U.PORTO

FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Despertar a motivação dos alunos pela Geografia: a (i)realidade dos conteúdos

Rui Pedro Pinto Ferreira

M

2025



Rui Pedro Pinto Ferreira

Despertar a motivação dos alunos pela Geografia: a (i)realidade dos conteúdos

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

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

A todos aqueles que me acompanharam ao longo deste percurso.

Sumário

Declaração de honra 6
Agradecimentos 7
Resumo 8
Abstract 9
Índice de Figuras 10
Índice de Tabelas 11
Índice de Gráficos 12
Lista de abreviaturas e siglas 13
Introdução 14
1.Enquadramento concetual 20
1.1. O (in)sucesso escolar 20
1.2. A (des)motivação como fator condicionante do (in)sucesso escolar 24
1.3. Causas e estratégias pedagógicas para combater a desmotivação dos alunos pela escola (e pela disciplina de Geografia) 32
1.4. A promoção da aprendizagem significativa, através do quotidiano dos alunos, como estratégia pedagógica para aumentar a motivação pela disciplina de Geografia 39
1.4.1. A Teoria da Aprendizagem Significativa 39
1.4.2. A promoção da aprendizagem significativa em Geografia 43
2.Enquadramento do estudo de caso 46
2.1. O Agrupamento de Escolas D. Maria II 46
2.2. A Escola Secundária D. Maria II 49
2.3. Caracterização dos alunos da turma amostra da investigação-ação 52
3.Metodologia da investigação 56
3.1. Inquérito por questionário inicial 58
3.2. Estratégias de atuação 61
3.3. Inquérito por questionário final 71
4.Apresentação e discussão de resultados 74
4.1. Diagnóstico das necessidades da turma 74
4.2. Estratégias de atuação para suprir as necessidades da turma 79
4.2.1. Nota introdutória 79

4.2.2. Análise das estratégias de atuação 80
4.3. Evolução da motivação da turma e do sucesso escolar 94
Considerações Finais 102
Referências Bibliográficas 105
Anexos 118
Anexo 1 - Atividade 'A árvore genealógica da minha família' 118
Anexo 2 - Atividade 'GEOMOVE… porque todos somos migrantes' 119
Anexo 3 - Atividade 'A multiculturalidade na minha escola' 121
Anexo 4 - Atividade 'A planta funcional do município de Braga' 122
Anexo 5 - Atividade 'Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola' 123
Anexo 6 - Atividade 'Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura' 125
Anexo 7 - Atividade 'A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido' 126
Anexo 8 - Inquérito por questionário inicial 127
Anexo 9 - Inquérito por questionário final 132
Anexo 10 - Respostas tratadas do inquérito por questionário inicial 139
Anexo 11 - Respostas tratadas do inquérito por questionário final 151

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

Porto, junho de 2025

Rui Pedro Pinto Ferreira

Agradecimentos

Com a conclusão do presente Relatório de Estágio, deixo uma palavra de agradecimento a todos os que tornaram possível a concretização desta etapa tão importante para a realização do sonho de me tornar professor de Geografia.

Em primeiro lugar, agradeço profundamente à minha família, em especial aos meus pais e ao meu irmão, pelo apoio incondicional ao longo de todo o percurso. Assim, mesmo a mais de 2000 km de distância, o meu pai e o meu irmão estiveram sempre presentes e, juntamente com a minha mãe, foram fundamentais para a concretização desta etapa tão importante da minha vida.

À Mariana, minha namorada, pelo apoio incansável ao longo de todo o percurso. A tua presença e os teus incentivos constantes foram determinantes para que eu superasse os diversos desafios e mantivesse a serenidade nos momentos de maior pressão, não só nesta etapa, mas também ao longo dos cinco anos de ensino superior.

À Professora Doutora Laura Soares, minha orientadora, expresso o meu sincero agradecimento pela orientação, pela constante disponibilidade e pela proximidade que demonstrou ao longo de todo o processo. A sua orientação foi muito além do acompanhamento académico, refletindo-se também no apoio constante e nos valiosos conselhos que me proporcionou, os quais foram cruciais para o desenvolvimento e conclusão do presente Relatório de Estágio.

Ao meu núcleo de estágio, nomeadamente ao meu colega de estágio Rui Esteves, com o qual partilhei esta experiência tão enriquecedora e marcante, bem como ao meu Orientador Cooperante, Professor João Nuno Mendes. A este expresso o meu profundo agradecimento pelos sábios conselhos, pela constante disponibilidade, pela confiança demonstrada e, acima de tudo, pela liberdade concedida ao longo de todo o ano letivo, permitindo desenvolver esta investigação-ação como idealizei.

E não me poderia esquecer de um agradecimento especial aos alunos que participaram neste estudo, pois a vossa total predisposição e colaboração foram fundamentais para o sucesso desta investigação.

Resumo

A desmotivação constitui, atualmente, uma das maiores preocupações em contexto escolar, dado ser apontada como uma das principais causas da indisciplina, do absentismo, do abandono escolar precoce e, sobretudo, do insucesso escolar, uma vez que, sem motivação, os alunos dificilmente aprendem.

Esta problemática revelou-se particularmente evidente no início do ano letivo, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, onde se constatou, numa turma do 8º ano, uma desmotivação generalizada relativamente à disciplina de Geografia. Tal desmotivação resultava, sobretudo, da perceção que se tratava de uma disciplina sem importância para o dia a dia, ou seja, demasiado abstrata e desprovida de significado.

Perante este cenário, e considerando que a promoção da motivação é mediada pelo professor, definimos como objetivo do presente estudo promover a motivação dos alunos pela disciplina de Geografia e, consequentemente, potenciar o seu sucesso escolar. Para o efeito, foi delineado um conjunto de estratégias de atuação, baseadas em atividades que procuraram demonstrar a 'realidade' dos conteúdos programáticos através do quotidiano dos alunos, designadamente através do território onde residem, estudam e convivem, englobando a sua família e escola em toda a sua envolvência. Permitindo-lhes, deste modo, visualizar e materializar os conteúdos e, consequentemente, o desenvolvimento de uma maior motivação, ao reconhecerem a importância da Geografia nas suas atividades diárias.

Após a implementação das diferentes estratégias de atuação, verificou-se, através da observação participante e da aplicação de um inquérito por questionário, que estas tiveram os efeitos pretendidos. Efetivamente, através dos resultados proporcionados pelos elementos de pesquisa, verificámos que os alunos apreenderam a importância da Geografia no seu quotidiano e, por conseguinte, demonstraram maior motivação durante as sessões letivas, o que se refletiu numa melhoria significativa do sucesso escolar na disciplina, evidenciado sobretudo pela evolução positiva das classificações.

Palavras-chave: Geografia, (In)sucesso escolar, (Des)motivação, Aprendizagem significativa, Território de vivência

Abstract

Lack of motivation is currently one of the biggest concerns in schools, as it is considered one of the main causes of indiscipline, absenteeism, early school leaving and, above all, academic failure, since students have difficulty learning without motivation. This problem was particularly evident at the beginning of the school year, during the Supervised Teaching Practice, when a general lack of motivation regarding Geography was observed in an 8th grade class. This lack of motivation was mainly due to the perception that it was a subject of no importance for everyday life, that is, too abstract and devoid of meaning. Given this scenario, and considering that the promotion of motivation is mediated by the teacher, we defined the objective of this study as promoting students' motivation for Geography and, consequently, enhancing their academic success. To this end, a set of action strategies were outlined, based on activities that sought to demonstrate the 'reality' of the program contents through the students' daily lives, namely through the territory where they live, study and socialize, encompassing their family and school in all its surroundings. This allows them to visualize and materialize the contents and, consequently, develop greater motivation, by recognizing the importance of Geography in their daily activities.

After the implementation of the different action strategies, it was verified, through participant observation and the application of a questionnaire survey, that they had the desired effects. In fact, through the results provided by the research elements, we verified that the students understood the importance of Geography in their daily lives and, therefore, demonstrated greater motivation during the teaching sessions, which was reflected in a significant improvement in academic success in the subject, evidenced above all by the positive evolution of the grades.

Key-words: Geography, (Un)successful schooling, (De)motivation, Meaningful learning, Living territory

Índice de Figuras

FIGURA 1 - PIRÂMIDE DA TEORIA DAS NECESSIDADES DE ABRAHAM MASLOW 27
FIGURA 2 - PROCESSO DE ASSIMILAÇÃO SIGNIFICATIVA 41
FIGURA 3 - CONTÍNUO ENTRE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A APRENDIZAGEM MECÂNICA 42
FIGURA 4 - ENQUADRAMENTO ESPACIAL DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS QUE COMPÕE O AEDMII 46
FIGURA 5 - ENQUADRAMENTO ESPACIAL DA ESCOLA SECUNDÁRIA D. MARIA II 49
FIGURA 6 - FOTOGRAFIAS DE UMA SALA DE AULA DA ESCOLA SECUNDÁRIA D. MARIA II, NA VISÃO DO PROFESSOR E DOS ALUNOS 50
FIGURA 7 - FREGUESIAS DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DO 8ºX 55
FIGURA 8 - MAPA CONCETUAL COM AS TRÊS ETAPAS QUE COMPÕEM A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO 57
FIGURA 9 - EXEMPLO DE UMA ÁRVORE GENEALÓGICA CONSTRUÍDA POR UM ALUNO 64
FIGURA 10 - EXEMPLO DE UM MAPA APRESENTADO AOS ALUNOS, ATRAVÉS DOS DADOS FORNECIDOS PELOS MESMOS 65
FIGURA 11 - MAPA FINAL DA ATIVIDADE 'A MULTICULTURALIDADE NA MINHA ESCOLA' 66
FIGURA 12 - EXEMPLOS DAS PLANTAS FUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE BRAGA DELIMITADAS PELOS ALUNOS 67
FIGURA 13 - PERCURSO REALIZADO NA SAÍDA DE CAMPO AO ESPAÇO ENVOLVENTE À ESDMII 68
FIGURA 14 - MAPA FINAL DA ATIVIDADE 'DO CAMPO PARA O SUPERMERCADO: ORIGENS DOS ALIMENTOS PROVENIENTES DA AGRICULTURA' 69
FIGURA 15 - GRÁFICO DO MUNICÍPIO DE BRAGA AFIXADO NA ENTRADA DA ESCOLA (A) E EXEMPLO DE UM GRÁFICO CRIADO POR UM GRUPO DE ALUNOS RELATIVAMENTE À SUA FREGUESIA DE RESIDÊNCIA (B) 70

