



Universidades Lusíada

Silva, Sara Vinhas Pereira e, 1985-

O autoconceito e a auto-estima dos alunos integrados no PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)

<http://hdl.handle.net/11067/3634>

Metadados

Data de Publicação	2013
Resumo	Este trabalho foi desenvolvido tendo como objectivos analisar a auto-estima e como a desenvolver e a observação do comportamento e o desvio deste, nos alunos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) de forma a promover a motivação e o interesse nas actividades escolares. Foram utilizados, como metodologia de investigação, um questionário e uma escala de avaliação da autoestima, de modo a criar uma base de análise do trabalho exigido. Posteriormente, utilizando os resultados obtidos, o...
Palavras Chave	Escola E.B. 2/3 Ciclos Prof. Agostinho da Silva (Sintra, Portugal) - Ensino e estudo (Estágio), Auto-estima na adolescência, Motivação na educação, Relação professor-aluno
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-11-11T15:32:13Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**O autoconceito e a auto-estima dos alunos integrados no
PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)**

Realizado por:

Sara Vinhas Pereira e Silva

Supervisionado por:

Prof.^a Doutora Maria Adelaide Gregório dos Santos da Fonseca Pires

Orientado por:

Arqt.^a Ana Maria Pinheiro da Silva Almeida

Constituição do Júri:

Presidente:

Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta

Arguente:

Prof. Doutor José António Baião Carochinho

Vogal:

Prof.^a Doutora Maria Adelaide Gregório dos Santos da Fonseca Pires

Dissertação aprovada em: 21 de Outubro de 2014

Lisboa

2013



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

O autoconceito e a auto-estima dos alunos
integrados no PIEF (Programa Integrado de
Educação e Formação)

Sara Vinhas Pereira e Silva

Lisboa

Março 2013



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**O autoconceito e a auto-estima dos alunos
integrados no PIEF (Programa Integrado de
Educação e Formação)**

Sara Vinhas Pereira e Silva

Lisboa

Março 2013

Sara Vinhas Pereira e Silva

O autoconceito e a auto-estima dos alunos integrados no PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)

Relatório de estágio apresentado ao Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Coordenador de mestrado: Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta

Supervisora de estágio: Prof.^a Doutora Maria Adelaide Gregório dos Santos da Fonseca Pires

Orientadora de estágio: Arqt.^a Ana Maria Pinheiro da Silva Almeida

Lisboa

Março 2013

Ficha Técnica

Autora	Sara Vinhas Pereira e Silva
Coordenador de mestrado	Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta
Supervisora de estágio	Prof. ^a Doutora Maria Adelaide Gregório dos Santos da Fonseca Pires
Orientadora de estágio	Arqt. ^a Ana Maria Pinheiro da Silva Almeida
Título	O autoconceito e a auto-estima dos alunos integrados no PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)
Local	Lisboa
Ano	2013

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

SILVA, Sara Vinhas Pereira e,

O autoconceito e a auto-estima dos alunos integrados no PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) / Sara Vinhas Pereira e Silva ; coordenado por Carlos César Lima da Silva Motta ; supervisionado por Maria Adelaide Gregório dos Santos da Fonseca Pires ; orientado por Ana Maria Pinheiro da Silva Almeida. - Lisboa : [s.n.], 2013. - Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada de Lisboa.

I - ALMEIDA, Ana Maria Pinheiro da Silva, 1950-

II - PIRES, Maria Adelaide Gregório dos Santos da Fonseca, 1939-

IV - MOTA, Carlos César Lima da Silva, 1948-

LCSH

1. Auto-estima na adolescência
2. Motivação na educação
3. Relação professor-aluno
4. Escola E.B. 2/3 Ciclos Prof. Agostinho da Silva (Sintra, Portugal) - Ensino e estudo (Estágio)
5. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
6. Teses - Portugal - Lisboa

1. Self-esteem in adolescence

2. Motivation in education

3. Teacher-student relationships

4. Escola E.B. 2/3 Ciclos Prof. Agostinho da Silva (Sintra, Portugal) - Study and teaching (Internship)

5. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations

6. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. BF724.3.S36 S55 2013

À minha mãe e às minhas irmãs.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe pelo incentivo, compreensão e encorajamento durante todo o mestrado, em especial no período de elaboração deste trabalho.

Às minhas irmãs, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

À Cláudia Leal, pela imensa amizade que nos une, por todos os momentos que partilhámos e pela força que sempre me transmitiu.

Ao Fernando Filipe, pela amizade, em particular, por partilhar comigo a força e incentivo para finalizar este trabalho.

À minha orientadora de estágio, a Arquitecta Ana Almeida, pelo apoio, motivação e disponibilidade.

À minha supervisora, a Professora Doutora Maria Adelaide Pires, pela disponibilidade, atenção dispensada, paciência, profissionalismo, motivação e transmissão de conhecimento.

Aos meus amigos, em especial, à Carina Castro, ao Emanuel Vicente, ao João Nunes e à Lídia Bispo, pelo seu total apoio.

Ao Carlos Viana, pela amizade e compreensão.

À minha família, pela disponibilidade para ajudar.

Aos professores das turmas estudadas, à Coordenadora TEIP e à Direcção da Escola EB23 Professor Agostinho da Silva, pela disponibilidade, colaboração e interesse em ajudar.

E a todos os outros que me ajudaram e acompanharam na elaboração deste trabalho, o meu profundo agradecimento.

“ A educação não é algo que se aprenda, absorvendo-a do exterior, mas algo que é intrínseco à própria pessoa, uma capacidade interna e inata que é necessário ajudar a desenvolver, num sentido moral da evolução espiritual.”

PLATÃO (in “A República”, Liv. VII)

APRESENTAÇÃO

O autoconceito e a auto-estima dos alunos integrados no PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)

Sara Vinhas Pereira e Silva

Este trabalho foi desenvolvido tendo como objectivos analisar a auto-estima e como a desenvolver e a observação do comportamento e o desvio deste, nos alunos do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) de forma a promover a motivação e o interesse nas actividades escolares. Foram utilizados, como metodologia de investigação, um questionário e uma escala de avaliação da auto-estima, de modo a criar uma base de análise do trabalho exigido. Posteriormente, utilizando os resultados obtidos, os quais demonstraram que o grupo tinha uma baixa auto-estima, foram realizadas actividades para o desenvolvimento desta. No final, foram aplicados os mesmos instrumentos de avaliação para poderem ser comparáveis. Através da análise destes, pode concluir-se que, com a contribuição das actividades realizadas, o objectivo de desenvolvimento da auto-estima e, conseqüentemente, da motivação escolar dos alunos, foi alcançado.

Palavras-chave: Auto-estima, Autoconceito, Motivação escolar; Comportamento; Metodologia.

PRESENTATION

The self-concept and self-esteem of students in PIEF (Integrated Program for Education and Training)

Sara Vinhas Pereira e Silva

The objectives of this study were the development of self-esteem, behavior observation and its deviation in students of the Integrated Education and Training (PIEF) to promote the development of motivation and interest in school activities. A questionnaire and a rating scale of self-esteem were used in order to create a basis for analyzing the work required. Later, using the results, which showed that the group had a low self-esteem, activities were held to develop their self-esteem. In the end, the same assessment instruments were applied to make them comparable. By analyzing the results, it can be concluded that, with the contribution of activities, the aim of developing self-esteem and hence the motivation of students was reached.

Key words: Self-concept, Self-esteem, School Motivation, Behavior, Methodology.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da análise dos dados dos Questionários de Auto-Avaliação da Turma 1	46
Tabela 2 – Resultado da análise dos dados dos Questionários de Auto-Avaliação da Turma 2	47
Tabela 3 - Resultado da análise dos dados da primeira aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg na turma 1.....	50
Tabela 4 - Resultado da análise dos dados da primeira aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg na turma 2.....	51
Tabela 5 – Análise dos resultados da actividade nº 1 na turma 1	54
Tabela 6 - Análise dos resultados da actividade nº 1 na turma 2	55
Tabela 7 - Resultado da análise da actividade nº 5 da turma 1.....	69
Tabela 8 - Resultado da análise da actividade nº 5 da turma 2.....	70
Tabela 9 - Resultado da análise dos dados dos Questionários de Auto-Avaliação Finais da Turma 1.....	74
Tabela 10 - Resultado da análise dos dados dos Questionários de Auto-Avaliação Finais da Turma 2.....	75
Tabela 11 - Resultado da análise dos dados da aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg na turma 1	77
Tabela 12 - Resultado da análise dos dados da aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg na turma 2	78

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Enunciado do Questionário de Auto-Avaliação (ilustração nossa, 2011)	45
Ilustração 2 - Gráfico de análise dos resultados do Questionário de Auto-Avaliação Inicial da turma 1. (ilustração nossa, 2011)	46
Ilustração 3 - Gráfico de análise dos resultados do Questionário de Auto-Avaliação Inicial da turma 2. (ilustração nossa, 2011)	47
Ilustração 4 – Enunciado da Escala de Auto-Estima de Rosenberg. (Rosenberg, 1965)	49
Ilustração 5 - Gráfico de comparação dos resultados da primeira aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg nas duas turmas. (ilustração nossa, 2011)	51
Ilustração 6 - Enunciado dos anúncios para a actividade nº 1 (Quilles e Espada, 2009)	53
Ilustração 7 – Folha de pedido para a resolução da actividade nº 1 (Quilles e Espada, 2009)	54
Ilustração 8- Gráfico de análise dos resultados da actividade nº1 na turma 1. (ilustração nossa, 2011)	55
Ilustração 9 - Gráfico de análise dos resultados da actividade nº1 na turma 2. (ilustração nossa, 2011)	56
Ilustração 10 - Enunciado do exercício 1 para a actividade nº 2 (Quilles e Espada, 2009)	58
Ilustração 11 - Enunciado do exercício 2 para a actividade nº 2 (Quilles e Espada, 2009)	60
Ilustração 12 - Enunciado do exercício 3 para a actividade nº 2 (Quilles e Espada, 2009)	62
Ilustração 13 - Enunciado para a actividade nº 4 (Quilles e Espada, 2009)	65
Ilustração 14 - Enunciado para a actividade nº 5 - parte 1/2 (Quilles e Espada, 2009)	67
Ilustração 15 - Enunciado para a actividade nº 5 - parte 2/2 (Quilles e Espada, 2009)	68
Ilustração 16 - Gráfico 1 de análise da tabela dos resultados da actividade nº 5 da turma 1. (ilustração nossa, 2011)	69
Ilustração 17 - Gráfico 2 de análise da tabela dos resultados da actividade nº 5 da turma 1. (ilustração nossa, 2011)	70
Ilustração 18 - - Gráfico 1 de análise da tabela dos resultados da actividade nº 5 da turma 2. (ilustração nossa, 2011)	71
Ilustração 19 - Gráfico 2 de análise da tabela dos resultados da actividade nº 5 da turma 2. (ilustração nossa, 2011)	71
Ilustração 20 - Enunciado para a actividade nº 6 (Quilles e Espada, 2009)	73
Ilustração 21 - Gráfico de análise dos resultados dos questionários finais de auto-avaliação da turma 1. (ilustração nossa, 2011)	75
Ilustração 22 - Gráfico de análise dos resultados dos questionários finais de auto-avaliação da turma 2. (ilustração nossa, 2011)	76

Ilustração 23 - Gráfico de comparação dos resultados da aplicação final da Escala de Auto-Estima de Rosenberg nas duas turmas. (ilustração nossa, 2011)	78
Ilustração 24 - Gráfico de comparação dos resultados da duas aplicações da Escala de Auto-Estima de Rosenberg na turma 1. (ilustração nossa, 2011).....	79
Ilustração 25 - Gráfico de comparação dos resultados da duas aplicações da Escala de Auto-Estima de Rosenberg na turma 2. (ilustração nossa, 2011).....	80

SUMÁRIO

1.1. Tema.....	21
1.2. Justificativa.....	21
1.3. Objectivos	22
1.4. Problemática e Problema	22
1.5. Hipóteses	23
1.6. Metodologia.....	24
1.6.1. Local de estudo	24
1.6.2. Duração do estudo	24
1.6.3. Instrumentos.....	24
1.6.4. Procedimentos.....	24
1.7. População	25
1.8. Síntese dos capítulos seguintes	25
1.8.1. 1. Capítulo – Introdução	25
1.8.2. 2. Capítulo – Enquadramento Teórico	26
1.8.3. 3. Capítulo – Recolha e Análise de Dados.....	26
1.8.4. 4. Capítulo – Conclusões e Sugestões	26
1.8.5. 5. Capítulo – Referências	26
1.8.6. 6. Capítulo – Bibliografia.....	26
2. Enquadramento Teórico	27
2.1. Auto-estima e autoconceito	27
2.2. Níveis de auto-estima.....	28
2.3. Como avaliar a auto-estima.....	30
2.3.1. Técnicas de avaliação	31
2.3.2. Instrumentos de avaliação	31
2.4. A auto-estima, a adolescência e a escola.....	32
2.4.1. A auto-estima e a adolescência	33
2.4.2. O ambiente escolar.....	34
2.4.3. Violência escolar e auto-estima	35
2.4.4. A relação professor/aluno	36
2.5. A Motivação Escolar	39
2.5.1. O conceito	39
2.5.2. Teorias da motivação	40
2.5.3. Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca	41

2.5.4. A falta de motivação escolar e a auto-estima.....	42
2.5.5. A motivação e o insucesso escolar.....	43
3. Recolha e análise de dados	45
3.1. Questionários de Auto-Avaliação Iniciais.....	45
3.1.1. Enunciado	45
3.1.2. Recolha dos dados dos Questionários de Auto-Avaliação Iniciais	46
3.1.3. Análise dos Questionários de Auto-Avaliação Iniciais.....	48
3.2. Escala de Auto-Estima de Rosenberg	48
3.2.1. Enunciado	49
3.2.2. Recolha dos dados obtidos com a escala de auto-estima de rosenberg... 50	
3.2.3. Análise do resultado	52
3.3. Análise das actividades realizadas ao longo do período de estudo	52
3.3.1. Actividade nº 1 – A Loja da Personalidade	52
3.3.2. Actividade nº 2 – Interpretar melhor a realidade	57
3.3.3. Actividade nº 3 – Controlar a ansiedade	63
3.3.4. Actividade nº 4 – Melhorar as capacidades sociais.....	64
3.3.5. Actividade nº 5 – Como ser mais assertivo	66
3.3.6. Actividade nº 6 – O espelho generoso.....	72
3.4. Questionários de Auto-Avaliação Finais	74
3.4.1. Enunciado	74
3.4.2. Recolha dos dados.....	74
3.4.3. Análise dos dados	76
3.5. Análise do resultado da Escala de Auto-Estima de Rosenberg	77
3.5.1. Enunciado	77
3.5.2. Recolha de dados.....	77
3.5.3. Análise de dados	79
3.6. Comparação dos resultados da aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg	79
3.6.1. Recolha de dados.....	79
3.6.2. Análise de dados	79
4. Conclusões e Sugestões.....	81
4.1. Colocação do problema.....	81
4.2. Conclusões	81
4.3. Sugestões	83
4.4. Sugestão para novas investigações	83

5. Referências.....	85
6. Bibliografia.....	87
Apêndices.....	89
Lista de apêndices.....	91
Apêndice A.....	93
Apêndice B.....	109
Apêndice C.....	125
Apêndice D.....	141
Apêndice E.....	191
Apêndice F.....	217
Apêndice G.....	267
Apêndice H.....	281
Apêndice I.....	295

INTRODUÇÃO

1.1. TEMA

O autoconceito e a auto-estima dos alunos integrados no PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação)

1.2. JUSTIFICATIVA

Este trabalho será realizado na área da auto-estima e autoconceito de um grupo de jovens específico e na forma como pode interferir no seu dia-a-dia, tanto em contexto escolar como perspectivando um futuro profissional.

Para um enquadramento, começar-se-á por expor que o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) surge da necessidade de tentar solucionar o problema de abandono escolar e da entrada no mundo do trabalho sem qualificações nem competências escolares e profissionais básicas, diferenciando-se de todos os outros programas pela constituição de uma rede de apoios afectivos e não só de uma recolocação em situação escolar.

Os alunos que o integram são jovens que, em muitos casos, desistiram da escolar e, alguns, podem estar enredados em malhas sociais de exclusão ou até de marginalidade.

A recolocação destes jovens no percurso escolar tem como um dos objectivos, desfazer diversos obstáculos que a vida foi criando nos seus caminhos e que foram inibidores de sucesso e integração, originando comportamentos de risco e situações de agressividade, bem como uma exclusão por parte não só da sociedade envolvente como deles mesmos.

Esta exclusão levou a uma perda de confiança neles próprios, nas suas capacidades, e em quem os quer ajudar ou quem simplesmente demonstra tal intenção. A sua vivência diz-lhes que as capacidades que possuem não são suficientes; deste modo retraem-se e rejeitam a escola por onde passaram por não se identificarem com ela ou, possivelmente, por terem tido experiências negativas nesse contexto.

