

2º CICLO

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

A Escola com que sonham os nossos jovens: contributo para o estudo de fatores condicionantes da (des)motivação e (in)disciplina

Ivo José Pinto e Silva

M

2023



Ivo José Pinto e Silva

**A Escola com que sonham os nossos jovens:
contributo para o estudo de fatores
condicionantes da (des)motivação e
(in)disciplina.**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Laura Maria Pinheiro de Machado Soares

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Ivo José Pinto e Silva

A Escola com que sonham os nossos jovens: contributo para o estudo de fatores condicionantes da (des)motivação e (in)disciplina.

Relatório realizado realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Laura Maria Pinheiro de Machado Soares

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	4
Resumo.....	5
Abstract	6
Índice de Figuras	7
Índice de Tabelas.....	8
Índice de Gráficos.....	9
Lista de abreviaturas e siglas.....	10
Introdução	11
1.Enquadramento concetual.....	15
1.1. Fatores condicionantes e consequências da (des)motivação escolar.....	15
1.2. A Escola ‘idealizada’ pela legislação e documentos normativos atuais	24
1.3. A Escola ‘sonhada’ pelos alunos. Alguns estudos sobre os fatores condicionantes do bem-estar.	27
1.3.1. Características/estrutura do espaço físico de aprendizagem.....	28
1.3.2. Organização do processo de ensino-aprendizagem.	33
1.3.3. Princípios e valores: a voz dos alunos.....	35
2.Enquadramento do estudo de caso	37
2.1. Contexto Educativo	37
2.1.1. Caracterização da Escola.....	37
2.1.2. Caracterização das turmas do 8º ano de escolaridade	41
3.Análise e interpretação dos resultados: questionário e mapas mentais.....	46
3.1. Estrutura do questionário	46
3.2. Análise dos resultados do questionário	47
3.2.1. Questões iniciais: caraterização da amostra e perpectivas sobre a escola.....	47
3.2.2. Aspetos estruturais e os recursos físicos da escola ‘ideal’	51
3.2.3. Aspetos funcionais e de gestão da escola “ideal”	55
3.2.1. Aspetos ligados ao sistema educativo de Portugal	66
3.3. Apreciação dos Mapas Mentais	73
4.Considerações Finais	82

BIBLIOGRAFIA.....	85
Anexos.....	92

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório 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, 17 de setembro de 2023

Ivo José Pinto e Silva

Agradecimentos

Na reta final desta etapa tão importante na minha vida, cabe-me agradecer a algumas pessoas sem as quais, seguramente, todo o processo teria sido mais difícil. Em primeiro lugar, quero agradecer à professora Laura Soares, orientadora deste Relatório de Estágio, por toda a paciência, apoio e valiosos contributos que elevaram o meu conhecimento e o presente trabalho. Este agradecimento estende-se, também, por toda a influência positiva que teve em mim desde o primeiro dia da minha licenciatura.

Cumpro-me também agradecer a ti, Daniela, pelo papel importantíssimo que desempenhas na minha vida pessoal e profissional.

À professora Elsa Pacheco, pelo seu olhar clínico e crítico que me fizeram crescer enquanto profissional.

Ao Bruno Pereira pelos conselhos, força e segurança que me foste transmitindo ao longo destes anos.

Ao Fábio Silva, pela ajuda tão especial que me concedeste durante esta etapa.

Finalmente, quero deixar o meu sentido agradecimento à professora Laura Lima, minha orientadora de estágio, assim como aos alunos do agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, que gentilmente participaram nas atividades propostas.

Mesmo perante um orientando e amigo complicado e difícil, todos ajudaram a tornar-me naquilo que sempre quis ser: PROFESSOR!

A todos o meu muito obrigado.

Resumo

A desmotivação escolar e a indisciplina constituem, em conjunto, dois dos principais problemas da escola portuguesa e que, por isso, tem merecido a atenção de especialistas na tentativa de compreender a sua real dimensão, tentando identificar as suas causas e consequências, bem como possíveis soluções para as minimizar. Integrando-se no quotidiano de alunos e professores, estes problemas distinguem-se pela sua intemporalidade, ou seja, não são novos no panorama educativo, perpetuando-se na atualidade. Se existe desmotivação escolar esta pode conduzir a episódios de indisciplina e, eventualmente, ao insucesso académico, existindo uma possível relação causa-efeito entre estes elementos.

Diversos fatores têm vindo a ser apontados como condicionantes da desmotivação e indisciplina, designadamente as características das escolas, a organização do processo de ensino-aprendizagem e os princípios e valores que as orientam. Face ao exposto, este relatório tem como objetivo principal aferir o modelo de escola que os alunos gostariam de frequentar, tentando perceber se este poderia contribuir para aumentar a motivação dos alunos, fazendo face ao fenómeno da indisciplina escolar e, simultaneamente, promovendo um aumento sustentado da literacia dos estudantes.

A metodologia seguida baseou-se na aplicação de um questionário a quatro turmas do 9º ano de escolaridade e duas turmas do 8º ano de escolaridade da Escola Básica Pêro Vaz de Caminha - no contexto da disciplina de Geografia - a que se seguiu a elaboração de mapas mentais subordinados ao tema da 'escola imaginária', nas duas turmas do 8º ano de escolaridade, pelo facto de serem os alunos com que mais trabalhamos.

Os resultados obtidos, pesem algumas ideias mais criativas e 'fantasiosas', demonstram que os nossos alunos pretendem, sobretudo, uma escola em que sejam cumpridos requisitos ligado ao seu bem-estar, privilegiando as características das salas de aula e dos espaços exteriores, solicitando horários menos preenchidos, aulas mais interativas com conteúdos apelativos e atuais e a possibilidade de poderem escolher, mais livremente, a escola que gostariam de frequentar.

Palavras-chave: Desmotivação, Indisciplina, Escola Imaginária, Educação, Geografia

Abstract

School demotivation and indiscipline are two of the main problems in Portuguese schools and have therefore received the attention of specialists aiming to understand their nature and to identify their causes and consequences, as well as possible solutions to minimize them. Being a part of the daily lives of students and teachers these problems are timeless, i.e. they are not new to the educational scene and are perpetuated today. If there is demotivation at school, this can lead to episodes of indiscipline and, eventually, academic failure, and there is a possible cause-effect relationship between these elements.

Several factors are identified as conditioning factors of demotivation and indiscipline, namely the characteristics of schools, the organization of the teaching-learning process and the principles and values that guide them. In view of the above, the main objective of this report is to assess the model of school that students would like to attend, trying to see if it could contribute to increasing student motivation, tackling the phenomenon of school indiscipline and, at the same time, promoting a sustained increase in student literacy.

The methodology adopted consisted on the application of a questionnaire to four 9th grade classes and two 8th grade classes at Escola Básica Pêro Vaz de Caminha - in the context of the Geography discipline - followed by the creation of mental maps on the theme of the 'imaginary school', in the two 8th grade classes, as these are the students we work with the most.

The results obtained, despite some more creative and 'fanciful' ideas, show that our students want, above all, a school in which requirements linked to their well-being are met, favouring the characteristics of classrooms and outdoor spaces, requesting less busy schedules, more interactive classes with appealing and contemporary content and the possibility of being able to choose, more freely, the school they would like to attend.

Keywords: Demotivation, Indiscipline, Imaginary School, Education, Geography

Índice de Figuras

FIGURA 1 – PRINCIPAIS DIMENSÕES DOS CINCO MODELOS DE MOTIVAÇÃO	17
FIGURA 2 – ENQUADRAMENTO ESPACIAL DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PÊRO VAZ DE CAMINHA	37
FIGURA 3 – NUVEM DE PALAVRAS QUE EXPRESSAM OS ASPETOS POSITIVOS (A) E NEGATIVOS (B) APONTADOS PELOS ALUNOS, RELATIVAMENTE À ESCOLA	49
FIGURA 4 – NUVEM DE PALAVRAS QUE EXPRESSA A JUSTIFICAÇÃO APONTADA PELOS ALUNOS, RELATIVAMENTE AO SEU GOSTO PELAS AULAS	59
FIGURA 5 – EXEMPLOS DE HORÁRIOS ESCOLARES QUE CONTEMPLAM A CRIAÇÃO DE NOVAS DISCIPLINAS	75
FIGURA 6 – PROPOSTAS DE HORÁRIOS ESCOLARES ‘TIPO’, OBTIDOS NOS MAPAS MENTAIS	76
FIGURA 7 – ASPETOS REPRESENTATIVOS DAS SALAS DE AULA EXTRAÍDOS DOS MAPAS MENTAIS	77
FIGURA 8 – EXEMPLOS DE ILUSTRAÇÕES DO ‘RECREIO’ EXTRAÍDOS DOS MAPAS MENTAIS DA TURMA A	78
FIGURA 9 – EXEMPLOS DE ILUSTRAÇÕES DO EDIFÍCIO ESCOLAR, EXTRAÍDOS DA TURMA B	78
FIGURA 10 – ALGUMAS IDEIAS MAIS CRIATIVAS DOCUMENTADAS NO MAPA MENTAL DE UM ALUNO DA TURMA B.	81

Índice de Tabelas

TABELA 1 – DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	27
TABELA 2 – ASPETOS DA ‘ESCOLA IMAGINÁRIA’, FOCADOS POR ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO. ..	28
TABELA 3 – CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS PELOS ALUNOS DA TURMA A À DISCIPLINA DE GEOGRAFIA AO LONGO DO ANO LETIVO 2021/2022	43
TABELA 4 – CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS PELOS ALUNOS DA TURMA B À DISCIPLINA DE GEOGRAFIA AO LONGO DO ANO LETIVO 2021/2022	44
TABELA 5 – DIFERENÇAS REGISTADAS SOBRE AS ‘ESTRUTURAS/ESPAÇOS’ CONSIDERADOS ‘MUITO IMPORTANTES’ E ‘IMPORTANTES’, POR GÉNERO E ANO DE ESCOLARIDADE.....	55

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – VARIAÇÃO DA TAXA DE TRANSIÇÃO/CONCLUSÃO, NO ENSINO BÁSICO (A) E POR ANO DE ESCOLARIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO, ENTRE 2001 E 2022.....	22
GRÁFICO 2 – TAXA DE ABANDONO ESCOLAR PRECOCE EM PORTUGAL, ENTRE 2001 E 2022.....	23
GRÁFICO 3 – EVOLUÇÃO DO Nº DE ESTUDANTES INSCRITOS NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL, ENTRE 1978 E 2022.....	23
GRÁFICO 4 – NÚMERO DE ALUNOS INSCRITOS NA EBPVC POR ANO DE ESCOLARIDADE E RESPECTIVA PERCENTAGEM AO NÍVEL DAS NEE E ESCALÃO DE APOIO (A E B) DA ASE.....	39
GRÁFICO 5 – PERCENTAGEM DE ALUNOS, POR GÉNERO E MÉDIA DE IDADES, NAS TURMAS INQUIRIDAS	47
GRÁFICO 6 – RESPOSTAS À QUESTÃO ‘GOSTAS DA ESCOLA ONDE ESTUDAS?’, CONSIDERANDO A PERCENTAGEM TOTAL DE ALUNOS INQUIRIDOS (A), O ANO DE ESCOLARIDADE (B) E O GÉNERO (C)	48
GRÁFICO 7 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO AOS ASPETOS 'ESTRUTURAIS E RECURSOS 'FÍSICOS' DA ESCOLA QUE OS ALUNOS DA ESPVC GOSTARIAM DE FREQUENTAR.....	51
GRÁFICO 8 – ASPETOS 'ESTRUTURAIS E RECURSOS 'FÍSICOS' POR ORDEM DECRESCENTE DE IMPORTÂNCIA	52
GRÁFICO 9 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO AOS ASPETOS FUNCIONAIS E DE GESTÃO DA ESCOLA QUE OS ALUNOS DA ESPVC GOSTARIAM DE FREQUENTAR.....	56
GRÁFICO 10 – ASPETOS ‘FUNCIONAIS E DE GESTÃO DA ESCOLA’ POR ORDEM DECRESCENTE DE IMPORTÂNCIA .	56
GRÁFICO 11 – RESPOSTAS À QUESTÃO ‘GOSTAS DAS AULAS’, CONSIDERANDO A PERCENTAGEM TOTAL DE ALUNOS INQUIRIDOS (A), O ANO DE ESCOLARIDADE (B) E O GÉNERO (C).....	58
GRÁFICO 12 – TIPO DE AULAS (ESTRATÉGIAS/RECURSOS) QUE OS ESTUDANTES PREFEREM	62
GRÁFICO 13 – TIPO DE AULAS, POR ORDEM DECRESCENTE DE PREFERÊNCIA, CONSIDERANDO O SOMATÓRIO DOS GRAUS DE CONCORDÂNCIA (CT E C) E DISCORDÂNCIA (DT E D)	62
GRÁFICO 14 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO A ASPETOS LIGADOS AO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS, QUE OS ALUNOS GOSTARIAM DE DEFINIR/ALTERAR	67
GRÁFICO 15 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO A ASPETOS LIGADOS AO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS, QUE OS ALUNOS GOSTARIAM DE DEFINIR/ALTERAR	70
GRÁFICO 16 – RESPOSTAS À QUESTÃO ‘PENSAS QUE A 'IMAGEM DE ESCOLA QUE CRIASTE' ATRAVÉS DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES 7, 8 E 9, PODERIA CONTRIBUIR PARA UMA MAIOR MOTIVAÇÃO E SUCESSO ESCOLAR’, CONSIDERANDO A PERCENTAGEM TOTAL DE ALUNOS INQUIRIDOS (A), O ANO DE ESCOLARIDADE (B) E O GÉNERO (C).....	72

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
U.P	UNIVERSIDADE DO PORTO
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
EBPVC	ESCOLA BÁSICA PÊRO VAZ DE CAMINHA
TEIP	TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
CPCJ	COMISSÃO DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS
ENEC	ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Introdução

Na atualidade os documentos normativos que orientam o sistema educativo em Portugal, traçam um ‘ideal’ de escola que acentua a formação integral do aluno. Neste contexto, podemos destacar o *Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória* (d’Oliveira Martins et al, 2017), a *Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania* (Monteiro et al, 2017) e os Decretos-lei nº 54 e 55 de 2018 que estabelecem, respetivamente, os ‘princípios e 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 ‘o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação de aprendizagens’.

Estes documentos reafirmam os quatro pilares da Educação (Delors et al, 1996, p.90), designadamente,

(...) aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas), e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores) – indo igualmente ao encontro do 4º objetivo dos ODS – e defendendo-se uma Educação para a Cidadania.

Vão também ao encontro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), cujo 4º objetivo – Educação de Qualidade -, visa “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”¹.

Pese embora o caráter positivo das ideias defendidas, o seu ‘idealismo’ é difícil de concretizar, em sociedades que se debatem com a necessidade de transformar a educação, adaptando-a às exigências do mundo global do século XXI, mas que lutam com dificuldades socioeconómicas e culturais. Dificuldades que se revelam, no caso português, na publicação *Estado da Educação 2020* (CNE, 2021), nomeadamente ao nível dos recursos humanos, em que se destaca a progressiva diminuição do número de

¹. https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf. Acesso em 04/03/2022.

professores – face ao “(...) envelhecimento progressivo desta classe profissional, em todos os níveis e graus de ensino, em Portugal” (ob.cit, p. 102) -, assim como no contexto dos recursos materiais disponíveis para uma aprendizagem que se ‘pretende’ cada vez mais tecnológica.

Por outro lado, o aumento da escolaridade obrigatória, aspeto que podemos considerar positivo, levanta uma série de questões, que o próprio Conselho Nacional de Educação (CNE, Recomendação nº3/2012) expressou: o eventual aumento da indisciplina, associado à frequência compulsiva de alunos que não estão motivados para prolongar o seu percurso escolar; agravamento do absentismo, podendo implicar o abandono escolar precoce, uma vez que, completando os 18 anos, os estudantes podem deixar a escola “independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino” (Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto); e, obviamente, o insucesso.

Portugal é dos países que exige maior número de anos de escolaridade obrigatória. Efetivamente, em mais de metade dos sistemas educativos europeus a escolaridade obrigatória é de 9/10 anos e, no mesmo contexto espacial, 84% dos países definem os 15/16 anos como idade de saída do sistema escolar (Eurydice, 2018). Assim, Portugal é um dos cinco estados (designadamente a Alemanha, Bélgica, Holanda e Turquia) que estabelece os 18 anos como idade limite do ensino ‘compulsivo’ (ob. cit.).

Neste contexto, Pezzini e Szymanski (2008, s/p) salientam que 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.

Assim, se a indisciplina nas escolas é um dos problemas educativos que tem prevalecido no tempo, na atualidade são cada vez em maior número os professores que relatam situações problemáticas recorrentes, assumindo características de violência física e emocional (Chaves, 2017), o que “(...) pode afetar negativamente a motivação, qualidade e o desempenho da sua profissão (Santos, 2015, p.21).

Mas a indisciplina, o absentismo, o abandono escolar precoce e o insucesso...dependem duma palavra-chave: motivação. Estar motivado para a aprendizagem escolar é

fundamental para que os alunos obtenham bons resultados acadêmicos e para assegurar uma diminuição das taxas de indisciplina e de abandono escolar (Imaginário et al, 2014, p.91).

E se a motivação depende de vários fatores, a escola que os nossos alunos gostariam de frequentar pode dar-nos algumas respostas. Então, qual é a escola 'sonhada' pelos nossos estudantes?

Esta pergunta de partida leva-nos a formular o objetivo principal deste projeto: aferir o modelo de escola que os alunos gostariam de frequentar, tentando perceber se este poderia contribuir para aumentar a motivação dos alunos, fazendo face ao fenómeno da indisciplina escolar e, simultaneamente, promovendo um aumento sustentado da literacia geográfica dos estudantes.

Neste contexto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Definir os conceitos de motivação e indisciplina considerando a perspetiva de vários autores;
- Analisar os fatores que podem influenciar a motivação e o comportamento/attitudes dos alunos em sala de aula;
- Perceber a 'escola imaginária' dos nossos estudantes a diversos níveis, contemplando aspetos físicos, relacionais/emotivos, estilos de ensino-aprendizagem e modelo de gestão escolar;

A metodologia definida para concretizar o nosso trabalho, envolveu, numa primeira fase, a recolha e leitura crítica de bibliografia científica relacionada com o(s) nosso(s) objetivos, compreendendo, seguidamente, a aplicação de um questionário aos estudantes para aferir o modelo de escola que gostariam de frequentar. A última etapa, incorporou a elaboração de 'mapas mentais', solicitando-se, aos alunos que participaram no projeto, que imaginassem e desenhassem, numa folha em branco, como seria a escola dos seus 'sonhos'.

Face aos nossos propósitos, definimos uma estrutura de trabalho que contempla três capítulos. O primeiro será dedicado ao enquadramento conceptual, refletindo sobre as

manifestações da (des)motivação escolar, centrando-nos sobretudo na (in)disciplina, mas não ignorando o absentismo, o abandono escolar precoce e o (in)sucesso, incorporando ainda uma breve reflexão sobre o modelo de escola preconizado pela legislação/normativas do sistema educativo atual, assim como referência a estudos sobre a 'escola imaginária'. No segundo capítulo, é apresentada a caracterização da escola que constitui o nosso núcleo de estágio e as turmas com que trabalhamos. Segue-se o último capítulo, englobando a descrição dos materiais e métodos utilizados e a apresentação e análise dos resultados obtidos.

1. Enquadramento concetual

1.1. Fatores condicionantes e consequências da (des)motivação escolar

De acordo com Bock (1999, p. 121) a motivação corresponde ao

(...) processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isto significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. A motivação está também incluindo o ambiente que estimula o organismo e que oferece o objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação da necessidade.

Assim, adaptada ao contexto escolar, a motivação dos estudantes depende da forma como eles encaram as oportunidades que o processo de ensino-aprendizagem lhes proporciona, tendo em conta o ambiente educativo – em que se incluem todos os agentes (família, professores, comunidade) e recursos que o caracterizam - e o seu contributo para o ‘projeto de vida’ que desejam concretizar. Neste sentido, vários estudos salientam que a motivação para a aprendizagem depende de fatores intrínsecos e extrínsecos (e.g. Martinelli & Bartholomeu, 2007; Lourenço e Paiva, 2010; Serin, 2018; Ramos, 2019; Oliveira, 2019), justificando o comportamento/atitudes dos alunos e o seu (in)sucesso académico:

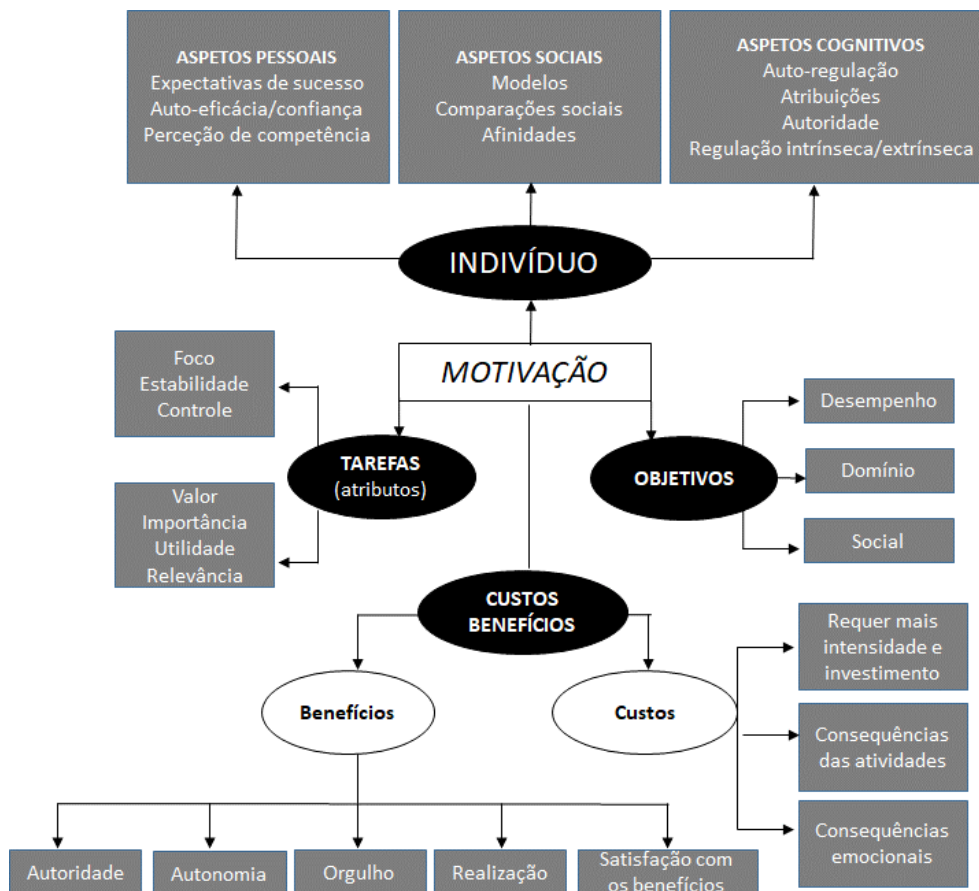
(...) quando confrontados com tarefas específicas, alguns alunos reagem por um aumento de esforço, de persistência e de maior envolvimento na ação; outros, pelo contrário, tentam escapar-se e manifestam reações de inibição. Destes dois tipos de comportamento advêm geralmente resultados escolares diferentes, mais satisfatórios no primeiro e menos no segundo, algo que vários autores atribuem a diferenças motivacionais dos sujeitos (Fontaine, 1990, apud Oliveira, 2022, p.18).

Efetivamente, na atualidade, a ‘(des)motivação’ é, cada vez mais, mencionada pela comunidade educativa como um dos principais obstáculos ao normal desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, assim como para justificar os resultados escolares. Nesse sentido, têm sido mesmo propostas escalas de avaliação da motivação dos estudantes (Harter, 1981; Siqueira e Wechsler, 2006; Raufelder et al, 2012; Jurišević, 2012; Imaginário et al, 2014; Hattie et al, 2020), englobando diversos indicadores,

relacionados com os já referidos fatores intrínsecos – como a “(...) percepção de competência, a preferência por desafios, a curiosidade, a independência de pensamento, o critério interno para alcançar sucesso ou evitar fracasso, o prazer/envolvimento com a tarefa, a persistência, o estabelecimento de metas (...), a satisfação escolar, a ansiedade” - e extrínsecos, designadamente “(...) as expectativas e estilos dos professores, as expectativas dos pais sobre os filhos, os colegas, o espaço físico escolar, a estruturação da sala de aula, o currículo escolar e a organização do sistema educacional (Imaginário et al, 2014, p. 95).

