem como as ações e as resoluções de problemas com significados. Desta forma, confirmamos a relação significativa entre a área Curricular de Matemática e a dimensão autorregulação emocional da PCV-P, uma vez que o ambiente familiar influencia bastante o rendimento escolar. Uma criança que tenha um ambiente familiar seguro, uns níveis de vinculação altos com as figuras parentais, apresenta-se na escola mais segura.

Palomar (2008), tendo por base estudos na área do envolvimento parental, conclui que as crianças que têm apoio dos pais em Matemática, após o seu horário escolar, são mais propensas a ter melhor desempenho escolar do que as outras crianças que não têm a oportunidade de encontrar ajuda ou apoio no seu ambiente familiar.

As relações entre a Escola e a Família e, portanto, o envolvimento e a participação dos pais, desempenham um papel relevante no sucesso escolar dos alunos na disciplina de Matemática. Os benefícios desse estreitamento da relação escola-família passam pelo: (i) aumento da confiança no educando na sua capacidade de desenvolver e aplicar os conhecimentos matemáticos (Aharoni, 2008; Menezes & Silva, 2003); (ii) incremento da motivação dos alunos para aprender Matemática (César, 2011, 2012; Kosheleva, Lesser, Munter e Trillo, 2008; Palomar, 2008; Menezes & Silva, 2003; Moreira & Sampaio, 2000); e (iii) desenvolvimento de

capacidades matemáticas como o raciocínio e a comunicação matemática (Menezes & Silva, 2003).

As famílias têm, assim, um papel muito importante e insubstituível na trajetória de vida dos alunos, de participação dentro e fora da escola, e no seu envolvimento nas atividades escolares, nomeadamente em Matemática (César, 2012; César, Machado & Borges, 2013; Hartog & Brosnan, 2003; Simões, Leal & Maroco, 2010; Williams, Sánchez & Hunnel, 2011).

Toda e qualquer investigação na área da psicologia do desenvolvimento mostra-se exigente e trabalhosa, pelo facto de beneficiar de resultados mais fiáveis quanto mais amplamente se avaliar a ecologia dos indivíduos estudados. A presente investigação demonstrou resultados marcantes e sublinhou a necessidade do desenvolvimento de ainda mais estudos sobre o tema, que o encarem de forma mais complexa e estudem a interação entre mais variáveis envolvidas, numa população mais numerosa e proveniente de contextos socioeconómicos e etários mais variados.

O trabalho de investigação é sempre um trabalho em aberto dado que a realidade social é sempre mais complexa e multifacetada do que se consegue captar, e não esquecer isso é o alimento da descoberta e da busca de conhecimento.

Uma limitação deste estudo é o facto de o questionário beneficiar apenas do ponto de vista das professoras, o que pode ser condicionado ou enviesado, tanto pela deseabilidade social quanto pela própria interpretação subjetiva da professora. De maneira e estudar a concordância de forma mais acurada, um futuro estudo poderia utilizar uma metodologia que permitisse a avaliação também por parte das figuras parentais em relação ao rendimento escolar dos seus filhos.

Conclusão

Após o fim de um percurso académico que juntou a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, eis que surge a realização deste Relatório Final de Estágio como o culminar de todo um percurso académico que contribui para a nossa formação, dando destaque aos dois últimos semestres, sendo esses que nos ofereceram maior contacto com os dois níveis de ensino para os quais ficamos habilitados.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira respeitante à reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada, onde fomos críticos e reflexivos sobre todo o trabalho desenvolvido, descrevendo os contextos e as práticas desenvolvidas e a forma como contribuíram para a nossa formação. É preciso sabermos planificar e diversificar as estratégias, uma vez que o “progresso dos alunos não se consegue de uma forma espontânea, sem uma intervenção deliberada e planeada do professor cujo papel na selecção das tarefas apropriadas e na gestão do trabalho que se realiza na sala de aula é determinante” (Ponte & Matos, 1998, p. 89).

Refletimos, também, sobre as competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos, tanto ao nível da Educação Pré-Escolar como do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A segunda parte diz respeito ao trabalho de investigação, onde procurámos perceber se existe relação entre a Vinculação e o Rendimento Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico. Apesar de não ser possível fazer uma generalização dos resultados, este estudo contribuiu de certa forma para o aprofundamento do tema, sendo possível serem extraídas algumas conclusões e fazer-se algumas considerações a respeito da relação entre a vinculação da criança com os pais e o seu rendimento escolar.