As questões que são colocadas no desenvolvimento deste trabalho são no sentido de como um professor pode ajudar estes jovens a reencontrar a capacidade de confiar

nos outros e nas suas próprias capacidades e qual o melhor processo para o desenvolvimento da auto-estima individual e de grupo. Conseguir que os jovens acreditem que conseguirão concretizar um sonho não será fácil, uma vez que a falta de auto-estima e confiança resulta num bloqueio do poder de aprendizagem que é necessário ultrapassar para se reencontrarem. Se o professor trabalhar sem desistir e sempre com o desejo e confiança de que é capaz, normalmente, esse seu trabalho tem como resultado a devolução ou, não raras vezes, a interiorização da auto-estima que o aluno ainda não havia conseguido conhecer.

1.3. OBJECTIVOS

Gerais:

- Desenvolver a motivação e interesse nas actividades escolares;
- Observar atentamente os comportamentos dos alunos em estudo;
- Compreender o desvio do comportamento.

Específicos:

- Realizar algumas actividades que desenvolvam a motivação dos alunos em questão;
- Identificar alguns resultados que sejam comprovativos da fraca auto-estima e/ou autoconceito.
- Comparar os resultados obtidos no final das actividades com outros anteriores.

1.4. PROBLEMÁTICA E PROBLEMA

A auto-estima é uma variável que muito pode influenciar a vida das pessoas, neste caso dos alunos.

Neste trabalho pretende-se esclarecer alguns pontos relacionados com o tema proposto, como por exemplo:

- O que se entende por auto-estima?

- O que se entende por autoconceito?
- Qual o comportamento destes alunos?
- Que noção tem o aluno sobre a sua própria auto-estima e o seu autoconceito?
- Como é que o professor deve acompanhar os alunos com uma fraca auto-estima?

Problema:

A auto-estima, quando negativa, influencia muito a vida do aluno, quer escolar, familiar ou social, podendo (não raramente) pôr em risco o sucesso escolar e social do aluno.

1.5. HIPÓTESES

O problema que se coloca está relacionado com uma má percepção dos alunos relativa à sua auto-estima e ao seu autoconceito e de como devem os professores acompanhar os alunos que demonstram uma falha no desenvolvimento da sua auto-estima. Assim:

- Se forem realizadas actividades específicas sobre o tema;
- Se, paralelamente à realização das fichas, forem transmitidos aos alunos conceitos com o objectivo de os deixar a pensar sobre si mesmos e o seu comportamento para com eles e os outros;
- Se cada trabalho for uma actividade para a qual foram motivados e se sintam bem ao realizá-lo, no final das sessões de actividades, os alunos ganharão não só uma melhor percepção do que são capazes, assim como a melhoria da sua auto-estima e do seu autoconceito.

1.6. METODOLOGIA

1.6.1. LOCAL DE ESTUDO

A investigação foi realizada na Escola de Ensino Básico de 2º e 3º ciclo Professor Agostinho da Silva, em Casal de Cambra.

1.6.2. DURAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo realizou-se entre Outubro de 2010 e Fevereiro de 2011.

1.6.3. INSTRUMENTOS

Para alcançar os objectivos definidos, foram utilizados diversos instrumentos de trabalho ao longo do estudo, tais como questionários de avaliação do autoconceito do aluno e a Escala de Auto-Estima de Rosenberg, adaptada para Portugal por Santos e Maia (2003).

1.6.4. PROCEDIMENTOS

A recolha de dados foi dividida em quatro partes, a primeira serviu para estabelecer contacto com a turma e observar o comportamento da turma, a segunda para criar um ponto de partida e uma base de trabalho, a terceira teve como objectivo o fortalecimento da auto-estima dos adolescentes e a quarta, estabeleceu um ponto de comparação com os resultados obtidos na primeira fase.

Na primeira parte, foram retirados alguns apontamentos sobre o comportamento do grupo,

A segunda foi composta pela recolha de informações dadas pelo próprio através de questionários anónimos de avaliação de auto-estima e pela aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale; Rosenberg, 1965) e por observação de conduta em aula.

Na terceira parte, após o processo de análise inicial, foram realizadas múltiplas actividades que pretendiam realçar diversos aspectos, como o conhecimento de si próprio, a auto-aceitação, com o objectivo de fortalecer a auto-estima dos

adolescentes. Estas actividades foram escolhidas conforme os resultados encontrados na primeira parte da recolha de dados.

Na quarta fase, foram distribuídos os mesmos questionários e a Escala de Auto-Estima de Rosenberg entregues na primeira fase, com o intuito de comparar os resultados dos mesmos.

As sessões realizaram-se uma vez por semana com uma duração de 90 minutos, num total de 8 sessões

Paralelamente à recolha de dados através das actividades realizadas, também se procedeu a uma pesquisa bibliográfica e à análise de documentos e dos diários reflexivos retirados das entrevistas realizadas aos professores da turma.

1.7. POPULAÇÃO

Os jovens escolhidos para alvo de estudo foram os alunos do PIEF do Agrupamento de Escolas alvo do estudo.

A maior parte dos alunos desta escola, vive num meio destruturado, muitas vezes sem quaisquer valores ou princípios morais que os levem a ter uma vida saudável e a estarem correctamente inseridos na sociedade.

“Distúrbios diversos (pessoais / familiares) podem efectivamente manifestar-se através, entre outros, de um percurso escolar caótico.” (Capul, Maurice; Lemay, Michel, 2003, p.58)

Estes estão divididos em duas turmas, a T1 e a T2, que correspondem respectivamente ao 2º e 3º ciclo do ensino preparatório.

Cada turma é composta por 10 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos.

1.8. SÍNTESE DOS CAPÍTULOS SEGUINTE

1.8.1. 1. CAPÍTULO – INTRODUÇÃO

Introdução ao desenvolvimento do trabalho. Nesta primeira parte do trabalho poderemos encontrar diversos subtítulos como o Tema (I.1), a Justificativa (I.2), os

Objectivos (I.3), o Problema (I.4), a Hipótese (I.5), a Metodologia (I.6), a População (I.7) e a Síntese dos capítulos seguintes (I.8).

1.8.2. 2. CAPÍTULO – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Breve síntese dos conhecimentos teóricos considerados pertinentes para o tema do trabalho que foram sendo adquiridos e serviram de base ao trabalho. Este capítulo está dividido em Síntese dos textos de apoio (II.1), Pesquisa bibliográfica e internet (II.2), e Síntese dos artigos de internet (II.3).

1.8.3. 3. CAPÍTULO – RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Recolha dos dados obtidos através das actividades, inquéritos e entrevistas realizados e análise dos mesmos, tendo em conta os objectivos propostos e o problema colocado.

1.8.4. 4. CAPÍTULO – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Conclusões e sugestões retiradas do trabalho realizado no sentido de solucionar o problema exposto. Neste capítulo podemos encontrar a Colocação do problema (IV.1), Sugestões (IV.2) e Sugestão para novas investigações (IV.3).

1.8.5. 5. CAPÍTULO – REFERÊNCIAS

Lista das referências bibliográficas de todos os documentos citados no trabalho.

1.8.6. 6. CAPÍTULO – BIBLIOGRAFIA

Lista das referências bibliográficas dos documentos que não foram citados no trabalho.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. AUTO-ESTIMA E AUTOCONCEITO

Os termos auto-estima e autoconceito são utilizados regularmente como sinónimo do conhecimento que o ser humano tem de si mesmo e a delimitação conceptual entre ambos não é clara, mas podem ser determinadas algumas diferenças, tanto a nível teórico como prático.

Pode definir-se autoconceito como a percepção que o individuo tem de si mesmo, o conjunto de elementos que utiliza para se descrever. Rosenberg, um dos autores mais importantes de entre os que se dedicaram ao estudo deste tema, definiu autoconceito como a totalidade dos pensamentos e sentimentos de um individuo se este olhar para si como um objecto.

O autoconceito corresponde à descrição mental que o individuo faz de si mesmo na dimensão cognitiva, afectiva e comportamental em cinco áreas distintas: trabalho/escola, família, relações sociais, aspecto físico e ético-moral. (Quilles e Espada, 2009, p.9)

Devido à complexidade deste conceito, vários autores distinguiram diversas áreas ou autoconceitos específicos, tais como:

- Autoconceito académico, a percepção que o aluno tem sobre si mesmo, sem ter em conta o seu sucesso académico, ou seja, se se considera bom o suficiente nesse ramo;
- Autoconceito social, relativo às amizades do ponto de vista do individuo, ou seja, se se acha um bom amigo e se mantém uma boa relação;
- Autoconceito pessoal e emocional, referente à aceitação de si mesmo do modo como é e pode subdividir-se em três componentes: Controlo Pessoal, Imagem Física e Pensamentos;
- Autoconceito familiar, que exprime a sua visão como membro de uma família;
- Autoconceito global, que é um conjunto de todas as áreas e expressa a visão global que o individuo tem de si mesmo.

Por outro lado a auto-estima exprime “a avaliação que o individuo faz de si mesmo. Expressa uma atitude de aprovação ou de repulsa de si e engloba o autojulgamento em relação à competência e valor.” (Avanci, Joviana Q. et al., 2007, p.1, apud Coopersmith, 1967) Ou seja, é o grau de satisfação pessoal do individuo consigo mesmo, a eficácia do seu próprio funcionamento e a atitude de aprovação que sente por si próprio.

“A auto-estima é a forma como nos vemos e valorizamos, baseada em todos os pensamentos, sentimentos, sensações e experiências que temos recolhido ao longo da vida.” (Quilles e Espada, 2009, p. 3) Assim, podemos concluir que não é algo que nasce connosco, mas que se vai desenvolvendo e estabilizando através das nossas relações com os outros e através da imagem que nós passamos de nós mesmos nessas mesmas interações.

No fundo, a nossa auto-estima é o reflexo ou impressão que temos sobre o que os outros pensam de nós. Ou seja, se nos apercebemos que a reacção dos outros, perante a maior parte das nossas acções, é negativa, desenvolveremos uma baixa auto-estima, por outro lado, se a nossa percepção for contrária, será desenvolvida uma auto-estima elevada.

Deste modo, podemos concluir que a auto-estima e o autoconceito estão intimamente relacionados. O autoconceito é a percepção que o individuo desenvolve sobre as suas características, enquanto a auto-estima é a avaliação, positiva ou negativa, por parte do sujeito, desses mesmos atributos. O nível de auto-estima pode traduzir-se na diferença entre a percepção que o individuo tem de si mesmo (autoconceito) e o ideal de si mesmo, ou seja, aquilo que o individuo gostaria de ser.

2.2. NÍVEIS DE AUTO-ESTIMA

Relativamente ao autoconceito, todos os indivíduos têm uma percepção de si mesmo, mesmo que esta possa estar errada ou menosprezada.

Já no caso da auto-estima, esta pode ser avaliada em três níveis diferentes: baixo, médio e alto.

Enquanto uma auto-estima elevada tem como consequências a auto-aceitação, o respeito por si mesmo e o enriquecimento próprio, o défice de auto-estima pode, em

casos mais graves, estar associado a transtornos psicológicos, a violência familiar, a gravidez precoce, ao fraco desempenho escolar, a delinquência, a agressões escolares, a abusos de drogas e a outros comportamentos de risco.¹

A adoção de comportamentos de risco pode ser uma forma de manter a auto-estima (elevada), ancorando-a em comportamentos contracultura, quando o seu sucesso em áreas socialmente desejáveis e aceitáveis, como por exemplo na realização escolar, é mais baixo. (...) Tais comportamentos podem ser assumidos como forma de permitir uma identidade social positiva. (Robison e Tayler, 1986)

Para chegarmos à causa do défice de auto-estima, devemos ter em conta diversos factores e situações que podem levar a essa situação.

Em primeiro lugar, sabendo que a auto-estima se desenvolve desde os primeiros anos de vida, podemos olhar para os modelos educativos familiares como vitais para o desenvolvimento da auto-estima da criança. Se uma criança crescer sendo repreendida constantemente, pode desenvolver um sentimento de inferioridade que a pode levar a uma perda na sua confiança.

De seguida, podemos referir o ambiente escolar como a segunda forma de influência na auto-estima – a própria auto-estima do professor pode influenciar a auto-estima dos alunos.

O défice de auto-estima também pode estar ligado à capacidade de solucionar problemas. Segundo Maria José Quilles, apud McKay, David e Fanning (1985), se a dificuldade estiver na origem da falta de capacidade para encontrar a solução, ou se a pessoa não se sente segura para o fazer, esta situação acabará num mal-estar crónico e um sentimento crescente de indefensibilidade que, por sua vez, pode dificultar a procura de novas soluções.

E ainda podemos estabelecer uma ligação do nível de auto-estima com a qualidade das relações interpessoais. Se um individuo tiver dificuldades a nível social e se isolar, acabará por criar sentimentos de desorientação e depressão, que influenciaram negativamente o seu autoconceito.

¹ “A expressão comportamentos de risco pode ser definida como participação em actividades que possam comprometer a saúde física e mental do adolescente. Muitas dessas condutas podem iniciar apenas pelo carácter exploratório do jovem, assim como pela influência do meio (grupos de iguais, família); entretanto, caso não sejam precocemente identificadas, podem levar à consolidação destas atitudes com significativas consequências nos níveis individual, familiar e social.” (Feijó e Oliveira, 2001, p.125)

Quanto aos factores que mantêm o défice de auto-estima podemos dividi-los em dois tipos de pensamento irracionais: as disfunções cognitivas e a crítica patológica.

“A crítica patológica é designada pelo psicólogo Sagan como a voz interior negativa que temos cada um de nós, (...). Trata-se de um diálogo interior negativo permanente, (...) que reforça esta auto percepção negativa.” (Quilles e Espada, 2009, p.35) Na prática, esta influência faz com que o individuo pense que não vá ter sucesso em casos de muito *stress* ou ansiedade.

As disfunções cognitivas baseiam-se na utilização, por pessoas com défice de auto-estima, de esquemas errados de pensamento, que levam a uma distorção da realidade e a uma má auto-avaliação desta. Maria José Quilles distinguiu algumas distorções mais frequentes, como as generalizações, a desqualificação do valor próprio, o erro do adivinho (quando se antecipa que algo vai correr mal e nada se faz para alterar o facto), a abstracção selectiva e o perfeccionismo.

2.3. COMO AVALIAR A AUTO-ESTIMA

A avaliação da auto-estima é um processo difícil e complexo, pois devemos ter sempre em conta que estamos a avaliar sentimentos e propomo-nos descobrir e descodificar pensamentos.

Assim, para conhecermos o nível de auto-estima de um individuo, devemos utilizar várias técnicas de modo a obter os resultados mais exactos possíveis. As principais técnicas utilizadas são a entrevista, as informações do individuo, a observação de comportamentos e as informações dadas pelo individuo.

Através destas técnicas podemos obter, como resultados da avaliação, dados que nos levam a perceber “se se trata de um défice de auto-estima situacional ou de risco permanente, como se manifesta a nível de pensamentos e de comportamentos e em que área se manifesta.” (Quilles e Espada, 2009, p.52)

De seguida, encontra-se uma breve descrição das técnicas e dos instrumentos mais utilizados:

2.3.1. TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO

Observação

Pode ser utilizada em ambientes naturais ou artificiais e serve para analisar os comportamentos dos indivíduos nessas mesmas condicionantes.

Entrevista

É utilizada para recolha de informações através de conversas orais entre o investigador e o seu entrevistado. Caracteriza-se, na maioria, por ser composta por perguntas abertas feitas pelo investigador, de forma a dar ao entrevistado a possibilidade de se exprimir consoante a sua vontade. É pertinente ter em conta, no contexto deste trabalho, que os adolescentes podem falsear as respostas com o intuito de passar uma imagem positiva.

Auto-informação

Consiste em informação fornecida pelo próprio indivíduo. Esta técnica é utilizada para recolher dados que um observador externo não consiga obter de outra forma, tais como sentimentos ou pensamentos do indivíduo. Pode ser auto-informações não estruturadas, quando se trata de um auto-retrato escrito ou oral sem coordenadas de desenvolvimento, ou auto-informações estruturadas, que consiste num “sistema de pergunta/resposta a que se dá pontuação mais ou menos reveladoras do grau de auto-estima do sujeito”. (Quilles e Espada, 2009, p.55)

2.3.2. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Os primeiros instrumentos de avaliação da auto-estima, analisavam-na como um todo, como um total do valor que o indivíduo dá a si mesmo, mas mais tarde, outros autores, passaram a avaliar a auto-estima nas várias dimensões do autoconceito, tendo criado instrumentos de avaliação que abrangessem esta multidimensionalidade. (Addeo, Greene & Gleisser, 1994; DuBois, Felner, Brand, Phillips & Lease, 1996; Fleming & Courtney, 1984)

Através dos resultados obtidos através da aplicação destes instrumentos, é possível determinar os variados aspectos da auto-estima que podem ser desenvolvidos no

individuo e, de acordo com estes, escolher as actividades mais adequadas para este mesmo desenvolvimento.