Índice de Tabelas

TABELA 1 - CONTÍNUO DE AUTODETERMINAÇÃO, MOSTRANDO OS TIPOS DE MOTIVAÇÃO, OS TIPOS DE REGULAÇÃO, OS LOCUS DE CAUSALIDADE E OS PROCESSOS REGULADORES RELEVANTES 30
TABELA 2 - NÍVEIS DE ENSINO DISPONIBILIZADOS PELAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS QUE COMPÕE O AEDMII .. 47
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO NO AEDMII 47
TABELA 4 - CONSTRANGIMENTOS E OPORTUNIDADES DA ESCOLA SECUNDÁRIA D. MARIA II..... 51
TABELA 5 - ESTRUTURA DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO INICIAL ADMINISTRADO AOS ALUNOS 59
TABELA 6 - ATIVIDADES EXECUTADAS PARA DEMONSTRAR A APLICABILIDADE DOS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS NO QUOTIDIANO DOS ALUNOS..... 62
TABELA 7 - ESTRUTURA DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO FINAL ADMINISTRADO AOS ALUNOS 72
TABELA 8 - JUSTIFICAÇÕES APRESENTADAS RELATIVAMENTE À QUESTÃO "GOSTAS DE FREQUENTAR A ESCOLA?" 75

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos do 8ºX por idades 53
Gráfico 2 - Retenções ao longo do percurso escolar dos alunos do 8ºX 54
Gráfico 3 - Respostas à questão "Classifica, de 1 a 10, o interesse que tens pela disciplina de Geografia." 76
Gráfico 4 - Respostas à questão "No teu dia a dia, consegues associar o que fazes e observas ao que aprendes na disciplina de Geografia?" 77
Gráfico 5 - Respostas à questão "Gostarias que fosse mais enfatizado/demonstrado nas aulas de Geografia como os conteúdos da disciplina se aplicam ao teu quotidiano (à tua família, escola e ao território onde vives)?" 78
Gráfico 6 - Avaliação à atividade 'A árvore genealógica da minha família' 82
Gráfico 7 - Avaliação à atividade 'GEOMOVE... porque todos somos migrantes' 83
Gráfico 8 - Avaliação à atividade 'A multiculturalidade na minha escola' 85
Gráfico 9 - Avaliação à atividade 'A planta funcional do município de Braga' 87
Gráfico 10 - Avaliação à atividade 'Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola' 89
Gráfico 11 - Avaliação à atividade 'Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura' 91
Gráfico 12 - Avaliação à atividade 'A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido' 93
Gráfico 13 - Comparativo entre as respostas à questão "Gostas da disciplina de Geografia?" no questionário inicial e final 95
Gráfico 14 - Comparativo entre as respostas à questão "Classifica, de 1 a 10, o interesse que tens pela disciplina de Geografia" no questionário inicial e final 97
Gráfico 15 - Comparativo entre as respostas à questão "Classifica, de 1 a 10, a importância que atribuis à disciplina de Geografia" no questionário inicial e final 98
Gráfico 16 - Comparativo entre as respostas à questão "No teu dia a dia, consegues associar o que fazes e observas ao que aprendes na disciplina de Geografia" no questionário inicial e final 100
Gráfico 17 - Comparativo das classificações da turma 8ºX entre o 1º e o 3º período do ano letivo 2024/2025, na disciplina de Geografia 101

Lista de abreviaturas e siglas

ABP ..... Aprendizagem Baseada em Problemas

AE ..... Aprendizagens Essenciais

AEDMII..... Agrupamento de Escolas D. Maria II

CNE ..... Conselho Nacional de Educação

CPLP..... Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

ESDMII ..... Escola Secundária D. Maria II

FLUP ..... Faculdade de Letras da Universidade do Porto

IA ..... Investigação-Ação

IPP ..... Iniciação à Prática Profissional

MEM ..... Movimento da Escola Moderna

PES..... Prática de Ensino Supervisionada

RE..... Relatório de Estágio

SNIPI ..... Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

TAD ..... Teoria da Autodeterminação

Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE), intitulado "Despertar a motivação dos alunos pela Geografia: a (i)realidade dos conteúdos", surge no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP), integrada no 2º ano 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). Esta investigação-ação foi desenvolvida ao longo do ano letivo 2024/2025 na Escola Secundária D. Maria II (ESDMII), estabelecimento de ensino pertencente e sede do Agrupamento de Escolas com o mesmo nome, situado no concelho e distrito de Braga.

A temática explorada na investigação e, por conseguinte, neste relatório, emergiu do contacto inicial com os discentes do 8º ano, no início da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Assim, nas primeiras aulas lecionadas a esta turma, tornou-se evidente que os alunos manifestavam um elevado grau de desmotivação em relação à disciplina de Geografia, facto que se refletia, entre outros aspetos, na fraca prestação académica, sendo esta a segunda disciplina com maior taxa de insucesso da turma no ano letivo anterior.

Tendo em conta que "(…) a aprendizagem está intimamente ligada à motivação uma vez que (…) sem ela os alunos dificilmente aprendem" (Rodríguez, 2006, apud Ribeiro, 2020, p.6) e atendendo ao facto de "(…) que a motivação não pode nem deve ser encarada, apenas, como uma característica essencial do aluno, uma vez que a sua promoção é mediada pelo professor" (Boruchovitch, 2009, apud Olival, 2017, p.11) consideramos que, enquanto docentes, devemos compreender as causas da desmotivação dos nossos alunos em relação à disciplina que lecionamos e definir estratégias para contrariar esta tendência.

De acordo com diversos autores, entre os quais se destaca Veríssimo (2013), a desmotivação dos estudantes pode resultar, essencialmente, de três fatores:

- Em primeiro lugar, a 'dificuldade em aprender', uma vez que, ao enfrentar obstáculos na compreensão dos conteúdos, o aluno tende a desenvolver sentimentos de frustração e desinteresse, o que pode originar a manutenção

ou até o agravamento dos resultados académicos, criando, assim, um ciclo de desmotivação cumulativa;

- Em segundo lugar, sentirem que 'não é agradável aprender', na medida em que classificam os conteúdos, as tarefas e as atividades propostas na disciplina como desinteressantes;
- Por fim, a convicção de que 'não é importante aprender' os conteúdos lecionados na disciplina, seja por acreditarem que os mesmos carecem de relevância e aplicabilidade prática, seja por considerarem não terem impacto significativo no seu futuro académico, profissional ou pessoal.

Após uma reflexão cuidada das causas que poderiam explicar a desmotivação dos alunos que lecionamos pela disciplina de Geografia, constatou-se que muitos deles consideravam os conteúdos que a constituem pouco apelativos, tornando a experiência de aprendizagem monótona e desagradável. No entanto, mais do que considerarem não ser agradável aprender, compreendeu-se que estes não reconheciam a relevância prática da Geografia para o seu dia a dia, o que levava a que a reputassem como uma disciplina de elevada abstração e desprovida de significado. Esta visão acabava por ter um impacto negativo na motivação destes educandos, tanto para a aprendizagem dos conteúdos como para a realização de tarefas e atividades propostas. Na realidade, quando "(…) não há relação entre os conhecimentos e as experiências que os alunos já possuem [eles] não sabem porque estudam aquele assunto e o resultado é que eles só decoram sem compreender" (Silva, 2015, p.319).

Esta perceção foi corroborada pelos discursos dos estudantes em conversas informais e ilustrados pelas seguintes afirmações/questões:

"A disciplina de Geografia é desinteressante.";
"Para que tenho de estudar Geografia?";
"Qual a importância da Geografia?";
"Quando é que vou precisar da Geografia na minha vida?";
"Por que a escola não nos ensina conteúdos que têm uma aplicação prática fora da mesma?".

Atendendo a que estes testemunhos evidenciavam que o aumento da motivação, e por conseguinte, do sucesso escolar destes discentes passaria pela necessidade de tornar o ensino da Geografia mais significativo, emergiu a necessidade de refletir sobre estratégias que promovessem essa significância. Neste sentido, e considerando que a Geografia é uma ciência que analisa conceitos presentes na vida de cada indivíduo, entendeu-se que a promoção de uma aprendizagem significativa poderia ser concretizada através da contextualização dos conteúdos programáticos com o quotidiano dos alunos, nomeadamente, utilizando exemplos percetíveis no território onde residem, estudam e convivem, bem como através da sua família e escola.[1]

Assim, e reconhecendo o "(...) papel central que os professores desempenham no sucesso escolar dos alunos", conforme destacado pelo Conselho Nacional de Educação no recente *Relatório do Estado da Educação 2023* (2024, p.42), formulamos a seguinte pergunta de partida: Os alunos perceberem que a Geografia se integra no seu quotidiano aumenta a motivação pela disciplina e, consequentemente, o sucesso escolar?

