

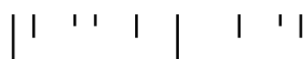


APRENDIZAGEM E ANSIEDADE NO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA EM ALUNOS DO 6º ANO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Cristina Cunha

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2020-2021



APRENDIZAGEM E ANSIEDADE NO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA EM ALUNOS DO 6º ANO DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Cristina Cunha

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professora Doutora Maria Filomena Covas

2020-2021

| ' ' | | ' ' |

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me apoiaram e me acompanharam ao longo desta caminhada, nem sempre realizada em linha reta, com muitas curvas fechadas, mas a meta foi alcançada.

Agradeço à minha mãe, pelo amor incondicional, por me ter apoiado em todas as decisões ao longo da minha vida e por ter feito de mim a mulher que sou.

À minha filha que eu amo mais que tudo e a quem estou grata por fazer parte do meu universo, mesmo quando o tempo que lhe devia dedicar a atenção que merece, é pouco. Ao meu companheiro pela paciência e disponibilidade dedicada ao longo destes dois anos.

À Prof.^a Doutora Filomena Covas, orientadora do presente relatório, agradeço pelas diretrizes e conselhos, por todo o apoio, pela motivação e pela paciência que teve para comigo.

Não posso deixar de agradecer a todos os docentes com os quais aprendi e me ajudaram a evoluir ao longo deste mestrado. Um obrigada também aos professores cooperantes e alunos com quem tive o prazer de aprender.

RESUMO

O presente Relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.

Está organizado em duas partes distintas: a primeira remete para a PES no 1.º e no 2.º CEB, e a segunda remete para a apresentação do estudo empírico, realizado no 2.º CEB, com o objetivo principal de compreender como o Ensino Remoto de Emergência pode impactar os níveis de ansiedade e de autoestima nos alunos e como estes variam em função do rendimento escolar.

A temática da aprendizagem e ansiedade no ensino à distância em tempos de pandemia COVID-19 é da maior importância no desenvolvimento do conhecimento no mundo atual. As dificuldades enfrentadas por jovens à entrada do 2ºCEB condicionam o seu desempenho, devido aos sucessivos confinamentos e as condições do meio onde se encontram inseridos. É esta a temática que se pretende desenvolver no presente relatório de mestrado sabendo que a ansiedade é uma reação natural do organismo necessária para a sobrevivência social. Porém quando é desproporcional torna-se patológica e desencadeia sofrimento e problemas de ordem social.

A metodologia usada é de natureza quantitativa, mas também foi utilizada uma metodologia qualitativa - Focus Group – no processo de construção do instrumento de recolha de dados sobre ansiedade no ensino online. Foi elaborado um inquérito com três partes. O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao Software Statistical Package for Social Sciences, versão 26.

Os resultados do estudo permitem concluir que existe uma relação efetiva entre a ansiedade e a autoestima e consequentemente no rendimento escolar, contudo ficou inconclusivo asseverar que o Ensino Remoto de Emergência condiciona as aprendizagens em alunos ansiosos e/ou com uma autoestima baixa.

Palavras-chave: Ansiedade; Autoestima; Rendimento escolar; Ensino Remoto de Emergência

Abstract

This Report was developed within the Curricular Unit (CU) Supervised Teaching Practice (STP) II of the Master “Teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CBE) and of Mathematics and Natural Sciences in the 2nd CBE”, at Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.

The Report is organized in two distinct parts: the first approaches the STP in the 1st and 2nd CBE, and the second presents the empirical study, implemented, in the 2nd CBE with the main objective of to understand how Emergency Remote Education can impact the levels of anxiety and self-esteem in students and how these vary according to school performance, in the 2nd CBE, in times of COVID 19 pandemic.

The theme of learning and anxiety in distance learning in times of the COVID 19 pandemic is of the greatest importance in the development of knowledge in today's world. The difficulties faced by young people at the entrance of the 2ºCEB affect their performance, due to the successive confinements and the conditions of the environment where they are inserted. This is the theme that is intended to be developed in this master's report, knowing that anxiety is a natural reaction of the organism necessary for social survival. However, when it is disproportionate, it becomes pathological and triggers suffering and social problems.

The methodology used is quantitative in nature, but a qualitative methodology - Focus Group - was also used in the process of constructing the data collection instrument on anxiety in online teaching. A three-part survey was constructed. Data processing was performed using the Statistical Package for Social Sciences Software, version 26.

The results of the study allow us to conclude that there is an effective relationship between anxiety and self-esteem and, consequently, in school performance, however it was inconclusive to assert that Emergency Remote Teaching conditions learning in anxious students and/or with low self-esteem.

Keywords: Anxiety; Self esteem; School performance; Emergency Remote Teaching

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	
Parte I: Prática de ensino supervisionada no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico	
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º ciclo do ensino básico.....	
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
1.1.1 Principais finalidades educativas da Instituição cooperante	6
1.1.2. Princípios orientadores da ação educativa da orientadora cooperante do 1º CEB	7
1.1.3. A turma	7
1.1.4. Processos de regulação e avaliação.....	9
1.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e identificação da problemática de intervenção	9
1.2.2. Objetivos gerais	9
1.2.3. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular	10
1.2.4. Atividades implementadas	11
1.2.5. Processos de regulação e avaliação.....	12
2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º ciclo do ensino básico.....	
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	14
2.1.1. Principais finalidades educativas da Instituição cooperante	14
2.1.2. Princípios orientadores da ação educativa dos orientadores cooperantes do 2.º Ciclo do Ensino Básico	15
2.1.3. As turmas.....	15
2.1.4. Processos de regulação e avaliação.....	16
2.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e identificação da problemática de intervenção	17
2.2.1. Objetivos gerais	17
2.2.2. Estratégias globais de intervenção, integração curricular e atividades implementadas	18
2.1.1. Processos de regulação e avaliação.....	19
3. Análise crítica e reflexiva da prática desenvolvida no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.....	

3.1.	Desenvolvimento e respectivas competências esperadas pelos alunos	22
3.2.	Métodos de ensino-aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo	23
3.3.	Relação pedagógica	24
3.4.	Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.....	24
Parte II: O estudo - Aprendizagem e ansiedade no ensino Remoto de emergência.....		
1.	Contextualização do estudo.....	
1.1.	Apresentação do estudo	28
1.2.	Questão problema, objetivo geral e objetivos específicos	28
1.2.1.	Questões de investigação	29
2.	Enquadramento teórico.....	
2.1.	Situação pandémica - COVID-19.....	31
2.2.	Modalidade de Ensino Remoto de Emergência	32
2.3.	Desenvolvimento na infância	33
2.4.	A ansiedade - conceito	35
2.5.	Ansiedade nas crianças e adolescentes	37
2.2.	Ansiedade e COVID-19	38
2.3.	Causas da ansiedade no Ensino Remoto de Emergência	39
2.4.	Relação da ansiedade e o desempenho escolar	41
2.5.	Rendimento escolar e autoestima.....	41
3.	Metodologia	
3.1.	Caracterização do contexto.....	45
3.2.	Opções metodológicas.....	45
3.2.1.	Amostra.....	46
3.2.2.	Instrumentos de recolha de dados	47
3.3.	Princípios éticos do processo de investigação	49
4.	Apresentação e discussão dos resultados	
4.1.	Caracterização dos resultados na ansiedade.....	52
4.1.1.	Caracterização da ansiedade, em função do rendimento escolar	53

4.1.2. Caracterização da ansiedade, em função do género	56
4.1.3. Caracterização da ansiedade, em função da idade.....	57
4.2. Caracterização dos resultados na autoestima.....	58
4.2.1. Caracterização da autoestima, em função do rendimento escolar.....	59
4.2.2. Caracterização da autoestima, em função do género.....	61
4.2.3. Caracterização da autoestima, em função da idade	61
4.3. Relação entre a ansiedade e a autoestima	62
5. Conclusões.....	
5.1. Apresentação das conclusões do estudo	65
5.2. Limitações no desenvolvimento do estudo.....	67
Reflexão final.....	
Referências	
Anexos	
Anexo A – Potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos, nas disciplinas curriculares, no 1.º CEB	79
Anexo B – Objetivos e Estratégias globais de intervenção no 1.º CEB.....	80
Anexo C – Objetivos gerais e específicos e indicadores de avaliação no 1.ºCEB ...	81
Anexo D – Tabelas de avaliação dos objetivos gerais do PI no 1.º CEB	1
Anexo E – Gráficos de evolução dos alunos nos objetivos gerais do PI , no 1.º CEB 1	
Anexo F – Potencialidades, fragilidades, nas disciplinas curriculares, no 2.º CEB	3
Anexo G – Objetivos gerais e específicos e indicadores de avaliação no 2.ºCEB	4
Anexo H – Consentimento informado.....	5
Anexo I – Análise da entrevista- <i>Focus Group</i>	6
Anexo J – Questionário	7

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição da amostra pela variável idade

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Questões Problema, Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 2.º CEB	17
Tabela 2. Consistência interna do questionário segundo o valor de alfa	47
Tabela 3. Itens da escala de ansiedade no ensino remoto de emergência (EA-ERE). 48	
Tabela 4. Consistência interna (Alfa de Cronbach) da EA-ERE	49
Tabela 5. Distribuição da ansiedade - médias e desvios padrão.....	52
Tabela 6. Distribuição da ansiedade em termos de baixa versus alta	53
Tabela 7. Matemática - Médias e desvios padrão dos resultados na ansiedade em função dos resultados acadêmicos, antes e depois do ensino remoto de emergência	54
Tabela 8. Ciências Naturais - Médias e desvios padrão dos resultados na ansiedade em função dos resultados acadêmicos, antes e depois do ensino remoto de emergência.....	54
Tabela 9. Médias e desvios padrão dos resultados na ansiedade, em função do género	56
Tabela 10. Médias e desvios padrão dos resultados na ansiedade, em função da idade	58
Tabela 11. Distribuição da autoestima - médias e desvios padrão.....	58
Tabela 12. Distribuição da autoestima em termos de baixa versus alta	59
Tabela 13. Matemática - Médias e desvios padrão dos resultados na autoestima em função dos resultados acadêmicos, antes e depois do ensino remoto de emergência	59
Tabela 14. Ciências da Natureza - Médias e desvios padrão dos resultados na autoestima em função dos resultados acadêmicos, antes e depois do ensino remoto de emergência	60
Tabela 15. Médias e desvios padrão dos resultados na autoestima, em função do género	61
Tabela 16. Médias e desvios padrão dos resultados na autoestima, em função da idade	61
Tabela 17. Correlação entre a ansiedade e a autoestima	62

Lista de Abreviaturas

ABRP	Abordagem Baseada em Resolução de Problemas
ASE	Ação Social Escolar
CAA	Centros de Apoio à Aprendizagem
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DP	Diferenciação Pedagógica
EA-ERE	Escala de Ansiedade no Ensino Remoto de Emergência
E@D	Ensino à Distância
EB	Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
NE	Necessidades Educativas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PI	Projeto de Intervenção
PCT	Plano Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo
PIT	Plano Individual de Trabalho
SES	Self Esteem Scale de Rosenberg (1965)
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
U.C	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente Relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, para a obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais do 2.º CEB.

A PES II é uma UC essencial para a formação de professores, dado que esta permite a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, uma vez que, nesta UC, aplica-se todos os conhecimentos teóricos aprendidos ao longo dos últimos anos. Assim sendo, este relatório pretende descrever, analisar e avaliar o trabalho desenvolvido nesta UC.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes distintas: a primeira centra-se na Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e no 2.º CEB, onde se reflete todo o percurso experienciado ao longo da PES II, e a segunda remete para apresentação do estudo empírico, realizado no 2.º CEB, com o objetivo principal de compreender como o Ensino Remoto de Emergência pode impactar os níveis de ansiedade e de autoestima nos alunos e como estes variam em função do rendimento escolar.

De forma a desenvolver o estudo estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: (i) Identificar se no contexto de ensino remoto de emergência existe associação entre a ansiedade e a autoestima; (ii) Verificar se no contexto de ensino remoto de emergência se observam diferenças na ansiedade dos alunos em função do género, da idade e do rendimento escolar; (iii) Verificar se no contexto de ensino remoto de emergência se observam diferenças na autoestima dos alunos em função do género, da idade e do rendimento escolar.

Na primeira parte, constituída por três subcapítulos, encontra-se uma descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB. Contém a caracterização das Instituições, das turmas, dos princípios da ação educativa dos Orientadores Cooperantes, da problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção de ambos os ciclos e, finalmente, os processos de regulação e de avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais dos alunos. Apresenta-se ainda uma análise crítica e reflexiva da prática ocorrida no 1.º e no 2.º CEB.

Na segunda parte do relatório encontra-se o estudo desenvolvido, o qual se encontra subdividido em: apresentação do estudo, ponto no qual é realizada uma

definição e apresentação do tema e problema objeto de estudo, onde são definidos os objetivos gerais e específicos do estudo e as questões de investigação; fundamentação teórica, parte na qual se apresentam os principais pressupostos teóricos sobre os temas do estudo; metodologia, onde se realiza uma caracterização sumária do contexto e dos participantes, as opções metodológicas usadas e os princípios éticos adotados no processo de investigação; apresentação e discussão dos resultados, ponto no qual são apresentados e discutidos os resultados obtidos na investigação, tentando estabelecer uma ligação com os resultados dos estudos revistos sobre a temática apresentada; e, conclusões, onde se destacam os principais aspetos realçados pela presente pesquisa e as limitações de todo o processo realizado.

No último ponto do relatório encontra-se uma reflexão sobre todo o processo desenvolvido, nomeadamente: o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Para finalizar, o relatório ainda contém as referências que suportam a elaboração do presente relatório, assim como os anexos que complementam, documentam e testemunham o trabalho descrito.

PARTE I: PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA NO
1.º E NO 2.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

| ' ' | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO CONTEXTO
DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

|' ' | | ' |

Na presente secção, contextualiza-se o contexto socioeducativo da instituição onde foi desenvolvida a PES II do 1.ºCEB, descrevem-se as principais finalidades educativas e os princípios orientadores da ação pedagógica da orientadora cooperante (OC), caracteriza-se a turma, identifica-se a problemática e os objetivos gerais da intervenção, assim como o plano de ação da intervenção desenvolvida.

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

1.1.1 Principais finalidades educativas da Instituição cooperante

A prática de ensino supervisionada desenvolveu-se numa instituição de cariz privado, situada na freguesia de Alfragide, distrito de Lisboa, em que a sua oferta educativa vai desde o pré-escolar até ao 11.º ano de escolaridade. Através da informação disponível, acerca da sua história, sabe-se que foi fundada no ano de 2002 e leciona-se na instituição desde 2003, oferecendo um ensino bilingue (português/inglês).

A área envolvente é predominantemente de cariz residencial e empresarial, tendo poucas áreas verdes, porém é uma freguesia privilegiada pela proximidade a locais de cultura e de lazer. Uma das mais valias da sua localização geográfica é ter por perto uma grande diversidade de museus e outros espaços educativos que facilmente se interligam com o programa do 1º CEB. A população, que reside numa maior adjacência à instituição, pertence a uma classe social média alta.

No que respeita à equipa educativa, existe um trabalho colaborativo bastante ativo entre os docentes do mesmo ano de escolaridade. A missão desta instituição é “*formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta.*” Para esta missão ser alcançada com sucesso estabelecem-se diversos objetivos como: “ensinar as crianças a adquirirem competências e ferramentas para crescerem bilingues, curiosas, solidárias e autónomas”. A instituição tem como pilares da educação três grandes temáticas, sendo elas, a inovação, a felicidade e a responsabilidade (Park International School, s.d.)

Os princípios da instituição são baseados em: *trabalho de projeto*, pois acredita-se que os alunos aprendem melhor quando procuram as respostas e as soluções para os seus problemas; na *comunicação*; num *ensino personalizado* (ensino diferenciado); em *trabalho autónomo*; e na *tecnologia*.

No que diz respeito ao 1.º ciclo, de acordo com o PE, a instituição privilegia “uma aprendizagem ativa, construída com cada aluno de forma individualizada”. Pretende-se que os alunos estejam motivados para o processo de aprendizagem e sejam eles próprios o motor do seu conhecimento. Assim, todos os conteúdos curriculares são abordados de forma integrada, através de projetos. O PE reflete como característica fundamental “o desenvolvimento de estratégias centradas no aluno, que promovam a autonomia, responsabilidade e excelência académica” (Park International School, s.d.)

Quanto à organização e gestão do tempo, as atividades tiveram por base a Agenda Semanal da turma, construída e partilhada no início da semana com os alunos. A Agenda Semanal contemplou as rotinas e as áreas curriculares. A gestão e organização do tempo foi realizada de acordo com as necessidades dos alunos.

1.1.2. Princípios orientadores da ação educativa da orientadora cooperante do 1º CEB

A orientadora cooperante defende um trabalho pedagógico orientado por uma linha socioconstrutiva e interativa da aprendizagem e defende que o conhecimento não deve ser passado de imediato do professor para o aluno, mas sim a partir da estimulação da criança para aprender através das suas próprias experiências.

Quanto à prática da orientadora foi ao encontro dos princípios defendidos pela instituição ao considerar como importantes os conhecimentos prévios dos alunos. Indo, assim, ao encontro da teoria socioconstrutivista, na qual se defende que os alunos ao serem confrontados com um novo conteúdo de aprendizagem, eles próprios, baseados essencialmente nas suas experiências anteriores, são capazes de lhe atribuir um determinado significado, ou seja, são capazes de realizar uma aprendizagem significativa. A OC é responsável pela turma e pela lecionação das diferentes áreas curriculares, com exceção das áreas de Expressão Artística (música, teatro e artes plásticas) e de Educação Física, que são da responsabilidade de professores especialistas.

1.1.3. A turma

A PES II foi realizada numa turma está do 1.º ano do 1.º CEB, constituída por vinte e um alunos, sendo 10 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre

os 6 e os 7 anos. No geral, os alunos eram interessados, participativos, empenhados e revelavam uma grande vontade em aprender. Um grande grupo de alunos eram já capazes de trabalhar autonomamente e a maioria dos alunos já estavam despertos para a aprendizagem da escrita e da leitura. Na sua grande maioria eram alunos tranquilos, tendo um comportamento adequado relativamente à faixa etária. Talvez um pouco conversadores, mas esta característica decorria também, de se sentirem interessados e participativos. Apesar das interrupções e da realização de ensino à distância, devido à pandemia Covid-19, verificou-se que os alunos pareciam estar bem adaptados ao 1.º ano do 1.º CEB e constituíam um grupo com um bom ritmo de trabalho.

No que diz respeito ao comportamento e atitudes dos alunos, verificou-se que nos momentos de trabalho individual o ambiente era mais calmo e silencioso. Ao nível das relações, observou-se que o grupo funcionava muito bem, embora existissem situações pontuais de conflito, mas que se resolviam facilmente.

