

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

O meio em que se inserem os alunos pode influenciar a motivação pela escola?

Marta Sofia Rua Seleiro

M

2021



Marta Sofia Rua Seleiro

O meio em que se inserem os alunos pode influenciar a motivação pela escola?

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Laura Maria Pinheiro de Machado Soares e pela Professora Doutora Fátima Loureiro de Matos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Marta Sofia Rua Seleiro

O meio em que se inserem os alunos pode influenciar a motivação pela escola?

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Geografia no 3ºCiclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Laura Maria Pinheiro de Machado Soares e pela Professora Doutora Fátima Loureiro de Matos.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra	3
Agradecimentos	5
Resumo.....	6
Abstract	7
Índice de Figuras	8
Índice de Tabelas.....	9
Índice de Gráficos.....	10
Introdução.....	11
1.Enquadramento Concetual	16
1.1. Fatores que condicionam a motivação/ sucesso escolar	16
1.2. O Programa TEIP	20
2.Enquadramento do estudo de caso	24
2.1. Caraterização da escola Pêro Vaz de Caminha.....	24
2.2. Contexto metodológico	29
2.3. O meio socioeconómico, cultural e psicológico	32
3.Análise dos resultados	35
3.1. O ‘meio físico’	35
3.1.1. Local de residência.....	35
3.1.2. Local de estudo preferido pelos alunos em casa.....	37
3.1.3. Descrição da área de residência pelos estudantes.....	38
3.1.4. Principais problemas na área de residência	41
3.2. O ‘meio socioeconómico e cultural’: caraterísticas do agregado familiar	43
3.2.1. Composição do agregado familiar	43
3.2.2. Nível de Escolaridade.....	45
3.2.3. Acompanhamento Extracurricular.....	47
3.2.4. Acesso a recursos materiais.....	48
3.3. O ‘meio psicológico’	49
3.3.1. Perspetivas sobre a Escola	50
3.3.2. Perspetivas sobre as Aulas.....	52
3.3.3. Perceção sobre os fatores de (des)motivação.....	54
Considerações Finais	59

Referências Bibliográficas	63
Anexos	66
Anexo 1.....	67
Anexo 2.....	77

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, Setembro de 2021

Marta Sofia Rua Seleiro

Agradecimentos

Agradeço primeiramente à minha família, na figura dos meus pais, que acompanharam ativamente todo o meu percurso acadêmico e que me ajudaram a concluir com sucesso esta jornada pedagógica.

Em segundo lugar, estou grata a todos os professores que direta ou indiretamente modelaram a minha personalidade e postura enquanto aluna.

Em terceiro, parablenizo os docentes responsáveis pelo curso superior que elegi como profissão futura, uma vez que me abriram os horizontes e permitiram que não me arrependesse, em nenhum momento, pela escolha que fiz.

Não posso deixar de agradecer igualmente à escola que me recebeu, na figura do diretor Armando Coelho, que me acolheu calorosamente e sem o qual este meu relatório de estágio não poderia ter sido levado a cabo, assim como à professora diretora de turma, Laura Lima, que me auxiliou na relação com os alunos e que serviu de ponte entre os mesmos e o presente trabalho de investigação.

Por último, agradeço à minha orientadora de relatório de estágio, a Doutora Laura Soares, pelo apoio prestado.

Resumo

A questão que orienta o presente estudo, “O meio em que se inserem os alunos pode influenciar a motivação pela escola?”, surge no contexto da Iniciação à Prática Pedagógica do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que decorreu na Escola EB2/3 Pêro Vaz de Caminho (EPVC). Integrada no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), esta escola recebe alunos enquadrados numa área socioeconómica e culturalmente desfavorecida, o que tende a favorecer a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar. No entanto, se uma parte significativa dos alunos da EPVC evidenciam os problemas focados, revelando falta de motivação pelo seu percurso académico, tal não pode ser generalizado. Efetivamente, face às adversidades com que se defrontam no seu meio de vivência, vários estudantes revelam empenho na aquisição das aprendizagens.

A partir desta reflexão, definimos, como objetivo do nosso Relatório de Estágio (RE), aferir quais os fatores que interferem na (des)motivação dos alunos pela aprendizagem, partindo do pressuposto que as características do meio familiar e do território de inserção do estabelecimento de ensino, pode influenciar a motivação ou a falta dela em relação à escola. A metodologia utilizada consistiu na aplicação de um inquérito, via *Google Forms*, englobando questões direcionadas com os fatores de (des)motivação académica.

Os resultados obtidos permitiram aferir que os fatores sociais, económicos, psicológicos, culturais e físicos influenciam direta e indiretamente o interesse e empenho dos alunos pelo seu percurso escolar.

Palavras-chave: (Des)motivação, aprendizagem, territórios de vivência, TEIP.

Abstract

The question that guides the present study, "Can the students' environment influence their motivation for school?", arose in the context of the Initiation to Pedagogical Practice of the Master's Degree in Geography Teaching in the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education of the Faculty of Arts of the University of Porto, which took place at Escola EB2/3 Pêro Vaz de Caminho (EPVC). Integrated in the Educational Priority Intervention Territories Programme (TEIP), this school receives students from a socio-economically and culturally disadvantaged area, which tends to favour indiscipline, school dropout and failure. However, if a significant part of the students at EPVC show the problems mentioned above, revealing a lack of motivation for their academic pathway, this cannot be generalised. Indeed, in face of the adversities they face in their living environment, several students show commitment in the acquisition of learning.

Based on this reflection, the objective of our Internship Report (ER) was to assess which factors interfere with the students' (dis)motivation to learn, based on the assumption that the characteristics of the family environment and the territory where the educational establishment is located may influence the motivation or lack thereof towards school. The methodology used consisted of applying a survey via Google Forms, including questions related to academic (un)motivation factors.

The results obtained allowed assessing that the social, economic, psychological, cultural and physical factors influence directly and indirectly the interest and commitment of students for their school path.

Key-words: (Dis)motivation, learning, living territories, TEIP.

Índice de Figuras

FIGURA 1 DOMÍNIOS RELACIONADOS COM O INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR.	12
FIGURA 2 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PÊRO VAZ DE CAMINHA E NÍVEIS DE ESCOLARIDADE	24
FIGURA 3 LOCALIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PÊRO VAZ DE CAMINHA	24
FIGURA 4 A. SALA DE AULA. B. CANTINA; C. BIBLIOTECA	25
FIGURA 5 PAVILHÃO PÊRO VAZ DE CAMINHA	26
FIGURA 6 ENQUADRAMENTO DA EPVC. QUADRO GERAL (A) E DISTRIBUIÇÃO NUMÉRICA DO COMÉRCIO E SERVIÇOS	28
FIGURA 7 ESQUEMA METODOLÓGICO	30
FIGURA 8 LOCALIZAÇÃO DAS RESIDÊNCIAS DOS ALUNOS	32
FIGURA 9 NUVEM DE PALAVRAS SOBRE A DESCRIÇÃO DO LOCAL DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS	39
FIGURA 10 EXEMPLOS DE MAPAS MENTAIS DA ÁREA DE RESIDÊNCIA, DANDO RELEVÂNCIA AOS ESPAÇOS VERDES.	40
FIGURA 11 MAPAS MENTAIS ILUSTRATIVOS DE ÁREAS RESIDENCIAIS MAIS DENSAS	41
FIGURA 12 NUVEM DE PALAVRAS SOBRE OS PROBLEMAS NA ÁREA DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS	42

Índice de Tabelas

TABELA 1 DEFINIÇÃO DE MOTIVAÇÃO	18
TABELA 2 MOTIVAÇÃO/TEORIA DA APRENDIZAGEM	18
TABELA 3 CITAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE MOTIVAÇÃO	19
TABELA 4 CLASSIFICAÇÃO DOS TIPOS DE FAMÍLIA	34
TABELA 5 AVALIAÇÃO DOS FATORES QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A (DES)MOTIVAÇÃO	58

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 IDADE E GÉNERO DOS ALUNOS	31
GRÁFICO 2 CONCELHO DE RESIDÊNCIA	36
GRÁFICO 3 DIVISÃO DA CASA EM QUE COSTUMA ESTUDAR.....	38
GRÁFICO 4 COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR	44
GRÁFICO 5 NÍVEL DE ESCOLARIDADE GLOBAL (A) E POR PROGENITOR (B)	46
GRÁFICO 6 PROFISSÃO DA MÃE (A) E PROFISSÃO DO PAI (B).....	46
GRÁFICO 7 QUEM ACOMPANHA OS ALUNOS NO ESTUDO	48
GRÁFICO 8 DISPOSITIVOS ELETRÓNICOS QUE OS ESTUDANTES UTILIZAM PARA ESTUDAR	49
GRÁFICO 9 SE GOSTAM DA ESCOLA (A) E ASPETOS POSITIVOS (B)	50
GRÁFICO 10 ASPETOS QUE GOSTARIAM DE ALTERAR.....	51
GRÁFICO 11 GOSTAS DAS AULAS?	52
GRÁFICO 12 TIPOS DE AULAS QUE OS ALUNOS PREFEREM	53
GRÁFICO 13 HÁBITOS DE ESTUDO DOS ALUNOS DA AMOSTRA	54
GRÁFICO 14 FATORES QUE PODEM CONTRIBUIR PARA A (DES)MOTIVAÇÃO	57
GRÁFICO 15 REAÇÃO DOS PAIS/ENCARRADOS DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO AOS RESULTADOS DOS ALUNOS	58
GRÁFICO 16 REAÇÃO DOS PAIS/ENCARRADOS DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO AOS RESULTADOS DOS ALUNOS	58

Introdução

As características socioeconômicas, culturais e ambientais que caracterizam o contexto de vivência de crianças e jovens, quer ao nível do meio familiar, quer ao nível do território onde residem – e no qual habitualmente se enquadra a escola -, fazem parte de um vasto conjunto de fatores que condicionam a (des)motivação pelo ensino e, consequentemente, o desempenho escolar.

Vários estudos têm sido desenvolvidos neste contexto, procurando analisar o contributo desses fatores, de que forma afetam o (in)sucesso académico, ou que práticas pedagógicas podem ser mais adequadas para motivar os alunos.

Tapia (1999), por exemplo, considera que a motivação está ligada à interação dinâmica entre ‘condicionantes pessoais e contextuais’, defendendo que o processo motivacional não depende de um único fator. No entanto, considera que o professor é uma ‘figura-chave na motivação dos alunos’, indo ao encontro do estudo desenvolvido por Simões *et al.* (2018), que demonstra que as relações aluno-professor se apresentaram como a variável mais influente no desempenho escolar.

“(...) ao definir objetivos de aprendizagem, apresentar a informação, propor tarefas, responder à demanda dos alunos, avaliar a aprendizagem e exercer o controle e a autoridade, os professores criam ambientes que afetam a motivação e a aprendizagem. Em consequência, se queremos motivar nossos alunos, precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno” (Tapia, ob.cit., p.14)

Outros autores, como Chechia e Andrade (2005, p. 431), referem a importância do contexto familiar, afirmando que “(...) nos estudos desenvolvidos a respeito do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, tem sido particularmente relevante o fenômeno da relação dos pais com o rendimento escolar dos filhos e a percepção que constroem sobre a escola.” No entanto, consideram que o “(...)desenvolvimento

escolar do aluno é um processo que se desenvolve na escola e com influência da família; não depende exclusivamente da família” (ob.cit, p. 432).

O interesse por estas temáticas, manifestado pela multiplicidade de trabalhos científicos, associa-se ao facto de ser cada vez mais frequente confrontarmo-nos com alunos que manifestam desinteresse pela escola/aulas. Segundo Pezzini e Szymanski (2008, s/p), muitos alunos “(...) frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas”, o que se expressa através de atitudes e comportamentos que podem passar pela mera apatia até condutas/ações que prejudicam o normal funcionamento da componente letiva, contribuindo para o seu insucesso escolar.

Neste sentido, Roazzi e Almeida (1988, p.53) afirmam que, frequentemente “(...) o insucesso escolar é analisado como reflexo de disfuncionamentos ao nível do aluno, da família, dos programas, ou do professor”. Sendo assim, o (in)sucesso e a (des)motivação estão associados a um grupo de fatores que acabam por afetar diretamente o jovem/aluno. Tendo por base este pressuposto, Precioso (2005, p.205) salienta que “(...) as retenções e o abandono escolar são fenómenos interligados e sistémicos, ou seja, relacionados com vários factores” interligando o ‘indivíduo’, a ‘família’, a ‘escola’ e o ‘meio envolvente (figura 1)¹.

Figura 1 Domínios relacionados com o insucesso e abandono escolar.



Fonte: Precioso, 2005.

¹. https://dne.cnedu.pt/index.php?option=com_joomlaboard&Itemid=3&func=view&view=threaded&id=340&catid=7. Acesso a 20-04-2021.

De acordo com esta perspetiva, o indivíduo é diretamente afetado pelo membros da família, uma vez que é

“(…)na família que adquirimos valores e princípios que orientam a nossa postura perante a vida (e os desafios que ela nos coloca), valores estes que nos identificam e nos distinguem uns dos outros, valores que nos tornam peculiares. Basicamente concordamos que, em parte, “os filhos são o reflexo dos pais”, na medida que tendem a ver as figuras parentais como exemplos a seguir... e daí os pais terem um papel tão importante na educação dos seus filhos.” (Oliveira, 2019, p.19)

Quanto ao ambiente escolar, também é importante salientar que tem uma relevância acrescida, pois “(...) os jovens passam a maior parte do seu tempo na escola, a escola tem de ser considerada um cenário chave para intervenções destinadas a promover o bem-estar dos alunos.” (Matos e Carvalhosa, 2001, p.45)

No entanto, o ‘meio envolvente’ vai acabar por abranger a escola, a família e o próprio jovem, pelo que é um fator que também condiciona a ‘postura’ deste, ‘postura’ esta, consequentemente interligada aos ‘territórios de vivência’ onde o mesmo está inserido.

Quando iniciamos o estágio curricular na Escola EB2/3 Pêro Vaz de Caminho (EPVC) - no contexto da Iniciação à Prática Profissional (IPP) do Mestrado em Ensino de Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (MEG) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) -, desde logo nos confrontamos com uma comunidade estudantil que indiciava alguns dos problemas focados, como revela a própria inserção da escola no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), ou seja, escolas ou agrupamentos de escolas “(...) que se localizam em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”².

² <https://www.dge.mec.pt/teip>. Acesso a 20-04-2021.

Neste sentido, recebe alunos com todo o tipo de experiências de vida, das mais 'básicas' (e.g. dificuldades económicas) às mais complexas (famílias disfuncionais, com diversos tipos de problemas associados). Claro que tal não significa que todos os alunos integrados nestes contextos, manifestem desinteresse pela escola/aulas ou revelem dificuldades de aprendizagem, mas é elevada a probabilidade de isso acontecer.

O presente Relatório de Estágio (RE), tem como finalidade entender de que forma os fatores físicos, sociais, culturais, económicos e psicológicos podem afetar a motivação e o (in)sucesso dos jovens na escola.

Considerando os aspetos referidos, definiu-se como objetivo principal aferir a opinião dos estudantes sobre os fatores que condicionam a sua (des)motivação pelo ensino. Pretendeu-se estabelecer um foco sobre os aspetos relacionados com o contexto espacial da área de vivência dos alunos - a escola e a habitação – configurando 'territórios de exclusão' em que o quadro socioeconómico e cultural se reflete na qualidade de vida da população.

Assim, definiram-se como objetivos específicos:

- ✓ Identificar os fatores que condicionam a motivação/sucesso escolar
- ✓ Analisar a distribuição espacial do local de residência dos estudantes
- ✓ Caracterizar a área de residência/escola em termos ambientais, socioeconómicos e culturais;
- ✓ Comparar os dados anteriores com informação relativa ao agregado familiar dos alunos;
- ✓ Aferir a opinião dos estudantes sobre as características da escola/área de vivência, comparando-os com a sua (des)motivação pelo ensino.

Na concretização dos objetivos anteriormente referidos, foi definida uma metodologia de trabalho que contempla uma sequência articulada de fases de trabalho, iniciando-se pela recolha e análise crítica de bibliografia relacionada com o tema, seguida pela

aplicação de um inquérito por questionário, ao qual, posteriormente, foi associada a elaboração de um mapa mental sobre a área de residência dos alunos.

Considerando os aspetos referidos, o nosso RE encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro corresponde ao enquadramento concetual, discutindo-se o conceito de “motivação” recorrendo a diferentes definições, assim como se explora o significado das escolas TEIP. No segundo capítulo, é feita uma caracterização do nosso estudo de caso, definindo-se o contexto metodológico e alguns dos aspetos mais importantes da escola onde realizamos a nossa IPP, identificando-se os factores relacionados com a (des)motivação e (in)sucesso escolar, assim como se apresenta o questionário aplicado. O último capítulo é dedicado à análise dos resultados obtidos, a que se seguem as considerações finais.