Tendo em conta esta pergunta de partida, definimos, como objetivo geral do presente Relatório de Estágio (RE): Promover a motivação dos alunos pela disciplina de Geografia e, consequentemente, potenciar o seu sucesso escolar, através da demonstração da presença da Geografia no seu quotidiano.

Para concretizar este objetivo geral, foram definidos como objetivos específicos:

- Promover a articulação entre os conteúdos programáticos da disciplina de Geografia e o território em que os alunos residem, estudam e convivem, envolvendo a sua família e escola;

[1] Recorde-se que a Teoria da Aprendizagem Significativa, definida por Ausubel, salienta que: "A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno [os subsunçores] e adquire significado para ele a partir da relação com o seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva" (Pelizzari *et al.*, 2001, p.38).

- Fomentar a compreensão da aplicabilidade, e consequentemente, da importância dos conteúdos geográficos no quotidiano;
- Impulsionar a motivação dos alunos pela disciplina;
- Potenciar o sucesso escolar dos estudantes na disciplina.

Como já referido, este trabalho assenta na metodologia de investigação-ação (IA), que para Fernandes (2006, p.72):

> (…) é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da acção. Por conseguinte, o duplo objectivo básico e essencial é, por um lado obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Neste sentido, e com vista à concretização dos objetivos anteriormente delineados, ao longo da investigação foi adotado o carácter cíclico entre a ação e a investigação/reflexão crítica, estruturado em um conjunto de fases que se desenvolveram de forma contínua.

Num primeiro momento, após a realização da observação participante e a condução de conversas informais com os alunos, ações estas que possibilitaram a identificação da problemática e a formulação dos objetivos que orientam a presente investigação, procedeu-se à recolha e análise crítica de bibliografia científica relacionada com os objetivos delineados. Esta etapa é fundamental para a construção da investigação, uma vez que coloca o investigador em contacto direto com o conhecimento já produzido sobre a temática em questão, proporcionando, assim, uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em causa.

Ainda na fase inicial, para confirmar as dificuldades apresentadas pela turma com que trabalhamos e para aferir a pertinência da estratégia inicialmente idealizada para combater a visível desmotivação dos alunos, foi aplicado um inquérito por questionário, que, segundo Dias (1994, p.5) é “uma técnica de investigação que,

através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos".

Com base nas evidências obtidas nestas duas etapas iniciais, e com um conhecimento mais robusto acerca da temática em estudo e das necessidades concretas dos educandos, delinearam-se e planificaram-se as estratégias de atuação. Estas estratégias incidiram quer sobre a lecionação dos conteúdos programáticos, quer sobre a dinamização de atividades, sempre com o objetivo de tornar a aprendizagem de Geografia mais significativa e, consequentemente, mais motivadora para os estudantes.

A última fase consistiu na aplicação de um novo inquérito por questionário, destinado a avaliar a eficácia das estratégias de atuação implementadas. Assim, esta recolha de dados procurou compreender, em articulação com a observação participante e as conversas informais, se os alunos manifestaram um aumento efetivo da motivação relativamente à disciplina. Paralelamente, visou identificar as estratégias que se revelaram mais eficazes na promoção desse aumento da motivação.

Face aos nossos propósitos, o presente RE apresenta uma estrutura de trabalho em que, para além desta introdução, está estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento concetual, iniciando-se por uma reflexão sobre o (in)sucesso escolar, que evidencia a preocupação gerada em torno deste fenómeno e a importância que as instituições educativas assumem no controlo e melhoria das causas que lhe estão subjacentes. De seguida, aborda-se a (des)motivação como um dos principais fatores condicionantes do (in)sucesso escolar, destacando a complexidade inerente à sua promoção. Posteriormente, são apresentadas as causas da desmotivação dos alunos pela escola e, em particular, pela disciplina de Geografia, bem como as estratégias pedagógicas que podem ser implementadas para contrariar esta tendência. Por fim, discute-se a importância da promoção da aprendizagem significativa, através da aproximação dos conteúdos ao quotidiano dos alunos, como estratégia pedagógica para aumentar a motivação pela disciplina de Geografia.

No segundo capítulo, dedicado ao enquadramento do estudo de caso, é descrito o contexto em que se realizou este RE. Assim, procede-se à caracterização do Agrupamento de Escolas D. Maria II e da Escola Secundária sede do estágio, bem como da turma que constituiu a nossa amostra.

No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia da investigação. Nesse âmbito, são descritas as três etapas sequenciais traçadas para alcançar os objetivos definidos, bem como a metodologia associada a cada uma delas. Em primeiro lugar, é apresentada a estrutura do questionário inicial, utilizado para aferir as necessidades da turma previamente constatadas. Em seguida, são explicadas as estratégias adotadas no conjunto de atividades desenvolvidas, com o intuito de atribuir significado aos conteúdos através do quotidiano dos discentes. Por fim, é descrita a estrutura do questionário final, aplicado para avaliar a evolução da motivação e a perceção dos alunos em relação à disciplina, bem como as atividades que mais e menos contribuíram para a alcançar os objetivos definidos.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados. Nesse sentido, foi realizado o diagnóstico das necessidades da turma inicialmente inferidas através de observação participante e conversas informais, posteriormente confirmadas pela aplicação do inquérito por questionário. Em seguida, procedeu-se uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas, tendo em conta o comportamento e reações dos alunos durante a sua realização, bem como a avaliação que atribuíram a cada atividade em diferentes parámetros. Por último, foi realizada a apresentação e análise da evolução da motivação da turma e do sucesso escolar, a partir das respostas ao questionário final e da progressão das classificações entre o 1º e o 3º período letivo.

1. Enquadramento concetual

1.1. O (in)sucesso escolar

O (in)sucesso escolar, sempre constituiu uma das maiores preocupações dos alunos e respetivos encarregados de educação, escolas, professores, psicólogos e governantes/autoridades educativas, surgindo sempre associado a situações como o abandono escolar precoce, o absentismo e as retenções. Apesar de ser normalmente utilizado para qualificar o rendimento académico como negativo ou positivo, o (in)sucesso é um conceito de difícil definição, o que resulta dos inúmeros instrumentos de avaliação a ter em conta para afirmar que um estudante foi bem-sucedido ou fracassou academicamente (Branco, 2012).

No mesmo sentido, Avanzini (apud Cordeiro, 1997, p.361), salienta que o insucesso escolar "(…) não é um estado somente objectivo e quantificável em dados rigorosos e universais, apresentando uma certa complexidade na tentativa da sua compreensão". Assim, o "(…) conceito engloba uma grande diversidade, de tal forma que as definições se caracterizam pela polivalência, oscilando entre a(s) causa(s) e consequência(s) [implicando] a necessidade de explicitar o conceito a partir de diferentes âmbitos" (ob.cit., ibidem).

Na perspetiva de Oliveira (2019), o insucesso escolar carateriza-se pelo baixo rendimento escolar dos discentes que, por diversos motivos, não detêm a capacidade em alcançar os objetivos delineados para um determinado nível de ensino. Consecutivamente, estes alunos obtêm resultados insatisfatórios ao longo do ano letivo e podem ter de repetir o ano de estudo.

Tal como a dificuldade em definir o insucesso escolar, a determinação das respetivas causas e fatores intervenientes tem-se revelado um desafio. No entanto, podem ser consideradas três grandes teorias explicativas, que surgiram associadas à psicologia, à sociologia e à pedagogia (Rafael, 2011).

Na primeira metade do século XX, no período pós-guerra, o (in)sucesso escolar era associado às capacidades intelectuais intrínsecas dos alunos, surgindo associado à

'teoria dos dotes individuais', defendida por psicólogos como Binet, Simon e Spearm (Pereira, 2010). Nesta teoria, os fatores explicativos do insucesso eram imputados ao próprio discente, sendo a capacidade cognitiva vista como algo inato e hereditário, pelo que, o fraco aproveitamento escolar do aluno era explicado em função da sua inteligência, dos seus dotes ou dons naturais (Pereira, 2010; Branco, 2012). Nesse sentido, o fracasso escolar seria um problema psicológico associado a questões de ordem emocional, sendo a criança "(…) portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar" (Angelucci *et al.*, 2004, p.60).

Esta corrente de pensamento enfrentou críticas desde muito cedo, razão pela qual, a partir da década de 1960, as explicações para o (in)sucesso escolar se alteraram para motivos de natureza sociológica, dando origem à 'teoria do handicap sociocultural' (Rafael, 2011; Moreira, 2019). Esta teoria sustenta que o (in)sucesso escolar resulta da pertença social e do conjunto de conhecimentos e experiências que os alunos possuem ao ingressar na escola. Neste sentido, "(…) o insucesso passa a ser explicado pelas diferenças entre os níveis sociais das famílias" (Pinto & Tomé, 2007, pp.102-103). Nesse contexto, os discentes de famílias mais escolarizadas seriam mais incentivados e capacitados para lidar com o pensamento teórico e abstrato, comparativamente às crianças de famílias que não dispõem das bases culturais propiciadoras do sucesso escolar. Assim, os alunos pertencentes a meios sociais desfavorecidos estariam mais expostos ao insucesso, uma vez que, de acordo com os autores supracitados, "(…) são estatisticamente aqueles que apresentam logo à partida um Handicap de conhecimentos e aptidões acumulado (…) que vai favorecer o seu insucesso educativo e muitas vezes terminar no abandono do ensino" (Pinto & Tomé, 2007, p.101). Por outro lado, em virtude de terem perspetivas de futuro mais limitadas, estes estudantes tendem a não serem valorizados pela escola e professores. Esta tendência é registada por Angelucci *et al.* (ob.cit., p.61), salientando que "(…) os professores estão preparados para escolarizar crianças ideais, mas não os usuários predominantes da escola pública — as crianças pobres".