Dos estudos referidos, destacamos o de Hattie et al (2020, p.1), uma vez que confrontam cinco modelos de avaliação da motivação, considerando que “(...) four major dimensions cut across them: person factors comprising self (expectations, self-efficacy), social (modeling, comparisons), and cognitive aspects (self-regulation); task values; goals; and perceived costs and benefits”, especificando a forma como se articulam (figura 1).

Figura 1 – Principais dimensões dos cinco modelos de motivação. Adaptação de Hattie et al, 2014. P.3.



Mas se a motivação constitui a ‘chave’ do sucesso escolar e envolve vários fatores, tal como traduzido na figura anterior, Falout, Elwood e Hood (2009, p.404) referem que Demotivation starts from an external locus, a demotivating trigger, before it becomes an internalized process, and motivation must exist before there can be a subsequent decrease. Absence of any motivation is the state of amotivation, marked by passivity. Amotivated people feel a lack of competence or control over their external environments, a feeling of helplessness caused by lack of contingency between behaviors and outcomes (...). They “go through the motions with no sense of intending to do what they are doing” until they quit the activity (Ryan and Deci, 2002, p. 17).

Na aceção destes autores a desmotivação é essencialmente marcada por fatores externos aos alunos, relacionados com a falta de um ambiente escolar mais humano,

que promova aprendizagens/interações significativas, recorrendo a vários métodos de ensino. Quando estas características não existem, os resultados assumem diferentes posturas/consequências, normalmente traduzidas por indisciplina, absentismo, abandono escolar precoce e insucesso escolar.

Sobre a indisciplina Veiga (1998, p.13) refere que se trata de um fenómeno “(...) tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela”, mantendo-se, até aos dias de hoje, como uma das problemáticas mais discutidas do Sistema Educativo. Com efeito, ao longo do tempo, este fenómeno tem sido investigado por vários autores e publicado em artigos e livros de carácter científico (e.g. Estrela, 2002; Landrum, Scott & Lingo, 2012; Amado e Freire, 2013; Aloe et al, 2014; Sun, 2015; Aquino, 2016; Lima, 2017), dissertações de mestrado (e.g. Renca, 2008; Albuquerque, 2011; Pinto, 2014; Lemos, 2017), teses de doutoramento (e.g. Freire, 2001; Arroz, 2015; Vaz, 2017; Sousa, 2020) ou documentos legislativos/normativos. Da bibliografia consultada, extraímos algumas definições que consideramos bastante claras e assertivas, principalmente de investigadores portugueses.

Para Veiga (1995, p.45) a indisciplina dos alunos é entendida como “(...) um conjunto dos comportamentos escolares disruptivos, sendo estes definidos como a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino, ou o relacionamento das pessoas na escola.” Em sala de aula, Sun & Shek, (2012, p.1), salientam os comportamentos que mais frequentemente a caracterizam:

Student misbehaviors such as disruptive talking, chronic avoidance of work, clowning, interfering with teaching activities, harassing classmates, verbal insults, rudeness to teacher, defiance, and hostility (...), ranging from infrequent to frequent, mild to severe, is a thorny issue in everyday classroom.

Também nesta linha de pensamento, mas focado nas consequências sobre as atividades docentes, Carita e Fernandes (1997, p. 15) referem-se à indisciplina como “(...) alguma coisa de particularmente perturbador para a generalidade dos professores, vivida como uma obstrução à relação ou mesmo como uma desconsideração pessoal ou mesmo ainda como um ataque pessoal”. Jesus (1999, p. 31) reafirma esta postura, salientando

que a indisciplina “(...) integra todos os comportamentos e atitudes [que se tornam mesmo] inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar”.

Mais abrangente é a postura de Amado (2001, p. 179), referindo-se à indisciplina como

(...) um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento das regras que presidem, orientam e estabelecem as condições das tarefas na aula, e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor, enquanto pessoa e autoridade.

Alargando ainda mais a definição - de modo a que não seja ignorado qualquer elemento deste problema - o CNE definiu a indisciplina como englobando “(...) todos os comportamentos que reflitam o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efetiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo” (CNE, Recomendação nº3/2012, p. 5480).

Outras definições poderiam ser apresentadas e delas extrairíamos, com certeza, os mesmos princípios comuns: a indisciplina pode ser entendida como um fenómeno que ocorre nas escolas, principalmente em sala de aula, caracterizando-se por atitudes e comportamentos dos alunos considerados desadequados, desrespeitando as normas e regras estabelecidas, o que dificulta ou impede o decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Efetivamente, a indisciplina tem consequências para todos os agentes educativos, mas expressa-se sobretudo ao nível dos alunos e professores. Os alunos são privados de um ambiente educativo favorável ao processo de ensino-aprendizagem, o que, comprometendo a apreensão dos conhecimentos, pode resultar em insucesso escolar. No caso dos professores, estes são confrontados com um ambiente de trabalho hostil que condiciona o seu trabalho, resultando frequentemente, para além da desmotivação, em efeitos indesejados para a sua saúde, associados à ansiedade, ao *stress* e ao desgaste psicológico e mental.

Amado et al (2013) especificam a complexidade da indisciplina, resumindo aspetos focados anteriormente e classificando-a em três níveis: (1) a infração às normas de trabalho na aula; (2) a perturbação das relações entre pares; e (3) os problemas da

relação professor-aluno. O primeiro nível está relacionado com o desrespeito das normas estabelecidas em contexto de sala de aula, designadamente, a organização e cumprimento das tarefas, comunicação, pontualidade, deslocações, limpeza do espaço, apresentação do material. O segundo nível diz respeito a situações de conflito entre os estudantes que inclui atos físicos e psicologicamente ofensivos, configurando situações de *bullying* e *cyberbullying*. Finalmente, o terceiro nível de indisciplina que se verifica na ocorrência de episódios de confronto entre o aluno e uma figura de autoridade, que pode ser o professor ou qualquer outro elemento de autoridade do quadro da escola, p.e. funcionários ou auxiliares.

Tentando sistematizar os fatores que condicionam a motivação/indisciplina, Arroz (2015, p.16), considera que estes podem resultar de “(...) causas endógenas, internas à escola (organização da escola, atuação do professor e dos alunos) e exógenas, externas à escola, que têm reflexo na comunidade escolar, mas a escola não tem controlo sobre elas (sociedade, famílias dos alunos)”.

Claro que à indisciplina, traduzindo a desmotivação escolar, se associam fenómenos como o absentismo, o abandono escolar precoce e o insucesso escolar. E estas questões assumiram particular destaque quando, em 2009, se estabelece a extensão do regime da escolaridade obrigatória para 12 anos (Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto)². Com efeito, como referimos na introdução deste estudo, o CNE, na sua Recomendação n.º 3/2012, expressava um conjunto significativo de preocupações com este alargamento:

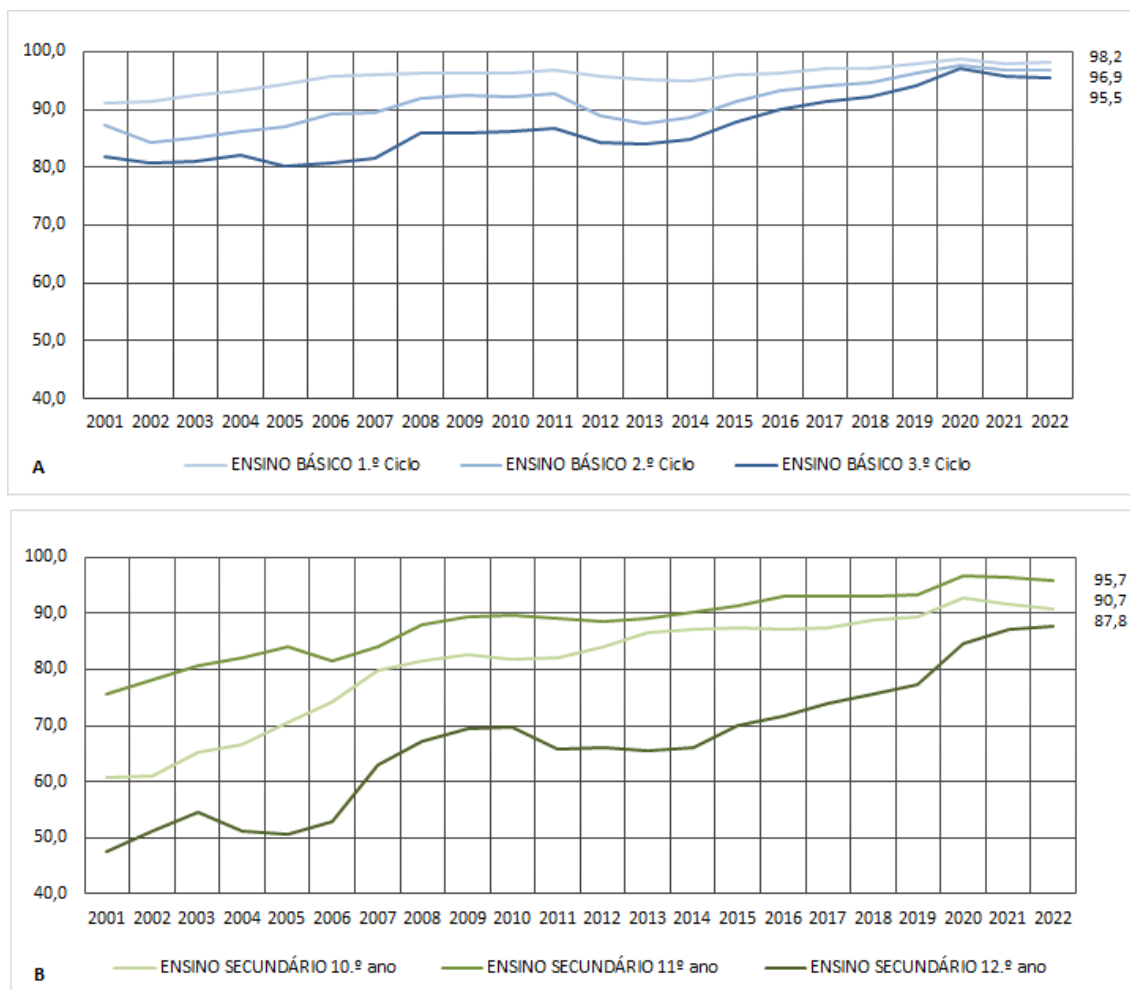
(...) falta de motivação dos alunos para o prosseguimento de estudos; receio do aumento da indisciplina e do absentismo; necessidade de rever e reforçar o apoio social escolar dos alunos e das famílias com mais carências económicas; resistência das famílias em situação de pobreza e com baixo capital cultural; a inadequação entre a oferta que as escolas estão em condições de promover e aquilo que seria justificado para criar oportunidades educativas de qualidade para todos; as sérias limitações de recursos escolares em matéria de orientação escolar e vocacional, de mediação familiar e de apoio especializado a alunos com necessidades educativas especiais.

². Este alargamento integrou Portugal no grupo de 10 países da União Europeia que optaram por uma escolaridade obrigatória igual ou superior a 12 anos. Sobre este assunto, consultar *Compulsory education in Europe, 2022/2023*, disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/compulsory-education-europe-20222023>

Pesem os receios expressos, as estatísticas demonstram:

- que a taxa de transição/conclusão, refletindo o sucesso escolar, tem vindo a aumentar progressivamente nos ensinos básico e secundário (gráfico 1, A e B), ao mesmo tempo que diminui a taxa de retenção/desistência. Estes dados podem não refletir, de forma exata, o 'éxito' académico, uma vez que o sistema educativo atual define de forma clara as situações em que um estudante deve ficar retido, de acordo com uma perspetiva que indicia a ausência de efeitos positivos desta prática. Aliás o CNE abordou esta questão no Relatório Técnico *sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário* (CNE, 2015), apresentando uma exaustiva revisão de literatura sobre o tema, demonstrando que a maior parte dos autores consideram que a retenção pode conduzir à diminuição da autoestima - prejudicando o processo de socialização - e aumentar a probabilidade de ocorrer abandono escolar precoce, salientando-se mesmo que "(...) após a retenção, os alunos experienciam o falhanço, a frustração, a humilhação e a vergonha, sentimentos negativos que interferem no processo de aprendizagem e no desenvolvimento comportamental equilibrado" (Rebello, 2009, apud CNE, 2015, p.9).

Gráfico 1 – Variação da taxa de transição/conclusão, no ensino básico (A) e por ano de escolaridade no ensino secundário, entre 2001 e 2022. Fonte: DGEEC



- ao nível da taxa de abandono escolar precoce, registou-se igualmente uma variação positiva, uma vez que, de um valor de 44.3% em 2001, se viu reduzida para 6% em 2022 (gráfico 2), o que engloba Portugal no grupo de 9 países que já superaram a taxa de 10% definida pela UE até 2020;
- o número de alunos inscritos no ensino superior revela igualmente um acréscimo progressivo, traduzindo, de certa forma, uma motivação em prolongar os estudos para um nível que possa garantir melhor qualidade de vida (gráfico 3). Mas é pertinente colocar uma questão: será que este aumento traduz uma ‘motivação’ real dos estudantes, ou vai mais ao encontro das expectativas dos seus pais, que ainda encaram o ensino superior como um ‘elevador social’?

Não é nosso objetivo responder a esta pergunta. No entanto, parece-nos pertinente focar alguns aspetos da legislação e normas que regem o sistema educativo atual no nosso país, no sentido de esclarecer que tipo de ‘escola’ é por eles ‘idealizada’.

Gráfico 2 – Taxa de abandono escolar precoce em Portugal, entre 2001 e 2022. Fonte: INE

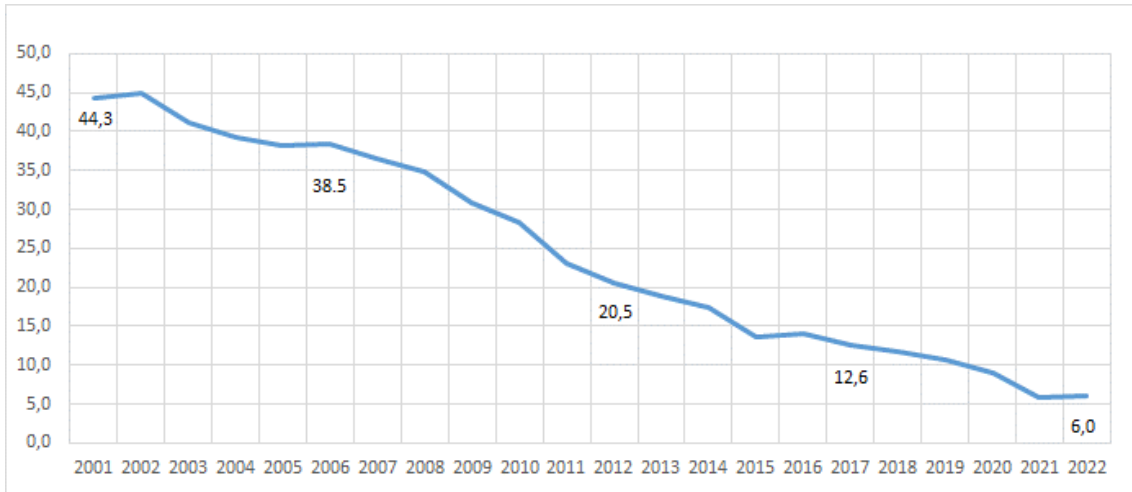
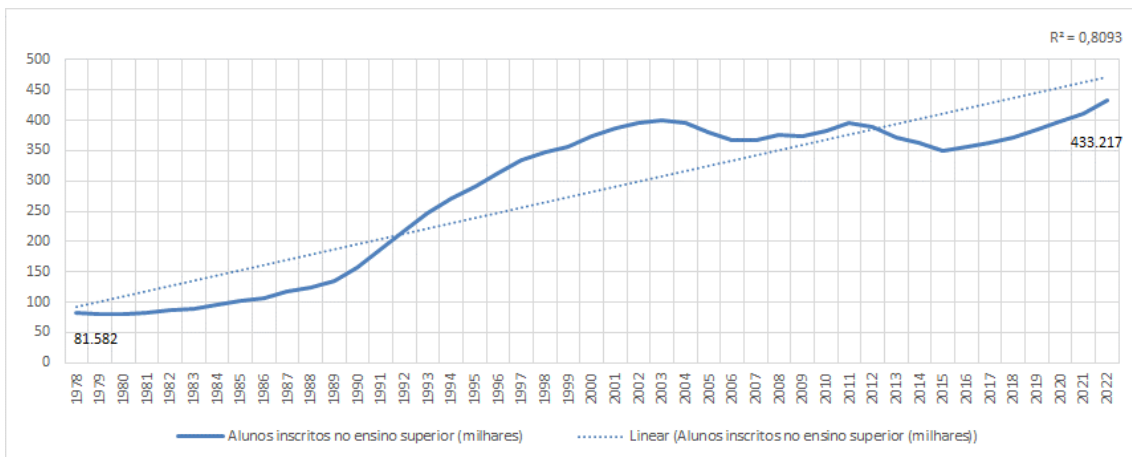


Gráfico 3 – Evolução do nº de estudantes inscritos no ensino superior em Portugal, entre 1978 e 2022. Fonte: PORDATA.



1.2. A Escola ‘idealizada’ pela legislação e documentos normativos atuais

A educação e a formação são os meios fundamentais para a construção do futuro do país e dos seus cidadãos. Esta não pode ser imutável pois a manutenção da sua qualidade exige uma intervenção que procure responder aos desafios colocados à educação, no panorama da sociedade contemporânea exigente e de mudanças aceleradas. À escola compete a procura de mitigar ao máximo desigualdades que são estruturais, potenciando a realização e a emancipação dos adultos de amanhã.

Neste contexto, os documentos legislativos/normativos que orientam o Sistema Educativo em Portugal, traçam um ‘ideal’ de escola que acentua a formação integral do aluno, podendo salientar-se, como os mais importantes ou estruturantes:

- O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, Martins et al, 2017), que constitui a “(...) matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho), estabelecendo-se como documento de referência em que são definidos os princípios, visão, valores e áreas de competência que devem nortear o Sistema Educativo. A ‘imagem de escola’ traduzida pelo PASEO, afirma-se, na nossa opinião, como bastante positiva, traduzindo as competências que os alunos devem adquirir, competências que se expressam ao nível de conhecimentos, capacidades e atitudes. No entanto, alguns autores consideram que este documento “(...) não responde a muitas das questões que se colocarão aos agentes educativos que estão no terreno para o materializar” (Lemos, 2017, p.3). Também o CNE (2017, p.7), reconhecendo a importância, pertinência e oportunidade do PASEO, interroga-se “(...) se a visão proposta não deveria ter mais suporte na LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), assim como considera que a “(...) um novo perfil de aluno deverão corresponder um novo perfil de escola e um novo perfil de professor (ob. cit., p.10). Recomenda, também, que sejam (...) ponderadas as implicações do documento na organização do sistema educativo, nomeadamente ao nível do currículo, das práticas

pedagógicas e da formação inicial e contínua dos professores” e que “(...) as alterações curriculares que o Perfil suscita sejam efetuadas de forma gradual e progressiva, sem descuidar a necessária monitorização e o respetivo acompanhamento (idem, p.11).

Independentemente das dificuldades que podem ser inerentes à ‘aplicação’ do PASEO, os seus princípios de base humanista, de inclusão, adaptabilidade/flexibilidade e ousadia das aprendizagens, associados a uma visão que pretende promover “(...) a qualificação individual e a cidadania democrática” (PASEO, 2017, p.15) e valores que preconizam a ‘responsabilidade e integridade’ dos estudantes, a ‘excelência e exigência’, o estímulo da ‘curiosidade, reflexão e inovação’, a ‘cidadania e participação’ e a ‘liberdade’ (idem, p.17), parecem-nos assentar num modelo que, posto em prática, pode corresponder a vários aspetos que são essenciais numa ‘escola ideal’.

- Os Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018 de 6 de julho, cuja redação se adapta ao PASEO, constituem, igualmente, dois documentos de importância fundamental. Respetivamente, o primeiro define “(...) os princípios e 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”, enquanto o segundo estabelece “(...) o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens (...)” de forma a alcançar as competências previstas no PASEO.

- Nesta sequência, a Autonomia e Flexibilidade Curricular, na redação expressa pela Portaria 181/2019, de 11 de junho, vai ao encontro de vários aspetos focados quer no PASEO, quer nos documentos legislativos anteriores, definindo “(...) os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário”. Na verdade, só concedendo alguma autonomia às escolas, permitindo-lhes flexibilizar/adaptar o currículo às características dos seus alunos e do meio em que se inserem, é possível tornar o Sistema Educativo mais inclusivo e motivador, não só porque os conteúdos

passam a ser mais 'significativos', mas também porque se preconiza a adoção de estratégias em que o aluno é colocado no centro das aprendizagens, construindo o seu conhecimento de forma ativa.

- Finalmente, destacamos a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, (ENEC, Monteiro et al., 2017, p.3), constituindo "(...) um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento de aprendizagens com impacto tridimensional na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural", igualmente em articulação com o PASEO.

O modelo de aplicação proposto prevê, três opções de desenvolvimento desta componente: (1) transversalmente, para toda a escolaridade, na gestão curricular disciplinar e multidisciplinar; (2) globalmente em projetos desenvolvidos pelas escolas; (3) especificamente, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, para os 2º e 2º ciclos do Ensino Básico com presença obrigatória e sujeita a avaliação definida pelos estabelecimentos de ensino. Este último ponto é a principal inovação quanto ao modelo de aplicação desta componente, que, pela primeira vez, é formalizada como disciplina autónoma para todo o ensino básico. A tabela seguinte (tabela 1) apresenta a redefinição dos domínios da componente Educação para a Cidadania que se encontram organizados em três grupos com aplicações distintas.

O modelo/programa expresso é flexível e concede às escolas a autonomia para adaptarem os seus métodos de avaliação, as Aprendizagens Essenciais e a escolha dos domínios abordados tendo em conta as necessidades educativas diagnosticadas. Para além disso, as diretrizes enunciadas na ENEC preveem a possibilidade de os estudantes intervirem na escolha dos conteúdos das sessões ou atividades. Note-se, ainda, que o documento recomenda que os estudantes desenvolvam as suas capacidades num contexto de atividades funcionais, através de experiências diretas, como, por exemplo, atividades de voluntariado, aplicáveis em qualquer ano de escolaridade.

Tabela 1 – Domínios da Educação para a Cidadania. Fonte: ENEC, 2017.

DOMÍNIOS DA COMPONENTE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Direitos humanos	Sexualidade	Empreendedorismo
Igualdade de Género	Meios de Comunicação	Mundo do trabalho
Interculturalidade	Instituições e Participação democrática	Segurança, Defesa e Paz
Desenvolvimento sustentável	Literacia financeira e educação para o consumo	Bem-estar animal
Educação Ambiental	Risco	Voluntariado
Saúde	Segurança Rodoviária	Outras, de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola.
Obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade	Trabalhado em pelo menos dois ciclos de ensino básico	Aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade

1.3. A Escola ‘sonhada’ pelos alunos. Alguns estudos sobre os fatores condicionantes do bem-estar.

Um dos trabalhos mais recentes sobre a escola com que sonham os nossos jovens, ou a ‘escola imaginária’, foi desenvolvido por Soares, Pacheco e Lemos (2023), inspirando-se num concurso promovido inicialmente pelo jornal britânico *Observer*, em 1967, posteriormente retomado, em 2001, pelo *Guardian*. Neste concurso, intitulado *The School I’d Like*, eram reunidos materiais enviados por crianças e jovens, refletindo a sua imagem da escola ideal. O trabalho dos autores citados, envolveu 186 alunos dos 7º, 8º, 10º e 12º anos de escolaridade, que, utilizando a diferentes metodologias, foram expressando as suas conceções da escola que gostaria de frequentar. Recorrendo a uma ‘análise temática reflexiva’, os autores dividiram a informação recolhida em 3 ‘temas’, designadamente: (1) características/estrutura do espaço físico de aprendizagem; (2) organização do processo de ensino-aprendizagem; (3) princípios e valores preconizados pelos alunos, salientando, para cada um, os desejos referidos pelos alunos (tabela 2).

