

# PROGRAMA DE PROMOÇÃO DO AUTOCONCEITO EM ALUNOS/AS DO 12º ANO

2014

## **Ana Filipa Lourenço Rodrigues (autor principal)**

Licenciada em Psicologia - área de pré-especialização em Psicologia Clínica Cognitivo-Comportamental pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal)  
Pós-graduada em Psicologia Escolar e Educacional (Webstudy)  
Pós-graduada em Avaliação e Intervenção Psicológica com Crianças e Adolescentes (Webstudy)  
Psicóloga com experiência em Agrupamento de Escolas e em Centros Educacionais e Terapêuticos para Crianças e Jovens

## **Nuno Jorge Mesquita Baptista (revisão e tutoria)**

Doutorando em Psicologia  
Psicólogo Escolar e Educacional  
Investigador, Formador/Docente  
Instituto Superior da Maia (ISMAI) &  
Universidade da Beira Interior (UBI)

E-mail de contato:  
[ana23filipa@gmail.com](mailto:ana23filipa@gmail.com)

---

## RESUMO

O presente trabalho é composto por uma fundamentação teórica, à qual se segue a descrição dos destinatários o programa, instrumento de avaliação utilizado (pré-teste e pós-teste) e objetivos gerais do programa. Posteriormente, são desenhadas a estrutura e organização das sessões (número de sessões, planeamento das mesmas, objetivos específicos, descrição das atividades, materiais e intervenientes).

**Palavras-chave:** Autoconceito, promoção, intervenção, programa.



## INTRODUÇÃO

O autoconceito é um constructo multidimensional que diz respeito à percepção/representação que o indivíduo tem de si próprio nos vários aspetos da sua vida (Pipa & Peixoto, 2011, as cited in Gonçalves, s/d).

Esta percepção acerca de si constrói-se a partir da influência dos vários contextos em que o indivíduo se integra - família, escola, grupo de pares e contextos desportivos - assim como, das interpretações que faz dessas experiências e das apreciações que os outros significativos fazem dos seus comportamentos (Faria, 2005, as cited in Gonçalves, s/d).

Na infância e na adolescência, a escola é o contexto em que os jovens passam a maior parte do tempo sendo, por isso, fundamental para o desenvolvimento dos alunos no sentido de trabalhar as competências sociais, emocionais e académicas de cada um, colaborando para a manutenção ou alteração do seu autoconceito (Bastos, 2007; Senos & Diniz, 1998, as cited in Gonçalves, s/d).

A construção das representações de si vai aumentando consoante o desenvolvimento do indivíduo e este contexto tanto pode propiciar experiências que favorecem a autoconfiança e senso de competência pessoal, como pode atuar no sentido oposto, diminuindo o autoconceito daqueles que têm dificuldades em obter bons resultados e em construir amizades (Neves & Faria, 2003, as cited in Gonçalves, s/d).

Assim, Ireson & Hallam (2009, as cited in Gonçalves, s/d) consideram que o autoconceito tem maior influência do que o rendimento escolar, na determinação e capacidade para ultrapassar obstáculos e aceitar desafios.

**Neste sentido, ao longo deste trabalho, proponho-me abordar o tema do autoconceito, no ensino secundário, mais propriamente em alunos do 12º ano, num momento fulcral de decisão e de escolhas vocacionais/profissionais determinantes. De seguida vou procurar desenvolver um programa de promoção do autoconceito nesta mesma etapa académica, acreditando que tal irá potenciar o bem estar-pessoal, a motivação, o rendimento académico e facilitar a adaptação dos potenciais destinatárias ao novo ciclo de estudos, ou situação profissional que se avizinha. Finalmente, terminarei com um caso prático.**



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na psicologia da educação, a investigação acerca das representações sobre si próprio, têm conhecido grande interesse, devido ao facto destas surgirem associadas a diferentes aspetos do ajustamento escolar como sejam o rendimento académico, as atitudes em relação à escola, a adaptação na transição escolar ou a motivação (Belo, Faria & Almeida, 1998, as cited in Peixoto, 2003).

Globalmente, o autoconceito é definido como a perceção ou representação que o sujeito tem sobre si próprio. Esta definição está amplamente aceite entre a comunidade científica e é congruente com diversas perspetivas teóricas sobre o autoconceito (e.g. Covington, 1992; Harter, 1985, as cited in Neves & Faria, 2009).

Vaz Serra (1988) definiu o autoconceito como a “perceção que o indivíduo tem de si próprio” como sendo “um ser físico, social, espiritual ou moral” (Gecas, as cited in Vaz Serra, 1986).