A família é o primeiro contexto de socialização das crianças, responsável pela adaptação delas aos contextos sociais que serão posteriormente frequentados (Cruz, 2005). Existe um conjunto de ações iniciadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos suscitando assim a promoção do pleno desenvolvimento destes últimos, como satisfazer as necessidades de afeto, confiança e segurança da criança, construída nos conceitos das relações de vinculação.

A relação escola-família requer igualdade e respeito mútuos, envolvendo a concordância das pessoas em fazerem algo em conjunto e na qual são partilhados poderes e responsabilidades, apesar de desempenharem funções diferentes (Marques, 1997, 2001; Robalo & Grosso, 2012). O sucesso na aprendizagem do aluno pode depender tanto da forma como este é ensinado, quanto da existência e natureza

de laços entre a escola e a família (Lourenço, 2008). A família e a escola são, assim, dois ambientes de desenvolvimento onde existe aprendizagem constante de coisas distintas, mas que são influenciadas mutuamente de tal forma que o que é aprendido numa é repercutido na outra. A família e a escola têm na educação do aluno um lugar de encontro, de ação e de relação coordenadas (Diez, 1994). Apesar das transformações que a estrutura familiar tem sofrido nas últimas décadas, com novos ritmos de vida e o recurso cada vez mais cedo às instituições escolares para assumirem funções que antes competiam à família, esta não se deve destituir da sua função educativa.

Em suma, as relações entre a Escola e a Família e portanto, o envolvimento e a participação dos pais, desempenham um papel relevante no sucesso escolar dos alunos na unidade curricular de Matemática. Os benefícios desse estreitamento da relação escola-família passam pelo: *(i)* aumento da confiança no educando na sua capacidade de desenvolver e aplicar os conhecimentos matemáticos (Aharoni, 2008; Menezes & Silva, 2003); *(ii)* incremento da motivação dos alunos para aprender Matemática (César, 2011, 2012; Kosheleva, Lesser, Munter & Trillo, 2008; Palomar, 2008; Menezes & Silva, 2003; Moreira & Sampaio, 2000); e *(iii)* desenvolvimento de capacidades matemáticas como o raciocínio e a comunicação matemática (Menezes & Silva, 2003).

Este estudo trouxe limitações no que diz respeito ao facto dos alunos serem todos da mesma instituição, deste modo, as nossas conclusões não podem ser generalizadas para a população em geral, restringindo-se à nossa amostra.

O trabalho de investigação é sempre um trabalho em aberto dado que a realidade social é sempre mais complexa e multifacetada do que se consegue captar, e não esquecer isso é o alimento da descoberta e da busca de conhecimento, assim considerámos este estudo um fio condutor para outras investigações, uma vez que seria importante analisar a relação entre a vinculação e o rendimento escolar nos vários ciclos escolares, bem como comparar a relação em escolas públicas e privadas, uma vez que os alunos constituintes da amostra do nosso estudo frequentavam apenas a escola privada.

Bibliografia

- Aharoni, R. (2008). *Aritmética para pais: um livro para adultos sobre a matemática das crianças. Temas de Matemática*. Lisboa: Gradiva.
- Ainsworth, M. D. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, vol. 46, 331-341.
- Almeida, S. L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação (2ªed.)*. Braga: Compolito, LDA.
- Almeida, T., Pereira, A., & Pedrosa, H. (2006). *Sintomas de stress e impacto na saúde no ensino clínico de enfermagem*. In: Isabel Leal, José Luís Pais Ribeiro & S. Jesus (Eds.). *Saúde, bem-estar e qualidade de vida: Atas do 6.º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Faro, 2 a 4 de fevereiro de 2006. Lisboa: ISPA. 769-774.
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behaviour problems. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 3-15.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- Bordeaux, A. et al., (1998) Taming the electronic frontier: A distance education course for department of defense dependents school teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Attachment (1ª e 2ª edição respetivamente)*. London: Basic Books.
- Bowlby, J. (1989). The Role of Attachment in Personality Development and Psychopathology. In S. I. Greenspan & G. H. Pollack (Eds.). *The course of life: Infancy (Vol. 1)*. 229-270. Madison: International University Press.
- Bowlby, J. (1998). *Secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.

- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: security, communication and internal working models. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development (2nd ed.)*, 1061-1100. New York: Wiley.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775. doi: 10.1037/0012-1649.28.5.759
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- César, M. (2011). *Expectativas mútuas de professores, alunos e encarregados de educação em relação ao ensino e aprendizagem da matemática: Dados preliminares do projecto FAMA*. In *Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 199-206. Guarda: SPCE.
- César, M. (2012). *O papel das famílias nos processos de aprendizagem matemática dos alunos: Caminhos para a inclusão ou retratos de formas (sub)tis de exclusão?* In *Interacções*, 20, 255-292. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- César, M., Machado, R & Borges, I. (2013). School and family interplays: some challenges regarding Mathematics education. In *Proceedings of CERME 8*. Antalya – Turkey.
Acedido: 12/10/2013
Disponível: http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG10/WG10_Cesar.pdf
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cyr, C. & Van IJzendoorn, M. H. (2007). Attachment in the schools: toward attachment-based curricula. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 3, 95-117.

Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto. *Perfis Específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei nº142/2015, de 8 de setembro.

Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *SciELO*, 17 (36), 21-32. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>

Dias, P., Soares, I. & Freire, T. (2002). *Percepção materna do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: construção de uma escala*. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp. 335-347.

Dias, P., Soares, I., Freire, T., & Rios, S. (2004). *Percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: construção de uma escala para professores*. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 1, pp. 191-207. Universidade do Minho. Portugal.

Dias, P., Soares, I., Freire, T., & Rios, S. (2008). Escalas de percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: Versão para mães (PCV-M) e versão para professores (PCV-P). In M. Simões, C. Machado, M. Machado & L. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*, Vol. 3, 229- 248. Coimbra: Quarteto.

Diez, J. (1994). *Família-Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.

Dorigon, T., & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3 (5), 8-22. Acedido em fevereiro de 2014, disponível em <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96>.

Kosheleva, O., Lesser, L., Munter, J. & Trillo, S. (2008). Access to upper-level mathematics: The stories of African American middle school boys who are successful with school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 3(2b), 36-52.

Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N., (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Francischett, M. (2005). *O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano*. In Atas do colóquio do Mestrado em Letras da UNIOESTE, realizado em Cascavel, a 12 de maio de 2005. Acedido em maio de 2015, disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>

Francisco, P. & Pereira, A. (2004). *Supervisão e desempenho do aluno no estágio*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fortin, M.-F., Côté, J., & Vissandjée, B. (2003). *As etapas do processo de investigação*. In M.-F.I Fortin (Eds), *O Processo de investigação: da conceção à realização*, 35-43. Loures: Lusociência.

Fortin, M.-F. (2003). *O processo de investigação – Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

Guimarães, A. (2013). *A Transversalidade da Motivação na Docência*. Porto. Acedido em janeiro de 2014, disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/123456789/1246/TM-ESEPF_2013AnalsabelGuimaraes.pdf?sequence=1

Hamre, B. K., & Pianta, R. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76 (5) 949-967.

Hartog, M. & Brosnan, P. (2003). Parent Teacher Communication to Help Your Child in Math.

Acedido: 6/4/2013.

Disponível: <http://www.math.com/parents/articles/domath.html>

Formosinho, J. (1991). *A Igualdade em Educação in A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA/ Clube do Professor, 169-186.

- Giddens, A. (2000). *Sociologia* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kennedy, B. L. (2008). Educating students with insecure attachment histories: toward and interdisciplinary theoretical framework. *Pastoral Care in Education*, 26 (4), 211-230.
- Lamb, M. E., Hwang, C., Broberg, A., & Bookstein, F. L. (1990). The Effects of Out-of-Home Care on the Development of Social Competence in Sweden: a Longitudinal Study. In N. Fox & G. G. Fein (Eds.), *Infant Day Care: The current debate*. 145-168, Norwood: Ablex.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 - I série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- López, J.P. (1994). *El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante su éxito o fracasso*. Editorial Popular, SA.
- Lourenço, L. (2008). Envolvimento dos encarregados de educação na escola: conceções e práticas. (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).
- Malekpour, M. (2007). Effects of attachment on early and later development. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 53(2), 81-95.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística: Com utilização do SPSS*. Pero Pinheiro Editora Report Number, Lda.
- Marques, R. (1993). *A escola e os pais: Como colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, A. (2012). *A interdisciplinaridade em sala de aula, no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Relatório Final de Estágio). Universidade do Algarve, Faro. Acedido em maio de 2014, disponível em <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3164/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20PES.pdf>