Quanto ao rendimento escolar dos alunos, no geral, apresentavam um aproveitamento satisfatório. Porém, alguns alunos estavam a ser acompanhados por terapeutas. Havia um aluno acompanhado semanalmente por uma terapeuta da fala, dois alunos com acompanhamento emocional, uma aluna com apoio psicopedagógico, seis alunos com apoio a inglês, por terem dificuldade, e quatro alunos com acompanhamento no inglês por terem um aproveitamento muito acima do esperado.

A diferenciação pedagógica ocorria nos momentos de trabalho autónomo, pois a docente individualizava o apoio aos alunos, ou seja, trabalhava as áreas em que tinham dificuldades. Para além disso, adequava a sua ação em função de diferentes questões e utilizava recursos pedagógicos, tendo em conta as dificuldades e as necessidades de cada aluno.

No que concerne às potencialidades e fragilidades do grupo, na área curricular de Português, verificaram-se as maiores potencialidades na oralidade e na produção de texto. Como fragilidades, a compreensão leitora e a fluência na leitura. Na área da Matemática, o grupo atingiu os objetivos propostos, não demonstrando grandes dificuldades, com exceção de alguns alunos, principalmente na noção de medida, que era um conceito novo. Na área de Estudo do Meio, os alunos demonstraram curiosidade por diversos temas, no entanto foi uma das áreas onde não se fez observação. Porém, os alunos demonstraram um grande interesse e de acordo com o PCT trabalharam os conteúdos de Estudo do Meio através de projetos.

Na área de Expressão Musical os alunos demonstraram um grande gosto e facilidade nas tarefas propostas pelo docente, nomeadamente ritmos e expressão corporal. Relativamente, à Expressão Plástica, os alunos não revelaram dificuldades nas atividades, no entanto o grupo ficava muito agitado e conversador durante estas atividades. Na Expressão Dramática o grupo mostrou interesse pelos jogos e não manifestou dificuldades. Por último, na área de Educação Física os alunos revelaram uma grande motivação e não se observaram quaisquer dificuldades. No que diz respeito às competências transversais é de salientar algumas características talvez de imaturidade, relacionadas com dificuldades de cumprir as regras de participação e/ou de relacionamento social, que parecem, no entanto, ser inerentes à própria faixa etária.

1.1.4. Processos de regulação e avaliação

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos foi de carácter contínuo, formativo e sumativo, favorecendo e valorizando a função pedagógica da avaliação e o processo de aprendizagem de cada aluno. Em conformidade com a Orientadora Cooperante estabeleceu-se um sistema de regulação contínuo das aprendizagens. O PIT enquanto instrumento regulador do TEA foi, também, um instrumento importante para a avaliação formativa. Também no Conselho de Turma foi realizada uma reflexão do percurso dos alunos relativamente às competências sociais. Em relação à avaliação sumativa, esta ocorreu uma vez por período, permitindo a consciencialização das aprendizagens realizadas por cada um. A este nível, os alunos apresentaram um papel ativo no sistema avaliativo e de regulação das aprendizagens, onde participaram diretamente na determinação dos objetivos do trabalho desenvolvido e no planeamento da ação, apropriando-se dos instrumentos de avaliação construídos.

1.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e identificação da problemática de intervenção

1.2.2. Objetivos gerais

A análise dos dados de diagnose permitiu elencar um conjunto de potencialidade e de fragilidades que se apresentam na *tabela 1- Potencialidades*,

fragilidades e interesses dos alunos, nas disciplinas curriculares (Anexo A). A problematização dos dados de diagnose permitiu identificar um conjunto questões problema. A análise das potencialidades e fragilidades observadas no grupo permitiram identificar três questões problema: (i) Que estratégias utilizar para desenvolver nos alunos a noção de medida e estratégias de medição?; (ii) Que estratégias utilizar para desenvolver a compreensão leitora?; (iii) Que estratégias utilizar para melhorar o domínio da produção de diferentes géneros textuais?

As questões enunciadas permitiram a formulação dos objetivos gerais de intervenção seguintes: (i) Desenvolver a noção de medida; (ii) Desenvolver a compreensão leitora; (iii) Desenvolver competências de escrita;

1.2.3. Estratégias globais de intervenção e de integração curricular

No sentido da consecução dos objetivos gerais, identificou-se um conjunto de estratégias globais de intervenção, que se expõem na *tabela 2- Objetivos e estratégias globais de intervenção (ANEXO B)*.

No que respeita às estratégias globais de trabalho em cada área curricular, tentou-se utilizar todas as ferramentas e estratégias que nos foram transmitidas, nas Unidade Curriculares de Didáticas, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Na área do Português deu-se enfoque especial à leitura e escrita, desenvolvendo diversos momentos de escrita criativa, escrita colaborativa, rotinas de leituras, lista de palavras, análise de diversos géneros textuais, leitura orientada, entre outras estratégias. Na área da Matemática, potenciou-se a noção de medida, a comunicação matemática, o raciocínio matemático, através do desenvolvimento de tarefas matemáticas em grupo, com posterior discussão. Na área do Estudo do Meio privilegiou-se a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), onde o tema central foram os animais. Desenvolveu-se uma aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABRP) e conceções alternativas que os alunos apresentavam. Os domínios da Educação Artística e Educação Física foram abordados tendo em conta as suas especificidades, porém não de forma isolada, mas sim integrada.

No que concerne às estratégias globais de integração curricular optou-se pelo trabalho de projeto, com a temática — os animais, e por outros momentos semanais para realização de integração curricular dos diversos domínios do currículo.

Por fim, as formas de diferenciação pedagógica (DP) foram aplicadas no TEA. Não só se apoiavam os alunos que apresentavam algumas dificuldades, como se

desenvolveu um trabalho mais complexo com alunos que tinham um ritmo de aprendizagem mais rápido. Esta opção apoia-se na ideia de Gomes (2013), a qual refere que o TEA permite que haja DP devido a dois aspetos: o primeiro relaciona-se ao facto de cada aluno trabalhar sobre as coisas que mais precisa e onde apresenta dificuldades e o segundo aspeto refere-se à possibilidade de o professor trabalhar de uma forma mais individualizada com os alunos. Assim, tal como Gomes (2011), destaca-se que a DP é o processo através do qual os professores, usando diferentes métodos e estratégias de ensino-aprendizagem e de estudo, fazem com que os alunos de uma turma consigam atingir os diferentes objetivos do currículo, considerando sempre as necessidades, os ritmos de trabalho e as dificuldades individuais.

1.2.4. Atividades implementadas

Tendo em conta as questões problema identificadas, objetivos e estratégias globais definidas no PI desenvolveram-se ao longo do período de intervenção diferentes estratégias, com o intuito de promover as aprendizagens dos alunos. As estratégias e atividades desenvolvidas na prática tiveram como objetivo promover certas competências identificadas como sendo aquelas em que os alunos sentiam dificuldades. A este nível houve uma continuidade da prática da orientadora cooperante, principalmente nas rotinas semanais, no entanto, introduziram-se novas rotinas e determinadas tarefas e estratégias que potenciaram aprendizagens significativas, tendo sempre em consideração as necessidades dos alunos e os diferentes ritmos de aprendizagem que apresentavam.

Relativamente às atividades desenvolvidas destacam-se: a implementação da rotina semanal — “Partilha os livros!” (rotina similar à roda de livros); a utilização de envelopes surpresa após as leituras; a utilização de roteiros de leitura; a realização de momentos de escrita criativa; e a realização de momentos de exploração de conceitos associados à medida e ao dinheiro.

No que respeita à diferenciação pedagógica, destaca-se a realização de fichas de trabalho diferenciadas. Para além da diferenciação pedagógica, teve-se em conta também, a preocupação de responder às dificuldades de alguns alunos ao nível emocional. Assim, a gestão de comportamentos e das relações socioemocionais foi preponderante no processo ensino-aprendizagem. De referir, por fim que, todos os alunos estiveram envolvidos em todas as estratégias e atividades implementadas e, por consequência, os resultados positivos foram evidentes.

1.2.5. Processos de regulação e avaliação

É essencial avaliar a repercussão das estratégias implementadas na consecução dos objetivos gerais, para se poder refletir acerca das mesmas. Assim sendo, privilegiou-se uma prática reflexiva ao longo de todo o processo de intervenção. Existiu uma reflexão constante ao longo do percurso efetuado, no que diz respeito às aprendizagens dos alunos e à consecução dos objetivos gerais. O progresso das aprendizagens dos alunos foi avaliado com recurso a técnicas de observação direta e indireta. Recorreu-se à análise das produções dos alunos, à análise documental (observação dos cadernos do TEA, análise dos trabalhos de casa, acompanhamento nos projetos) e a conversas informais com a orientadora cooperante. Os dados foram registados em grelhas de registo e de avaliação, que contemplavam os objetivos específicos de cada atividade e área curricular correspondente. Fez-se a avaliação das aprendizagens dos alunos, assim como dos objetivos traçados no PI (Anexo C) a partir das estratégias inicialmente delineadas. A avaliação final serviu para permitir que se construísse uma visão global de todo o processo desenvolvido e para que se verificassem os resultados obtidos. A avaliação do PI (Anexo E) permitiu compreender em que medida as estratégias delineadas foram alcançadas com sucesso. No Anexo E, os gráficos mostram a evolução da aprendizagem dos alunos relativamente aos objetivos gerais do PI. Tendo isto em consideração partilha-se a ideia de Mendes (Mendes, 2005, p. 5) que refere que a “avaliação é um elemento essencial para a melhoria das práticas pedagógicas e assume um papel preponderante devido à função formativa que desempenha” (Mendes, 2005, p. 5).

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO CONTEXTO
DO 2.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

|' '' | | ''

No tópico que se segue é realizada uma breve caracterização do contexto sócio educativo que contou com a ajuda de técnicas de observação, da análise do PE da escola e de documentos provenientes do programa “Inovar”, e consultas ao *site* institucional da escola.

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1. Principais finalidades educativas da Instituição cooperante

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos encontra-se numa freguesia do concelho da Amadora, distrito de Lisboa, pertencendo aos estabelecimentos de ensino da rede pública. A escola está integrada num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), uma iniciativa governamental implementada em territórios desfavorecidos a nível económico e social, por isso, “marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” (AED, 2016, p. 8). Este projeto tem como objetivos “a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos” (AED, 2016, p. 8).

De salientar, que é uma região com vários bairros sociais, com uma população maioritariamente e de uma forma geral, de nível socio económico baixo. A área envolvente é predominantemente de cariz residencial, existindo alguns estabelecimentos de serviços e comércio próximo da escola.

O Agrupamento de Escolas apresenta uma oferta educativa que se estende do jardim de infância (educação pré-escolar) até ao 9.º ano de escolaridade (3.º CEB) (AED, 2019; Lopes, 2018). O Agrupamento pretende desenvolver os seguintes princípios e valores nos alunos: “respeito por si e pelos outros”; “desenvolvimento pessoal e social” e “cooperação” (AED, 2019, p. 8). De referir ainda os três objetivos gerais definidos pelo Agrupamento, sendo estes: “promover o sucesso educativo”; “valorizar o contributo de todos os membros da comunidade educativa na construção de uma escola para todos” e “educar para uma cidadania ativa”. Estes objetivos gerais pretendem potenciar “uma cultura de qualidade, de exigência e de responsabilização que valorize o trabalho colaborativo” (AED, 2019, p. 9).

2.1.2. Princípios orientadores da ação educativa dos orientadores cooperantes do 2.º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito à equipa educativa e segundo o PE da escola, existe uma reduzida dinâmica de trabalho colaborativo. O trabalho colaborativo quando ocorre decorre das reuniões de área disciplinar e de departamento, onde são propostas um conjunto de medidas que pretendem potenciar este aspeto (AED, 2019).

Quanto às práticas dos professores orientadores, de acordo com as entrevistas, notas de campo, conversas informais e as observações realizadas, concluiu-se que têm metodologias expositivas. Relativamente às rotinas diárias identificou-se apenas a abertura da lição e a escrita do sumário. Contudo, uma das orientadoras cooperantes de Ciências Naturais tinha por hábito rever conceitos da sessão anterior, através de questões colocadas aos alunos. As aulas à distância decorreram numa plataforma online, o *Classroom* – meeting, a qual impossibilita a criação de diversas salas simultâneas para trabalhos de grupo entre os alunos.

2.1.3. As turmas

As duas turmas, B e E, eram do 6ºano do 2.º CEB. A turma B era constituída por 20 alunos, sendo 11 do género feminino e 9 do género masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos de idade. Dos 20 alunos 9 já tinham tido pelo menos uma retenção, 10 beneficiavam de ASE e grande parte com o escalão A. De referir que havia 3 alunos com Necessidades Educativas (NE), sendo que uma das alunas tinha dificuldades motoras e na linguagem.

Relativamente à turma E, esta era composta por 18 alunos, 10 do género feminino e 8 do género masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos de idade. Nesta turma 3 alunos já tinham tido uma retenção, 9 alunos beneficiavam de ASE e 2 alunos apresentavam necessidades educativas especiais (NEE)

No que diz respeito às nacionalidades, os alunos que integravam as turmas, eram maioritariamente de origem portuguesa, mas existia uma percentagem considerável de alunos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Ao nível das relações interpessoais percebeu-se que existiam comportamentos de conflito entre os alunos, principalmente na turma E.

Quanto às aprendizagens, os alunos, no geral, apresentavam um aproveitamento satisfatório. Em Ciências Naturais os alunos revelaram maior interesse pelos conteúdos, comparativamente com a disciplina de Matemática. No que diz respeito às Competências Transversais, concluiu-se que em ambas as turmas os alunos tinham dificuldades no cumprimento das regras escolares de convívio e de participação.

No que concerne às fragilidades, para além da dificuldade de cumprimento de regras, os alunos revelaram dificuldades na compreensão de conceitos em ambas as áreas disciplinares (Mat. e CN.), falta de rotinas de trabalho e de estudo e infelizmente apresentavam pouca motivação visível no fraco envolvimento nas atividades de aprendizagem. Tal como referiu uma das orientadoras cooperantes, as fragilidades em turmas inseridas numa escola TEIP costumam ser frequentes, sobretudo porque a maioria destes alunos têm muito pouco ou nenhum apoio em casa. Contudo, as potencialidades encontravam-se na facilidade de apropriação de conteúdos que alguns alunos mostravam quando motivados a participar nas aulas. No entanto, os alunos das duas turmas, maioritariamente, manifestavam pouco interesse e motivação pelas aprendizagens e pouca curiosidade pelos conteúdos abordados. Em ambas as turmas os alunos revelavam pouca autonomia, com reduzidas competências de responsabilidade e com poucos hábitos de trabalho/estudo.

Segundo alguns orientadores, é de salientar que o ensino à distância (E@D) trouxe diversos constrangimentos devido à falta de condições e de apoio dos alunos e também dos professores.

2.1.4. Processos de regulação e avaliação

O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, em ambas as turmas, era de carácter contínuo, formativo e sumativo, favorecendo e valorizando a função pedagógica da avaliação e o processo de aprendizagem de cada aluno.

2.2. Problematização dos dados recolhidos do contexto e identificação da problemática de intervenção

2.2.1. Objetivos gerais

Resultante das potencialidades e das fragilidades (Anexo F) que foram observadas nas duas turmas, formularam-se quatro questões, que levaram à enunciação de quatro objetivos gerais. A partir dos mesmos tornou-se imprescindível encontrar estratégias para concretizá-los, tal como identificado na seguinte Tabela 1.

Tabela 1

Questões Problema, Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 2.º CEB

Questões problema	Objetivos gerais	Estratégias de intervenção
Como desenvolver hábitos de estudo e de trabalho?	Desenvolver hábitos de estudo e de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Enviar aos alunos quizzes e jogos pedagógicos, como tarefa de casa, que impliquem a procura de informação no caderno diário ou livro; - Promover uma aprendizagem cooperativa; - Criar uma rotina de trabalho em casa.
Como promover a motivação dos alunos relativamente à escola?	Promover a motivação do aluno relativamente à escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diversos recursos pedagógicos – vídeos, powerpoint's, jogos pedagógicos, quizzes competitivos, entre outros; - Utilizar o reforço positivo e feedback's construtivos.
Como desenvolver a compreensão de conceitos?	Desenvolver a compreensão de conceitos.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar atividades Abordagem Baseada em Resolução de Problemas (ABRP); - Utilizar problemas matemáticos de contexto real; - Expor o aluno aos conceitos científicos utilizando diferentes recursos.
Como promover uma comunicação matemática e científica correta?	Promover uma comunicação matemática e científica correta.	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar diversos momentos de discussão de tarefas matemáticas, principalmente de problemas; - Realizar discussões de pequenos vídeos; - Discutir conceitos científicos numa perspetiva interdisciplinar; - Organizar debates que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões ou análises de factos ou dados.

2.2.2. Estratégias globais de intervenção, integração curricular e atividades implementadas

Tendo em conta as questões problema identificadas, objetivos e estratégias globais definidas no PI desenvolveram-se ao longo do período de intervenção diferentes estratégias, com o intuito de diversificar e estimular o ensino não presencial bem como melhorar as aprendizagens dos alunos.

No plano de Intervenção identificou-se como principal fragilidade do contexto a falta de motivação, assim sendo surgiu a questão problema “Como promover a motivação dos alunos relativamente à escola?”, desta forma preparou-se sempre com cuidado de forma a não existirem erros técnicos e científicos, atividades lúdico-pedagógicas, visto serem um recurso pedagógico importante no processo ensino aprendizagem, uma vez que contribuem para um maior envolvimento dos alunos, tornando-os mais motivados para realizarem aprendizagens que resultam mais significativas e poderosas (Luz, 2016). Para além disso, utilizaram-se com frequência recursos pedagógicos como por exemplo vídeos, para os alunos visualizarem atividades práticas, ou pequenos filmes introdutórios de novos conteúdos inerentes ao domínio do sistema respiratório humano. Outro recurso elaborado foram os powerpoint's com a informação organizada e sintetizada tanto na matemática, para a aprendizagem de operações com potências, como nas ciências. O acesso a diferentes plataformas online possibilitou a criação de diversos *quizizz* e *wordwall*, para despoletar a interatividade nas aulas e para se consolidarem conhecimentos.

Uma das medidas adotadas para se alcançar o objetivo “Desenvolver hábitos de estudo e de trabalho” inerente à questão problema “Como desenvolver hábitos de estudo e trabalho nos alunos?” foi implementar hábitos de trabalho e de estudo, através de pequenas rotinas, principalmente após as sessões síncronas para haver uma assimilação dos conteúdos abordados em aula. Ainda relativamente às rotinas de trabalho em casa, implementou-se, na área disciplinar de matemática, a atividade “o problema da semana”, através de *quizzes* e de jogos pedagógicos como tarefa de casa que implicassem a procura de informação no caderno diário ou no manual. Esta atividade envolvia problemas matemáticos de contexto real e teve como objetivo não só potenciar os conhecimentos sobre conceitos e procedimentos matemáticos, mas também desenvolver a competência dos alunos na interpretação de problemas.