Tratando-se de um conceito complexo, Vaz Serra (1988) admitiu que na formação do autoconceito podemos encontrar fatores de 4 tipos:

- As aspirações que os outros fazem sobre o nosso comportamento;
- O nosso desempenho em situações específicas;
- A comparação do nosso comportamento com o de outros significativos; e
- O confronto entre o comportamento do sujeito e os valores do seu grupo de pertença.

De acordo com vários autores, o autoconceito está intimamente ligado à noção de competência pessoal (Bong & Skalvik, 2003, as cited in Neves & Faria, 2009) e, por isso, remete para a avaliação sobre a capacidade intelectual de um modo global, mas também sobre as aptidões e competências mais específicas que cada um detém (Faria & Lima Santos, 2001, as cited in Neves & Faria, 2009).

O autoconceito enquanto constructo multidimensional que abrange atitudes e sentimentos acerca das capacidades, aparência e aceitação social dos indivíduos (Faria & Fontaine, 1990, 1992, as cited in Faria & Azevedo, 2004), representa um elemento central da personalidade, funcionando como organizador da ação, a qual pode facilitar ou inibir, conforme seja, respetivamente, positivo ou menos positivo.

Múltiplos fatores contribuem para o desenvolvimento das representações que construímos acerca de nós próprios. Entre eles, podemos referir a influência da família, dos grupos em que nos inserimos e, necessariamente, da escola (Peixoto, 2003). A escola, contexto no qual, em



períodos cruciais do desenvolvimento, passamos grande parte do tempo, erige-se como local privilegiado para a construção e consolidação das autorrepresentações. Esta sua importância decorre de vários aspetos. Em primeiro lugar, a escola “obriga” a que o indivíduo interaja como os outros, o que pode originar sentimentos de animosidade, rejeição, discriminação, aceitação ou popularidade, o que se reflete, necessariamente de forma diferente nas representações que a criança ou adolescente vão construindo sobre si próprio (Osborne, 1996, as cited in Peixoto, 2003).

A interação com os outros origina, igualmente, um espaço que permite a existência de processos de comparação social, em que o indivíduo compara o seu desempenho com o dos seus colegas fornecendo, deste modo, mais um contributo para a construção das autorrepresentações e para a aquisição de padrões de avaliação de desempenho. Em particular, a vivência de situações ligadas ao sucesso e ao ultrapassar das dificuldades que os contextos de aprendizagem proporcionam, contribuem para a construção de autorrepresentações e de sentimentos positivos em relação a si. Do mesmo modo, e porque na escola não se vivenciam apenas sucessos, ela é fonte para muitos alunos de experiências penosas e frustrantes associadas ao insucesso (Peixoto, 2003).

De acordo com Faria & Fontaine, (1992, as cited in Faria & Azevedo, 2004), no contexto académico, a importância do autoconceito relaciona-se com a sua capacidade preditiva do rendimento escolar, da adaptação social e do bem-estar psicológico global dos alunos, definindo-se como o conjunto de perceções do indivíduo acerca de si mesmo e das suas capacidades e competências pessoais em diferentes domínios, com particular relevo para os domínios escolar, social, físico e emocional.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), o autoconceito “apresenta benefícios importantes para a motivação e para a forma como os alunos abordam as tarefas de aprendizagem” (OCDE, 2003, as cited in Coelho, 2014).

De facto, a investigação tem revelado que o autoconceito está positivamente associado à motivação intrínseca e ao nível de esforço dos alunos (Skaalvik & Skaalvik, 2004, as cited in Neves & Faria, 2009) e à qualidade dos seus resultados escolares (Choi, 2005, as cited in Neves & Faria, 2009).

Durante a adolescência, o autoconceito torna-se diferenciado, multifacetado e estruturado (Faria & Fontaine, 1990, as cited in Faria & Azevedo, 2004) e os indivíduos abandonam as características globais e indiferenciadas para se descreverem e avaliarem, adotando as específicas e diferenciadas, sendo mais capazes de integrar no conceito de si mesmo o feedback avaliativo dos outros, aumentando, com a idade, a relação entre autoconceito e realizações pessoais, como as académicas (Faria, 2003, as cited in Faria & Azevedo, 2004). As experiências escolares, nomeadamente as de fracasso podem agravar o quadro de declínio do autoconceito durante a

adolescência, contribuindo para a sua diminuição (Veiga, 1990, as cited in Faria & Azevedo, 2004), ou seja, as retenções teriam um efeito de erosão no conceito de competência pessoal.

No ensino secundário, enquanto ciclo de estudos terminal, que prepara para o ingresso no mundo do trabalho ou no ensino superior, pode constituir-se num importante acontecimento de vida, pelos desafios que coloca ao jovem estudante, pois junto às exigências de sucesso académico, necessário para prosseguir nos estudos, o jovem precisa de resolver questões relacionadas à consolidação da sua identidade, exploração e preparação para o investimento num projeto profissional. Deste modo, o estudo do autoconceito em estudantes do ensino secundário, nas suas facetas académicas, não académicas e global, representa um importante contributo para a compreensão dos processos de preparação para a transição, particularmente a académica (Faria & Azevedo, 2004).