- Marques, R. (1997). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos E.U.A. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (2.^a ed.) (23-48). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projeto educativo. Perspetivas atuais*. Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais. Ensinar e aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J., & Dawson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(2), 109-125.
- Martins, L. (2007). *Um olhar sobre o (in)sucesso escolar na diversidade cultural*. Mestrado em Relações Interculturais. Porto: Universidade Aberta.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.
- Menezes, L. & Silva, A. (2003). Pais, filhos, professor e comunicação matemática. Actas do Profmat 2003 (edição CD-ROM). APM: Lisboa.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Moreira, A. G., & Sampaio, M. (2000). *A Parceria entre a escola, a família e a comunidade: à descoberta da matemática e a dinamização da biblioteca como formas de envolvimento dos pais. Escola/Família/Comunidade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, António (1995). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote.

- Palomar, J. (2008). *Access to upper-level mathematics: The stories of African American middle school boys who are successful with school mathematics*. Journal for Research in Mathematics Education, 3(2b), 4-5.
- Peixoto F., (2003) *Autoconceito, autoestima e dinâmicas relacionais em contexto escolar: estudo das relações entre autoestima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Palomar, J. (2008). *Access to upper-level mathematics: The stories of African American middle school boys who are successful with school mathematics*. Journal for Research in Mathematics Education, 3(2b), 4-5.
- Ponte, J. P., & Matos, J. M. (1998). *Investigação em educação matemática: implicações curriculares*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pugalee, D. K., & Robinson, R. (1998). A study of the impact of teacher training in using Internet resources for mathematics and science education. Journal of Research on Computing in Education, 31, 78 – 88.
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25, 626-635.
- Robalo, J. & Grosso, C. (2012). *Matemática em família*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, R. (1998). *Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar*. *Educação e Filosofia*, 12 (24), 227-254.