Na área curricular de Ciências Naturais conseguiu-se implementar uma atividade de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP), mesmo

com todos os constrangimentos do ERE, visto a plataforma online adotada pela escola, não disponibilizar as ferramentas necessárias para colocar os estudantes em grupos de trabalho.

Todos os recursos pedagógicos mencionados tiveram como objetivo promover a comunicação e a discussão sobre os diversos conteúdos curriculares. Para além disso, teve-se em atenção a promoção de uma participação ativa de todos os alunos, para que eles comunicassem mais e de uma forma adequada.

Uma vez que nas turmas existiam alunos com NE, foi necessário planear atividades e tarefas de avaliação adaptadas às diferenças existentes. Deste modo, houve o cuidado de desenvolver atividades para o ritmo de trabalho de cada um e para as dificuldades individuais, com o intuito de que estes alunos conseguissem de igual forma atingirem os diferentes objetivos do currículo.

2.1.1. Processos de regulação e avaliação

As medidas implementadas mencionadas anteriormente tiveram influência tanto na aprendizagem como nas atitudes dos alunos perante a escola. Houve melhorias em alguns estudantes, embora em outros não se tenha conseguido ter a perceção de se existiu ou de qual foi a evolução.

Para além dos objetivos inscritos no PI, ao longo da PES foram avaliados os conhecimentos dos alunos relativamente aos conteúdos curriculares que estavam a ser lecionados. Esta avaliação resultou da combinação do desempenho dos alunos nas tarefas que eram propostas para executar nos momentos assíncronos, nos momentos síncronos e numa tarefa de avaliação específica que foi criada na aplicação “Quizizz”.

No que diz respeito à rotina do problema da semana (baseado na metodologia ABRP) foi uma tarefa nova para os alunos nem sempre bem-sucedida. Assim, a ABRP constitui-se numa atividade mais exploratória e de investigação, que teve impacto em alguns alunos e até mesmo nos orientadores cooperantes que desconheciam a metodologia, mas nem todos os alunos aderiram e participaram, não chegando a realizá-la.

Houve sempre a preocupação de realizar uma avaliação contínua, tomando em conta vários critérios, como por exemplo, a assiduidade, a participação, a realização das tarefas propostas nas aulas assíncronas e o empenho nos momentos de discussão em grande grupo nas atividades exploratórias.

3. ANÁLISE CRÍTICA E
REFLEXIVA DA PRÁTICA
DESENVOLVIDA NO 1.º E 2.º
CICLOS DO ENSINO BÁSICO

|' '' | | ''

Descritas, de forma sucinta, as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto do 1.º e do 2.º CEB, torna-se agora imperativo proceder a uma análise crítica e reflexiva dessas mesmas práticas, de forma fundamentada. A presente reflexão incidirá particularmente sobre os seguintes aspetos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas nos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem; (iii) relação pedagógica; (iv) processos de regulação e avaliação.

3.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas pelos alunos

A PES II do 2.º CEB envolveu duas turmas do 6.º ano e a do 1.º CEB uma turma do 1.º ano. No que diz respeito às diferenças substanciais entre a PES II do 2.º CEB e a do 1.º CEB, estão relacionadas com as especificidades de cada uma, tendo em conta a diferença das faixas etárias, o meio onde se encontram inseridas e as experiências escolares. Contudo, a maior discrepância foi sem dúvida o estágio de desenvolvimento socio cognitivo e emocional dos alunos. Tendo os alunos do 1.º ano idades compreendidas entre os seis e os sete anos, enquanto os alunos do 6.º ano tinham, na sua maioria, idades de 11 e 12 anos. Esta diferença média de idades e manifestou-se num grande contraste ao nível do desenvolvimento cognitivo, emocional e social, sendo por si só responsável por proporcionar experiências completamente diferentes.

De realçar, também, que uma das turmas do 6.º ano era um grupo de alunos pouco participativos e motivados, situação que se intensificou no ERE, verificando-se na área curricular de matemática ainda uma maior desmotivação. Não obstante esta desmotivação, numa das intervenções realizadas durante a resolução de um problema que abordava o conceito de potência (com um exemplo do dia a dia para facilitar uma aprendizagem mais significativa), observou-se que os alunos estavam a utilizar os conhecimentos prévios. Para Canavarro (2011), é a partir destes momentos que “os alunos têm a possibilidade de ver os conhecimentos e procedimentos matemáticos surgir com significado e, simultaneamente, de desenvolver capacidades matemáticas como a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática” (Canavarro, 2011, p.11).

No que diz respeito às competências transversais dos alunos do 1.º ano, salientou-se que as maiores fragilidades eram de certo modo inerentes à faixa etária.

Bruner (2000), relativamente ao desenvolvimento cognitivo, defende que o desenvolvimento das crianças deve-se realizar em ambientes de oportunidade, onde sejam promovidas interações agenciadoras e de auto iniciação, ou seja, é importante que as crianças sejam os autores da construção do seu próprio conhecimento e que tenham o controlo daquilo que pretendem desenvolver, só assim é possível contruir aprendizagens significativas na perspetiva dos alunos. Neste sentido, a escola deverá favorecer uma “aprendizagem participativa, proactiva, comunitária, colaborativa e mais voltada à construção de significados do que à sua receção” (Bruner, 2000, p.118).

3.2. Métodos de ensino-aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

Durante as práticas de 1.º e 2.º CEB foram observadas práticas bastante distintas. No que diz respeito ao 1.º CEB, a prática educativa assentava num modelo pedagógico sócioconstrutivista e interativo, onde os alunos eram parte integrante e responsável pelo seu processo de aprendizagem, contrapondo-se ao modelo expositivo e centrado no professor que predominava nas práticas do 2.º CEB, tanto na área curricular de matemática como na de ciências naturais.

As rotinas, o processo de ensino/aprendizagem e a carga horária dos alunos são também distintas, acentuando as diferenças entre os dois ciclos. Independentemente de um modelo ou de outro, o importante são os objetivos que se pretendem alcançar. Porém, se um professor ambiciona que os seus alunos desenvolvam competências como a autonomia, responsabilidade e cooperação, nesse caso o modelo socioconstrutivista e interativo obterá maior sucesso, facto este evidenciado na prática do 1.º CEB. Em contrapartida, uma prática pedagógica expositiva, sem envolvimento dos alunos na aprendizagem, constitui um modelo que “não é apropriado para o ensino da criatividade, de competências de pensamento de ordem superior, de conceitos e ideias abstratas, nem para ensinar atitudes, apreciações ou a compreensão de questões públicas importantes” (Arends, 1999, p. 343).

3.3. Relação pedagógica

O modelo pedagógico do 1.º CEB proporcionou momentos dedicados à gestão das relações, como por exemplo o momento dos Conselhos de turma. No 2.º CEB esta gestão era inexistente e só foi observada quando remetida para o Diretor de Turma. Contudo, considera-se de extrema importância a existência de um espaço temporal para dar lugar à gestão relacional da turma, num ambiente democrático e organizado. É do conhecimento geral, e é de lamentar, felizmente que existem exceções à regra, que existe uma grande discrepância ao nível da relação pedagógica, entre o 1.ºCEB e o 2.º CEB. O docente do 2.º CEB apenas acompanha as suas turmas nos tempos que correspondem às suas disciplinas, tendo assim muito maior dificuldade em criar relações de afetividade que possam potenciar relações interpessoais que são extremamente importantes para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente.

3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, assim sendo é essencial analisá-la nos contextos onde decorreu a PES II. Verificou-se que, no 1.º CEB, a orientadora cooperante privilegiava a avaliação formativa diária, no que diz respeito aos processos de avaliação e regulação das aprendizagens, enquanto no 2.º CEB os orientadores cooperantes privilegiavam a avaliação sumativa. Analisando comparativamente as duas, constata-se que os alunos que privilegiavam de uma avaliação formativa diária conseguiam perceber que se tratava de um processo essencial do qual se apropriavam na perspetiva de uma constante evolução. Este processo avaliativo tornava-se motivante para o próprio processo de aprendizagem. Assim, aprendem a “recolher provas sobre a sua aprendizagem e a usar essa informação para escolher, a partir de um conjunto crescente de estratégias, as que devem utilizar para atingir o sucesso” (Lopes & Silva, 2012, p. 35). Neste sentido, os alunos do 1.º CEB apresentavam um papel ativo no sistema avaliativo e no processo de regulação das aprendizagens, pois participavam diretamente na determinação dos objetivos do trabalho desenvolvido, no planeamento da ação e na apropriação dos instrumentos de avaliação construídos. Por oposição, os alunos do 2.º CEB

apresentavam um papel passivo relativamente à escola e às aprendizagens, que talvez esteja na base da sua desmotivação.

De acordo com Cortesão (2002) a avaliação sumativa “pretende representar um sumário, uma apreciação concentrada, de resultados obtidos numa situação educativa” (Cortesão, 2002, p. 38), resulta em desmotivação e apreensão por parte dos alunos. Evidentemente, que os momentos de avaliação realizados no final de um período letivo não provam conhecimentos. Em suma, este género de avaliação só por si torna-se muito precária para a regulação das aprendizagens dos alunos, embora aliada a uma avaliação contínua possa ser complementar.

PARTE II: O ESTUDO -
APRENDIZAGEM E ANSIEDADE
NO ENSINO REMOTO DE
EMERGÊNCIA

| ' ' | ' ' |

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

| ' ' | | ' ' |

1.1. Apresentação do estudo

A presente investigação subordinada ao tema, *Aprendizagem e ansiedade no Ensino à Distância em alunos do 6.º ano do 2.º CEB*, emergiu no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do curso de mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, mais precisamente no 2.º CEB, prática onde o ensino ocorreu através do chamado Ensino Remoto de Emergência. Não obstante, emergiu também pelo interesse pessoal do tema, e ainda pela importância que acarreta atualmente. O tema da investigação trata de um assunto pertinente, de interesse geral e atual, e tem em conta os critérios de familiaridade e afetividade, importantes para a motivação, tal como referem Sousa e Baptista (2011).

A relação dos conceitos que integram o tema são relevantes para a comunidade científica, principalmente num período em que se exige novas competências para a formação dos alunos.

1.2. Questão problema, objetivo geral e objetivos específicos

A formulação do problema de investigação é a seguinte: Como se relacionam a ansiedade e a autoestima no Ensino Remoto de Emergência e como variam em função do rendimento escolar nos alunos?

O objetivo geral que decorre do problema de investigação consiste em compreender como o Ensino Remoto de Emergência pode impactar os níveis de ansiedade e de autoestima nos alunos e como estes variam em função do rendimento escolar. Tendo como objetivos específicos os seguintes:

- Identificar se no contexto de ensino remoto de emergência existe associação entre a ansiedade e a autoestima
- Verificar se no contexto de ensino remoto de emergência se observam diferenças na ansiedade dos alunos em função do género, da idade e do rendimento escolar.
- Verificar se no contexto de ensino remoto de emergência se observam diferenças na autoestima dos alunos em função do género, da idade e do rendimento escolar.

1.2.1. Questões de investigação

As questões de investigação (Q) a que a presente pesquisa pretende dar resposta são as seguintes:

- Q1 - Como se caracteriza a ansiedade em ensino remoto de emergência nos alunos, em função de baixo versus alto nível?
- Q2 - Como se caracteriza a ansiedade em ensino remoto de emergência nos alunos, em função do rendimento escolar?
- Q3 - Como se caracteriza a ansiedade em ensino remoto de emergência nos alunos, em função do género?
- Q4 - Como se caracteriza a ansiedade em ensino remoto de emergência nos alunos, em função da idade?
- Q5 - Como se caracteriza a autoestima nos alunos, em função de baixo versus alto nível?
- Q6 - Como se caracteriza a autoestima nos alunos, em função do rendimento escolar?
- Q7 - Como se caracteriza a autoestima nos alunos em função do género?
- Q8 - Como se caracteriza a autoestima em função da idade?
- Q9 - Como se caracteriza a associação entre a ansiedade em ensino remoto de emergência e a autoestima nos alunos?

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | ' ' | | ' ' |

Neste ponto pretende-se apresentar um quadro concetual que sustentará este estudo com o objetivo de delimitar o problema da investigação, estabelecendo uma conexão entre o conhecimento existente sobre o tema e o problema a investigar (Coutinho, 2014). Contudo, num primeiro momento apresentar-se-á a definição dos principais conceitos associados ao objeto de estudo.

2.1. Situação pandémica - COVID-19

Ao longo dos tempos o ser humano sempre foi confrontado com fenómenos naturais que desconhecia e que, de início, parecia estar totalmente incapaz de os controlar. Subitamente no final do ano de 2019, algures na cidade de Wuhan, China, surge o novo coronavírus (COVID-19), um agente infeccioso cuja propagação rapidamente se estende a vários pontos do planeta.

Etimologicamente a palavra *vírus* é de origem latina com valor de veneno ou toxina, não obstante, representa atualmente a maior diversidade biológica do planeta e ainda, são seres parasitas intracelulares, ou seja, precisam de se alojar noutras células para originarem outros vírus num curto espaço de tempo. Os vírus têm capacidade mutacional elevada, por isso, é que atualmente existem várias estirpes do COVID-19.

Segundo a Direção Geral de Saúde, o coronavírus é um vírus que pertence à família *Coronaviridae*, que causa infeções no sistema respiratório, nos seres humanos e noutros mamíferos, nomeadamente pneumonias graves. *Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (SARS-CoV-2) é o nome do vírus (espécie *Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus*) que originou a doença designada por COVID-19 (*Coronavirus Disease 2019*), com origem na China, em dezembro de 2019 (Sanche et al., 2020).

De acordo com Strecht (2020), a 2 de março de 2020 é confirmado o primeiro caso positivo em Portugal, um homem de 60 anos de idade que estaria estado de férias em Itália. A 11 de março de 2020, a situação é declarada pandémica pela Organização Mundial de Saúde (OMS). De repente, num curto espaço de tempo, o mundo inteiro viu-se a braços com algo que desconhecia e continua incapaz de controlar, pois a facilidade e a velocidade com que o vírus se propaga é gigante, não há barreiras físicas ou humanas nem geográficas capazes de o travar. Como consequência foram sendo tomadas medidas preventivas cada vez mais drásticas em

todo o mundo, por exemplo, encerraram-se fronteiras, traçaram-se cordões sanitários para impedirem a livre circulação de pessoas e escolas, universidades, estabelecimentos públicos e privados fecharam as portas. Segundo Strecht (2020) “o ser humano aprisionado confronta-se com uma rara sensação de desamparo e vulnerabilidade, interrogando-se em angústia diante da sua solidão temendo que esta nova peste alastre e o afete também (...)” (Strecht, 2020, p. 17)

2.2. Modalidade de Ensino Remoto de Emergência

Dia 13 de março de 2020 foi decretado confinamento em Portugal, consequente da declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), devido ao COVID-19, obrigando todo o ensino em regime presencial a uma mudança completa de contexto, nomeadamente dos espaços de aprendizagem. A sala de aula passou a ser a casa de cada um, num contexto à distância, separando professores e estudantes, sem preparação ou aviso prévio, e sem que ninguém se sentisse preparado para adotar alternativas (Godinho, 2020).

Em menos de um ano após o primeiro confinamento voltou-se a um segundo confinamento, a 15 de janeiro de 2021, mas, inicialmente, com ligeiras diferenças do primeiro, pois as escolas mantiveram-se abertas para aulas presenciais. Nesta vaga o risco de contrair o vírus era maior, por ser também maior o risco de familiares ou amigos estarem infetados e pelo aparecimento de outras estirpes. Pouco tempo após, é anunciado uma interrupção de quinze dias nas atividades letivas devido a um forte crescimento da estirpe britânica, sendo esta mais transmissível. A 8 de fevereiro de 2021 regressou-se às atividades letivas novamente sem ensino presencial. Assim sendo, começou a fazer parte do vocabulário dos portugueses, professores e alunos, famílias, políticos e meios de comunicação social a expressão “*Ensino à Distância*” (Godinho, 2020). Contudo, o processo de ensinar em contextos de crise, como o atual, uma pandemia, em que os “professores trabalham com os meios que conseguem arranjar” e nas “condições existentes em qualquer ambiente que o exija” (Cardoso, 2020), designa-se por Ensino Remoto de Emergência (ERE). Ou seja, quando há uma mudança abrupta no contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, tendo os seus intervenientes que se adaptar e trabalhar com os recursos disponíveis no momento (Godinho, 2020). Hodges et al (2020) referem que “o principal objetivo nestas circunstâncias não é recriar um sistema educativo robusto, mas sim

providenciar acesso temporário à instrução e respetivo suporte, de um modo que seja rápido de implementar e que esteja disponível, de maneira confiável, durante uma emergência ou crise.”

Importa referir que o ensino remoto de emergência se distingue do ensino a distância, sendo esta uma modalidade de ensino já existente em Portugal, caracterizando-se por ser uma alternativa de ensino de qualidade para os alunos que estão impossibilitados de frequentar presencialmente a escola. Este ensino está regulamentado na Portaria n.º 359/2019, prevista na alínea a) do n.º 1, do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Este decreto define as regras e procedimentos sobre a organização e operacionalização do currículo e igualmente o regime de frequência. Pode-se definir o ensino à distância como uma separação geográfica entre o aluno e o professor, estando cada um no seu local e tempo, dependendo dos recursos tecnológicos para a distribuição dos conteúdos e como suporte à comunicação entre ambos (Godinho, 2020).

2.3. Desenvolvimento na infância

Tendo em conta que o presente estudo tem como referência as crianças, torna-se relevante uma breve alusão aos estádios de desenvolvimento na infância. Tomando como referência Piaget — o criador da teoria cognitiva-construtivista — o desenvolvimento do pensamento do ser humano acontece através de diferentes estruturas cognitivas caracterizadas globalmente em quatro estádios. O primeiro estádio, relativo aos dois primeiros anos de vida é essencialmente sensoriomotor e pré-linguístico. Segue-se o estádio do pensamento simbólico, pré-operatório, que frequentemente engloba as crianças da idade pré-escolar, entre os 3 e os 6 anos. Neste estádio, desenvolve-se o poder de representação mental da ação e surge a função simbólica do pensamento, da qual a linguagem é um exemplo. O terceiro estádio surge geralmente em crianças da idade escolar, dos 7 aos 12 anos, onde o pensamento apresenta uma estrutura operatória concreta. Para o autor, as crianças neste estádio apresentam um pensamento capaz de realizar relações mentais complexas sobre o funcionamento do mundo, concretamente das ações que o sujeito faz sobre os objetos. Assim, as noções operatórias de reversibilidade mental, permitem aceder a uma compreensão lógica dos acontecimentos desde que estes possam ter uma existência real no mundo (concreto). Neste estádio, como as crianças têm uma estrutura de pensamento mais complexa, também a utilização da linguagem

permite uma compreensão mais lógica da realidade, por exemplo, têm mais facilidade em entender um problema a partir de um enunciado verbal. Por fim, o quarto estágio, que envolve o pensamento lógico-formal, hipotético-dedutivo, geralmente atingido na idade da adolescência e que perdura no adulto. Piaget defende que o pensamento de uma criança é sempre diferente do pensamento de um adulto. Salienta que o desenvolvimento do pensamento humano acontece invariavelmente num processo sequencial, integrativo e é universal, ainda que individualmente possa variar nas idades em que atinge cada um dos estágios (Stone & Koupernik, 1978 citados por Franco, 2016).