Entre os instrumentos mais utilizados e pertinentes para este trabalho, pode-se encontrar a Auto Descrição Livre, que consiste em pedir ao individuo que se represente a si mesmo num conto ou num desenho; a Variação de Frases Incompletas (Dias-Aguado, 1995), que como o próprio nome indica é um conjunto de frases capazes de suscitar situações pertinentes e que se encontram incompletas para que o indivíduo as complete de acordo com a imagem de si mesmo; a Escala de Autoconceito A-26 (Vila et al., 1990), consiste numa escala composta por 26 *ita* para a avaliação do autoconceito de adolescentes; e a Escala de Auto-Estima de Rosenberg, que, segundo Maria José Quilles, apud Chiu (1988), foi considerada uma das melhores medidas da auto-estima global.

A Escala de Auto-Estima de Rosenberg foi criada em 1965 e foi utilizada a nível mundial. Foi traduzida em diversas línguas, inclusive para português (Santos e Maia, 2003). Esta escala é aplicada da mesma forma que um questionário, tem 10 *ita* e tem um formato do tipo Likert com quatro alternativas de resposta – de Concordo Plenamente a Discordo Totalmente. Metade dos *ita* são de orientação positiva (e.g., *No geral, estou satisfeito comigo mesmo.*) e a outra metade de orientação negativa (e.g., *Sinto que não tenho muito do que me orgulhar.*)

2.4. A AUTO-ESTIMA, A ADOLESCÊNCIA E A ESCOLA

Ter uma auto-estima e um autoconceito positivos tem grande importância ao nível pessoal, profissional e social. (...) Entre os aspectos mais relevantes para o estudo das dificuldades da auto-estima nos adolescentes são destacadas as dificuldades psicológicas e psíquicas e o rendimento escolar. (Quilles e Espada, 2009, p.17)

A percepção do adolescente sobre a sua competência escolar ou autoconceito académico está directamente ligada à sua auto-estima. Esta associação é feita através da sua própria opinião: se este pensa ser, ou não, um bom aluno ou se pensa ter, ou não, dificuldades de aprendizagem.

Assim, a auto-estima poderá e deverá ser trabalhada, através do currículo oculto, para que o aluno tenha uma visão melhor de si mesmo. Uma abordagem a pensar no desenvolvimento da auto-estima poderá diminuir o conflito tanto na escola como no

seio familiar, já que possibilita que o estudante lide mais facilmente com as mudanças que tem que enfrentar, em especial, na fase da adolescência. Além disso, favorece o respeito ao espaço dos colegas, da família, dos professores e dos outros indivíduos que fazem parte da sua vida. (Marriel, Assis, Avanci, e Oliveira, 2006)

2.4.1. A AUTO-ESTIMA E A ADOLESCÊNCIA

O Homem sente a necessidade de se conhecer, e esse processo de autoconhecimento acompanha-o durante toda a sua vida, desde o seu nascimento, passando pela infância, adolescência e prossegue na sua vida adulta.

Mas de todas as fases, a adolescência é o período com mais mudanças e, por isso, muito difícil para o indivíduo. Se não conseguir ultrapassar as dificuldades na definição da identidade, pode interferir no desenvolvimento e manifestar perturbações na vida adulta.

Entre outros, os problemas mais frequentes que surgem na adolescência são os problemas emocionais, os sexuais, os comportamentais e os escolares.

Vários estudos demonstram que a auto-estima parece sofrer uma quebra a meio da adolescência, embora o género feminino apresente níveis médios relativamente mais baixos que o género masculino. (Quilles e Espada, 2009; Antunes et al., 2005) Estes resultados podem estar relacionados com as modificações pubertárias serem mais precoces nas raparigas, o que as leva, muitas das vezes, a sentirem-se atraídas por rapazes mais velhos.

Enquanto os rapazes da mesma idade se sentem preteridos, levando a uma quebra na auto-estima, no caso das raparigas, associa-se essa quebra às exigentes expectativas socioculturais.

Outro aspecto muito importante no comportamento dos adolescentes está relacionado com a forma como se enfrenta a aprendizagem. Várias investigações têm demonstrado que uma forte auto-estima faz aprender com mais facilidade e abordar novas tarefas com maior confiança e entusiasmo.

Durante o período da adolescência, são as relações com os seus pares que ganham mais importância, em comparação com as relações familiares. Mas apesar dos pares assumirem uma crescente importância para os adolescentes, foi comprovado que a

qualidade da relação familiar tem um impacto importante em vários aspectos da vida do adolescente. (Peixoto, 2004)

Tal como a existência de um baixo suporte emocional pode estar relacionado com um baixo autoconceito académico e com uma baixa auto-estima, um bom suporte familiar está relacionado com uma boa relação com os seus pares, boa percepção das suas competências e ainda com motivação escolar.

2.4.2. O AMBIENTE ESCOLAR

Com base nas definições dos conceitos referidos anteriormente, podemos concluir que o ambiente escolar pode ser determinante no nível de auto-estima dos alunos. Esta importância deve-se ao facto da auto-estima se basear, também, na reacção dos outros perante o indivíduo.

A adolescência constitui o período de transição de criança até à idade adulta. Caracteriza-se por uma série de mudanças físicas, avanços no desenvolvimento cognitivo e alterações nas expectativas sociais. O resultado deste processo é uma nova reorganização crítica de forma a se ser apreciado, o que supões uma modificação na sua auto-estima. As mudanças que se produzem no processo de maturação da adolescência podem classificar-se no plano biológico, social e psicológico. (Quilles e Espada, 2009, p.42)

Um exemplo disso mesmo, são os rótulos assumidos pelos adolescentes (aluno palhaço, revoltado, indisciplinado, etc.), que muitas vezes são criados na escola e reforçados, inconscientemente ou não, pelos seus educadores, e constituem, na sua maioria, o reflexo, por vezes errado, que o aluno tem de si mesmo.

A rejeição deste rótulo, pode reflectir-se numa baixa auto-estima. O aluno, no sentido de compensar, pode vir a repetir determinado comportamento, mesmo que esteja errado, para que seja aceite. Ou em casos mais extremos, adoptar comportamentos de risco de modo a alcançar uma auto-estima mais elevada. Pois, como já foi dito anteriormente, nem sempre os comportamentos de risco estão associados a uma baixa auto-estima, pois este tipo de comportamento é utilizado para compensar essa mesma falha.

Tal como em tantas outras áreas, é na infância e na adolescência que a auto-estima tem o seu maior desenvolvimento, pois é nesta fase da vida que mais se absorve

todos os estímulos do exterior. Este facto torna ainda mais importante, o ambiente escolar no que diz respeito ao desenvolvimento da auto-estima, pois nesta altura da vida é na escola que o adolescente passa a maior parte do seu dia.

2.4.3. VIOLÊNCIA ESCOLAR E AUTO-ESTIMA

A escola tem vindo a configurar-se como um espaço onde, cada vez mais, a violência vai ganhando lugar. Quando se fala de violência podem-se apontar duas formas distintas que com frequência se encontram nas escolas: a violência física (brigas, agressões físicas) e a não física (ofensas verbais, discriminação, humilhação e desvalorização com palavras).

Esta nova configuração da escola está a reduzir a força socializadora desta, interferindo no ambiente relacional, permitindo que os alunos encarem a violência como um comportamento normal em contexto escolar.

É cada vez mais comum utilizar-se o termo inglês *bullying* para caracterizar os actos repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos. Normalmente, os adolescentes vítimas do *bullying* são pessoas que apresentam carácter com fragilidades revelando dificuldades de reacção diante de situações agressivas, retraindo-se.

É importante referir que “a violência manifesta uma afirmação de poder sobre o outro e a conquista desse poder é o que gere as diversas formas de violência.” (Marriel, Assis, Avanci, e Oliveira, 2006, p.38)

Segundo Nunes e Abramovay (2003), existem alguns aspectos explicativos da violência escolar: o género, a idade, a etnia, a família, o ambiente externo, a insatisfação/frustração com a instituição escolar, a exclusão social e o exercício de poder.

A relação professor/aluno tem sido alvo de estudos, pois o autoritarismo dos professores aparece como um comportamento que faz com que os adolescentes se fechem para uma relação de confiança.

A falta de respeito e de limites, por parte de alguns professores, demonstrando o autoritarismo e o abuso de poder, cria uma barreira na relação, além de favorecer a baixa auto-estima. Existe, tanto por parte dos professores como dos alunos, uma

necessidade de domínio do “território” e que provoca a violência: “sobrevive quem é mais forte”.

Em vez de se estabelecer uma relação de confiança, é criada uma distância entre o professor e o aluno, que em nada favorece o bem-estar e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Pode concluir-se que, o desafio de desenvolver a auto-estima dos alunos deve ser um desafio para a sociedade que o envolve, não só na escola ou no seio familiar. É claro que existirão sempre contextos mais facilitadores desta tarefa, mas através de atitudes relativamente simples, mas afectuosas, podem resultar num efeito muito positivo. A recuperação de uma relação de confiança entre o professor e o aluno só trará benefício, e se for adequada, poderá ser um no processo de formação de identidade.

2.4.4. A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

O papel do professor tem vindo ao longo dos tempos a transformar-se e a ganhar novos contornos. Apoiando-se nesta premissa, que vê nos professores os principais educadores dos jovens e das crianças, e em prol de uma estabilidade financeira, as famílias dedicam-se mais ao trabalho e vão criando uma relação afectiva distante e fraca. Mas a realidade é que a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação.

Se existir um bom diálogo entre pais e professores, o desenvolvimento da criança torna-se harmonioso o que resulta numa educação equilibrada. Torna-se urgente um resgate das relações afectivas, o que pode desencadear um aumento do desejo de aprender. Pode-se assim depreender que o equilíbrio entre o desenvolvimento afectivo e o desenvolvimento cognitivo é determinante para a construção da felicidade.

A família, hoje em dia, é responsabilizada por muitos dos males sociais, mas a verdade é que a culpa também é dos educadores, que demonstram uma falta de afectividade, e de uma sociedade instável, entre outras.

É em família que se realizam as primeiras experiências da vida, e é na escola que estas devem ser estimuladas e encaminhadas em prol da realização pessoal e profissional da criança. O ideal será a escola e a família encontrarem uma parceria

com o objectivo de construir um perfil de pessoa capaz de aprender a viver e a conviver num mundo em constante mudança.

Quando a criança alcança a adolescência, é comum ver o vínculo entre pais e filhos desaparecer, isto pode ser feito inconscientemente, mas a verdade é que acontece quando esta relação é mais necessária pois educar na adolescência é muito mais difícil. Muitas vezes, os pais perdem-se no processo de aprendizagem que escolheram para a educação dos seus filhos e retiram certos limites essenciais. Há que repensar, reordenar, complementar e substituir valores para que a educação se torne dinâmica e que se construam relações sociais de qualidade.

Devido a esta perda de orientação e a transmissão de uma certa confusão no que está relacionado com as relações, os jovens não desenvolvem a capacidade de lidar positivamente com conflitos e de agir e interagir na sociedade da qual faz parte.

Ou seja, quando uma criança é bem estimulada e educada há uma maior probabilidade de esta se tornar uma pessoa integra com objectivos definidos e com uma relação harmoniosa com os afectos.

O que se observa no dia-a-dia diz-nos que a afectividade é a base sobre a qual se constrói o conhecimento racional. As crianças que têm uma relação afectiva estável no seu lar têm interesse e curiosidade pelo mundo que as rodeia. Com isto pode-se dizer que é a relação entre a criança e o professor, e não o conteúdo da disciplina, que é o responsável pelo gostar ou não da disciplina. A falta de afectividade pode levar à rejeição dos livros, à carência de motivação para a aprendizagem e à ausência da vontade de crescer.

Com o desenvolvimento social e tecnológico veio a dissolução das famílias, as crianças já não se sentem apoiadas em casa e recorrem à escola. Tudo isto contribui para que o papel do professor esteja alterado e que seja agora mais abrangente relativamente à educação da criança. O professor de hoje tem de possuir diversas qualidades, como o equilíbrio emocional, responsabilidade, carácter, alegria de viver, ética e gostar da sua profissão.

O psicólogo Thorndike, através de experiências, concluiu que a recompensa fortalece mais a aprendizagem do que a punição a enfraquece. Este pesquisador foi o primeiro psicólogo a dar a real importância à motivação na aprendizagem. É muito mais

provável que o processo de aprendizagem tenha sucesso quando o indivíduo é recompensado por aprender.

Esta nova visão do papel do professor como agentes de mudança e formadores de carácter das novas gerações, dada pelo Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI – Educação um Tesouro a Descobrir, reforça a responsabilidade do professor e consequentemente da educação.

Este relatório acrescenta grande valor à inter-relação professor-aluno e ao respeito pela bagagem trazida pelo aluno. Dá também uma maior ênfase a um dos quatro pilares da educação que é o “Aprender a viver juntos”, mas referindo que todos os outros – Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer e Aprender a Ser – são degraus para alcançar o primeiro.

O aprender a conhecer favorece o despertar da curiosidade intelectual, enquanto o aprender a fazer passa por ensinar ao aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e a adaptar o conhecimento ao trabalho futuro, e o aprender a ser contribui para que o educando se comporte no mundo que o rodeia como actor.

O relatório refere também a importância da formação do professor que deve ser contínua. Relativamente a este assunto, é visível um aparato teórico que orienta o trabalho do educador, tanto no relatório como na lei referente à formação de professores. Mas ao observar a realidade das escolas encontra-se um ambiente hostil que não pode servir de base para uma boa aprendizagem.

A questão que se coloca é o que acontece com os profissionais da educação para se afastarem do sucesso e da realização profissional, afastando também os seus alunos?

Esta desilusão vinda da parte dos professores não está só relacionada com as condições salariais, mas com as não favoráveis condições de trabalho e por uma frustração que leva à sensação de inutilidade dos seus esforços.

Cabe aos docentes a obrigação de potencializar os antigos sonhos do princípio das suas carreiras e recuperar o desejo de que os sentimentos pertinentes relativos *a educação, à escola e aos educadores serão reavaliados.

Hoje em dia, o professor já não pode ser só um portador e transmissor de saberes, mas sim um profissional que potencializa a aprendizagem e se realiza com o sucesso do seu aluno.

Voltamos assim a poder referir que o aspecto afectivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual.

Com as suas capacidades afectivas e cognitivas expandidas através da contínua construção, a criança torna-se capaz de investir afecto e ter sentimentos. O afecto é o princípio base da auto-estima.

Quando todos os educadores se responsabilizarem pela aprendizagem dos seus alunos, mostrando-lhes que o acto de aprender é uma responsabilidade de ambos, então haverá sentido e motivos para que os alunos gostem de frequentar a escola.

A escola não se deve basear no facto da criança ser ou não feliz em casa, deve actuar por ela mesma no sentido de se certificar que o desenvolvimento afectivo está a ser feito de forma harmoniosa.

O simples interesse, entre professor e aluno, nas suas vivências e nos seus objectivos, podem trazer aos envolvidos, em particular ao aluno, uma maior e mais equilibrada inserção social.

2.5. A MOTIVAÇÃO ESCOLAR

2.5.1. O CONCEITO

Motivação vem do Latim *movere*, move. Segundo a corrente Behaviorista (conjunto das teorias psicológicas que consideram o comportamento como o objecto de estudo fundamental da psicologia), motivação é o “conjunto dos mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da acção, da orientação, da intensidade e da persistência.” (Fenouillet e Lieury, 1997, p.108)

Pode também definir-se motivação como sendo a condição do organismo que influencia a direcção do comportamento, ou seja, é o impulso que leva à acção.

2.5.2. TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

Nas últimas décadas iniciou-se, mundialmente, um período de intensa pesquisa voltada ao estudo da motivação no contexto escolar e produziu-se muitas teorias e abordagens.

Nessas investigações, pode-se encontrar diversas experiências realizadas com animais e com humanos, tendo sempre como base o teste das forças que nos levam a ter determinada acção (ou não) como a necessidade, o desejo, o interesse, a curiosidade, a vontade – forças estas que formam o conceito de Motivação. Estes testes realizados têm como objectivo a possibilidade de se tornarem uma ajuda para os professores, formadores e pais, de modo a melhor compreenderem a motivação ou desmotivação dos alunos.

Numa primeira fase, os testes foram realizados só com animais (realizados por etologistas, aqueles que estudam o comportamento dos animais). As conclusões destas experimentações têm a ver com a tentativa de encontrar quais as necessidades humanas, apoiadas no fenómeno do condicionamento (fenómeno do condicionamento de Pavlov, que associa as respostas aos estímulos).

Nos anos 20, o americano Watson reduz estas necessidades a três: fome, medo e amor. Mais tarde, o neuro biologista Jaak Panskett associa emoção-motivação, criando quatro sistemas motivacionais: o desejo (motivações de aproximação), o medo (que desencadeia a fuga), a cólera (explica as agressões entre alunos e contra bens materiais e professores), e a angústia social (que está relacionada com o choro, com o não querer regressar às aulas).

Através de Clark Hull, da Universidade de Yale, defensor do Behaviorismo, foi reconhecida a necessidade de associar a motivação à aprendizagem (experiências com ratos que, só trabalham se estiverem com fome e sobretudo se forem recompensados) e foi proposta uma célebre fórmula «Aprendizagem=Motivação X Hábito».