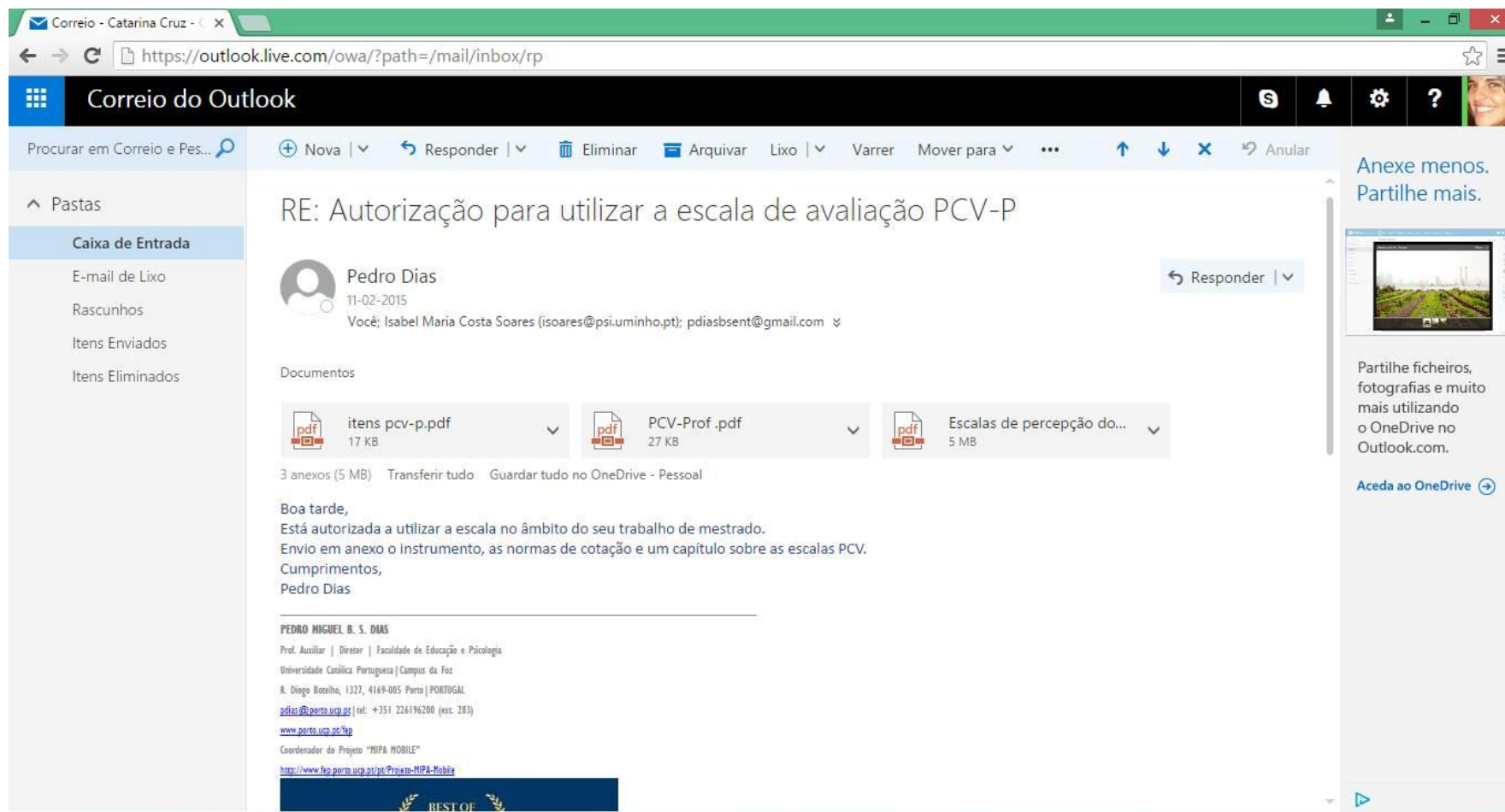
- Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988), "O insucesso escolar: insucesso do aluno ou o insucesso do sistema escolar?" in *Revista Portuguesa de Educação*, 1.
- Rydell, A., Bohlin, G., & Thorell, L.B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development*, 7(2), 187-204.
- Salvador, A. & Weber, L. (2005). *Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos*. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 341-353.
- Sierra, P. G. (2012). Attachment and preschool teacher: an opportunity to develop a secure base. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(1), 1-16.
- Simões, S. (2011). *Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Porto. Porto.
- Simões, R., Leal, I. & Maroco, J. (2010). Paternal Involvement in a group of fathers of elementary school children. *Psicologia, Saúde e Doenças* 11 (2), 339-336.
- Smyke, A. T., Dumitescu, A., & Zeanah, C. H. (2002). Attachment Disturbances in Young Children. I: The Continuum of Caretaking Casualty. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(8), 972-982.
- Tavares, J. & Santiago, R. (2001). *Ensino Superior – (In)Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora.
- Teti, D. M., & Candelaria, M. A. (1995). Parenting Competence. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting: Vol. 4, Applied and practical parenting*. 149-180. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Veríssimo, M., Duarte, I., Monteiro, L., Santos, A. J., & Meneses, A. (2003) Qualidade da vinculação à mãe e à educadora. *Psicologia*, 17(2), 453-469.
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment and Human Development*, 14(3), 233-248.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment and human development*, 14(3), 205-211.
- Vicente, P., Reis, E., & Ferrão, F. (1996). *Sondagens – a amostragem como factor decisivo de qualidade*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vitorasso, M. (2010). *Conhecimentos prévios: Concepções de dois professores de uma escola particular da cidade de São Paulo* (Monografia). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Acedido em agosto de 2015, disponível em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1_o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2010/2o_2010/MARIA_EDUARDA.pdf.
- Weiner, B. (1993). On sin versus sickness. A theory of perceived responsibility and social motivation. *American Psychologist*.
- Williams, T., Sánchez, B. & Hunnel, J. (2011). Alining theory wiyh practice:bUnderstanding school-family partnerships at an inner-city high school. *Children and Youth Services Review*, 33 (5), p. 689-697.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA. Acedido em agosto de 2014, disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>

ANEXOS

Anexo A – Cd com planificações, reflexões e planos de turma da PES II e III

Anexo B - Autorização para aplicação da Escala de Avaliação da Percepção do Comportamento de Vinculação da Criança para Professores (PCV-P) construída e validada por Dias, Soares e Freire



Correio - Catarina Cruz - X

https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/rp

Correio do Outlook

Procurar em Correio e Pes... Nova | Responder | Eliminar | Arquivar | Lixo | Varrer | Mover para | Anular

Pastas

- Caixa de Entrada
- E-mail de Lixo
- Rascunhos
- Itens Enviados
- Itens Eliminados

RE: Autorização para utilizar a escala de avaliação PCV-P

Pedro Dias
11-02-2015
Você: Isabel Maria Costa Soares (isoares@psi.uminho.pt); pdiasbsent@gmail.com