Pese a evolução do nível socioeconómico e cultural dos países desenvolvidos, a problemática do insucesso escolar permaneceu, levando ao enfraquecimento da teoria do handicap sociocultural. Nesse sentido, a partir dos anos 70, surge a 'teoria socioinstitucional', fazendo emergir a dimensão social, institucional e política do (in)sucesso escolar. Pelo que, se as causas eram anteriormente centradas nas diferenças individuais dos alunos (teoria dos dotes individuais) ou nas desigualdades socioculturais (teoria do handicap sociocultural), passam a centrar-se no contexto educativo, sendo a escola como instituição e as políticas educativas as principais responsáveis pelo (in)sucesso escolar (Rafael, 2011; Branco, 2012).

Deste modo, passa a exigir-se às instituições educativas (os executores das políticas da educação) formas de garantir o sucesso escolar de todos os alunos, pondo fim ao paradigma que imperava na escola há séculos, em que esta hierarquizava os alunos de acordo com o seu rendimento escolar, selecionando e promovendo os mais dotados e excluindo os que tinham menores capacidades (Olival, 2017). Para tal contribuiu o designado Relatório de Coleman (1966), questionando a segregação nas escolas públicas e defendendo medidas "(…) which equality of educational opportunity may be appraised" (ob.cit., p.3). Na aceção de Pinto e Tomé (2007, p.103) este relatório demonstra "(…) que o insucesso deixa de ser fatalmente imputado a factores exteriores à instituição escola (meio, família), até agora considerado território neutro, passando a ser construído na malha das interacções que quotidianamente se estabelecem entre alunos e práticas escolares".

Várias questões são colocadas no Relatório Coleman, designadamente, "what factors in the school seem to be most important in affecting achievement?", salientando, entre outros fatores: a forma como as escolas estão equipadas (e.g. existência de laboratórios); a qualidade e atitudes dos professores — que "(…) shows a stronger relationship to pupil achievement" (p.22) — e dos diretores face à escola; e "the educational backgrounds and aspirations of the other students" (ob.cit. ibidem). Outros elementos são focados, como o ambiente escolar, os currículos e os serviços disponibilizados, assim como a disponibilidade de adaptações para *exceptional children* — apelando à necessidade da inclusão — e as atividades extracurriculares. Assim,

invoca-se à desigualdade das caraterísticas das escolas e, neste contexto, coloca-se o 'peso' do insucesso sobre as instituições. No entanto, Coleman não deixa de fazer apelo ao '*background* familiar' — que muitos consideram o seu mais importante legado (Dickinson, 2016) — e às aspirações e motivação dos alunos, pelo que as questões do (in)sucesso articulam um vasto conjunto de variáveis.

Pesem as críticas e controvérsias geradas pelo Relatório, segundo Kantor e Lowe (2017, p.575) "(…) historians who have written about the Coleman Report typically have concluded that the report's chief historical significance lay in the fact that it exposed the fragile assumptions underlying the educational components of the Great Society".

Entre 1969 e 1974, uma nova forma de pensar a escola e o insucesso surge em Portugal enquadrada no Movimento da Escola Moderna (MEM) —, cujas bases assentam em Freinet e na Pedagogia Institucional — sendo a palavra-chave do seu modelo pedagógico a 'organização participada no trabalho'. Neste contexto, a educação

> (…) é entendida como um conceito que se caracteriza por apelar à confiança no potencial de cada aluno; registar positivamente os seus sucessos; possibilitar uma participação do mesmo na vida do grupo/turma, tendo uma palavra a dizer sobre o que se passa na sala de aula; e permitir o desafio constante no aprofundamento das aprendizagens. Desta forma, a avaliação é encarada como um instrumento de registo das evoluções das crianças e não como um destaque dos seus insucessos (Esteves, 2007, p.193).

Esta última frase deve ser destacada, pois se atualmente o insucesso escolar permanece uma preocupação de cariz socioinstitucional, há uma tendência clara por parte dos investigadores, docentes e demais responsáveis pela educação, em controlar e melhorar as razões subjacentes a este fenómeno. Uma das principais causas apontadas é a (des)motivação dos estudantes, tornando-se, nos últimos anos, um dos aspetos dominantes da discussão e preocupação nas instituições escolares, a nível nacional e mundial (Santos & Braga, 2013; Olival, 2017).

1.2. A (des)motivação como fator condicionante do (in)sucesso escolar

Pezzini e Szymanski (2008, s/p) referem 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".

Esta afirmação remete-nos para alunos desmotivados, que se caracterizam a nível emocional por se sentirem aborrecidos, tristes, ansiosos e por vezes irritados, evitando desafios ou fazendo o mínimo exigido. São passivos e desistem facilmente das tarefas, usando repetidamente as mesmas estratégias ineficazes de estudo ou estudando muito pouco, o que, cumulativamente, conduz ao insucesso escolar (Cavalcante *et al*., 2016; Ribeiro, 2020; Silva, 2023b). Além de diretamente relacionada com o insucesso escolar, a falta de motivação dos discentes é responsável por diversos problemas do sistema educativo, designadamente a indisciplina, o absentismo e o abandono escolar precoce (Seleiro, 2021).

Em contrapartida, os alunos motivados aprendem com maior eficácia e profundidade, pois são otimistas, curiosos e entusiasmados. Na verdade, como referem Bertuncello e Bortoleto (2017, s/p) "(…) a vontade de aprender vem da "curiosidade", sem este ingrediente não é possível fazer que haja interesse no que está pretendendo conhecer e aprender". Assim, a curiosidade motiva os alunos a envolverem-se ativamente no processo de aprendizagem, através de atitudes como a autonomia e tomada de iniciativa, a atenção e esforço constante, a utilização de estratégias mais eficazes na resolução de problemas em sala de aula e a persistência em desenvolver novas competências (Veríssimo, 2013; Ribeiro, 2020).

Deste modo, o (in)sucesso escolar não se explica apenas pelo quociente de inteligência e pela influência do ambiente: para que a aprendizagem se processe de forma efetiva, é necessário haver motivação. Assim, "(…) motivation is among the most powerful determinants of students' success or failure in school" (Filgona *et al*., 2020, p.17). Esta

linha de entendimento é defendida por diversos autores a nível nacional e internacional, designadamente por Caballero de Rodas *et al.* (2001, p.102):

> La motivación es una característica absolutamente indispensable para la adquisición significativa de los contenidos curriculares, porque modifica variables como la atención, la concentración, la persistencia y la tolerancia a la frustración, todas ellas presentes y determinantes del proceso de aprendizaje.

Apesar de, genericamente, termos uma ideia do significado do termo 'motivação', a definição deste conceito, por não ser diretamente observável, mas inferido a partir de determinados comportamentos, assume significados diferentes consoante os autores.

Para Bzuneck e Boruchovitch (2009, p.9), por exemplo, "(…) motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que põe em ação ou a faz mudar de curso". Assim, corresponde, de certa forma, ao estímulo ou ação para concretizar um determinado objetivo. Mais elaborada é a proposta de Vasconcelos (2015, p.18), salientando que a motivação é a "(…) total predisposição para começar algo em direção ao sucesso, o qual é o somatório do empenho repetido diariamente, devendo ser apresentado como uma experiência possível, gratificante e valorativa". Na perspetiva de Ball (2013, p.4), "[m]otivation, in its broadest sense, can be defined as forces acting either on or within a person to initiate behaviour. It's what gets you going".

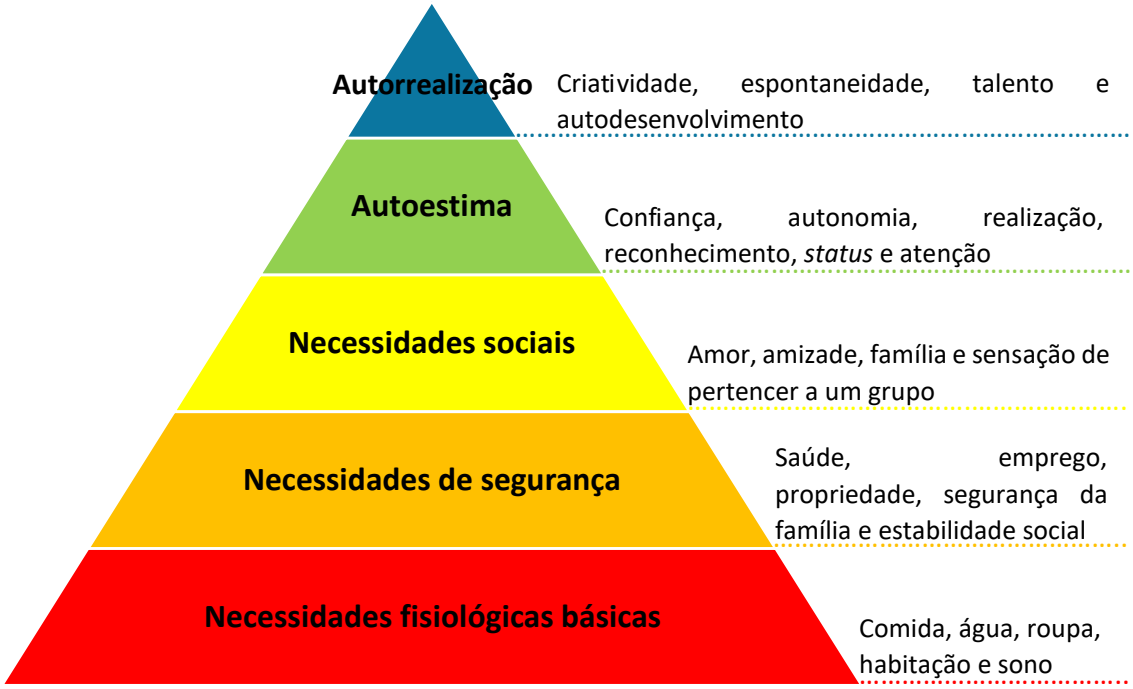
No contexto da aprendizagem, como aponta Pintrich (2003), a motivação é entendida através de comportamentos percetíveis dos alunos, designadamente iniciar rapidamente uma tarefa e empenhar-se na mesma. Ou seja, podemos considerar, segundo esta perspetiva, que a motivação é o que incentiva os alunos a querer saber e compreender, agir, ou adquirir competências e desenvolver atitudes que contribuem para o seu êxito académico. Nestas diferentes definições encontramos alguns aspetos em comum, nomeadamente a referência à motivação como uma força que leva o indivíduo a concretizar os seus objetivos, desejos e/ou necessidades, pelo que é considerada um elemento absolutamente crucial no processo de aprendizagem, impulsionando a ação, persistência, orientação, planeamento e sucesso.