Concluiu-se que não se aprende sem se estar motivado e que, os elogios e as repreensões, que são estratégias usadas em sala de aula, funcionam segundo a *lei do incentivo* – os incentivos positivos são essenciais na pedagogia, e ignorar os alunos

são incentivos negativos que prejudicam as suas aprendizagens² e sucesso escolar (em qualquer faixa etária). De qualquer modo, com o decorrer das experimentações, concluiu-se que o incentivo não é o suficiente para o desencadear da motivação, sendo também importante o tipo de recompensa usada. De salientar que, se a recompensa for em excesso, a motivação volta a diminuir pois cria uma habituação (efeito Crespi³); é importante conseguir um equilíbrio entre a recompensa dada e o nível de exigência inerente à actividade, de modo a obter uma boa «pedagogia da motivação».

Edward Chace Tolman, psicólogo norte-americano, que se enquadra na corrente Behaviorista Intencional, defendia que a aprendizagem era intencional, e que o comportamento não era apenas uma resposta a determinado estímulo; esta postura levou-o a ser considerado como um dos primeiros «cognitivistas».

Foram várias as experiências feitas, tendo em conta os incentivos, a curiosidade, e consequentes formas de reacção do comportamento.

2.5.3. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

Entre os vários estudos realizados, não só por psicólogos mas também por educadores, destaca-se o de Harry F. Harlow, um psicólogo norte-americano, sobre a motivação no contexto escolar, que demonstrou a existência de duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca.

A Motivação Intrínseca é aquela que “vem de dentro”, é gerada por necessidades e motivos da própria pessoa, quando o indivíduo realiza uma actividade pelo prazer que esta lhe proporciona; na motivação intrínseca, o indivíduo tem um comportamento auto determinado⁴.

A Motivação Extrínseca tem a ver com os incentivos ou com o evitar algum tipo de punição. No caso do Homem, as recompensas extrínsecas diminuem a motivação intrínseca (exemplo disso é quando se faz algo só a pensar na recompensa, no bónus; há uma diminuição do interesse pessoal em fazer algo, só se pensa no que se vai

2 Referência a Benjamin Skinner que referia que os incentivos positivos são benéficos, enquanto os negativos podem ser causadores de stress.

3 Efeito Crespi, tem a ver com desmotivação; quando se interrompe o hábito de atribuir uma recompensa.

4 Inserido na teoria de Deci & Ryan.

ganhar; há uma ausência de auto determinação). Para além disso, também há outras situações que podem diminuir a motivação intrínseca, como o constrangimento, a vigilância, o medo de uma punição ou a imposição de um tempo limite para resolução de determinada tarefa.

2.5.4. A FALTA DE MOTIVAÇÃO ESCOLAR E A AUTO-ESTIMA

Após ter desenvolvido diversas experiências, Martin Seligman, chegou ao conhecido fenómeno da «resignação adquirida», que acontece quando um indivíduo deixa de perceber a razão de determinada acção; surge então uma perda de motivação, uma situação de passividade.

Este fenómeno foi directamente com alunos e a conclusão foi que este conceito está directamente ligado com o insucesso escolar. (Stéphane Ehrlich e Agnés Florin) O aluno para aprender tem que ter a tal motivação intrínseca, senão, pode até decorar alguns conceitos mas acabará por esquecer de imediato (os estímulos exteriores por si só não levam à aprendizagem).

Dos vários estudos realizados, chegou-se à conclusão que factores como a exigência excessiva ou a sobrecarga de trabalho levam a um desencorajamento; a chamada *aprendizagem do desencorajamento*, que tem a ver com situações em que os alunos começam de um momento para o outro a ter desempenhos inferiores aos que já tiveram (os alunos vão-se desmotivando progressivamente).

Perante os insucessos, podem procurar-se diversas causas, mas os estudos demonstram que os insucessos são normalmente associados a causas externas e os sucessos a causas internas. É fundamental que haja uma atitude de encorajamento e de valorização do indivíduo, no caso específico dos alunos.

Outra teoria, assumida por Deci & Ryan, coloca em extremos opostos a motivação intrínseca e a *amotivação* (semelhante a resignação adquirida), deixando pelo meio destes a motivação extrínseca. Conceitos como autodeterminação e competência reconhecida estão fortemente ligados com a motivação intrínseca.

A obrigação de ir à escola, a repetição de acções, pode levar a um aumento do desinteresse e do aborrecimento, e a um conseqüente insucesso escolar. O aluno que acredita em si mesmo consegue um bom nível de aprendizagem.

Inserido nesta mesma teoria, podemos encontrar a diferenciação entre duas posturas que os professores podem adoptar: por um lado, o estilo «professor informativo» (vai mostrando aos alunos os tipos de erro, vai informando os alunos quanto ao seu nível de competência) normalmente leva a um aumento da motivação intrínseca e da auto-estima; por outro lado, o estilo «professor controlador» tem tendência a diminuir a motivação intrínseca e a auto-estima. (Ryan & Stiller, 1991))

A competência reconhecida depende dos resultados da nossa actividade e do esforço aplicado, e os resultados estão ligados ao tipo de envolvimento do indivíduo. Relativamente ao ego, pode-se dizer que os insucessos são relacionados com a perda de auto-estima (tem a ver com a motivação extrínseca, com a pressão social), mas em relação à tarefa, já inclui o interesse pessoal por determinada tarefa ou actividade, envolvendo portanto a motivação intrínseca.

É importante também referir a questão do esforço, introduzida por John Nicholls. Nas crianças, esforço e aptidão são confundidos, e a criança assume que se se esforçar terá um bom desempenho e que se não se esforçar não terá um bom desempenho. Nos adolescentes, já há uma distinção entre estes dois conceitos, e a aptidão é vista como uma capacidade. Esta visão pode afectar a auto-estima, em situações que o aluno se esforça e não consegue alcançar os objectivos pretendidos. Nos adultos, as perspectivas dependem dos objectivos, e o envolvimento em relação à tarefa está ligado à motivação intrínseca. Para se poder valorizar o esforço, é necessário aumentar a motivação intrínseca do aluno para aumentar o seu interesse pelas tarefas e potenciar o seu sucesso nas aprendizagens.

2.5.5. A MOTIVAÇÃO E O INSUCESSO ESCOLAR

É visível, através do estudo de Carol Dweck, que crianças resignadas consideram-se menos responsáveis pela reprovação ou pelo sucesso. Estas crianças partem do princípio que não são capazes, já não esperam conseguir, e desenvolvem aversão em relação às actividades a desenvolver. Por outro lado as crianças «orientadas para o domínio» não pensam em falhar e mantêm uma atitude positiva em relação às actividades.

No entanto, está comprovado que os alunos resignados não são necessariamente os mais fracos, nem estão resignados porque acumulam vários insucessos na aprendizagem; a grande razão para esta resignação passa pela apresentação da

actividade: se for uma apresentação confusa, demasiado técnica pode ela mesma desencadear o fracasso nos alunos. (Fenouillet e Lieury, 1997)

3. RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

3.1. QUESTIONÁRIOS DE AUTO-AVALIAÇÃO INICIAIS

3.1.1. ENUNCIADO

Questionário de Auto-Avaliação										
<p>A seguir, temos uma lista com dez frases. Deves pensar se estás de acordo com cada uma delas, ou não. Cada uma tem uma pontuação de 0 a 10, conforme o teu grau de identificação (0 = se não te identificares nada e 10 = se te identificares completamente). Estou certa de que responderás com seriedade e sinceridade. Obrigada.</p>										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sou amável com as pessoas.										
2. Tenho capacidade de trabalho e sacrifício.										
3. Sou competente a relacionar-me com os outros.										
4. Envolve-me no grupo tanto quanto posso.										
5. Obtenho bons resultados nos meus estudos.										
6. As pessoas com quem estou gostam de mim.										
7. Considero-me uma pessoa subserviente.										
8. Tenho uma boa imagem e/ou aparência física.										
9. Considero-me uma pessoa inteligente.										
10. Consigo obter mais sucessos do que fracassos.										

Ilustração 1 - Enunciado do Questionário de Auto-Avaliação (ilustração nossa, 2011)

3.1.2. RECOLHA DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS DE AUTO-AVALIAÇÃO INICIAIS

Tabela 1 – Resultado da análise dos dados dos Questionários de Auto-Avaliação da Turma 1

Questionário de Auto-Avaliação - T1										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pergunta 1					4	1				2
Pergunta 2	1				1				2	3
Pergunta 3					1	1		1	1	3
Pergunta 4						1	1	2	1	2
Pergunta 5	1			1				1	1	3
Pergunta 6	1				1			1	3	1
Pergunta 7	1				1			1		3
Pergunta 8					1	1	1	2	1	1
Pergunta 9	1				1	2	1	1	1	
Pergunta 10						1		2	1	3

Fonte: Questionários de Auto-Avaliação da Turma 1 (ilustração nossa, 2011)

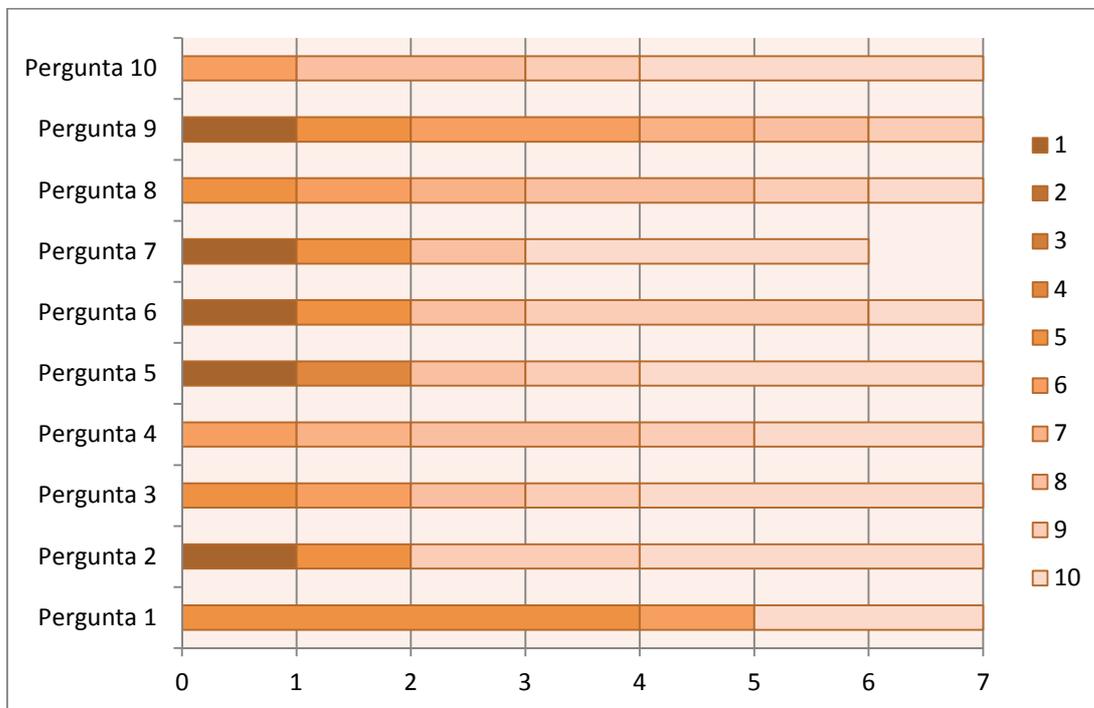


Ilustração 2 - Gráfico de análise dos resultados do Questionário de Auto-Avaliação Inicial da turma 1. (ilustração nossa, 2011)

Tabela 2 – Resultado da análise dos dados dos Questionários de Auto-Avaliação da Turma 2

Questionário de Auto-Avaliação - T2										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pergunta 1			2	1		1			1	2
Pergunta 2			1	3	1			1		1
Pergunta 3		1	2		1	2			1	
Pergunta 4	1	1	1		2	1			1	
Pergunta 5			1	1	4				1	
Pergunta 6	1				2	1		1	1	1
Pergunta 7	1	1	1		2	1				1
Pergunta 8					3		1			3
Pergunta 9		1		1	1	2	1	1		
Pergunta 10	1			1	3		2			

Fonte: Questionários de Auto-Avaliação da Turma 2. (ilustração nossa, 2011)

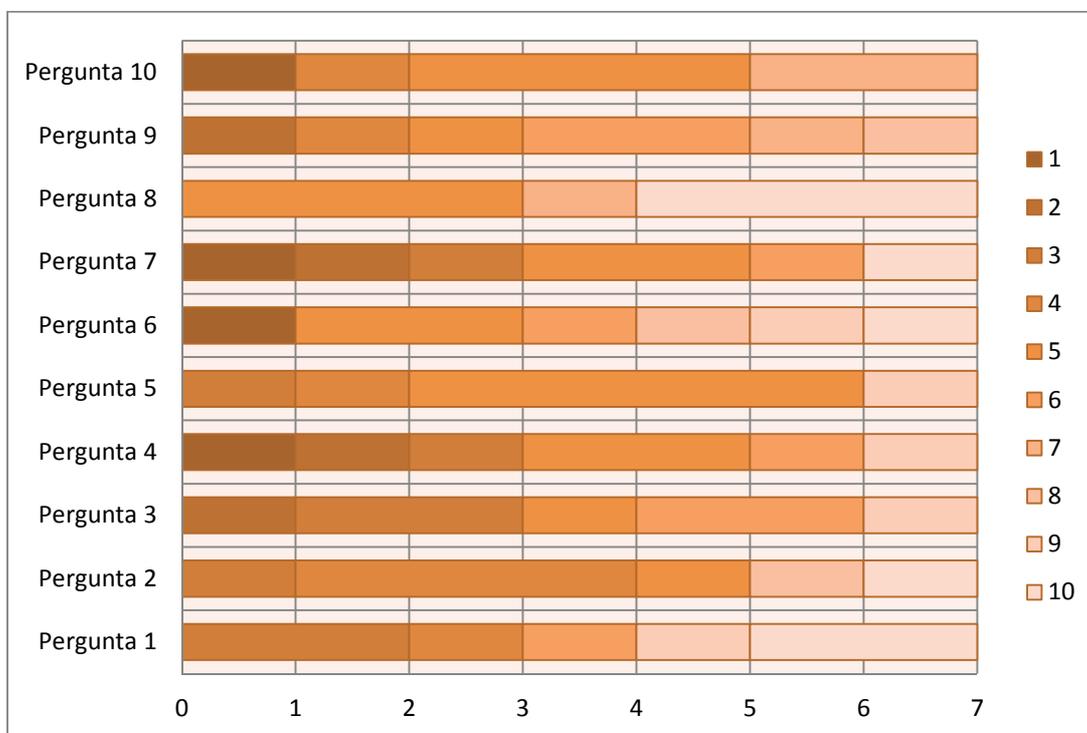


Ilustração 3 - Gráfico de análise dos resultados do Questionário de Auto-Avaliação Inicial da turma 2. (ilustração nossa, 2011)

3.1.3. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DE AUTO-AVALIAÇÃO INICIAIS

Nesta actividade participaram 14 alunos, dos quais 7 pertencem à turma 1 (T1).

Apesar de não ser o primeiro contacto com os alunos em questão, estes mostraram-se pouco à vontade com a minha presença em sala. Foi explicado o que iria acontecer, qual o objectivo das sessões e como elas iriam decorrer, e todos se demonstraram interessados em participar.

Este questionário foi realizado com o intuito de estabelecer uma base de trabalho, no final das sessões de actividades será realizado outro idêntico e proceder-se-á à sua comparação.

Relativamente ao resultado do Questionário de Auto-Avaliação inicial, pode ver-se nos gráficos que tanto a T1 e a turma 2 (T2) tiveram resultados pouco positivos (quanto mais escuro o gráfico estiver menor será a auto-estima do grupo). É pertinente chamar a atenção para uma diferença cromática nos gráficos das duas turmas, esta diferença pode estar relacionada com o factor tempo, visto que os alunos do T2 estão há mais tempo integrados no PIEF.

3.2. ESCALA DE AUTO-ESTIMA DE ROSENBERG

3.2.1. ENUNCIADO

Instruções: Abaixo está uma lista de declarações sobre como lidas com os teus sentimentos relativamente a ti mesmo.

Se concordares plenamente, assinala CP.

Se concordares com a afirmação, assinala C.

Se discordares, assinala D.

Se discordares totalmente, assinala DT.