1. Enquadramento Concetual

1.1. Fatores que condicionam a motivação/ sucesso escolar

Uma das questões que permanece sempre atual e se destaca no contexto do sistema educativo, relaciona-se com a necessidade de fomentar o interesse de crianças e jovens pelo processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, a falta de motivação dos alunos pela ‘escola’, está na base de problemas como a indisciplina, o absentismo, o abandono escolar precoce e o insucesso escolar. E se os dois últimos itens revelam melhorias progressivas ao longo dos últimos 20 anos, ainda se assinalam diferenças significativas quando se compara Portugal com outros países da União Europeia (UE). Com efeito, de acordo com o Monitor da Educação e da Formação de 2019 (EU, 2019), no nosso país a repetição do ano escolar atinge ainda “(...) um número significativo de alunos [pelo que] há um número crescente de alunos com idade superior à idade escolar esperada em cada ano e os alunos tendem a acumular múltiplas repetições” (ob.cit., p.7). Para além disso, embora o abandono escolar precoce

“(...) esteja agora próximo da média da UE [continuam] a existir diferenças consideráveis persistindo grandes disparidades entre os géneros (14,7 % para o sexo masculino e 8,7 % para o sexo feminino em 2018) [e] diferenças regionais muito significativas (28,3 % na região autónoma dos Açores versus 11,2 % no continente” (ob.cit., ibidem).

Estes dados impelem à reflexão sobre o assunto e a colocar a seguinte questão: como conseguir motivar estes jovens para um percurso académico que pode potenciar a sua qualidade de vida?

Constituindo um dos conceitos chave para conseguir entender o (in)sucesso escolar, a motivação é encarada sob várias perspetivas por diferentes autores.

Lourenço e Paiva (2010, p. 133), referem que “(...) através da motivação, consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências. Assim, a motivação é primordial no desempenho académico dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar”.

Sublinha-se, ainda, que a definição de motivação deve conter “(...) a ideia de “processo”, isto é, a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada directamente, mas pode ser inferida a partir de determinados comportamentos”, dirigindo-os “(...) para metas que orientam a ação do indivíduo” (Paiva, 2019, p.6). Ou seja,

“(...) a motivação envolve objetivos que fornecem ímpeto para a ação e indicações para agir. A motivação pode influenciar o que se aprende, quando e como aprender. Assim, os estudantes motivados a aprender estão aptos a envolverem-se em atividades que acreditam que os vão ajudar a aprender” (ob.cit. ibidem)

Neste contexto, a motivação acaba por ser um dos fatores mais importantes dentro de uma sala de aula, fomentando o interesse dos alunos pelos conteúdos/atividades desenvolvidos durante a componente letiva.

No entanto, de acordo com Prado (2007, p.6), é importante distinguir interesse de motivação:

“As coisas que interessam, e por isso prendem a atenção, podem ser várias, mas talvez nenhuma possua a força suficiente para conduzir à ação, a qual exige esforço de um motivo determinante da nossa vontade. O interesse mantém a atenção, no sentido de um valor que deseja. O motivo, porém, se tem energia suficiente, vence as resistências que dificultam a execução do ato”.

Não se pretendendo desenvolver estes aspetos de forma aprofundada, resumiu-se na tabela 1 e 2 , alguns dos conceitos de motivação, assim como as teorias que a enquadram no contexto da aprendizagem.

Tabela 1 Definição de Motivação

AUTOR(ES)	DEFINIÇÃO DE MOTIVAÇÃO
Tapia e Fita, 1999, p.77	<i>A motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo (...) Estudar a motivação consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas empreender determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos.</i>
Lieury & Fenouillet, 2000, apud Todorov e Moreira, 2005, p.123	<i>(...) a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade.</i>
Oliveira e Alves, 2005, p.231	<i>(...) a motivação é uma "energia" que impulsiona alguém em determinada direção, ou seja, é uma força interna que faz com que o indivíduo busque realizar algo.</i>
Nieto, 1985, apud Ribeiro, 2011, p. 2	<i>(...) um processo que tenta explicar factores de activação, direcção e manutenção da conduta, face a um objectivo desejado.</i>
Ball, 2012, s/p	<i>Motivation, in its broadest sense, can be defined as forces acting either on or within a person to initiate behaviour. It's what gets you going.</i>
Ferreira, 2002, apud Leite et al, 2005, p. 24	<i>"(...) motivar significa fornecer um motivo para a aprendizagem, isto é, estimular a vontade de aprender (...) para uma boa aprendizagem, é preciso uma boa motivação"</i>

Tabela 2 Motivação/Teoria da Aprendizagem

MOTIVAÇÃO/TEORIAS DE APREDIZAGEM	
	1. Instinct Theory: <i>the root for all the motivation and motivation is to survive ;</i> 2. Incentive theory: <i>this theory illustrates the desire to motivate behaviours for enrichment or incentives; we are motivated to perform actions because of internal desires (...) yet at other times, our behaviours are passionate by a desire for external rewards ;</i>
Keller, 1987; Arias, 2004; Ribeiro, 2011; Ball, 2012; Öztürk, 2012; Cook & Artino Jr, 2016; Gopalan et al., 2017	1. Teoria da Motivação Intrínseca e Extrínseca: a motivação intrínseca depende sobretudo do sujeito em si, dos seus próprios interesses e disposições, associando-se a metas internas (satisfazem por si só o sujeito), por vezes identificadas como de aprendizagem; a <i>motivação extrínseca é influenciada pelo meio exterior e relaciona-se com metas externas ou de rendimento (situações em que a ação se produz com a finalidade de receber uma recompensa ou evitar uma punição/castigo;</i> 2. Teoria da Auto-determinação (self-determination theory): a motivação intrínseca leva as pessoas a agirem apenas para satisfazer sua curiosidade ou desejo de domínio. Todas as outras ações são induzidas por motivação extrínseca, impulsionada por valores sociais. Ações com motivação extrínseca podem-se tornar 'autodeterminadas' à medida que os valores se integram e internalizam. As motivações intrínsecas e internalizadas são promovidas por sentimentos de competência, autonomia e relacionamento. <i>These theories are able to stand alone to contribute to the outcome in the learning process without being dependent on any other theories in the education domain.</i>
	3. ARCS model theory (SDT) - <i>defines four major conditions (Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction) that have to be met for people to become and remain motivated;</i> 4. Teoria Socio-cognitiva (Social cognitive theory): <i>a aprendizagem e o desempenho resultam da interação entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais. As crenças de autoeficácia são os principais motores da ação motivada - people learn through reciprocal interactions with their environment and by observing others, rather than simply through direct reinforcement of behaviours;</i> 5. Teoria da Expectativa (Expectancy-value theory): <i>a motivação é função da expectativa de sucesso e do valor percebido pelo sujeito - the degree to which individuals believe they will be successful if they try (expectancy of success), and the degree to which they perceive that there is a personal importance, value or intrinsic interest in doing the task (task value).</i>

Na tabela 3 , enquadraram-se as citações que se consideraram expressarem de forma clara a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 3 Citações sobre o conceito de motivação

AUTORES	CITAÇÃO
Guimarães e Boruchovitch, 2004, p.143	“(…) A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios.”
Paiva e Lourenço, 2010, p.133	“(…) A motivação do aluno é uma variável relevante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconômica.”
Alcará e Guimarães, 2007, p.177	“(…) No contexto educacional, a motivação dos alunos é um importante desafio a ser enfrentado, pois tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado busca novos conhecimentos e oportunidades, mostrando-se envolvido com o processo de aprendizagem, envolve-se nas tarefas com entusiasmo e demonstra disposição para novos desafios.”
Deci & Ryan, 1985, citado por Stelko-Pereira, Valle, Williams, 2015, p.208	“(…) A motivação pode ser separada em dois tipos: 1. motivação intrínseca, na qual os alunos se envolvem e permanecem na tarefa por prazer, desafio, curiosidade e interesse que a atividade traz; e 2. motivação extrínseca, em que os alunos cumprem tarefas para obter recompensas externas e reconhecimento. Alunos intrinsecamente motivados possuem melhor rendimento acadêmico, são mais esforçados e aprendem melhor, sendo, então, a motivação intrínseca mais apropriada para a aprendizagem. Porém há a necessidade de a motivação intrínseca ser complementada pela motivação extrínseca, uma vez que não se garante que os alunos se engajem em atividades exclusivamente por fatores intrínsecos.”
Tapia, 2015, p.14	“(…) Os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. Estão motivados ou não em função do significado do trabalho que têm de realizar, significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que pode mudar à medida que a atividade transcorre.”
Avelar, 2015, p.89	“(…) A motivação é um dos aspectos mais relevantes para que o aluno seja capaz de realizar as atividades com qualidade. A motivação para aprendizagem é um fator preponderante para o aluno aprender, e o professor precisa descobrir estratégias e recursos para que suas aulas sejam prazerosas. Isto significa que ele tem que desenvolver em sala de aula situações de aprendizagem para que o aluno venha a ter um papel ativo na construção de seu conhecimento.”
Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora, 8ª Edição, 2001, p.1127	“Acto de motivar; exposição de motivos; conjunto de factores que determinam a conduta de alguém; processo que desencadeia uma actividade consciente; apresentação de um centro de estudo que visa despertar o interesse e mobilizar a actividade do aluno (…).”

Após leitura cuidadosa das três tabelas anteriormente apresentadas, é visível o entendimento de que a motivação é um conceito relevante, que se encontra intrinsecamente associado a vários fatores condicionantes do processo de ensino-aprendizagem. Estes fatores veiculam teorias motivacionais, que ajudam a explicar o comportamento dos indivíduos em contexto escolar.

1.2. O Programa TEIP

Como referido na introdução do presente estudo, o acrónimo TEIP diz respeito ao programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritário, que visa, precisamente, intervir em indicadores que associamos à (des)motivação escolar, designadamente, prevenir a redução do abandono escolar precoce, a indisciplina e o absentismo, promovendo o sucesso educativo de todos os alunos .

Criado pelo Despacho 147-B/ME/96 , este programa foi na altura encarado como uma ‘experiência pedagógica’ a desenvolver em escolas situadas

“(...) em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação sócio-económica onde o sucesso educativo é muitas vezes reduzido, situação igualmente constatável em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes” .

Neste contexto, de forma a promover o sucesso educativo de todos os alunos, mas particularmente dos que si enquadram em ‘situações de risco de exclusão social e escolar’, preconizava-se a concretização de quatro objetivos:

- “ 1.º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
 - 2.º Uma visão integrada e articuladas da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;
 - 3.º A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa;
 - 4.º A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem”
- (ob.cit., p.10719)

As reflexões expressas neste documento normativo, constituem, de certa forma, uma ‘antevisão’ do que é atualmente definido, mas para o conjunto do sistema educativo, nos Decretos-Lei n.º 54 e 55/ 2018, que estabelecem, respetivamente, o regime jurídico da Educação Inclusiva e o Currículo dos Ensinos Básico e Secundário, em que destacamos a Autonomia e Flexibilidade Curricular.

De qualquer forma, o programa TEIP tem permanecido ao longo de todos estes anos, reforçando-se e atualizando-se através do Despacho n.º 4848/97 (que permitiu ‘o desenvolvimento de projetos de gestão flexível do currículo do ensino básico’), do Despacho n.º 10 430/98 e dos Despachos normativos n.º 55/2008 e n.º 20/2012, que promovem, respetivamente, a criação do segundo e terceiro programa TEIP.

Atualmente, este programa engloba 136 ‘agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas’ (17% do total do continente), que se encontram situadas em contextos socioeconómicos desfavoráveis – “marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam”³ – 49 dos localizados na Região Norte.

A classificação de um agrupamento de escolas como TEIP, tem em conta os seguintes indicadores:

- ✓ Taxa de insucesso escolar
- ✓ Taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas/áreas disciplinares/componentes do currículo
- ✓ Taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas/áreas disciplinares/componentes do currículo
- ✓ Taxa de alunos que melhoraram ou mantiveram a média final das suas classificações, relativamente ao ano anterior
- ✓ Taxa de percursos diretos de sucesso entre os alunos da escola
- ✓ Taxa de alunos que tiveram positiva nas provas finais/exame
- ✓ Classificação média nas provas finais/exame
- ✓ Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (TIPPE)
- ✓ Média de faltas injustificadas por aluno
- ✓ Taxa de ocorrências disciplinares em contexto de sala de aula

³ <http://www.dge.mec.pt/rede>. Acesso a 25-04-2021.

- ✓ Grau de participação dos vários agentes da comunidade educativa na definição das ações a desenvolver pela Escola
- ✓ Taxa de participação dos Encarregados de Educação em ações promovidas pela UO⁴.

Estes indicadores encontram-se associados a vários fatores, que, em termos gerais, indiciam a motivação e condicionam o (in)sucesso académico dos alunos. No entanto, são indicadores quantitativos considerados na definição das escolas TEIP, funcionando, igualmente, como instrumentos de monitorização dos resultados que vão sendo obtidos face aos instrumentos de melhoria preconizados⁵, obedecendo ao definido nos Planos Plurianuais de Melhoria.

Nos últimos anos, os Relatórios Anuais de Avaliação⁶ – e recorrendo ao relativo ano escolar 2019/2020 - demonstram uma evolução positiva de alguns dos indicadores considerados, designadamente:

- ✓ Taxa de insucesso escolar (que tem vindo a diminuir em todos os níveis de escolaridade);
- ✓ Taxa de Classificação Positiva (evolução positiva, os alunos apresentam nota positiva a todas as disciplinas no 3º período);
- ✓ Taxa de interrupção precoce do percurso escolar (os alunos cada vez mais tendem acabar a escolaridade obrigatória);
- ✓ Média das faltas injustificadas por aluno (em relação ao ano 2018/2019 existe um decréscimo);
- ✓ Taxa de ocorrências disciplinares em sala de aula (existe uma redução de ocorrências disciplinares em relação ao ano de 2018/2019).

⁴ (UO) - Unidade Orgânica: É um serviço administrativo, inserido numa instituição, fazendo parte da sua estrutura, mas sem autonomia própria.

⁵ . Para mais informação sobre estes indicadores e respetivas notas de monitorização, consultar http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/indicadores_globais.pdf. Acesso a 25-04-2021.

⁶ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorio_teip_2019_2020.pdf Acesso a 27-07-21

No entanto, a montante deste processo, há todo um trabalho de pesquisa a ser feito no sentido de caracterizar o contexto físico, socioeconómico e cultural onde se enquadram a escola e os alunos. Com efeito, estes elementos são muito importantes no âmbito psicológico/emocional de crianças e jovens, influenciando a sua postura face ao ensino. E se há medidas concretas a ser desenvolvidas como apoio ao sucesso escolar, é importante que a própria escola possua elementos que lhe permitam perceber os motivos ‘intrínsecos e extrínsecos’ que estão por trás da (des)motivação dos seus estudantes.

Além destes fatores, que motivaram o presente RE, existem outros, igualmente preponderantes na (des)motivação/ (in)sucesso escolar nomeadamente os extrínsecos e os intrínsecos, relacionados com funções importantes no processo de aprendizagem, e que dizem respeito à forma como cada indivíduo orienta/centra/ intensifica o seu comportamento escolar. Por exemplo, explicando a diferença que reside entre um aluno que escolhe enveredar por um curso de medicina por questões altruístas, e outro que opta pela mesma área do saber apenas por motivos exclusivamente económicos, já que se trata de uma atividade altamente rentável.

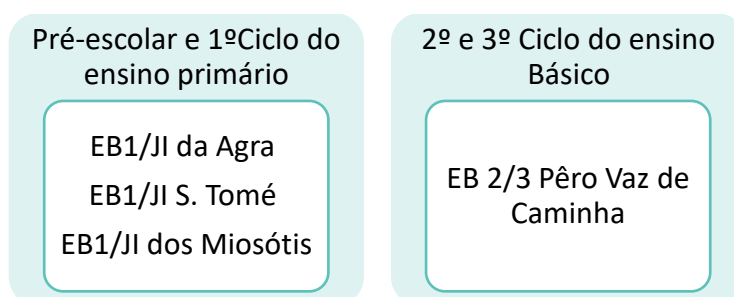
A caracterização destes ‘contextos’ constitui o estudo de caso que irá ser abordado nos capítulos seguintes.