No que diz respeito ao desenvolvimento social, segundo Matos (2005), as crianças da faixa etária dos 11 aos 12 anos de idade apresentam boas capacidades de planeamento, memorização, pensamento simbólico, uma boa descentração física e social, aceitam as regras e evidenciam uma necessidade de convívio com os seus pares. Estes aspetos permitem uma melhor regulação das relações interpessoais e nas relações de amizade. Já há a compreensão de lealdade e da confidencialidade recíproca. Outra autora, Selman (1980), refere que as crianças desta faixa etária se encontram no estágio da perspectiva autorreflexiva ou recíproca. Neste estágio, as crianças já percebem que as outras pessoas podem pensar ou sentir de forma diferente, já são capazes de assumir a perspectiva de outra pessoa e tornarem-se conscientes de que o outro também é capaz de assumir a sua perspectiva.

Relativamente ao desenvolvimento moral, a faixa etária dos 11 aos 12 anos de idade situam-se no estágio da moralidade convencional. Neste estágio, o que está certo ou errado é determinado pela satisfação ou insatisfação dos outros. A aprovação ou desaprovação do comportamento por pessoas significativas constitui o critério base para as definições de bom ou mau. O objetivo nesta fase é ter um comportamento adequado ao grupo, para ser aceite (Kohlberg, 1981).

Franco (2016) alude que ao longo do crescimento de uma criança os valores dos adultos que acompanham esse crescimento passam, gradativamente, a ser os das crianças. Quando atingem os sete anos, a criança tem já formada uma consciência autocrítica que a leva a se mover entre a força dos seus desejos de satisfação e o amor dos seus pais. O desenvolvimento do carácter e a construção da personalidade, no sentido da formação de uma identidade pessoal, reforçam-se neste período.

2.4. A ansiedade - conceito

A origem do termo ansiedade é incerta. Entre os séculos XVIII e XIX, vários autores estudaram este distúrbio, todavia os relatos que descreviam os sintomas eram inconsistentes e variáveis.

O sentimento de Ansiedade é parte intrínseca da condição do ser humano. É uma resposta natural humana a determinados fatores ambientais e psicológicos (McReynolds, 1975).

Sabe-se que Freud foi o primeiro a estudar o significado de ansiedade no contexto de uma teoria psicológica. Este encarava a ansiedade como “algo que se sente”, um estado emocional específico desagradável do ser humano que abrangia componentes fisiológicos, vivenciais e comportamentais (Spielberger et al., 1984, citados por Santos & Silva, 1997) De acordo com Franco (2016) Freud descreveu a patologia em função da sua profundidade: crise aguda de angústia, neurose de angústia e expectativa ansiosa (estados atualmente intitulados como ataques de pânico), transtorno de pânico e transtorno de ansiedade generalizada. Contudo, o sistema de classificação era hipotético, sustentado apenas por dados empíricos. Freud distingue ainda a ansiedade em duas modalidades, a ansiedade objetiva e a ansiedade neurótica. A ansiedade objetiva ocorre quando o indivíduo percebe ou antecipa um perigo real, tem uma função adaptativa provocando uma ativação do sistema Nervoso autónomo que o leva a evitar, fugir ou confrontar-se com o perigo. A ansiedade neurótica também funciona como sinal de perigo, porém este perigo não é real, mas sim com origens nas pulsões recalcadas.

Tornou-se imprescindível desenvolver novos modelos de classificação modelados por um método científico (Landeira-Fernandez & Cruz, 2007 citada por Franco A., 2016).

A partir de 1960, a importância do elemento vivencial das emoções foi sendo lentamente reconhecido. Hoje, as emoções são, cada vez mais, consideradas como estados psicobiológicos complexos caracterizados por sentimentos específicos e alterações corporais, particularmente do Sistema Nervoso Autónomo. O Sistema Nervoso Autónomo é uma parte do sistema nervoso que funciona independente da vontade e consiste em neurónios que conduzem impulsos desde o sistema nervoso central (cérebro e/ou espinal medula) até às glândulas, músculo liso e músculo cardíaco. Ajuda a manter a estabilidade e equilíbrio interno do corpo, através da

coordenação de várias atividades como secreção de hormonas, circulação, respiração, digestão e excreção.

As diferenças nos traços de personalidade e na experiência passada de cada um podem influenciar os estados emocionais, pois predispõem os indivíduos para responder a estímulos ou circunstâncias semelhantes de forma diferente.

A ansiedade é um fenômeno universal, vivenciado por todos os seres humanos inúmeras vezes ao longo da vida, esta serve como sinal de alerta para perigos eminentes e faz com que o indivíduo seja capaz de enfrentar ameaças (Oliveira, 2012). Todavia, o termo ansiedade pode se referir a eventos bastante diversos, tanto no que diz respeito a estados internos, quanto aos eventos externos que produzem esses estados internos (Vasconcelos, Costa & Barbosa, 2008).

Zamignani & Banaco (2005) explicam que muitos eventos descritos como agradáveis podem implicar em um sentimento de ansiedade, principalmente quando envolvem espera. Entretanto, é principalmente quando a ansiedade se refere à relação do indivíduo com eventos aversivos em suas múltiplas possibilidades de interação, que ela adquire o status de queixa clínica. E é essa a natureza do objeto de discussão deste capítulo: a ansiedade enquanto queixa clínica, mais especificamente, a ansiedade presente nos chamados Transtornos de Ansiedade. Por se tratar de um construto antigo, a ansiedade recebe da comunidade científica inúmeras definições, posições, ideias e perspectivas sob as quais vem sendo estudada. Tudo isso, para que a ansiedade se torne um termo adequado que caracterize situações e reações desagradáveis para as pessoas. Existem emoções naturais, fisiológicas, que aparecem em todas as pessoas e são consequência de um importante substrato biológico. Elas podem ser a alegria, o medo, a ansiedade ou a raiva, entre outras. Essas emoções podem ser agradáveis ou desagradáveis, capazes de nos mobilizar para a atividade e de influir na comunicação interpessoal e atuam como poderosos motivadores da conduta humana. Ansiedade é um estado emocional que se adquire como consequência de algum ato.

A ansiedade é um estado emocional com componentes psicológicos e fisiológicos, que faz parte do desenvolvimento do ser humano, podendo tornar-se patológica quando acontece de forma exagerada e sem uma situação real ameaçadora que a desencadeie. No ser humano, segundo Monique & Shinohara (2010), as causas mais comuns da ansiedade não são de natureza biológica, mas sim psicológicas, surgindo em função de comunicações simbólicas, verbais ou não,

interpretadas à luz de conceitos, crenças e valores formulados por uma comunidade sociocultural. Os transtornos de ansiedade próprios da infância e mais comuns são: transtornos de ansiedade fóbica, transtorno de ansiedade social e transtornos de ansiedade de separação.

De acordo com o autor Dalgalarrodo (2000) as síndromes ansiosas representam os transtornos mentais mais frequentes, sendo estes divididos em dois grandes grupos, ansiedade generalizada, livre e flutuante (quadros em que a ansiedade é constante e permanente) e crises de pânico (quadros em que há crises de ansiedade abruptas e mais ou menos intensas). O mesmo autor caracteriza o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) pela presença de sintomas ansiosos excessivos na maior parte dos dias e ao longo de vários meses, como angústia, tensão, preocupação e irritação de forma permanente, insônias, dificuldade em descontraír e em concentrar e ainda sintomas físicos, como cefaleias, dores musculares, dores no estômago, taquicardia, tonturas, formigueiro e suores frios.

2.5. Ansiedade nas crianças e adolescentes

No que diz respeito à ansiedade nas crianças, Cunha (2006) garante que antes do século XIX, era uma preocupação e alvo de interesse apenas no domínio da educação. Somente no século XIX, “período durante o qual a psiquiatria se desenvolveu enquanto disciplina independente, a ansiedade nas crianças passou a ser vista, primeiro, como um factor de vulnerabilidade adquirindo, mais tarde, na segunda metade do século, o estatuto de sintoma e de perturbação psiquiátrica”. (Cunha, 2006, p.71)

O desenvolvimento da ciência em geral, principalmente, nas últimas décadas do século XX e início século XXI, especialmente as ciências humanas, onde a articulação de distintos campos de conhecimento, como a neurobiologia, psicologia e psiquiatria, tem sido responsável por modelos conceptuais mais complexos, desencadeadores de pesquisas mais fecundas no conhecimento das perturbações ansiosas na infância e adolescência. (Cunha, 2006)

Na literatura não há um consenso universal no que diz respeito às definições dos conceitos medo, stress e de ansiedade. Segundo a psicóloga Hébert (2020) o “medo consiste numa sensação de pavor que acompanha a tomada de consciência de um perigo imediato ou presente, quer seja real ou imaginário”, enquanto o “stress consiste numa reação do organismo à antecipação de uma consequência negativa

que resulta de uma agressão ou de uma ameaça real ou percebida. É acompanhado por um desconforto físico.” Por sua vez a ansiedade é um “estado mental de perturbação e de agitação, acompanhado por um mal estar físico significativo e ligado a preocupações e à antecipação de consequências negativas. As preocupações são, normalmente, alimentadas pela vozinha interior e são, frequentemente, excessivas e, até mesmo, irrealistas.” (Hébert, 2020, p.18)

Importa salientar que o medo e a ansiedade não são alvos a abater. O medo protege desencadeando uma reação intensa do sistema nervoso autónomo – aceleração do ritmo cardíaco, da respiração e da transpiração, assim como um aumento da pressão arterial e da taxa de adrenalina no sangue, acompanhado pela sensação de pavor - esta reação física permite ao indivíduo fugir ou combater para se defender na presença de um perigo. Concluindo, o medo é uma reação desejável e adequada. Porém se provocado por uma má análise da ameaça torna-se desadequada. Por seu lado, a ansiedade, até certo ponto, aumenta a vigilância podendo levar o indivíduo a demonstrar comportamentos de prevenção. (Hébert, 2020)

Desde o nascimento que o ser humano passa por momentos de ansiedade. Ao longo do desenvolvimento a ansiedade expressa de variadas formas, inicialmente como uma reação a situações concretas e externas, posteriormente, a sentimentos abstratos internalizados. O curso normal nas diferentes etapas da vida é: (i) angústia do oitavo mês: medo de estranhos, ruídos fortes, objetos inesperados; (ii) por volta dos três anos de idade aparece o medo da separação dos pais, medo de animais, de barulhos, do escuro, de pesadelos; (iii) dos quatro aos seis anos surge ansiedades e medo de monstros, fantasmas, ladrões; (iv) no ambiente escolar ocorre temor de danos corporais e da morte; (v) dos dez aos treze anos: comparação na aparência física, conduta e desempenho; (vi) na adolescência: perda de prestígio e ansiedade social ou fracasso (Bassols, Ferreira & Recond, 2008).

2.2. Ansiedade e COVID-19

Do ponto vista emocional não se concebe o ser humano enquanto ser isolado, efetivamente, qualquer indivíduo é, de acordo com Strecht (2020):

(...) desde o momento primordial até ao último, o produto de todas as interações que são estabelecidas com o mundo envolvente. O exemplo

mais básico diz respeito ao próprio bebê e às crianças de baixa idade, enquanto seres totalmente dependentes de outro até poderem sobreviver fisicamente. Depois, à medida que o crescimento se vai processando, continua a ser importante a qualidade de ligação e interação emocional com os adultos, sobretudo os pais, a família alargada, os educadores e os professores, para quem se aponta a verdadeira capacidade contentora e organizadora da vida psíquica dos mais novos (Strecht, 2020, p. 41).

Tomando como referência pequenos excertos de histórias verídicas de pacientes, relatados pelo médico pedopsiquiatra Strecht (2020), verifica-se um aumento de comportamentos associados à ansiedade em crianças e adolescentes, conseqüente de múltiplos fatores, como por exemplo, “ isto não vai ter fim, não vai haver mais aulas (...) se calhar para o próximo ano também não vai dar para ir à escola” (Strecht, 2020, p. 38); “(...) já não via o seu pai há quinze dias. Enfermeiro em unidade de cuidados intensivos (...)” ; “(...) ainda bem que os meus avós não estão num lar (...) mas a minha bisavó está e já tem mais de 90 anos (...)” (Strecht, 2020, p. 42).

2.3. Causas da ansiedade no Ensino Remoto de Emergência

A pandemia COVID-19 veio trazer alterações nos contextos educativos e conseqüentemente nos processos de ensino-aprendizagem, criando novas interações entre os alunos, os pais/cuidadores, os professores/outros profissionais e a escola. Toda a comunidade educativa enfrentou diversos desafios. Assim sendo, a pandemia COVID-19 exigiu o cumprimento rigoroso de medidas de isolamento físico para conter a propagação do vírus. Estas medidas, de acordo com a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), acarretaram conseqüências na vida dos cidadãos, nomeadamente na vida dos alunos. Por isso mesmo, segundo Strecht “(...) a qualidade da estruturação psíquica do ser humano é sempre fundamental na luta contra todo o tipo de situações adversas (...)” (Strecht, 2020 p. 41).

A Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) (2020) transmite que a escola é um contexto de interações e de socialização significativo, essas interações e processos de socialização favorecem o envolvimento, sentido de pertença, motivação escolar e o bem-estar e saúde psicológica dos alunos, o que por sua vez se pode

traduzir no desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais, e no sucesso da aprendizagem.

Segundo a OPP (2020) é natural que os jovens sintam medo, ansiedade e frustração e também dificuldade em se adaptarem a todas as alterações provocadas pela situação de isolamento, como por exemplo mudança das rotinas, o corte da convivência presencial com os amigos, as novas modalidades de ensino/aprendizagem e a incerteza face ao futuro. A OPP (2020) afirma que todas as alterações podem desencadear alterações ao nível do comportamento, como maior irritabilidade, do humor (humor depressivo ou estados de ansiedade), do sono (insónias ou necessidade de dormir muito), da alimentação (compulsão ou recusa em comer), ou ainda alterações ao nível da motivação e desempenho escolar (falta de interesse pelas tarefas escolares, dificuldades de aprendizagem e risco de abandono escolar). Portanto, o encerramento das escolas contribuiu negativamente no que diz respeito ao desenvolvimento social, psicológico e educativo, tal como a UNICEF especifica através de um inquérito efetuado aos jovens com idades entre os 6 e os 17 anos:

“A UNICEF Portugal tem estado a acompanhar a situação das crianças, desde a declaração do Estado de Emergência, e realizou um diagnóstico sobre os efeitos da pandemia no Bem-estar e Direitos da Criança. Neste inquérito (UNICEF Portugal, 2020), as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos manifestam as suas preocupações, reconhecendo que a situação atual obrigou a muitas mudanças na sua vida. No topo destas estão uma nova rotina associada a sentimentos de insegurança, alterações a nível escolar, o menor contacto com os seus pares e uma diferente utilização dos espaços público e privado.”

De salientar que os jovens têm uma grande capacidade de adaptação ao meio que os cerca, mas é fundamental o papel dos progenitores em guiá-los, tal como refere Strecht (2020):

as capacidades intelectuais e cognitivas de um ser humano são evolutivas, donde que a possibilidade de aceder racionalmente a certas situações é crescente, o mesmo acontecendo do ponto de vista afetivo: a capacidade de gerir medos, angústias, fantasias, distinguir de forma clara a fantasia da realidade é algo que vai sofrendo incrementos ao longo da infância e

também da adolescência. Aliás, é facto assente que as transformações cerebrais decorrentes no período adolescente, sobretudo as que correspondem a funções cognitivas e emocionais ditas superiores, prosseguem muito para além da barreira determinada pelos 18 anos (...) Por isso, para muitas áreas que pedem certas exigências emocionais e cognitivas para uma melhor resposta do funcionamento individual e social, como no caso desta pandemia, a criança e o adolescente não possuem ainda uma capacidade discriminatória e auto regulatória autónoma: requerem ainda a presença adequada de adultos e, sem qualquer dúvida, é através da resposta destes, enquanto modelo de relação que se vão organizar na sua própria forma de estar e reagir (Strecht, 2020, p. 44).

2.4. Relação da ansiedade e o desempenho escolar

A ansiedade nas crianças e nos adolescentes é um dos motivos mais frequentes de consulta em psicologia, afirma a psicóloga Ariane Hébert. Contudo, segundo Hébert (2020), é absolutamente normal os adolescentes viverem períodos de stress e sentirem, conseqüentemente, as suas capacidades de adaptação altamente solicitadas. Em si a ansiedade não é má apenas quando se torna excessiva, tal como salienta a autora Hébert:

O aluno extremamente ansioso antes do seu teste ocorre um grande risco de obter classificações não representativas das suas capacidades ou da sua preparação. Chegado o momento, antecipará, provavelmente, o que aconteceria se obtivesse uma classificação negativa, em vez de concentrar a sua atenção nas perguntas realizadas e nas respostas a dar. Poderá, então, imaginar antecipadamente o desagrado dos seus pais, o gozo dos seus irmãos, os olhares de desprezo dos outros alunos e o desespero do seu professor. (Hébet, 2020 pp.22)

2.5. Rendimento escolar e autoestima

Para se compreender melhor as relações entre a ansiedade e o desempenho escolar, torna-se importante referir algumas considerações sobre o conceito de autoestima que surge frequentemente associado ao sucesso na aprendizagem.

Segundo os autores Andrade, Castelano, Martins e Mendes (2017) nas últimas décadas houve um incremento no número de alunos com dificuldades de aprendizagem e baixo estímulo para estudar. Para os mesmos autores é imprescindível uma boa alimentação e um bem-estar físico para que haja uma aprendizagem efetiva, para além de que os alunos devem ser estimulados a aprender, livres de repreensão quando erram e valorizados de forma constante. Contudo, para Fonseca (1995) citado pelos autores anteriores, na aprendizagem estão implícitos conceitos psicológicos a ter em conta. Desta forma, a autoestima, segundo Diogo (2009) é um dos indicadores sociais para a compreensão do crescimento e da evolução pessoal. Estudos efetuados pelos autores Brookover, Thomas e Patterson (1964) testemunham que existe uma relação positiva entre autoestima e rendimento escolar. Assim, as dificuldades de aprendizagem podem estar associadas a problemas comportamentais e emocionais, Stevanato *et al* (2003) afirmam que a concomitância dessas dificuldades com esses problemas é bastante frequente.