1. ESTRUTURA DO ESPAÇO FÍSICO	2. ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	3. PRINCÍPIOS E VALORES
<p>Uma escola maior, com mais espaços de convívio e lazer</p> <p>Confortável e acolhedora, com um ambiente mais calmo/tranquilo/relaxante</p> <p>Espaços interiores práticos, simples, informais e diversificados</p> <p>Salas de aula mais amplas e abertas</p> <p>Espaços sustentáveis, melhor organizados, zelando pelo bem-estar dos alunos</p>	<p>Mais interativo, fomentando a autonomia, empreendedorismo e maior independência dos estudantes</p> <p>Valorização do trabalho cooperativo</p> <p>Assente em Tecnologia(s) de Informação e Comunicação</p> <p>Incorporação de disciplinas mais criativas</p> <p>Planos de estudo mais flexíveis e diversificados</p> <p>Mais atividades dentro e fora da escola, através de aulas ao ar livre, visitas de estudo e trabalhos baseados em projetos/problemas</p> <p>Desenvolvimento de projetos de voluntariado e mobilização cívica</p> <p>Horários menos preenchidos e recreios mais longos</p> <p>Menos testes e trabalhos de casa</p> <p>Turmas com menos alunos</p>	<p>Livre, flexível e inclusiva</p> <p>Moderna, Inovadora, Criativa e Motivante</p> <p>Exigente, rigorosa e complexa, mas objetiva e focada, útil e produtiva</p> <p>Mentora do bom relacionamento, promovendo a ética, o respeito e a tolerância</p>

Tabela 2 – Aspetos da ‘escola imaginária’, focados por alunos do Ensino Básico e Secundário. Adaptado do trabalho de Soares, Pacheco e Lemos, 2023.

Foi com base nos temas considerados anteriormente, que procedemos à pesquisa de bibliografia sobre a ‘escola imaginária’, mas procurando, igualmente referências sobre as características que podem afetar o bem-estar dos alunos e, conseqüentemente, condicionar o processo de ensino aprendizagem.

1.3.1. Características/estrutura do espaço físico de aprendizagem

No âmbito dos estudos ligados **espaço físico de aprendizagem**, o trabalho de Sidler (2015, p.39), salienta que os estudantes “(...) regarded the physical environment as a background to social interaction, particularly their learning processes and goals”. Neste contexto, consideram que aspetos como o tipo e disposição do mobiliário, a dimensão

dos espaços letivos e de lazer (interiores e exteriores), os recursos disponíveis, a luminosidade e até a cor da sala de aula, são elementos considerados importantes para que a aprendizagem seja mais motivadora e efetiva.

No mesmo sentido, Ariani e Mirdad (2016) refletem sobre a influência que os espaços físicos podem exercer sobre a prestação acadêmica dos alunos, destacando, sobretudo, o efeito positivo que podem exercer sobre a motivação. Para avaliar este 'problema', aplicaram um questionário a 150 alunos de uma escola privada e outra pública, comparado posteriormente com os resultados acadêmicos. Da sua análise, concluíram que "(...) school design and technology are powerful instruments that can affect conscious and subconscious minds and shape the students", pelo que "(...) indoor and outdoor learning spaces such as comfortable paths and walkways, light sources, school's main building, and natural features of a landscape have impact on learning (ob.cit., p. 178).

No contexto de uma perspectiva mais abrangente e de síntese, Higgins and al (2005, p.6) apresentam uma revisão de literatura não sobre a escola 'imaginária', mas sobre "(...) the impact of learning environments on students' achievement, engagement, affective state, attendance and well-being". Sobre o ambiente físico da escola e salas de aula, consideram que existem vários fatores que podem condicionar o bem-estar e a prestação acadêmica dos alunos (ob. cit., p.7), aos quais adicionamos estudos que os complementam, traduzindo e adaptando o texto que apresentam.

- Existem provas fortes e consistentes do efeito de variáveis físicas básicas, como a qualidade do ar, temperatura, humidade e ruído, na aprendizagem. Vários estudos analisam estas variáveis, entre os quais salientamos o de Temprano et al (2020), mais pela metodologia utilizada do que pelos resultados, uma vez que ainda se encontra em fase experimental. Os autores utilizaram sensores para medir "(...) air quality (carbon dioxide and coarse particles), temperature, relative humidity, light intensity and noise levels, all at 1 min intervals [pretendendo monitorizar] 280 classrooms for 5 years, covering approximately 10 000 childrens" (ob. cit, p. 1). O seu estudo piloto, aplicado durante 1 ano, demonstrou que as variáveis analisadas demonstram variações consideráveis consoante as salas e no decurso do ano escolar, associando-

as às características do edifício, condições ambientais exteriores e fatores relacionados com os ocupantes das salas. Referem que o seu estudo “(...) will clarify to which degree different environmental characteristics influence cognitive performance, considering the health of pupils”, e que “optimising air, light and sound in classrooms, cognitive performance can possibly be improved” (ob.cit., p.9).

Estudo prévios demonstraram, efetivamente, que estas variáveis ambientais podem, efetivamente, condicionar o bem-estar dos estudantes (e dos professores), afetando a sua aprendizagem. Por exemplo, um excesso de ruído promove a desconcentração, afeta a memória e a motivação (Gilavand & Jamshidnezhad, 2016), assim como valores de temperatura e humidade, se não forem mantidos “(...) at a comfortable level (...) may negatively affect students’ performance (Lewinski, 2015, p.4). Neste contexto, Monteiro (1996/97, p.7), avaliando o conforto térmico de algumas salas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, verificou que uma elevada percentagem de alunos considerava o ambiente excessivamente quente em determinados momentos, o que provocava “(...) dores de cabeça, sonolência, dificuldades de concentração, quebras de tensão, alterações na visão e lassidão física”.

- Existem provas contraditórias, mas opiniões convincentes, sobre os efeitos da iluminação e da cor das salas de aula. Efetivamente, “(...) quando privados de luz natural ou quando a luz elétrica não é adequada, os ciclos de melatonina de crianças e jovens tendem a ser alterados, o que condiciona o seu ‘estado de alerta’ durante as aulas” (Baker e Bernstein, 2012, apud Soares, Pacheco e Lemos, 2023, p. 100). Conclusões similares foram expressas por Hviid, Pedersen & Dabelstenn (2020), num específico sobre o efeito do tipo de luz e ventilação da sala de aula sobre os estudantes. Os autores testaram 92 alunos relativamente à sua velocidade de processamento, concentração, raciocínio lógico e competências matemáticas, enquanto estavam sujeitos a mudanças nas condições de ventilação e iluminação. Verificaram que os elementos em causa “(...) improved the most in the combined scenario with high ventilation rate and dynamic cool lighting”, apesar do raciocínio lógico não demonstrar “(...) significant changes in any of the scenarios” (ob.cit., p.12).

Numa perspetiva de síntese, recorrendo a vários trabalhos, Samani & Samani (2012), demonstram, entre outros elementos 'físicos', como a iluminação e a cor dos espaços letivos deve ser considerada na promoção das aprendizagens. A associação desses dois fatores justifica-se, até porque “[c]olor can make light brighter or darker than normal”, pelo que “(...) the right combination of light and color is essential” para serem obtidos melhores resultados de aprendizagem (ob. cit., p. 133). Nas suas conclusões, salientam que, nas salas de aula, combinar a luz natural com a artificial motivará os alunos a aprender mais e melhorará o seu desempenho, referindo, ainda, que a cor “(...) have different psychological meanings and different outcome into people's feeling”, embora sejam preferíveis tonalidades claras de azul e verde, evitando o branco, que induz uma certa monotonia.

- Muito do que se sabe sobre o conforto dos alunos, particularmente em termos de mobiliário, ainda tem de ser transposto para ambientes escolares reais. A influência do mobiliário no conforto/bem-estar dos alunos, assim como a sua disposição em sala de aula, tem igualmente sido alvo de vários estudos. Sobre este último aspeto, Higgins and al (2005) salientam que diferentes disposições das salas servem diferentes objetivos, pelo que as salas de aula devem ter um certo grau de flexibilidade.

Ao nível do conforto do mobiliário, que envolve aspetos relacionados com a sua ergonomia e adaptação à antropometria dos indivíduos a que se destina, Reis, Reis e Moro (2005) salientam ser frequente a sua inadequação, “(...) proporcionando a adoção de posturas incorretas e desconfortos corporais, os quais poderão, além de interferir no processo educativo, contribuir também para o surgimento de patologias músculo-esquelética” (ob.cit. s/p).

Sobre o mesmo tema, Castelluccia et al (2017, p.93) fizeram uma revisão sistemática da bibliografia científica publicada, referindo que 64% dos estudos demonstravam que “(...) the design and/or dimensions of school furniture affect the students' physical responses and/or their performance”. É importante não esquecermos que os alunos passam imensas horas em sala de aula, pelo que uma posição cómoda é

essencial. Como refere Gilavand (2016, p.344), estar sentado desconfortavelmente durante muito tempo pode ser 'irritante' e desmotivador, inibindo a nossa atenção:

Inappropriate use of educational furniture in the schools, and hence students sitting on inappropriate bench and inappropriate situation of body can result in abnormalities of the spinal cord, back pain, neck pain, fatigue, and discomfort, and finally disturbance in learning process and educational progress of students.

Para concluir este ponto, devemos destacar a importância dada pelos alunos aos espaços físicos de lazer da escola, quer interiores, quer exteriores.

De acordo com Soares, Pacheco e Lemos (2023, p. 100), "(...) é ao 'espaço exterior' da escola que os alunos conferem maior importância, associando-os aos tempos livres e ao convívio/socialização, chegando a frisar que é o local onde se sentem mais felizes". Neste sentido, embora estes espaços possam estar mais associados a aspetos relacionados com a liberdade de poderem usufruir de momentos de descontração, as suas características físicas podem (des)motivar o 'gosto' pela escola e influenciar os seus resultados académicos. Sobre este assunto, Kweon et al (2017, p.41) consideram que os estudantes preferem espaços abertos com "(...) more greenspace and trees", o que se traduz por "(...) higher test scores", até porque constituem "(...) supportive environments for children to study and learn" (ob.cit., p.42). O mesmo aspeto é focado por Wu et al (2014), demonstrando a existência de uma relação significativa positiva e consistente entre "o verde da escola na primavera" e o desempenho dos alunos nos testes.

Ao nível dos espaços de lazer interiores, os alunos conferem especial atenção à sua comodidade, informalidade e estética – devendo ser coloridos, flexíveis e atrativos (Ghaziani, 2008) -, assim como a possibilidade de poderem usufruir de equipamento tecnológico (e.g. rede wireless), música e jogos, salientando, igualmente, a importância de existirem refeitórios/bares de qualidade, passíveis de servir alimentação de qualidade. Este último aspeto é salientado por Bruselius-Jensen (2014, p.304-305) referindo que "(...) pupils' perspectives point to a need for a spatial school meal that can accommodate their interest in social and sensuous experiences", assim como "(...)

emphasize the ethical importance of taking their preferences into account when planning school meals”.

Se os aspetos focados não traduzem exatamente a ‘escola imaginária dos alunos’, não há dúvida que apontam ‘boas práticas’ de organização do espaço físico das escolas, o que pode constituir uma fonte de motivação para as nossas crianças e jovens encararem positivamente a aprendizagem.

1.3.2. Organização do processo de ensino-aprendizagem.

Vários estudos são dedicados à **organização do processo de ensino-aprendizagem**. Entre eles podemos considerar o desenvolvido por Valentim e Freire (2019), tendo por base duas escolas portuguesas, concluindo que os alunos aspiram, sobretudo, a uma escola mais ‘flexível’, em termos de horários – uma vez que se sentem “(...) compelled to stay too long in the classroom, and even at school” (ob.cit, p. 555) - e espaços da sala de aula, mas sobretudo reclamam sobre o tipo de ensino, defendendo sessões letivas mais interativas e reflexivas, em que os professores utilizam estratégias inovadoras e em que é valorizado o trabalho colaborativo.

Neste contexto, com base no trabalho de Soares, Pacheco e Lemos (2023, p. 102), na ‘escola ideal’ os alunos defendem

(...) a existência de ‘planos de estudo mais flexíveis e diversificados’, permitindo aos alunos ‘uma escolha mais autónoma das disciplinas’, podendo englobar unidades de ‘opção e aulas facultativas’. Para além disso, referem que as disciplinas serão mais ‘práticas e úteis para o seu futuro e quotidiano’, abordando ‘problemas voltados para o ambiente e cidadania’. Neste contexto, salientam, ainda, que as disciplinas serão ‘mais criativas’ e ‘ligadas às artes e humanidades’, envolvendo ‘mais atividades dentro e fora da escola’, através de aulas ao ar livre e visitas de estudo, considerando, ainda, que ‘as turmas terão menos alunos’, indicando um máximo de 15.

Não é difícil associar alguns dos aspetos referidos, aos documentos legislativos e normativos que citamos previamente (ponto 1.2.). Com efeito, eles traduzem algumas das características que os jovens gostariam de ver implementadas no processo de ensino-aprendizagem, embora a sua operacionalização possa ser complexa.

É o caso da Autonomia e Flexibilidade Curricular, sobre a qual foi apresentado um documento de avaliação, para o período 2018-2020 (Cosme et al, 2021) em que se referem os ‘pontos fracos’ do processo de implementação. Os aspetos focados salientam as dificuldades sentidas em três dimensões principais: (1) gestão administrativa da vida das escolas; (2) ameaças externas ao exercício da docência; 3) gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a primeira, salientam, a dificuldade de sincronizar os horários dos professores, pela necessária articulação das diversas disciplinas envolvidas, assim como o facto de não ser atribuído, às escolas, “crédito horário para a concretização dos projetos”, a que ainda se associam os desafios associados às “transformações empreendidas ao nível da gramática de ensino e da organização do trabalho docente e discente” (ob.cit., p.92).

Em relação ao segundo domínio, relacionado com a docência, ressaltam a falta de recursos materiais e físicos, estes últimos não permitindo, por exemplo “a reconfiguração de novos espaços ou o desdobramento dos grupos turmas” (ibidem). Por outro lado, devido à extensão dos programas das disciplinas – “que hoje ainda orientam a vida das escolas” -, a que se associa a pressão do tempo nos anos de escolaridade com avaliação externa, nem sempre os professores consideram exequível o desenvolvimento de projetos que, na sua perspetiva, complicam, à posteriori, ‘cumprir os programas’.

Sobre a gestão do processo de ensino-aprendizagem, é referida

(...) a desmotivação e resistência dos professores à mudança, associada à necessidade de formação e informação, ao excesso de alunos por turma e de turmas por professor, bem como a importância acrescida aos exames nacionais (...). Destacam-se discursos sobre “a recusa de alguns professores em utilizar novas metodologias”, bem como a resistência de outros “professores e de alunos para mudarem práticas/metodologias. (ob.cit., ibidem).

Se estes argumentos são compreensíveis, consideramos que ultrapassá-los será algo que exige um tempo de adaptação, até porque, quer o PASEO, quer os decretos-leis 54/55 de 2018, contêm orientações bem claras sobre como deve ser organizado e implementado o processo de ensino aprendizagem. Se se pretendem alunos cada vez mais autónomos, responsáveis, com espírito crítico e reflexivo, inclusivos e cientes da sua participação cidadã numa sociedade democrática, então a escola tem de orientar-

se para métodos de ensino ativos, em que os estudantes têm voz na construção do seu conhecimento, trabalhando colaborativamente na resolução de problemas e desenvolvendo projetos que, centrados nos conteúdos de aprendizagem e aplicando as novas tecnologias, os tornam verdadeiramente significativos.

Como referem Bexheti, Ismaili & Cico (2014, p. 90),

There is a growing recognition that the skills needed to succeed in the knowledge society today and into the future are different in kind from those that were required earlier. Therefore, it is essential for teachers to familiarize themselves with the contemporary social tools or they will simply not be prepared to serve the learning needs of their students.

1.3.3. Princípios e valores: a voz dos alunos

Será que os princípios e valores que os alunos desejam ver cumpridos na sua ‘escola imaginária’ serão diferentes dos que atualmente experienciam no seu ambiente escolar?

Recorrendo, uma vez mais, ao trabalho desenvolvido por Soares, Pacheco e Lemos (2023, p.105-106), os alunos inquiridos salientaram, como princípios e valores que devem ser considerados na escola ‘sonhada’ (cf. quadro...), quatro aspetos principais: (1) ser “livre, flexível e inclusiva”; (2) “moderna, inovadora, criativa e motivante”; (3) “exigente, rigorosa e complexa, mas objetiva e focada, assim como prática, útil e produtiva”; (4) “mentora do bom relacionamento, promovendo a ética, o respeito e a tolerância, orientando-se por valores e princípios morais que advogam o respeito pela interculturalidade, compreensão, amizade e simpatia”.

Estes aspetos são bastantes abrangentes e até se associam aos focados nos dois pontos/temas anteriores. Por outro lado, consideramos que, mais uma vez, se articulam com a legislação/normativas que regem o Sistema Educativo atual. O que significa que, cumprindo-se a sua ‘visão textual’, poderemos estar no bom caminho para criar uma escola que sai do ‘imaginário’ e passa a cumprir a realidade.

O trabalho desenvolvido por Strong, Silver & Robinson (1995, s/p), vai ao encontro de muitos dos anseios expressos pelos alunos inquiridos no estudo de Soares, Pacheco e

Lemos (ob.cit.). Efetivamente, observaram que os alunos “(...) want and need work that stimulates their curiosity and awakens their desire for deep understanding “, assim como lhes permita “(...) to express their autonomy and originality” e que promova “their relationships”.

No mesmo sentido, Daniels & Arapostathis (2005, p.54), centrando-se sobretudo no que apelidam como *reluctant learners*, observaram que o seu foco se centra “(...) on strong relationships, interesting curriculum, and fewer extrinsic rewards”. Estes aspetos confirmam a necessidade que os alunos sentem relativamente ao desenvolvimento de um bom relacionamento com os seus pares e com os professores, assim como a importância que conferem aos conteúdos lecionados. Citando Furrer and Skinner (2003), os autores (p. 54) salientam que “(...) students who felt ignored by or unimportant to their teachers exhibited more boredom, unhappiness, and anger while participating in learning activities”, referindo, ainda que se os alunos não estão “(...) interested in the curriculum being taught, they will not exert the effort necessary for success” (ob. cit., p. 55).

Geraci et al (p.11) reafirmam igualmente a vontade que os alunos expressam por uma melhor qualidade na interação com os docentes, acrescentado o maior interesse por um ensino baseado em problemas, conteúdos associados “(...) to real-life scenarios”, assim como “(...) various uses of technology meant to make learning more enjoyable or "connected.".

Muitos estudos poderiam ainda ser referidos, porque a ‘escola imaginária’ cruza-se com vários outros temas. Mas deixamos aqui apenas uma questão, ‘emprestada’ de Rubem Alves: será que a escola com que sempre sonhamos, não existe já? Perguntamo-nos se o modelo da Escola da Ponte, pesem as críticas que lhe são feitas, não vai ao encontro do que o Sistema Educativo atual preconiza em vários pontos das normativas atuais.

2. Enquadramento do estudo de caso

O nosso estudo foi desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), que ocorreu na Escola Básica Pêro Vaz de Caminha (concelho do Porto), no ano letivo de 2021/2022. O núcleo de estágio, composto por 2 professores estagiários, desenvolveu os seus ensaios em duas turmas do 8º ano do Ensino Básico. Importa esclarecer que a identificação das turmas e seus elementos se encontra salvaguardada, conforme previsto na Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto da Comissão Nacional de Proteção de Dados.

2.1. Contexto Educativo

2.1.1. Caracterização da Escola

A Escola Básica 2/3 Pêro Vaz de Caminha (EBPVC), é sede do Agrupamento de Escolas com o mesmo nome, o qual engloba mais três estabelecimentos de ensino pré-escolar e de 1º ciclo: a Escola de São Tomé, a Escola da Agra e Escola de Miosótis (figura 2).

Figura 2 – Enquadramento Espacial do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha



A EBPVC localiza-se na Rua da Telheira, na freguesia de Paranhos, uma freguesia densamente povoada, com boa acessibilidade e implantada num lote de grande dimensão. Está inserida numa vasta área residencial, munida de diversificados estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços.

Do ponto de vista estrutural, a escola é composta por 4 blocos, 1 pavilhão gimnodesportivo e um campo de atividades desportivas exterior. O bloco A tem dois pisos, acolhendo o inferior a área administrativa e de gestão, assim como a sala de professores. No primeiro piso localizam-se a sala de música, a sala de TIC e a biblioteca escolar. O bloco B tem apenas um piso e cobre a área social e de restauração, onde se localizam a cantina escolar, o bar dos alunos e a sala dos alunos. Os blocos C e D comportam dois pisos, totalmente ocupados por salas de aula.

O seu projeto educativo, cujo título traduz o seu lema – “Caminhar para o sucesso” – define os objetivos gerais para o período 2021-2025, dos quais se destacam:

- (1) Promover a melhoria das aprendizagens fomentando a adequação do processo ensino-aprendizagem;
- (2) Promover a Educação para a Cidadania, humanizando a escola, estimulando a tolerância, a solidariedade e o respeito pela diferença;
- (3) Promover a educação para a sustentabilidade e o interesse pela ciência e pelas artes;
- (4) Diminuir comportamentos desadequados e, finalmente,
- (5) Criar condições para garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no PASEO (PE, 2021, p.13).

A EBPVC integra o programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) desde 2007, observando-se que uma parte significativa da comunidade estudantil é oriunda de contextos familiares económica, social e culturalmente desfavorecidos. Este programa é adotado por escolas situados em áreas marcadas “(...) pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” (DGE³). Neste contexto, o Plano Plurianual de Melhoria (PPM) apresenta os objetivos estratégicos específicos do programa TEIP, organizados em três eixos de intervenção: (1) Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas; (2) Gestão Curricular e (3) Parcerias e Comunidades.

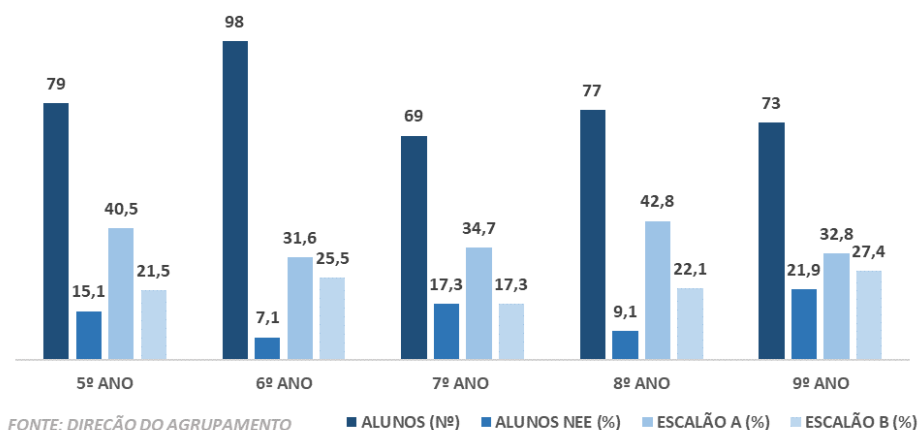
³. <http://www.dge.mec.pt/teip>

Para tal, o Agrupamento dispõe nos seus quadros de técnicos especializados, que formam a equipa multidisciplinar afeta ao projeto: um assistente social e uma animadora sociocultural, bem como a possibilidade de contratação de uma educadora social e de uma psicóloga. Esta equipa desenvolve um trabalho de proximidade com a comunidade educativa, numa relação estreita com professores, estudantes, pais e/ou encarregados de educação.

No ano letivo 2021/2022, o corpo docente do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha é composto por 94 profissionais, dos quais 71 pertenciam ao Quadro de Escola (PQE), 12 ao quadro de Zona Pedagógica (PQZP) e 11 eram professores contratados, com uma idade média de 53 anos. O corpo docente tem sofrido bastantes alterações na sua composição, verificando-se, ao longo dos anos, alguma falta de estabilidade, devido a aposentações e baixas médicas prolongadas.

De acordo com dados disponibilizados no PE, no ano letivo 2021/2022 frequentavam a EBPVC 396 estudantes, dos quais 43,8% frequentavam o 2º ciclo e 56,2% o 3º ciclo do ensino básico (gráfico 4).

Gráfico 4 – Número de alunos inscritos na EBPVC por ano de escolaridade e respetiva percentagem ao nível das NEE e escalão de apoio (A e B) da ASE.



Atestando o caráter inclusivo da escola, assinala-se a existência de estudantes com ‘Necessidades Educativas Especiais’ (NEE), transversal a todos os anos de escolaridade, com prevalências que variam entre os 9,1% no 8º ano e 21,9% no 9º ano. Note-se, ainda, a significativa quantidade de estudantes que usufruem dos escalões A e B da ação social escolar, assinalando-se, em termos gerais, que mais de metade dos alunos da EBPVC necessita de apoio socioeconómico.