2. Enquadramento do estudo de caso

2.1. Caraterização da escola Pêro Vaz de Caminha

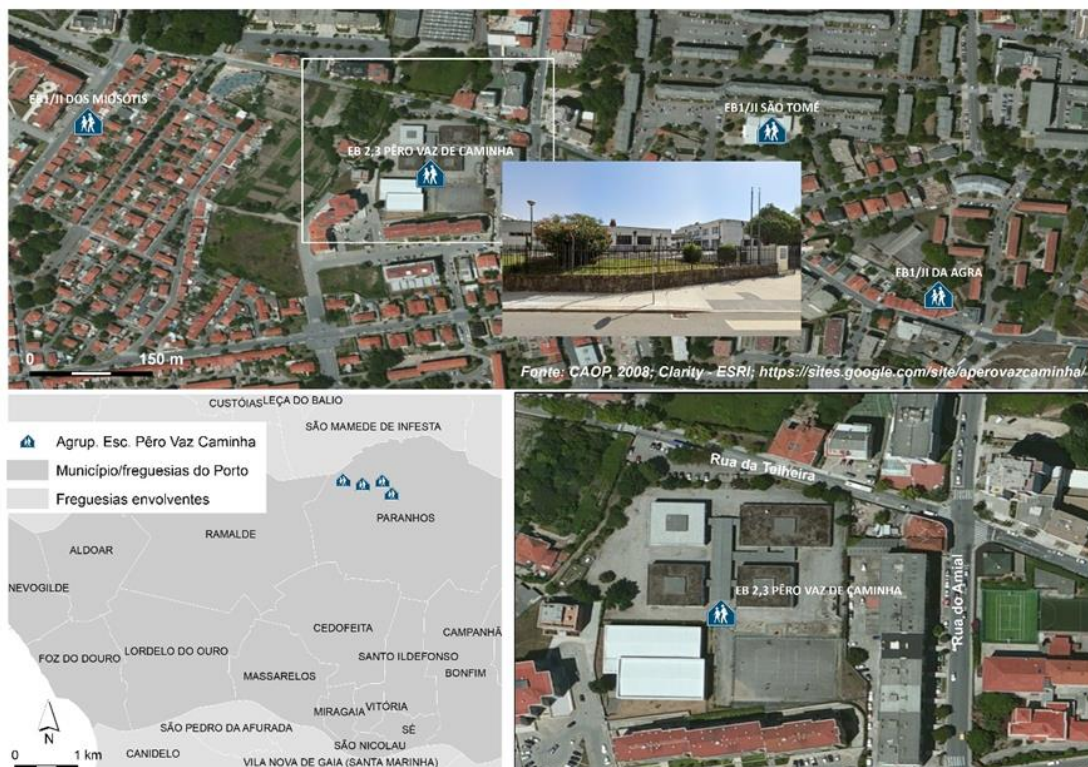
O Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, engloba várias escolas de ensino público, que lecionam vários níveis de ensino (figura 2). A escola sede, a EPVC, localiza-se no distrito e concelho do Porto, na freguesia de Paranhos, na Rua da Telheira, com as coordenadas: 41010'38.38"N 8036'54.92"O (figura 3).

Figura 2 Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha e níveis de escolaridade



Fonte: sites.google.com/site/aperovazcaminha/

Figura 3 Localização do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha



Fonte: da autora

Como é visível na figura 3, a escola é composta por 4 pavilhões, 1 campo de futebol e 1 pavilhão de ginástica. Os 4 pavilhões estão todos equipados com rampas de acesso para os alunos com deficiências motoras, neles tendo lugar as aulas de caráter científico e artístico.

Figura 4 A. Sala de aula. B. Cantina; C. Biblioteca



Fonte: AEPVC, Página oficial do Facebook

As salas de aulas (figura 4A) estão envelhecidas e necessitam de algumas alterações, como cadeiras e mesas novas, assim como persianas. As cortinas que são utilizadas não bloqueiam suficientemente a entrada do sol, principalmente nos pavilhões direcionados a sul, o que se repercute na impossibilidade de uma correta visualização de apresentações, vídeos ou filmes durante as aulas. Para além disso, na componente eletrónica, os computadores já estão bastante desatualizados e o sinal de internet é fraco na generalidade da escola.

Na cantina as mesas e cadeiras são mais antigas (figura 4B), no entanto estão dentro dos padrões aceitáveis. Por fim, a biblioteca (figura 4C) é capaz de ser o local mais bem conservado da escola, dispondo de sofás, cadeiras e mesas relativamente funcionais, assim como um razoável acervo de livros devidamente identificados. Além disso,

possui uma impressora ao dispor dos professores e funcionários e, ao contrário das outras divisões da escola, dispõe de aquecedores nas paredes.

Apesar de ter ao dispor 5 computadores e estes terem mais capacidade que os que se encontram na sala dos professores (um total de 4) e nas salas de aulas (aproximadamente 85), também precisavam de ser substituídos. Até porque, na biblioteca, o sinal de internet é significativamente melhor em relação aos outros espaços físicos da escola.

No espaço exterior, destaca-se o campo de futebol. Para além de ser utilizado pelos alunos durante o recreio, também é um espaço para as aulas de Educação Física, nos dias de sol. No entanto os balneários existentes encontram-se degradados.

Já o pavilhão de ginástica, de construção mais recente (setembro de 2002), tem instalações aprazíveis para os alunos. Possui uma sala de dimensão considerável para a prática desportiva, assim como um campo de andebol (figura 5). Este pavilhão, designado por “Porto Lazer - Pavilhão Pêro Vaz de Caminha”, encontra-se igualmente aberto para outros eventos, que não abrangem a componente letiva.

Figura 5 Pavilhão Pêro Vaz de Caminha



Fonte: AEPVC, Página oficial do Facebook

Em relação ao espaço envolvente da EPVC, pode-se afirmar que está estrategicamente bem localizada. Possui boas acessibilidades, com ligação a diferentes vias de comunicação, situando-se aproximadamente a 1 quilómetro do cruzamento do Amial que dá acesso à estrada da Circunvalação e a cerca de 550 metros da saída do Amial

para VCI. É servida por uma rede adequada de transportes públicos (linhas 600, 704, 301 da Sociedade de Transportes Coletivos do Porto), assim como abarca várias áreas residenciais e atividades de comércio e serviços (Figura 6 A e B).

Figura 6 Enquadramento da EPVC. Quadro geral (A) e distribuição numérica do comércio e serviços



Fonte: Google Earth

2.2. Contexto metodológico

Como referido na introdução do presente estudo, o seu objetivo principal visa aferir a opinião dos estudantes sobre os fatores que condicionam a sua (des)motivação pelo ensino. De certa forma, pode dizer-se que se pretende responder à seguinte questão: o ‘meio’ em que se inserem os alunos pode influenciar a sua motivação pela escola?

No capítulo anterior, abordou-se o contexto científico que enquadra esta temática. Com efeito, salienta-se o conjunto de variáveis que, influenciando a ‘(des)motivação’ dos alunos pelo estudo, se reflete no seu percurso académico. Essas variáveis/fatores reúnem influências internas e externas, mas que, genericamente, se podem associar ao ‘território de vivência’ das crianças e jovens.

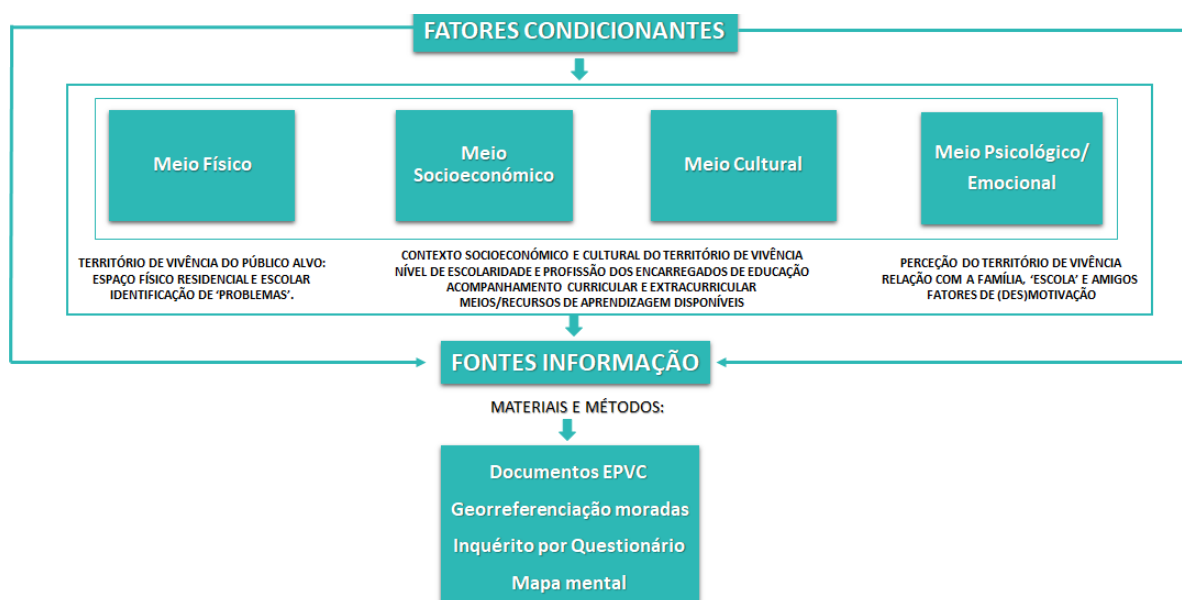
Assim sendo, contemplando as várias esferas que interligam o ‘indivíduo’, a ‘família’, a ‘escola’ e o ‘meio envolvente’, neste capítulo apresenta-se o enquadramento do nosso estudo de caso de forma articulada. Ou seja, ressalva-se a sequência de etapas de trabalho que representam os materiais/métodos a que se recorreu para caracterizar a escola e alunos que constituíram o público alvo/amostra, tendo em conta os fatores condicionantes do processo ensino/aprendizagem.

Considerando os aspetos teóricos discutidos, o esquema representado na figura 7 pretende ser uma síntese do quadro metodológico adotado. Como se pode observar, considerou-se, como variáveis a analisar: o ‘meio físico’ do território de vivência dos alunos⁷; as suas características socioeconómicas e culturais; e a perceção que os alunos têm desse ‘território’.

⁷. Quando se fala em ‘meio físico’, é importante fundamentar adequadamente o conceito. Com efeito, se este termo apela, de certa forma, ao quadro natural de uma determinada área, neste trabalho em concreto, irá ser associado, essencialmente, ao enquadramento espacial e estrutural/material dos territórios de vivência escola e habitação. Claro que as características biogeofísicas do espaço em que se enquadram estes territórios poderiam ser um objeto de estudo interessante, porque os seus elementos (e.g. clima, geologia, geomorfologia, vegetação...) vão influenciar a forma como as sociedades organizam a sua vivência. No entanto, o “(...) espaço natural, no sentido de espaço absoluto herdado, não é mais sinónimo de espaço físico, [mas] por definição, pode ser social” (SMITH, 1988, p. 120 citado por Costa e Rocha, 2010, p.144). Assim, embora seja importante analisar o quadro espacial de inserção da escola e da residência dos estudantes, a nossa perspetiva será focada em termos de questões como infraestruturas, recursos materiais, acessibilidade e mobilidade.

Cada uma dessas variáveis engloba aspetos específicos a analisar, implicando o recurso a diversas fontes de informação, que, numa primeira fase, envolveu a consulta de documentos normativos que enquadram a EPVC. Posteriormente, procedeu-se à elaboração de um inquérito por questionário através do *Google Forms* (Anexo 1), a aplicar nas turmas distribuídas pelos professores estagiários do MEG, integrados na EPVC. No entanto, face à pausa letiva motivada pela incidência elevada do Covid-19, foi necessário reduzir o público-alvo à turma de 9ºano que reflete o presente RE, uma vez que se desconhecia quando seriam retomadas as aulas presenciais e esta turma foi aquela com que mantivemos um maior contato no âmbito da IPP.

Figura 7 Esquema metodológico

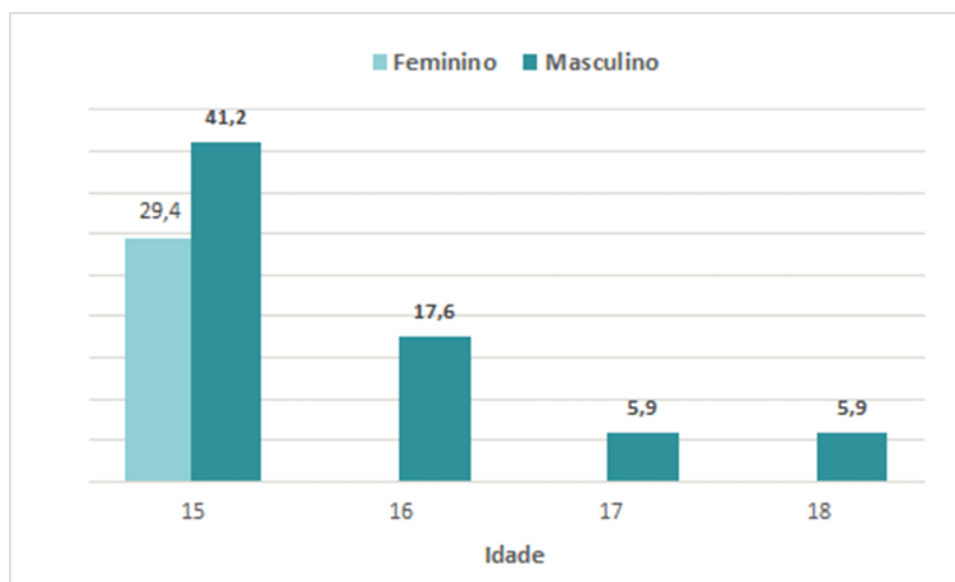


Como se pode verificar no gráfico 1, os alunos que constituem a nossa amostra são predominantemente do sexo masculino (70.6%) e a maior parte tem 15 anos. No entanto, existe uma percentagem significativa de rapazes com 16 anos (17.6%) e, embora em menor número, com 17 e 18 anos, o que significa que já ficaram retidos no seu percurso escolar. O caso das raparigas é diferente, uma vez que todas têm 15 anos.

Note-se que os alunos nascidos em 2005 e 2006 apresentam geralmente melhores resultados (presença nas reuniões de conselho de turma) e maior interesse pelas aulas

e matérias abordadas - principalmente na disciplina de Geografia- , enquanto os mais velhos denotam pouca vontade em aprender, como que frequentando a escola por 'obrigação'.

Gráfico 1 Idade e Género dos alunos



Posteriormente, procedemos à georreferenciação das moradas dos alunos inquiridos, com base em informação cedida pela escola, sendo-lhes ainda solicitada a realização de um mapa mental (Anexo 2) sobre a sua área de residência, exercício já elaborado em sala de aula, visando compreender melhor a sua perspetiva sobre este 'território de vivência' e se, eventualmente, as suas respostas aos questionários se traduziam, de alguma forma, nas suas representações pictóricas.

A georreferenciação das habitação dos alunos, permitiu-nos verificar que quase 80% residem no concelho do Porto e na proximidade da escola, seguindo-se a Maia (cerca de 10%) e, com percentagens idênticas (5% cada), Vila Nova de Gaia e Valongo (figura 8).

Ou seja, a maioria dos alunos frequenta a escola que faz parte da sua área de residência, justificando-se a integração dos que residem em áreas mais afastadas pelo facto dos encarregados de educação trabalharem perto da escola ou porque o suporte familiar assim o dita.

Da nossa amostra, apenas 10% residem em moradias, habitando os restantes em apartamentos, dos quais 35% se integram em bairros sociais.

Figura 8 Localização das residências dos alunos



Fonte: Google Earth

2.3. O meio socioeconómico, cultural e psicológico

Como a figura 7 demonstra, para além dos fatores 'físicos', quisemos avaliar a influência que o meio socioeconómico, o cultural e psicológico dos alunos pode exercer sobre a sua (des)motivação escolar. Neste contexto, consideramos importante refletir sobre algumas questões que serão abordadas no capítulo seguinte, mas que se enquadram na forma como entendemos que devem ser perspectivadas. Ou seja, este item corresponde a um resumo de algumas das características dos 'meios de vivência' dos alunos que constuíram a nossa amostra, mas salientando sobretudo os aspetos que constituíram a base da nossa reflexão, plasmada posteriormente no questionário aplicado.

O contexto familiar, agrega, genericamente, os fatores que mais condicionam as expectativas das crianças e jovens relativamente ao seu futuro, exercendo um efeito marcado sobre a motivação e o (in)sucesso escolar (Oliveira, 2019).

“(…) A família, proveniente do latim “familus”, que significa “servidor”, evolui de acordo com culturas, tradição, contexto político, social e económico. Mantém critérios constantes pela aliança (forma de relação que significa modo de afinidade e união conjugal) e pela filiação (modo de descendência). O agregado familiar corresponde ao conjunto de pessoas que co-habitam em economia comum.” (Caniço, *et al.*, 2010, p.13)

Muitos dos jovens que integram a EPVC, vivem e experienciam uma infância e adolescência atípicas, passando por situações difíceis que acabam por os afetar a vários níveis, deixando marcas que ficam para a vida e que influenciam a sua personalidade. Assim sendo, o núcleo familiar é um fator imprescindível quando se analisam os aspetos que influenciam o desempenho académico. Existem algumas formas de classificar as famílias (tabela 4), optando-se, neste estudo, pela tipologia definida por Caniço et al. (2010).

Tendo em conta esta classificação, é importante referir que na turma que constitui a nossa amostra para este relatório de estágio, a maior parte dos alunos estão inseridos em famílias nucleares ou simples. Tal possibilita-lhes, à partida, ter uma vida emocional e social mais estável, apesar de não existir consenso, como referem Ginther e Pollak (2004), sobre este aspeto. Apesar de existirem alunos com famílias que se enquadram nas outras tipologias, o seu número é bastante inferior ao tipo dominante.

Realçando a importância da família enquanto primeiro elemento socializador, o seu contexto económico não pode ser dissociado do social. Na verdade, o ‘meio/rendimento económico’ do agregado familiar onde o aluno se encontra inserido, condiciona, por exemplo, o acesso a materiais que podem fazer muita diferença na sua aprendizagem. Assim, no nosso questionário, não poderíamos deixar de aludir aos ‘instrumentos de acesso às aprendizagens’, englobando sobretudo perguntas que se relacionam com recursos disponíveis/utilizados.