Responder

Documentos

- itens pcv-p.pdf (17 KB)
- PCV-Prof .pdf (27 KB)
- Escala de percepção do... (5 MB)

3 anexos (5 MB) Transferir tudo Guardar tudo no OneDrive - Pessoal

Boa tarde,
Está autorizada a utilizar a escala no âmbito do seu trabalho de mestrado.
Envio em anexo o instrumento, as normas de cotação e um capítulo sobre as escalas PCV.
Cumprimentos,
Pedro Dias

PEDRO MIGUEL B. S. DIAS
Prof. Auxiliar | Diretor | Faculdade de Educação e Psicologia
Universidade Católica Portuguesa | Campus da Foz
R. Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto | PORTUGAL
pdias@porto.ucp.pt | tel: +351 224196200 (ext. 283)
www.porto.ucp.pt/fep
Coordenador do Projeto "MIPA MOBILE"
<http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/Projeto-MIPA-Mobile>

BEST OF

Anexe menos. Partilhe mais.

Partilhe ficheiros, fotografias e muito mais utilizando o OneDrive no Outlook.com.

[Aceda ao OneDrive](#)

Anexo C – Solicitação da autorização para aplicação dos questionários ao Diretor da instituição

The screenshot displays the Outlook web interface. The browser address bar shows the URL <https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/rp>. The page title is "Correio do Outlook". The navigation pane on the left lists folders: "Pastas", "Caixa de Entrada", "E-mail de Lixo", "Rascunhos", "Itens Enviados", and "Itens Eliminados". The main content area shows an email with the subject "Re: Solicitação da autorização para aplicação dos questionários aos professores do 1ºCEB". The email is dated "09-03-2015" and is from "Você". The body of the email contains the following text:

Fotografias

Prezada Catarina Cruz,

Informo que poderá proceder ao inquérito no nosso Colégio.

Fico a aguardar pelo agendamento para entrega dos mesmo.

Cordiais cumprimentos,

Diretor Pedagógico

On the right side of the interface, there are promotional banners: "Anexe menos. Partilhe mais." with a thumbnail of a field, and "Partilhe ficheiros, fotografias e muito mais utilizando o OneDrive no Outlook.com." with a link to "Aceda ao OneDrive".

Anexo D – Questionário aplicado aos professores



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação



Inquérito por questionário aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

O presente inquérito insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu e faz parte de um estudo que tem por objetivo a recolha de elementos sobre a importância da vinculação no rendimento escolar em crianças dos 6 aos 10 anos.

Agradecemos sua colaboração e lembramos que as suas respostas sinceras são fundamentais para o sucesso deste estudo.

O questionário é **anónimo** e os dados recolhidos destinam-se a fins académicos, mantendo-se rigorosamente confidenciais.

Lembramos que não há respostas certas nem erradas, sendo importantes apenas as que mais fielmente traduzem a sua opinião.

Parte I – Dados de caracterização biográfica do aluno

1. Idade: _____ (anos)
2. Sexo: Feminino _____ Masculino _____
3. Ano de ensino que frequenta: _____
4. Número de anos que reprovou: _____
5. Número de irmãos: _____

	muros...).					
3.	Este(a) aluno(a) fala comigo acerca de preocupações que tem sobre o relacionamento dele(a) com outras pessoas (p. ex., com colegas).	1	2	3	4	5
4.	Este(a) aluno(a) diz coisas para me magoar.	1	2	3	4	5
5.	Este(a) aluno(a) demonstra espontaneamente afecto por mim.	1	2	3	4	5
6.	Este(a) aluno(a) esconde de mim as experiências más que teve, com medo de ser culpado(a) por elas.	1	2	3	4	5
7.	Este(a) aluno(a) é frio(a) e indiferente em relação a mim.	1	2	3	4	5
8.	Este(a) aluno(a) tem facilidade em estabelecer relações de amizade com os colegas.	1	2	3	4	5
9.	Este(a) aluno(a) ameaça portar-se mal.	1	2	3	4	5
10.	Quando confrontado(a) com uma situação de dificuldade, este(a) aluno(a) procura ajuda junto de mim, se tal for necessário.	1	2	3	4	5
11.	Este(a) aluno(a) demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade em relação aos colegas mais fracos e indefesos.	1	2	3	4	5
12.	Este(a) aluno(a) mostra interesse em obter a minha aprovação quando consegue fazer alguma coisa pela primeira vez.	1	2	3	4	5
13.	Depois deste(a) aluno(a) apanhar um susto ou estar aflito, acalma-se depressa tendo contacto físico comigo.	1	2	3	4	5
14.	Este(a) aluno(a) esconde de mim erros e acidentes que viveu, com medo que eu não goste mais dele(a).	1	2	3	4	5
15.	Este(a) aluno(a) não tem medo de fazer alguma coisa quando eu lhe digo que é seguro ou que não há problemas.	1	2	3	4	5
16.	Este(a) aluno(a) gosta que o(a) deixem sozinho(a) quando está com problemas (triste, chateado(a), etc.).	1	2	3	4	5
17.	Este(a) aluno(a) procura-me quando está ferido(a) ou magoado(a).	1	2	3	4	5
18.	Este(a) aluno(a) procura resolver de forma não violenta os	1	2	3	4	5