O interesse pelo estudo da relação entre o conceito de si, como variável motivacional e os resultados escolares aumentou significativamente a partir da década de 70, altura em que se começaram a atribuir os resultados escolares, o sucesso académico e a adaptação ao sucesso escolar a fatores para além da capacidade intelectual (Fontaine, 1991, as cited in Azevedo, 2005).

Num estudo com alunos do secundário, Haynes, Hamilton-Lee & Comer (1988, as cited in Azevedo, 2005) verificaram que os alunos com um rendimento escolar abaixo da média apresentavam níveis de autoconceito significativamente inferiores aos alunos com um rendimento acima da média.

Por sua vez, têm sido realizados estudos no nosso país, no sentido de determinar a relação entre os resultados escolares e o autoconceito de competência. Considerando que o autoconceito de competência está associado “às perceções de capacidade, para lidar de forma eficaz com o ambiente, aceita-se igualmente que o mesmo se relaciona com comportamentos de ação, persistência e esforço, que têm subjacentes objetivos de realização centrados na aprendizagem” (Faria & Lima Santos, 1999, as cited in Azevedo, 2005).

A participação em atividades extracurriculares pode ser um meio eficaz da escola promover um maior envolvimento na instituição escolar, principalmente por parte dos alunos de menor investimento académico (Mahoney & Cairns, 1997, as cited in Peixoto, 2003). Deste modo, a investigação revista sugere que a participação em atividades extracurriculares produz efeitos positivos em vários aspetos da vida escolar, nomeadamente em termos do rendimento académico, autoconceito e atitudes em relação à escola.

Vários estudos permitem evidenciar a existência de alguma estabilidade nas avaliações que as pessoas fazem sobre si próprias. Essa estabilidade não invalida, no entanto, que concomitantemente, possam coexistir alterações no autoconceito. Programas de intervenção visando a promoção do autoconceito permitem colocar em evidência o carácter simultaneamente flexível e estável do autoconceito, ao evidenciarem variações para algumas das dimensões



enquanto que as restantes permanecem estáveis, como acontece, por exemplo, no trabalho de Marsh & colaboradores (1986, as cited in Peixoto, 2003).

O jovem adulto, no processo de desenvolvimento psicossocial vai ultrapassar sequências de acontecimentos gradativos, a saber: tornar-se competente, integrar e desenvolver as emoções, desenvolver a autonomia, estabelecer a identidade, aspetos considerados importantes para que o estudante estabeleça relações interpessoais que, por sua vez, constituem a base do desenvolvimento da criatividade e do desenvolvimento da integridade.

A escola funciona como um contexto importante de desenvolvimento da escolaridade e o 1º ano de ensino superior apresenta especificidades, na realidade portuguesa, pelos desafios que colocam aos alunos (Azevedo, 2005).

Aos alunos do 12º ano é exigido que decidam acerca do curso superior ou da profissão a seguir tendo como constrangimento as notas de acesso à universidade. Além disso, observa-se que a transição para o ensino superior provoca por vezes frustrações, quer porque os alunos não conseguem entrar nesse nível de ensino, quer porque entram num curso que não corresponde à sua 1ª opção, já para não mencionar as condições de acesso, que fazem depender dos exames nacionais cerca de metade da nota de candidatura (Azevedo & Faria, 2003, as cited in Azevedo, 2005).

Por sua vez, o 1º ano de ensino superior exige que os alunos enfrentem uma realidade para a qual não foram preparados, uma vez que a nível do secundário se investe, essencialmente no saber-saber, relegando-se para 2º plano competências sociais e emocionais fundamentais para enfrentar os desafios com sucesso (Azevedo, 2005).

Por outro lado, verifica-se que muitas vezes os alunos, quando acedem ao ensino superior, não são acolhidos de forma personalizada, experimentando sentimentos de isolamento e abandono (Azevedo, 2005).

A promoção do autoconceito está associada a muitos benefícios educativos, como um aumento do envolvimento escolar (Cava & Musitu, 2000, as cited in Coelho, 2014), melhorias no desempenho académico e redução do abandono escolar (Marsh & Craven, 2006, as cited in Coelho, 2014). Assim, a promoção do autoconceito é frequentemente sugerida como um objetivo da educação (O Mara et. al, 2006, as cited in Coelho, 2014).

Será importante investir na criação de medidas de apoio para os alunos em transição, não só no sentido de promover a construção de projetos vocacionais, mas igualmente no sentido de preparar os alunos para lidarem com as mudanças pessoais e contextuais associadas à transição (Azevedo, 2005).