Tabela 4 Classificação dos Tipos de Família

Família Nuclear ou simples	Uma só união entre adultos e um só nível de descendência pais e seu(s) filho(s)
Família Reconstruída	Família em que existe uma nova união conjugal, com ou sem descendentes de relações anteriores, de um ou dos dois cônjuges.
Família Monoparental	Família constituída por um progenitor que co-habita com o(s) seu(s) descendente(s).
Família Dança a dois	Família constituída por familiares (de sangue ou não) sem relação conjugal ou parental (ex: avó e neto, tia e sobrinha, irmãos, primos, cunhados).
Família com Fantasma	Família com desaparecimento de um elemento de forma definitiva (falecimento) ou dificilmente reversível (divórcio, rapto, desaparecimento, motivo desconhecido) em que o elemento em falta continua presente na dinâmica familiar dificultando a reorganização familiar e impedindo o desenvolvimento individual dos restantes membros.

Fonte: <https://www.diferenca.com/tipos-de-familia/>

Relativamente ao ‘meio cultural’, não esquecendo que se associa, pelo menos em parte, ao contexto socioeconómico, preocupamo-nos sobretudo em perceber o nível de escolaridade do agregado familiar dos alunos.

Finalmente, no contexto do ‘meio psicológico’, tivemos em conta, na realização do nosso questionário: a perspetiva pessoal dos alunos sobre a EPVC; perguntas de autorreflexão sobre o fator motivação; introspeção analítica sobre o comportamento parental face aos resultados escolares; posicionamento pessoal perante o ensino/aprendizagem; e os hábitos e métodos de estudo.

3. Análise dos resultados

Neste capítulo vão estar expostas as respostas do questionário previamente aplicado à turma de 9º ano de escolaridade que constituiu a nossa amostra. Os resultados vão ser analisados e apresentados em gráficos ou tabelas para uma melhor compreensão dos resultados obtidos ao longo do estudo efetuado.

Os tópicos a ser abordados neste capítulo vão ter como base, mais uma vez, os seguintes fatores: o meio físico, o meio socioeconómico, o meio cultural e o meio psicológico.

3.1. O ‘meio físico’

Neste subcapítulo vão ser abordadas e analisadas as questões do inquérito relativamente ao que consideramos meio físico, designadamente:

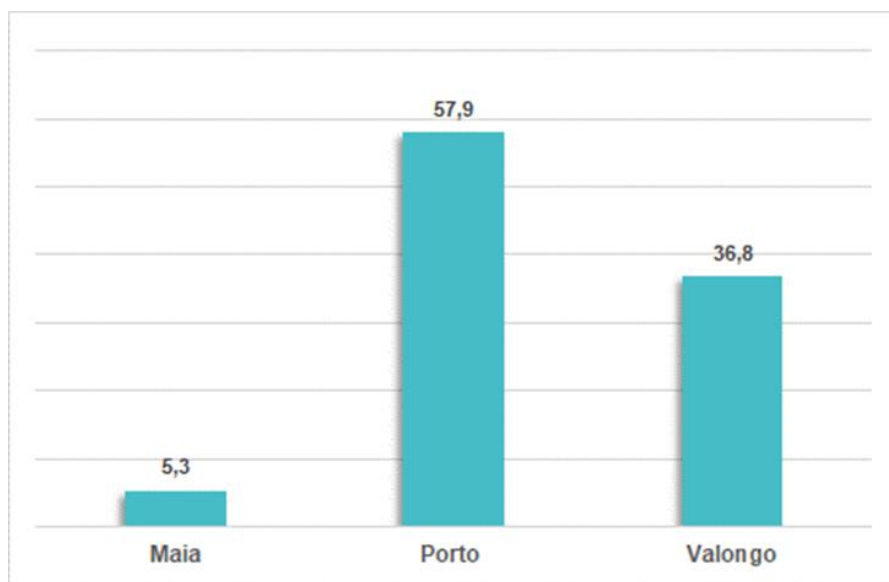
1. Local de residência (freguesia, concelho)
2. Divisão da casa onde os alunos costumam estudar
3. Descrição da área de residência (aspetos como o tipo de habitações, se tem ou não espaços verdes, atividades comerciais, trânsito, os sítios mais e menos apreciados. Ou seja, tudo o que os alunos recordam quando pensam no local onde vivem).
4. Quais os principais problemas que identificam na área onde residem (problemas de ordem social, económica e cultural, por exemplo, casas degradadas, pessoas sem abrigo, violência, entre outros).

3.1.1. Local de residência

Os dados recolhidos relativamente ao local de residência (concelho e freguesia), demonstram o que já referimos no capítulo anterior, mas com diferenças percentuais (gráfico 2). Com efeito, de acordo com a informação expressa no questionário, a maior parte dos alunos reside no Porto (57.9%) e, preferencialmente, na freguesia de

Paranhos. Segue-se Valongo, com todos os alunos a definirem Ermesinde como freguesia onde habitam (36.8%), e a Maia com apenas 5.3% dos estudantes.

Gráfico 2 Concelho de Residência



As diferenças registadas relativamente aos dados da georreferenciação das moradas cedidas pela escola, leva-nos a considerar como provável o facto de terem sido definidos endereços situados na proximidade da escola para efeitos de matrícula, embora tal não explique a referência a Vila Nova de Gaia (cf. figura 8) - até porque, tendo em conta as respostas ao inquérito, nenhum discente referiu morar neste concelho. Pode ainda colocar-se a hipótese de, durante os períodos letivos ou parte da semana, os alunos ficarem em casa de um familiar residente na área da escola, embora no inquérito a morada referida seja a que consideram a 'sua casa'.

Independentemente dos motivos que justificam as diferenças encontradas, é um facto que a maioria dos alunos inquiridos frequentam uma escola na sua área de residência, pelo que o fator 'meio físico', aqui focado em termos da distância a percorrer no trajeto escola- casa, não influencia negativamente as aprendizagens. No entanto, também é importante referir que a maior parte dos alunos da nossa amostra que não residem nesta área geográfica, apresentam os mesmos níveis de desempenho

académico relativamente aos restantes, reforçando a ideia da não interferência deste fator no processo ensino- aprendizagem.

No estudo que efetuou sobre a Mobilidade e Acessibilidade dos Estudantes do Ensino Básico e Ensino Secundário à Instituição de Ensino, Pinto (2020, p.16) refere que

“(...) os estudos que analisam a influência do tempo de viagem/distância entre a casa e a escola sobre o desempenho académico dos alunos, não são muito frequentes [e] quando analisamos o conceito de insucesso escolar (...) e os fatores que o poderão influenciar, são escassos aqueles que os interligam à problemática da acessibilidade/mobilidade”.

De qualquer modo, nos resultados obtidos no seu estudo, aplicado a estudantes de uma escola do Porto, a autora citada salienta que embora a maior parte não considere que a acessibilidade/mobilidade à instituição de ensino afete a sua prestação académica, existem diferenças nas respostas dos estudantes do ensino básico e secundário, com cerca de 40% destes últimos a considerar “(...) que o tempo gasto nas deslocações afeta ou condiciona o seu trabalho em aula, o rendimento escolar e a sua prestação em momentos de avaliação” (ob.cit., p. 64), principalmente pelo efeito de stress provocado por eventuais atrasos.

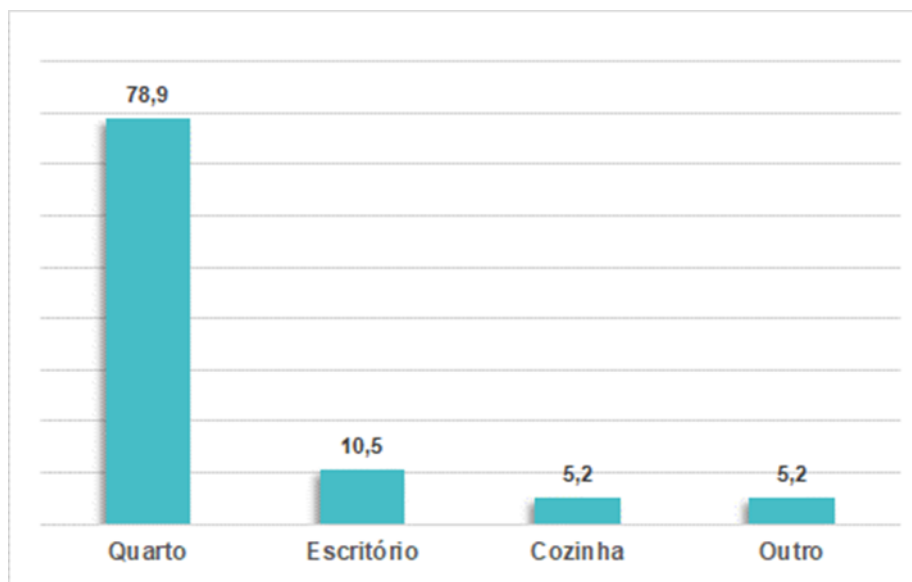
3.1.2. Local de estudo preferido pelos alunos em casa

Relativamente a esta questão, verifica-se (gráfico 3) que a maioria dos alunos (78.9%) preferem estudar no quarto, a que se segue, numa percentagem bastante inferior, o escritório (10,5%). As opções ‘cozinha’ e ‘outro’ são irrelevantes, salientando-se, no caso desta última, que o estudante refere estudar num centro de explicações.

A preferência pelo quarto parece-nos fazer sentido, uma vez que, habitualmente, aí estão reunidas condições adequadas para uma atividade que, como o estudo, beneficia de um ambiente calmo e em que todos os materiais necessários estão disponíveis. Para além disso, tendo em conta a faixa etária do público alvo do questionário - entre 13-18 anos, um período que reflete a adolescência -, é muito frequente que estes jovens passem grande parte do tempo no seu quarto, seu tempo,

quer para lazer, quer para fins acadêmicos jovens passem grande parte do tempo no seu quarto, seu tempo, quer para lazer, quer para fins acadêmicos.

Gráfico 3 Divisão da casa em que costuma estudar



Esta tendência, coincide, parcialmente, com os resultados apresentados por Valente (2021), no estudo que desenvolveu sobre a ‘influência exercida pelo ambiente e o espaço de estudo no desempenho escolar de alunos’. Embora em menor percentagem, na amostra de inquiridos neste trabalho - estudantes do 7º e 8º anos de escolaridade - 52% e 44%, respetivamente, optaram pelo quarto como sítio ideal para estudar, considerando que “(...) é aí que tem as condições funcionais e materiais para o fazer”, a que se segue a sala com cerca de 35% em ambos os casos (ob.cit., p.55).

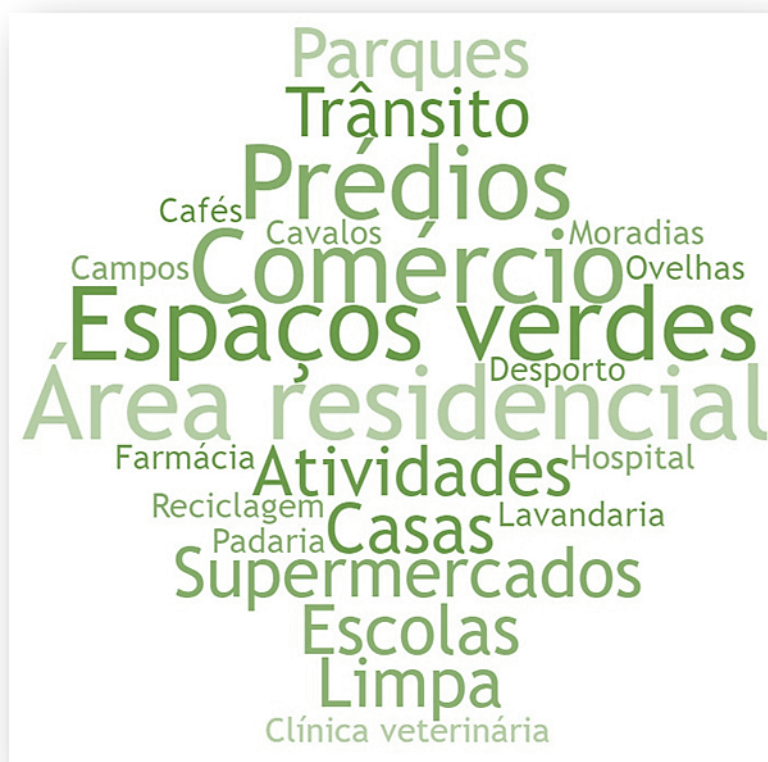
3.1.3. Descrição da área de residência pelos estudantes

Uma vez que esta questão era mais complexa para os alunos, por ser aberta e, como tal, apelar ao a uma descrição escrita em que grande parte dos alunos revela dificuldades, optamos por realizar uma nuvem de palavras. Esta opção permite uma mais fácil leitura e análise dos resultados, uma vez que nos apresenta as palavras que, relacionadas com o solicitado, os inquiridos referem com mais frequência.

Se tentarmos fazer uma descrição global com base no resultado obtido (figura 9), infere-se que os estudantes gostam do local onde moram, traçando uma imagem ‘agradável’ e até ‘idílica’.

Com efeito, classificam-na sobretudo como uma área residencial (com prédios, casas/moradias), pontuada por vários espaços verdes/parques (onde podem, por exemplo, praticar desporto), atividades de comércio (supermercados, cafés, padaria, farmácia) e serviços (como escolas, hospital, clínica veterinária). Caraterizam-na como ‘limpa’ e assinalam a presença de dispositivos de reciclagem, e, apesar do trânsito característico de uma área urbana, ainda são visíveis campos com animais, o que apela ao caráter bucólico de um passado mais rural da freguesia de Paranhos, que é ainda mais visível e atual em Valongo-Ermesinde.

Figura 9 Nuvem de palavras sobre a descrição do local de residência dos alunos



Fonte: wordclouds

Assim, embora cerca de 26% dos alunos tenham optado por escrever, nesta questão aberta, 'não sei muito bem' ou 'não sei explicar', podemos considerar que a maior parte aponta sobretudo aspetos positivos.

Neste contexto mais 'físico', há, portanto, um entendimento, quase consensual, pela preferência dos estudantes em usufruir de um ambiente que, embora detendo as funcionalidades específicas de uma área urbana, reafirma a importância dos espaços verdes e, até, uma certa nostalgia pelo camprestre. Assim, para estes jovens é importante a presença conjugada de atividades comerciais, de serviços e lazer próximo da sua residência, até porque são inerentes ao seu desenvolvimento psicossocial.

Estes aspetos estão presentes mapas mentais elaborados, traduzindo as respostas escritas que deram no questionário do *Google Forms*. Por exemplo, é nítida a presença constante do 'verde' (figura 9) e a referência ao comércio e serviços, apesar de algumas ilustrações expressarem áreas onde parece existir uma maior densidade habitacional e trânsito (na proximidade do hospital) (figura 10 e 11).

Figura 10 Exemplos de mapas mentais da área de residência, dando relevância aos espaços verdes.