1. No geral, estou satisfeito comigo mesmo.
CP ___ C___ D___ DT___
2. Às vezes, eu acho que não sou bom em tudo. *
CP ___ C___ D___ DT___
3. Eu sinto que tenho algumas boas qualidades.
CP ___ C___ D___ DT___
4. Eu sou capaz de fazer coisas tão bem quanto as outras pessoas.
CP ___ C___ D___ DT___
5. Sinto que não tenho muito do que me orgulhar.*
CP ___ C___ D___ DT___
6. Eu às vezes sinto-me inútil. *
CP ___ C___ D___ DT___
7. Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.
CP ___ C___ D___ DT___
8. Eu gostaria de ter mais respeito por mim mesmo. *
CP ___ C___ D___ DT___
9. Em suma, estou inclinado a achar que eu sou um fracasso.*
CP ___ C___ D___ DT___
10. Eu tomo uma atitude positiva para comigo.
CP ___ C___ D___ DT___

Ilustração 4 – Enunciado da Escala de Auto-Estima de Rosenberg. (Rosenberg, 1965)

3.2.2. RECOLHA DOS DADOS OBTIDOS COM A ESCALA DE AUTO-ESTIMA DE ROSENBERG

Tabela 3 - Resultado da análise dos dados da primeira aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg na turma 1

Escala de Auto-Estima de Rosenberg – T1				
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Pergunta 1	1	5	1	0
Pergunta 2	0	4	3	0
Pergunta 3	1	5	1	0
Pergunta 4	1	5	1	0
Pergunta 5	2	2	3	0
Pergunta 6	2	2	3	0
Pergunta 7	0	5	1	1
Pergunta 8	1	2	4	0
Pergunta 9	0	2	4	1
Pergunta 10	0	5	2	0

Fonte: Primeira aplicação da Escala de Rosenberg na Turma 1 (ilustração nossa, 2011)

Tabela 4 - Resultado da análise dos dados da primeira aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg na turma 2

Escala de Auto-Estima de Rosenberg – T2				
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Pergunta 1	0	7	0	0
Pergunta 2	0	3	4	0
Pergunta 3	1	6	0	0
Pergunta 4	0	7	0	0
Pergunta 5	0	2	5	0
Pergunta 6	0	1	6	0
Pergunta 7	0	7	0	0
Pergunta 8	0	3	4	0
Pergunta 9	0	0	7	0
Pergunta 10	0	7	0	0

Fonte: Primeira aplicação da Escala de Rosenberg na Turma 2 (ilustração nossa, 2011)

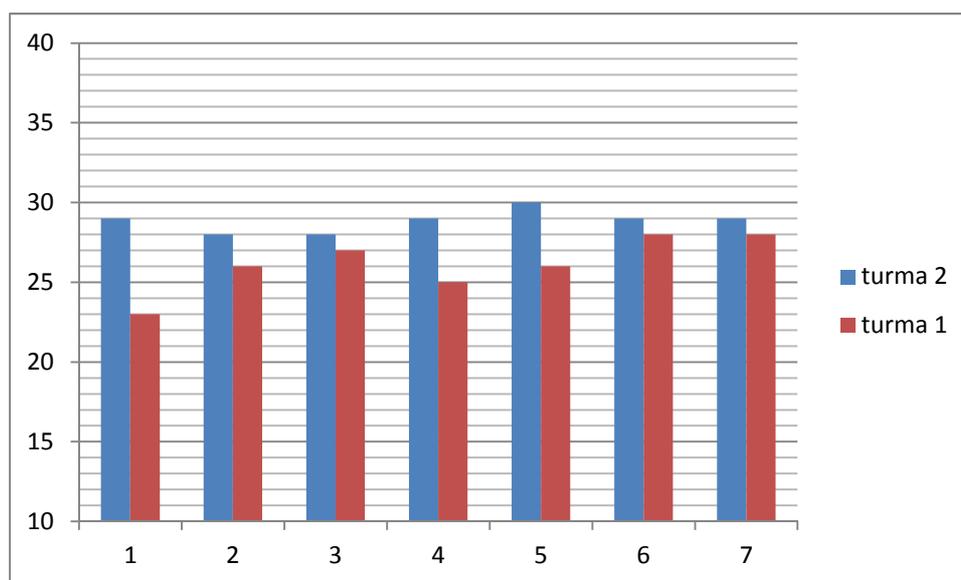


Ilustração 5 - Gráfico de comparação dos resultados da primeira aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg nas duas turmas. (ilustração nossa, 2011)

3.2.3. ANÁLISE DO RESULTADO

Nesta actividade participaram 14 alunos, dos quais 7 pertencem à T1.

Nas tabelas e gráfico acima podemos visualizar o resultado da aplicação da Escala de Rosenberg aplicada aos alunos no final das sessões de actividades. Podemos concluir, através da sua análise, que a auto-estima do grupo se mantém no nível médio tanto na T1 como na T2.

Considera-se importante referir que a Escala de Auto-Estima de Rosenberg foi estudada numa população não clínica e para fins de pesquisa, não sendo possível utilizá-la para diagnóstico, mas sim para rastreamento do sentimento de si (auto-estima) na população em geral. Não há conhecimento da sua eficiência em ambiente clínico.

3.3. ANÁLISE DAS ACTIVIDADES REALIZADAS AO LONGO DO PERÍODO DE ESTUDO

3.3.1. ACTIVIDADE Nº 1 – A LOJA DA PERSONALIDADE

A primeira actividade tem como objectivo principal ajudar a analisar as qualidades e limitações pessoais e, sobretudo, a fazer uma avaliação pessoal.

3.3.1.1. EXERCÍCIO 1 – MARATONA DE ELOGIOS

3.3.1.1.1. PLANIFICAÇÃO

Descrição da actividade:

Partindo de uma situação simulada, os participantes têm de pensar nos factores da sua personalidade que mudariam.

Objectivos:

1. Reflectir sobre as próprias capacidades e limitações.
2. Promover a aceitação de si mesmo e dos outros.

Material necessário:

Cópias de anúncios, das folhas de pedido e caneta ou lápis.

3.3.1.1.2. ENUNCIADOS

A Loja da Personalidade
Oferece-lhe, agora, e apenas durante alguns dias

PROPOSTAS EXTRAORDINÁRIAS
Fim de temporada
Autênticos saldos!

Aproveite esta ocasião excepcional para se renovar. Por preços módicos, oferecemos-lhe produtos de primeira qualidade:

SIMPATIA para dar e vender
PERSEVERANÇA dos melhores desportistas
ENGENHO dos mais afamados cientistas

E mais um sem-fim de artigos: "PALEIO", HABILIDADE SOCIAL, MAGNETISMO PESSOAL, AUTO-CONFIANÇA, CAPACIDADE DE VENCER...

Desconto até 50%
Apenas durante alguns dias
Faça o seu pedido... e depois falaremos do preço!

Ilustração 6 - Enunciado dos anúncios para a actividade nº 1 (Quilles e Espada, 2009)

A Loja da Personalidade Folha de Pedido										
Característica de personalidade que desejo adquirir	Quantidade que desejo comprar de 100 a 1000 gramas									
	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
EXTROVERSÃO										
SIMPATIA										
AUTOCONFIANÇA										
AUTO-ESTIMA										
SERENIDADE										
PONDERAÇÃO										
PERSEVERANÇA										
INTELIGÊNCIA										
CAPACIDADE DE ESFORÇO										
OUTRAS										

Ilustração 7 – Folha de pedido para a resolução da actividade nº 1 (Quilles e Espada, 2009)

3.3.1.2. RECOLHA DOS DADOS OBTIDOS

Tabela 5 – Análise dos resultados da actividade nº 1 na turma 1

Loja da personalidade - T1										
	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
Extroversão	2	2	1		1		1			
Simpatia	3	1	1						1	1
Autoconfiança	5		1	1						
Auto-estima	2	2	1		1					1
Serenidade	5	1		1						
Ponderação	4	1		1						1
Perseverança	4		3							
Inteligência	2	3		1						1
Capacidade de esforço	3	2	1	1						

Fonte: Actividade nº 1. (ilustração nossa, 2011)

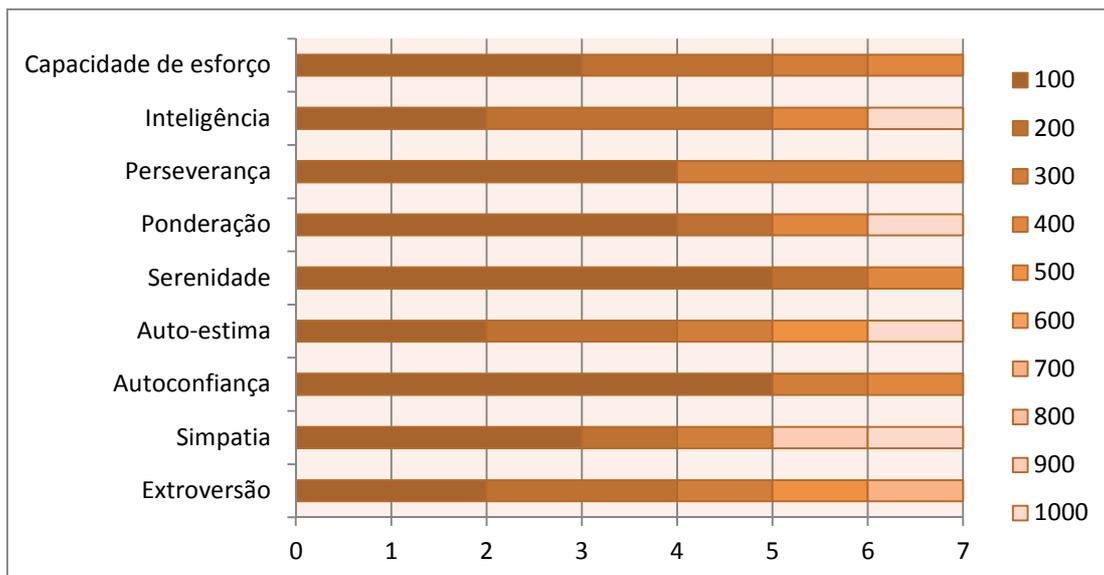


Ilustração 8- Gráfico de análise dos resultados da actividade nº1 na turma 1. (ilustração nossa, 2011)

Tabela 6 - Análise dos resultados da actividade nº 1 na turma 2

Loja da personalidade - T2										
	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000
Extroversão	3		1		1	1		1		
Simpatia	2		2							3
Autoconfiança	2	2	1			1				1
Auto-estima	4	1			1	1				
Serenidade	3			2		1				
Ponderação	1		1		1		2	1		1
Perseverança	3	1			1				1	
Inteligência	2	2	1			1				1
Capacidade de esforço	2	2	2		1					

Fonte: Actividade nº 1. (ilustração nossa, 2011)

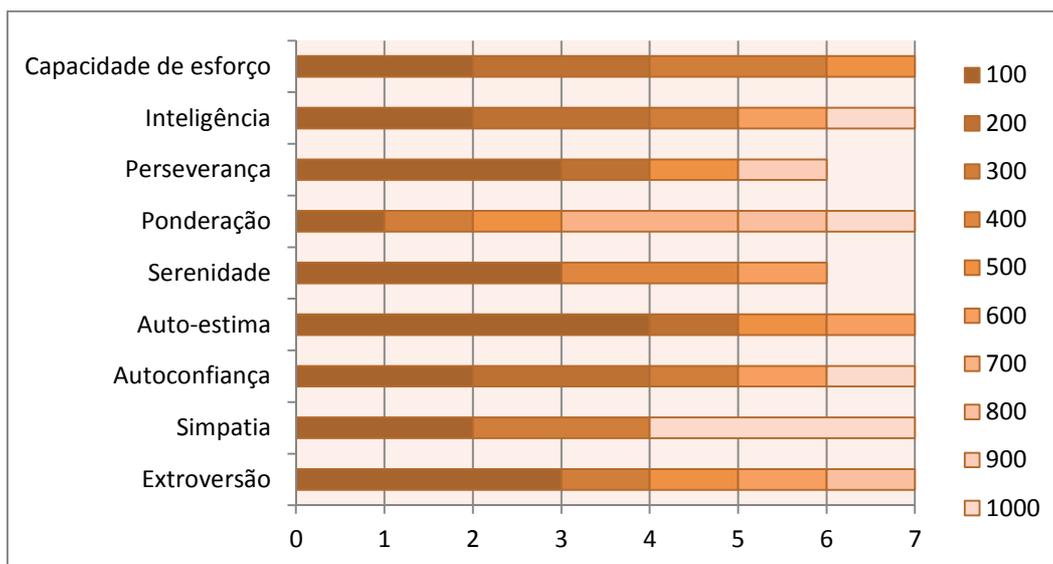


Ilustração 9 - Gráfico de análise dos resultados da actividade nº1 na turma 2. (ilustração nossa, 2011)

3.3.1.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta actividade participaram 14 alunos, dos quais 7 pertencem ao T1.

Os alunos mostraram-se interessados em participar nesta actividade, apesar de ter havido alguns problemas na compreensão dos conceitos que estavam na ficha de actividade. Depois de esclarecidos, um a um, cada conceito, os alunos elaboraram a ficha com bastante empenho.

Como se pode ver nas tabelas e gráficos seguintes, os resultados da actividade foram positivos, mas apesar de ter sido pedido o máximo de sinceridade no preenchimento da ficha de actividade, penso que não revela a verdade. Através da linguagem corporal e de uma visível desconfiança com as actividades realizadas foi notória uma distorção da realidade em certos aspectos.

Contudo, o objectivo principal da actividade – a realização de uma auto-avaliação – foi concretizado, mesmo que o resultado, a meu ver, não corresponda à realidade, os alunos tiveram que reconhecer para consigo mesmos os seus aspectos positivos e negativos.

3.3.2. ACTIVIDADE Nº 2 – INTERPRETAR MELHOR A REALIDADE

Esta segunda actividade foi dividida em três exercícios distintos, mas todos tinham como objectivo principal aprender a interpretar, de forma positiva, os acontecimentos que ocorrem no dia-a-dia, reconhecendo que o estado de espírito depende não tanto dos sucessos, mas sim da visão que se tem deles.

De seguida encontra-se a descrição e os objectivos específicos de cada exercício desta actividade:

3.3.2.1. EXERCÍCIO 1 – QUESTÃO DE PROBABILIDADE

3.3.2.1.1. PLANIFICAÇÃO

Descrição da actividade:

Procuram-se explicações alternativas para as coisas que acontecem e analisa-se a probabilidade de cada uma delas estar certa.

Objectivos:

1. Aprender a procurar várias interpretações perante a mesma realidade.
2. Entender que as interferências que fazemos sobre a realidade não podem assumir-se como totalmente certas.
3. Interpretar a realidade de forma mais positiva para si mesmo, eliminando distorções e convicções erradas sobre os outros e o que nos rodeia.

Material necessário:

Cópias da ficha de actividade e caneta ou lápis.

3.3.2.1.2. ENUNCIADO

FICHA DE ACTIVIDADE Nº 2 – Questão de probabilidade

A partir de um determinado acontecimento podem fazer-se várias interpretações. Por exemplo: o João cruzou-se, hoje, com o seu amigo Joaquim e este não respondeu ao cumprimento. João pensa: “O Joaquim está aborrecido comigo por alguma coisa que eu lhe fiz”. Segundo essa ideia, que provém da interpretação de um facto objectivo (o seu amigo não o cumprimentou), João vai sentir-se mal: preocupado por o Joaquim estar aborrecido e inquieto por não saber a razão do aborrecimento do seu amigo, irritado com os companheiros e os pais, etc. É, aliás, provável que essa preocupação interfira na sua relação com Joaquim, levando-o a pensar: “ És um estúpido, se ele não me fala... quero lá saber!”. O mais incrível do caso é que, na realidade, Joaquim, nesse dia estava preocupado porque o seu professor lhe dera uma severa repreensão, e ele nem sequer reparou no amigo que passou a seu lado.

Como se vê, neste exemplo, João não só interpretou de forma errada algo que aconteceu à sua volta (que o amigo não lhe falara, não porque estivesse zangado com ele), para além de que a sua interpretação incorrecta dos factos prejudicou a sua relação.

Vejamos, neste caso, como o João poderia ter pensado outras coisas:

Facto objectivo: o Joaquim passa por ele sem lhe falar.

Interpretação 1: Está zangado por alguma coisa que o João lhe tenha feito ou lhe tenha dito e, por isso, não lhe fala.

João parou neste ponto, dando por válida a primeira explicação que lhe ocorreu (o que, frequentemente, pode ser negativa). Que outras interpretações vos ocorre do que poderia ter sido?

Interpretação 2: _____

Interpretação 3: _____

Interpretação 4: _____

3.3.2.2. EXERCÍCIO 2 – TUDO DEPENDE

3.3.2.2.1. PLANIFICAÇÃO

Descrição da actividade:

Depois da descrição de um sucesso, fazem-se perguntas ao grupo. Deste modo, observam-se as percepções de pessoas diferentes descrevendo uma mesma realidade.

Objectivos:

1. Como podem gerar-se várias interpretações, mesmo opostas, a partir do mesmo acontecimento objectivo.
2. Conhecer, por observação própria, que a interpretação de um facto nem sempre corresponde à realidade.
3. Aprender a gerar alternativas que expliquem um determinado sucesso.
4. Aprender a questionar as próprias interpretações da realidade, especialmente quando são negativas.
5. Compreender a importância de considerar provas quando se interpreta um facto.

Material Necessário:

Cópias da ficha de actividade e caneta ou lápis.

3.3.2.2.2. ENUNCIADO

FICHA DE ACTIVIDADE Nº 2 – Tudo depende

Em primeiro lugar, todos lêem e/ou ouvem a seguinte história:

No escritório, o João levanta-se da sua cadeira. Leva nas mãos umas tabelas com muitos números e cálculos. João aproxima-se da mesa do chefe e entrega-lhas. Este lê-as de imediato. O seu rosto vai mudando de expressão, de neutra, passando pela surpresa, logo a seguir, de estranheza, até que, por fim, com os olhos esbugalhados, levanta-se da cadeira e rasga o molho de papéis, com energia. João volta para a sua mesa, com ar abatido, deixando transparecer no rosto um indubitável mal-estar.