Os programas de apoio desenvolvidos junto dos alunos do secundário têm permitido promover aspetos como a motivação e a autorregulação (Vitória, 1997, as cited in Azevedo,

2005). Dado que um programa de orientação vocacional pode contemplar, não só aspetos diretamente associados à decisão vocacional, mas igualmente aspetos como o autoconhecimento, o autoconceito e a autoestima dos alunos que frequentaram as sessões de orientação escolar e vocacional nas dimensões académica e não académica (Azevedo, 2005).

De facto, vários têm sido os autores que defendem que os alunos que se conhecem, que se avaliam positivamente e se autorresponsabilizam pelas suas ações, facilmente se sentirão capazes de enfrentar desafios associados à mudança, pelo que a promoção destas competências teria que corresponder ao objetivo principal do programa de apoio à transição.

## **PROGRAMA DE INTERVENÇÃO**

### **Destinatários do Programa**

O Programa destina-se a alunos do 12º ano do ensino secundário, especialmente aqueles que pretendam ingressar no ensino superior.

### **Instrumentos**

Como instrumento de avaliação do programa (pré-teste e pós-teste), foi escolhido o *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS-2) (Veiga, 2006). No que concerne ao PHCSCS, este foi originalmente desenvolvido na década de 60 por Piers e Harris, sendo revisto na década de 80 por Piers. Em 2002 o instrumento foi reduzido a 60 itens com o objetivo de aumentar as qualidades psicométricas e a facilidade de utilização da escala, assegurando as particulares que tinham colaborado para o seu sucesso.

O PHCSCS, tanto na sua versão original como na reduzida a 60 itens, é composto por seis fatores que procuram abordar todos as dimensões do autoconceito tendo em conta se tratar de um constructo multidimensional.

O **Fator I** diz respeito ao aspeto comportamental (**AC**), e é constituído por 13 itens (12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48 e 58) que se referem à perceção que o sujeito tem do seu comportamento em diversas situações e à perceção que o mesmo tem da responsabilidade pelas suas atitudes, quer na escola ou no seio familiar.

Por outro lado, o **Fator II** alude ao estatuto intelectual e escolar (**EI**) e apresenta 13 itens (5, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52 e 55) que permitem analisar o modo como o indivíduo se observa quanto ao rendimento nos trabalhos escolares. Está relacionado com a ideia que os pares têm dele como elemento integrante da turma, devido à sua capacidade de aprendizagem e às suas ideias.

O **Fator III** incide sobre a aparência e atributos físicos (**AF**) e inclui 8 itens (8, 9, 15, 33, 44, 46, 49 e 54) que têm como objetivo analisar o que pensa o indivíduo acerca do seu aspeto físico.

O **Fator IV** diz respeito à ansiedade (**AN**) e é apresentado através de 8 itens (4,7, 10, 17, 23, 29, 56 e 59) que reportam-se à dúvida, aos medos, às inquietações e às intranquilidades com que o sujeito se observa e enfrenta as situações. Está relacionado com juízos negativos e emoções.

Por outro lado, o **Fator V**, a popularidade (**PO**), comporta 10 itens (1,3,6,11,32,37,41,47,51 e 57) que dizem respeito à forma como o sujeito se vê nas relações com os pares, à capacidade em fazer amigos, ao nível de popularidade e à maneira como se sente envolvido e desejado nas atividades de grupo.

Por último, o **Fator VI**, satisfação e felicidade (**SF**), inclui 8 itens (2, 28, 31, 35, 40, 42, 53 e 60) que demonstram a satisfação que o sujeito evidencia por ser como é, estando mesmo associado ao grau de felicidade geral (Paiva, 2009, cit. in Gonçalves, s/d).

No que respeita às pontuações desta escala, as classificações superiores equivalem a um autoconceito mais elevado, sendo necessário executar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos (1,3,4,5,7,8,10,11,13,14,17,19,20,21,23,25,27,29,30,32,35,36,37,38, 40, 43, 45, 47, 48, 51, 52, 56, 57, 58, 59). Deste modo, é atribuído 1 ponto ou zero, conforme a resposta dada demonstre uma atitude positiva ou negativa face a si próprio (Veiga, 2006).

### **Objetivos gerais**

- 1) Promover o desenvolvimento socioemocional e vocacional dos jovens do 12º ano;
- 2) Promover o desenvolvimento do autoconceito destes alunos;
- 3) Facilitar a manifestação de pensamentos e a expressão emocional dos jovens;
- 4) Potenciar a capacidade de resolução de problemas e de controlo da ansiedade.
- 5) Contribuir para que os jovens em transição se preparem para enfrentar, de forma adequada e eficaz, a transição do ensino secundário para o ensino superior;
- 6) Desenvolver estratégias de *coping* para lidar eficazmente com situações adversas;
- 7) Prevenir o aparecimento de problemas psicossociais resultantes da inadaptação ao ensino superior.