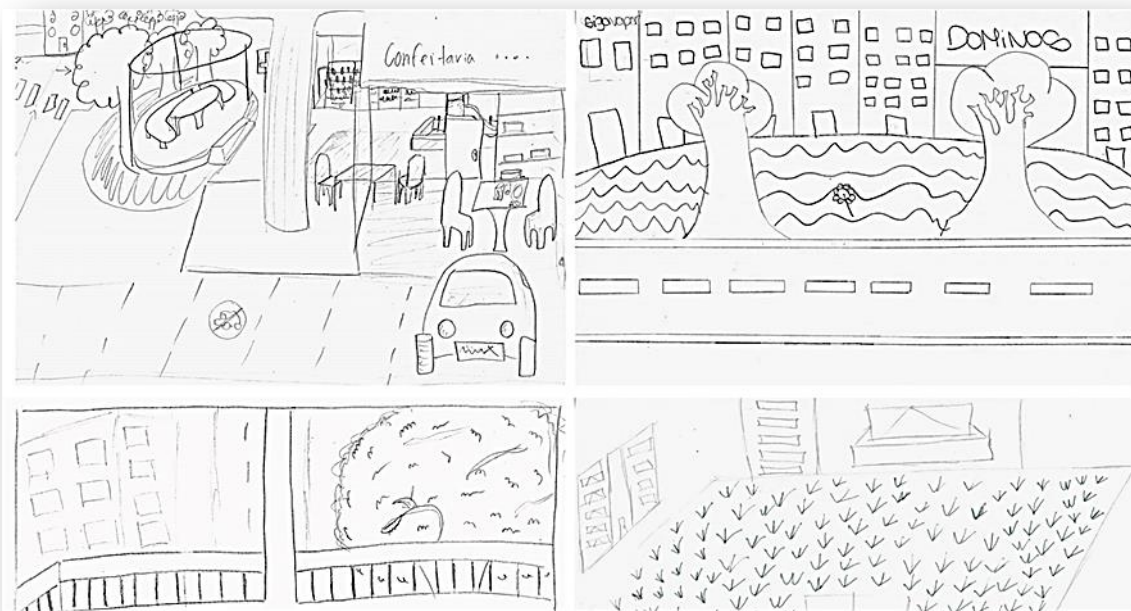
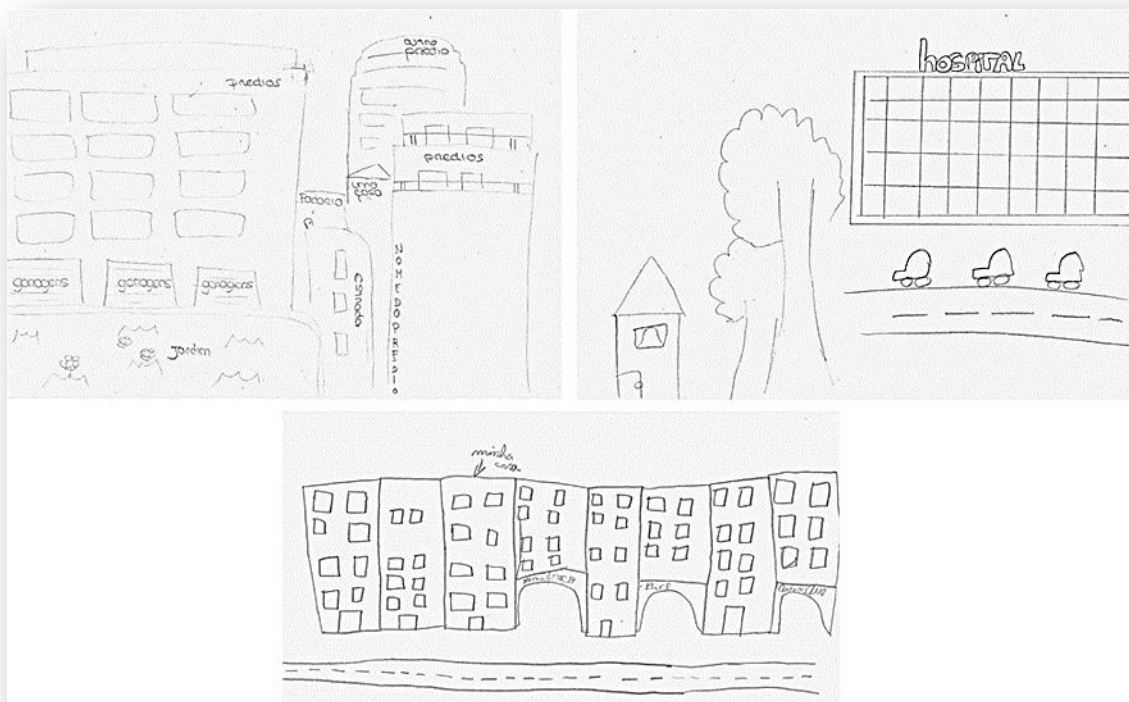


Figura 11 Mapas Mentais ilustrativos de áreas residenciais mais densas



É ainda importante referir, tendo em conta a georreferenciação das moradas ‘oficiais’ (cf. figura 8), que existem diferenças no tipo de habitação dos discentes. No entanto, este aspeto não parece constituir um fator importante para o nosso objetivo de estudo, uma vez que os alunos apresentam resultados académicos idênticos, assim como uma postura semelhante em relação às suas aprendizagens.

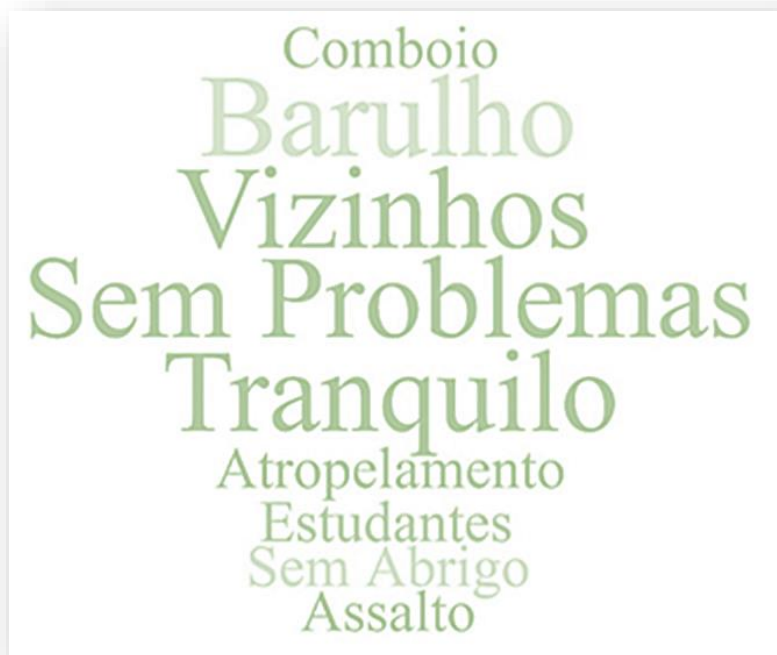
3.1.4. Principais problemas na área de residência

Tal como na descrição da área de residência, também foi colocada uma questão aberta relativamente aos principais problemas aí identificados (‘problemas de ordem social, económica e cultural, designadamente, casas degradadas, pessoas sem abrigo, violência, entre outros’). Assim, optamos igualmente por elaborar uma nuvem de palavras para análise das respostas (figura 12).

Nesta questão a maioria dos alunos afirma que não existem problemas na sua área de residência e outros até identificam o local com sendo tranquilo. Outros, referem palavras que indicam questões menores - como o barulho de alguns vizinhos, dos

estudantes e do comboio -, sendo, em menor escala, referida a ocorrência de atropelamentos, assaltos e a presença de pessoas sem abrigo.

Figura 12 Nuvem de palavras sobre os problemas na área de residência dos alunos



Fonte: wordclouds

No entanto, estes dois últimos ‘problemas’ inserem-se já no domínio/meio socioeconómico.

Assim, podemos considerar que, em termos do espaço/meio físico, os alunos inquiridos têm uma perceção positiva da sua área de residência. Assim, não descurando o facto dos fatores analisados não influenciarem diretamente os estudantes na sua motivação ou interesse pela escola – até porque as características da área de residência, o tipo de habitação ou a acessibilidade/mobilidade dependem também de condicionamentos do foro social e económico – só pontualmente são apontados pelos alunos alguns problemas.

Consideramos, pois, que, por si só, este fator não é elemento diferenciador do desempenho académico dos estudantes. Aliás, mesmo em estudos mais específicos em que se procede ao estudo do espaço físico, mas centrado, por exemplo, em

aspectos de ergonomia, antropometria e variáveis ambientais como a luminosidade, o ruído ou a temperatura, mas aplicadas ao contexto da habitação em si (como o já referido de Valente, 2021) ou às salas de aula, não existe consenso sobre a influência que estes elementos exercem sobre a aprendizagem.

No trabalho de Thiesen (2012), por exemplo, é reconhecido “(...) the value of implementing a differentiated physical environment in the classroom”. No entanto, os resultados obtidos neste estudo não demonstraram uma diferença estatística relevante no desempenho académico dos alunos quando se procede a adaptações na sala de aula, “(...) to help students learn in the best environment possible”. De qualquer modo, observou-se um nítido aumento da satisfação dos alunos. E se aumenta a ‘satisfação’, o mesmo acontece com a motivação pela aprendizagem.

Da mesma forma, Choi, van Merriënboer e Paas (2014, p.231) consideram que “(...) the physical environment may affect cognitive load and learning”. Mas vão mais longe ao salientarem que o ambiente físico se expressa igualmente sobre aspetos fisiológicos e afetivos: “The cognitive, physiological, and affective effects of the physical environment on learning may be closely intertwined” (ob.cit. ibidem).

3.2. O ‘meio socioeconómico e cultural’: caraterísticas do agregado familiar

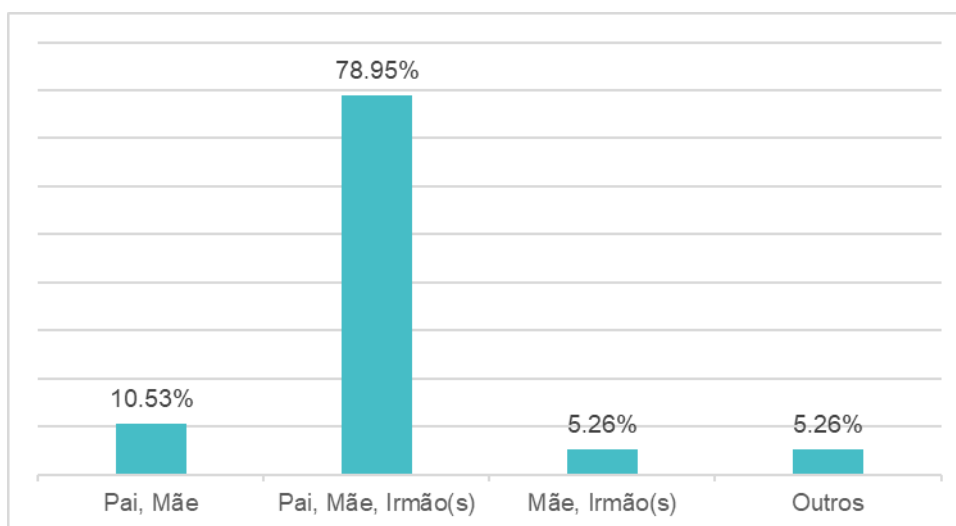
Neste subcapítulo vão ser analisadas as questões relacionadas com o contexto socioeconómico e cultural em que estão inseridos os alunos inquiridos. Assim, focaremos as respostas relativas: à composição, escolaridade e profissão dos elementos que constituem o agregado familiar; se os estudantes dispõem, ou não, de apoio nas atividades letivas; o tipo de dispositivos/recursos informáticos utilizados e o acesso à internet.

3.2.1. Composição do agregado familiar

Quase 80% dos alunos inquiridos referem viver com o pai, mãe e irmãos, ou seja, estão integrados numa estrutura familiar simples ou nuclear (gráfico 4), de acordo com a classificação expressa anteriormente (cf. tabela 4). Apenas 10.53% reside apenas com

os progenitores, podendo, ou não, ser filhos únicos, pelo que cerca de 90% tem uma família que se enquadra numa perspetiva 'tradicional'. Com pouca expressão, são os alunos com família monoparental (neste caso, residindo com a mãe e irmãos), assim como os que referiram 'outros'.

Gráfico 4 Composição do agregado familiar



Face aos resultados obtidos, podemos referir que os alunos com uma família nuclear têm uma melhor performance na sua vida escolar, sendo os que apresentam maiores dificuldades na sua vida académica os que se enquadram na tipologia monoparental. Embora a nossa amostra seja limitada para podermos generalizar conclusões, podemos considerar que os resultados vão ao encontro de outros estudos e perspetivas teóricas, que consideram a família um elemento diferenciador na (des)motivação e (in)sucesso escolar, considerando que a tipologia nuclear é a que possui as condições mais "(...) favoráveis a um bom desenvolvimento da criança e uma maior probabilidade de serem bem-sucedidas academicamente (Andrade, 2010, apud Oliveira, 2019, p.109). Efetivamente, alunos que derivam de famílias 'estruturadas' apresentam, tendencialmente, resultados académicos superiores relativamente aos que se inserem num contexto familiar 'desestruturado'. Mas este aspeto não é consensual, principalmente numa sociedade em que cada vez mais existem famílias monoparentais e reconstruídas. Por exemplo, Neves (2014, s/p) refere, com base na

sua dissertação de metrado sobre Parentalidades e estruturas familiares: um estudo sobre o seu impacto no sucesso escolar dos adolescentes:

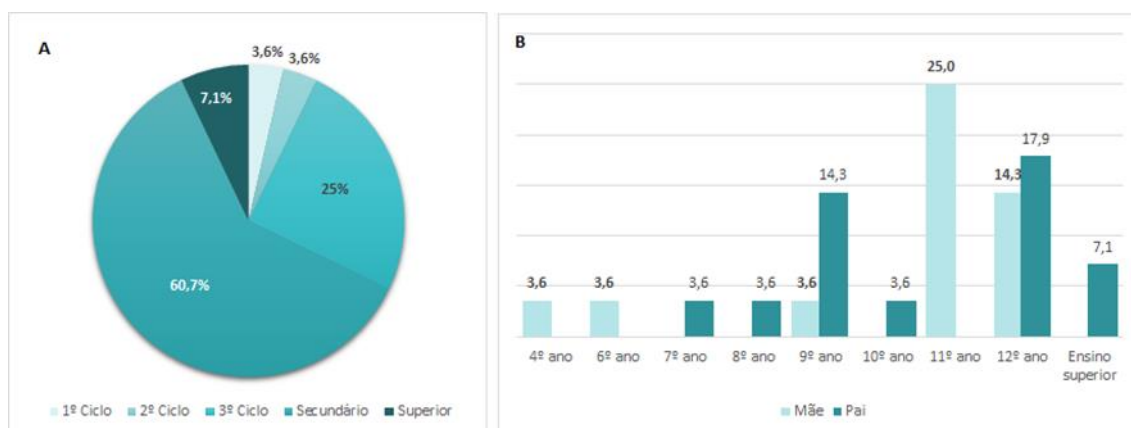
“Quanto ao tipo de famílias (monoparentais, reconstituídas e tradicionais) os nossos resultados sugerem não existir relações entre os vários tipos de estrutura e os resultados académicos, indicando a existência de mudanças sociais positivas ao nível dos estereótipos de boa e má família”

Assim, o fator ‘família’ ou ‘meio familiar’ pode condicionar a postura académica dos alunos e influenciar a motivação, a vontade, a predisposição dos discentes face aos conteúdos educativos que são desenvolvidos em ambiente escolar. No entanto, há outras variáveis que devem ser tidas em conta, designadamente o nível de escolaridade e a profissão dos familiares que residem com os alunos, para além de outras que entram, designadamente, no domínio dos aspetos psicológicos associados às emoções e aos afetos.

3.2.2. Nível de Escolaridade

Centrando-nos sobre o nível de escolaridade dos familiares dos nossos alunos (gráfico 5 A e B), neste caso os progenitores, podemos verificar que, globalmente predominam o alunos cujos pais frequentaram ou concluíram o ensino secundário (60.7%), seguindo-se o 3º ciclo do Ensino Básico (25%). Mas existem diferenças marcantes entre o pai e a mãe, agora descriminando por ano de escolaridade (gráfico 5B). Com efeito, se a maioria das mães possui o o 11º (25%) ano, no caso do pai é ligeiramente maior a percentagem dos que concluíram o 12º ano (17.9%), assim como, embora com um valor relativamente baixo, o Ensino Superior (7.1%). Salienta-se ainda, o facto de serem as mães que possuem apenas o 4º e 6º anos de escolaridade. Quanto aos irmãos, parte-se do princípio que são, na generalidade, mais novos que os alunos da amostra, existindo apenas um aluno com um irmão mais velho que frequenta o Ensino Superior.

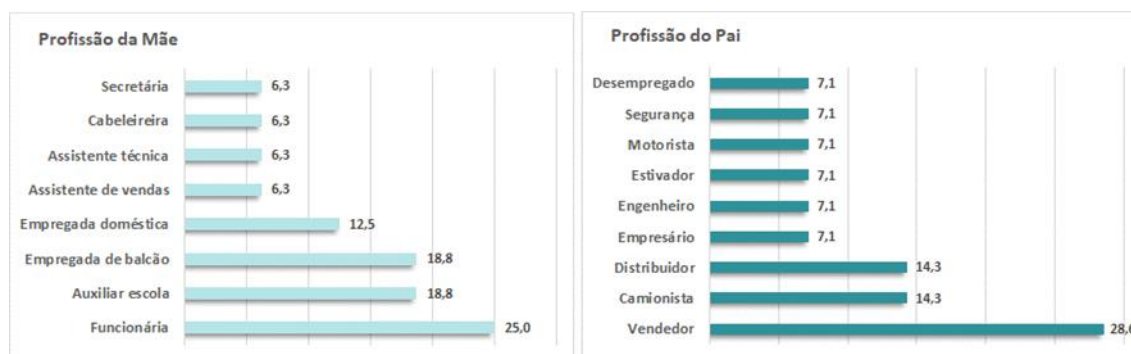
Gráfico 5 Nível de escolaridade global (A) e por progenitor (B)



Relativamente a esta variável, a sua importância reside no facto de, normalmente, os alunos que têm pais com níveis de escolaridade mais elevados tendem a seguir este ‘modelo’. Como referem Santos e Graminha (2005, p.224), a “baixa escolaridade e qualificação profissional dos pais podem se estabelecer como risco, na medida em que as famílias têm menos condições de orientar e auxiliar os filhos academicamente e expectativas quanto ao seu estudo futuro”.

Assim, é importante analisar, associada à escolaridade, a profissão exercida pelos pais. Como se pode observar na figura 6 A e B, em que agrupamos os gráficos relativos à atividade profissional dos pais dos nossos alunos (pese a dificuldade de interpretar a diversidade de profissões referidas no questionário, visto tratar-se de uma pergunta aberta), a grande maioria exerce atividades que, à partida, não carece de habilitação escolares superiores, com excepção de ‘engenheiro’ e, possivelmente, ‘empresário’.