Harter (1993),cit. Guimarães (2012), considera essencial para a construção da autoestima do adolescente o desenvolvimento de uma atitude positiva por parte daqueles que o rodeiam. Entre os aspetos mais relevantes para o estudo das dificuldades da autoestima nas crianças e adolescentes destacam-se as dificuldades psicológicas e psíquicas e o rendimento escolar.

Os estudos realizados indicam que uma das implicações mais verificadas entre as crianças e jovens com valores baixos de autoestima são as dificuldades escolares, ou seja, os maus resultados escolares, existindo uma forte relação entre a autoestima elevada e os níveis altos na escola. Contudo, a baixa autoestima também se relaciona com os transtornos psicológicos, especialmente na área pessoal e social, nomeadamente: problemas de ansiedade; fobia social; problemas sexuais e de identidade sexual; problemas de comportamento alimentar: bulimia nervosa, anorexia nervosa; problemas de personalidade: perturbação narcisista da personalidade e evitante da personalidade (Quiles & Espada, 2007).

Para Coopersmith a capacidade e a realização académicas estão significativamente associadas a sentimentos de valor pessoal; isto é, a autoestima e o resultado académico correlacionam-se diretamente. Esta relação entre os resultados académicos e a autoestima foi demonstrada experimentalmente por Brookover *et al* (1979), embora esteja por explicar, como o notou Rogers (1982), o sentido e a natureza causal desta relação.

Briggs (2002) define autoestima como a maneira pela qual um indivíduo se sente em relação a si mesmo, não se constituindo uma pretensão ostensiva, na medida em que há cultivo do autorrespeito e valor de si mesmo. Em suma, a autoestima constitui-se num juízo de valor expresso por meio de atitudes face a si mesmo, sendo uma experiência subjetiva evidenciada e apresentada aos outros através de relatos verbais e expressões públicas de comportamentos (Coopersmith, 1967; Deffendi; Schelini, 2014). A autoestima é pertinente na educação, pois afeta a forma como a criança ou o adolescente estabelecem as suas metas e projetam as suas expectativas para o futuro. Assim sendo, a opinião que têm deles próprios influi diretamente na aprendizagem, pois assimilam que são incapazes, acreditando que irão falhar assumindo o fracasso (Briggs, 2002).

3. METODOLOGIA

|' '' | | ''

O presente capítulo integra a caracterização do contexto em que decorreu a presente investigação, o processo de amostragem, a descrição das opções e dos processos metodológicos utilizados, a caracterização dos instrumentos e os princípios éticos que guiaram esta investigação que teve como intenção responder à problemática e às questões de estudo já anteriormente enunciadas no capítulo da apresentação.

3.1. Caracterização do contexto

O contexto foi a EB 2.º e 3.º CEB, onde decorreu a PES II 2.º CEB, escola pertencente aos estabelecimentos de ensino da rede pública e TEIP, do concelho da Amadora, distrito de Lisboa. A área envolvente é predominantemente de cariz residencial, existindo ainda diversos estabelecimentos de serviços e comércio perto da escola. De salientar, que é uma região com diversos Bairros Sociais que caracterizam a população, de uma forma geral, com um nível socio económico baixo.

A PES II 2.º CEB foi realizada em confinamento com Ensino Remoto de Emergência.

3.2. Opções metodológicas

O presente estudo é de natureza quantitativa não experimental. Porém, inicialmente, foi também utilizada uma metodologia qualitativa - Focus Group – no processo de construção do instrumento de recolha de dados sobre ansiedade no ensino online. Optou-se por construir um inquérito com três partes: um conjunto de questões escolares e sociodemográficas, nove itens sobre autoestima que resultaram de uma adaptação da Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) — Self Esteem Scale (SES), e 25 itens sobre a ansiedade nas aulas online, que deram origem à Escala de Ansiedade no Ensino Remoto de Emergência (EA-ERE).

Foram inquiridas duas turmas do 6.º ano do 2.º CEB, da escola onde foi realizada a PES II. As turmas não foram selecionadas em função da representatividade das características dos alunos, que na sua maioria são constituídas por alunos de origem portuguesa, embora alguns, em nítida minoria, também sejam provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao Software Statistical Package for Social Sciences, versão 26.

3.2.1. Amostra

Qualquer estudo implica a recolha de dados e estes não são mais do que a informação contida nas observações realizadas, medidas e/ou valores obtidos de uma variável que são fornecidos pelas entidades envolvidas no trabalho que se está a desenvolver, e a partir da qual se pretende chegar a um conjunto de conhecimentos (Sousa & Batista, 2011, p.72). Do ponto de vista estatístico dá-se o nome de universo ou população ao conjunto de valores de uma variável sobre a qual se pretende tirar conclusões. Porém, no presente estudo só foi possível considerar, devido a escassez de tempo e outros fatores, uma parte dos elementos que constituem o universo dos alunos do 6ºano do 2.º CEB da EB 2.º e 3.º CEB, onde decorreu a PES II 2.º CEB. Assim sendo, a amostra foi constituída por 21 sujeitos do género masculino e 13 do género feminino, com idades compreendidas entre 11 e 16 anos de idade como se pode verificar na Figura 1. A grande maioria (79.4%) com 11 e 12 anos, respetivamente, 35.3% e 44.1%. De referir que o tipo de amostragem foi probabilística, e não aleatória estratificada que resulta de um processo em que se definem à partida estratos na população (e.g., níveis de idade ou de género) e se retira uma amostragem aleatória em cada estrato, como por exemplo, 10 participantes em cada nível de idade ou de cada género (cf. Marôco, 2014, pp. 10-12). Assim, a amostra do presente estudo teve um carácter não aleatório, e foi constituída por conveniência, não sendo por isso representativa do universo de alunos a frequentar o 6.º ano do 2.º CEB.

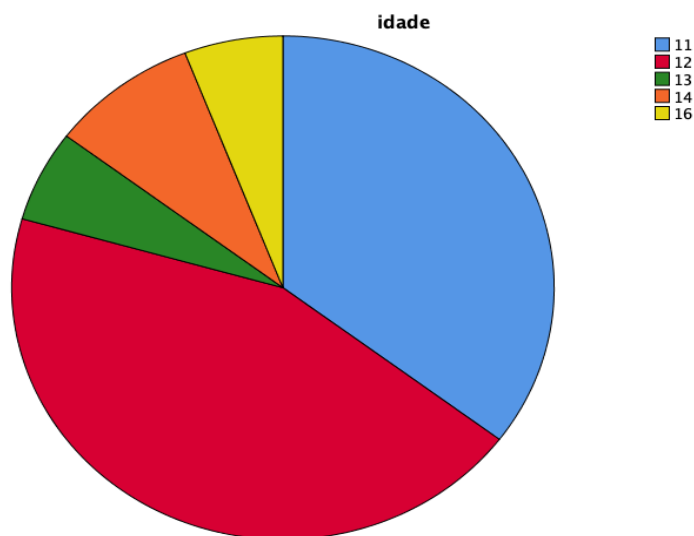


Figura 1. Distribuição da amostra pela variável idade

Os participantes na sua grande maioria (79.4%) com 11 e 12 anos, segundo Piaget, encontram-se no estágio das operações concretas do seu desenvolvimento cognitivo. No estágio das operações concretas as crianças adquirem o pensamento lógico; compreendem a existência de conceitos, já não se baseiam na percepção imediata e começam a compreender a existência de características que se conservam, independentemente da sua aparência; compreendem a relação parte-todo, fazem classificações, seriações e percebem a conservação do número.

3.2.2. Instrumentos de recolha de dados

A SES de Rosenberg foi traduzida e adaptada para a faixa etária dos sujeitos da amostra. Optou-se por excluir um item (“Levando tudo em conta, eu me sinto um fracasso”) por se considerar repetitivo com outros itens da escala, ficando com um total de 9 itens (e.g., “Sinto vergonha de ser como sou”, “Sinto-me um inútil”) de resposta tipo Likert de 1 a 4 pontos (1 - nunca, 2 - poucas vezes, 3 - muitas vezes, 4 – sempre). Procedeu-se à inversão das respostas aos itens 2, 3 e 5 por estarem formulados em sentido negativo relativamente à autoestima.

A confiabilidade de um instrumento de medida contempla diversos aspetos. O Alfa de Cronbach é um método para quantificar a confiabilidade, consistência interna de um questionário, ou seja, se os itens de um mesmo questionário medem um mesmo constructo das informações dos vários itens de uma pesquisa. Os valores de alfa medem a consistência de um questionário, fornecendo uma medida de confiabilidade, assim, os valores de alfa são expressos como um número entre 0 e 1 e quanto mais próximo estiver de 1 maior será a consistência interna de um questionário (Tabela 2). Desta forma, pode-se concluir que a SES de Rosenberg mostrou um ótimo valor de confiabilidade de 0.90 (Alfa de Cronbach).

Tabela 2

Consistência interna do questionário segundo o valor de alfa

Valor de alfa	Consistência interna
Maior do que 0.80	Quase perfeito
De 0.80 a 0.61	Substancial

De 0.60 a 0.41	Moderado
De 0.40 a 0.21	Razoável
Menor do que 0,21	Pequeno

Nota. Retirado de Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*.

A EA-ERE foi construída a partir da exploração das emoções sentidas junto de um grupo de alunos que se questionou para o efeito, tendo por base a revisão da literatura específica sobre o próprio conceito. Este processo partiu da realização de uma entrevista fora do contexto escolar, a um grupo de alunos do 6º ano do 2º CEB e envolveu uma discussão, livre de julgamentos, em torno das aprendizagens efetuadas nas aulas online, os medos e o desconforto (ansiedade) perante os diversos fatores que o ensino à distância eventualmente despoletou. Deste modo, utilizou-se a técnica de Focus Group, para a elaboração de uma versão exploratória da EA-ERE (cf. Anexo I – Análise de conteúdo do *Focus Group*).

Optou-se por considerar um conjunto de 20 itens de resposta tipo Likert de 1 a 4 (1 - nunca, 2 - poucas vezes, 3 - muitas vezes, 4 – sempre), dividido por duas dimensões, cada uma com 10 itens, conforme se pode verificar na Tabela 3. Cinco itens foram retirados na análise estatística que se realizou, porque se consideraram as respostas muito homogéneas (a maioria dos alunos respondeu apenas numa opção da escala de resposta) e também porque o seu conteúdo linguístico pareceu estar formulado de forma ambíguo no âmbito da ansiedade.

Tabela 3

Itens da escala de ansiedade no ensino remoto de emergência (EA-ERE)

Instabilidade / nervosismo	Desvalorização / incapacidade
1. Sinto-me nervoso(a) durante as aulas.	3. Sinto-me esgotado(a).
6. Quando o professor diz o meu nome fico nervoso(a).	4. Tenho dificuldade em fazer todos os meus trabalhos.
7. Tenho medo de não fazer bem os trabalhos escolares.	5. Sinto-me pior do que os meus colegas.

- | | |
|--|---|
| 11. Sinto confiança nas aulas on-line. | 8. Sinto que não consigo organizar todas as minhas tarefas escolares. |
| 16. Tenho medo do que as outras pessoas pensam de mim. | 9. Fico desorientado(a) quando penso nas tarefas escolares que são para entregar. |
| 17. Sinto-me desconfortável nas aulas. | 12. Fico frustrado(a) por não conseguir aprender. |
| 19. Sinto as minhas mãos húmidas quando estou a realizar quizzes de avaliação. | 14. Desligo a câmara porque sinto vergonha de mim. |
| 20. Sinto-me irritado(a) nas aulas. | 15. Desligo a câmara porque sinto vergonha da minha casa. |
| 22. Parece que os meus colegas são mais felizes do que eu. | 18. Sinto que os outros não gostam das coisas que eu faço ou digo. |
| 24. Tenho dificuldade em me concentrar nas aulas. | 25. Tenho vergonha de falar nas aulas. |
-
2. Parece que a escola deixou de ter sentido. *
10. Sinto-me triste.*
13. Sinto-me sozinho(a).*
21. Gosto de participar nas aulas.*
23. Consigo estar com muita atenção nos trabalhos da escola.*

Nota. Os itens sinalizados com “*” foram retirados na análise estatística.

Os valores do Alfa de Cronbach para a escala total e para as duas dimensões instabilidade/nervosismo e desvalorização/incapacidade, foram de .87; .76 e .74, respetivamente, como se pode verificar na Tabela 4. Estes valores mostram um bom nível de consistência interna.

Tabela 4
Consistência interna (Alfa de Cronbach) da EA-ERE

Escala EA-ERE Dimensões	Alfa de Cronbach
Instabilidade / Nervosismo	.76
Desvalorização / Incapacidade	.74
EA-ERE Total	.87

3.3. Princípios éticos do processo de investigação

No decurso de toda a investigação e do tratamento dos dados teve-se em conta os princípios éticos respeitando os princípios e orientações presentes na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Deste modo,

privilegiou-se a confidencialidade e privacidade, quer da instituição de ensino na qual decorreu a investigação, quer dos participantes.

Assumindo como referência a carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), os participantes e os encarregados de educação foram informados sobre a natureza do estudo e os respetivos objetivos do mesmo. Garantiu-se a privacidade e assegurou-se que «os dados fornecidos pelos participantes» fossem «totalmente anónimos e confidenciais» (p. 8). Todos os participantes aceitaram e concordaram em participar em todos os procedimentos do estudo.

Também se deu primazia à integridade científica da investigação, respeitando “os princípios de integridade, honestidade e respeito pela propriedade intelectual” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), 2014, p. 11). A relação do investigador com os estudantes e profissionais de educação seria orientada pelos “princípios fundamentais da relação pedagógica, de responsabilidade, respeito mútuo, integridade e competência” (SPCE, 2014, p.13).

De forma geral, e segundo a Sociedade Portuguesa das Ciências de Educação (SPCE, 2014) este trabalho regeu-se sobre os seguintes princípios éticos: (i) consentimento informado, pois todos os participantes foram informados e esclarecidos acerca da sua participação; (ii) confidencialidade/privacidade, visto que todos tiveram direito ao anonimato e por fim, (iii) benefícios e respeito pela integridade, pois os processos de investigação foram conduzidos de forma a não sobrecarregar ou afetar os participantes.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresentam-se os resultados relativos à variabilidade na ansiedade (EA-ERE) e na autoestima (SES) em função das variáveis independentes - rendimento escolar, gênero e idade, bem como os resultados relativos à correlação existente entre a ansiedade e a autoestima, bem como a discussão dos mesmos relativamente à literatura conceptual revista.

4.1. Caracterização dos resultados na ansiedade

Na Tabela 5 apresentam-se os resultados de EA-ERE total e nas dimensões, instabilidade/nervosismo e desvalorização/incapacidade. Assim, o valor médio de EA-ERE total é de 37.91 e nas dimensões instabilidade/nervosismo e desvalorização/incapacidade os valores médios são, respetivamente, 19.21 e 18.71. Observam-se valores médios muito próximos embora na dimensão instabilidade/nervosismo o valor médio seja ligeiramente superior do que na dimensão desvalorização/incapacidade.

Tabela 5

Distribuição da ansiedade - médias e desvios padrão

Escala EA-ERE Dimensões	Média	Desvio Padrão
Instabilidade/Nervosismo	19.21	5.31
Desvalorização/Incapacidade	18.71	4.75
EA-ERE Total	37.91	9.68

Em resposta à primeira questão de investigação (Q1) de como se caracteriza a ansiedade dos alunos no ensino remoto de emergência, os resultados na escala total e em cada uma das dimensões foram organizados em duas categorias, baixo versus alto. Decidiu-se como ponto de corte a média obtida na escala total (37.91) e em cada uma das dimensões, 19.21 e 18.71 respetivamente para a instabilidade/nervosismo e desvalorização/incapacidade. Na Tabela 6 apresentam-se os resultados.

Tabela 6*Distribuição da ansiedade em termos de baixa versus alta*

Escala EA-ERE Dimensões	Baixa (%)	Alta (%)
Instabilidade/Nervosismo	64.7	35.3
Desvalorização/Incapacidade	55.9	44.1
EA-ERE Total	55.9	44.1

Em geral as percentagens de alunos são mais elevadas na ansiedade abaixo da média (55.9%), embora na dimensão desvalorização/incapacidade a percentagem (44.1%) seja ligeiramente mais elevada em comparação com a observada na dimensão instabilidade/nervosismo (35.3%). No entanto, torna-se relevante observar o valor que está acima da média (44.1%), pois não se sabe se estes jovens têm uma ansiedade moderadamente alta ou muito alta.

Em conformidade com a OPP (2020) seria expectável as percentagens dos alunos serem mais elevadas na ansiedade acima da média, o que não se verificou na amostra em estudo, assim sendo, estes jovens podem não ter tido grandes dificuldades de adaptabilidade a todas as alterações provocadas pela situação de isolamento. Porém, verifica-se que há uma percentagem acentuada de jovens (44.1%), na dimensão desvalorização/incapacidade, em que as alterações de rotinas podem ter desencadeado também alterações ao nível do comportamento, como maior irritabilidade, do humor (humor depressivo ou estados de ansiedade), do sono (insónias ou necessidade de dormir muito), da alimentação (compulsão ou recusa em comer), ou ainda alterações ao nível da motivação e desempenho escolar (falta de interesse pelas tarefas escolares, dificuldades de aprendizagem e risco de abandono escolar).

4.1.1. Caracterização da ansiedade, em função do rendimento escolar

Dado que, na variável do rendimento escolar, existiram diversas respostas omissas, e sendo o tamanho da amostra, já de si, reduzido, e conseqüentemente dos

subgrupos de avaliação, tornou-se inviável a realização de um teste estatístico de comparações inter-grupos (ANOVA). Assim, para se responder à questão de investigação de como se caracteriza a ansiedade em ERE nos alunos, em função do rendimento escolar (Q2), optou-se pela apresentação da estatística descritiva dos resultados, antes e depois do ensino remoto de emergência, nas disciplinas de Matemática e de Ciências da Natureza.

Na Tabela 7 apresentam-se os resultados na disciplina de Matemática e na Tabela 8 apresentam-se os resultados relativos à disciplina de Ciências Naturais.