No Projeto Educativo de 2021-25, podemos verificar que o agrupamento tem desenvolvido alguns projetos que vão ao encontro das expectativas destes estudantes, salientando-se o ‘ensino artístico especializado da Música’ e o ‘desporto escolar’. Para tal, o agrupamento estabeleceu diversas parcerias: com a Escola de Música do Amial, promovendo o ensino articulado de música; com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), que assenta na cedência das suas instalações para aulas de natação aos estudantes dos 2ºs e 3ºs ciclos e na criação do núcleo de estágio de Educação Física; a parceria com a Fundação Benfica, da qual resultou a criação do Projeto “Para Ti Se Não Faltares”, que tem como objetivo principal combater o absentismo e abandono escolar, através de atividades desportivas e lúdico-pedagógicas, utilizando, um conceito de desporto inclusivo.

Mas a oferta é muito mais vasta, incluindo ‘projetos/clubes’ associados: à ciência e humanidades, como o *Clube dos Cientistas* (através de parcerias com o Planetário do Porto, o Museu de História Natural e da Ciência da Universidade do Porto e o Instituto Geofísico da Universidade do Porto), a *Filosofia para Crianças* e o projeto *Ciil* (promoção precoce do sucesso na aprendizagem da leitura); à cidadania ambiental (*Eco-Escolas* e *Amigos do Ambiente*); à promoção e educação para a saúde (*Eu e os Outros*, particularmente ligado à prevenção do consumo de substâncias psicoativas, assim como *Aprender a ser Saudável*); o bem-estar pessoal e social (*Inteligência Emocional* e o *Crear*); para além de outros clubes ligados às competências digitais e emocionais, ou complementares às artes, como dança e música.

Ou seja, embora com um funcionamento dependente do número de interessados, a escola Pero Vaz de Caminha, enquanto integrante do Programa TEIP, preocupa-se em oferecer um vasto conjunto de atividades ‘informais’ que visam motivar e apoiar os

alunos de uma comunidade que apresenta várias fragilidades socioeconómicas, culturais e emocionais.

2.1.2. Caracterização das turmas do 8º ano de escolaridade

A turma do 8ºA é constituída por 20 estudantes, dos quais 9 rapazes e 11 raparigas, com uma idade média de 13 anos. Esta turma regista alguma heterogeneidade no que diz respeito ao seu contexto socioeconómico, assim como relativamente às necessidades e potencialidades face ao processo de ensino e aprendizagem.

No que respeita a medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, dois alunos beneficiam de medidas universais, estando apenas um estudante abrangido por medidas seletivas.

Na sua generalidade, esta turma sempre se mostrou cooperativa, reunindo alunos bastante interessados, empenhados e participativos, com um nível de espírito crítico e autonomia média-alta, o que se refletia positivamente nos resultados das avaliações.

A turma do 8ºB é constituída por 17 alunos, 6 rapazes e 11 raparigas, com uma idade média de 14 anos, beneficiando 6 discentes da ação social escolar. Como na turma anterior, observa-se alguma heterogeneidade no grupo, quer em relação aos seus contextos socioeconómicos quer às necessidades e potencialidades ao nível do processo de ensino e aprendizagem.

Todos os estudantes estão abrangidos por medidas universais, usufruindo de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, apenas dois estudantes.

Ao nível do comportamento, esta turma apresentava bastantes problemas, associados a alguns elementos particularmente perturbadores, cuja atuação acabava por absorver a atenção dos restantes alunos. Estes, não sendo elementos ativamente envolvidos na perturbação das aulas, 'suportavam' a atuação desviante dos outros mantendo conversas paralelas e adotando uma postura de elevada passividade quanto às tarefas propostas. Nesse sentido, tínhamos de exercer uma atenção constante durante as sessões letivas, várias vezes interrompidas, procurando desenvolver atividades que promovessem a sua motivação. Outro problema bastante preocupante para o Conselho

de turma relacionou-se com a assiduidade e pontualidade geral desta turma. Registaram-se uma quantidade excessiva de faltas de atraso. Esta situação tornou-se insustentável, particularmente, no caso de dois elementos da turma tendo, inclusivamente, sido acionada a CPCJ para um dos casos devido à ultrapassagem do limite de faltas injustificadas permitidas a diversas disciplinas. Que, de resto, no caso da disciplina de Geografia resultou na sua não avaliação por falta de elementos.

Assim, embora simpáticos, os alunos desta turma mostravam-se, na generalidade, desinteressados, pouco autónomos e participativos.

A multiculturalidade foi um desafio em ambas as turmas, pois eram constituídas por estudantes de nacionalidade portuguesa, chinesa, brasileira e angolana. O 8ºA tinha dois elementos de nacionalidade chinesa, que já dominavam a língua portuguesa, estando totalmente integrados na turma. O 8ºB tinha uma estudante de nacionalidade chinesa que não falava português nem inglês, o que era um entrave à sua integração na turma e ao processo ensino e aprendizagem.

Como referimos no resumo do nosso estudo, também lecionamos algumas aulas aos alunos do 9º ano de escolaridade. No entanto, o nosso contacto com eles era apenas esporádico, pelo que nos abstermos de fazer a sua caracterização. De qualquer modo, como salientamos, optamos por inquirir os dois anos de escolaridade para que a nossa amostra fosse mais significativa, permitindo também verificar se, em função da idade, as suas perspetivas sobre a escola imaginária seriam diferentes.

A avaliação na disciplina de Geografia foi discutida em reunião do grupo disciplinar com a participação ativa dos professores do núcleo de estágio e definiu-se a seguinte ponderação por domínios de avaliação: Conhecimento científico (40%), Espiritico Crítico e Autonomia (20%), Comunicação (20%) e Relacionamento Interpessoal (20%). Esta proposta de ponderação por domínios foi sujeita a discussão com todas as turmas e aprovada por unanimidade.

Ao nível das avaliações, os estudantes da turma A obtiveram as seguintes classificações ao longo do ano letivo.

Tabela 3 – Classificações obtidas pelos alunos da turma A à disciplina de Geografia ao longo do ano letivo 2021/2022

Aluno	1º Período	2º Período	3º Período
1	3	3	3
2	5	5	5
3	4	4	5
4	3	3	3
5	2	3	3
6	NA	NA	NA
7	4	4	4
8	3	3	4
9	4	4	4
10	3	4	4
11	2	4	4
12	4	4	4
13	3	4	4
14	4	4	4
15	3	5	5
16	2	3	4
17	3	3	3
18	4	3	4
19	3	5	5
20	4	3	4
MÉDIA	3,31	3,73	4

No primeiro período, registaram-se apenas 3 níveis de avaliação negativos, tendo sido todos recuperados no segundo período. No 3º período destaca-se a quantidade de estudantes que obteve classificação máxima à disciplina – 4 alunos num universo de zero classificações negativas. Assim, a média de classificações da turma parte de suficiente (3,31) para Bom (4) no final do ano letivo.

Quanto à turma do 8ºB obtiveram-se as seguintes classificações no final de cada período escolar à disciplina de Geografia.

Tabela 4 – Classificações obtidas pelos alunos da turma B à disciplina de Geografia ao longo do ano letivo 2021/2022

Aluno	1º Período	2º Período	3º Período
1	3	4	5
2	4	4	5
3	3	3	3
4	2	2	2
5	2	2	2
6	2	2	2
7	2	3	3
8	3	4	4
9	2	2	3
10	NA	NA	NA
11	3	4	4
12	2	3	3
13	3	3	4
14	2	2	2
15	2	3	3
16	3	4	4
17	3	3	4
MÉDIA	2,56	3	3,31

No primeiro período, esta turma apresentou resultados bastante insatisfatórios, registando-se classificações negativas na maioria dos estudantes – 9 alunos. Face aos resultados obtidos pela turma no primeiro período, o núcleo de estágio definiu um conjunto de estratégias a implementar a partir do 2º período cujo principal objetivo foi a recuperação das aprendizagens, designadamente:

1. Reforço positivo do trabalho desenvolvido em aula;
2. Investimento na oralidade;
3. Pedagogia diferenciada para os estudantes com mais dificuldades;
4. Realizar vários momentos de autoavaliação para o aluno se autorregular;
5. Apostar em vários instrumentos de avaliação (p.e. Questão de Aula);

6. Responsabilização dos encarregados de educação;

7. Continuar a solicitar um maior envolvimento dos encarregados de educação e a sua responsabilização no percurso escolar dos educandos.

Após a operacionalização das estratégias definidas, no segundo período, os resultados da turma revelaram uma melhoria, verificaram-se apenas em 5 alunos com nível negativo. No final do ano letivo, registou-se a recuperação de mais um estudante face aos resultados do período anterior – 4 classificações negativas em 17 alunos. Se atentarmos na média de classificações da turma podemos verificar que esta também apresentou uma trajetória de resultados crescente que se elevou em 0,75 pontos ao longo do ano letivo – de uma média negativa de 2,56 no primeiro período para suficiente (3,31) no final do ano letivo.

Note-se que a média de classificações de final de ano da turma B coincide com a média de classificações do 1º período da turma A – 3,31 (suficiente). Nestes resultados estão refletidos os comportamentos das duas turmas anteriormente descritos. Concluindo-se, preliminarmente que, a comportamentos desajustados se podem associar a ineficácia do processo de ensino e aprendizagens e, conseqüentemente, o insucesso escolar.

3. Análise e interpretação dos resultados: questionário e mapas mentais

3.1. Estrutura do questionário

Como referimos na introdução no presente estudo, para concretizar o nosso objetivo principal, começamos por aplicar um questionário através do *Google Forms* (Anexo 1), ao qual responderam 75 estudantes do 8º e 9º ano de escolaridade.

Este questionário engloba um total de 15 perguntas, subdivididas em duas secções principais, sendo a primeira relacionada com a caracterização dos inquiridos - designadamente a data de nascimento, género e a turma – a que se associam três perguntas sobre a sua apreciação global da escola que frequentam.

O segundo conjunto de questões visa analisar detalhadamente as características da “escola ideal”, no imaginário dos estudantes. Esta secção é composta por um total de oito perguntas, das quais duas são de resposta fechada com opções de resposta pré-definidas, uma de resposta aberta e, finalmente, cinco do tipo matriz de resposta múltipla com recurso a escalas de *Likert* (Dalmoro e Vieira, 2013).

Estas são perguntas relacionadas com aspetos ligados ao sistema educativo, o funcionamento das aulas e a desmotivação pelo ensino/estudo, correspondendo a um conjunto de afirmações, às quais os inquiridos assinalam a sua resposta de acordo com a importância ou concordância/discordância. A última ‘secção’ do questionário consiste numa questão de resposta aberta com a qual se pretendeu aferir os objetivos, ambições e as perspetivas de futuro dos inquiridos quanto ao desenvolvimento da sua vida escolar e profissional.

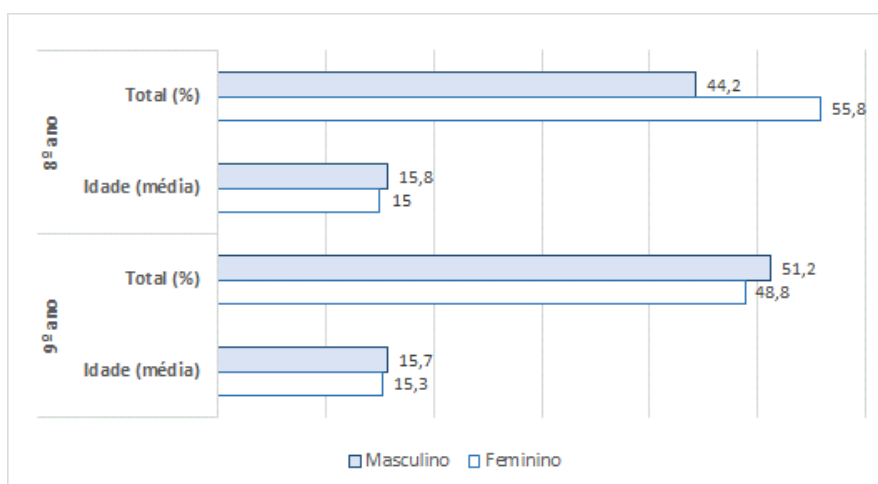
A aplicação do questionário ocorreu na terceira semana do mês de março (de 2022) na sala de TIC, reservada para o efeito de modo a reunir o maior número de respostas.

3.2. Análise dos resultados do questionário

3.2.1. Questões iniciais: caracterização da amostra e percepções sobre a escola

Como referimos, a dimensão da amostra do questionário aplicado corresponde aos 75 alunos do 8º e 9º anos de escolaridade, sendo 52% do sexo feminino e 48% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. Em termos da distribuição por género as diferenças entre as turmas dos dois anos não são muito significativas, pese o facto de o género feminino ser superior em cerca de 11% nas turmas do 8º ano, enquanto no 9º ano a distribuição é mais homogénea. O destaque vai para a média de idades, bastante similar nos dois anos de escolaridade e ligeiramente mais elevada no caso dos rapazes, indiciando, principalmente no 8º ano – em que a média é superior a 15 anos –, que alguns alunos já ficaram retidos (gráfico 5).

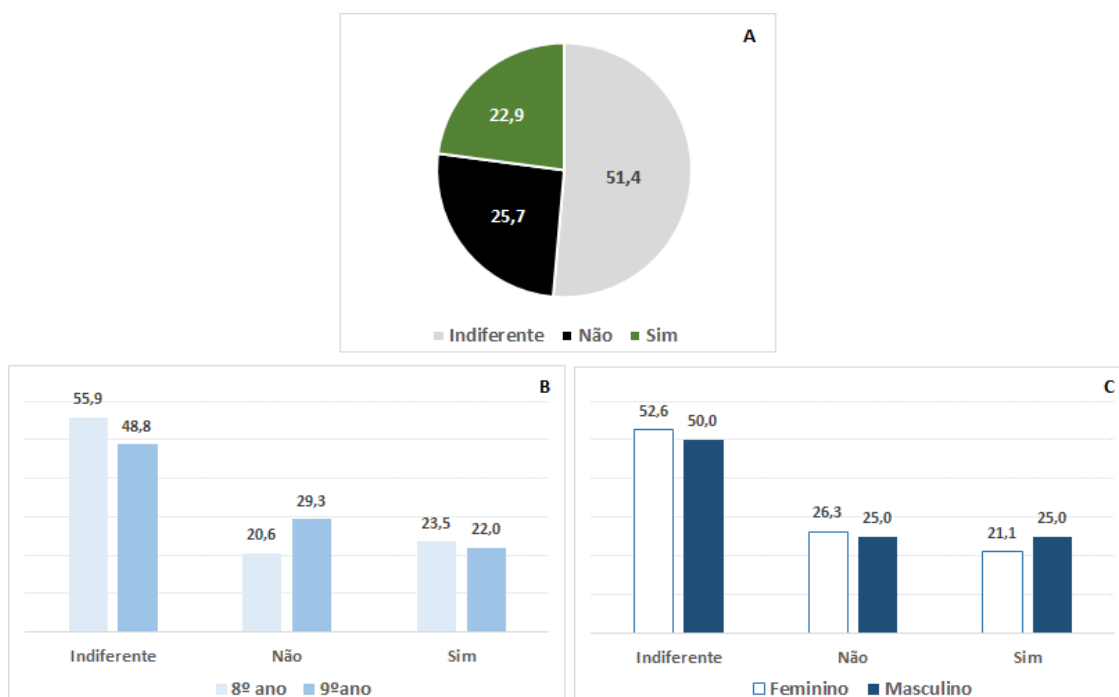
Gráfico 5 – Percentagem de alunos, por género e média de idades, nas turmas inquiridas.
Fonte: questionário aplicado.



A primeira pergunta da segunda secção do questionário - ‘Gostas da escola onde estudas?’ – demonstra, considerando o total dos inquiridos, uma elevada percentagem de alunos (51,4%) que revelam uma postura ‘indiferente’, sendo relativamente próximo o valor percentual dos que ‘gostam’ e ‘não gostam’ da sua escola (gráfico 6A). Esta ‘indiferença’ é similar se considerarmos os 2 anos de escolaridade (gráfico 6B), apesar de ser superior no 8º ano de escolaridade (quase 56%), enquanto no 9º ano é maior a

percentagem de alunos que têm uma opinião negativa (cerca de 30%). Por género mantem-se uma postura similar, embora se observe uma ligeira diferença, no caso das alunas, sendo em menor número as que referem ‘gostar’ da escola (gráfico 6C).

Gráfico 6 – Respostas à questão ‘Gostas da escola onde estudas?’, considerando a percentagem total de alunos inquiridos (A), o ano de escolaridade (B) e o género (C). Fonte: questionário aplicado.



Quando questionados relativamente aos aspetos positivos e negativos que destacam na escola, algumas das respostas obtidas revelaram-se lacónicas, mas concordantes em vários aspetos. Os resultados obtidos foram tratados na aplicação *WorldClouds*⁴, que expressa a frequência de utilização das palavras através da sua dimensão (figura 3A).

Ao analisarmos a nuvem de palavras sobre os aspetos positivos, podemos concluir, de imediato, a referência assinalável aos ‘professores’ - salientando o facto de ‘explicarem bem’ os conteúdos, adjetivando-os mesmo como ‘incríveis’ e fomentando ‘a confiança dos alunos’ – e, embora com menor expressão, referem igualmente os ‘funcionários’. Esta opinião vai ao encontro da análise SWOT que incorpora o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha (PEAEPVC, 2021-2025, p.16), cujos

⁴. Disponível em <https://www.wordclouds.com/>

pontes fortes referem a existência “(...) de um bom ambiente educativo nas diversas escolas do Agrupamento, em termos de relações pessoais e profissionais [e] pessoal docente com motivação e empenho nas várias ações da Escola”.

Figura 3 – Nuvem de palavras que expressam os aspetos positivos (A) e negativos (B) apontados pelos alunos, relativamente à escola. Fonte: questionário aplicado



Outra referência positiva amplamente mencionada relaciona-se com a componente social e de lazer que tem lugar na escola, apelando aos ‘intervalos’, que constituem ‘momentos de convivência para estar com os amigos’ – com respostas que incluíam, inclusivamente, a identificação de alguns desses amigos como ‘maninhos’. Tal está de acordo com vários autores, que salientam a importância concedida pelos alunos à componente social e afetiva, revelando, em entrevistas efetuadas, que a escola é “(...) a place where to meet your friends” (Lahelma, 2022, p.379/80).

Ao nível da infraestrutura escolar, apenas o pavilhão gimnodesportivo sintético – que designam como ‘campo de futebol’ - mereceu a menção de alguns inquiridos. Assinale-se, ainda, um número considerável de inquiridos que refere não existir ‘nada’ de positivo, que ‘nenhum aspeto’ é digno de destaque ou que ‘não sabe’.

Quando interrogados relativamente a aspetos negativos que destacam na escola, os inquiridos mostraram-se mais participativos (figura 3B). Se os ‘intervalos pequenos’ surgem em destaque, traduzindo a importância que conferem ao relacionamento com os amigos, mas também indiciando a ‘indiferença’ ou o ‘não gostar’ da escola onde

estudam, as respostas obtidas permitem distinguir problemas relacionados com os espaços físicos, equipamento/recursos educativos e questões de ordem social/relacional. Com efeito, é muito focado o ‘estado de degradação’ da escola, com salas de aula a precisar de obras (pintura e tetos), a que se associam ‘computadores que não funcionam ou estão desatualizados’ e o ‘mau acesso à internet’, o que prejudica, muitas vezes, o normal funcionamento das sessões letivas. Os aspetos estruturais destacados pelos estudantes encontram-se amplamente mencionados na análise SWOT já referida, que salienta as fracas condições gerais da totalidade da infraestrutura da escola-sede, bem como a urgência de trabalhos de requalificação.

Para além disso, os alunos referem, ainda, a ‘poluição do espaço escolar’, pela produção individual de resíduos excessiva que não são devidamente depositados nos pontos destinados para o efeito, o que se traduz pelo aspeto mais ‘sujo’ que as salas de aula e as casas de banho por vezes apresentam.

No entanto, o que mais sobressai, até pela forma como são redigidas as respostas, são os problemas de ordem social/relacional associados a episódios de ‘bullying’ (discriminação, homofobia e racismo), chegando a ser referida a existência de ‘pessoas desprezíveis que só sabem maltratar’, criando situações de ‘desordem’. Neste sentido é criticada a ‘falta de apoio psicológico’, fundamental para ‘meninos com problemas’ que vêm agravada a sua ‘saúde mental’.

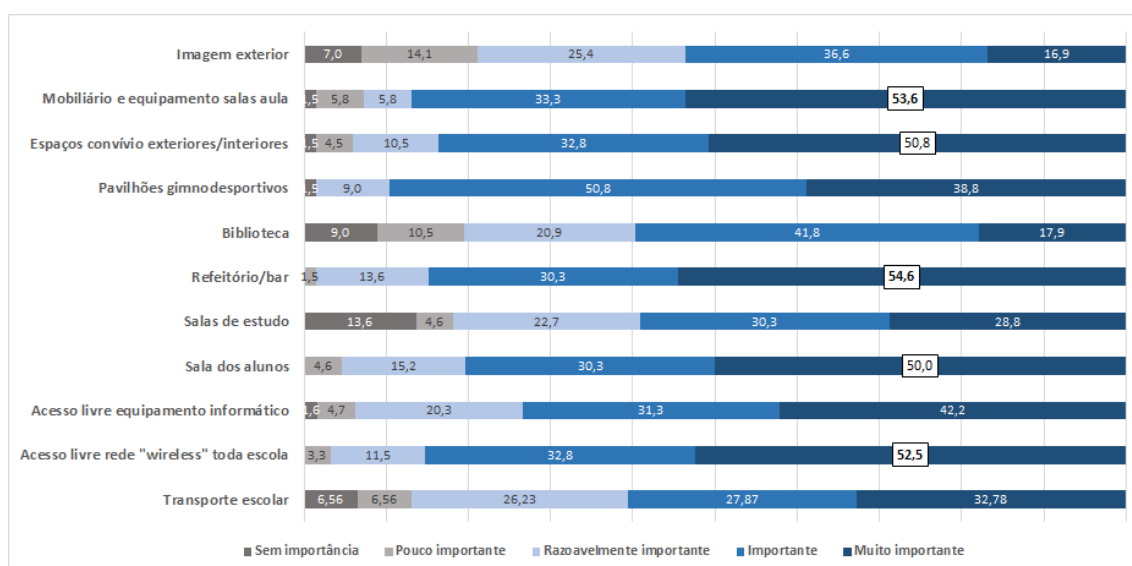
A escola está sensibilizada para estes problemas, não esquecendo que se enquadra no programa TEIP, identificando, na já referida análise SWOT que integra o seu Projeto Educativo (p.16), algumas ‘ameaças’ relacionadas com os pontos negativos focados pelos alunos, designadamente: o número “(...) reduzido do Pessoal não docente, que pode prejudicar o nível de segurança e qualidade dos serviços prestados [, as fracas] expectativas dos alunos e famílias face à escola [assim como] contextos familiares com várias problemáticas sociais” .

3.2.2. Aspectos estruturais e os recursos físicos da escola 'ideal'

Considerando os aspectos focados no ponto anterior, em que os alunos manifestaram a sua opinião global da EBPVC, pretende-se, agora, analisar as suas perspetivas sobre como seria a escola que gostariam de frequentar, ou seja, a 'escola imaginária'.

Na primeira questão da segunda secção do questionário (pergunta 7), solicitamos que atribuíssem o grau de importância aos aspectos 'estruturais e recursos físicos' da escola onde prefeririam de estudar, imaginando que não existem restrições (gráfico 7).

Gráfico 7 – Grau de importância atribuído aos aspectos 'estruturais e recursos físicos' da escola que os alunos da ESPVC gostariam de frequentar. Fonte: questionário aplicado.

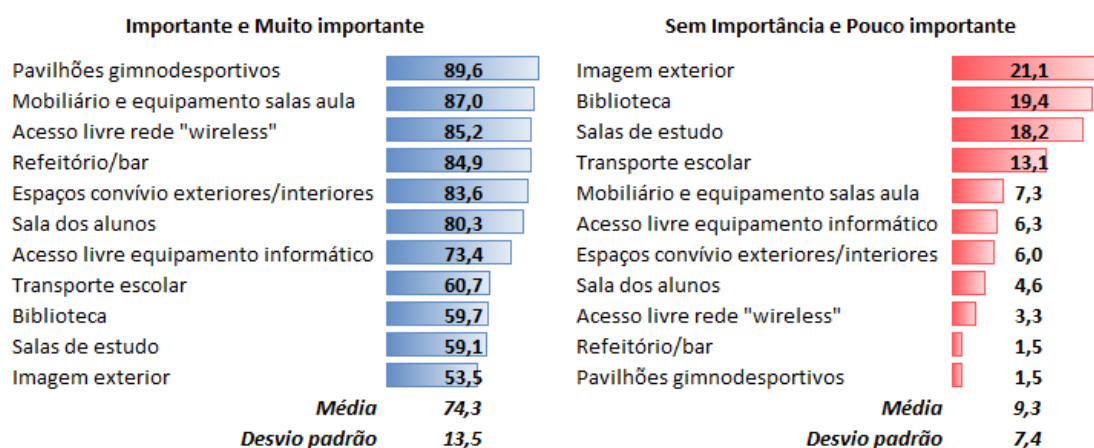


Se atentarmos nos aspectos considerados 'muito importantes' (MI) por mais de 50% dos alunos, verificamos que se destacam, por ordem decrescente, o 'refeitório/bar', o 'mobiliário e equipamento das salas de aula', o 'acesso livre à rede wireless' e os 'espaços de convívio exteriores e interiores', em que podemos incluir a 'sala dos alunos'. Em sentido oposto, as 'salas de estudo', a 'biblioteca', a 'imagem exterior' e o 'transporte escolar', são considerados 'sem importância' (SI).