Para uma melhor compreensão da motivação académica, diversos autores recorrem a metáforas:

> Se considerarmos que cada aluno é um carro, encontraremos seguramente diferentes tipos de carros, com diferentes tipos de competências e habilidades. Mas independentemente dessas diferenças, será necessária gasolina para colocar todos estes tipos de carros em funcionamento. Podemos ter um carro topo de gama que não anda, não porque não é capaz, mas porque não tem gasolina (leia-se motivação) suficiente. Da mesma forma, podemos ter carros mais fracos, que com o depósito cheio de gasolina acabam por chegar mais longe. E à semelhança da gasolina de um carro, também a motivação se desgasta, podendo o depósito estar mais ou menos cheio. E enquanto os alunos não conseguirem encher o seu próprio *depósito motivacional*, os professores são e serão sempre os principais *gasolineiros* (Veríssimo, 2013, p.74).

Apesar do aspeto convergente e da metáfora apresentada, fomentar a motivação não é tão simples como aparenta à primeira vista. A sua complexidade resulta do facto da motivação humana estar dependente de 'necessidades' específicas, como ilustra o psicólogo Abraham Maslow (1908-1970) na sua 'Teoria das Necessidades' (Moraes & Varela, 2007). Embora reconhecida há mais de 75 anos, esta teoria permanece e está na base de muitos movimentos e políticas de desenvolvimento (Emmerij, 2010). Como é possível observar na figura 1, a teoria de Maslow é representada por um esquema que organiza as necessidades humanas em cinco níveis de prioridade dispostos em pirâmide, refletindo uma satisfação sequencial que parte das necessidades primárias — como as fisiológicas básicas e as necessidades de segurança —, às necessidades secundárias, nomeadamente as necessidades sociais, a autoestima e a autorrealização.

Figura 1 - Pirâmide da Teoria das Necessidades de Abraham Maslow



Adaptado de: Moraes & Varela, 2007; Gonçalves, 2017; Rodrigues, 2017; McLeod, 2024

Na base da pirâmide encontram-se as já referidas necessidades fisiológicas básicas, que incluem o acesso a comida, água, roupa, habitação e o sono, ou seja, elementos essenciais para a sobrevivência. Estas são as necessidades consideradas por Maslow como as mais importantes e intensas, sem as quais todas as outras se tornam secundárias. Garantidas as necessidades fisiológicas básicas seguem-se as de segurança, designadamente, a saúde, o emprego, a propriedade, a segurança da família e a estabilidade social. Este é o nível que garante proteção aos indivíduos face a ameaças externas, incluindo a segurança física, a estabilidade emocional e a estabilidade financeira. Seguem-se as necessidades sociais em que se enquadram aspetos emocionais como o amor, a amizade, a família e a sensação de pertencer a um grupo. Ou seja, representam necessidades de "(…) giving and receiving affection, enjoying and companionship, and have close and frequent interpersonal relations" (Rojas & Watkins-Fassler, 2023, p.3).

Os dois níveis de satisfação mais elevados correspondem à autoestima e à autorrealização. A autoestima envolve fatores internos como a confiança, a autonomia e a realização e fatores externos como o reconhecimento, o *status* e a atenção. Já a

autorrealização, que é a procura de maximizar o próprio potencial, é composta pela criatividade, a espontaneidade, o talento e o autodesenvolvimento. De acordo com os autores supracitados (ibidem),

> These needs stand for the desire for high sense of self-worth; it involves self-esteem, and the esteem and appreciation of others for oneself. The gratification of these needs' leads to self-confidence, sense of competence, and the conviction of being valuable, useful, and necessary in society. (…) The aphorism that Maslow uses to define self-realization needs is: "what a man can be, he must be". This need refers to the fulfilment of each person's nature, the desire of realizing one's full potential, and reaching one's ideal life. There is clearly a sense of Aristotelian eudaimonia in this need; its gratification materializes when people realize their vocation, and, in general, when they reach their purpose in life.

Apesar das necessidades não precisarem de se encontrar totalmente realizadas para se atingir outro nível de satisfação, pensamos ser claro que quando um aluno vai para a escola sem as necessidades básicas satisfeitas, é provável que não esteja motivado para alcançar as necessidades mais complexas. Por exemplo, um estudante em que as necessidades de segurança e sociais estão ameaçadas pelo recente divórcio dos seus pais, terá pouca motivação em aprender as causas das migrações ou outros conteúdos presentes na disciplina de Geografia ou em outras disciplinas (Moraes & Varela, 2007).

As ideias de Maslow permitem-nos focar uma outra classificação da motivação, se pensarmos que as necessidades de nível superior se concretizam em associação com 'estímulos' internos, enquanto as de nível inferior se concretizam externamente. Esta ideia, como referido por Rodrigues (2017), permite distinguir a motivação para a aprendizagem em dois grupos distintos: a motivação intrínseca e extrínseca.

A primeira ocorre quando os discentes conferem um valor significativo à aprendizagem em si, ou seja, a escolha e realização de uma determinada tarefa deve-se a esta ser interessante, cativante ou promotora de satisfação, pelo que, o simples facto de a realizar já é gratificante (Moraes & Varela, 2007; Rodrigues, 2017). Esta motivação

permite a aquisição de aprendizagens mais profundas, dado estar associada ao prazer em aprender, ao interesse, ao empenho, à felicidade e à realização pessoal. Ou seja, a motivação para aprender deriva do próprio educando (Avelar, 2014).

Em contrapartida, a motivação extrínseca ocorre quando os estudantes realizam uma tarefa com o objetivo de evitar uma punição e/ou alcançar algo externo à própria atividade — como boas notas, reconhecimento social ou obtenção de uma recompensa material —, visando cumprir as exigências e pressões de outras pessoas ou para mostrar competências e habilidades (Veríssimo, 2013; Avelar, 2014). No entanto, uma vez que estamos perante um sistema de punições e recompensas a sua eficácia tende a diluir-se, na medida em que o aluno perde o interesse pelo que lhe foi prometido ou pelo que lhe possa ser retirado (Silva & Fernandes, 2019).

A tradição na investigação motivacional tem considerado que a motivação intrínseca leva a uma maior atenção, esforço e a uma compreensão mais profunda, sendo assim percebida como facilitadora da aprendizagem. Em oposição, a motivação extrínseca tem sido associada à desresponsabilização e desinvestimento em relação à aprendizagem, devido à desistência fácil e à desmotivação na ausência de incentivos. No entanto, tendo plena consciência que a atividade escolar não é sempre intrinsecamente interessante, tem-se verificado a procura da identificação de condições em que a motivação extrínseca possa ser empregue para impulsionar o envolvimento dos estudantes em atividades de aprendizagem que possam ser menos cativantes e envolventes (Ryan & Deci, 2000b; Veríssimo, 2013).

Uma teoria que apresentou uma visão distinta relativamente à motivação extrínseca tradicional, demonstrando a sua utilidade para o processo de aprendizagem, foi a 'Teoria da Autodeterminação' (TAD), desenvolvida pelos psicólogos Edward L. Deci e Richard M. Ryan. Esta teoria, que supera a clássica dicotomia motivacional entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, propõe um modelo que contempla diversos tipos de motivação extrínseca, alguns dos quais representam maneiras de regulação do comportamento que fomentam a aprendizagem e o desenvolvimento. Como se pode observar na tabela 1, a TAD considera quatro tipos de motivação

extrínseca, refletindo um contínuo desde o polo controlado 'externamente' até ao polo controlado 'internamente' ou autodeterminado (Ryan & Deci, 2000b).

No polo controlado 'internamente', autodeterminado e com o nível mais elevado de autonomia, encontra-se a motivação intrínseca. Esta caracteriza-se pelo prazer em aprender, o interesse, o empenho, a felicidade e a realização pessoal, produzindo assim aprendizagens mais profundas e significativas. O polo oposto do contínuo de motivação é constituído pela desmotivação, que se caracteriza por não deter nem reforços intrínsecos nem extrínsecos. Trata-se de situações de perceção de incompetência e ausência de controlo, criando resultados desastrosos no processo de aprendizagem, visto os alunos não se esforçarem e desistirem facilmente.