	problemas com os colegas agressivos.					
19.	Este(a) aluno(a) confia-me situações em que é excluído(a) pelos outros.	1	2	3	4	5
20.	Quando a turma vai passear para um local pela primeira vez, este(a) aluno(a) mostra-se interessado(a) em conhecê-lo.	1	2	3	4	5
21.	Este(a) aluno(a) grita comigo, com raiva.	1	2	3	4	5
22.	Este(a) aluno(a) pede-me ajuda quando está aflito(a) ou tem problemas.	1	2	3	4	5
23.	Este(a) aluno(a) é capaz de controlar os seus impulsos quando a situação o exige (p. ex., quando eu lhe chamo a atenção).	1	2	3	4	5
24.	Este(a) aluno(a) gosta de me contar experiências positivas e divertidas que aconteceram com ele(a).	1	2	3	4	5
25.	Este(a) aluno(a) fica zangado(a) comigo durante muito tempo.	1	2	3	4	5
26.	Quando este(a) aluno(a) aprende algo de novo, mostra-se curioso(a) por aprender mais acerca desse assunto (p. ex., fazendo perguntas).	1	2	3	4	5
27.	Este(a) aluno(a) é capaz de controlar as suas emoções quando tal é necessário (p. ex., quando os colegas “peguilham” com ele(a)).	1	2	3	4	5
28.	Este(a) aluno(a) demonstra uma grande distância emocional relativamente aos colegas.	1	2	3	4	5

Grata pela sua colaboração!

Anexo E – Análise dos testes de normalidade

Testes de Normalidade

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Comportamento_base_segura	,170	69	,000	,840	69	,000
autoregulação_emocional	,224	69	,000	,837	69	,000
PCV_total	,162	69	,000	,879	69	,000
Nota_português	,291	69	,000	,791	69	,000
Nota_matemática	,294	69	,000	,766	69	,000
Nota_Estudo_do_Meio	,390	69	,000	,658	69	,000

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Anexo F – Análise correlacional dos resultados obtidos

Correlações

			Nota_português	Nota_matemática	Nota_Estudo_do_Meio	Comportamento_base_seriada	autoregulação_emocional	PCV_total
rô de Spearman	Nota_português	Coefficiente de Correlação	1,000	,496**	,423**	,198	,151	,180
		Sig. (2 extremidades)	.	,000	,000	,100	,212	,137
		N	70	70	69	70	70	70
	Nota_matemática	Coefficiente de Correlação	,496**	1,000	,396**	,092	,256*	,178
		Sig. (2 extremidades)	,000	.	,001	,451	,032	,141
		N	70	70	69	70	70	70
	Nota_Estudo_do_Meio	Coefficiente de Correlação	,423**	,396**	1,000	,076	,216	,167
		Sig. (2 extremidades)	,000	,001	.	,533	,075	,171
		N	69	69	69	69	69	69
	Comportamento_base_seriada	Coefficiente de Correlação	,198	,092	,076	1,000	,677**	,906**
		Sig. (2 extremidades)	,100	,451	,533	.	,000	,000
		N	70	70	69	72	72	72
	autoregulação_emocional	Coefficiente de Correlação	,151	,256*	,216	,677**	1,000	,913**
		Sig. (2 extremidades)	,212	,032	,075	,000	.	,000
		N	70	70	69	72	72	72
	PCV_total	Coefficiente de Correlação	,180	,178	,167	,906**	,913**	1,000
		Sig. (2 extremidades)	,137	,141	,171	,000	,000	.
		N	70	70	69	72	72	72

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

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