## Organização das sessões

- Sessão 0** – Apresentação do programa e motivação para a participação dos alunos;
- Sessão 1** – Apresentação do grupo/estabelecimento de uma relação terapêutica; Pré-teste;
- Sessão 2** – Daqui a um ano... (parte I);
- Sessão 3** – Daqui a um ano... (parte II);
- Sessão 4** – “Eu sou... E, o que quero vir a ser?”;
- Sessão 5** – “E... o que pensarão de mim?”;
- Sessão 6** – “Como somos nós?”;
- Sessão 7** – “Sou/somos único(s) e especial(ais)” (parte I);
- Sessão 8** – “Sou/somos único(s) e especial(ais)” (parte II);
- Sessão 9** – “Espelho meu...”;
- Sessão 10** – “Eu consigo...”;
- Sessão 11** – “É bom partilhar...”
- Sessão 12** – Avaliação das sessões/ pós-teste.

## Planeamento da intervenção

- **Periodicidade:** Sessões semanais, de 45 minutos, com início no 1º Período, nas aulas de DT-AT (Direção de Turma/Assembleia de Turma);
- **Elementos:** Cada grupo deverá ter um limite máximo de 12 elementos, devendo os seus elementos pertencer à mesma turma.
- **Espaço físico:** Predominantemente, a sala de aula.

## Sessões

- Sessão 0** – Apresentação do programa e motivação para a participação dos alunos.

## Objetivos específicos:



- ✓ Sensibilizar para:
  - A necessidade de promover o autoconhecimento e o autoconceito;
  - A necessidade de conhecer o contexto inerente à transição;
- ✓ Apresentar os objetivos gerais do programa, assim como a dinâmica a seguir em cada sessão;
- ✓ Distribuir as fichas de inscrição e estabelecer um prazo para entrega das mesmas.

### **Descrição:**

O psicólogo dirige-se a cada turma no sentido de realizar a sensibilização para a atividade (alunos e diretores de turma). O psicólogo deve enfatizar os objetivos a prosseguir ao longo do programa, de forma a evitar a formação de expectativas inadequadas e termina a sensibilização distribuindo a circular e a ficha de inscrição aos alunos, estabelecendo um prazo para entrega da mesma, no caso do aluno pretender participar no programa.

Material: Ficha de inscrição (Anexo 1).

Intervenientes: Alunos; Diretores de Turma, Psicólogo.

**Sessão 1:** – Apresentação do grupo/estabelecimento de uma relação terapêutica; Pré-teste.

### **Objetivos específicos**

- ✓ Apresentar os elementos do grupo e o psicólogo.
- ✓ Memorização dos nomes.
- ✓ Inventariar as características pessoais para fazer face à transição, em termos de autoconceito.

### **Descrição:**

#### **Atividade 1: Passagem da bola**

O grupo está sentado em forma de círculo. O psicólogo inicia a sua apresentação. A bola é passada em volta, e cada aluno que a recebe diz o seu nome e 3 qualidades. A atividade termina depois de a bola ter passado por todos os participantes.

#### **Atividade 2: *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2)***

Passagem do *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2)* (Veiga, 2006) (pré-teste) (Anexo 2).



Materiais: Bola; caneta.

Intervenientes: Psicólogo; Alunos; Diretores de Turma.

## Sessão 2 – Daqui a um ano... (parte I)

### Objetivos específicos:

- ✓ Criar um clima de relacionamento afável. Fomentar o espírito de grupo, identificando os pontos em comum.
- ✓ Inventariar as dúvidas relativas à candidatura no ensino superior (tipo e datas das provas específicas, tipo de cursos, planos curriculares, instituições de ensino superior, cálculo da média de conclusão do secundário e de candidatura, entre outras dúvidas).
- ✓ Refletir e clarificar o projeto vocacional de cada aluno (decisão vocacional de acordo com a história individual e os recursos existentes).
- ✓ Estabelecer passos que permitem concretizar o projeto vocacional (esclarecimento de dúvidas relativas ao acesso ao ensino superior e/ou à inserção na vida profissional).

### Descrição:

#### Atividade 1: Guião de apresentação

O psicólogo distribui pelos alunos o enunciado do **guião de apresentação** (anexo 3), pedindo-lhes que o preencham evitando frases longas e optando por palavras-chave. Cada aluno deverá apresentar-se, escolhendo os aspetos que prefere focar, sem necessidade de seguir a ordem do guião.

De seguida, os alunos são convidados a refletirem acerca do seu percurso pessoal e vocacional, percebendo a importância que assumem os acontecimentos passados no presente, através da construção de uma história de um aluno do 12º ano. Em grupo, de acordo com as dúvidas, os alunos formulam as suas dúvidas acerca do acesso ao ensino superior. Para além das dúvidas que formularam, são clarificadas questões relacionadas com o cálculo da média do ensino secundário e de acesso ao ensino superior.