Gráfico 6 Profissão da Mãe (A) e Profissão do Pai (B)



Tal relaciona-se nitidamente com os níveis de escolaridade focados, embora na atualidade não exista uma relação direta entre a escolaridade e a profissão, principalmente no caso das gerações mais jovens.

É importante realçar que a atividade profissional dos pais, representa um factor que pode condicionar a perspetiva dos alunos face ao seu percurso académico, assim como influenciar o seu desempenho/motivação escolar.

Aliás, Sobral, Gonçalves e Coimbra (2009, p.13), referem, baseando-se num estudo de Neblett e Cortina (2006,) que

“(...) a percepção do trabalho dos pais pode relacionar-se com a forma como os adolescentes pensam acerca dos seus próprios futuros, relacionando uma percepção positiva do trabalho dos pais e uma melhor competência académica, melhor funcionamento socio-emocional, maior ética profissional e maior optimismo”.

Por outro lado, o contexto profissional condiciona, genericamente, a economia familiar, o que se pode refletir nas condições materiais e na disponibilidade dos familiares em apoiar as tarefas escolares.

3.2.3. Acompanhamento Extracurricular

Sobre este último aspeto, é importante salientar que, do conjunto da nossa amostra, apenas 36.8% referiram ter alguém que apoie o seu estudo. E destes, 57.1% indicaram a mãe como suporte principal, seguida da frequência de um Centro de Estudo ou explicador (gráfico 7).

Este maior apoio materno é referido em vários estudos, salientando Rätty, Kasanen e Laine (2009, p.278) que “(...) mothers are still more actively engaged in their child’s everyday schooling than fathers are” e que “(...) it is still the mother who is seen to have a customary and “natural” role in the school context, whereas the father’s role is maintained rhetorically (ob.cit, p.279).

De qualquer modo, em termos globais observa-se que os alunos que frequentam o centro de explicações/ explicadora têm resultados superiores em relação aos colegas de turma que estudam sozinhos ou acompanhados po familiares. Neste contexto, o

fator ‘meio económico’ é importante, porque o apoio escolar externo à família assume custos significativos, pelo que só os agregados familiares com uma situação financeira ‘confortável’ pode assumir este compromisso, influenciando o desempenho escolar dos seus descendentes

Gráfico 7 Quem acompanha os alunos no estudo



3.2.4. Acesso a recursos materiais

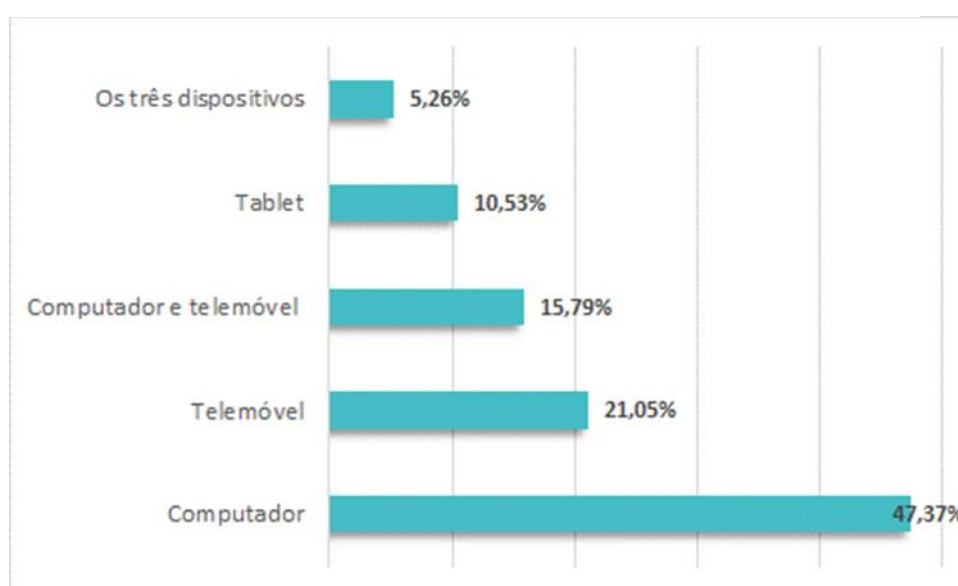
Neste domínio, podemos salientar igualmente o acesso a recursos materiais. E este aspeto pareceu-nos importante principalmente ao nível da disponibilidade e acesso a dispositivos informáticos e à internet, considerando o facto da pandemia ter determinado a prevalência das aulas online, como ligação exclusiva dos alunos à escola e às aprendizagens.

Se o acesso à internet é um recurso disponível para todos os estudantes inquiridos, o equipamento utilizado é variável (gráfico 8). De qualquer modo, verifica-se que 68.4% tem à sua disponibilidade um computador, pelo que tinham garantido o acesso à rotina escolar perspetivada para uma situação pandémica. No entanto, 21% apenas tinham como recurso o telemóvel, o que não é, obviamente adequado para assistir às sessões letivas síncronas ou assíncronas.

Não obstante, a direção da escola levou a cabo algumas medidas adicionais de apoio a estes estudantes, nomeadamente:

- ✓ Permitiu a deslocação dos alunos à escola, à biblioteca, onde acediam às aulas virtuais através dos computadores disponíveis;
- ✓ Definiu a monitorização e preparação, conjuntamente com os docentes, de tarefas específicas para os alunos que não tinham acesso a um computador⁸.

Gráfico 8 Dispositivos eletrónicos que os estudantes utilizam para estudar



3.3. O ‘meio psicológico’

Para concluir a análise deste capítulo, vamos analisar as questões que consideramos relacionadas com o que designamos ‘meio psicológico’, fazendo apelo ao que estes jovens pensam, sentem, agem e como se relacionam em contexto escolar. Estes são elementos que condicionam, de forma marcada, a construção do seu ‘projeto de vida’, embora não ignorando o contributo do meio familiar.

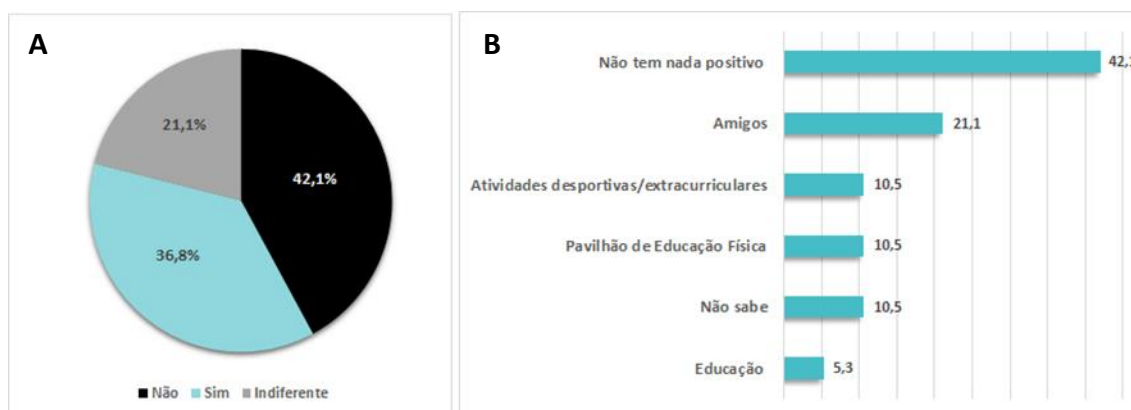
⁸. Infelizmente esta medida não foi bem-sucedida, uma vez que a maior parte dos alunos nesta situação não cumpriam as tarefas propostas.

Analisaremos, assim, várias perguntas do questionário, designadamente: se gostam da escola onde estudam, os aspetos que destacam como mais positivos e aqueles que gostaria de alterar; se gostam ou não das aulas, que tipo de aulas preferem e como organizam o seu estudo; os fatores que consideram contribuir para a sua desmotivação pelo ensino/estudo; finalmente, a forma como os pais/encarregado de educação reagem relativamente aos seus resultados escolares.

3.3.1. Perspetivas sobre a Escola

Um dos aspetos que consideramos curioso, é o facto de 42.1% dos alunos referirem não gostar da escola, a que se associam 21.1% de indiferentes, o que é concordante com as respostas à pergunta sobre os seus aspetos positivos (gráfico 9B).

Gráfico 9 Se gostam da escola (A) e Aspetos positivos (B)



Note-se, inclusivamente, que as percentagens são exatamente iguais entre os que não gostam da escola e consideram que ‘não tem nada positivo’, sendo o valor dos indiferentes igual aos que destacam os ‘amigos’ como algo que valorizam. No entanto, cruzando os dados do inquérito, verificamos que esta relação não é linear. Dos aspetos que apreciam, referem as atividades desportivas/extracurriculares que a escola propicia e, ligada a esta, o pavilhão de educação física.

Sobre o que gostariam de alterar na escola, destaca-se a relação com os colegas (gráfico 10). Aliás, vários estudantes referiram que a sua turma é bastante ‘tóxica’, correspondendo os que optaram por este posicionamento aos que referiram não gostar da escola e nada ‘verem’ como positivo.

Gráfico 10 Aspetos que gostariam de alterar



No entanto, grande parte dos alunos, agrupando as suas respostas, salientam a necessidade de uma remodelação, referindo, em percentagens iguais (21.1%), as salas de aula e, os mais radicais, ‘tudo ou quase tudo’. A necessidade de criar um espaço de convívio para os alunos, é igualmente considerada por 15.8% dos inquiridos.

Estes últimos resultados, que indiciam o facto da escola precisar de alterações ‘físicas’ significativas, vai ao encontro do que já referimos anteriormente, quando procedemos à caracterização da EPVC. Sem dúvida que os aspetos salientados pelos estudantes como necessitando de ser alterados são importantes e podem influenciar a (des)motivação pela aprendizagem dos alunos, como já salientamos, aludindo aos trabalhos de Thiesen (2012) e Choi, van Merriënboer e Paas (2014).

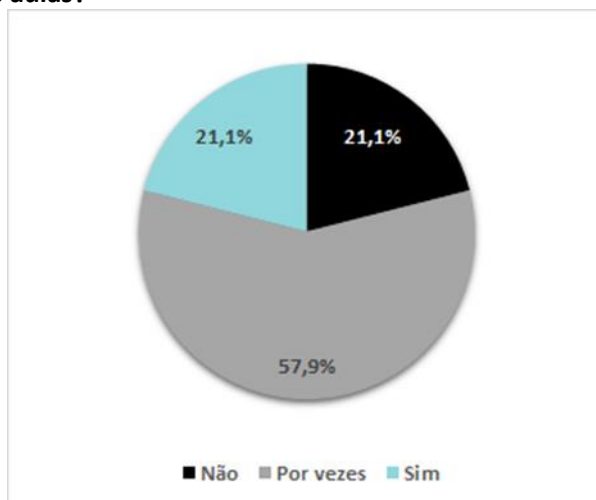
Se a remodelação física da escola poderá ser relativamente fácil, já melhorar o relacionamento entre os estudantes é uma tarefa complexa. A própria inserção da escola num TEIP revela já estarmos perante um meio económica e socialmente desfavorecido, onde o abandono e o insucesso escolar são frequentes, a que se associam, geralmente, a indisciplina e a violência/bullying. Talvez por isso, os alunos inquiridos expressem a vontade de “mudar a minha turma, é bem tóxica”, embora os ‘amigos’ sejam um dos aspetos positivos que consideram na escola, pesem as orientações normativas já focadas - designadamente o Perfil dos Alunos à Saída da

Escolaridade Obrigatória, as normas que garantem a inclusão “enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” e a autonomia e flexibilidade curricular – que tendem a criar condições favoráveis à própria melhoria da interação entre estudantes, não podemos ignorar que o relacionamento entre crianças e jovens é por vezes tenso e conflituoso, podendo conduzir a situações depressivas que fazem com que não queiram frequentar a escola ou que manifestem maus resultados académicos. Esta situação é lamentável e implica a reflexão e empenho de toda a comunidade educativa - especialmente em escolas TEIP, onde normalmente os alunos possuem um passado escolar não muito favorável -, na criação de um ambiente escolar que promova os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e finalmente aprender a ser (Delors et al., 1998).

3.3.2. Perspetivas sobre as Aulas

Se 40.1% dos inquiridos não gostam da escola, no caso das aulas o ‘benefício da dúvida’ é concedido por 57.9% dos alunos. Ou seja, a maior parte refere gostar ‘por vezes’ das sessões letivas, com 21.1%, em percentagens iguais, a responder afirmativa e negativamente (gráfico 11). Assim, depreende-se que mesmo que frequentem a escola por ‘obrigação’, reconhecem que, dependendo do tipo de aula, matéria ou professor, podem sentir-se mais ou menos motivados.

Gráfico 11 Gostas das aulas?

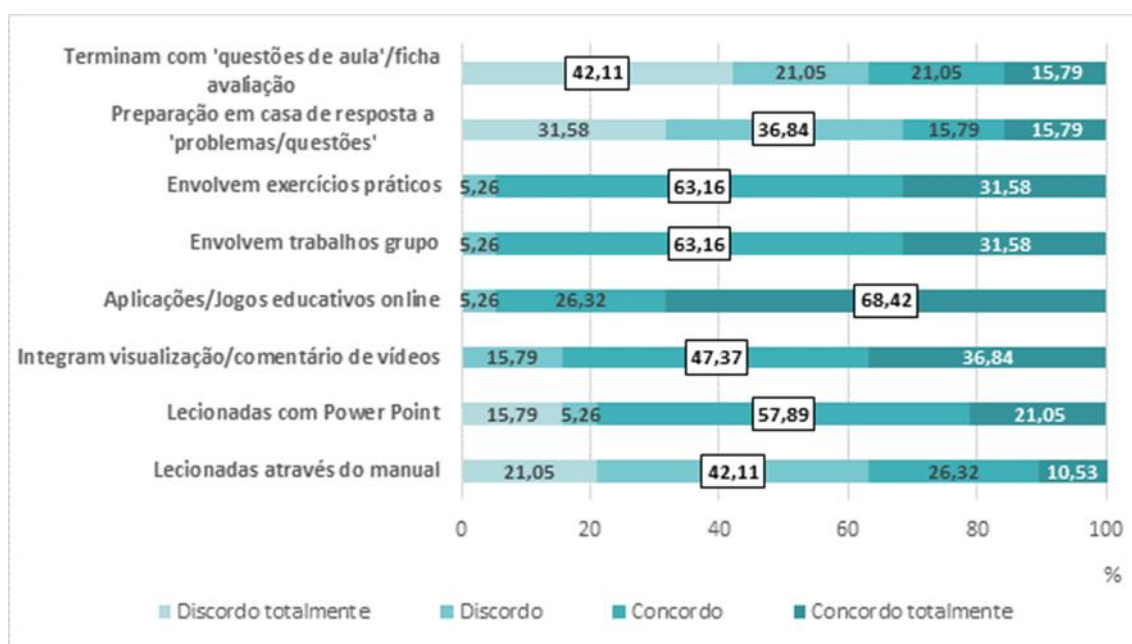


Foi precisamente sobre o tipo de aulas que preferem que questionamos os nossos estudantes, pedindo que expressassem o seu grau de (dis)cordância sobre várias opções (gráfico 12).

Apesar de existirem opiniões distintas – o que nos recorda a temática dos ‘estilos de aprendizagem e de ensino’ – há algumas evidências que se destacam. É o caso do ‘entusiasmo’ dos inquiridos pelas aulas em que são utilizadas aplicações/jogos educativos online, com que concordam totalmente ou concordam cerca de 95% dos inquiridos, assim como as aulas que envolvem a elaboração de exercícios práticos e trabalhos de grupo, embora nestes casos seja menor a percentagem de alunos que concordam totalmente (31.5% para os dois tipos). Seguem-se as sessões letivas que integram a visualização de vídeos (84.2%, somando as duas opções de concordância) e as lecionadas com o apoio de *Power Point* (cerca de 79%).

As menos ‘motivantes’ são aulas que envolvem a resolução de questões de aula/fichas avaliação, com 42.1% a discordarem totalmente com a utilização deste recurso; a que se segue a preparação, em casa, de respostas a problemas/questões (que reúne o consenso de 68.3% dos estudantes, somando os dois graus de discordância); finalmente, as lecionadas através do manual.