O panorama mantém-se quando somamos os 'espaços/recursos' que consideram MI e importantes (I), assim como SI e 'pouco importante' (PI), como se pode observar no gráfico 8. No entanto, note-se que mais de 80% dos alunos reafirmam a importância dos

espaços/recursos já destacados anteriormente, embora os pavilhões gimnodesportivos assumam agora a adesão de quase 90% dos inquiridos. Mas todos os elementos são considerados I e MI para mais de cerca de 54% dos estudantes.

Gráfico 8 – Aspetos 'estruturais e recursos 'físicos' por ordem decrescente de importância.
Fonte: questionário aplicado.



Não é difícil explicar as escolhas dos alunos para a sua 'escola imaginária'. No fundo, ela transmite os aspetos que gostariam de ver melhorados na sua escola atual, em termos estruturais/recursos físicos, assim como o que mais valorizam, neste caso indicando os 'pavilhões gimnodesportivos', espaço que haviam salientado como um dos mais positivos da ESPVC. Como referem Soares, Pacheco e Lemos (2023, p.107), num estudo que envolveu 186 alunos dos 7º, 8º, 10º e 12º anos de escolaridade que visava aferir a sua 'escola imaginária', "(...) a maior parte dos estudantes imagina uma escola não muito diferente da atual... ou, pelo menos, uma escola que cumpre os requisitos preconizados (teoricamente) pelo Sistema Educativo presente".

Na escola 'desejada', acentua-se o 'mobiliário e equipamento das salas de aula', em que podemos integrar o 'equipamento informático' e a 'rede wireless', estes últimos associados a pontos fracos da análise SWOT do Projeto Educativo da escola – 'condições físicas dos recursos, exigem manutenção e renovação' – e à oportunidade que o 'Programa da Escola Digital - melhoria dos equipamentos informáticos' - pode trazer. Ou seja, os resultados obtidos no questionário, podem ser interpretados como o reflexo das necessidades sentidas pela comunidade estudantil.

Efetivamente, os estudantes vêm vedado o acesso livre a computadores e o difícil acesso à internet via *wireless*, o que constitui um entrave à introdução de novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem na escola. De resto, este programa pode ser fundamental para promover o uso das plataformas digitais nas aulas, pois identificou-se a sua fraca utilização pelos docentes, como mais um ponto fraco na análise SWOT. Note-se que este contexto ‘desfavorável’ potencia uma “fraca envolvência dos alunos nas dinâmicas da escola” e, conseqüentemente o registo, digno de nota, de “níveis de insucesso em algumas disciplinas” (PEAEPVC, 2021-2025, p.11).

Mas note-se que não foram apenas os recursos associados às aulas que mereceram destacada importância junto dos estudantes. Os espaços de recreio e lazer escolar traduzem-se por percentagens das mais elevadas, nomeadamente, o ‘refeitório/bar’ (84,9%), os ‘espaços de convívio interiores e exteriores’ (83,6%) e a ‘sala dos alunos’ (80,3%). Ou seja, reafirma-se a importância conferida ao aspeto socio-emocional, como elemento fundamental da escola que desejam.

Estes elementos contrastam com a pouca importância conferida, por exemplo, à ‘biblioteca’ e ‘salas de estudo’. Se tal pode, em parte, demonstrar a pouca motivação pelas atividades ligadas à aprendizagem, também não deixam de refletir o facto de, na escola atual, não ser comum os alunos estudarem na escola.

Salientamos, ainda, a questão do transporte escolar. Se é um dos aspetos estruturais considerado importante ou muito importante para cerca de 60% dos inquiridos, por outro lado, é dos que assumem uma ‘aspiração’ menos significativa, o que podemos justificar, em parte, pelo facto da maior parte estudantes viverem nos bairros sociais que existem na proximidade da escola.

Para concluir, refiram-se algumas diferenças detetadas, por género e ano de escolaridade, sobre os aspetos estruturais considerados ‘muito importantes’ e ‘importantes’ na ‘escola imaginária’ dos inquiridos (tabela 5).

Por género, verifica-se que:

- existe um certo consenso (diferenças inferiores a 10%), entre raparigas e rapazes, ao nível da importância do acesso a recursos tecnológicos, em associação com o

‘mobiliário e equipamento das salas de aula’. Tal vai ao encontro da importância que os jovens de hoje (*new millennium learners*) conferem à tecnologia, exprimindo o desejo de aproximar a escola da sua vivência quotidiana, num mundo que evolui, cada vez mais, ao ritmo ‘vertiginoso’ das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);

- as diferenças mais significativas, sete no total de 11, revelam a maior importância conferida, pelo género feminino, a espaços que, como a ‘biblioteca’ e as ‘salas de estudo’, podem traduzir a sua maior preocupação e empenho pelo estudo. Este aspeto traduz o que, frequentemente, é referido na literatura científica, salientando-se que “(...) nas raparigas existe a tendência geral para um acentuado investimento escolar relacionado com uma maior concentração nas tarefas e um maior sentido de cooperação” (Alves, 2014, p.252), pelo que “(...) girls are overrepresented in higher tracks because of their better grades, and are therefore more likely to obtain the entrance qualification for college or university studies (Kessels et al, 2014, p.221). A importância que atribuem à ‘sala dos alunos/espços de convívio/refeitórios’ não deixa de ser evocada pelos rapazes, mas talvez possa refletir o seu caráter mais ‘emocional’ e necessidade de afirmação entre pares, considerando que “(...) tendem a apresentar maiores níveis de comportamento pró-social” (Dias, Cadime & Castilho, 2015, p. 163). O ‘transporte escolar’ é igualmente mais valorizado pelas raparigas, o que se observa igualmente em estudos prévios, designadamente de McMillan et al (2006), demonstrando que as deslocações a pé e de bicicleta para a escola são 40% mais elevadas nos rapazes, preferindo as raparigas o conforto do transporte (privado ou público);

- o aspeto em que o género masculino ultrapassa o interesse do feminino - apesar de pouco superior - relaciona-se com os ‘pavilhões gimnodesportivos’, assinalando a sua maior preferência por atividades desportiva. Vários autores, designadamente Niven et al (2009) e O’Kane et al (2020), referem que, na generalidade, as raparigas as raparigas têm menor interesse pela prática do desporto escolar, o que se acentua principalmente na adolescência.

Tabela 5 – Diferenças registadas sobre as ‘estruturas/espços’ considerados ‘muito importantes’ e ‘importantes’, por género e ano de escolaridade. Fonte: questionário aplicado.

	Feminino	Masculino	(F - M)		8º ano	9º ano	(8º - 9º)
Biblioteca	72,2	45,5	26,7	Salas de estudo	76,7	44,4	32,2
Sala dos alunos	91,7	66,7	25,0	Biblioteca	73,3	48,7	24,7
Transporte escolar	68,6	50,0	18,6	Pavilhões gimnodesportivos	100,0	81,1	18,9
Salas de estudo	66,7	50,0	16,7	Espaços convívio exteriores/interiores	93,3	75,7	17,7
Refeitório/bar	91,7	76,7	15,0	Imagem exterior	62,5	46,2	16,4
Imagem exterior	56,8	43,0	13,8	Mobiliário e equipamento salas aula	93,8	81,1	12,7
Espaços convívio exteriores/interiores	88,9	77,4	11,5	Refeitório/bar	90,0	80,6	9,5
Mobiliário e equipamento salas aula	91,7	81,8	9,8	Acesso livre rede "wireless"	85,2	85,3	-0,1
Acesso livre rede "wireless"	88,6	80,8	7,8	Sala dos alunos	80,0	80,6	-0,6
Acesso livre equipamento informático	75,0	71,4	3,6	Acesso livre equipamento informático	72,4	74,3	-1,9
Pavilhões gimnodesportivos	88,9	90,3	-1,4	Transporte escolar	55,6	64,7	-9,2

Ao nível das diferenças registadas entre os dois anos de escolaridade, podemos considerar que há mais aspetos em comum, coincidindo sobretudo com a importância do acesso aos recursos tecnológicos, aspeto que, mais uma vez, se reafirma. Verifica-se que as percentagens mais díspares são relativas às ‘salas de estudo’ e ‘biblioteca’, com valores superiores a 32.2% e 24.7% (respetivamente) dos alunos do 8º ano relativamente aos do 9º ano. As diferenças atenuam-se nos quatro itens posteriores, embora os alunos mais jovens sejam mais afirmativos na importância dos ‘pavilhões gimnodesportivos’, nos ‘espaços de convívio exteriores e interiores’, na ‘imagem exterior’ da escola e no ‘mobiliário e equipamento da sala de aula’. O único elemento que assume maior importância para os alunos do 9º ano, é o ‘transporte escolar’, o que poderá relacionar-se com a eventualidade de viverem mais longe da escola, embora não nos seja possível confirmar esta hipótese.

3.2.3. Aspetos funcionais e de gestão da escola “ideal”

Na questão 8 do questionário, solicita-se o grau de importância que os estudantes atribuem a determinados aspetos que gostariam de definir, relativamente a elementos funcionais e de gestão da escola que gostariam de frequentar, imaginando que não existem restrições (gráfico 9 e gráfico 10). As opções sugeridas revelam, maioritariamente graus de aceitação positivos, pelo que, para uma análise mais clara, optamos por dividir as respostas em vários itens.

- **O horário letivo**

Os resultados obtidos demonstram que 84% dos estudantes consideram a organização do horário letivo importante ou muito importante, sendo irrelevante a percentagem dos que lhe atribuem importância menor, ilustrando um anseio comum considerado em vários estudos. Efetivamente, em vários trabalhos científicos que abordam o tempo que os alunos passam na escola, a maior parte chama a atenção para o facto da organização do horário letivo condicionar não apenas a rotina escolar, como também a vida pessoal dos estudantes e, tradicionalmente, estes consideram a ‘carga horária’ excessiva.

Gráfico 9 – Grau de importância atribuído aos aspetos funcionais e de gestão da escola que os alunos da ESPVC gostariam de frequentar. Fonte: questionário aplicado.

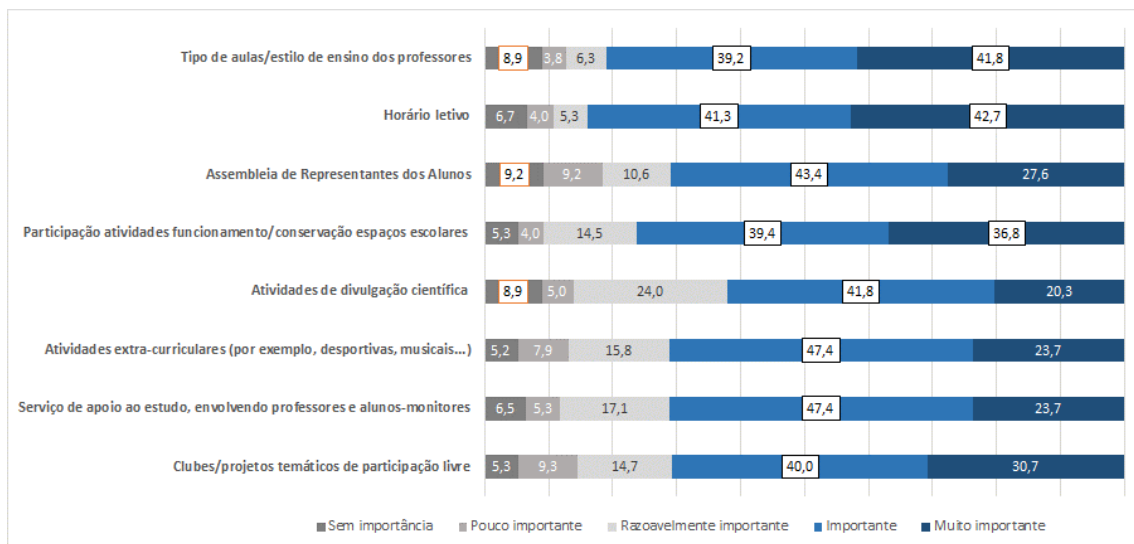
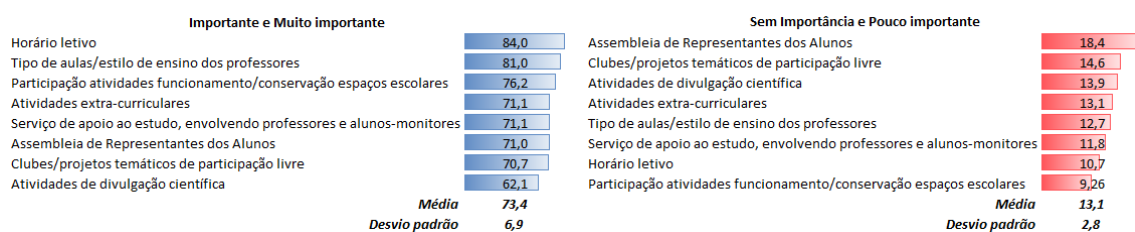


Gráfico 10 – Aspetos ‘funcionais e de gestão da escola’ por ordem decrescente de importância. Fonte: questionário aplicado.



Por exemplo, de acordo com o estudo de Silva (2009, p.126), um aluno “(...) do Ensino Básico passa uma média de 9 horas diárias no espaço escolar” - considerando, a maior parte que ‘existe escola a mais’ – e que

(...) para além do tempo que os alunos passam na escola, algum do seu Tempo Individual é dedicado a tarefas para a escola (...) nomeadamente na realização de TPC’s, Trabalhos de Grupo, Estudo e Aulas de apoio (Explicação), ou frequência de outras escolas que não a oficial (como, por exemplo, escolas particulares).

Por isso, não é de estranhar, citando o trabalho de Soares, Pacheco e Lemos (2023, p. 103), que, na escola imaginária,

(...) a maior parte dos estudantes considera que os horários serão menos preenchidos e os recreios mais longos, admitindo intervalos com 30 minutos. Os alunos (...) elaboraram, inclusivamente, algumas propostas (...), por vezes irrealistas - diminuindo bastante o tempo letivo e reduzindo a carga horária de algumas disciplinas (-), outras próximas do que atualmente cumprem, mas com início das aulas às 09.20h e terminando mais cedo à sexta-feira (...), ou incorporando 1 dia livre dedicado a atividades específicas.

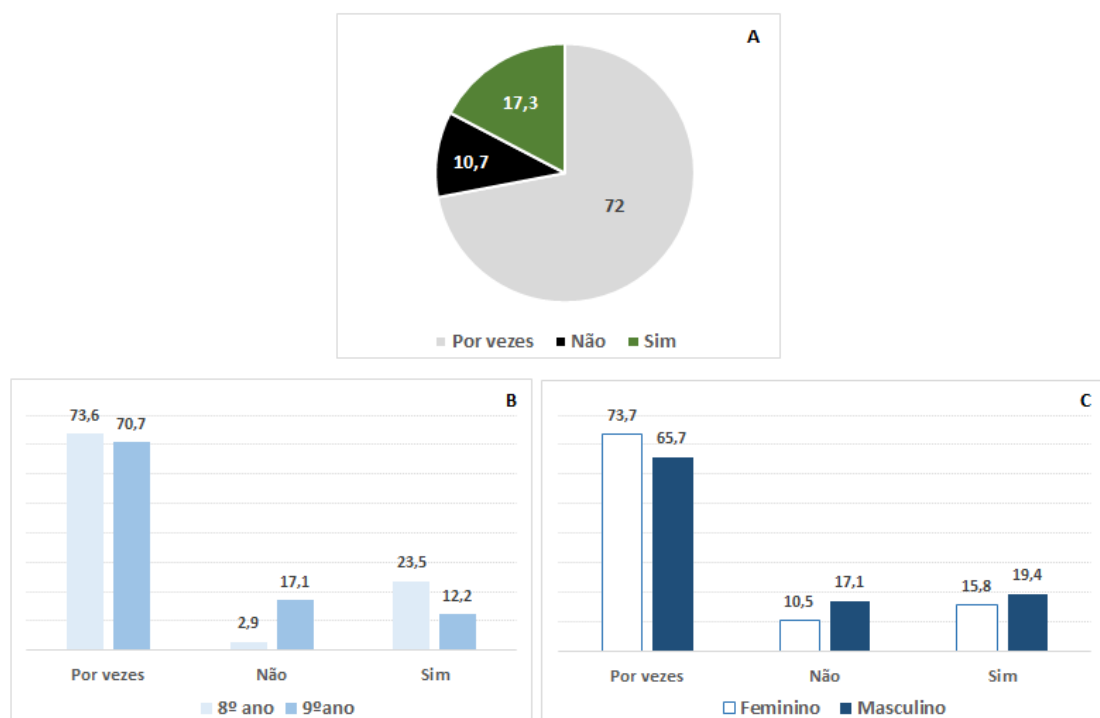
• **Tipo de aulas/estilo de ensino dos professores**

O segundo aspeto para o qual os alunos mais gostariam de contribuir, corresponde ao ‘tipo de aulas/estilo de ensino dos professores’, que 81% dos alunos considerou importante ou muito importante. Para analisar este item, vamos incluir aqui as respostas às perguntas número 10, 11 e 12 do questionário, pela sua ligação evidente a este parâmetro, uma vez que se focam, essencialmente, na opinião dos estudantes sobre as aulas.

Em resposta à pergunta ‘Gostas das aulas’ (gráfico 10A), podemos verificar, considerando o total dos inquiridos, uma elevada percentagem de alunos (72%) que escolhem a opção ‘por vezes’, sendo mais elevado o valor percentual dos que ‘gostam’ das aulas (17,3%), embora a diferença seja pouco significativa relativamente aos que referem não gostar (10,3%). Note-se que esta posição ‘ocasional’ - que até nos parece correta uma vez que a questão não contempla, por exemplo, a área disciplinar, os conteúdos lecionados, as estratégias de ensino aprendizagem (o que será desenvolvido nas duas questões seguintes) ou até questões intrínsecas relacionadas com o bem-estar físico e emocional - é similar se considerarmos os 2 anos de escolaridade, apesar de ser

maior a percentagem de alunos do 8º ano que respondem afirmativamente (cerca de 24%). Por género mantem-se uma postura idêntica, embora seja superior a percentagem de rapazes que afirmam não gostar das aulas, mas também são eles que, com uma diferença de cerca de 4% relativamente às raparigas, respondem afirmativamente (gráfico 10B e C). Por outro lado, se comparamos estes resultados com a pergunta número 4, onde se perguntava se ‘gostam da escola onde estudam’, verifica-se que é superior a percentagem de alunos que não ‘gostam da escola’ (25,7%) relativamente ao não ‘apreciar’ as aulas (10,7%). Mais uma vez são os alunos do 9º ano que respondem negativamente em maior percentagem e são também os rapazes que mais afirmam gostar da escola. Este aspeto pode relacionar-se com a necessidade, já focada, da escola possuir vários constrangimentos ao nível dos aspetos estruturais e recursos físicos, enquanto revelam uma opinião muito positiva sobre os professores.

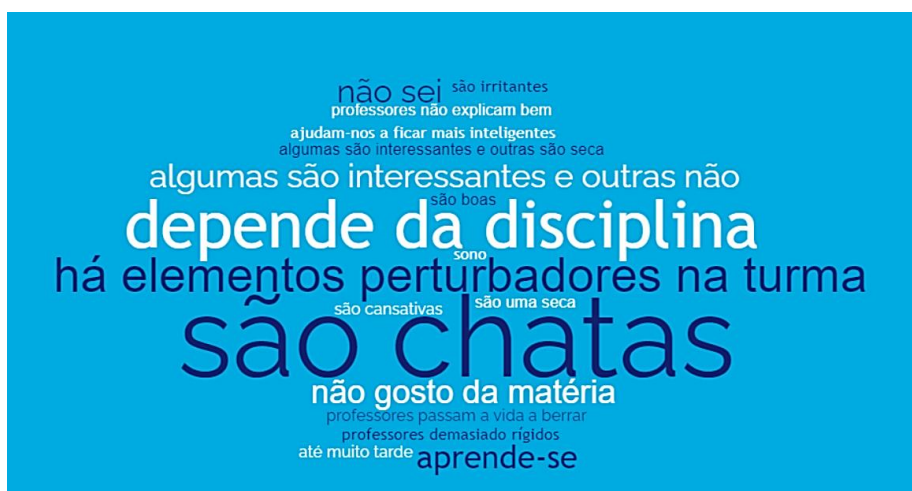
Gráfico 11 – Respostas à questão ‘Gostas das aulas’, considerando a percentagem total de alunos inquiridos (A), o ano de escolaridade (B) e o género (C). Fonte: questionário aplicado.



Mas as justificações dadas pelos alunos, em resposta à questão anterior, podem ajudar-nos a compreender melhor os resultados obtidos. Sendo uma pergunta aberta, optamos por elaborar uma nuvem de palavras, mas tendo a preocupação de criar frases que melhor traduzissem a opinião expressa (figura 4).

Ao analisarmos o resultado obtido, observa-se que as justificações enunciadas pelos estudantes não são muito diversificadas: na verdade, cada um, à sua maneira, foi expondo opiniões similares. A maior parte afirma que as aulas ‘são chatas’, utilizando termos como ‘secantes’ e ‘cansativas’, até porque se passa ‘muito tempo dentro da sala’ de aula. No entanto, ainda que em menor proporção, alguns estudantes consideram ‘algumas aulas interessantes’.

Figura 4 – Nuvem de palavras que expressa a justificação apontada pelos alunos, relativamente ao seu gosto pelas aulas. Fonte: questionário aplicado



Se tentarmos fazer uma breve análise temática reflexiva (Braun e Clarke, 2021), tentando inferir possíveis padrões no conteúdo de todas as respostas dos inquiridos, é possível agrupar em três conjuntos os motivos evocados para justificar a postura dos alunos face às aulas: (1) a postura/desempenho do professor; (2) o ambiente em sala de aula, face ao comportamento dos seus pares; (3) as disciplinas/conteúdos lecionados.

(1) Relativamente ao primeiro conjunto, verifica-se que muitos estudantes fundamentam a sua resposta em função das atitudes do professor nas sessões letivas. São frequentes referências a docentes que ‘não explicam bem’ ou ‘que não

têm paciência' para o fazer, passando a 'vida a berrar'. Salientam, ainda, 'professores que não puxam (por nós)' e 'são demasiado rígidos', não facilitando 'os estudos e aprendizagens', embora vários estudantes admitam que 'os professores ensinam bem e por vezes são muito divertidos'⁵. Duas respostas chamaram-nos particularmente a atenção, ilustrando a primeira a influência que o professor exerce sobre a postura/motivação dos alunos, enquanto a segunda demonstra a consciência que têm na partilha de responsabilidades sobre o (in)sucesso das sessões letivas, inclusivamente visível na resposta de um aluno, que salienta 'por vezes estou bem-disposto outras vezes não':

"Aprender com quem gosta de ensinar é melhor, agora quando não gostam de ensinar não gosto de aprender porque explicam mal e demasiado rápido";

"Acho que uma aula boa e com um bom desempenho depende dos professores e dos alunos"

As posturas mais negativas face ao desempenho dos docentes, recordam-nos uma das 'ameaças' referidas na análise SWOT do PEAEPVC (2021-2025, p.11), que alude ao "descontentamento e desgaste profissional instalado entre a comunidade docente", o que pode refletir-se nas situações relatadas pelos estudantes. No entanto, não podemos esquecer que os professores foram um dos elementos que a maior parte dos alunos considerou como um dos aspetos mais positivos da sua escola. Para além disso, é importante citar algumas respostas de alunos que referem 'eu não me importo mesmo com as aulas' ou 'não nasci para isto'.