Depois, escreve como interpretas o que se passou:

Ilustração 11 - Enunciado do exercício 2 para a actividade nº 2 (Quilles e Espada, 2009)

3.3.2.3. EXERCÍCIO 3 – A ESCADA DO SUCESSO

3.3.2.3.1. PLANIFICAÇÃO

Descrição da actividade:

Comparando os sucessos pessoais com os degraus de uma escada, os participantes aprendem a graduar as suas metas e a dar pequenos passos para alcançar os objectivos propostos.

Objectivos:

1. Aprender a pensar nos sucessos, de forma gradual, em vez de o fazer em forma de êxito-fracasso.

2. Demonstrar como as metas que parecem ser inatingíveis são mais exequíveis ao estabelecê-las como a consequência de alguns passos prévios.
3. Ajudar a ultrapassar a frustração por pensar que nunca se consegue o que se propõe.

Material Necessário:

Cópias da ficha de actividade e caneta ou lápis.

3.3.2.3.2. ENUNCIADO

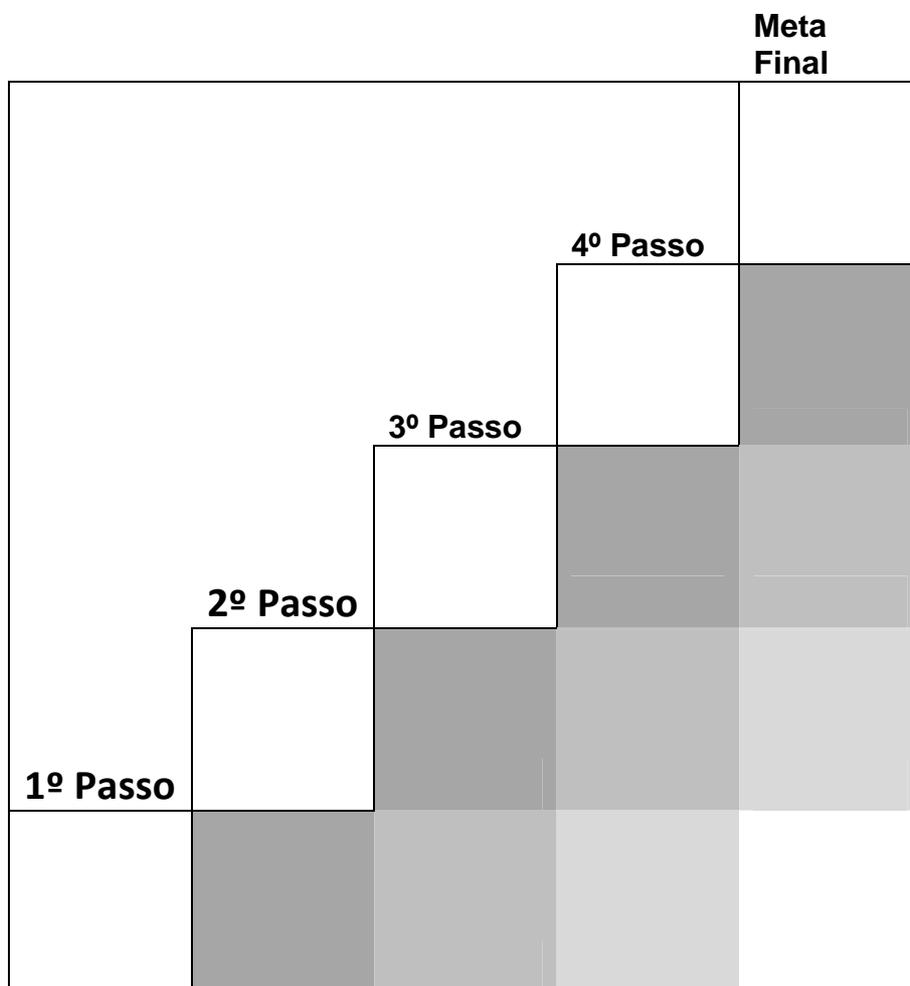


Ilustração 12 - Enunciado do exercício 3 para a actividade nº 2 (Quilles e Espada, 2009)

3.3.2.4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta actividade participaram 16 alunos, dos quais 6 pertencem ao T1. Apesar da maioria se demonstrar bastante interessada em participar nesta actividade, houve alunos que causaram algum distúrbio e responderam de forma incorrecta às fichas de actividade distribuídas com os vários exercícios.

Relativamente ao comportamento, e à reacção em geral, é pertinente referir um maior à vontade por parte dos alunos, tanto com a minha presença como com este tipo de ficha comparando com a actividade anterior.

Quanto às fichas que foram correctamente preenchidas, depreende-se um pouco de insegurança, pessimismo e, acima de tudo, pouca ambição.

Analisando os exercícios em separado, é visível, nos exercícios de interpretação, falta de confiança no trabalho da personagem que é referida no texto e que, neste caso específico, tem como função ser analisada como um espelho dos alunos.

Já no exercício de objectivos, é notório que a maioria dos alunos nunca tinha pensado num objectivo a longo prazo, e quando o fizeram, mostraram-se pouco ambiciosos. Na maior parte dos casos, relativamente às duas turmas, o seu objectivo principal é concluir o ensino escolar obrigatório.

3.3.3. ACTIVIDADE Nº 3 – CONTROLAR A ANSIEDADE

A terceira actividade tinha como objectivo principal ajudar os adolescentes a aprender a controlar a sua ansiedade. Devido à força da palavra ansiedade, ao apresentar a actividade foi referida como um momento de relaxamento para o desenvolvimento da criatividade e imaginação.

Foi utilizada somente uma técnica de relaxamento.

3.3.3.1. EXERCÍCIO 1 – RELAXAMENTO COM CÔRES

3.3.3.1.1. PLANIFICAÇÃO

Descrição da actividade:

Pratica-se a distracção mental, imaginando vários tons de cores.

Objectivos:

1. Diminuir o grau de agitação física e psíquica.
2. Aprender a utilizar pensamentos neutros para controlar a ansiedade.
3. Fomentar a imaginação.

Material necessário:

Guião de leitura para o orientador. (QUILLES & ESPADA, 2009)

3.3.3.1.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Participaram nesta actividade 12 alunos, dos quais 7 pertencem ao T2. Esta foi a actividade com melhor adesão, todos os alunos presentes participaram sem questionar o objectivo da sessão.

Conseguiu-se um ambiente de concentração e calma inesperado durante todo o exercício, sem ocorrerem distrações de qualquer tipo. Os alunos ficaram de tal forma embrenhados na actividade que no final comentaram que o tempo que eles julgaram ter passado não correspondia ao tempo real despendido por esta.

3.3.4. ACTIVIDADE Nº 4 – MELHORAR AS CAPACIDADES SOCIAIS

O objectivo principal da quarta actividade baseia-se em identificar os comportamentos sociais hábeis e exercita-los.

Esta actividade foi composta por um exercício cuja descrição e objectivos específicos foram:

3.3.4.1. EXERCÍCIO 1 – MARATONA DE ELOGIOS

3.3.4.1.1. PLANIFICAÇÃO

Descrição da actividade:

Esta actividade pretende transmitir aos destinatários a importância do seu papel no momento de criar “bom ambiente” no grupo e de fazer que os outros se sintam bem com eles.

Registam-se acções positivas e exercem-se formas para que a sua frequência aumente.

Objectivos:

1. Fomentar a comunicação positiva nas relações interpessoais.
2. Aprender a fortalecer os comportamentos positivos dos outros.
3. Aprender a fazer elogios e ser atencioso.

4. Melhorar o ambiente social do grupo.

Material necessário:

Cópias da ficha de actividade e caneta ou lápis.

3.3.4.1.2. ENUNCIADO

Ficha de actividade – Maratona de elogios

Escreve um comentário positivo que farias a outra pessoa em cada uma destas situações:

Um rapaz da tua turma está a explicar a um amigo a forma de resolver um problema.

Um companheiro chega à escola com ténis novos.

Um amigo da tua equipa que está a jogar futebol no pátio da escola marca um golo.

Uma amiga deixa jogar outro companheiro com o seu videojogo.

Um amigo tem uma camisola muito divertida.

A comida que a tua mãe fez neste dia está muito boa.

Uma rapariga da tua turma ensina-te a fazer um trabalho que ela fez e de que tu gostas muito.

Emprestam-te uma caixa de marcadores.

A tua amiga teve uma boa nota a inglês.

Ilustração 13 - Enunciado para a actividade nº 4 (Quilles e Espada, 2009)

3.3.4.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Participaram nesta actividade 12 alunos, dos quais 5 pertencem ao T1. No geral, os alunos mostraram-se interessados na realização do exercício. Houve somente um caso específico que preencheu a ficha de maneira provocadora.

É importante referir que alguns dos elogios dados, perante as várias situações propostas, foram escritos da maneira como são proferidos verbalmente. Esta forma de escrita transmite um à vontade por parte de certos elementos das duas turmas neste acto positivo que é o elogio.

3.3.5. ACTIVIDADE Nº 5 – COMO SER MAIS ASSERTIVO

Nesta actividade exercitam-se aspectos relacionados com a asserção, como aprender a queixar-se ou a formular uma crítica de maneira adequada, a reagir perante situações abusivas e a defender o ponto de vista pessoal.

3.3.5.1. EXERCÍCIO 1 – TRÊS FORMAS DE SE RELACIONAR

3.3.5.1.1. PLANIFICAÇÃO

Descrição da actividade:

Consiste em identificar condutas socialmente hábeis.

Objectivos:

1. Reconhecer as componentes da conduta social presentes nas relações pessoais.
2. Compreender as diferenças práticas entre os vários tipos de interacção social: assertivo, passivo e agressivo.
3. Reflectir sobre a própria forma de responder perante situações em que estão implicadas outras pessoas.

Material necessário:

Cópias da ficha de actividade e caneta ou lápis.

3.3.5.1.2. ENUNCIADO

FICHA DE ACTIVIDADE 5 – TRÊS FORMAS DE SE RELACIONAR

A seguir, descrevem-se várias situações na vida diária que podem acontecer a qualquer pessoa. Lê-as com atenção. Em primeiro lugar, faz um círculo em volta da letra (**a, b, c**) da opção que reflecta mais fielmente a tua reacção numa situação semelhante. Depois, completa a coluna da direita, escrevendo o tipo de relação (**tímida, habilidosa, agressiva**) que consideras que se estabeleceu.

SITUAÇÃO 1

Um companheiro pede-te, por favor, que lhe emprestes os apontamentos da última aula de matemática, pois ele ficou no refeitório, com uns amigos. A ti, não te importa emprestar-lhos, desde que ele não os perca, como da última vez.

		Tipo de relacionamento
a)	(Olhando com cara de poucos amigos.) Como é que tens lata de me pedir os apontamentos, depois de teres perdido os últimos que te emprestei? Bem podes esperar, se pensas que tos vou emprestar. O que tens de fazer da próxima vez, é não faltares à aula!	
b)	(Olhando para a cara dele.) Estou disposto a emprestar-tos. Erros toda a gente comete, mas para evitar que se voltem a perder, vou contigo à fotocopiadora, para os copiares. Tens de compreender que não posso ficar sem os apontamentos.	
c)	(Olhando para o outro lado.) Está bem, aqui os tens. Vê se não os perdes. De qualquer forma, não te preocupes. Já sei quase a matéria de cor.	

SITUAÇÃO 2

É sábado e ficaste com os teus amigos para saírem. Queres vestir-te de maneira diferente e pensaste que a nova camisola de um dos teus irmãos te ficará bem. Vais pedir-lha para a vestires esta noite.

		Tipo de relacionamento
a)	(Sem ter a camisola.) A tua camisola é linda. Gostava de ter uma igual.	
b)	(Tirando-lhe a camisola.) Hoje voltaste a tirar as minhas calças de ganga sem me pedires. Vou vestir a tua nova camisola e nem penses fazer queixinhas aos pais, porque senão vais arrepende-te.	
c)	(Segurando a camisola com cuidado, para não a amarrotar.) Esta noite vamos a um concerto e eu gostaria muito que me emprestasses a tua nova camisola que é tão gira. Prometo usá-la com cuidado e devolver-ta como está.	

Ilustração 14 - Enunciado para a actividade nº 5 - parte 1/2 (Quilles e Espada, 2009)

SITUAÇÃO 3

Vais almoçar no bar da escola e não conheces ninguém. Vês uma rapariga sentada a uma mesa, a almoçar sozinha. Diriges-te à sua mesa com a intenção de lhe fazeres companhia e de falar com ela.

		Tipo de relacionamento
a)	(Cara sorridente.) Olá! Este lugar está livre? Importas-te que me sente ao pé de ti?	
b)	(Expressão de superioridade.) Olá, boneca! Estavas à minha espera, não é? (Sentas-te ao pé dela, sem esperares pela sua resposta.)	
c)	(Expressão tímida, diriges-te para ela, em silêncio, olhas para ela de soslaio, passas ao lado e sentas-te numa mesa afastada, desejando que ela te convide a sentares-te a seu lado.)	

SITUAÇÃO 4

Tu e os teus amigos discutem como hão-se passar a tarde de domingo. A maioria quer ir ao cinema, enquanto tu preferes conversar e ouvir música.

		Tipo de relacionamento
a)	(Com ironia.) A verdade é que para mim é igual. Sim, na realidade, apetece-me mais ir ao cinema.	
b)	(Com humor.) Está bem, rapazes. Isto é uma democracia. Se vocês querem, vamos ao cinema. Hoje, por vocês, amanhã, por mim.	
c)	(Expressão de enfado.) Vão todos. Parecem os tontinhos do cinema. Podem ir! Quanto mais longe da vista, melhor!	

SITUAÇÃO 5

Um amigo telefona-te a convidar-te para a sua festa de aniversário, no sábado seguinte. Não te apetece ir porque sabes que vão lá estar uns colegas dele que bebem muito e acabam por fazer distúrbios na rua.

		Tipo de relacionamento
a)	(Voz estridente.) Nem penses que vou sair com esses teus amigos bêbados. Não sei como te dás com eles.	
b)	(Voz nervosa.) É claro, é claro que não faltarei. Até sábado, às dez.	
c)	(Voz tranquila e serena.) Olha, Miguel, gostaria muito de celebrar contigo o teu aniversário, mas, sinceramente, quando os teus amigos bebem demais e dão espectáculo na rua, não me sinto bem. Passarei pela tua casa, à tarde, para te dar os parabéns e a minha prenda.	

Ilustração 15 - Enunciado para a actividade nº 5 - parte 2/2 (Quilles e Espada, 2009)

3.3.5.2. RECOLHA DOS DADOS

Tabela 7 - Resultado da análise da actividade nº 5 da turma 1

T1	Resposta Certa	Resposta Errada	Tímido	Habilidoso	Agressivo	Resposta em branco
Situação 1	4	2	2	2	1	1
Situação 2	6	0	1	3	0	2
Situação 3	5	1	0	4	0	2
Situação 4	5	1	1	2	1	2
Situação 5	3	3	0	2	1	3

Fonte: Actividade nº 5. (ilustração nossa, 2011)

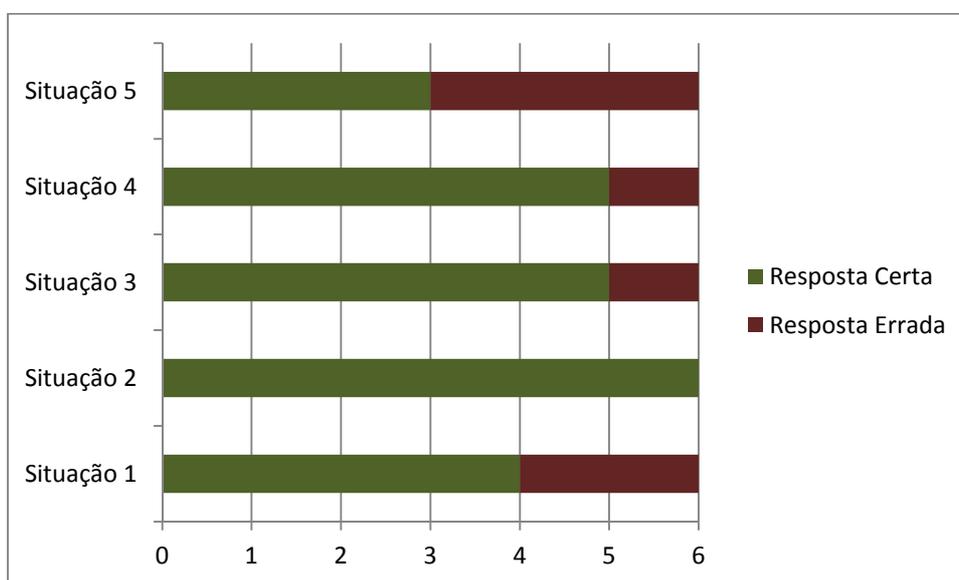


Ilustração 16 - Gráfico 1 de análise da tabela dos resultados da actividade nº 5 da turma 1. (ilustração nossa, 2011)