Tabela 7

Matemática - Médias e desvios padrão dos resultados na ansiedade em função dos resultados acadêmicos, antes e depois do ensino remoto de emergência

Resultados escolares de Mat. antes do ERE	Insuficiente (n= 5)	Suficiente (n= 13)	Bom (n= 11)	Muito Bom (n= 3)
Escala EA-ERE Dimensões	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
Instabilidade/Nervosismo	17.00 (1.23)	18.77 (4.40)	20.09 (7.37)	20.33 (5.36)
Desvalorização/Incapacidade	16.80 (1.64)	18.38 (4.41)	19.27 (5.92)	19.00 (7.00)
EA-ERE Total	33.80 (2.17)	37.15 (8.20)	39.36 (12.71)	37.59 (14.19)
Resultados escolares de Mat. depois do ERE	Insuficiente (n= 2)	Suficiente (n= 12)	Bom (n= 17)	Muito Bom (n= 1)
Escala EA-ERE Dimensões	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
Instabilidade/Nervosismo	16.50 (0.70)	18.33 (4.03)	19.00 (5.23)	35.00 (0.00)
Desvalorização/Incapacidade	15.50 (0.70)	17.33 (4.27)	19.24 (5.08)	26.00 (0.00)
EA-ERE Total	32.00 (0.00)	35.67 (7.84)	38.24 (10.08)	61.00 (0.00)

Tabela 8

Ciências Naturais - Médias e desvios padrão dos resultados na ansiedade em função dos resultados acadêmicos, antes e depois do ensino remoto de emergência

Resultados escolares de C.Nat. antes do ERE	Insuficiente (n= 6)	Suficiente (n= 11)	Bom (n= 13)	Muito Bom (n= 1)
Escala EA-ERE Dimensões	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
Instabilidade/Nervosismo	18.33 (2.66)	18.27 (4.76)	19.85 (6.79)	26.00 (0.00)

Desvalorização/Incapacidade	17.67 (1.75)	18.73 (4.61)	18.38 (5.87)	26.00 (0.00)
EA-ERE Total	36.00 (3.85)	37.00 (8.88)	38.23 (12.34)	52.00 (0.00)
Resultados escolares de C.Nat. depois do ERE	Insuficiente (n= 2)	Suficiente (n= 11)	Bom (n= 17)	Muito Bom (n= 1)
Escala EA-ERE Dimensões	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
Instabilidade/Nervosismo	16.50 (0.71)	18.27 (4.22)	20.35 (6.31)	15.00 (0.00)
Desvalorização/Incapacidade	15.50 (0.71)	17.64 (2.94)	19.71 (5.92)	17.00 (0.00)
EA-ERE Total	32.00 (0.00)	35.91 (6.72)	40.06 (11.84)	32.00 (0.00)

Verificaram-se médias de ansiedade maioritariamente mais elevadas nos grupos de alunos que obtiveram rendimento escolar “Bom” nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais (antes e depois do confinamento). O que mostra, tal como referem alguns autores, que “uma determinada dose de ansiedade parece ser favorável à mobilização e à motivação escolar” (Hébert, 2020, p. 24), ou seja, parece que é necessário existir um nível de ansiedade para haver um melhor empenho escolar. No entanto, será que em alguns alunos essa ansiedade não poderá tornar-se prejudicial para o seu desenvolvimento?

Num passado bem recente todos estes jovens vivenciaram pela primeira vez um confinamento com as características deste segundo, porém com ligeiras alterações, pois no primeiro tudo era extremamente desconhecido. Este facto pode fundamentar os valores verificados anteriormente, tal como o pedopsiquiatra Strecht (2020) refere, os jovens têm uma grande capacidade de adaptação ao meio que os cerca e que “as capacidades intelectuais e cognitivas de um ser humano são evolutivas”, assim como, “do ponto de vista afetivo: a capacidade de gerir medos, angústias, fantasias, distinguir de forma clara a fantasia da realidade é algo que vai sofrendo incrementos ao longo da infância e também da adolescência”.(Strecht, 2020, p. 44).

A psicóloga Hébert (2020) inspirou-se na Lei de Yerkes-Dodson (1908) para expor precisamente a relação entre Ansiedade e desempenho nas crianças e adolescentes. Esta lei corresponde a uma curva em U invertida e que graficamente é uma parábola com a concavidade para baixo, sendo o vértice da parábola o nível ideal

de ansiedade para um melhor rendimento académico. De acordo com Hébert (2020) a ansiedade em si não é má, apenas quando se torna excessiva.

4.1.2. Caracterização da ansiedade, em função do género

No sentido de responder à questão de investigação de como se caracteriza a ansiedade no ensino remoto de emergência, em função do género (Q3) realizou-se um teste paramétrico (t de Student) para se observar se as médias na ansiedade são significativamente diferentes entre os respetivos grupos de género. Os resultados são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9

Médias e desvios padrão dos resultados na ansiedade, em função do género

Escala EA-ERE Dimensões	Feminino (n= 13) Média (DP)	Masculino (n=21) Média (DP)	Sig.
Instabilidade/Nervosismo	16.92 (4.03)	20.62 (5.56)	.047 *
Desvalorização/Incapacidade	17.00 (3.44)	19.76 (5.21)	.100 ns
EA-ERE Total	33.92 (7.17)	40.38 (10.34)	.060 ns

Nota. ns – não significativo estatisticamente; * estatisticamente significativo– $p < .05$

Os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas na dimensão Instabilidade/Nervosismo da ansiedade, com resultados mais elevados para o género masculino. No geral, também se verificaram médias de ansiedade mais elevadas nos rapazes do que nas raparigas, apesar de estas diferenças não serem estatisticamente significativas. Contrariamente, a literatura refere que habitualmente a ansiedade é mais elevada no género feminino, pelo que se pode questionar se terá o contexto de ensino remoto de emergência aumentado a ansiedade nos alunos do sexo masculino, sobretudo ao nível da dimensão Instabilidade/Nervosismo? Será que foram os que sentiram maior opressão ao longo do confinamento devido a algumas características inerentes do desenvolvimento social desta faixa etária?

Verifica-se uma diferença estatisticamente significativa na dimensão Instabilidade/nervosismo com valores superiores nos alunos do género masculino.

Porém, não permitem concluir que existe efetivamente um número de alunos considerável, gênero masculino, no universo da amostra, que sejam ansiosos aquando ERE. Na dimensão desvalorização/incapacidade e na escala total de ansiedade apesar de se constatarem médias superiores no grupo masculino, estes valores não são estatística e significativamente diferentes.

Os valores obtidos estatisticamente contrariam o que a literatura atual menciona acerca da diferença da ansiedade em géneros, ou seja, os estudos têm vindo a demonstrar que há uma maior prevalência de transtornos de ansiedade no género feminino. Kinrys & Wygant (2005) mencionam num artigo que “Evidências de vários estudos têm sugerido que os fatores genéticos e os hormônios sexuais femininos podem desempenhar papéis importantes na expressão dessas diferenças de gênero.” No entanto, os mesmos autores concluem que “Apesar dessas diferenças, há escassez de dados relativos à resposta ao tratamento entre mulheres com transtornos de ansiedade em comparação aos homens e as limitadas evidências disponíveis são variáveis e amplamente inconclusivas no atual momento.” (Kinrys & Wygant 2005, p. 548) Outros autores referem também diferenças mencionadas anteriormente:

(...) realizaram um estudo transversal em crianças e adolescentes portugueses, entre os 10 e os 17 anos, do 6º, 8º e 10º ano de escolaridade de escolas públicas, onde verificaram que as raparigas apresentaram mais sintomas de ansiedade e/ou depressão do que os rapazes. (Matos, Barrett, Dadds, & Short, 2003, citados por Tomás, 2012)

4.1.3. Caracterização da ansiedade, em função da idade

Para dar resposta à questão de investigação, como se caracteriza a ansiedade em ensino remoto de emergência nos alunos, em função da idade (Q4) realizou-se o teste t de Student, comparando as médias do grupo com 12 ou menos anos de idade (≤ 12 anos) e o grupo de alunos com mais de 12 anos (> 12 anos). As médias observadas na ansiedade, apesar de serem superiores no grupo dos alunos mais novos não são estatisticamente significantes, como se mostra na Tabela 10.

Tabela 10

Médias e desvios padrão dos resultados na ansiedade, em função da idade

Escala EA-ERE Dimensões	Idade ≤ 12 anos Média (DP)	Idade > 12 anos Média (DP)	Sig
Instabilidade/Nervosismo	19.44 (5.72)	18.29 (3.45)	.566 ns
Desvalorização/Incapacidade	18.96 (5.07)	17.71 (3.35)	.614 ns
EA-ERE Total	38.41 (10.46)	36.00 (6.00)	.544 ns

Nota. ns – não significativo estatisticamente

Perante as médias observadas não se obtém nenhuma informação consistente que permita uma conclusão clara e precisa. Contudo, as médias mostram-se mais baixas nos alunos com mais de 12 anos, opondo-se a “um estudo com adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, que demonstrou que a sintomatologia tende a aumentar com a idade”. (Essau, 2000, citado por Tomás, 2012)

4.2. Caracterização dos resultados na autoestima

Apresentam-se os resultados da média e desvio padrão na escala de autoestima (SES) na Tabela 11. O valor médio é de 28.62, sendo este considerado o ponto de corte para que os resultados possam ser organizados em dois grupos de nível baixo versus alto.

Tabela 11

Distribuição da autoestima - médias e desvios padrão

Escala de autoestima (SES)	Média	Desvio Padrão
SES Total	28.62	5.90

Em resposta à questão de investigação de como se caracteriza a autoestima nos alunos, em função de baixo versus alto nível (Q5) organizaram-se os resultados que se apresentam na Tabela 12. Atendendo aos resultados obtidos, considera-se que a maior percentagem de alunos tem autoestima acima da média (64,7 %).

A autoestima neste grupo de alunos pode dizer-se que é razoavelmente alta, embora haja uma franja (35,3%) com uma autoestima bastante baixa. É precisamente nestes alunos que deveria recair a atenção, por isso ser tão relevante a existência de um espaço para “educar emoções”.

Tabela 12

Distribuição da autoestima em termos de baixa versus alta

Escala de autoestima (SES)	Baixa (%)	Alta (%)
SES Total	35.3	64.7

4.2.1. Caracterização da autoestima, em função do rendimento escolar

Dado o reduzido tamanho da amostra e dos subgrupos dos diferentes níveis no rendimento escolar, e à semelhança do que foi apresentado no ponto anterior relativo à ansiedade, não se conseguiu realizar um teste estatístico de comparação inter-grupos (ANOVA). Optou-se apenas por apresentar as medidas descritivas. Assim, para se responder à questão de investigação de como se caracteriza a autoestima nos alunos, em função do rendimento escolar (Q6), apresentam-se os valores das médias e desvios padrão nas Tabelas 13 e 14, relativas respetivamente, às disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais.

Tabela 13

Matemática - Médias e desvios padrão dos resultados na autoestima em função dos resultados académicos, antes e depois do ensino remoto de emergência

Resultados escolares de Mat. antes do ERE	Insuficiente (n= 5)	Suficiente (n= 13)	Bom (n= 11)	Muito Bom (n= 3)
Escala de autoestima (SES)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
SES Total	31.20 (4.44)	27,62 (4.70)	27.55 (8.04)	31.33 (3.79)
Resultados escolares de Mat. depois do ERE	Insuficiente (n= 2)	Suficiente (n= 12)	Bom (n= 17)	Muito Bom (n= 1)

Escala de autoestima (SES)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
SES Total	34.50 (0.71)	28.42 (6.45)	28.71 (6.45)	14.00 (0.00)

Tabela 14

Ciências da Natureza - Médias e desvios padrão dos resultados na autoestima em função dos resultados acadêmicos, antes e depois do ensino remoto de emergência

Resultados escolares de C.Nat. antes do ERE	Insuficiente (n= 6)	Suficiente (n= 11)	Bom (n= 13)	Muito Bom (n= 1)
Escala de autoestima (SES)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
SES Total	32.67 (3.78)	27.27 (4.98)	27.62 (7.33)	27.00 (0.00)
Resultados escolares de C.Nat. depois do ERE	Insuficiente (n= 2)	Suficiente (n= 11)	Bom (n= 17)	Muito Bom (n= 1)
Escala de autoestima (SES)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)
SES Total	34.50 (0.71)	29.55 (4.80)	26.88 (6.76)	31.00 (0.00)

Contrariamente às expectativas, constataram-se médias mais elevadas nos subgrupos de alunos que tiveram avaliação “Insuficiente” (antes e depois do confinamento) nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Assim sendo, o rendimento escolar pode não ser um indicador de bem estar. Conclui-se que a autoestima pode não estar necessariamente associada a um bom rendimento escolar. Porém, para Brookover et al (1979), existe uma relação positiva entre os resultados acadêmicos e a autoestima, embora, como o notou Rogers (1982), o sentido e a natureza causal desta relação esteja por explicar.

Destacar que, através da observação dos dados, existe um aluno com rendimento escolar “Muito bom”, na área curricular de Matemática, cuja média de autoestima é extremamente baixa (14.00). Apesar de a baixa autoestima poder eventualmente não afetar o rendimento escolar, a médio, longo prazo, poderá impactar no desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

4.2.2. Caracterização da autoestima, em função do género

No sentido de responder à questão de investigação: como se caracteriza a autoestima nos alunos, em função do género (Q7) realizou-se o teste t de Student, cujos resultados mostram não haver diferenças significativas na autoestima entre géneros. Na Tabela 15 são apresentados os valores médios.

Tabela 15

Médias e desvios padrão dos resultados na autoestima, em função do género

Escala de autoestima (SES)	Feminino (n= 13) Média (DP)	Masculino (n= 21) Média (DP)	Sig.
SES Total	29.00 (4.42)	28.38 (6.75)	.77 _{ns}

Nota. ns – não significativo estatisticamente

Relativamente à caracterização da autoestima em função do género , o presente estudo revela que os alunos do género feminino apresentam valores ligeiramente superiores do que os alunos do género masculino, contudo não existem diferenças estatisticamente significativas, entre os valores médios de SES obtidos nos dois grupos. De salientar que, os resultados deste estudo vão ao encontro da literatura revista, pois não existem referências significativas relativamente à variável autoestima se diferenciar em função do género, ao contrário do que acontece com a ansiedade em função do género.

4.2.3. Caracterização da autoestima, em função da idade

Para dar resposta à questão de investigação, como se caracteriza a autoestima nos alunos, em função da idade (Q8) os resultados (t de Student) são apresentados na Tabela 16. Não se observam diferenças significativas entre a autoestima dos alunos ao nível da idade.

Tabela 16

Médias e desvios padrão dos resultados na autoestima, em função da idade

Escala de autoestima (SES)	Idade ≤ 12 Média (DP)	Idade > 12 Média (DP)	Sig
----------------------------	--------------------------	--------------------------	-----

SES Total	28.52 (6.17)	29 (5.10)	.851 ns
-----------	--------------	-----------	---------

Nota. ns – não significativo estatisticamente

No que diz respeito à autoestima em função da idade, verifica-se que os alunos com idade inferior ou igual a 12 anos de idade apresentam valores médios mais baixos, mas com uma diferença muito mínima, dos alunos com idade superior a 12 anos de idade, assim não existem diferenças estatisticamente significativas, entre os valores médios de SES obtidos nos dois grupos.

Contudo, há autores que defendem que a idade pode ser um indicador de autoestima, sendo esta um dos indicadores sociais para a compreensão do crescimento e da evolução pessoal (Diogo, 2009).

De salientar, que estes dois grupos têm faixas etárias muito próximas, e, os alunos com idade superior aos 12 anos, do 6.º ano do 2.º CEB, inquiridos no contexto pedagógico, apresentavam características do estágio das operações concretas, em vez do estágio lógico-formal. Pode ser uma das razões para não haver diferenças estatisticamente significativas. Será necessário realizar outros estudos com outras amostras de dimensão maior e com maior variabilidade de idades.

4.3. Relação entre a ansiedade e a autoestima

Para responder à última questão de investigação: como se caracteriza a associação entre a ansiedade em ensino remoto de emergência e a autoestima nos alunos (Q9) realizou-se um teste estatístico de correlação (r de Pearson). Os resultados são apresentados na Tabela 17 e mostram valores altos de correlação negativa entre as variáveis ansiedade e autoestima. Estas correlações negativas indicam que, quanto maior for o nível de ansiedade, menor será o valor da autoestima dos alunos ou vice-versa.

Tabela 17

Correlação entre a ansiedade e a autoestima

Correlação entre as variáveis (Pearson)	SES
Instabilidade/Nervosismo	- .766 **
Desvalorização/Incapacidade	- .788 **

Nota. ** $p < 0.01$ - Correlação estatisticamente significativa

No que respeita à correlação entre estas duas variáveis, ansiedade e autoestima, o presente estudo corrobora diversos outros estudos. Assim, tal como refere Hébert (2020, p.107) “a autoestima constitui um verdadeiro escudo contra a ansiedade”, ou seja, se o aluno aumentar a sua autoestima estará a diminuir obrigatoriamente a ansiedade. Para tal, a mesma autora adverte que para haver sucesso na diminuição da ansiedade, os alunos devem ser ajudados a tomarem consciência das suas qualidades, dos seus pontos fortes e da sua personalidade. O que realça a importância de no contexto de ensino remoto de emergência se pensarem estratégias para diminuir a ansiedade escolar dos alunos, para desse modo também se facilitar a construção de níveis mais elevados de autoestima e assim minorar o impacto que este contexto pode ter no desenvolvimento social, psicológico e educativo dos alunos.

5. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' ' |

5.1. Apresentação das conclusões do estudo

No presente capítulo pretende-se sintetizar as principais conclusões do estudo, depois da análise e discussão dos dados realizada no capítulo anterior. Assim sendo, apresentam-se as conclusões do estudo, por referência aos objetivos específicos formulados da investigação: (i) Identificar se no contexto de ensino remoto de emergência existe associação entre a ansiedade e a autoestima; (ii) Verificar se no contexto de ensino remoto de emergência se observam diferenças na ansiedade dos alunos em função do género, da idade e do rendimento escolar; (iii) Verificar se no contexto de ensino remoto de emergência se observam diferenças na autoestima dos alunos em função do género, da idade e do rendimento escolar.

Primeiramente, salientar que as conclusões aqui mencionadas, referentes à amostra do presente estudo, não podem ser extrapoladas como conclusões para o respetivo universo, pois não terá um nível de confiança aceitável visto a amostra não ser representativa desse mesmo universo. Assim sendo, as relações que se retiram do presente estudo devem ser cautelosas. No entanto, pode-se pensar em alguns aspetos que até seria interessante verificar numa replicação do mesmo estudo num outro contexto e com outros grupos semelhantes.

Seguidamente, a análise dos dados não evidenciou de forma clara e objetiva uma conclusão para se responder à questão geradora do presente estudo, como se relacionam a ansiedade e a autoestima no Ensino Remoto de Emergência e como variam em função do rendimento escolar nos alunos? Todavia completando a análise estatística com os demais autores do enquadramento teórico conclui-se que “uma determinada dose de ansiedade é favorável à mobilização e à motivação e podem influenciar um aumento no desempenho escolar”, não obstante, a “ansiedade em excesso não só provoca um mal estar significativo como também diminui o empenho escolar” (Hébert, 2020, p. 24).