Materiais: Caneta; guião de apresentação.

Intervenientes: Alunos; Psicólogo; Diretores de Turma.



### Sessão 3 – Daqui a um ano... (parte II)

#### Objetivos específicos:

- ✓ Refletir acerca das características do contexto de transição:
  - levantamento das dificuldades relacionadas com a frequência do 12º ano;
  - levantamento das expectativas quanto ao acesso (exames, candidatura, resultados da candidatura) e ao contexto universitário; análise e reflexão dos diferentes cenários) possíveis de transição; reflexão sobre as características da transição secundário superior;
  - análise das principais diferenças entre o contexto secundário e o contexto superior.
- ✓ Conhecer e sistematizar as crenças irracionais relacionadas com a transição.

#### Descrição:

Nesta sessão os alunos refletem sobre as principais diferenças entre o ensino secundário e o ensino superior. São ainda convidados a manifestarem pensamentos e sentimentos perante vários cenários possíveis de transição.

Materiais: nenhuns.

Intervenientes: Psicólogo; alunos; diretores de turma.

### Sessão 4 – “Eu sou... E, o que quero vir a ser?”

#### Objetivos específicos:

- ✓ Promoção do autoconhecimento (reflexão acerca dos interesses, processo de decisão vocacional, influências, suporte social) e sua importância na construção e implementação do projeto vocacional;
- ✓ Reflexão acerca do percurso pessoal e vocacional, percebendo a importância que assumem os acontecimentos e emoções passados no presente.
- ✓ Fomentar a capacidade de projeção no futuro, mediante a integração de acontecimentos/situações passados e presentes, assim como das emoções a eles associados.



### **Descrição:**

#### **Atividade 1 – Exercício “Linha de Vida”**

É solicitado aos alunos que elaborem o exercício “**Linha de Vida**” (Anexo 4): Os alunos são convidados a refletir e marcar na “Linha da sua vida” os acontecimentos positivos e negativos mais marcantes da sua vida, com marcos temporais, bem como as emoções associadas. Posteriormente, deverão registar na mesma linha, desejos para o futuro, tendo, igualmente, em consideração alguns marcos temporais.

#### **Atividade 2 – Exercício “Projeção no Futuro”**

Neste exercício, os alunos são convidados a projetar-se num futuro mais ou menos próximo, a médio, longo prazo (Anexo 5). Deverão refletir acerca dos seus objetivos/desejos pessoais, profissionais, interpessoais, etc...

No final, procede-se à partilha e reflexão acerca dos seus trabalhos.

Materiais: Caneta; fichas em anexo.

Intervenientes: Psicólogo; Alunos; Diretores de Turma.

### **Sessão 5 – “E... O que pensarão de mim?”.**

#### **Objetivos específicos**

- ✓ Explorar o autoconceito dos alunos, tentando, por meio desse processo, fazê-los atingir um nível de conhecimento de si próprio mais elevado;
- ✓ Facilitar a expressão e partilha de opiniões e emoções;
- ✓ Explorar as perceções, expectativas e sentimentos sobre si próprios e sobre a forma como pensam que os outros os veem;
- ✓ Explorar as implicações do autoconceito dos participantes em termos de projeto de vida.

#### **Atividade “Como é que eu sou? O que pensarão de mim?”**

### **Descrição:**

O psicólogo explica o objetivo genérico da atividade “**Como é que eu sou? O que pensarão de mim?**” (Anexo 6), acentuando a necessidade de os alunos refletirem sobre quem são, enquanto pensam nos seus projetos de vida. De seguida, distribui-se a ficha aos alunos participantes para que a preencham e partilhem a informação.

Materiais: Caneta; ficha “Como é que eu sou? O que pensarão de mim?”



Intervenientes: Psicólogo; Alunos; Diretores de Turma.

### **Sessão 6 – “Como somos nós?”.**

#### **Objetivos específicos:**

- ✓ Fomentar o conhecimento interpessoal;
- ✓ Expressar agrado pelos colegas;
- ✓ Desenvolver espírito de observação;
- ✓ Melhorar o autoconceito;
- ✓ Estabelecer uma relação de confiança;
- ✓ Obter informações sobre os participantes;
- ✓ Ajudar o grupo a ter um sentimento positivo em relação a si próprio.

Atividade: **“Festinhas no Ego”**

**Descrição:** O psicólogo distribui a cada um dos participantes uma folha A4, pedindo-lhes que escrevam o seu nome no verso e que a colemb nas suas costas.