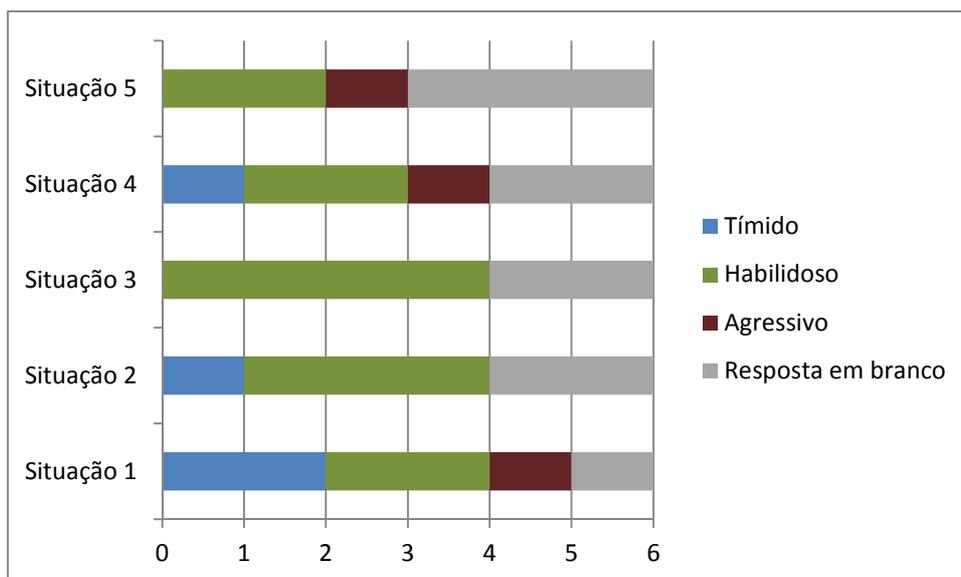


Ilustração 17 - Gráfico 2 de análise da tabela dos resultados da actividade nº 5 da turma 1. (ilustração nossa, 2011)

Tabela 8 Resultado da análise da actividade nº 5 da turma 2

T2	Resposta Certa	Resposta Errada	Tímido	Habilidoso	Agressivo	Resposta em branco
Situação 1	4	2	1	3	2	0
Situação 2	1	5	2	2	1	1
Situação 3	4	2	1	4	0	1
Situação 4	4	2	1	4	0	1
Situação 5	4	2	2	3	0	1

Fonte: Actividade nº 5. (ilustração nossa, 2011)

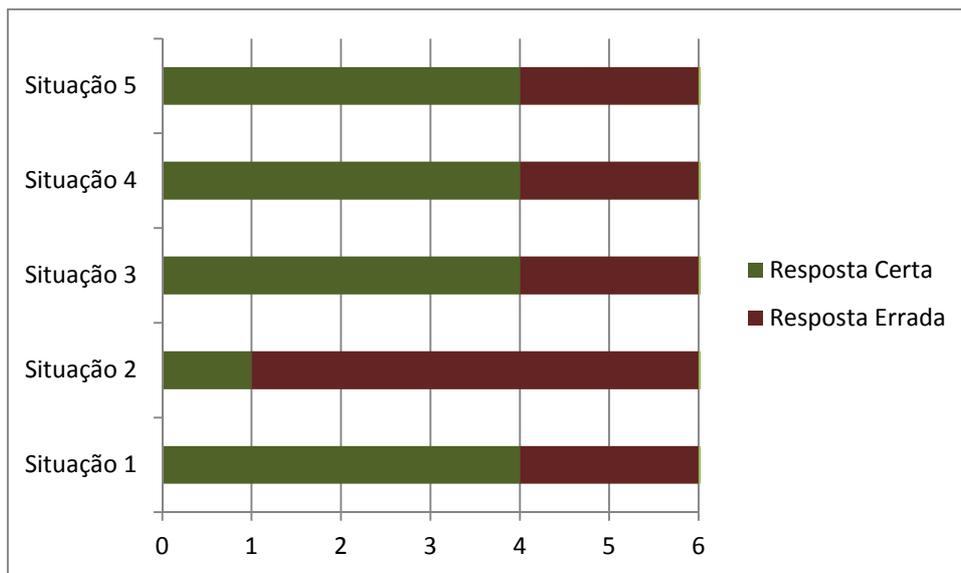


Ilustração 18 - - Gráfico 1 de análise da tabela dos resultados da actividade nº 5 da turma 2. (ilustração nossa, 2011)

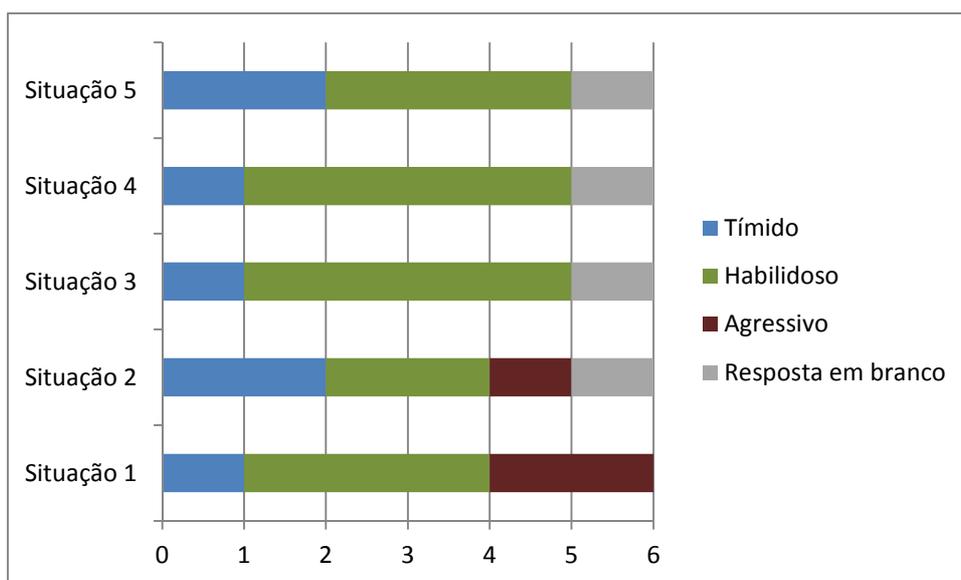


Ilustração 19 - Gráfico 2 de análise da tabela dos resultados da actividade nº 5 da turma 2. (ilustração nossa, 2011)

3.3.5.3. ANÁLISE DOS DADOS

Participaram nesta actividade 12 alunos, dos quais 6 pertencem ao T2.

É pertinente relatar que a reacção geral a mais um exercício foi positiva, mesmo antes de verem a ficha de actividade.

Houve alguns problemas na execução da ficha de actividade, devido a não terem lido completamente o enunciado, apesar do mesmo ter sido lido e explicado em voz alta.

Mesmo assim, os resultados foram positivos, os alunos escolheram sempre o melhor tipo de relação, independentemente de nem sempre a escolherem de forma consciente, ou seja, de não terem identificado bem o tipo de relação escolhida.

3.3.6. ACTIVIDADE Nº 6 – O ESPELHO GENEROSO

A última actividade é composta por um exercício cujo objectivo principal é favorecer o apreço por si mesmo e das acções positivas da sua pessoa e da sua conduta.

3.3.6.1. EXERCÍCIO 1 – BRINDE

3.3.6.1.1. PLANIFICAÇÃO

Descrição da actividade:

Consiste em recordar acontecimentos felizes, pessoas queridas e celebrar a oportunidade de ter podido desfrutar de ambas as coisas.

Objectivos:

1. Reflectir sobre tudo que aquilo que valorizamos e sobre as pessoas mais próximas de quem gostamos.
2. Reconhecer o valor que têm para nós as pessoas que nos estão próximas e os êxitos felizes que tenhamos vivido.

Material necessário:

Cópias da ficha de actividade e caneta ou lápis.

3.3.6.1.2. ENUNCIADO

<u>ACTIVIDADE 6 – BRINDE</u>					
Propõe um brinde por:					
5 características pessoais					
5 pessoas					
5 momentos felizes					
5 lugares que gostas					

Ilustração 20 - Enunciado para a actividade nº 6 (Quilles e Espada, 2009)

3.3.6.1.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Participaram nesta actividade 12 alunos, dos quais 6 pertencem ao T2.

Os alunos, mais uma vez, reagiram muito bem à notícia de mais uma sessão de actividades e, após ter sido partilhado que seria a última, fez-se notar alguma tristeza em alguns elementos das turmas.

Uma primeira observação pelas fichas de actividade realizadas causa alguma surpresa. Depois de uma evolução na relação que se foi construindo com os alunos, é

pouco motivante ver que as respostas dadas foram pobres e algumas sem sentido. Mas a realidade, depois de conversar com alguns dos elementos, é que os alunos em causa não têm muito a que “brindar”, acabando então por optar esconder este facto que não lhes agrada.

3.4. QUESTIONÁRIOS DE AUTO-AVALIAÇÃO FINAIS

3.4.1. ENUNCIADO

Ver Ilustração 1 - Enunciado do Questionário de Auto-Avaliação (p.39)

3.4.2. RECOLHA DOS DADOS

Tabela 9 - Resultado da análise dos dados dos Questionários de Auto-Avaliação Finais da Turma 1

Questionário de Auto-Avaliação - T1										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pergunta 1					1					5
Pergunta 2					2		1		1	2
Pergunta 3								1		5
Pergunta 4							2		1	3
Pergunta 5			1		1			2		2
Pergunta 6					1		1		1	3
Pergunta 7					1	1				4
Pergunta 8						1		1		4
Pergunta 9					1					5
Pergunta 10					1				1	4

Fonte: Questionários de Auto-Avaliação Finais da Turma 1. (ilustração nossa, 2011)

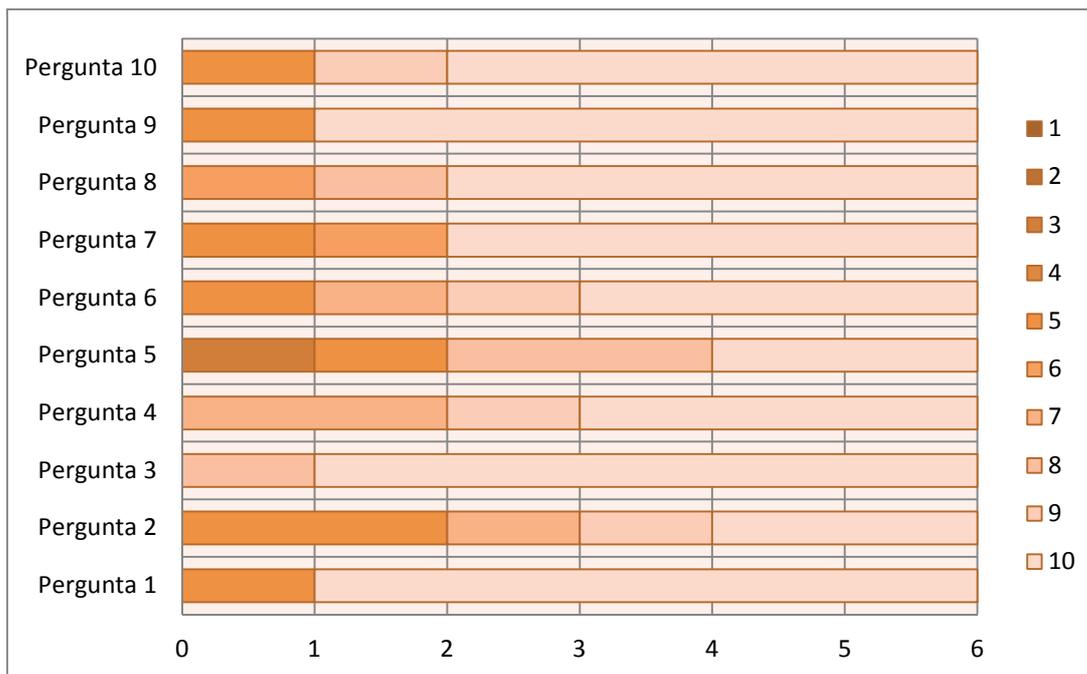


Ilustração 21 - Gráfico de análise dos resultados dos questionários finais de auto-avaliação da turma 1. (ilustração nossa, 2011)

Tabela 10 - Resultado da análise dos dados dos Questionários de Auto-Avaliação Finais da Turma 2

Questionário de Auto-Avaliação - T2										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pergunta 1					1		1		1	3
Pergunta 2							2		3	1
Pergunta 3							1	1	2	2
Pergunta 4	1						1	1	1	2
Pergunta 5				1	1		1	1	2	
Pergunta 6					1	1				4
Pergunta 7					1		1	2	1	1
Pergunta 8					1	1		1		3
Pergunta 9						1	1	2		2
Pergunta 10						1	2		1	2

Fonte: Questionários de Auto-Avaliação Finais da Turma 2. (ilustração nossa, 2011)

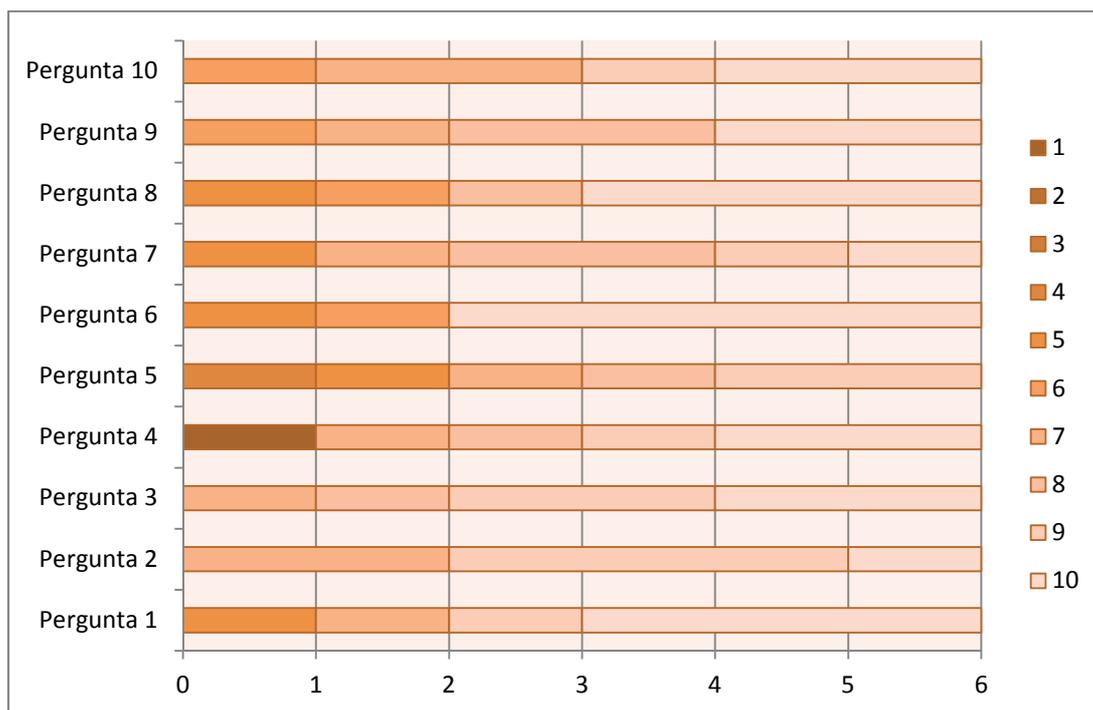


Ilustração 22 - Gráfico de análise dos resultados dos questionários finais de auto-avaliação da turma 2. (ilustração nossa, 2011)

3.4.3. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta actividade participaram 12 alunos, dos quais 6 pertencem ao T1.

Como já foi referido no primeiro Questionário de Auto-Avaliação, este foi realizado com o intuito de estabelecer uma base de trabalho, para que no final das sessões de actividades se pudesse proceder à sua comparação.

Tal como no gráfico de análise do Questionário de Auto-Avaliação inicial, os resultados obtidos analisam-se pela gradação da cor no gráfico. É notória uma predominante cor mais clara nos dois gráficos acima, representado o T1 e o T2, principalmente se compararmos com os resultados do primeiro questionário realizado.

Assim, pode-se concluir que houve uma evolução no desenvolvimento da auto-estima em todas as áreas analisadas.