Tabela 1 - Contínuo de autodeterminação, mostrando os tipos de motivação, os tipos de regulação, os locus de causalidade e os processos reguladores relevantes

Comportamento	Não é autodeterminado					É autodeterminado
Tipo de motivação	**Desmotivação**	**Motivação extrínseca**				**Motivação intrínseca**
Tipo de regulação	Sem regulação	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
Locus de causalidade	Impessoal	Externo	Parcialmente externo	Parcialmente interno	Interno	Interno
Processos reguladores relevantes	Não intencional Não valorizado Incompetência Perda de controlo	Obediência Recompensas externas Castigos	Autocontrolo Envolvimento do ego Recompensas internas Castigos	Importância pessoal Valorização consciente	Congruência Consciência Integração na representação de si	Interesse Desfrute Satisfação inerente

Adaptado de: Ryan & Deci, 2000b

Relativamente aos estilos motivacionais extrínsecos, que são os elementos que caracterizam a TAD de Ryan e Deci, estes apresentam diferentes aspetos (cf. Tabela1):

i) A motivação extrínseca de regulação externa, manifesta-se num comportamento regulado externamente, não se relacionando com a tarefa em si, mas por ser orientado por terceiros ou definido por reforços e/ou punições, como o aluno receber um novo telemóvel se passar de ano ou a semanada ser retirada se não obtiver boas notas. Considerando a evolução gradual e ordenada ao longo deste contínuo de motivação, a motivação extrínseca de regulação externa, é de elevada importância para conseguir

promover o comportamento académico do discente que se encontra numa situação de desmotivação. No entanto, "(…) promover uma motivação extrínseca de regulação externa (e.g. oferecer um presente se o aluno transitar de ano), em situações que o aluno já evidencia uma motivação mais autónoma será perverter a motivação do aluno" (Veríssimo, 2013, p.10);

ii) A motivação extrínseca de regulação introjetada, "(…) envolves taking in a regulation but not fully accepting it as one´s own" (Ryan & Deci, 2000b, p.72). Assim, o aluno já se envolve de forma voluntária nas tarefas educativas, apesar deste envolvimento estar associado à imposição, pelo próprio estudante, de reforços ou punições. Por exemplo, estudar para um teste, porque se não o fizer vai sentir-se culpado. Apesar de não ser a motivação pretendida, esta pode ser necessária para permitir a evolução motivacional do educando e para a concretização de determinadas tarefas escolares;

iii) A motivação extrínseca de regulação identificada, significa que a motivação já é autónoma, sendo o próprio aluno que procura atingir objetivos, e valoriza a tarefa que escolheu: "(…) A boy who memorizes spelling lists because he sees it as relevant to writing, which he values as a life goal, has identified with the value of this learning activity" (Ryan e Deci, 2000a, p.62). No entanto, este é um estilo motivacional extrínseco, dado o educando realizar a tarefa académica por esta constituir um meio para atingir um fim e não por prazer ou alegria. Por exemplo, o estudante realiza exercícios adicionais de Geografia, não porque sente prazer em realizá-los, mas porque considera que deve melhorar as notas que tem obtido na disciplina;

iv) Por último, a motivação extrínseca de regulação integrada, em que o educando já é estável com a sua vontade e metas, revelando assim autorregulação e autodeterminação, ou seja, "(…) the person not only recognizes and identifies with the value or worthwhileness of the activity, but also sees it as congruent with other core interests and values" (Hattie *et*

al., 2020, p.3). Este estilo de motivação extrínseca é o mais próximo à motivação intrínseca, visto ser o próprio aluno a reconhecer o valor da atividade.

Portanto, embora os professores desejem, nem todas as tarefas escolares realizadas pelos discentes são executadas com interesse, felicidade e prazer (motivação intrínseca). Elas são impulsionadas por estes diferentes tipos de motivação extrínseca, que, como percebido, também têm a sua importância no contexto educativo, desde que os docentes saibam como as utilizar para promover uma motivação mais autónoma.

1.3. Causas e estratégias pedagógicas para combater a desmotivação dos alunos pela escola (e pela disciplina de Geografia)

Como salientamos nos dois subcapítulos anteriores, a (des)motivação é, provavelmente, o fator condicionante que mais contribui para o (in)sucesso escolar. Efetivamente, existem diversas evidências de que é uma variável que se relaciona positiva ou negativamente com o desempenho escolar dos alunos, influenciando os seus resultados académicos (Pereira, 2011). Assim, se importa discutir as causas da desmotivação, é fundamental refletir sobre as estratégias pedagógicas que os docentes devem adotar para suscitar e manter a motivação dos seus alunos, que não pode ser vista como algo característico, intrínseco e permanente dos mesmos, como é frequentemente assumido (Vinha, 2009; Olival, 2017). Considerando a nossa prática pedagógica, vamos focar essencialmente em aspetos ligados à nossa experiência ao lecionar a disciplina de Geografia, embora não ignorando a concetualização teórica.

Quando o professor perceciona que um ou mais estudantes da sua turma estão desmotivados, deve tentar identificar as razões subjacentes, visando sobretudo implementar estratégias mais adequadas, que permitam superar/mitigar a(s) causa(s) do 'desinteresse' (Rodrigues, 2017). De acordo com Veríssimo (2013), a desmotivação dos educandos está normalmente associada a três motivos: dificuldade em aprender; não ser agradável aprender e julgarem não ser importante aprender.

A primeira razão, a desmotivação associada à dificuldade em aprender, pode decorrer de aspetos cognitivos (internos) associados a distúrbios de saúde física e emocional, que conduzem os alunos a uma frustração contínua, deixando de confiar na sua capacidade em alcançar resultados positivos e desejáveis, desenvolvendo expectativas baixas que podem conduzir ao insucesso escolar e, na sequência, ao abandono escolar precoce. Assim, como a motivação se relaciona positivamente com o desempenho escolar, cria-se um círculo vicioso em que, devido à dificuldade de aprendizagem, à frustração contínua e ao insucesso escolar, o aluno vai desenvolvendo um 'desinteresse' cumulativo, que remete para uma prestação académica que também se vai agravando.

De qualquer modo, de acordo com Liang e Li (2019, p.142), há situações em que 'ser difícil aprender' encerra problemas de saúde efetivos:

> Children with learning difficulties show obvious difficulties in meta-memory, working memory and short-term memory. Some studies have shown that children with learning difficulties have various degrees of difficulties in the analysis of task requirements, the selection of appropriate strategies, and allocation of learning time, monitoring and regulation of learning process, assessment results and so on.

No entanto, se devidamente acompanhadas com medidas de suporte adequadas à aprendizagem, como prevê o Decreto-Lei nº 54 de 2018 — que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva —, mesmo crianças e jovens com problemas cognitivos podem superar dificuldades e sentir-se motivados em aprender.

Face ao exposto, cabe ao professor estar atento e romper ou o círculo vicioso de descrença nas capacidades próprias, a baixa motivação e realização académica, ou contar com o apoio efetivo de docentes ou técnicos ligados à educação especial. Para isso, é necessário que o professor:

- Seja capaz de preparar tarefas e atividades que conduzam o aluno ao êxito, ou seja, deve conseguir adaptar as exigências dos conteúdos e das tarefas e atividades às capacidades dos educandos, para que estes sejam bem-

sucedidos, o que tende a promover a sua motivação (Jesus, 2008; Ramos, 2012). Em Geografia, conceitos que tendem a ser mais abstratos, como, por exemplo, o sistema de coordenadas e a orientação, podem mais facilmente ser apreendidos colocando os discentes a trabalhar com mapas e bússolas, através de exercícios aplicados no recreio escolar, ou utilizando aplicações que podem facilmente descarregar para os seus telemóveis;

- Não comparar os estudantes com baixa realização académica com os restantes, uma vez que tal atitude pode criar sentimentos de injustiça e revolta. Deste modo, o professor deve incentivar os alunos a focar-se na sua própria evolução, embora seja natural que, entre eles, a comparação possa ocorrer espontaneamente (Veríssimo, 2013). Nestas situações, o docente deve fomentar o trabalho colaborativo, incentivando a entreajuda assente no respeito por si e pelo outro. Ou seja, deve procurar "(…) envolver e avaliar os discentes em todo o processo de construção do seu saber, numa dinâmica de cooperação com os seus pares. Não é 'olhar' para o indivíduo, isoladamente, mas para o grupo em que se insere" (Sanches, 2011, p.138);
- Fomentar uma boa relação entre professor e aluno, uma vez que um ambiente de aprendizagem que proporciona segurança e confiança, influencia diretamente a promoção da aprendizagem e da motivação e, consequentemente, impulsiona o sucesso escolar, especialmente nos alunos que estão desmotivados pela descrença nas suas próprias capacidades (Pereira, 2011). De facto, reconhece-se que o comportamento dos professores é "(…) a pivotal factor that can cause either positive or negative change in students' learning motivation. If teacher adopts required behavior and use proposed and appropriate techniques there will definitely be an increase in students' learning motivation, absorption capacity and passion" (Tanveer *et al.*, 2012, p.85);
- Conceder *feedback* claro e detalhado, com o propósito de promover a melhoria das competências e capacidades dos alunos. Este *feedback* pode ser negativo/corretivo, demonstrando os aspetos que os discentes devem corrigir e melhorar; ou positivo, destacando os pontos que estes já atingiram com êxito.

No cenário em que o educando se encontra desmotivado pela dificuldade em aprender, o docente deve privilegiar o *feedback* positivo, estimulando no aluno a confiança em alcançar resultados desejáveis e, consequentemente, a motivação (Bzuneck, 2010; Ramos, 2012);

- Valorizar mais o esforço do que o resultado final, principalmente quando estamos perante estudantes com problemas de insucesso escolar. Se o professor atribuir maior importância ao resultado, este perpetuará o círculo vicioso que se gera nos alunos, de descrença nas capacidades próprias, baixando a sua motivação (Jesus, 2008). Este aspeto é salientado por Rodrigues e Marques (1981, p.7) referindo que "(…) sendo o esforço algo que pode ser estimulado pelo professor, por ser uma variável instável e sujeita aos processos de motivação, quando isto ocorre há maiores chances de o aluno aumentar sua auto-confiança e competência".