Explica aos alunos que deverão movimentar-se pela sala e ao mesmo tempo escrever nas costas de todos os participantes dois elogios / características positivas (um físico, outro psicológico / profissional) que definam o colega escolhido. A atividade decorre ao som de música.

A atividade termina quando todos tiverem recebido, pelo menos, um elogio, ou quando o psicólogo decidir. O psicólogo recolhe as folhas e, sem dizer a quem pertencem, vai lendo em voz alta os elogios. Os participantes devem tentar identificar o colega a quem os elogios foram dirigidos.

Material: Folhas A4; Fita-cola; Gravador e música

Intervenientes: Psicólogo, alunos e Diretores de Turma.

No final desta sessão, pede-se, aos alunos que tragam uma foto sua para a sessão seguinte.

### **Sessão 7 – “Sou/somos único(s) e especial(ais)” (parte I).**

#### **Objetivos específicos:**



- ✓ Saber destacar talentos individuais.

Atividade: “**Ser um Génio**”

**Descrição:**

O psicólogo pergunta ao grupo o que significa para eles “Ser um Génio”.

Depois dos exemplos pede-se que cada elemento numa folha de papel desenhe ou cole uma fotografia sua com uma frase que demonstre como é um génio.

No final juntam-se todas as folhas, agrafa-se e constrói-se um livro com o título “Todos somos génios”.

Material: Papel, marcadores, cola, agrafador.

Intervenientes: Psicólogo, Alunos, Diretores de Turma.

**Sessão 8 - “Sou/somos único(s) e especial(ais)” (parte II).**

**Objetivos específicos:**

- ✓ Aprender a falar de si;
- ✓ Descrever-se de forma positiva.

Atividade: “**Querido, eu...**”

**Descrição:** O psicólogo apresenta a atividade: “Hoje vão escrever uma carta a alguém muito importante: a vocês mesmos. Vai ser uma carta especial!” Cada um deve escrever uma carta dirigida a si mesmo onde se usa e abusa dos elogios diante do destinatário (que também é o autor da carta). Não devem faltar as palavras de encorajamento que forem necessárias.

A carta só pode conter comentários positivos. É proibido fazer referências negativas ou desanimadoras. “Procurem reconhecer as qualidades mais positivas da pessoa a quem escrevem, as conquistas que alcançou....”

Enquanto os participantes escrevem, o psicólogo dá a ajuda que for necessária. Cada participante deve meter a sua carta num envelope com o seu nome e morada. O psicólogo recolhe e guarda os envelopes. Coloca-os no correio depois de 1 mês.

Material: Papel, caneta, envelope selado.

Intervenientes: Psicólogo, alunos, diretores de turma.



## Sessão 9 – “Espelho meu...”.

### Objetivos específicos:

- ✓ Exercitar uma atitude de otimismo;

### Atividade: “Espelho meu”

**Descrição:** O psicólogo apresenta a atividade com esta ou com outras palavras: “Às vezes as pessoas dizem-nos palavras maldosas que nos deixam desencorajados. E, por vezes, somos nós mesmos que dizemos essas palavras de desencorajamento a nós mesmos. Quando ouvimos palavras derrotistas, começamos a duvidar das nossas capacidades. Temos de contrariar essa mania de ir para baixo!”

O psicólogo convida os participantes a escreverem num papel três das coisas mais negativas que já disseram a si mesmos. Ou que alguém lhes disse.

Depois convida a escrever noutra folha, as mesmas frases mas em chave positiva e encorajadora. Exemplo: “Não tenho jeito para a matemática”. Passa a: “Os problemas de matemática são fáceis e divertidos de resolver”.

Em seguida, cada participante deve rasgar em pequenos pedaços a primeira folha de papel (com as palavras desanimadoras). Devem deitá-los no caixote do lixo. Ao fazê-lo devem dizer a si mesmos que estão a deitar fora todo o pessimismo. Podem ainda colocar-se em frente ao espelho e repetir alto e com convicção as frases que escreveram na segunda folha.

Material: Papel; caneta; espelho

Intervenientes: Alunos; Psicólogo, Diretores de Turma.

## Sessão 10 – “Eu consigo...”.

### Objetivos específicos:

- ✓ Diminuir o grau de agitação física e psíquica;
- ✓ Aprender a utilizar pensamentos neutros para controlar a ansiedade;
- ✓ Fomentar a imaginação;

**Atividade:** Relaxamento com Cores (Anexo 7)

### Descrição:





Antes de começar o exercício, deve preparar-se o local para que reúna as condições necessárias:

- A iluminação da sala deve ser suave, de preferência com luz indireta, quase em penumbra.
- Convém que o local esteja isolado de ruídos, para evitar distrações.
- A temperatura da sala deve ser agradável.
- Pode tornar-se a sala mais acolhedora, afastando as mesas e as cadeiras e colocando almofadas no chão.