3.5. ANÁLISE DO RESULTADO DA ESCALA DE AUTO-ESTIMA DE ROSENBERG

3.5.1. ENUNCIADO

Ver Ilustração 4 – Enunciado da Escala de Auto-Estima de Rosenberg

3.5.2. RECOLHA DE DADOS

Tabela 11 - Resultado da análise dos dados da aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg na turma 1

Escala de Auto-Estima de Rosenberg – T1				
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Pergunta 1	3	2	1	
Pergunta 2	1	4	1	
Pergunta 3	4	1	1	
Pergunta 4	4	1	1	
Pergunta 5	1	1	3	1
Pergunta 6	2		3	1
Pergunta 7	1	3	1	1
Pergunta 8	1	2	1	2
Pergunta 9	1		3	2
Pergunta 10	2	2	2	

Fonte: Aplicação da Escala de Rosenberg na Turma 1. (ilustração nossa, 2011)

Tabela 12 - Resultado da análise dos dados da aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg na turma 2

Escala de Auto-Estima de Rosenberg – T2				
	Concordo Plenamente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Pergunta 1	3	3		
Pergunta 2		4	1	1
Pergunta 3	2	4		
Pergunta 4	3	3		
Pergunta 5	2	2	1	1
Pergunta 6	1	2	2	1
Pergunta 7	2	4		
Pergunta 8	1	1	4	
Pergunta 9	1	2	1	3
Pergunta 10	3	3		

Fonte: Aplicação da Escala de Rosenberg na Turma 2. (ilustração nossa, 2011)

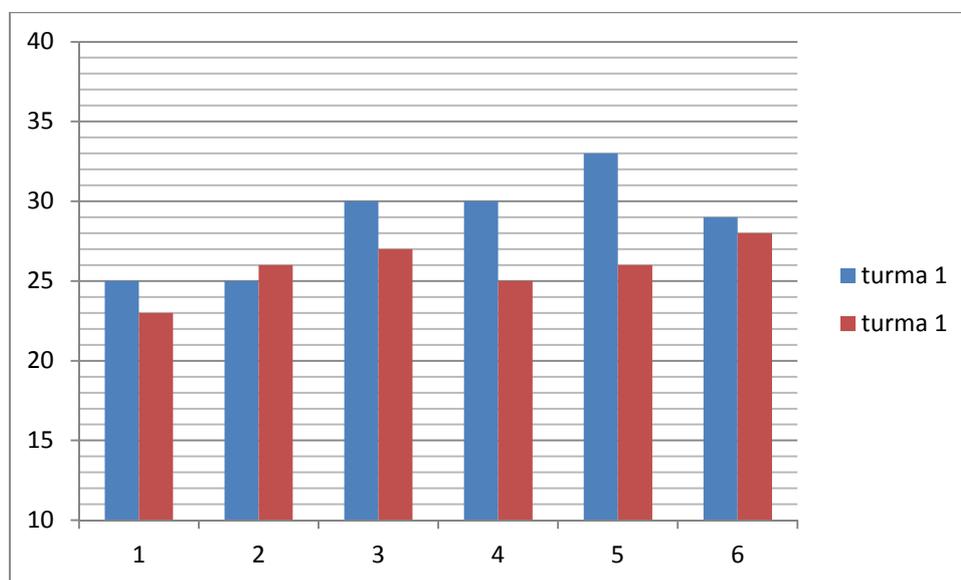


Ilustração 23 - Gráfico de comparação dos resultados da aplicação final da Escala de Auto-Estima de Rosenberg nas duas turmas. (ilustração nossa, 2011)

3.5.3. ANÁLISE DE DADOS

Nesta actividade participaram 12 alunos, dos quais 6 pertencem à T1.

Nas tabelas e gráfico acima podemos visualizar o resultado da aplicação da Escala de Rosenberg aplicada aos alunos no final das sessões de actividades. Podemos concluir, através da sua análise, que a auto-estima do grupo é média-alta, tanto na T1 como na T2. Podemos também observar que a T1 revela um nível médio de auto-estima mais elevado do que a T2.

3.6. COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA ESCALA DE AUTO-ESTIMA DE ROSENBERG

3.6.1. RECOLHA DE DADOS

Através dos gráficos, podemos observar, que houve uma subida do nível de auto-estima nas duas turmas, com particular evidência na Turma 1.

3.6.2. ANÁLISE DE DADOS

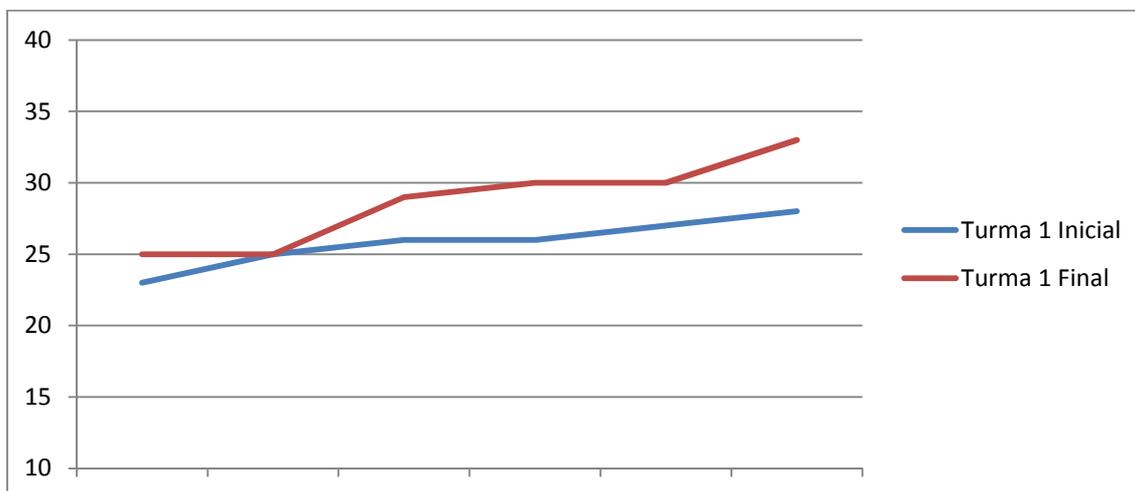


Ilustração 24 - Gráfico de comparação dos resultados da duas aplicações da Escala de Auto-Estima de Rosenberg na turma 1. (ilustração nossa, 2011)

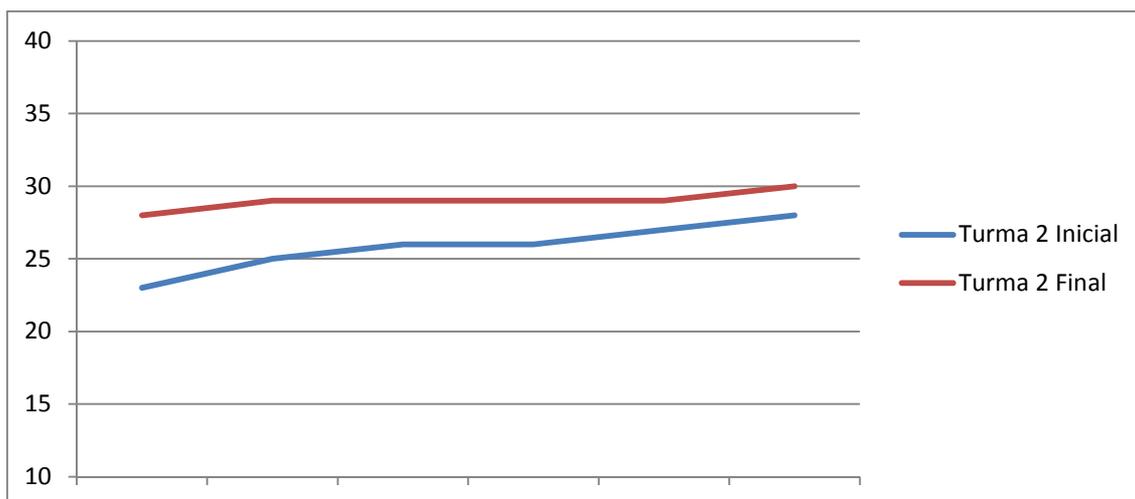


Ilustração 25 - Gráfico de comparação dos resultados da duas aplicações da Escala de Auto-Estima de Rosenberg na turma 2. (ilustração nossa, 2011)

4. CONCLUSÕES E SUGESTÕES

4.1. COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

A auto-estima, quando negativa, influencia muito a vida do aluno, quer escolar, familiar ou social, podendo (não raramente) pôr em risco o sucesso escolar e social do aluno.

4.2. CONCLUSÕES

A adolescência é um momento extremamente difícil para o adolescente porque implica grandes mudanças no organismo, principalmente ao nível hormonal.

As transformações ocorrem em todo o corpo e geram preocupações e algumas incertezas. O adolescente encontra no seu grupo de amigos o meio que lhe proporciona confiança, onde aprende a desenvolver um bom autoconceito e com quem tem a possibilidade de partilhar e esclarecer as suas dúvidas.

É principalmente neste momento de transição que a auto-estima ganha particular importância, pois parece estar implicada em diferentes problemas de conduta, como depressão, suicídio, transtornos na alimentação, comportamentos anti-sociais, delinquência e gravidez adolescente. Nestes casos é necessário uma intervenção adequada.

Um dos mais importantes pilares da auto-estima é a sensação de competência, que está directamente relacionada com as aspirações pessoais, a sensação de êxito e de domínio das circunstâncias que nos rodeiam, perante a desagradável sensação de que somos vítimas do azar ou da vontade dos outros.

É importante referir que a interpretação dos acontecimentos está directamente ligada aos nossos sentimentos e estado de espírito. Mas nem sempre as nossas ideias estão ajustadas à realidade. Um adolescente com uma auto-estima baixa tende a ser pessimista e a atribuir a si mesma a culpa pelas coisas más que acontecem à sua volta. Se reprova num exame, é porque não estudou o suficiente, mas se tiver uma boa nota, é porque o exame era muito fácil, ou porque o professor teve pena.

A forma como um adolescente executa uma acção, como enfrenta e resolve os seus problemas ou como enfrenta uma nova tarefa para si, é demonstrativo do nível de competência pessoal auto-assimilada. Por isso, para fomentar a auto-estima, pode

recorrer-se a pequenas experiências pessoais que permitam ao jovem reforçar a sua sensação de competência pessoal. Com este fim, é necessário fortalecer as competências e capacidades pessoais para enfrentar, com sucesso, estas situações e fomentar a sua auto-estima.

Foi com base no que foi dito até agora que foi construído este trabalho, sabendo que para conseguir desenvolver a auto-estima dos alunos em causa ter-se-ia que primeiro analisar o seu conhecimento próprio e a sua auto-aceitação.

Aquando da realização do primeiro Questionário de Auto-avaliação e da primeira aplicação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg, já se supunha uma lacuna na área da auto-estima dos alunos integrados no PIEF devido à observação de certos comportamentos.

Por exemplo, é visível uma falha nas capacidades sociais destes alunos. Esta ineficácia social pode estar relacionada com a inexistência de modelos de comportamento apropriado, nestes casos, é urgente a intervenção de um educador para que o adolescente adquira as capacidades necessárias.

As capacidades sociais adquirem-se de forma semelhante a outras destrezas: por meio de observação e da experiência.

Também é comum nos jovens a incapacidade de colocar em prática nos momentos apropriados as suas capacidades sociais, nestes casos a baixa auto-estima pode fazer com que os jovens tenham uma falsa ideia da reacção alheia, o que provoca um bloqueio da habilidade social.

Ao confirmar através dos questionários, uma falta de auto-estima no grupo de alunos em estudo, foram planeadas actividades baseadas nos diversos aspectos sobre os quais a auto-estima se apoia.

No final das actividades foram realizados os mesmos questionários e notou-se uma evolução no desenvolvimento da auto-estima.

Com base nos resultados obtidos pelos questionários, pela observação das aulas e das sessões das actividades, pelos resultados obtidos através das actividades pode concluir-se que os alunos tinham pouca noção do nível da sua auto-estima e do seu autoconceito e que estas actividades foram encaminhando-os na direcção certa.

Assim sendo, pode afirmar-se que se um professor detectar um caso de baixa auto-estima, não só deve agir como analisar qual a área mais atingida e realizar exercício individuais ou de grupo para que haja uma melhoria.

4.3. SUGESTÕES

Penso que as actividades no geral funcionaram, mas acredito que se tivessem sido realizadas durante um período mais longo, num ritmo semanal, como parte integrante do programa escolar destes alunos, haveria melhores resultados.

Devido ao tempo de estudo dedicado a este trabalho, só foi executada uma actividade em cada uma das áreas mais afectadas pela falta de auto-estima, mas para um melhor reconhecimento por parte do aluno do seu autoconceito e da sua auto-estima, seria ideal a realização de múltiplas actividades dentro da mesma área.

4.4. SUGESTÃO PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES

Apesar do desenvolvimento da auto-estima nos adolescentes ser já um tema muito estudado, ainda haverá muito para investigar no âmbito do tema deste trabalho.

Para uma futura investigação, seria interessante estudar a auto-estima nos jovens emigrantes aquando da sua inserção num novo contexto social e escolar.

5. REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques (1996) – Educação, um tesouro a descobrir. Porto: Edições ASA.

FEIJÓ, R. B., & OLIVEIRA, É. A. (2001). Comportamento de risco na adolescência. Jornal de Pediatria, 77:2 (2001) 125-134.

MARRIEL, L. C., ASSIS, S. G., AVANCI, J. Q., & OLIVEIRA, R. V. (2006). Violência Escolar e Auto-Estima de Adolescentes. Cadernos de Pesquisa. 36:127 (Janeiro/Abril 2006) 35-50.

QUILLES, M. J., & ESPADA, J. P. (2009). Educar para a auto-estima - Propostas para a escola e para o tempo livre (2ª ed.). Sintra: K Editora.

ROBINSON, W. P., & TAYLER, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da Escola Secundária. Análise Psicológica, 5:1 (Outubro/Dezembro 1986) 105-113.

ROSENBERG, M. (1965) – Society and the adolescent self-image. Princeton University Press.

SANTOS, P. J., & MAIA, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática. 8:2 (2003) 253-268.

SILVA, R. S. (2003). A influência afectiva e o rendimento escolar. In FRANÇA, Robson Luiz, coord. - Educação, Saberes, Teorias e Práticas: encontros e desencontros. São Paulo: Factash Editora. p. 141-168.

6. BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, C.; SOUSA, M. C.; CARVALHO, A.; COSTA, M.; RAIMUNDO, F.; LEMOS, E.; CARDOSO, F.; GOMES, F.; ALHAIS, D.; ROCHA, A.; e ANDRADE, A. (2006) – Auto-estima e comportamentos de saúde e de risco no adolescente: efeitos diferenciais em alunos do 7º ao 10º ano. Psicologia, Saúde e Doenças. 7:1 (2006) 117-123.

AVANCI, Joana Q.; ASSIS, Simone G.; SANTOS, Nilton César e OLIVEIRA, Rachel V. C. (2007). Adaptação Transcultural de Escala de Auto-estima para Adolescentes. Psicologia: Reflexão e Crítica. 20:3 (2007) 397-405.

COOPERSMITH, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.

CASTRO, J. A. (2000) – Guia de auto-estima para educadores. Salamanca: Amarú.

CAPUL, Maurice e LEMAY, Michel (2003) – Da educação à intervenção social – Porto: Porto Editora. V. 2 (Coleção Educação e Trabalho Social)

FENOUILLET, F., & LIEURY, A. (1997). Motivação e Sucesso Escolar. Lisboa: Editorial Presença.

GENARI, Carla Helena Manzini (2006) – Motivação no contexto escolar e desempenho académico. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Dissertação.

MORIN, Edgar (2000) – Os sete saberes para a educação do futuro. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos)

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan (2005) – Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

PEIXOTO, Francisco (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. Análise Psicológica, 22:1 (Março 2004) 235-244.

RIGBY, C. S.; DECI, E. L.; PATRICK, B. C. e RYAN, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. Motivation and Emotion, 16:3 (Setembro 1992) 165-185.

SENOS, Jorge e DINIZ, Teresa (1998) – Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. Análise Psicológica, 16:2 (Jun 1998) 267 a 276.

SENOS, Jorge (1997) – Identidade social, auto-estima e resultados escolares. Análise Psicológica. 15:1 (Janeiro-Março 1997) 123-137.

SOUSA, Alberto B. (2003) – Educação pela Arte e Artes na Educação. Lisboa: Instituto Piaget. V. 1. (Colecções Horizontes Pedagógicos).

SOUSA, Alberto B. (2003) – Educação pela Arte e Artes na Educação. Lisboa: Instituto Piaget. V. 2. (Colecções Horizontes Pedagógicos).

VALLÉS, A e VALLÉS, C (2000) – Auto-estima: Guia didáctico e recursos educativos. Alcoy: Marfil.

VIEIRA, Helena (2000) – A comunicação na Sala de Aula. Lisboa: Editorial Presença.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice A** - Questionários de Auto-avaliação Iniciais resolvidos
- Apêndice B** - Escala de Auto-Estima de Rosenberg resolvida 1
- Apêndice C** - Enunciados da Actividade 1 resolvidos
- Apêndice D** - Enunciados da Actividade 2 resolvidos
- Apêndice E** - Enunciados da Actividade 4 resolvidos
- Apêndice F** - Enunciados da Actividade 5 resolvidos
- Apêndice G** - Enunciados da Actividade 6 resolvidos
- Apêndice H** - Questionários de Auto-avaliação Finais resolvidos
- Apêndice I** - Escala de Auto-Estima de Rosenberg resolvida 2

APÊNDICE A

Questionários de Auto-avaliação Iniciais resolvidos

APÊNDICE B

Escala de Auto-Estima de Rosenberg resolvida 1

APÊNDICE C

Enunciados da Actividade 1 resolvidos

APÊNDICE D

Enunciados da Actividade 2 resolvidos

APÊNDICE E

Enunciados da Actividade 4 resolvidos

APÊNDICE F

Enunciados da Actividade 5 resolvidos

APÊNDICE G

Enunciados da Actividade 6 resolvidos

APÊNDICE H

Questionários de Auto-avaliação Finais resolvidos

APÊNDICE I

Escala de Auto-Estima de Rosenberg resolvida 2