(2) O segundo conjunto de justificações, associa-se ao facto de alguns estudantes reconhecerem, nos seus pares, um dos motivos para não apreciarem (algumas) aulas, descrevendo-os como 'elementos perturbadores'. Salientam, por exemplo, que 'às vezes os alunos interrompem as aulas desnecessariamente', ou que 'os alunos não se comportam bem e fazem com que a aula fique chata'. Esta questão da adoção de comportamentos 'desviantes' nas aulas e dos seus

⁵ . Sobre este aspeto, refira-se a opinião de Osguthorpe (2009, p.297), salientando que devemos fomentar uma formação de professores "(...) that focuses on preparing teachers of good disposition and moral character simply for the sake of teaching that accords with what is good, right, and virtuous".

resultados é mencionada na análise SWOT do PEAEPV, reconhecendo-se, como uma ameaça, o “descrédito da imagem e perda progressiva da autoridade dos docentes”. Tal pode, na sua forma mais gravosa, culminar em ocorrências em sala de aula que implicam as denominadas faltas disciplinares, revelando o PEAEPV a sua maior prevalência no 3º ciclo do ensino básico, onde se incluem os anos de escolaridade onde aplicamos o questionário.

- (3) Finalmente, o terceiro grupo de justificações fazem apelo às disciplinas e conteúdos lecionados. Com efeito, alguns alunos afirmam gostar das aulas ‘dependendo da disciplina’, ou da ‘matéria que estamos a dar’, não fundamentando melhor a sua resposta.

Este último conjunto, embora associado aos anteriores, despertou em nós algumas interrogações: excluindo o gosto e interesse pessoal por uma área - o que é alheio à escola - e sabendo que um dos pontos fracos do agrupamento são ‘níveis de insucesso em algumas disciplinas’, quais são as estratégias/recursos pedagógicos que os alunos preferem, podendo aumentar a sua motivação e sucesso académico?

E aqui enquadram-se as respostas à questão 12 do questionário, em que procuramos compreender que ‘tipo’ de aulas os alunos inquiridos mais apreciam, considerando oito opções (gráfico 12 e gráfico 13).

Gráfico 12 – Tipo de aulas (estratégias/recursos) que os estudantes preferem. Fonte: questionário aplicado.

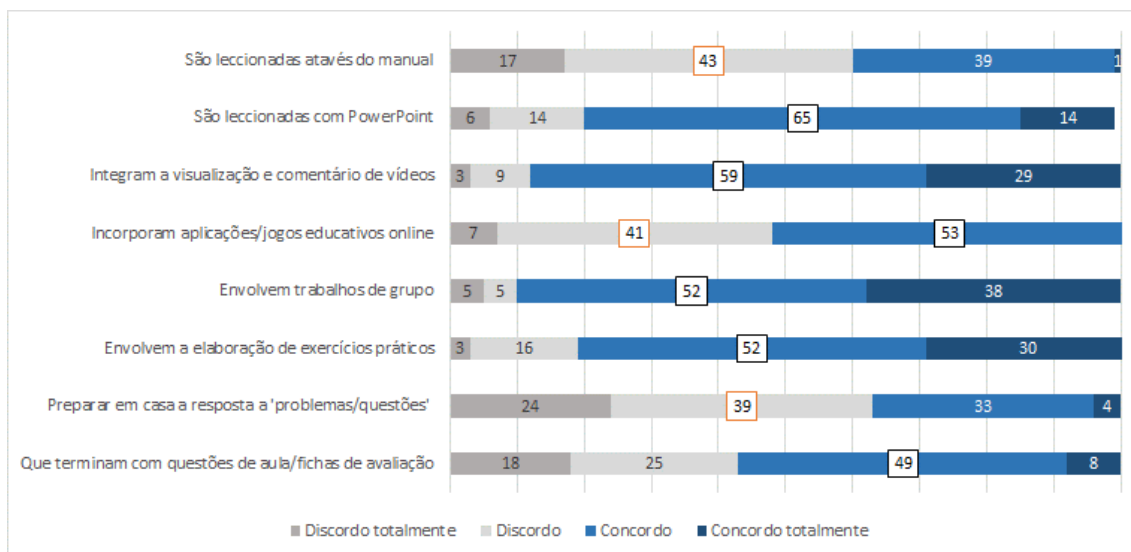
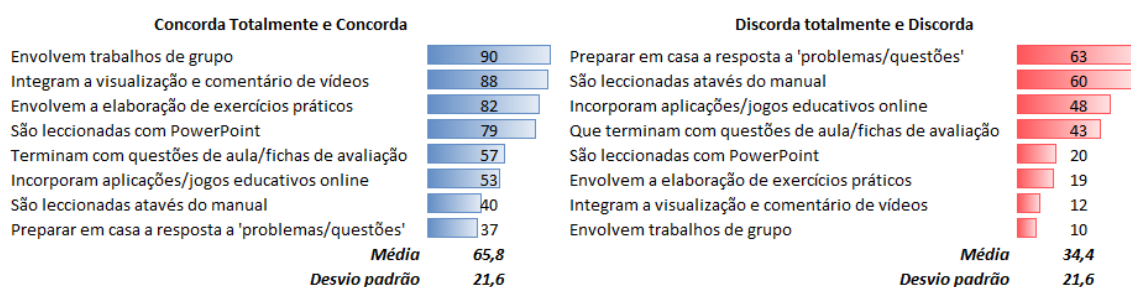


Gráfico 13 – Tipo de aulas, por ordem decrescente de preferência, considerando o somatório dos graus de concordância (CT e C) e discordância (DT e D). Fonte: questionário aplicado.



Analisando os resultados, verifica-se que os estudantes preferem aulas que ‘envolvem trabalhos de grupo’ (com 90% a CT ou C), a ‘visualização e comentário de vídeos’ (88%), e a ‘elaboração de exercícios práticos (82%), provavelmente coadjuvadas por PowerPoint (79%). Estas preferências não nos surpreendem, considerando dois aspetos. Por um lado, as três primeiras são metodologias ativas em que os alunos participam na construção da sua aprendizagem, fomentando o desenvolvimento dos quatro pilares da educação (Delors et al, 1996) e promovendo a sua motivação. Num estudo efetuado por Seemiller & Grace (2017, p.122) os autores referem que “One Generation Z student from

our study described the ideal learning environment as “need[ing] to be actively doing the learning to obtain the most information”.

Por outro lado, estes alunos pertencem à geração Z, cuja vivência é fortemente delineada e marcada pelas tecnologias, pelo digital e pela internet (Cilliers, 2017; PrakashYadav & Rai, 2017; Dolot, 2018). O seu quotidiano é profundamente influenciado por estes três elementos que invadiram as suas casas, a escola e moldaram a sua interação social. Tratam-se, geralmente, de jovens autónomos, consumidores mais exigentes, cuja capacidade de concentração é desafiada a manter-se por longos períodos de tempo e nas mesmas coisas. Assim, os resultados obtidos refletem precisamente o produto desta geração, isto é, uma preferência generalizada por instrumentos e metodologias de ensino em aula que privilegiam estratégias pedagógicas que o envolvem diretamente e em que a tecnologia constitui, frequentemente, a base a partir da qual ‘aprendem a conhecer, a fazer, a viver com os outros e a ser’.

A preparação em casa de respostas a ‘problemas/questões’ relacionados com os conteúdos das aulas, assim como a lecionação com recurso ao manual da disciplina, são as estratégias/recursos pedagógicos menos populares, com mais de 60% dos alunos a discordar totalmente e discordar da sua utilização. No entanto, note-se que 40% dos inquiridos concordam com aulas em que o manual é uma base importante do processo de ensino-aprendizagem, o que pode associar-se ao facto de ele constituir a principal fonte a que recorrem para estudar. Para além disso, o manual exerce uma função pedagógica importante, como refere Santo (2006, p. 104-105), devido ao

- i) Papel informativo, pela apresentação sequencial e progressiva de conhecimentos que já foram alvo do “efeito de filtragem”; ao ii) Papel de estruturação e organização de aprendizagem, sugerindo uma progressão do processo de ensino-aprendizagem mediante organização em “Unidades de aprendizagem” e “Sequências de Aprendizagem” e ao iii) Papel de guia da aprendizagem, guiando o aluno no processo de compreensão e percepção do mundo.

Face ao exposto, também no ensino se tornou essencial acompanhar os novos tempos e as necessidades da atual geração de crianças e jovens. Prova disso, é a forte aposta das editoras de manuais escolares no digital. Atualmente, já disponibilizam uma vasta oferta de conteúdos educacionais digitais onde estão incluídas versões digitais dos

manuais escolares, apresentações *PowerPoint*, *Quizzes* e vídeos explicativos dos conteúdos programáticos. Podemos identificar a Porto Editora como a que assume maior destaque no sector, com o seu projeto 'Escola Virtual'.

- ***Colaboração efetiva em atividades funcionais da escola***

Neste contexto, consideramos três das opções que, seguidamente às anteriores, obtiveram classificação de 'muito importante e importante', designadamente: o 'funcionamento e conservação dos espaços escolares' (76%), o 'serviço de apoio ao estudo' em que, para além de professores, englobaria a figura de alunos-monitores (71,1%) e a existência de uma 'assembleia de representantes dos alunos', embora esta tenha obtido uma 'posição' relativamente mais baixa (71%) e até seja considerada 'sem importância ou pouco importante' por 18% dos estudantes.

Estes resultados atestam a vontade que os alunos têm em ser, também eles, agentes de mudança das condições da escola. Contudo, se são aspetos a contemplar numa 'escola imaginária', o Projeto Educativo do AEPVC não contempla quaisquer atividades nesse sentido, o que poderia ser um elemento muito interessante no fortalecimento do sentimento de pertença à comunidade escolar, bem como potenciador do desenvolvimento de algumas capacidades essenciais no mundo atual em que vivemos, designadamente, a liderança democrática, espírito crítico, autonomia e a capacidade de identificação de problemas e possíveis soluções (capacidade analítica), competências que o PASEO bem ilustra.

E estes aspetos não são 'imaginários'. Basta pensarmos no exemplo da Escola da Ponte - parte integrante do Movimento da Escola Moderna e coordenada por José Pacheco entre 1976 e 2004 -, muito inspirada na pedagogia de Paulo Freire (1996, 1970) e tão bem caracterizada por Rubem Alves (2012) e Paulo Morais (2017), em que se preconiza

(...) a promoção da autonomia e da consciência cívica dos alunos, privilegiando o seu progressivo envolvimento nas tarefas e na responsabilidade de gestão da escola. O estreito envolvimento da comunidade educativa na tomada de decisões, nomeadamente, na organização da escola e nos processos de aprendizagem, reforça a ideia de que a democraticidade e o respeito pelos interesses dos alunos sobre os demais intervenientes da ação educativa. (Contrato de Autonomia da Escola da Ponte, p.2)

Quem conhece a Escola da Ponte, reconhece a importância de uma instituição em que os alunos têm uma voz ativa através de diferentes 'estruturas educativas', em que destacamos: a Assembleia de Escola, que integra todos os alunos e reúne semanalmente sob direção de uma Mesa, eleita, anualmente, pelos estudantes, visando, entre outros aspetos, "refletir por sua própria iniciativa sobre os problemas da Escola e sugerir para eles as soluções mais adequadas"; os Grupos de Responsabilidade, que "asseguram uma gestão dos espaços de trabalho e das diferentes formas de intervenção dos alunos, na vida da Escola" (artigos 12º e 13º do Regulamento Interno da Escola da Ponte).

Para além disso, o processo de ensino-aprendizagem assume características diferenciadas, embora 'fundado no currículo nacional', reconhecendo-se a individualidade de cada aluno⁶ e valorizando-se "(...) aprendizagens significativas numa perspetiva interdisciplinar e holística do conhecimento" (Projeto Educativo da Escola da Ponte, p.4), considerando que:

Obrigar cada um a ser um outro igual a todos, é negar a possibilidade de existir como pessoa livre e consciente. Na nossa escola todos trabalham com todos. Assim, nem um aluno é aluno de um professor mas sim de todos os professores, nem um professor é professor de alguns alunos, é professor de todos os alunos⁷.

Se reconhecemos a dificuldade de aplicar o modelo integral desta escola, que leciona apenas até ao 9º ano de escolaridade⁸, as respostas dos nossos alunos ao questionário ilustram a sua vontade em participar, mais ativamente, na comunidade escolar. Assim, consideramos que a criação de uma Associação de Estudantes, mas inclusiva e preferencialmente apartidária, pode ser um instrumento eficaz para fazer face à "fraca envolvimento dos alunos nas dinâmicas da escola" que, de resto, é apontado como um dos pontos fracos que constam na análise SWOT do PEAEPVC (p.11).

⁶. Como é referido no Projeto Educativo da Escola da Ponte (p.3), "As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas".

⁷. <https://www.escoladaponte.pt/2020/04/02/bem-vindo-a-escola-da-ponte/>

⁸. O facto de José Pacheco ter abandonado este projeto em 2004, prende-se, em parte, com o facto do Ministério da Educação não ter permitido prosseguir o seu modelo educativo até ao 12º ano de escolaridade.

- ***As opções menos importantes na perspectiva dos alunos***

Apesar de, globalmente, todas as opções consideradas no questionário tenham obtido graus de importância muito positivos, quando nos centramos nas consideradas ‘sem importância’ ou ‘pouco importantes’ existem três que se destacam (das quais excluímos a Assembleia de Representantes pelos motivos já explicados): os ‘clubes/projetos temáticos de participação livre’, as ‘atividades de divulgação científica’ e as ‘atividades extracurriculares’.

Relativamente a estas últimas, que até assumem, globalmente, uma importância relevante, a percentagem de alunos que as enquadram neste grupo pode associar-se ao facto de considerarem que se tratam de atividades que se enquadram mais ‘fora da escola’, ou seja, assumidas principalmente no contexto familiar.

No entanto, associando-as com as outras duas opções, é de salientar que o AEPVC possui uma ampla gama de clubes/projetos, o que, provavelmente, influenciou a resposta dos alunos sobre a ‘escola imaginária’, uma vez que a sua atual escola já disponibiliza várias atividades de ‘participação livre’, seja de ‘divulgação científica’, seja das tradicionalmente consideradas ‘extracurriculares’, como já referimos no capítulo 2⁹.

3.2.1. Aspectos ligados ao sistema educativo de Portugal

Neste último grupo do nosso questionário, optamos por articular a análise de quatro perguntas - considerando que incluem aspectos que podem ser interrelacionados -, designadamente:

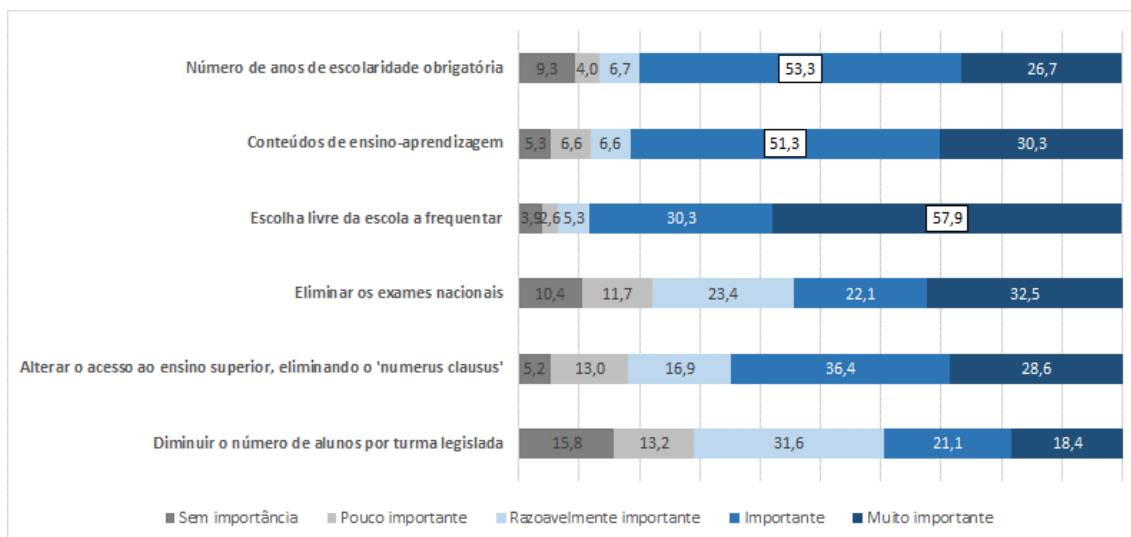
- a nº 9, que inclui aspectos ligados ao sistema educativo que os alunos gostariam de modificar, solicitando o grau de importância atribuído a vários elementos;
- a nº 13, apelando aos fatores que podem contribuir para a desmotivação pelo ensino/estudo dos alunos;

⁹. Sobre este assunto, consultar os clubes/projetos existentes no AEPVC:
<https://sites.google.com/view/agrupamento-pero-vaz-caminha/voltar-ao-in%C3%ADcio/clubesprojetos?authuser=0>

- finalmente, a pergunta nº 14, em que solicita se a 'imagem de escola desejada' - traduzida pelas respostas às questões 7, 8 e 9 -, poderia contribuir para uma maior motivação e sucesso escolar;

Nas respostas à pergunta nº 9 do questionário (gráfico 14), os alunos destacam, por ordem decrescente de importância: a possibilidade de poderem escolher, livremente, 'a escola a frequentar'; de serem ouvidos na definição/alteração dos 'conteúdos de ensino-aprendizagem'; e ser-lhe possível expressar a opinião sobre o 'número de anos da escolaridade obrigatória'.

Gráfico 14 – Grau de importância atribuído a aspetos ligados ao sistema educativo português, que os alunos gostariam de definir/alterar. Fonte: questionário aplicado.



A ‘escolha livre da escola’, somando os graus MI e I, é considerada por 88,2% dos alunos, revelando claramente como esta opção é fundamental para eles. Este resultado talvez justifique o facto de mais de metade (51,4%) se mostrar indiferente quando se pergunta se ‘gostam da escola que frequentam’ e apenas cerca de 23% responder positivamente, assim como identificarem na EBPVC vários problemas relacionados com os espaços físicos, equipamento/recursos educativos e questões de ordem social/relacional (cf. ponto 3.2.1.).

Apesar da escolha da escola obedecer a regras definidas que consideramos lógicas - como a proximidade da área de residência ou do local de trabalho dos encarregados de educação -, a verdade é que existem sempre ‘atropelos’ a estas regras, que a publicação dos *rankings* tende a exacerbar, não existindo consenso sobre esta questão. Em 2016, o Conselho Nacional de Educação publicou os resultados da conferência subordinada ao tema *A liberdade de escolha da escola: os instrumentos da liberdade* (CNE, 2016), em que se discute esta questão em Portugal e se apresentam vários exemplos do que tem sido implementado em outros países.

Se no artigo 43.º da Constituição da República Portuguesa é ‘garantida a liberdade de aprender e ensinar’, Fonseca (2016, p. 24) salienta que uma “(...) sociedade só pode ser livre se os seus cidadãos forem livres e, para tal, terão obrigatoriamente de usufruir do direito primário de escolher. Sem este direito não existe liberdade e, sem ela, não existe cidadania, não existe democracia”. De forma mais clara, Seabra (ob. cit, p. 59), questionando-se sobre se esta liberdade de escolha pode aumentar a qualidade global do sistema educativo, refere:

(...) a liberdade de escolha de escola pode afetar o desempenho dos alunos: a possibilidade de escolher uma escola que se adequa melhor às preferências e carácter de cada aluno pode proporcionar um melhor ajustamento entre este e a escola, melhorando a aprendizagem dos alunos que exercem o direito de escolher. A pressão competitiva para atrair alunos (se o financiamento estiver ligado ao número de alunos) levará os professores e diretores a melhorar a qualidade das escolas: as boas escolas atrairão melhores alunos e as más escolas, ou melhoram, ou fecham; conseqüentemente a qualidade global do sistema melhorará no longo prazo, beneficiando mesmo os alunos que não exercem a escolha.

Se estas reflexões nos parecem pertinentes - mas talvez demasiado ‘liberais’ e pouco justas¹⁰, considerando a diferente capacidade de acesso a recursos materiais

¹⁰. Como refere Justino (CNE, 2016, p. 150-151), “Para haver liberdade tem que haver justiça. E nesta perspetiva, embora eu seja como princípio, um defensor da liberdade de escolha, tenho que permitir que

e humanos das instituições escolares distribuídas por todo o país - não temos a pretensão de lhes dar resposta, assim como não o fizeram os intervenientes nesta conferência. No entanto, a vontade expressa pelos nossos alunos revela uma firme vontade em optar pela escola que vão frequentar.

Centrando-nos na opção cuja importância assume o segundo lugar - a definição/alteração dos 'conteúdos de ensino-aprendizagem' -, com cerca de 82% dos estudantes a considerar MI e I este tópico, é natural que ele mobilize os gostos e interesses pessoais dos alunos, aumentando a sua motivação e sucesso académico. Este aspeto articula-se com o facto de 72% referirem que 'por vezes' gostam das aulas, o que nos poderia levar a refletir sobre os programas/aprendizagens essenciais definidos para as várias disciplinas. Se os próprios professores consideram que são muito extensos e vários temas se afiguram 'maçudos' e desatualizados, não respondendo aos problemas da sociedade atual, não é de admirar o desinteresse dos estudantes.

Face a estes resultados, consideramos que é fundamental rever e alterar com maior frequência o currículo nacional dos ensinos básico e secundário, focando temas/problemas que, de forma efetiva e significativa, respondam às competências que a sociedade atual exige aos seus cidadãos, não esquecendo a definição de metodologias/estratégias didáticas adaptadas a uma educação adaptada ao século XXI.

No que respeita a alterações no acesso ao ensino superior, a eliminação do '*numerus clausus*' obteve percentagens de importância assinaláveis - apesar de ser uma questão ainda distante do percurso escolar em que se encontram atualmente - fixando-se o somatório dos dois níveis de importância mais altos em 65%, com mais 17% a considerar esta questão razoavelmente importante. Assim, a maioria destes estudantes defende que não deve existir o 'entrave' do número de vagas fixado para cada curso no acesso ao ensino superior sendo possível deste modo que todos os interessados ingressem no curso superior que ambicionam.

Apesar destes estudantes apenas terem a experiência das provas de aferição, a ideia de serem avaliados externamente, num modelo de avaliação e formalidade que

todos aqueles no território nacional, que são cidadãos portugueses, que residem em Portugal, possam ter igualdade de acesso a essa mesma liberdade. Ora aquilo que eu sei é que em 2/3 do território nacional não há alternativa, até porque não há escala".

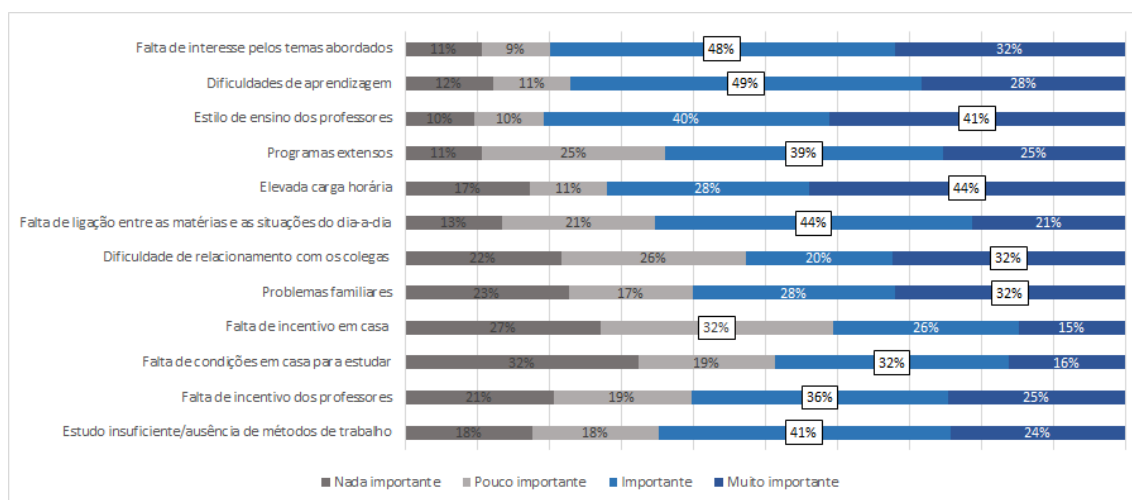
desconhecem, mereceu o seu maior destaque. Assim, a ideia da abolição dos exames nacionais mobilizou a maioria dos alunos que consideraram importante ou muito importante a concretização deste ponto. Pudemos concluir que são estudantes que idealmente optariam por outros instrumentos de avaliação menos tradicionais quanto os exames e testes para avaliação sumativa.

A posição adotada pelos inquiridos quanto ao número de anos de escolaridade obrigatória que atualmente, em Portugal, se prolonga até à conclusão do ensino secundário ou até aos 18 anos de idade, vai ao encontro da atual legislação, uma vez que 53% considerou este ponto importante, com 28% dos alunos a considerarem muito importante a sua redefinição. Ao encontro da posição desfavorável da maioria obtiveram-se apenas cerca de 14% de opiniões, que consideram a atual escolaridade obrigatória sem importância ou de pouca importância, o que, em parte, pode significar que estão de acordo com a atual EO.