Material: Enunciado para o Orientador (Anexo 7); Música ambiente.

Intervenientes: Psicólogo, alunos, diretores de turma

### **Sessão 11 – “É bom partilhar”.**

#### **Objetivo da atividade:**

- ✓ Partilhar experiências relativas à transição;
- ✓ Promover a partilha e o convívio;
- ✓ Promover o relacionamento interpessoal;
- ✓ Esclarecer algumas dúvidas associadas ao contexto de transição.

**Descrição:** Esta sessão realiza-se num sábado à tarde, para facilitar a deslocação dos ex-alunos do 12º ano à escola. Começa com cada ex-aluno do 12º ano a fazer uma breve apresentação do seu percurso escolar e depois é aberto o debate, moderado pelo psicólogo. No final promove-se um lanche-convívio para estreitar relações entre os atuais alunos do 12º ano e os ex-alunos do 12º ano.

Material: Nenhum

Intervenientes: Psicólogo, Alunos; Ex-alunos do 12º ano e Diretores de Turma.

### **Sessão 12 – Avaliação das sessões/ pós-teste**

#### **Objetivos específicos:**

- ✓ Sistematizar os adjetivos e as atividades desenvolvidas ao longo do Programa;

- ✓ Avaliar as temáticas e a dinâmica das diferentes sessões.
- ✓ Avaliar o autoconceito dos alunos (pós-teste).

**Descrição da atividade:** O psicólogo realiza uma síntese de todo o processo. Os alunos são convidados a avaliar a sessão anterior e todo o programa, por escrito e convidados a partilhá-la com os colegas. Finalmente avalia-se o autoconceito dos alunos (pós-teste).

Material: *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS-2); folha de papel; canetas

Intervenientes: Psicólogo, Alunos e Diretores de Turma.

## CONCLUSÃO

A transição do ensino secundário para o ensino superior é um processo que ocorre em sujeitos que se encontram num período de desenvolvimento caracterizado por grandes e rápidas mudanças. Por outro lado, acontece num contexto completamente novo que exige, da parte dos mesmos, a adoção de estratégias de *coping* para fazer face a desafios de forma adaptativa.

Considerando o sujeito em transição, sabemos que o mesmo se encontra num processo complexo de desenvolvimento da sua identidade e do conceito de si próprio, pelo que poderá estar mais suscetível para apresentar dificuldades de adaptação ao novo contexto.

O ensino secundário apresenta-se essencialmente orientado para a preparação académica dos alunos, colocando em segundo plano questões como as socioemocionais, que tem sido consideradas importantes na adaptação (Azevedo, 2005).

Relativamente ao contexto do ensino superior, este apresenta-se no nosso país, caracterizado por circunstâncias que o tornam, para além de estimulante, muitas vezes hostil.

Os vários estudos efetuados, tanto nacionais, como internacionais, apontam que o autoconceito do aluno representa um importante contributo para a compreensão do envolvimento perante as atividades, resultados académicos, adaptação social e preparação para a transição, particularmente a académica.

Neste sentido, considero de todo fundamental a implementação de programas de promoção do autoconceito ao longo do percurso académico, incluindo no 12º ano, o qual constitui um importante acontecimento de vida, pelos desafios que coloca ao jovem estudante.



## BIBLIOGRAFIA

Azevedo, A. (2005). Motivação e sucesso na transição do ensino secundário para o ensino superior. Tese de Doutoramento. *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.*

Baptista, N., Monteiro, C., Silva, M., Santos, F., Sousa, I. (2011). Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em grupo com alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Psicologia.pt. O portal dos psicólogos.*

Coelho, V., Sousa, V. e Figueira, A. (2014). O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos do 3º ciclo. *Revista de Psicodidáctica, 2014, 19(2), 347-365.*

Diniz, L. e Carmelino, M. (2007). *Manual do Formador de Comportamento Relacional. Lisboa.*

Faria, L. e Azevedo, A. Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia, (2004), 14 (29), 265-276.*

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81(3), 417-430.*

Neves, Sílvia Pina; Faria, Luísa – Autoconceito e autoeficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto: Edições Universidade Fernanda Pessoa. ISSN 1646-0502.6 (2009) 206-218.*

Peixoto, F. (2003). Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar. Tese de Doutoramento. *Universidade do Minho. Braga.*

Rosa dos Ventos (2002) – Guia do Profissional de Orientação – *Guia elaborado com o Apoio da Comissão das Comunidades Europeias ao abrigo do Programa Leonardo Da Vinci. Lisboa.*

Vaz Serra, A. (1988). Atribuição e autoconceito. *Psychologica, 1, 127-141.*



Veiga, F. (2006). Uma nova versão da escala de auto-conceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação, 1 (1)*, 39–48. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4672?mode=full>.