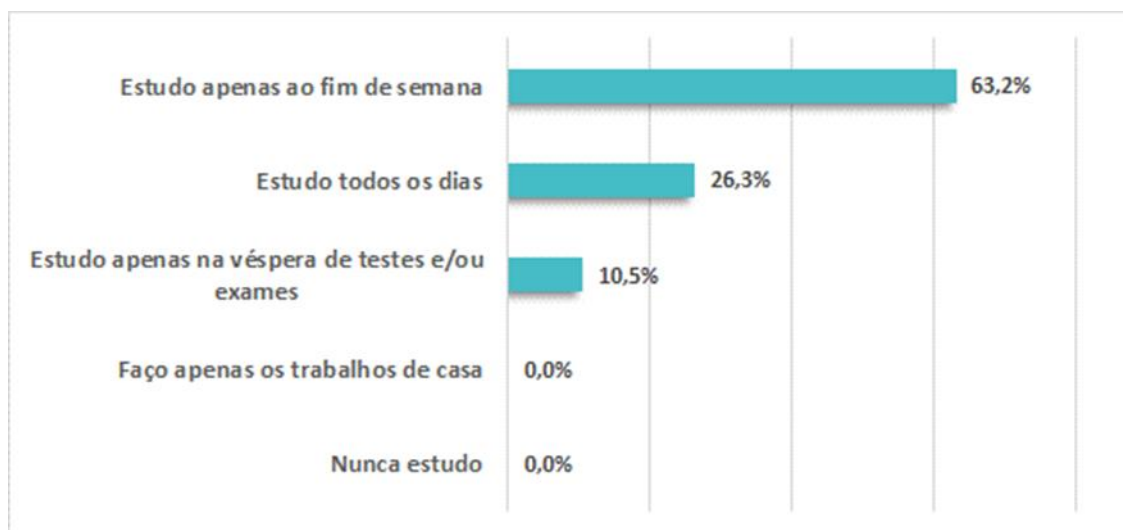
Gráfico 12 Tipos de aulas que os alunos preferem



Neste contexto, que associamos à perspetiva dos inquiridos sobre as aulas, resta-nos avaliar como organizam o seu estudo. Como se pode observar no gráfico 13, a maior parte (63.2%) refere só estudar ao fim de semana, dividindo-se os restantes pela frequência diária (26.3%) e, em menor percentagem, os que apenas estudam na véspera dos testes/exames.

A menor 'periodicidade' do estudo, pode, parcialmente, revelar a (des)motivação dos alunos pela aprendizagem. Com efeito, quando os alunos conseguem desenvolver hábitos de estudo regulares, o facto de estarem melhor preparados tende a tornar as aulas mais motivantes.

Gráfico 13 Hábitos de estudo dos alunos da amostra



3.3.3. Perceção sobre os fatores de (des)motivação

Remetendo ao anexo 1, em que se insere o questionário aplicado, podemos observar que esta questão apela à perceção dos estudantes sobre o que os pode desmotivar relativamente ao ensino/estudo, solicitando-se o grau de importância que atribuem a cada uma das 12 afirmações propostas (gráfico 14). Para facilitar a análise dividimos os resultados por ordem descendente de importância (tabela 5), definindo 3 grupos tendo em conta o somatório das percentagens relativas às opções muito 'importante/importante' (1º grupo) e 'nada/pouco importante' (3º grupo), e apenas 'importante' (2º grupo).

Esta organização da informação, permite-nos verificar que os ‘maiores’ fatores de desmotivação, na opinião dos inquiridos, são a ‘elevada carga horária’ e o ‘estilo de ensino dos professores’ (ambos com 89.5%), seguindo-se a ‘falta de incentivo dos professores’ (84.2%). Se o excesso de tempo letivo é um aspeto institucional, é importante salientar o ‘peso’ conferido ao professor pela desmotivação. No entanto, os alunos também reconhecem que a ‘falta de estudo/ausência métodos de trabalho’ se assume primordial, até com uma percentagem igual aos dois fatores iniciais se considerarmos isoladamente a opção ‘muito importante’ (57.9).

Deste 1º grupo, salienta-se, ainda, a ‘falta ligação matérias/situações dia a dia’ (78.9%), aspeto muito relevante se considerarmos a questão da autonomia e flexibilidade curricular, assim como as orientações das escolas TEIP, não esquecendo o documento que orienta toda a educação escolar, ou seja, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al, 2017). Aliás um dos princípios preconizados neste documento, não parece não ter eco na opinião dos alunos: “É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (ob. cit., p.13). E o mesmo se verifica considerando o Decreto-Lei n.º 55/2018, relativamente à gestão curricular flexível.

E esta questão está sem dúvida associada à ‘falta de interesse pelos temas abordados’, fator de desmotivação incluído no 2º grupo e que, isoladamente, apresenta a maior percentagem ao nível da opção ‘importante’: 63.2%. Se este fator pode ter na sua origem condicionamentos socioeconómicos e culturais, não há dúvidas que é urgente refletir sobre os conteúdos programáticos lecionados, adaptando-os não só à realidade do meio em que se insere a escola e os alunos, mas sobretudo ao que constituem os problemas atuais da sociedade e as capacidades/competências que são exigidas num mundo em constante e ‘vertiginosa’ mutação. De qualquer modo, neste grupo inclui-se, ainda, as ‘dificuldades de aprendizagem’ – importante para 57.9% dos estudantes -, um aspeto de autoavaliação pertinente.

Finalmente, analisemos os fatores que os alunos consideram ‘nada ou pouco importantes’. Neste contexto, o mais desvalorizado é a ‘falta de incentivo em casa’, o

que talvez se possa explicar pelo facto deste alunos terem uma opinião, que consideramos bastante positiva, quando questionados sobre a reação dos pais/encarregados de educação face aos seus resultados escolares (gráfico 15).

Efetivamente, a maior parte dos estudantes afirma que os pais/ encarregados de educação lhes proporcionam ‘sempre’ os meios possíveis para que atinjam os melhores resultados, assim como os apoiam independentemente desses resultados (63,16%). De igual forma, referem que os pais se preocupam e ficam descontentes quando não são bem sucedidos (78.9%, sempre e frequentemente), mas conversam sobre as suas dificuldades (73.6% somando igualmente as duas opções). Aliás, consideramos mesmo que o aspeto mais importante é o facto dos alunos optarem por ‘nunca’ quando se afirma que os pais/encarregados de educação ‘não têm tempo’ para lhes dar atenção (73.8%). Refira-se, ainda, que retirar o que ‘gostam quando têm maus resultados’, não é uma opção frequente dos progenitores, o que vai ao encontro da preferência pelo diálogo e pelo apoio permanente, independentemente do insucesso académico.

Mas retomando os fatores de desmotivação menos considerados pelos alunos, poderíamos acrescentar, à ‘falta de incentivo em casa’, os ‘problemas familiares’ e a ‘falta de condições em casa para estudar’, embora estas duas opções sejam as menos importantes do 3º grupo. E resta-nos abordar a ‘dificuldade de relacionamento com os colegas’ e a extensão dos programas curriculares, que correspondem ao 2º e 3º factor dos menos importantes. O primeiro pode parecer estranho, uma vez que é minorizada a relação entre pares, quando, nos aspetos que gostariam de melhorar na escola, a ‘relação com os colegas’ surge em primeiro lugar. Relativamente à extensão dos programas, é curioso o pouco relevo que lhe é concedido, uma vez que 42.1% consideram ser nada ou pouco importante. É certo que a definição das Aprendizagens Essenciais e a Autonomia e Flexibilidade curricular podem ter melhorado parcialmente algo que, todos os docentes, consideravam afetar em muito o processo de ensino-aprendizagem. No entanto é compreensível, provavelmente porque se trata de uma ‘imposição’ do sistema educativo, pelo que sentem que se enquadra num contexto universal a todos os alunos.

Gráfico 14 Fatores que podem contribuir para a (des)motivação

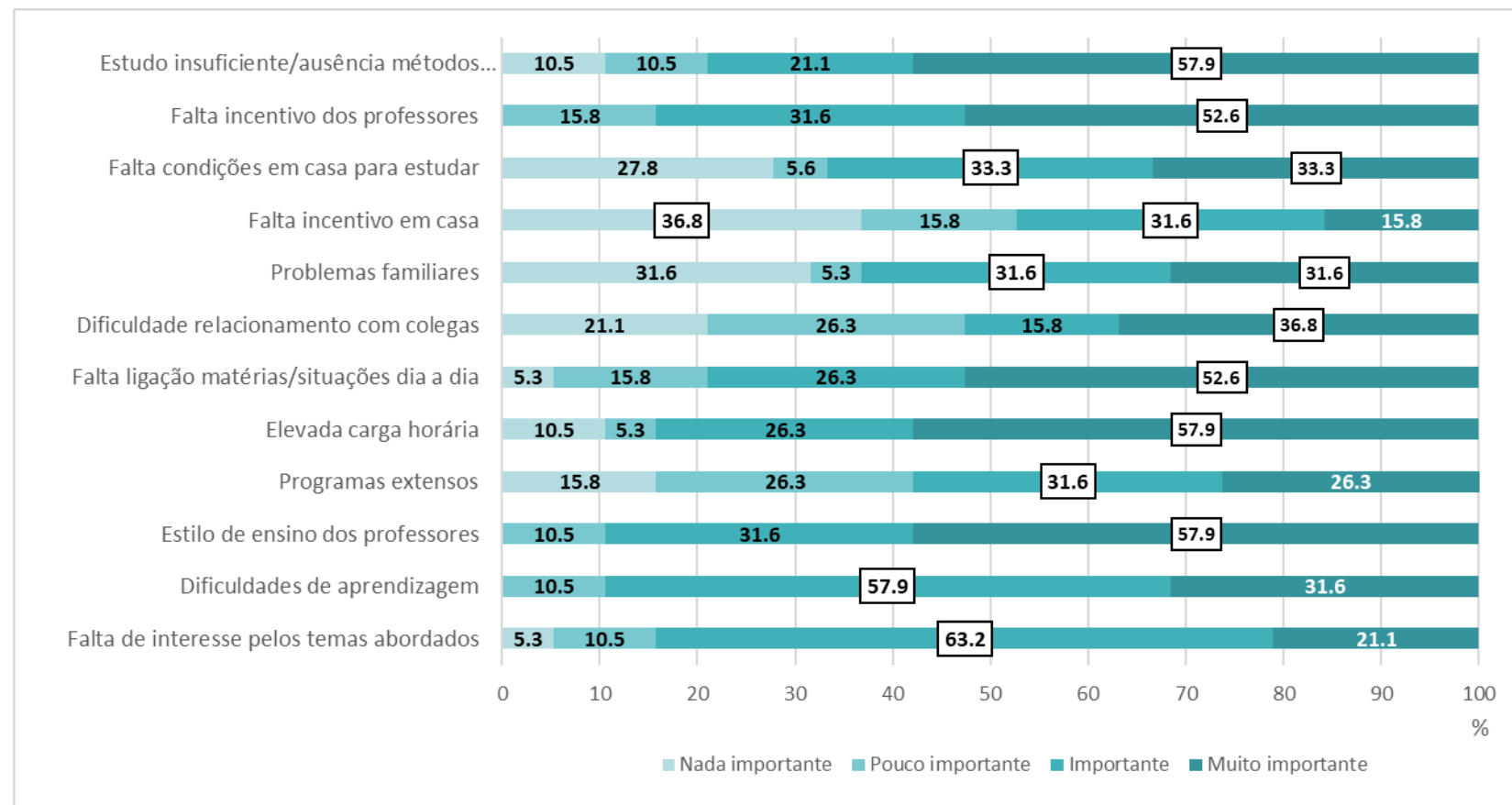
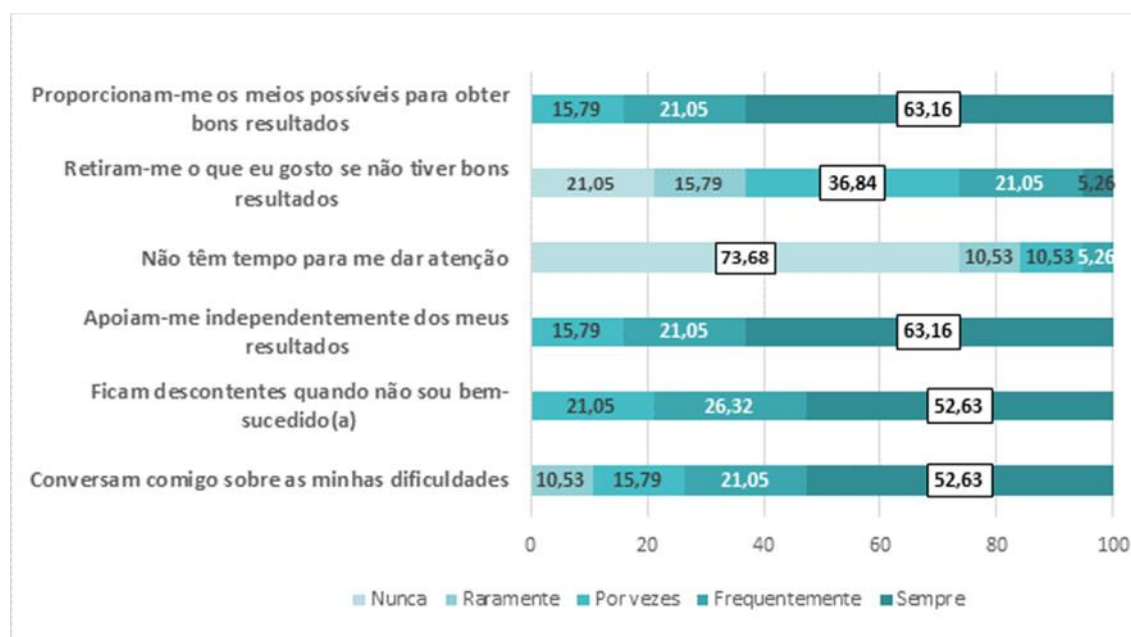


Tabela 5 Avaliação dos fatores que podem contribuir para a (des)motivação

Fatores de desmotivação	Muito importante	Importante	Nada importante	Pouco importante	Total
Elevada carga horária	57,9	31,6			89,5
Estilo ensino professores	57,9	31,6			89,5
Falta incentivo dos professores	52,6	31,6			84,2
Estudo insuficiente/ausência método trabalho	57,9	21,1			79,0
Falta ligação matérias/situações dia a dia	52,6	26,3			78,9
Falta de interesse temas abordados		63,2			63,2
Dificuldades aprendizagem		57,9			57,9
Falta incentivo em casa			36,8	15,8	52,6
Dificuldade relacionamento com colegas			21,1	26,3	47,4
Programas extensos			15,8	26,3	42,1
Problemas familiares			31,6	5,3	36,9
Falta condições em casa para estudar			27,8	5,6	33,4

Gráfico 15 Reação dos pais/encarregados de educação em relação aos resultados dos alunos



Considerações Finais

Tendo em conta a questão inicial - *O meio em que se inserem os alunos pode influenciar a motivação pela escola?* – o nosso RE visou entender de que forma os fatores físicos, sociais, culturais, económicos e psicológicos que caracterizam o contexto de vivência dos jovens, podem afetar a sua motivação e o (in)sucesso escolar.

Este objetivo resultou do facto da nossa IPP ter sido desenvolvida numa escola TEIP - a Escola EB2/3 Pêro Vaz de Caminho –, confrontado-nos com uma comunidade estudantil características destes territórios socioeconómica e culturalmente desfavorecidos, onde a pobreza e exclusão social se refletem na indisciplina, o abandono escolar precoce e o insucesso escolar. Daqui decorre o nosso objetivo principal, que consiste em aferir a opinião dos estudantes da EPVC sobre os fatores que condicionam a sua (des)motivação pelo ensino.

Pretendeu-se, assim, estabelecer um foco sobre as áreas de vivência dos alunos - a casa e a escola -, definindo-se cinco objetivos específicos que, nestas considerações finais, agrupamos em dois aspetos:

- ✓ Analisar a distribuição espacial das áreas de vivência dos alunos, caracterizando-as de acordo com fatores que podem condicionar a sua (des)motivação escolar, subdividindo-os em extrínsecos – em termos físicos, socioeconómicos, culturais – e intrínsecos – contexto psicológico;
- ✓ Aferir a opinião/perceção dos estudantes sobre as características da escola/área de vivência, comparando-a com a sua (des)motivação pelo ensino.

Utilizando como população amostra os alunos da turma de 9º ano de escolaridade com que trabalhamos mais diretamente durante a IPP, a nossa metodologia baseou-se na aplicação de um inquérito por questionário contemplando perguntas associadas aos diversos fatores, a que se associou a elaboração de um mapa mental ‘ilustrativo’ da área de residência destes estudantes.

A interpretação dos resultados, baseou-se no tratamento estatístico e gráfico das respostas obtidas.

Considerando os fatores relacionados com o 'meio físico', que associamos sobretudo a aspetos relacionados com o contexto residencial, verificamos que a perceção destes alunos é positiva. Com efeito, descrevem a sua área de residência como agradável e sem problemas complexos, onde existem vários espaços verdes/parques e diversas atividades de comércio/serviços, mas onde ainda subsistem os traços de um passado mais rural.

Assim, descurando o facto dos eventuais condicionamentos analisados não influenciarem diretamente os estudantes na sua motivação ou interesse pela escola – até porque as características da área de residência, o tipo de habitação ou a acessibilidade/mobilidade dependem também de condicionamentos do foro social e económico – só pontualmente são apontados pelos alunos alguns problemas neste domínio 'físico'.

Com efeito, os factores/meios que parecem influenciar negativamente o interesse pela escola são principalmente do foro socioeconómico, cultural e psicológico, relacionando-se sobretudo com as características que, nestes contextos, se relacionam por um lado com o agregado familiar dos estudantes, e, por outro com a sua perceção sobre a escola, as aulas e toda a envolvente relacional percebida.

No entanto, a perceção dos alunos sobre os aspetos 'familiares' revela-se, ao nível relacional/emotivo, muito satisfatória, afirmando os alunos que os pais/ encarregados de educação lhes proporcionam 'sempre' os meios possíveis para que atinjam os melhores resultados, apoiando-os independentemente desses resultados. Salientam que os pais manifestam preocupação e descontentamento quando não são bem sucedidos, mas apelam sobretudo ao diálogo sobre as suas dificuldades, tendo sempre tempo para lhes dar atenção.