Finalmente, a possibilidade de diminuição de números de alunos por turma legislada foi a ideia que obteve resultados mais equilibrados, com uma maioria de 32% dos alunos a considerar a sua revisão razoavelmente importante.

A pergunta 13 encerra a secção três do questionário e procurou aferir a opinião dos alunos sobre os fatores que mais contribuem para a sua desmotivação pela escola/aprendizagem (gráfico 15).

Gráfico 15 – Grau de importância atribuído a aspetos ligados ao sistema educativo português, que os alunos gostariam de definir/alterar. Fonte: questionário aplicado.



Como se pode observar, identificam-se dois principais fatores responsáveis pela sua desmotivação, com 44% dos alunos a apontaram a carga horária excessiva, a que se segue, com 41%, o estilo de ensino dos professores. Os fatores ‘falta de interesse pelos temas abordados’ e a ‘falta de ligação entre as matérias e às situações do dia-a-dia’ obtiveram um padrão de resposta semelhante, com aproximadamente 40% a considerá-los importantes para a sua desmotivação.

Relativamente ao papel desempenhado pelo professor, o estilo de ensino obteve um nível de importância bastante assinalável – 40% dos alunos consideraram-no importante com outros 41% a considerá-lo um fator muito importante de desmotivação na escola. A falta de incentivo dos professores obteve percentagens de importância bastante menos expressivas. Note-se que mais de metade dos estudantes – 51% considera este fator nada ou pouco importante para a sua desmotivação.

Quanto às condições que possuem e ao apoio que lhes é concedido pelas suas famílias em casa, verifica-se um padrão de similaridade de resposta. Apesar de não serem fatores com percentagens elevadas de adesão, a falta de condições em casa, os problemas familiares e a falta de incentivo obtiveram, ainda assim, resultados que consideramos superiores ao desejável – na ordem dos 30%.

O fator ‘programas extensos’ reuniu 39% de alunos que afirmaram ser um importante fator de desmotivação, a que se somaram 25% a considerá-lo um fator de elevada importância. De resto, também os professores partilham desta opinião, salientando a dificuldade em cumprir a sua totalidade com a exigência que seria necessária, assim como a dificuldade em utilizar estratégias mais ativas, que normalmente implicam mais tempo.

Também o estudo insuficiente/ ausência de métodos de trabalho foi destacado como um importante fator de desmotivação pela escola, para 41% dos alunos, a que se somam outros 24% que o classificam como muito importante.

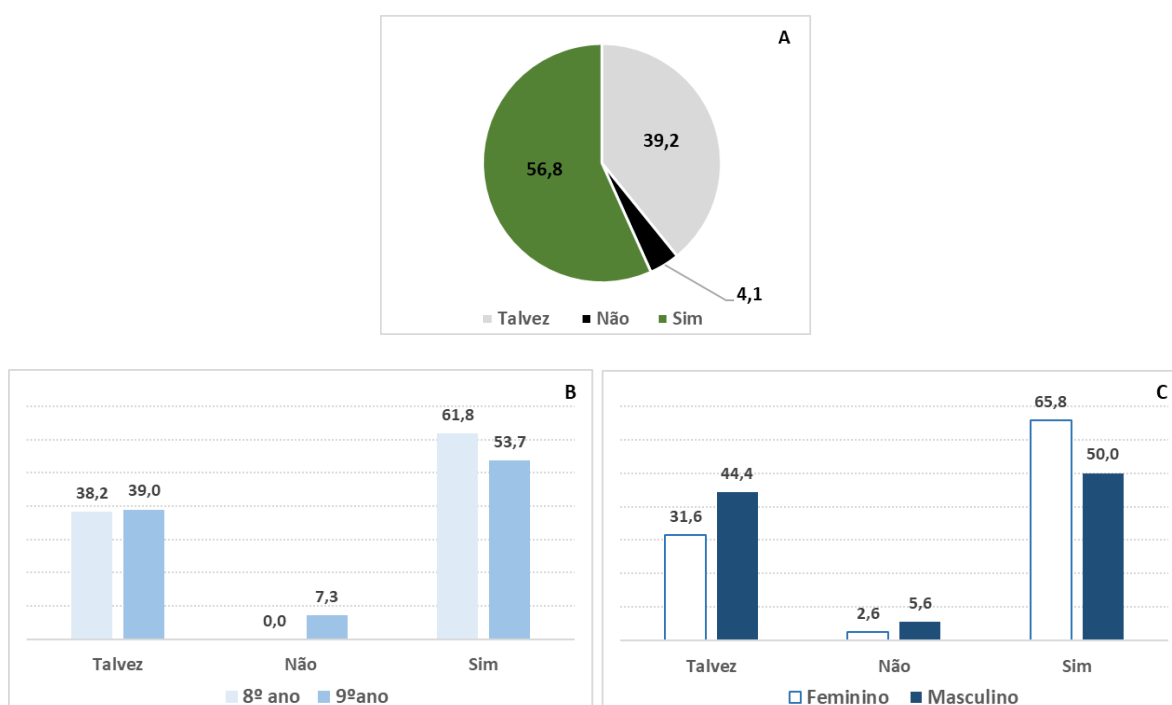
De um modo geral, todos os fatores adiantados no enunciado do questionário para esta pergunta destacaram-se como fatores de desmotivação importante ou muito importante para o desempenho escolar destes alunos. Note-se que se registou apenas

uma exceção – a falta de incentivo em casa – cuja maioria dos inquiridos considerou pouco importante (32%) para sua desmotivação pela escola.

Para reflexão final, a questão 14 leva-os a refletir sobre a “imagem da escola que criaram” (gráfico 16).

Quando questionados se as ideias abordadas nas questões 7, 8 e 9 poderiam contribuir para uma maior motivação e sucesso escolar, a maioria (56,8%) responde afirmativamente, a que somam outros 39,2% que admitem essa possibilidade. Os restantes 4,1% de alunos, afirmaram que as questões referidas não os ajudaram nesta reflexão. Se analisarmos os resultados obtidos por ano de escolaridade, constatamos que não se verificam grandes diferenças nas respostas. Assinala-se, porém, que 7,3% de estudantes do 9º ano afirmam não terem sido ajudados nesta reflexão ao passo que, ao nível do 8º ano, não houve qualquer resposta negativa. Se analisarmos os resultados por género, verificamos que o género feminino apresenta maior percentagem de respostas afirmativas - 65,8% face aos 50% do género masculino - e menor percentagem de indecisos - 31,6% face a 44,4% do género masculino.

Gráfico 16 – Respostas à questão ‘Pensas que a ‘imagem de escola que criaste’ através das respostas às questões 7, 8 e 9, poderia contribuir para uma maior motivação e sucesso escolar’, considerando a percentagem total de alunos inquiridos (A), o ano de escolaridade (B) e o género (C). Fonte: questionário aplicado.



3.3. Apreciação dos Mapas Mentais

De acordo com Costa (2020, p.113) “(...) a construção de mapas mentais permite avaliar como conhecemos e percebemos o espaço em que vivemos e nos deslocamos, com base na sua representação a partir de símbolos e significados particulares”. Em termos gerais, podemos considerar que constituem uma ‘imagem’ da realidade à luz da percepção individual de cada pessoa, englobando o seu conhecimento e experiência, o seu envolvimento emocional e as intenções subjacentes à representação, tudo isto condicionando a visão que expressam no mapa mental (Kozel, 2018).

A segunda parte deste estudo consistiu na operacionalização de uma atividade com os alunos de duas turmas de 8º ano: o 'desenho' da escola imaginária cujo enunciado desafiava os alunos a realizar esta tarefa em 3 partes:

- Referir os aspetos e espaços que consideram necessários para o funcionamento de uma escola 'ideal' (ex: professores, conteúdos, salas de aula, espaços de convívio, biblioteca...);
- Dos espaços referidos, elaborar uma planta, para cada um, com todos os elementos que julgam essenciais e motivadores;
- Centrar-se na sua criatividade e no que imaginam que poderia ser uma escola ideal. E a imaginação não tem limites!

Optamos também por acompanhar estas instruções com um pequeno vídeo alusivo à questão alvo de reflexão dos estudantes¹¹.

Note-se que o exercício proposto não segue o habitual modelo dos ‘mapas mentais’, uma vez que aos nossos estudantes foi sugerida a incorporação – numa só folha - de componentes não espaciais, que envolveram propostas de horários, observações em texto, ou pormenores figurativos de aspetos mais positivos da ‘escola sonhada’, por oposição às circunstâncias da sua atual escola.

¹¹. O vídeo pode ser consultado em: <https://www.youtube.com/watch?v=MtGyHzlafLc>. De 0.36 a 2.39.

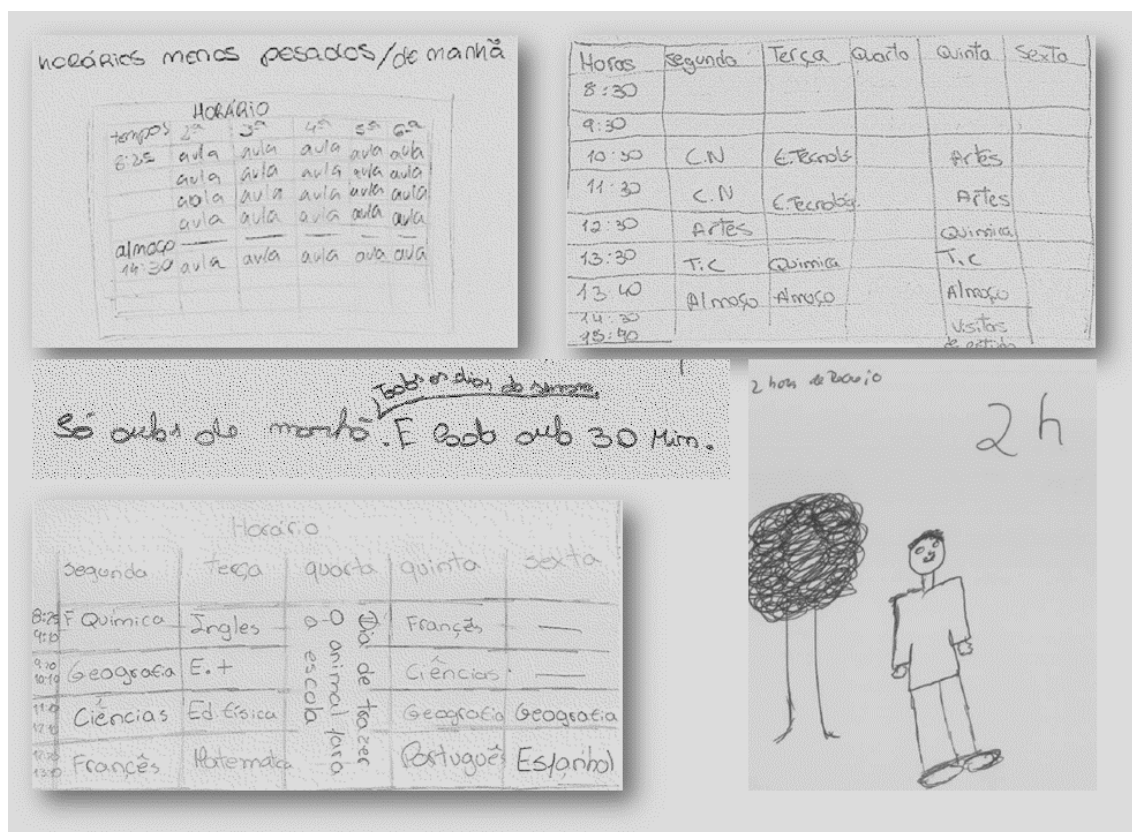
Se analisarmos os resultados obtidos em ambas as turmas, verificamos que, na sua generalidade, todos os estudantes seguiram a mesma linha de reflexão, se considerarmos os elementos/aspetos que decidiram destacar nos mapas. Com efeito, o horário escolar, os espaços de recreio/lazer e a disposição do espaço 'sala de aula', mereceram um assinalável destaque na conceção dos mapas mentais.

1. Horário Escolar e a sua composição

Analisando as representações expressas relativamente ao horário escolar, verificamos, como elementos mais retratados pelos estudantes das turmas, que (figura 5):

- (1) uma parte significativa deseja uma mancha horária escolar 'menos pesada', só com aulas de manhã', ou que os alunos pudessem escolher apenas um dos períodos do dia;
- (2) intervalos de duração superior, com pelo menos 30 minutos, mas podendo atingir '2h de recreio' nas mentes mais fantasiosas. Aliás, há mesmo quem sugira uma inversão dos tempos, dedicando os 30 minutos às sessões letivas;
- (3) existência de mais um dia de descanso semanal ou reservado a atividades livres que teriam lugar na escola, como o 'dia de trazer o animal de estimação;

Figura 5 – Exemplos de horários escolares que contemplam a criação de novas disciplinas



- (4) deseja-se uma escola ‘sem Educação Moral e Cidadania’ e a existência de disciplinas obrigatórias – como Português, Matemática, Inglês, História, Ciências e Geografia -, sendo as ‘restantes opcionais’. Neste contexto, há propostas de introdução de novas ‘disciplinas’, destacando-se ‘costura, culinária, moda, mandarim, artes marciais, dança, fotografia, teatro, argumentação, poesia, construção e educação sexual’, bem como a existência de tempos letivos predefinidos para ‘visita de estudo’. Relativamente à Geografia, que figura na maioria dos mapas mentais com os seus tradicionais 2 tempos letivos semanais, alguns alunos pretendem ver aumentada a sua frequência. Naturalmente, também alguns estudantes gostariam de ‘extinguir’ certas disciplinas, designadamente, matemática (figura 6).

Figura 6 – Propostas de horários escolares ‘tipo’, obtidos nos mapas mentais.

Horário	segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00	Português	Português	Português	Matemática	Matemática
10:00	Português	Português	Português	Matemática	Português
11:00	Português	Português	Português	Português	Português
12:00	Hora de almoço				
13:00					
14:00					
15:00					
16:00					
17:00					
18:00					

*Os alunos podem escolher se querem ter aulas de manhã ou de tarde

Horário	Segunda	Terça-feira	Quarta-feira
8:00			
9:00			
10:00	Português	Matemática	Português
11:00	Matemática	Português	Português
12:00	Português	Português	Português
13:00	Português	Português	Português
14:00	Português	Português	Português

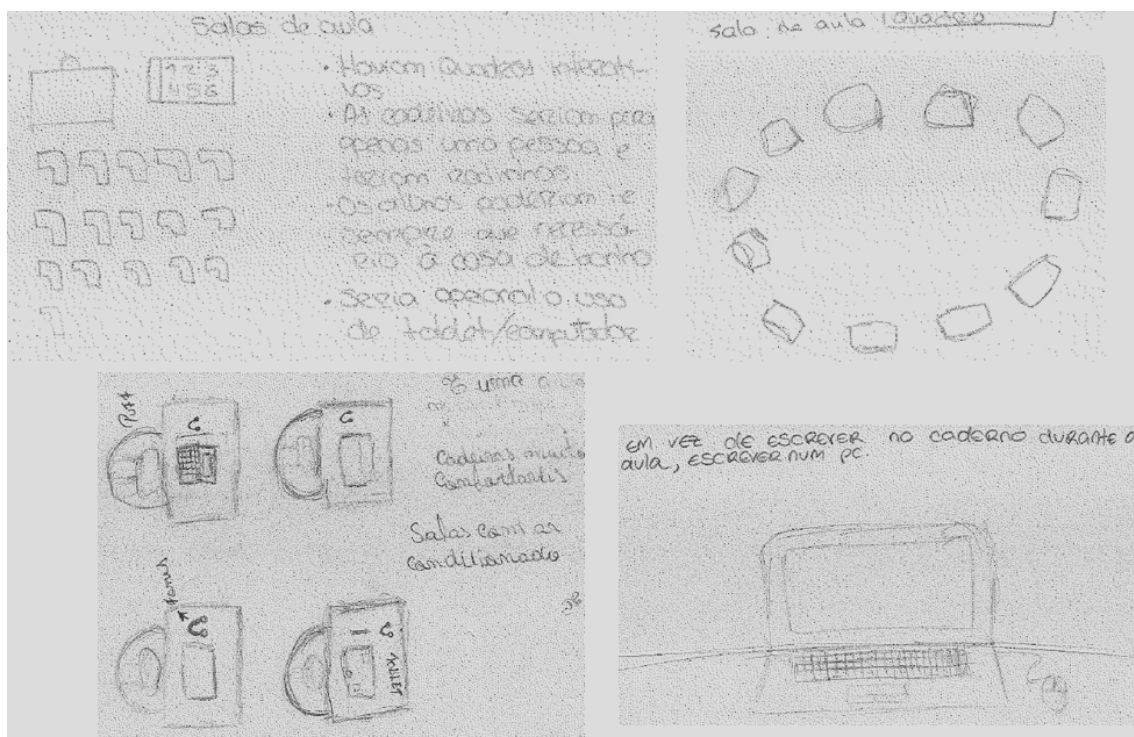
2. Sala de Aula

Relativamente ao espaço ‘sala de aula’, importa salientar que a esmagadora maioria dos alunos individualizaram este espaço nos seus mapas mentais, registando-se uma unanimidade significativa nas ideias/representações transmitidas.

Desde logo, é notória a referência ao estado de conservação do espaço, enfatizada pelo desejo de ‘uma sala que não esteja aos pedaços’. Assim sendo, podemos destacar algumas das ideias destacadas (figura 7).

- (1) salas de aula equipadas com ar condicionado, quadro digital, projetores e computadores em cada mesa – para de escrever nos Pc’s e não nos cadernos -, cadeiras ‘muito confortáveis’ ou com ‘almofadas e sofás’;
- (2) mesas e cadeiras com ‘rodinhas’, para ser mais fácil alterar a sua disposição, em função das atividades a desenvolver;
- (3) existência de uma parede cuja decoração ficaria a cargo da turma – ‘posters e decorações escolhidas pelos alunos’;
- (4) menção a outros elementos funcionais/estéticos – como cortinas para obscurecer as salas durante a ‘projeção de vídeos’ -, assim como a presença de ‘plantas’, aspetos focados pela turma B.

Figura 7 – Aspetos representativos das salas de aula extraídos dos mapas mentais.

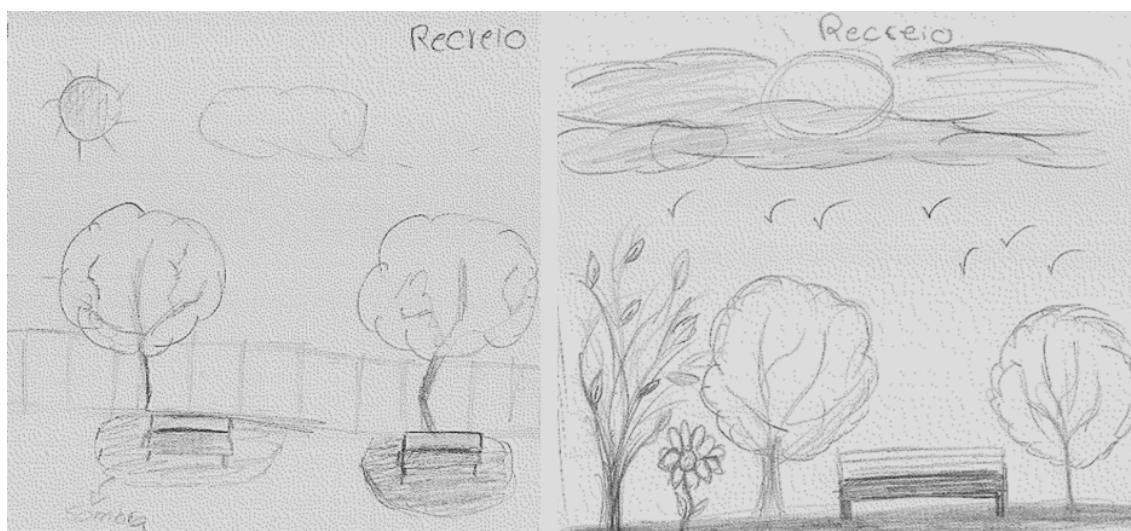


3. Espaço exterior/ recreio e edifício

O espaço exterior da escola mereceu um destaque assinalável por parte dos estudantes, figurando em grande parte dos mapas mentais. Analisando os resultados obtidos, podemos destacar alguns aspetos curiosos:

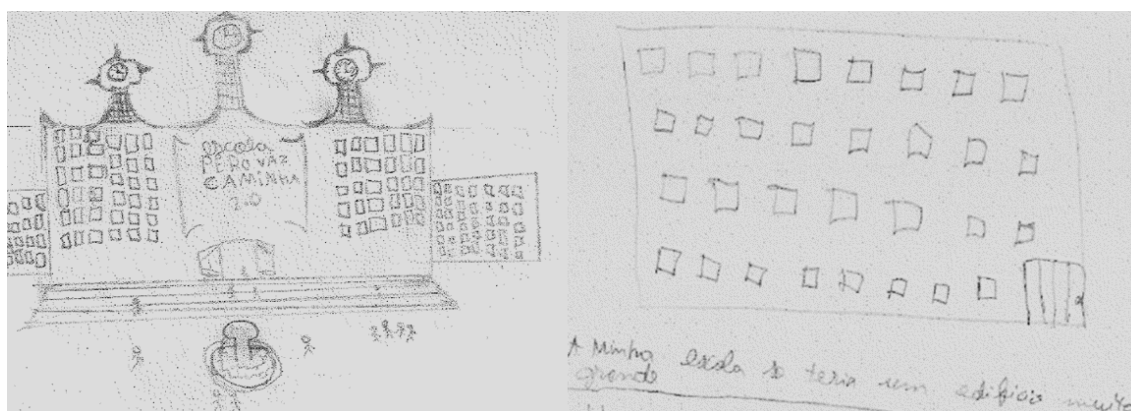
- (1) uma valorização da natureza/espços verdes, com figuração de elementos como bancos 'aconchegados' a árvores e flores (figura 8). O elemento natureza detém tanta importância que, tratando-se do espaço exterior à escola, em muitos dos desenhos da turma A não existe referencia ao edifício escolar;

Figura 8 – Exemplos de ilustrações do ‘recreio’ extraídos dos mapas mentais da turma A.



- (2) A turma B focou alguns aspetos relevantes, designadamente a existência de ecopontos distribuídos pelo recreio. Para além disso, os desenhos do espaço exterior já incluem, em alguns casos, o edifício escolar, representando-o com alguma imaginação, mas apelando sobretudo à vontade de frequentar uma ‘escola grande’ (figura 9);
- (3) É igualmente feita referência à vida selvagem, como a presença de aves, mas destaca-se a possibilidade de trazer animais de estimação quando o aspeto retratado é o recreio.
- (4) Finalmente, quanto à garantia das regras de funcionamento deste espaço salienta-se ainda a reivindicação de ‘mais pessoas a vigiar o recreio’.

Figura 9 – Exemplos de ilustrações do edifício escolar, extraídos da turma B



4. Casas de banho

Embora seja pouco retratado nos mapas mentais, é significativo que as casas de banho sejam sobretudo referidas pelo género feminino. Duas estudantes da turma B salientam elementos que não deveriam ser o ‘imaginário’, mas sim necessidades reais, como terem ‘casas de banho mais limpas’, assegurando a ‘disponibilização de pensos higiénicos e tampões’, assim como a existência de ‘pequenos chuveiros em cabine’, que permitam manter a higiene íntima quando estão menstruadas.

Embora seja um tema geralmente ‘tabu’ para as adolescentes, vários estudos demonstram a importância que a escola deve dar às questões práticas e emocionais que o rodeiam, considerando que grande parte das instituições escolares ainda não possuem as condições que asseguram o bem-estar destas jovens. Como referem Schmitt et al (2022, p. 19) “(...) school bathrooms, including both the physical and social characteristics of these environments, can negatively influence girls’ experiences managing their menstruation during the school day”.

(5) O sistema de avaliação

No seu ‘imaginário, os alunos também focaram como gostariam que a sua avaliação se processasse. Embora menos criativos no que respeita ao desenho, foram bastante descritivos. Em termos gerais, os alunos da turma A desejam que a sua avaliação siga um molde bastante similar àquele que é praticado, por exemplo, na disciplina de Geografia, no ano letivo em que decorreu o estágio curricular. Ness sentido, preferem a realização de trabalhos em grupo e as questões de aula, assim como consideram que o comportamento e o esforço dos estudantes devem ser tidos em conta, salientando que ‘os alunos devem ser avaliados pelo que sabem e querem fazer e não serem (simplesmente) obrigados a fazer algo’.

Na turma B obtiveram-se ideias que vão ao encontro dos resultados da turma A, admitindo uma avaliação através de testes, com duas ressalvas: que os ‘testes não sejam muito longos’ e que não incorporem ‘coisas que não estejam nos objetivos’.