O segundo motivo, a desmotivação por sentirem que não é agradável aprender, advém sobretudo da forma como os educandos encaram os conteúdos, as tarefas e as atividades, julgando-as pouco desafiantes, monótonas e desinteressantes. Assim, para eles, estar na sala de aula torna-se desagradável e enfadonho (Veríssimo, 2013). Perante este fator de desmotivação, o docente deverá aumentar os níveis de interesse dos conteúdos, das tarefas e das atividades, o que, consequentemente, levará ao aumento motivação destes alunos. Neste contexto, é importante:

- Levar em consideração as características individuais dos educandos, nomeadamente as suas preferências e interesses, de forma a promover um maior envolvimento no processo de aprendizagem. Jesus (2008) e Veríssimo (2013) reafirmam esta ideia, indo ao encontro das ideias de Freire (1996), que destaca, neste contexto, a importância de 'saber escutar' os alunos, estar sempre aberto ao diálogo e assignar aos conteúdos aspetos com que se confrontam do quotidiano: "Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não

estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?" (ob.cit., p.15);

- Provocar nos estudantes a curiosidade, o desafio e o desejo de saber, através de tarefas inusitadas, perguntas interessantes e atividades diferenciadas, já que, estratégias repetitivas conduzem ao desinteresse e consecutivamente à desmotivação. Lynch e Maclean (2001, apud Hawkes, 2009, p.457) alertaram para o facto da "(…) repetition does not sound like an interesting prospect for learners; therefore, tasks must be carefully designed so that they are not tedious (…) learners reacted negatively when required to repeat a task, and that they might have been bored";
- Fomentar atividades colaborativas e cooperativas, de forma a envolver e desafiar os educandos nas tarefas, mas também promover a colaboração entre os estudantes que já dominam os conteúdos programáticos e aqueles que enfrentam maiores dificuldades (Jesus, 2008; Veríssimo, 2013);
- Conceber um contexto de sala de aula motivador, através do incentivo à responsabilidade dos alunos e da criação de um ambiente protegido e acolhedor, desde a organização física até às interações dentro da sala de aula (Pereira, 2011).

Por último, a desmotivação por considerarem não ser importante aprender. Tal pode associar-se a vários aspetos: desde o facto de os educandos entenderem que os conteúdos lecionados e as tarefas e atividades propostas pelos professores não terem relevância e aplicabilidade prática, até questões associadas ao seu projeto de vida (Veríssimo, 2013). Esta questão recorda-nos a Recomendação nº 3/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), relativa ao prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12º ano ou até aos 18 anos. Do conjunto de preocupações que este documento encerra, destacamos:

> (…) a 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 (Recomendação nº 3/2012, 2012, p.26036).

Efetivamente, muitos alunos não consideram que prolongar a sua escolaridade lhe trará benefícios — muitas vezes com base nos exemplos dos seus familiares — transmitindo a vontade de começar a trabalhar mais cedo — o que lhes é permitido porque a idade legal de acesso ao trabalho são os 16 anos — considerando que:

> (…) o adiamento demasiado prolongado da realização de qualquer experiência de trabalho (para depois dos 18 anos) representa para alguns alunos um violento adiamento de um importante fator de motivação para o seu desenvolvimento e crescimento como pessoa e como cidadão ou cidadã" (ob.cit., p.26037).

Neste sentido, dado que alguns alunos acreditam que a aprendizagem é irrelevante para o seu dia a dia, culminando na diminuição da motivação, o professor deverá:

- Associar os conteúdos ao quotidiano dos alunos, criando um espaço de aprendizagens significativas, marcado por trocas mútuas de conhecimento e experiências. Desta forma, ao relacionar os conteúdos programáticos com a vida, as preocupações e interesses pessoais dos discentes, estes passarão a atribuir maior significado e importância às aprendizagens escolares, ficando, desse modo, mais motivados (Bzuneck, 2010; Vasconcelos, 2015);
- Recorrer a problemas reais como ponto de partida para lecionar determinado conteúdo programático, adotando a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Este método, permite que os estudantes enfrentem situações da vida real para desenvolverem capacidades e adquirirem

conhecimentos, o que promove um maior envolvimento do estudante no processo de aprendizagem e, por consequência, aumenta a sua motivação (Graaf & Kolmos, 2003; Allen *et al.*, 2011; Loyens *et al.*, 2012);

- Apresentar exemplos reais e concretos ao longo das aulas, uma vez que estes alunos não conseguem compreender, sem a explicitação direta do professor, a utilidade, a relevância e a aplicabilidade de determinados conteúdos. Tal situação leva ao tédio, à indiferença e à desmotivação, refletida em questionamentos recorrentes, como: 'Para que preciso estudar isso?' ou 'Qual a importância disso?' (Bzuneck, 2010; Silva *et al.,* 2015). Esta ideia é indicada por Seifert (2004, p.147): "If students do not find the work meaningful and tend to make external attributions, then work avoidance may develop";
- Demonstrar a funcionalidade e utilidade dos conteúdos para o futuro, quer enquanto adultos ou profissionais, bem como para outros conteúdos que surgirão ao longo do percurso escolar. Esta estratégia é de elevada importância, visto os estudantes, grande parte das vezes, só se centrarem exclusivamente no presente (Bzuneck, 2010; Veríssimo, 2013).

Relativamente à desmotivação pela disciplina de Geografia, diversos estudos concretizados a nível mundial e nacional apontam que tal resulta do facto da disciplina ser percebida pelos discentes como "matéria a ser decorada". Ou seja, para os alunos, trata-se de uma disciplina que se cinge unicamente à mera descrição e memorização de fenómenos, como os nomes dos países e capitais, as formas de relevo, os tipos de clima, entre outros, não tendo assim importância para as suas vidas (Callai, 2001; Silva & Aragão, 2012; Paz & Frick, 2018). Esta ideia é manifestada por Silva *et al.* (2010, p.3):

> Em muitas publicações portuguesas especializadas que abordam a didática do ensino de Geografia, vários autores criticam o ensino tradicional e insistem na necessidade de ações para renovar o ensino da disciplina nos períodos escolares em que ela é estudada […]. Há uma crítica generalizada à memorização, que forma alunos passivos, além da proposição de superar a Geografia descritiva, dispersa e conceitualmente vazia.

Esta perceção da disciplina de Geografia, que conduz a que os estudantes se desmotivem por não ser agradável aprender, mas sobretudo por considerarem não ser importante aprender, resulta da desconexão entre os conteúdos programáticos, com alto nível de abstração, e a realidade vivida pelos educandos, o que faz com que estes não compreendam a relevância e a aplicabilidade prática dos conteúdos lecionados (Silva *et al.*, 2014; Silva, 2015; Silva & Lima, 2016). Esta questão foi já indicada por Callai (1996, p.12): "(…) os educandos não conseguem interligar a realidade local com os conteúdos ministrados em sala de aula, e passam a taxar a disciplina como sendo uma matéria de fácil e/ou decoreba e sem utilidade".

Posto isto, cabe aos professores de Geografia terminar com a perceção de que a aprendizagem da disciplina é descontextualizada e mecânica, assentando na descrição e memorização dos factos e elementos sobre a Terra de forma fragmentada, pelo que é premente torná-la realmente significativa para os alunos.

1.4. A promoção da aprendizagem significativa, através do quotidiano dos alunos, como estratégia pedagógica para aumentar a motivação pela disciplina de Geografia

1.4.1. A Teoria da Aprendizagem Significativa

A Teoria da Aprendizagem Significativa, baseia-se na utilização do conhecimento prévio, existente na estrutura cognitiva do estudante, como ponto de partida para a construção do novo conhecimento, possibilitando a assimilação significativa dos conteúdos abordados (Abreu, 2016). Dessa forma, como o próprio nome indica, é uma aprendizagem que atribui significado aos novos conhecimentos, evitando que sejam apenas uma reprodução mecânica e efémera, como ainda persiste em algumas práticas do processo de ensino-aprendizagem (Valadares & Moreira, 2009; Oliveira & Santos, 2022). Basicamente, significa "(…) que os alunos aprendem melhor quando novos conceitos são relacionados com conceitos já conhecidos" (Júnior *et al.*, 2023, p.1).

Esta teoria educacional cognitiva-construtivista — cognitiva por se assentar na compreensão, alteração, armazenamento e utilização da informação e construtivista visto o estudante ser o principal responsável pela sua aprendizagem —, foi desenvolvida pelo neurologista e psicólogo educacional David Paul Ausubel (1918-2008) e apresentada ao público pela primeira vez em 1963, na obra *The Psychology of Meaningful Verbal Learning,* sendo consolidada posteriormente em 1968 na obra *Educational Psychology: a Cognitive View* (Valadares & Moreira, 2009; Almeida, 2022; Júnior *et al.*, 2023).

Analisando a Teoria da Aprendizagem Significativa com maior precisão e profundidade, deve ter-se em consideração que a utilização do conhecimento prévio presente na estrutura cognitiva do aprendiz, como ponto de partida para a construção do novo conhecimento, ocorre de forma substantiva (não literal) e não arbitrária (Agra *et al.*, 2019).