Salienta-se o facto de que o fator socio-económico, que aqui avaliamos recorrendo sobretudo ao nível de escolaridade, a profissão dos pais/encarregados de educação e o acesso dos estudantes a recursos materiais, não parece corresponder ao que é

habitualmente traçado num contexto de escola TEIP, habitualmente constituído por crianças/adolescentes que possuem em comum um passado escolar/académico desfavorável, com um ‘ambiente familiar desestruturado’, por vezes com um historial de violência ou de abandono.

No entanto, pesem as dificuldades de alguns estudantes face aos acesso a recursos digitais essenciais num contexto pandémico, o seu número é restrito. E se a idade ‘desajustada’ de alguns dos nossos alunos, para o ano de escolaridade em que estão inseridos, pode indiciar desmotivação pela escola, não podemos generalizar conclusões face à reduzida ddimensão da nossa amostra.

Por fim, no meio psicológico, avaliamos sobretudo a perceção dos estudantes sobre a escola, as aulas e os motivos, que não sua opinião, mais condicionam a (des)motivação pelo percurso académico. Assim, embora grande parte admita não gostar da escola, evocando sobretudo a ‘relação com os colegas’ mas, também, aspetos físicos/infraestruturais, consideram ‘por vezes’ gostar das aulas. E, neste ‘espaço de vivência’, destacam as sessões letivas em que são utilizadas aplicações/jogos educativos online, as que envolvem a elaboração de exercícios práticos e trabalhos de grupo, seguidas pelas que integram vídeos e as lecionadas com o apoio de *Power Point*. Em contrapartida, as menos motivantes são as que incorporam a resolução de questões de aula/fichas avaliação, a que se segue a preparação, em casa, de respostas a problemas/questões e, finalmente, as lecionadas através do manual.

Sobre os motivos que consideram constituir os ‘maiores’ fatores de desmotivação, destacam a ‘elevada carga horária’ e o ‘estilo de ensino dos professores’, seguindo-se a ‘falta de incentivo’ que estes manifestam. No entanto, também reconhecem que a ‘falta de estudo/ausência métodos de trabalho’ é muito importante, apontando igualmente a ‘falta ligação matérias/situações dia a dia’ em associação com a ‘falta de interesse pelos temas abordados’ nas várias disciplinas. Pelo que consideramos ser urgente refletir sobre os conteúdos programáticos lecionados, ‘adaptando-os/flexibilizando-os’ não só à realidade do meio em que se insere a escola e os alunos, mas também aos problemas da sociedade atual e às capacidades/competências que exige.

Concluindo, presente relatório de estágio ilustra uma experiência real, centrada nos alunos de uma turma da EPVC, analisando a importância dos seus 'meios de vivência' na motivação e desempenho escolar.

Independentemente de todos os factores tidos em conta e que sustentaram a pergunta inicial, urge refletir sobre o facto de uma escola cujo regime se considera 'especial', ainda não conseguir oferecer todas as condições necessárias ao sucesso escolar de alunos igualmente 'especiais', sobretudo num contexto em que estes se encontram mais isolados por motivos de saúde pública.

Referências Bibliográficas

- Alcará, Adriana; Guimarães, Sueli - A Instrumentalidade como uma Estratégia Motivacional. 2007. ISBN/ISSN:
- Arias, Jesús F. - Perspectivas Recientes En El Estudio De La Motivación: La Teoría De La Orientación De La Meta. 2004. ISBN/ISSN:
- Avelar, Alessandra - A Motivação Do Aluno No Contexto Escolar. Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia – SIPE: 2015. ISBN/ISSN:
- Ball, Benjamin - A summary of motivation theories studylib.net: 2012. ISBN:
- Canço, Hernâni; Bairrada, Pedro; Rodríguez, Esther; Carvalho, Armando - Novos tipos de família - plano de cuidados.
<https://www.researchgate.net/publication/295704260>: imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em WWW:
<http://www.uc.pt/imprensa_uc>. ISBN: 978-989-26-0055-0
- Chechia, Valéria Aparecida; Andrade, Antônio dos Santos - O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300012>: scielo, 2005. ISBN/ISSN:
- Choi, Hwan-Hee; van Merriënboer, Jeroen J. G.; Paas, Fred - Effects of the Physical Environment on Cognitive Load and Learning: Towards a New Model of Cognitive Load. *Educational Psychology Review*. Vol. 26. n.º 2 (2014). p. 225-244. ISSN: 1040-726X
- 1573-336X
- Cook, D. A.; Artino, A. R., Jr. - Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Med Educ*. Vol. 50. n.º 10 (2016). p. 997-1014. Disponível em WWW:
<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27628718>>. ISSN: 1365-2923 (Electronic)
- 0308-0110 (Linking)
- Costa, Fábio Rodrigues da; Rocha, Márcio Mendes - GEOGRAFIA: CONCEITOS E PARADIGMAS - APONTAMENTOS PRELIMINARES.
<http://revista.unespar.edu.br/index.php/geomae/article/view/774>: 2010. ISBN/ISSN: 2178-3306
- Costa, Jaqueline de Moraes; Pinheiro, Nilcéia Aparecida Maciel - O Ensino Por Meio De Temas-Geradores: A Educação Pensada De Forma Contextualizada, Problematicada E Interdisciplinar. v. 3 n. 2
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20265>: 2013. ISBN/ISSN:
- Delors, Jacques; Al-Mufti, In'am; Amagi, Isao; Carneiro, Roberto; Chung, Fay; Geremek, Bronislaw; Gorham, William; Kornhauser, Aleksandra; Manley, Michael; Quero, Marisela; Savané, Marie; Singh, Karan; Stavenhagen, Rodolfo; Suhr, Myong; Nanzhao, Zhou - Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4ª Edição 1998. ISBN: 85-249-0673-1

- Gaspar de Matos, Margarida; Fonseca Carvalhosa, Suzana - A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. <https://www.sp-ps.pt/site>: Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde, 2001. ISBN/ISSN: 1645-0086
- Ginther, Donna K., and Robert A. Pollak. "Family structure and children's educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions." *Demography* 41.4 (2004): 671-696.
- Gopalan, Valarmathie; Bakar, Juliana Aida Abu; Zulkifli, Abdul Nasir; Alwi, Asmidah; Mat, Ruzinoor Che - A review of the motivation theories in learning. 2017. Disponível em WWW: <<https://www.researchgate.net/publication/320204050>>. ISBN/ISSN:
- Guimarães, Sueli ; Boruchovitch, Evelyn - O Estilo Motivacional Do Professor E A Motivação Intrínseca Dos Estudantes: Uma Perspectiva Da Teoria Da Autodeterminação. 2004. ISBN/ISSN:
- Keller, John M. - Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance & Instruction*. (1987). p. 1-7. ISSN:
- Leite, Eliane ; Ruiz, Juliana; Ruiz, Adélia; Aguiar, Terezinha; Oliveira, Maria - Influência Da Motivação No Processo Ensino-Aprendizagem. Core.ac.uk: 2005. ISBN/ISSN:
- Lima, Cândido de - Estratégias políticas no meio cultural. 12. <http://www.faap.br>: Fancom, 2004. ISBN/ISSN: SSN 1676-8221
- Lopes, Rita Lobato Velho - O estudante de medicina: seus conflitos e relações no ambiente acadêmico. Universidade Federal da Bahia, 2019. ISBN/ISSN:
- Lourenço, Abílio; Paiva, Maria - A motivação escolar e o processo de aprendizagem. <http://www.cienciasecognicao.org>: 2010. ISBN/ISSN: 1806-5821
- Neves, Inês - Parentalidades e estruturas familiares: um estudo sobre o seu impacto no sucesso escolar dos adolescentes. <http://hdl.handle.net/10316/25694>: Universidade de Coimbra - UNIV-FAC-AUTOR Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2014. ISBN/ISSN:
- Oliveira, Cynthia; Alves, Paola - Ensino Fundamental: Papel Do Professor, Motivação E Estimulação No Contexto Escolar. scielo.br: 2005. ISBN/ISSN:
- Oliveira, Sílvia Alexandra - Perspetivas sobre os caminhos do (In)Sucesso Escolar. <https://hdl.handle.net/10216/121665>: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2019. ISBN/ISSN:
- Öztürk, Elçin - Contemporary Motivation Theories In Educational Psychology And Language Learning: An Overview. *The International Journal of social sciences*. Vol. 3. n.º 1 (2012). p. 33-46. ISSN: 2305-4557
- Paiva, Ana Leonor Barros Salvação de - Motivação e ambiente escolar numa escola em contexto de vulnerabilidade social. <http://hdl.handle.net/10451/41512>: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2019. ISBN/ISSN:
- Pereira, Luiz Carlos Bresser- - O CONCEITO HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. desenvolvimentoeconomicoufv.webnode.com.br: 2008. ISBN/ISSN:
- Pezzini, Clenilda Cazarin; Szymanski, Maria Lidia Sica - FALTA DE DESEJO DE APRENDER: Causas e Consequências. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/853-2.pdf>: Secretaria da Educação. ISBN/ISSN:

- Pinto, Nicole - Mobilidade e Acessibilidade dos Estudantes do Ensino Básico e Ensino Secundário à Instituição de Ensino. <https://hdl.handle.net/10216/132590>: Universidade do Porto, Faculdade de Letras 2020. ISBN/ISSN:
- Prado, Leticia - Motivação Do Aluno Durante O Processo De Ensino- Aprendizagem. 2007. ISBN/ISSN:
- Precioso, José - FACTORES DE RISCO DE INSUCESSO ESCOLAR NO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL RELACIONADOS COM A DIMENSÃO CURRICULAR DA ESCOLA. Universidade da Coruña, Faculdade Ciencias da Education, 2005. ISBN/ISSN: 972-8746-36-9
- Räty, H.; Kasanen, K.; Laine, N. - Participação dos pais na escolarização do filho. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 53. n.º 3 (2009). p. 277-293. ISSN:
- Ribeiro, Filomena - Motivação e aprendizagem em contexto escolar. cefopna.edu.pt: 2011. ISBN/ISSN:
- Roazzi, António; Almeida, Leandro S. - Insucesso escolar : insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? <http://hdl.handle.net/1822/3326>: C.E.E.D.C. - Universidade do Minho, 1988. ISBN/ISSN: 0871-9187
- Santos, Patricia ; Graminha, Sônia - Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento académico. 2005. ISBN/ISSN:
- Simões, Celeste; Rivera, Francisco; Moreno, Carmen ; Matos, Margarida Gaspar - School performance paths: Personal and contextual factors related to top performers and low achievers in Portugal and Spain. *The Spanish Journal of Psychology*. Vol. 21. (2018). ISSN:Sobral, Joana; Gonçalves, Carlos; Coimbra, Joaquim - A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. <https://www.researchgate.net/publication/40004170>: 2009. ISBN/ISSN:
- Stelko-Pereira, Ana Carina; Valle, Jéssica Elena; Williams, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque - School Engagement Scale: Analysis of psychometric characteristics. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335042986006>: Redalyc, 2015. ISBN/ISSN: 1677-0471
- Tapia, Jesus Alonso; Fita, Enrique Carturla - A motivação em sala de aula - o que é, como se faz. 11.º. 1999. ISBN: 978-85-15-01846-8
- Thiesen, Juares - O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? *Educação*. Vol. 35. n.º 1 (2012). p. 129-136. ISSN:
- Todorov, João - A Psicologia como o Estudo de Interações.: Departamento de Processos Psicológicos Básicos, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. ISBN/ISSN:
- Todorov, João ; Moreira, Márcio - O Conceito de Motivação na Psicologia. pepsic.bvsalud.org: 2005. ISBN/ISSN: 517-5545
- Valente, Jéssica - “De que forma o ambiente e o espaço de estudo interferem no desempenho escolar do aluno – um estudo de caso em turmas de 7º e 8º anos na Escola Eugénio de Andrade”. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. UP-FLUP. 2021.

Anexos

Anexo 1

Que fatores podem influenciar a (des)motivação pela aprendizagem escolar?

Este questionário, que se insere no quadro de um estudo em curso no contexto do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), visa aferir a opinião dos estudantes sobre os fatores que condicionam a sua (des)motivação pelo processo de ensino/aprendizagem e como perspetivam o seu futuro uma vez concluída a escolaridade obrigatória. Os dados deste estudo são anónimos e confidenciais e serão utilizados apenas para a investigação em curso.

Agradecemos desde já a sua colaboração e se necessitar contacte-nos:

martarseleiro@hotmail.com; impsoares@gmail.com; f.l.matos@sapo.pt *Obrigatório

1. Data de nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

2. Género *

Marcar apenas uma oval.

☐

Feminino

☐

Masculino

3. Residência (freguesia, concelho) *

4. Gostas da Escola onde estudas?

Marcar apenas uma oval.

☐

Sim

☐

Não

☐

Indiferente

5. Que aspetos destacarias como mais positivos da tua escola? *

6. Que aspetos gostarias de alterar?

7. Gostas das aulas? *

Marcar apenas uma oval.

☐

Sim

☐

Não

☐

Por vezes

8. Justifica a resposta anterior *

9. Gostas mais de aulas que: *
- Marcar tudo o que for aplicável.*

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
São lecionadas através do manual	☐	☐	☐	☐
São lecionadas com Power Point	☐	☐	☐	☐
Integram a visualização e comentário de vídeos	☐	☐	☐	☐
Incorporam Aplicações/Jogos educativos online	☐	☐	☐	☐
Envolvem trabalhos de grupo	☐	☐	☐	☐
Envolvem a elaboração de exercícios práticos	☐	☐	☐	☐
Preparas em casa a resposta a 'problemas/questões' equacionados pelo professor	☐	☐	☐	☐
Que terminam com 'questões de aula'/ficha de avaliação, para consolidar o tema em estudo	☐	☐	☐	☐

10. Tendo em conta os teus hábitos de estudo assinala a opção que mais se adequa à tua situação.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Estudo todos os dias
- ☐ Estudo apenas ao fim de semana
- ☐ Estudo apenas na véspera de testes e/ou exames
- ☐ Faço apenas os trabalhos de casa
- ☐ Nunca estudo

11. Em que divisão da tua casa costumavas estudar. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sala de estar/ jantar

☐ Cozinha

☐ Quarto

☐

☐ Escritório

Outra:

12. Tens quem te ajude a estudar. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

13. Se respondeste sim na pergunta anterior, quem é a pessoa que te ajuda.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Mãe
- ☐ Pai
- ☐ Irmão
- ☐ Avó
- ☐ Avô
- ☐ Tia
- ☐ Tio
- ☐ Outra: _____

14. Qual dispositivo eletrónico utilizas para estudar, fazer trabalhos e assistir às aulas. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Telemóvel
- ☐ Computador
- ☐ Tablet
- ☐ Outra _____

15. Tens acesso à internet em casa.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

16. Que fatores podem contribuir para a tua desmotivação pelo ensino/estudo?
Marcar apenas uma oval por linha.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Falta de interesse pelos temas abordados	☐	☐	☐	☐
Dificuldades de aprendizagem	☐	☐	☐	☐
Estilo de ensino dos professores	☐	☐	☐	☐
Programas extensos	☐	☐	☐	☐
Elevada carga horária	☐	☐	☐	☐
Falta de ligação entre as matérias e as situações do dia a dia	☐	☐	☐	☐
Dificuldade de relacionamento com os colegas	☐	☐	☐	☐
Problemas familiares	☐	☐	☐	☐
Falta de incentivo em casa	☐	☐	☐	☐
Falta de condições em casa para estudar	☐	☐	☐	☐
Falta de incentivo dos professores	☐	☐	☐	☐
Estudo insuficiente/ausência de métodos de trabalho	☐	☐	☐	☐

17. Com quem vives? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Pai
- ☐ Mãe
- ☐ Irmão(s)
- ☐ Avós
- ☐ Tios
- ☐ Outros

18. Indica o nível de escolaridade dos familiares que vivem contigo *

19. Indica a profissão dos familiares que vivem contigo *

20. Indica a forma como os teus pais/encarregado de educação reagem relativamente aos teus resultados escolares, tendo em conta a escala de frequência indicada *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Sempre
Conversam comigo sobre as minhas dificuldades	☐	☐	☐	☐	☐
Ficam descontentes quando não sou bem-sucedido(a) na escola	☐	☐	☐	☐	☐
Apoiam-me independentemente dos meus resultados escolares	☐	☐	☐	☐	☐
Não têm tempo para me dar atenção	☐	☐	☐	☐	☐
Retiram-me o que eu gosto se não tiver bons resultados	☐	☐	☐	☐	☐
Proporcionam-me os meios possíveis para obter bons resultados	☐	☐	☐	☐	☐

21. Descreve a área onde resides (aspetos como o tipo de habitações, se tem ou não espaços verdes, atividades comerciais, trânsito, os sítios de que mais gostas ou que gostas menos. Ou seja, tudo o que recordas quando pensas no local onde vives) *

22. Quais os principais problemas que identificas na área onde resides? (problemas de ordem social, económica e cultural, por exemplo, casas degradadas, pessoas sem abrigo, violência, entre outros). *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 2