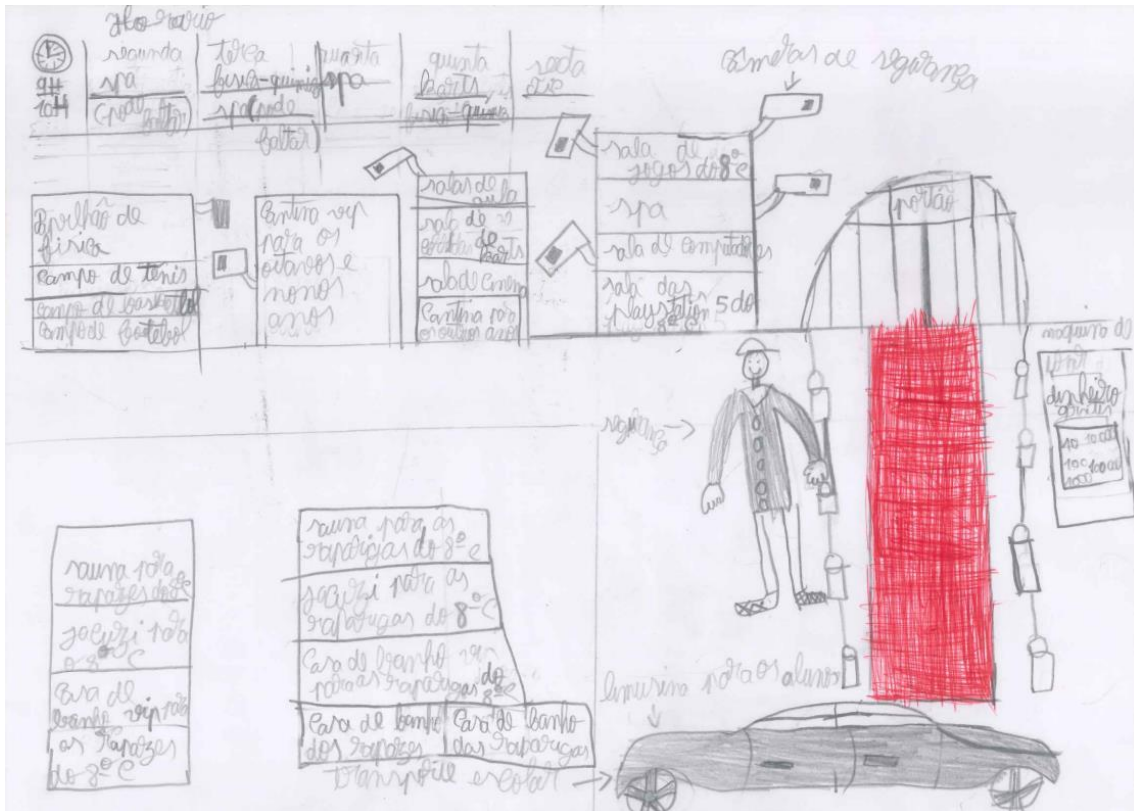
7. Outros aspetos focados pelos alunos

Analisando alguns pormenores dos mapas mentais, verificamos que estes documentam algumas ‘coisas que a escola deveria ter’, numa clara evidencia daquilo que consideram as suas necessidades. Muitos dos aspetos que referem são bastante simples e concretos e, sem dúvida, podem proporcionar ‘melhores condições’ escolares. Destes, são citados: a) a disponibilidade de cacifos, evitando que todos os dias tenham de ir para a escola com mochilas carregadas; b) ‘computadores melhores’ e para ‘todos’, com acesso livre à internet, não só nas salas de aula, mas em todo o espaço escolar; elevadores que facilitem e tornem mais rápido o acesso às salas de aula; um cartão digital de aluno, que alguns alunos referem mesmo poder ser carregado com dinheiro, para ser utilizado nas despesas efetuadas na escola (refeições, material escolar); máquinas de snacks, para lanches rápidos; e....papel higiénico e ambientadores de casa de banho.

Deixamos para o fim um dos aspetos que, embora não muito citado e de âmbito distinto, nos parece extremamente importante: o ‘apoio psicológico gratuito’. Na verdade, o ambiente relacional/emocional é muito importante principalmente numa escola que integra o programa TEIP, e alguns alunos referem, por exemplo, que a escola ‘deveria interessar-se mais pelos problemas dos alunos no ambiente escolar, por exemplo, as denúncias de bullying’.

Pelos vários pontos focados, ficamos com a ideia que os nossos alunos focam essencialmente aspetos a que deveriam ter direito na escola. Mas tal não significa que, nos ‘mapas mentais’ elaborados, não existam ideias mais ‘desajustadas’ da realidade e, por isso, mais criativas. São os casos: da presença de uma piscina ou um SPA; de uma máquina de dispensar, gratuitamente, dinheiro; de salas confortáveis para dormir; presença de animais de estimação; e mesmo a existência de transporte dos alunos em ‘limusines’ e uma passadeira vermelha que conduz à entrada da escola! (figura 10)

Figura 10 – Algumas ideias mais criativas documentadas no mapa mental de um aluno da turma B.



4. Considerações Finais

A desmotivação escolar, é um problema que preocupa e afeta toda a comunidade educativa, estando na base de fenómenos como a indisciplina, o absentismo, o abandono escolar precoce e o insucesso académico.

Neste Relatório de Estágio pretendemos desenvolver um estudo que contribuísse para identificar possíveis fatores que podem contribuir para a desmotivação e as consequências que a ela se associam, utilizando como interlocutores os estudantes do 8º e 9º ano de escolaridade da EBS Pêro Vaz de Caminha.

Assim, nestas considerações finais tentaremos, sobretudo, responder ao objetivo principal que orientou o nosso trabalho, ou seja, aferir o modelo de escola que os alunos gostariam de frequentar, no sentido de tentar perceber se a ‘escola imaginária’ definida pelos nossos alunos pode contribuir para aumentar a sua motivação, fazer face ao fenómeno da indisciplina e promover o sucesso académico.

Nesse sentido, vamos focar-nos no terceiro objetivo específico que definimos, ou seja, salientar a importância que os alunos conferem às características estruturais e recursos físicos das escolas, os aspetos funcionais/relacionais ligados ao processo de ensino-aprendizagem e à gestão escolar, concluindo com aspetos associadas ao sistema educativo vigente.

Partindo da análise dos resultados obtidos, após a devida concetualização teórica e uma breve caracterização da EBPVC e das turmas com que trabalhamos, é possível retirar as seguintes conclusões:

1. Começando sobre a opinião que os alunos têm sobre a escola que frequentam, verifica-se que esta lhes é ‘indiferente’, sendo relativamente próxima a percentagem dos que ‘não gostam’ (25.7%) e gostam (22.9%). Assim, pese todo o trabalho desenvolvido pelo AEPVC para combater esta realidade, com o apoio do programa TEIP, a opinião dos alunos continua a não ser a mais favorável. Embora valorizem o corpo docente e os funcionários, assim como os momentos de lazer, criticam os espaços físicos, o equipamento/recursos educativos e questões de ordem social/relacional, salientando o estado de degradação da

escola, a falta de computadores atualizados, as dificuldades de acesso à rede wireless e problemas de limpeza, destacando, ainda, o *bullying*, que a falta de apoio psicológico não ajuda a resolver.

2. Sobre as questões relativas à ‘escola imaginária’, ou seja, as características da instituição que gostaria de frequentar, começamos por focar os aspectos estruturais e os recursos físicos. O que desde logo observamos, é que os aspetos mais focados transmitem o que gostariam de ver melhorado na sua escola atual, designadamente alguns dos elementos já referidos no ponto anterior. Com efeito, na escola ‘desejada’ é valorizado o mobiliário e equipamento das salas de aula - o que é explicitado nos ‘mapas mentais’, com referência a cadeiras muito confortáveis, até ‘com rodinhas’, permitindo mais facilmente alterar a disposição da sala de aula -, que se pode articular com o equipamento informático e a rede wireless, presente em cada mesa e sempre acessível. Igualmente relevantes, são os espaços de recreio e lazer, incluindo o refeitório/bar, os espaços de convívio interiores, mas sobretudo os exteriores – em que destacam as ‘manchas verdes’. A imagem exterior do edifício, a biblioteca, as salas de estudo e o transporte escolar, são os elementos a que dão menos importância – embora o género feminino assinala em maior percentagem os três primeiros -, mas, na figuração dos mapas mentais, o primeiro e último dos itens revelaram-se bastante mais imaginativos, com edifícios de grandes dimensões ou o transporte ‘de luxo’ dos estudantes...utilizando *Cadillacs*.
3. Sobre os aspectos funcionais (ligados ao processo de ensino-aprendizagem) e de gestão da escola ideal, a que podemos associar questões relacionais, estes foram os que mereceram maior número de propostas por parte dos alunos. Neste contexto, destacam-se: a) a alteração o horário escolar, reduzindo o número de horas que passam na escola e podendo escolher apenas um dos períodos do dia (manhã ou tarde), salientando, igualmente intervalos com maior duração a existência de, pelo menos, um dia de descanso semanal ou reservado a atividades livres; b) modificar o tipo de aulas/estilo de ensino dos professores, privilegiando estratégias de ensino que envolvem trabalhos de grupo, visualização/comentário de vídeos e a elaboração de exercícios práticos, salientando, ainda, que os conteúdos deviam ser mais apelativos e atuais,

despertando a atenção; c) colaboração efetiva em atividades funcionais escola, em que destacam: o apoio dos alunos na conservação dos espaços escolares; a possibilidade de existirem alunos-monitores, que ajudassem os colegas no estudo; a existência de uma assembleia de representantes dos alunos, que transmitiria e apoiaria os órgãos de gestão da escola, transmitindo os problemas considerados mais prementes pelos estudantes e sugerindo medidas de resolução.

4. Sobre os aspetos ligados ao Sistema Educativo vigente, verifica-se que, na escola imaginária, os alunos destacam, como de maior importância: a) terem liberdade de escolha da escola que querem frequentar; serem ouvidos na definição/alteração dos conteúdos de ensino-aprendizagem – que devem centrar-se em temas/problemas passíveis de responder às competências que a sociedade atual exige aos seus cidadãos -, bem como diminuir a extensão dos programas; expressar a sua opinião sobre o número de anos da escolaridade obrigatória.

Muitos outros aspetos relativos à escola imaginária e real foram desenvolvidos no nosso terceiro capítulo, designadamente os que podem ser inferidos pela interpretação dos mapas mentais, mas consideramos que os elementos focados são os que mais se destacam.

Assim terminamos com uma citação de Rubem Alves (2009, p.29), que se ajusta, na nossa opinião ao que deve ser a 'escola imaginária'...uma escola 'com asas':

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, D. R. P. (2014). *Aceitação pelos pares na idade escolar: antecedentes, processos e resultados desenvolvimentais*. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Alves, R. (2012). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Papyrus Editora.
- Alves, Rubem. *Por uma Educação romântica*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Uma visão holística da (s) indisciplina (s) na escola. In: *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas*, p. 55-71.
- Albuquerque, L. D. P. (2011). *Indisciplina escolar: um estudo sobre os sentidos e significados de professores e alunos*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Aquino, J. G. (2016). Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 46, p. 664-692.
- Ariani, M. G., & Mirdad, F. (2016). The Effect of School Design on Student Performance. *International Education Studies*, 9(1), p. 175-181.
- Arroz, C. M. M. L. (2015). *Autodisciplina na sala de aula: alunos mais envolvidos e professores mais confiantes?* Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- Bexheti, L. A., Ismaili, B. E., & Cico, B. H. (2014, March). An analysis of social media usage in teaching and learning: The case of SEEU. In *Proceedings of the 2014 International Conference on Circuits, Systems, Signal Processing, Communications and Computers* (pp. 90-94).
- Bock, A. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Braun, V.; Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), p.328-352.
- Bruselius-Jensen, M. (2014). What would be the best school meal if you were to decide? Pupils' perceptions on what constitutes a good school meal. *The International Journal of Sociology of Agriculture and Food*, 21(3), 293-307.

- Castellucci, H. I., Arezes, P. M., Molenbroek, J. F. M., de Bruin, R., & Viviani, C. (2017). The influence of school furniture on students' performance and physical responses: results of a systematic review. *Ergonomics*, 60(1), 93-110.
- Chaves, F. (2017). *Violência nas escolas Representações e práticas de violência entre alunos em duas escolas de Portugal e duas escolas no Brasil*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa.
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching generation Z. *PEOPLE International Journal of Social Sciences*.
- Cosme, A., Ferreira, D., Lima, L., & Barros, M. (2021). Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular: decreto-lei nº 55/2018: relatório final 2018-2020.
- Daniels, E., & Arapostathis, M. (2005). What do they really want? Student voices and motivation research. *Urban Education*, 40(1), 34-59.
- Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista gestão organizacional*, 6(3), p.161-174.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Lisboa. Diário da República n.º n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., ... & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- Dias, P. C., Cadime, I., & Castillo, J. A. (2015). Relação entre pares e género: contributos da adaptação do Peer Relations Questionnaire junto de adolescentes portugueses. *Revista Ibero-americana de Educação*, 68, 151-168.
- Dolot, A. (2018). The characteristics of Generation Z. *E-mentor*, 74(2), 44-50.
- Estrela, M. T. (2002). Para uma cooperação entre a escola e a família na prevenção dos problemas de indisciplina na escola. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 27-48.
- Falout, J., Elwood, J., & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403-417.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares: dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Geraci, J., Palmerini, M., Cirillo, P., & McDougald, V. (2017). What Teens Want from Their Schools: A National Survey of High School Student Engagement. *Thomas B. Fordham Institute*.
- Ghaziani, R. (2008). Children's voices: raised issues for school design. *Co-Design*, 4(4), 225-236.
- Gilavand, A., & Jamshidnezhad, A. (2016). The effect of noise in educational institutions on learning and academic achievement of elementary students in Ahvaz, South-West of Iran. *Int J Pediatr*, Vol.4(3), Serial N^o 27, p.1453-1463.
- Gilavand, A. (2016). The impact of educational furniture of schools on learning and academic achievement of students at elementary level. *Int J Med Res Health Sci*, 5(7S), 343-348.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300.-312.
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865.
- Hviid, C. A., Pedersen, C., & Dabelsteen, K. H. (2020). A field study of the individual and combined effect of ventilation rate and lighting conditions on pupils' performance. *Building and Environment*, 171, 106608.
- Imaginário, S., de Jesus, S. N., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2014). Motivação para a aprendizagem escolar: adaptação de um instrumento de avaliação para o contexto português. *Revista Lusófona de Educação*, 27, p. 91-105.
- Jurisevic, M. (2012). Students' motivational patterns to learn. *Studia Psychologica*, 54(3), 221-236.
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56(2), 220-229.
- Kozel, S. (2018). *Mapas mentais: dialogismo e representações*. Curitiba: Appris.
- Kweon, B. S., Ellis, C. D., Lee, J., & Jacobs, K. (2017). The link between school environments and student academic performance. *Urban forestry & urban greening*, 23, 35-43.
- Lahelma, E. (2002). School is for meeting friends: Secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 367-381.
- Lemos, J. (2017). Perfil dos alunos para o século XXI: reflexões e desafios. *Fórum da Educação:Desenhar o presente projetar o futuro*. Disponível em

https://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2017/05/2017.05.26_Perfil_Aluno_Forum_Esposende.pdf

- Lemos, P. M. C. (2017). *(Des) Encontros com a Indisciplina*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Lima, S. (2017). Indisciplina em sala de aula: concepções, interação social e ação docente-uma análise qualitativa. *Atas CIAIQ 2017, 1*, p. 836-846
- Landrum, T. J., Scott, T. M., Li & Lingo, A. S. (2011). Classroom misbehavior is predictable and preventable. *Phi Delta Kappan, 93*(2), 30-34.
- Lourenço, A. A., & De Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & cognição, 15*(2) p. 132-141.
- McMillan, T., Day, K., Boarnet, M., Alfonzo, M., & Anderson, C. (2006). Johnny walks to school—does Jane? Sex differences in children's active travel to school. *Children Youth and Environments, 16*(1), 75-89.
- Martinelli, S., & Bartholomeu, D. (2007). Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, 6*(1), 21-31.
- Monteiro, A. (1996/97). O edifício da FLUP é um edifício doente? Algumas reflexões sobre o conforto bioclimático em espaços interiores. *Revista da Faculdade de Letras-Geografia, XII-XIII* (1), p.5-38.
- Morais, P. M. (2017). *Voltemos à escola: como a Escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos*. Contraponto.
- Niven, A. G., Fawcner, S. G., Knowles, A. M., & Henretty, J. M. (2009). From primary to secondary school: changes in Scottish girls' physical activity and the influence of maturation and perceptions of competence. *Edinburgh: Teenactive Research Group, School of Life Sciences Heriot Watt University*.
- O'Kane, S. M., Carlin, A., Gallagher, A. M., Lahart, I. M., Jago, R., Faulkner, M., & Murphy, M. H. (2020). A study protocol for a clustered randomised controlled trial to evaluate the effectiveness of a peer-led school-based walking intervention on adolescent girls' physical activity: the Walking in Schools (WISH) study. *BMC public health, 20*(1), 1-12.
- Oliveira, S. A. (2019). *Perspetivas sobre os caminhos do (In) Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Oliveira, A. (2022) - *Gamificação e as competências socioemocionais no ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação. Politécnico do Porto.
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education, 59*(4), 288-299.

- Pezzini, C. C., & Szymanski, M. L. S. *Por onde andar o desejo de aprender dos alunos?* Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/853-4.pdf>
- Pinto, S. C. V. (2014). *Indisciplina na Sala de Aula: A perspectiva de professores do 3 Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Perfil dos alunos  saída da Escolaridade Obrigatória, PASEO, (2016). Despacho n. 9311/2016, de 21 de julho. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Projeto Educativo de Escola, (2021-2025). Agrupamento de escolas Pêro Vaz de Caminha. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10ngjyPg7jK3BU6s-FaWCNM9lxy64B2w6/view>
- PrakashYadav, G., & Rai, J. (2017). The Generation Z and their social media usage: A review and a research outline. *Global journal of enterprise information system, 9*(2), 110-116.
- Ramos, V. (2019). A motivação e o sucesso escolar. *Psicologia. pt*. ISSN 1646-6977. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1363.pdf>
- Raufelder, D., Jagenow, D., Drury, K., & Hoferichter, F. (2013). Social relationships and motivation in secondary school: Four different motivation types. *Learning and individual differences, 24*, 89-95.
- Reis, P. F., Reis, D., & Moro, A. R. P. (2005, June). Mobiliário escolar: antropometria e ergonomia da postura sentada. In *Anais do XI Congresso Brasileiro de Biomecânica* (pp. 19-22).
- Renca, A. A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Samani, S. A., & Samani, S. A. (2012). The impact of indoor lighting on students' learning performance in learning environments: A knowledge internalization perspective. *International Journal of Business and Social Science, 3*(24), p.127-136.
- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista lusófona de Educação, 8*, p. 103-115.
- Santos, M. (2015). *Violência contra professores: caracterização do fenmeno em escolas públicas em Portugal Continental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Fernando Pessoa.
- Schmitt, M. L., Hagstrom, C., Gruer, C., Nowara, A., Keeley, K., Adenu-Mensah, N. E., & Sommer, M. (2022). "Girls May Bleed Through Pads Because of Demerits":

Adolescent Girls' Experiences with Menstruation and School Bathrooms in the USA. *Journal of Adolescent Research*, 07435584221139342.

- Seemiller, C., & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About campus*, 22(3), 21-26.
- Serin, H. (2018). The use of extrinsic and intrinsic motivations to enhance student achievement in educational settings. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 191-194.
- Sidler, E. D. (2015). *Ideal learning spaces: The student perspective*. Master Thesis. University of North Texas.
- Silva, I. C. (2009). *A gestão de tempo dos alunos-percepções dos alunos do ensino básico: estudo de um agrupamento vertical-agrupamento de escolas de Vila do Bispo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação psicológica*, 5(1), 21-31.
- Soares, L., Pacheco, E., & Lemos, P. (2023). Escola imaginária: ensaios (s) didático (s) para uma educação livre, equitativa e de qualidade. In *Didática da Geografia para uma Cidadania Territorial: uma bússola para um mundo em profunda transformação: Atas do X Congresso Ibérico de Didática da Geografia*, p. 90-113.
- Strong, R., Silver, H. F., & Robinson, A. (1995). Strengthening student engagement: What do students want. *Educational Leadership*, 53(1), 8-12.
- Sun, R. C. (2015). Teachers' experiences of effective strategies for managing classroom misbehavior in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 46, p. 94-103.
- Temprano, J. P., Eichholtz, P., Willeboordse, M., & Kok, N. (2020). Indoor environmental quality and learning outcomes: protocol on large-scale sensor deployment in schools. *BMJ open*, 10(3), e031233.
- Valentim, S., & Freire, C. (2019, June). A Perfect Learning Day: Perceptions of Secondary School Students about the Ideal School. In *Conference Proceedings. The Future of Education 2019*. Disponível em https://conference.pixel-online.net/library_scheda.php?id_abs=4046
- Vaz, C. M. R. P. (2017). Principais Perceções de Alunos e Professores Sobre a Educação, A Indisciplina e a Violência na Escola-Um Estudo em Duas Escolas Públicas da Área de Lisboa. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Wu, C. D., McNeely, E., Cedeño-Laurent, J. G., Pan, W. C., Adamkiewicz, G., Dominici, F., ... & Spengler, J. D. (2014). Linking student performance in Massachusetts elementary schools with the "greenness" of school surroundings using remote sensing. *PloS one*, 9(10), e108548.

Anexos

Questionário Aplicado às turmas

A escola com que sonham os nossos jovens

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 analisar as características da 'escola ideal', no imaginário dos estudantes. 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:

ivosilva_94@hotmail.com; Impsoares@gmail.com.

ivopintoesilva94@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Data de nascimento *

Data

dd/mm/aaaa

2. Ano e turma *

- 8°C
- 8°D
- 9°A
- 9°B
- 9°C
- 9°D

3. Género *

- Feminino
- Masculino

4. Gostas da Escola onde estudas?

- Sim
- Não
- Indiferente

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

A sua resposta

6. Que aspetos destacarias como mais negativos da tua escola? És capaz de identificar os problemas principais (problemas de ordem social, económica, cultural, relacional)? *

A sua resposta

7. Se pudesses definir os aspetos 'estruturais' e os recursos 'físicos' da escola que gostarias de frequentar, imaginando que não existem restrições, qual o grau de importância que atribuis aos seguintes elementos? *

	Sem importância	Pouco importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante
A 'imagem' exterior da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobiliário e equipamento das salas de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espaços de convívio no exterior e interior da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pavilhões ginnodesportivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Refeitório/bar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salas de estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sala dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acesso livre a equipamento informático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acesso livre a rede "wireless" em toda a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Transporte escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Se pudesses definir os aspetos 'funcionais e de gestão' da escola que gostarias de frequentar, * imaginando que não existem restrições, qual o grau de importância que atribuis aos seguintes elementos?

	Sem importância	Pouco importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante
Tipo de aulas/estilo de ensino dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horário letivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assembleia de Representantes dos Alunos, cuja direção seria eleita anualmente, visando discutir os assuntos/problemas que afetam a comunidade escolar, propondo soluções.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação colaborativa em atividades que garantem o funcionamento e conservação dos espaços escolares (por exemplo: zelar pela limpeza, cuidar dos jardins, apoiar os serviços da biblioteca...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades de divulgação científica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades extra-curriculares (por exemplo, desportivas, musicais...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Serviço de apoio ao estudo, envolvendo professores e alunos-monitores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clubes/projetos temáticos de participação livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Se pudesses definir/alterar aspetos ligados ao sistema educativo, imaginando que não existem restrições, qual o grau de importância que atribuis aos seguintes elementos? *

	Sem importância	Pouco importante	Razoavelmente importante	Importante	Muito importante
Número de anos da Escolaridade Obrigatória	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conteúdos de ensino-aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escolha livre da escola a frequentar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eliminar os 'exames nacionais'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alterar o acesso ao ensino superior, eliminando o 'numerus clausus'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diminuir o número de alunos por turma legislado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Gostas das aulas? *

- Sim
- Não
- Por vezes

11. Justifica a resposta anterior *

A sua resposta

12. Gostas mais de aulas que: *

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

13. Que fatores podem contribuir para a tua desmotivação pelo ensino/estudo?

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

14. Pensas que a 'imagem de escola que criaste' através das respostas às questões 7, 8 e 9, poderia contribuir para uma maior motivação e sucesso escolar?

- Sim
- Não
- Talvez