Na amostra estudada, a ansiedade parece ter tido um impacto positivo no rendimento escolar, no entanto também se percebe que está negativamente correlacionada com a autoestima, o que leva a pensar que com ansiedade até pode haver aprendizagem, mas qual será o impacto que isso pode ter a médio longo prazo no desenvolvimento da autoestima dos alunos?, ou seja, mesmo com ansiedade pode existir um bom rendimento académico, mas tal, não nos garante que os alunos estejam a ter um bom desenvolvimento ao nível da autoestima.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, a associação entre a ansiedade e a autoestima em contexto de ensino remoto de emergência, conclui-se que quanto maior for o nível de ansiedade, menor será o nível da autoestima dos alunos ou vice-versa. Este resultado corrobora o que a literatura revista refere. Ainda, relativamente ao primeiro objetivo, é de referir que a autoestima está relacionada com a ansiedade, contudo, devido ao tamanho reduzido da amostra, não se conseguem tirar relações acerca da relação autoestima e rendimento escolar.

Relativamente ao segundo objetivo, “verificar se no contexto de ERE se observam diferenças na ansiedade dos alunos em função do género, da idade e do rendimento escolar”; verificou-se que no contexto do ERE há diferenças na ansiedade dos alunos em função do género, da idade e do rendimento escolar, contudo não se verificaram associações significativas, mas os resultados mostraram uma ansiedade significativamente maior nos rapazes, enquanto a literatura aponta as raparigas como habitualmente mais ansiosas, o que leva a conjecturar se terá sido o contexto de ERE que de alguma forma impactou mais na ansiedade dos rapazes?

A autora Tomás (2012) descreve no seu estudo que há uma maior tendência para a ansiedade com o aumento da idade e os autores Kinrys & Wygant (2005), referem que o género feminino apresenta uma maior ansiedade do que no género masculino, porém afirmam que “Futuros estudos genéticos e de neuroimagem podem ajudar a elucidar a base neurobiológica das diferenças epidemiológicas e de apresentação clínica observadas entre mulheres e homens.” (Kinrys & Wygant ,2005, p. 548)

Por último, o terceiro objetivo, “verificar se no contexto de ERE se observam diferenças na autoestima dos alunos em função do género, da idade e do rendimento escolar.”, no que diz respeito ao rendimento escolar, contrariamente às expectativas, constataram-se médias mais elevadas nos subgrupos de alunos que tiveram avaliação “Insuficiente” (antes e depois do confinamento) nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Em função do género e da idade, os valores médios da autoestima dos alunos, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas o que está de acordo com a literatura revista (Diogo, 2009).

Concluindo, os alunos podem ter um bom rendimento académico, mas, mesmo assim, terem níveis de ansiedade que podem impactar o seu desenvolvimento pessoal e não é esta a situação que se pretende a médio longo prazo. O que realça a

importância de no contexto ERE se pensarem em estratégias para diminuir a ansiedade escolar dos alunos, como por exemplo realizar grupos de discussão, para desse modo também se facilitar a construção de níveis mais elevados de autoestima e assim minorar o impacto que este contexto pode ter no desenvolvimento social, psicológico e educativo dos alunos. De acordo com Strecht (2020) e outros autores o encerramento das escolas aliado ao ERE contribuiu negativamente no que diz respeito ao desenvolvimento social, psicológico e educativo, assim sendo o ERE pode impactar os níveis de ansiedade e de autoestima nos alunos. Contudo, os valores do presente estudo não fornecem dados para concluir se os níveis de ansiedade e de autoestima nos alunos variam em função do rendimento escolar. Seria interessante num futuro estudo, relacionar os estádio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram os alunos, com a ansiedade e com a autoestima. Também seria muito interessante realizar entrevistas aos alunos que integraram a amostra, com a finalidade de se perceber melhor alguns dados que estatisticamente podem não ser conclusivos.

5.2. Limitações no desenvolvimento do estudo

No desenvolvimento do estudo procurou-se assegurar o máximo rigor metodológico, sabendo, porém, que persistem algumas limitações pelo que se considera essencial mencioná-las. Uma das grandes limitações na concretização de um projeto desta envergadura encontra-se estritamente relacionado com a falta de experiência do estudante. Outra limitação foi a falta de capacidade em gerir o tempo para a exequibilidade do estudo no seu rigor e profundidade.

Relativamente ao estudo se encontrar centrado na PES II do 2.º CEB foi muito limitante pois teve de se centrar em duas turmas apenas e nem todos os alunos intervieram. Deveria ter existido a possibilidade de obter uma amostra de maiores dimensões, abrangendo várias turmas a fim de haver uma maior representatividade.

Outro grande fator constrangedor, diz respeito à implementação do questionário. Houve alguns contratemplos, nomeadamente, no excesso de tempo para, primeiramente, a escola autorizar a entregar o consentimento informado aos Encarregados de Educação e, seguidamente, o longo tempo de espera para os EE autorizarem. Posteriormente, era para serem aplicados via online, porém com o tempo de espera da resposta o preenchimento acabou por ocorrer presencialmente e após o término da PES II do 2.º CEB.

Ainda acerca do questionário, verificou-se que algumas questões se repetiam na sua intencionalidade, o que pode ter levado a percepções erróneas no momento da sua administração.

Por fim, gostaria de deixar aqui algumas recomendações para futuros estudos. Assim, seria interessante aprofundar a temática, alargando o estudo, realizando entrevistas a profissionais de educação e de especialistas de desenvolvimento infanto-juvenil, para se perceber com maior profundidade a associação das variáveis em estudo. Também seria interessante fazer um estudo comparativo entre alunos do ensino presencial e do ensino não presencial.

REFLEXÃO FINAL

|' '' | | ''

Após a realização das duas componentes principais do presente relatório, a descrição e reflexão acerca da PES II e a descrição do estudo desenvolvido, importa refletir acerca da sua importância para o futuro profissional enquanto docente.

A presente reflexão visa abordar os aspetos mais significativos ao longo do percurso, sendo eles: (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) o contributo da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; (iii) os aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional, e por último (iv) as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

A realização da PES II possibilitou compreender o funcionamento das instituições e, uma vez que os modos de ação foram tão diferentes, permitiu compreender melhor quais os métodos de ensino mais eficazes, mesmo desenvolvendo modalidades de ensino distintas, ou seja, o ERE no 2.º CEB e ensino presencial no 1.º CEB. É importante destacar que a realização da PES II, nos dois ciclos de ensino, permitiu completar e ampliar conhecimentos e competências, adquiridas ao longo do mestrado em ensino. Ou seja, foi o culminar das aprendizagens teóricas assimiladas no decorrer do mestrado, o que possibilitou um crescimento pessoal e profissional.

A PES desenvolvida no 2.º CEB, na modalidade de ERE, utilizou-se um modelo pedagógico mais expositivo, para ir ao encontro dos orientadores cooperantes, onde o professor tinha o papel central da prática educativa. Este modelo que apenas transmite conteúdos aos alunos e estes são meros ouvintes não promove aprendizagens significativas, consequentemente não retêm a informação de forma adequada. Desta forma, tentou-se desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, porém proporcionando experiências pedagógicas significativas, como por exemplo, que os alunos tivessem uma participação ativa em todo o processo de aprendizagem, desenvolvendo ABRP, atividades experimentais e jogos pedagógicos. A exigência de desenvolver estas metodologias através da modalidade de E@D é um desafio, que faz repensar o processo ensino aprendizagem, uma vez que, a componente pessoal e relacional deste processo fica comprometida.

O facto de serem contextos completamente diferentes com realidades bastante diferentes, bem como alunos provenientes de diferentes meios socioeconómicos, proporcionou um leque variado de aprendizagens e de experiências. Salientar que as

metodologias aplicadas fizeram com que verificasse o que não pretendo aplicar enquanto professora.

Porém, a prática no 2.º CEB desafiou todas as minhas capacidades, emocionais e intelectuais. Tenho de destacar os constrangimentos associados ao ensino não presencial, a distância física entre os alunos, os professores e o próprio edifício acabou por me desestabilizar um pouco emocionalmente, talvez por ser uma pessoa bastante sensível. Tenho necessidade de compreender as crianças com que trabalho para as ajudar também a evoluir não só ao nível de conteúdos, mas também ao nível relacional, até porque um professor, na minha perspetiva, se conhecer bem as características dos seus alunos e o que os perturba facilita no processo de ensino aprendizagem.

O contexto do 1.º CEB foi um contexto privado de excelente qualidade e foi em regime presencial, relativamente ao modelo que a escola acredita ser o melhor para os seus alunos crescerem felizes foi modelo pedagógico socioconstrutivista e interativo, onde os alunos são o elemento central do processo ensino-aprendizagem, sendo eles os principais responsáveis pela construção do próprio conhecimento.

No que refere ao segundo tópico desta reflexão, o contributo da investigação realizada, é possível afirmar que esta permitiu aumentar e aprofundar o conhecimento na área da psicologia, nomeadamente no domínio da ansiedade e da autoestima em crianças e adolescentes, assim como aprofundar saberes relacionados com as metodologias de investigação.

No que diz respeito às fragilidades do presente estudo salienta-se o curto intervalo de tempo em que a investigação se realiza e o número reduzido de participantes, bem como as limitações inerentes à falta de experiência do estudante/investigador. Todavia, todas as dificuldades são o caminho da evolução e devem ser consideradas como aprendizagens para uma futura investigação.

A questão problemática parece-me despertar o interesse por estar bastante presente no quotidiano atual. A meu ver o presente estudo lança diversas questões que a ciência ainda não consegue dar explicação, mas deixa a curiosidade de retornar com uma amostra bem mais significativa e focar a atenção em alunos que apresentem sinais de autoestima baixa e/ou ansiedade elevada.

Relativamente ao terceiro ponto, os aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional, é possível afirmar que foram muitos desde a construção dos planos de intervenção, que permitem identificar as necessidades de

um grupo, às implementações e às avaliações bem como todos os instrumentos e técnicas.

Para finalizar, serão abordadas as dimensões a melhorar na prática docente. Primeiramente, escolher esta profissão é ter uma oportunidade de fazer a diferença na vida de um ser, possibilitando que tenham as melhores experiências possíveis. É ter responsabilidade, uma criança não é uma máquina e todas as crianças têm as suas especificidades, assim sendo têm as mesmas oportunidades e todas têm o direito à educação. Seguidamente, um professor, a meu ver, deve ter a consciência que a sociedade está em constante mudança e inovação, desta forma requer uma educação que acompanhe estas alterações, de modo a formar jovens preparados para uma cidadania ativa e participativa.

O professor enfrenta atualmente desafios díspares que exigem alteração das suas práticas pedagógicas associadas a um desenvolvimento de competências preparadas para responder às exigências do século XXI. Neste seguimento, considero que seria importante, na formação inicial de professores e não só, existir formações que dotassem os mesmos de ferramentas tecnológicas para auxiliar, quer nas aulas presenciais, quer no ensino remoto de emergência.

Em suma, como Oliveira e Serrazina (2002) referem “o conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (p.1) e por esse motivo tornou-se essencial a realização da presente reflexão.

De uma forma geral, a realização da PES II teve um contributo significativo para a aquisição de conhecimentos indispensáveis para um futuro profissional na área da educação, mais precisamente na docência, mesmo os constrangimentos que ocorreram ao longo do percurso foram vantajosos para trabalhar a resiliência, imprescindível ao exercício da profissão. Concluindo, esta foi uma experiência que desafiou todas as minhas inseguranças e fragilidades, mas para que haja evolução a nível pessoal e profissional nem tudo pode ser perfeito e esta prática ensinou que ser professora é isto mesmo, momentos muito bons e outros maus, porém sempre caminhando e aprendendo.

REFERÊNCIAS

| | " | | " | | "

- AED (2016). Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.
<https://aedamaia.pt/index.php/projetos/teip>
- AED (2019). Projeto Educativo. Agrupamento de Escolas da Damaia.
<https://www.aedamaia.pt/index.php/agrupamento/documentos/projeto-educativo>
- Arends, R. I. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-Hill
- Briggs, D. C. (2002). *A autoestima do seu filho*. Martins Fontes.
- Brookover, W. B., Thomas, S. E., & Patterson, A. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*, 37(3), 271- 278.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Canavarro, A.P. (2011). *Ensino exploratório da Matemática: práticas e desafios*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
<http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/4265>
- Cardoso, G. R. (30 de março de 2020). O Ensino Remoto de Emergência que se está a preparar nas escolas. *Público*. Consultado a 2 de julho de 2021 em <https://www.publico.pt/2020/03/30/impar/opiniaio/ensino-remoto-emergencia-preparar-escolas-1910102>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman.
- Coopersmith, S. (1989). *Coopersmith self-esteem inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina, S. A.
- Cortesão, L. (2002) Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas* (pp. 34-43). Ministério da Educação.
<https://hdl.handle.net/10216/26195>
- Cunha, M. (2006). Ansiedade e Perturbações de Ansiedade na Infância e Adolescência: Uma Revisão Teórica. *Interações: Sociedade E As Novas Modernidades*, 6(10).
- Dalgarrondo, P. (2000). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Artmed.
- Deffendi, L. T., & Schelini, P. W. (2014). Relação entre autoestima, nível intelectual geral e metacognição em adolescentes. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP.*, 18(2), 313-320.

- Diogo, F. V. (2009). Relação familiar e autoestima. *Investigação*, 9(1), 17-24.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Artes Médicas.
- Franco, A. C. (2016). *Ansiedade na infância: O design do livro como contributo pedagógico*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/11697>
- Godinho, B. (2020). #Estudoemcasa: Ensino à distância ou Ensino Remoto de Emergência em tempos de pandemia. *Revista da UI_IPSantarém*, 8(4), 194-205. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/>
- Gomes, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Gomes, M. (2013). *O plano individual de trabalho e o tempo de estudo autónomo*. Edições ECOPI.
- Guimarães, J. V. (2012). *Autoconceito, autoestima e comportamentos desviantes em adolescentes*. [Dissertação de mestrado, ISPA- Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/2567>
- Hébert, A. (2020). *Ansiedade: Estratégias e técnicas para gerir a ansiedade*. Edições Mortagne
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de março de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR19NNGgTeenrxaiuB9BsbzE8aFhB24cBeLwPQEuo875VIZJOduX_twmHdo
- Kinrys, G., & Wygant, L. (2005). Transtornos de ansiedade em mulheres: gênero influência o tratamento?. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 27, S43-50. <https://www.scielo.br/j/rbp/a/BFx4r3BVv54Vy9Hh7FfmJnk/?format=pdf&lang=pt>
- Kohlberg, L. (1981). *The psychology of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Lopes, A. (2018). *A dignidade da vida humana: na unidade letiva 1, no nono ano de escolaridade* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/27062>
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel.

- Luz, S. (2016). O papel da atividade lúdica no processo de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20586/1/Susana%20Luz%20-%20TESE%20FINAL.pdf>
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber.
- Matos, M. G. (2005). Comunicação e gestão de conflitos na escola. CDI FMH, Lisboa.
- McReynolds, P. (1975). Changing Conceptions of Anxiety: A Historical Review and a Proposed Integration. In C. D. Spielberger, & I. G. Sarason, *Stress and Anxiety Vol 2* (pp. 3-26).
- Mendes, D., Castelano, K., Martins, L., & Andrade, C. (2017). A influência da autoestima no desempenho escolar. *Revista Educação em Debate*, 39(73).
- Mendes, L. (2005). Avaliação: um processo partilhado. *Escola Moderna*, 24, 5-13.
- Caíres, M. C., & Shinohara, H., (2010). Transtornos de Ansiedade na Criança: Um olhar nas comunidades, *Revista Brasileira de terapias Cognitivas*, 6(1). 62-84. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v6n1/v6n1a05.pdf>
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM
- Oliveira, S. M. (2012). *O modelo de Rasch para avaliar o inventário de ansiedade na escola*. [Dissertação de doutoramento, Universidade São Francisco].
Universidade São Francisco.
<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/604207176923293.pdf>
- OPP (2021). *Caixa de ferramentas para manter a saúde psicológica*. Ordem dos Psicólogos.
https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/doc_covid19_segundo_confinamento.pdf
- Park International School. (s.d.). *Bem-vindos ao Park IS.*, <https://www.park-is.com/?lang=pt-pt>
- Piaget, J. (s.d.). *O Desenvolvimento cognitivo a partir de quatro estádios*. Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/7/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf?fbclid=IwAR1ROY1oujn6wvz1lpGUVkSFoTtLJ4mmArkA3krT>
- Quiles, M., & Espada, J. (2007). *Educar para a autoestima*. Keditora.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Santos, S. C., & Silva, D. R. (1997). Adaptação do state-trait anxiety inventory (stai) - form y para a população portuguesa: primeiros dados. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 32, 85-98.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (3ª ed.). Pactor.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Stevanato, I. S., Loureiro, S. R., Linhares, M. B., & Marturano, E. M. (2003). Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 67-76.
- Strecht, P. (2020). *COVID-19: Uma lição de esperança no futuro*. Manufactura.
- Tomás, C. d. (2012). *Adaptação da "Escala de ansiedade para crianças e adolescentes: o que eu penso e o que eu sinto" numa amostra de crianças e adolescentes angolanos da província de Benguela*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências de Saúde]. Repositório científico da CESPU.
<http://hdl.handle.net/20.500.11816/251>
- Vasconcelos, O. (2015). *Motivação e Disciplina- Perceção de Alunos e Professores da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)*. [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.
<http://hdl.handle.net/10284/4815>

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

Anexo A – Potencialidades, fragilidades e interesses dos alunos, nas disciplinas curriculares, no 1.º CEB

Disciplinas curriculares	Potencialidades	Fragilidades	Interesses
matemática	Números e operações; cálculo mental e resolução de problemas	Realizar medições com unidades de medida não convencionais	Apresentação de operações diversas (adição, subtração, multiplicação e divisão)
Português	Oralidade e criatividade na escrita	Fluência na leitura e compreensão leitora	Apresentação de textos livres
Estudo do meio	Sociedade	Não identificadas	Animais
Música	Experimentação e criação e apropriação e reflexão	Não identificadas	Experimentar os diferentes instrumentos musicais
Artes visuais	Experimentação e criação; interpretação e comunicação e apropriação e reflexão	Não identificadas	Pintar, manipular os materiais e criar algo
Educação física	Perícias e manipulações; deslocamentos e equilíbrios; jogos	Não identificadas	Jogar à apanhada
Expressão dramática	Experimentação e criação e apropriação e reflexão	Não identificadas	Exploração corporal
Competências sociais	Autonomia; participação	Relação com os outros e trabalho em grupo	Execução de tarefas

Anexo B – Objetivos e Estratégias globais de intervenção no 1.º CEB

Objetivos	Estratégias globais de intervenção
Desenvolver a noção de medida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuação da rotina problema da semana envolvendo tarefas de medida; ▪ Realização de tarefas de apropriação da noção de medida, através de raciocínio não mensurável; ▪ Realização de tarefas para a apropriação da noção de medida, através de raciocínio mensurável, utilizando unidades de medida não convencionais.
Desenvolver a compreensão leitora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuação da realização de incentivos aos alunos para lerem na biblioteca, nos momentos de TEA; ▪ Continuação do momento de leitura orientada e dos projetos; ▪ Realização de questões sobre os textos lidos; ▪ Identificação de informação essencial nos textos lidos; ▪ Realização da roda de livros; ▪ Realização de roteiros de leitura; ▪ Utilização de envelopes surpresa após a leitura; ▪ Realização de ralis de leitura. <p>(Estas estratégias permitem desenvolver intencionalmente e explicitamente o léxico das crianças, aspeto este defendido por (Sim-Sim, 2007) como sendo determinante para promover a compreensão leitora)</p>
Desenvolver competências de escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Continuação da promoção de momentos de escrita (individual, pares, pequeno grupo e em coletivo); ▪ Continuação do trabalho de texto da semana; ▪ Continuação da realização de tarefas relativas a listas de palavras; ▪ Continuação da escrita de diversos géneros textuais.

Anexo C – Objetivos gerais e específicos e indicadores de avaliação no 1.ºCEB

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação
1. Desenvolver a noção de medida	1.1. Comparar objetos e figuras de acordo com a grandeza comprimento, através de um raciocínio não mensurável	1.1.1. Compara objetos e figuras de acordo com a grandeza comprimento, através de um raciocínio não mensurável
	1.2. Identificar através da observação de figuras, qual a maior e menor em termos da grandeza comprimento	1.2.1. Identifica através da observação de figuras, qual a maior e menor em termos da grandeza comprimento
	1.3. Comparar objetos e figuras de acordo com a grandeza comprimento, utilizando unidades de medida não convencionais - através de um raciocínio mensurável	1.3.1. Compara objetos e figuras de acordo com a grandeza comprimento, utilizando unidades de medida não convencionais - através de um raciocínio mensurável
	1.4. Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo a visualização e a medida em contextos matemáticos e não matemáticos	1.4.1. Concebe e aplica estratégias na resolução de problemas envolvendo a visualização e a medida em contextos matemáticos e não matemáticos
	1.5. Calcular o valor do comprimento, usando unidades de medida não convencionais	1.5.1. Calcula o valor do comprimento, usando unidades de medida não convencionais
	1.6. Calcular o valor da área, usando unidades de medida não convencionais	1.6.1. Calcula o valor da área, usando unidades de medida não convencionais
2. Desenvolver a compreensão leitora	2.1. Compreender os textos lidos	2.1.1. Responde a questões sobre os textos lidos.
		2.1.2. Identifica a informação essencial num texto lido.
		2.1.3. Lê por iniciativa própria.
	2.2. Apreciar textos literários	2.2.1. Reconta histórias.
2.2.2. Expressa opiniões sobre os livros lidos e/ou ouvidos.		
3. Desenvolver competências	3.1. Produzir géneros textuais diversificados	3.1.1. Escreve pelo menos um texto por semana.

de escrita		3.1.2. Escreve diferentes géneros textuais.
	3.2. Planificar e rever textos	3.2.1. Planifica os seus textos.
		3.2.2. Revê os seus textos.
		3.2.3. Revê e melhora os textos dos colegas em grande grupo
	3.3. Construir listas de palavras	3.3.1. Constrói listas de palavras de acordo com um determinado segmento (por exemplo “ch”)
		3.3.2. Constrói listas de palavras de acordo com um determinado tema – campo lexical

Anexo D – Tabelas de avaliação dos objetivos gerais do PI no 1.º CEB

Objetivos gerais, específicos e indicadores		A	C	FR	FF	H	J	L	Lou	Luc	MG	MM	Mar	MFM	MFP	MP	MR	N	P	R	V	X		
Desenvolver a noção de medida	Comparar objetos e figuras de acordo com a grandeza comprimento, através de um raciocínio não mensurável																							
	Compara objetos e figuras de acordo com a grandeza comprimento, através de um raciocínio não mensurável (avaliação inicial)																							
	Compara objetos e figuras de acordo com a grandeza comprimento, através de um raciocínio não mensurável (avaliação final)																							
	Identificar através da observação de figuras, qual a maior e menor em termos da grandeza comprimento																							
	Identifica através da observação de figuras, qual a maior e menor em termos da grandeza comprimento (avaliação inicial)																							
	Identifica através da observação de figuras, qual a maior e menor em termos da grandeza comprimento (avaliação final)																							
	Comparar objetos e figuras de acordo com a grandeza comprimento, utilizando unidades de medida não convencionais - através de um raciocínio mensurável																							
	Compara objetos e figuras de acordo com a grandeza comprimento, utilizando unidades de medida não convencionais - através de um raciocínio mensurável (avaliação inicial)																							
	Compara objetos e figuras de acordo com a grandeza comprimento,																							

Anexo E – Gráficos de evolução dos alunos nos objetivos gerais do PI , no 1.º CEB

Gráfico 1

Evolução dos alunos no objetivo geral: desenvolver a noção de medida

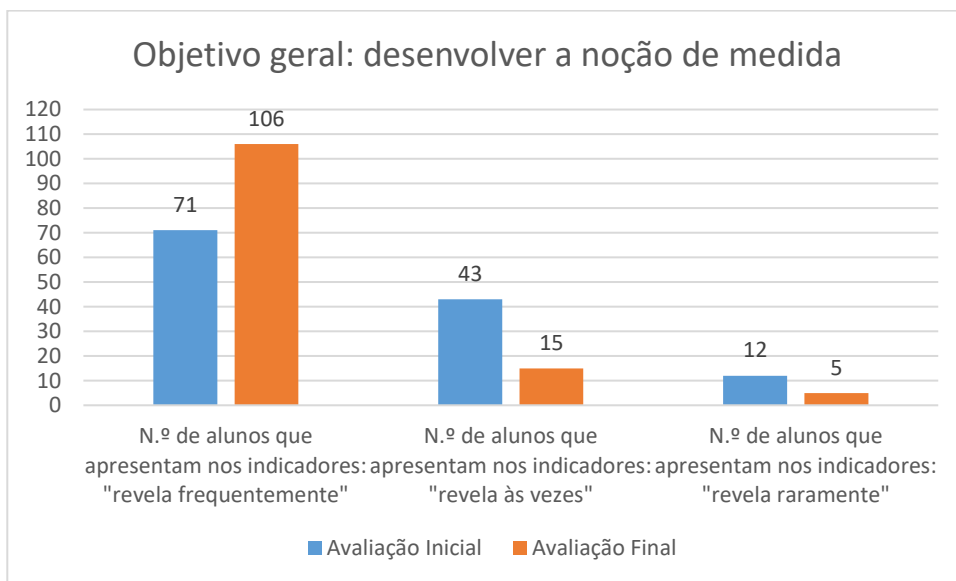


Gráfico 2

Evolução dos alunos no objetivo geral: desenvolver a compreensão leitora

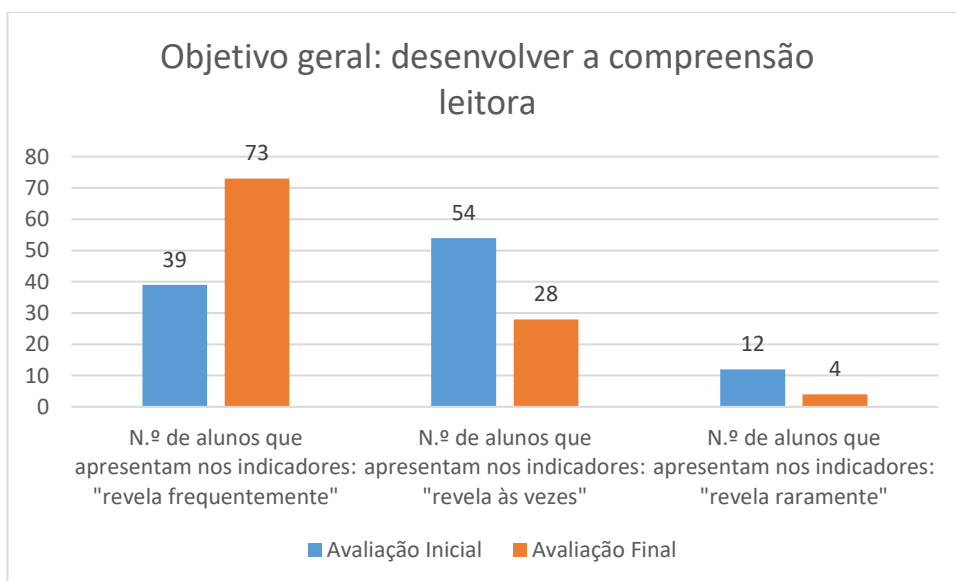
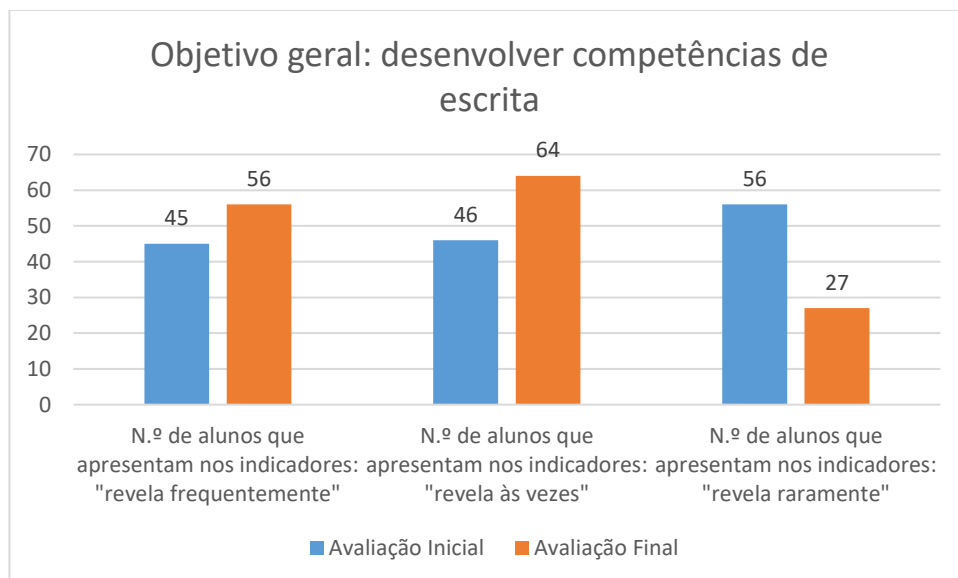


Gráfico 3

Evolução dos alunos no objetivo geral: desenvolver competências de escrita



Anexo F – Potencialidades, fragilidades, nas disciplinas curriculares, no 2.º CEB

Disciplinas curriculares	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	- Alguns alunos revelam facilidade nas operações de números racionais e aquisição de conhecimentos.	- Alguns alunos revelam dificuldades na concretização das expressões numéricas e na aquisição de conhecimentos.
Ciências Naturais	- Curiosidade pelos conteúdos lecionados; - Alguns alunos revelam uma boa participação; - Alguns alunos revelam apropriação dos conteúdos lecionados.	- Dificuldade na compreensão de alguns conceitos.
Competências transversais em ambos os grupos		- Falta de rotinas de trabalho e estudo e, por isso, não dão continuidade ao trabalho feito em aula; - Alguns alunos revelam pouca motivação; - Dificuldade no cumprimento de regras.

Anexo G – Objetivos gerais e específicos e indicadores de avaliação no 2.ºCEB

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Indicadores de avaliação
1. Desenvolver hábitos de estudo e de trabalho	1.1. Registrar os conteúdos abordados nas aulas; 1.2. Executar os jogos lúdico-pedagógicos propostos; 1.3. Fazer os quizzes solicitados para verificação e consolidação dos conhecimentos; 1.4. Executar as tarefas propostas para fazer em casa.	1.1.1. Copia a matéria dada na aula através do PowerPoint; 1.2.1. Executa os jogos lúdico-pedagógicos propostos; 1.3.1. Faz os quizzes solicitados para verificação e consolidação dos conhecimentos; 1.4.1. Executa as tarefas propostas para fazer em casa.
2. Promover a motivação do aluno relativamente à escola	2.1. Apresentar uma boa assiduidade; 2.2. Apresentar uma boa pontualidade; 2.3. Participar de forma espontânea nas tarefas da aula; 2.4. Mostrar entusiasmo e curiosidade sobre os conteúdos lecionados na aula.	2.1.1. Apresenta uma boa assiduidade; 2.2.1. Apresenta uma boa pontualidade; 2.3.1. Participa de forma espontânea nas tarefas da aula; 2.4.1. Mostra entusiasmo e curiosidade sobre os conteúdos lecionados na aula.
3. Desenvolver a compreensão de conceitos	3.1. Utilizar os conceitos no contexto correto; 3.2. Distinguir conceitos sobre um determinado conteúdo curricular.	3.1.1. Utiliza os conceitos no contexto correto; 3.2.1. Distingue conceitos sobre um determinado conteúdo curricular; 3.3.1. Obtém pelo menos 50% de respostas corretas nos quizzes sobre os diversos conteúdos curriculares.
4. Promover uma comunicação matemática e científica correta	4.1. Explicar e descrever os raciocínios, procedimentos e conclusões, utilizando uma comunicação matemática e científica correta.	4.1.1. Explica e descreve os raciocínios, procedimentos e conclusões, utilizando uma comunicação matemática e científica correta.

Anexo H – Consentimento informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

O presente estudo insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionado II (Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa). Este pretende compreender se a ansiedade está associada ao desempenho escolar no ensino à distância.

Por isso, gostaria de contar com a sua colaboração.

Todas as informações pessoais obtidas durante o estudo serão estritamente confidenciais e o anonimato será assegurado.

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno _____ aceito que o meu filho integre o presente estudo e autorizo a recolha e utilização dos dados para serem objeto de tratamento relativamente aos objetivos deste estudo.

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / _____

Agradecemos desde já a sua colaboração!

Anexo I – Análise da entrevista-Focus Group

Questões	Respostas
O que vos perturba nas aulas on-line?	<p>Não aprendemos muito bem; Sentimo-nos burras; Não compreendemos.</p>
Que sentimentos têm quando estão em casa a ter aulas?	<p>Vontade de chorar Triste Irritada Não tenho vontade de falar com ninguém . Estou mais ansiosa em casa.</p>
O que é mais difícil ou mais fácil para vocês no ensino à distância?	<p>Nada é mais fácil, até temos mais trabalhos e avaliações. Estou muito cansada. As aulas on-line são boas porque posso dormir mais de manhã, mas faz-me falta os amigos. Posso ter as aulas na cama. Não me apetece sair da cama . Há muito trabalho Tenho dificuldades em respirar por causa dos atrasos na entrega dos trabalhos. Muitas vezes tenho raiva de estar presa.</p>
O que vos faz mais falta relativamente ao ensino presencial?	<p>Faz falta a companhia dos colegas; Sou mais feliz nas aulas presenciais porque convivo com os meus colegas e professores; Na escola é melhor para aprender.</p>
Qual o motivo da câmara estar desligada muitas vezes?	<p>Não me sinto bem em ligar a camara; Há colegas que tiram fotos ou gravam e eu não gosto que tenham fotografias minhas; Não me sinto confortável com a camara ligada; Sinto vergonha; Não gosto da minha casa; Não gosto de mostrar a minha cara; Não quero ser gozada;</p>

Anexo J – Questionário

Questionário

Instruções

Este questionário pretende estudar as sensações que os alunos têm desde que as aulas passaram a ser à distância (online). Em baixo, encontras uma série de afirmações que referem sensações que podem ser sentidas nesta forma de ensino à distância. Lê cada afirmação com atenção e coloca uma cruz (X) no quadrado que se encontra à frente e que parece mais se aplicar à tua forma de sentir. Não há respostas certas nem erradas, o importante é dares a resposta que melhor descreve os teus sentimentos.

Muito importante: Para dares resposta às seguintes afirmações deves pensar no que sentes desde a altura em que as aulas passaram a ser online:

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Sinto-me nervoso(a) durante as aulas.				
2. Parece que a escola deixou de ter sentido.				
3. Sinto-me esgotado(a).				
4. Tenho dificuldade em fazer todos os meus trabalhos.				
5. Sinto-me pior do que os meus colegas.				
6. Quando o professor diz o meu nome fico nervoso(a).				
7. Tenho medo de não fazer bem os trabalhos escolares.				
8. Sinto que não consigo organizar todas as minhas tarefas escolares.				

9. Fico desorientado(a) quando penso nas tarefas escolares que são para entregar.				
10. Sinto-me triste.				
11. Sinto confiança nas aulas on-line.				
12. Fico frustrado(a) por não conseguir aprender.				
13. Sinto-me sozinho(a).				
14. Desligo a câmara porque sinto vergonha de mim.				
15. Desligo a câmara porque sinto vergonha da minha casa.				
16. Tenho medo do que as outras pessoas pensam de mim.				
17. Sinto-me desconfortável nas aulas.				
18. Sinto que os outros não gostam das coisas que eu faço ou digo.				
19. Sinto as minhas mãos húmidas quando estou a realizar quizzes de avaliação.				
20. Sinto-me irritado(a) nas aulas.				
21. Gosto de participar nas aulas.				
22. Parece que os meus colegas são mais felizes do que eu.				
23. Consigo estar com muita atenção nos trabalhos da escola.				
24. Tenho dificuldade em me concentrar nas aulas.				
25. Tenho vergonha de falar nas aulas.				

Na tabela seguinte encontras uma série de afirmações que referem sensações que podem ser sentidas em qualquer altura.

Lê cada afirmação com atenção e seleciona a opção de resposta que parece se aplicar à tua forma de sentir.

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Sinto que sou uma pessoa de bem como as outras pessoas.				
2. Sinto vergonha de ser como sou.				
3. Penso que não presto para nada.				
4. Sou capaz de fazer tudo tão bem como as outras pessoas.				
5. Sinto-me um(a) inútil.				
6. Acho que tenho boas qualidades.				
7. Tenho motivos para me orgulhar na vida.				
8. Estou satisfeito(a) comigo mesmo(a).				
9. Tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo(a).				

Idade: _____

Género: _____

Qual a tua avaliação no 1º Semestre a Matemática e a Ciências Naturais?

Qual a avaliação que esperas ter no 2º Semestre a Matemática e a Ciências Naturais?

Tens alguém que te ajude nas tarefas escolares, fora da escola, sem ser os teus professores? (Coloca uma cruz na opção que se identifica contigo)

Sim _____ Não _____

Muito obrigada pela tua colaboração!