De forma substantiva, significa que o que é incorporado na estrutura cognitiva do aluno é a essência do novo conhecimento, das novas ideias e não as palavras utilizadas para expressá-las e, portanto, ocorre de uma forma não literal, ou seja, não ao 'pé da letra'. É, também, um processo não arbitrário, pelo que não sucede ao acaso, pois a interação acontece mediante aspetos especificamente relevantes presentes na estrutura cognitiva, os denominados 'subsunçores', ideias integradoras ou ideias âncora. Assim, correspondem a conceitos e proposições relevantes, claras e inclusivas, já presentes na mente do aluno (conhecimentos prévios), que vão dotar de significado o novo conhecimento em interação com essas ideias (Moreira, 1997; Tavares 2004).

Apesar de utilizado o termo 'ideia âncora' para referir os conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, este é o menos correto dos três referidos anteriormente, uma vez que a aprendizagem significativa não consiste numa mera ancoragem entre os conhecimentos novos e os que o educando já detém. Ou seja, neste processo de assimilação significativa, em que os novos conteúdos ganham significado para o aluno, ocorre também a transformação dos subsunçores da estrutura cognitiva (Valadares & Moreira, 2009).

Deste modo, como ilustrado na figura 2, quando um subsunçor assimila uma ideia nova potencialmente significativa, ocorre um produto interacional em que o subsunçor e a nova ideia se modificam e influenciam mutuamente.

Figura 2 - Processo de assimilação significativa



i - ideia nova potencialmente significativa
S - subsunçor (ideia já estabelecida)
i'S'- produto interacional

em que

i' - é o novo conhecimento, agora significativo
S' - é o subsunçor enriquecido, modificado

Adaptado de: Valadares & Moreira, 2009

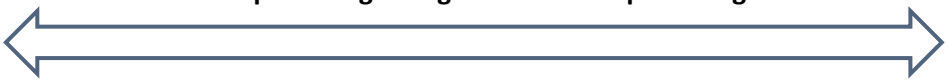
Conclui-se, assim, que a aprendizagem significativa não consiste apenas no processo de assimilação, mas também no produto do mesmo, ou seja, na atribuição de significados à nova informação, acompanhado do enriquecimento e da modificação dos subsunçores (Valadares & Moreira, 2009).

Como antítese da aprendizagem significativa, David Ausubel apresenta a aprendizagem mecânica ou memorística. Esta caracteriza-se pelo facto do material de aprendizagem se associar à estrutura cognitiva do indivíduo de forma literal e arbitrária, ou seja, as novas informações são apreendidas sem interagir com os conceitos existentes na estrutura cognitiva. Como resultado, o aluno memoriza os conteúdos em causa para uso imediato, mas, em pouco tempo, ocorre o esquecimento (Abreu, 2016; Sousa *et al.*, 2018*;* Almeida, 2022).

Embora Ausubel tenha apresentado a aprendizagem mecânica como antítese da aprendizagem significativa, sendo esta substantiva (não literal) e não arbitrária, enquanto a aprendizagem mecânica é literal e arbitrária, o autor salientou que estas aprendizagens não são dicotómicas, variando continuamente de uma aprendizagem altamente significativa até a uma aprendizagem profundamente mecânica ou memorística (Figura 3) (Moreira, 1997). Assim, é entre os dois extremos desse

contínuo que os alunos adquirem conhecimentos, captando e fixando determinadas partes (Coelho *et al.*, 2019).

Figura 3 - Contínuo entre a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica



Fonte: Valadares & Moreira, 2009

Neste contínuo, para que a aprendizagem seja predominantemente significativa, é imprescindível que o estudante seja confrontado com um conteúdo potencialmente significativo e que adote uma atitude de aprendizagem potencialmente significativa. Para que a primeira condição seja cumprida, é necessário que o conteúdo seja congruente, plausível e passível de ser logicamente relacionável com qualquer outra estrutura cognitiva apropriada e que existam subsunçores na estrutura cognitiva do discente que permitam que ocorra a assimilação significativa desse novo conteúdo (Valadares & Moreira, 2009; Almeida, 2022). Já a segunda condição, a predisposição do aluno para aprender de modo significativo, deve-se ao facto de que, se o estudante optar por memorizar o conteúdo de forma arbitrária e literal, a aprendizagem será, inevitavelmente, predominantemente mecânica, mesmo que o conteúdo com o qual é confrontado seja potencialmente significativo (Pelizzari *et al.*, 2001; Valadares & Moreira, 2009).

Outra ideia importante desta teoria, é que a aprendizagem ser mais ou menos significativa ou mecânica não depende de ocorrer por receção — caso em que a informação exposta ao aluno já se encontra pronta —, ou por descoberta em que a informação não é apresentada na sua forma final, mas descoberta pelo estudante (Sousa *et al.*, 2018).

Assim, existem dois contínuos distintos: um entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa e outro entre aprendizagem por receção e aprendizagem por descoberta, sendo relativamente a estes dois contínuos que se situa qualquer aprendizagem, devendo ser o mais significativa possível e com a maior autonomia do estudante (Valadares & Moreira, 2009).

1.4.2. A promoção da aprendizagem significativa em Geografia

Como já apontado, de acordo com diversos estudos, a disciplina de Geografia é entendida pelos educandos como uma ciência descritiva sobre a Terra, dispersa e conceitualmente 'vazia', sendo caracterizada pelos mesmos como a "matéria a ser decorada" e sem importância. Assim, para estes, esta disciplina centra-se na mera descrição e memorização de fenómenos sem importância, uma vez que não tem nenhuma conexão com o seu espaço de vivência (Tomita, 2009; Silva *et al.*, 2010).

Esta perceção da disciplina, que conduz à desmotivação e consequentemente ao insucesso escolar, resulta dos conteúdos lecionados se associarem à estrutura cognitiva do indivíduo de forma literal e arbitrária, ou seja, os alunos apenas decoram os conteúdos programáticos de Geografia para os testes e fichas de trabalho, sem compreenderem a aplicabilidade prática dos mesmos, ocorrendo, como denominado por Ausubel, uma aprendizagem mecânica ou memorística (Coelho *et al.*, 2019).

Visto o (in)sucesso escolar não ser resultado das capacidades intelectuais intrínsecas dos alunos, como era defendido na primeira metade do século XX, ou da pertença social e do conjunto de conhecimentos e experiências que os alunos detêm quando ingressam na escola, como sustentado a partir da década de 1960, mas sim do contexto educativo, cabe ao professor garantir que os conteúdos em sala de aula sejam realmente significativos para a vida do aluno, promovendo assim a aprendizagem significativa de David Ausubel, caracterizada pelo mesmo, por ser a antítese da aprendizagem mecânica ou memorística (Pereira, 2010; Rafael, 2011; Branco, 2012; Farias, 2017).

Considerando que um dos princípios básicos da aprendizagem significativa consiste em valorizar e utilizar o conhecimento prévio dos estudantes como ponto de partida para a construção do novo conhecimento, e tendo em conta que a Geografia é uma ciência que estuda as relações entre a sociedade e a natureza, na verdade ela aborda conteúdos que estão presentes na vida de cada indivíduo, desde o momento em que nasce até ao momento em que morre, o professor de Geografia pode facilmente promover uma aprendizagem significativa se contextualizar os conteúdos

programáticos no quotidiano do aluno (Araújo, 2010; Santos *et al.*, 2014; Arruda, 2019). Esta ideia é manifestada por Oliveira e Santos (2022, p.89): "Há, portanto, uma preocupação em buscar a contextualização dos conteúdos de Geografia trabalhados na sala de aula com o cotidiano dos alunos, de modo que a aprendizagem significativa seja alcançada".

Esta estratégia de atribuir significado aos conteúdos programáticos de Geografia através do quotidiano dos alunos, promove o processo de assimilação significativa, uma vez que os novos conteúdos se relacionarem com o seu quotidiano. No entanto, observa-se igualmente a transformação dos subsunçores da estrutura cognitiva, ou seja, os conhecimentos que o aluno já detém da sua realidade vivida ficarão mais enriquecidos e dotados de significado. Assim, o professor de Geografia não deve apenas transmitir a informação geográfica presente nos manuais escolares, mas capacitar os seus alunos de conhecimentos que lhes permitam analisar e interpretar o seu dia a dia (Arruda, 2019; Silva, 2023a).

A importância da promoção da aprendizagem significativa na disciplina de Geografia através do quotidiano dos alunos, para que estes atribuam maior importância à disciplina e assim ocorra uma maior motivação e consequentemente o sucesso escolar, é defendida por diversos autores, designadamente Silva (2023a, p.33):

> A chave para uma aprendizagem significativa, reside na capacidade de o aluno reconhecer a aplicação e a utilidade prática, dos conceitos compreendidos. Isso envolve uma abordagem, que visa integrar os conteúdos geográficos com a realidade do aluno, tornando o conhecimento tangível e relevante no seu quotidiano. Mais ainda, "o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for encarado como tal, como um processo do aluno, que dele parte e nele se desenvolve" (Cavalcanti, 2005, p.201). Portanto, é crucial que o ensino de Geografia, seja direcionado para valorizar as experiências dos estudantes.

Deste modo, a promoção da aprendizagem significativa na disciplina de Geografia através do quotidiano dos alunos, nomeadamente através da sua família, da sua escola e do local onde vive e estuda, vai permitir que estes consigam visualizar e materializar

o valor dos conteúdos geográficos no seu dia a dia. Neste sentido, vão atribuir à Geografia maior pertinência e utilidade para a sua vida, sentindo-se mais motivados e, consequentemente, obtendo maior sucesso escolar na disciplina (Silva, 2015; Korvasová, 2023).

Em termos metodológicos, a aprendizagem significativa pode ser associada à Aprendizagem à Escala Local, tradução do inglês *Place-based Learning/Education*. E a sua definição, enquadra-se cabalmente no texto que escrevemos sobre a aprendizagem significativa:

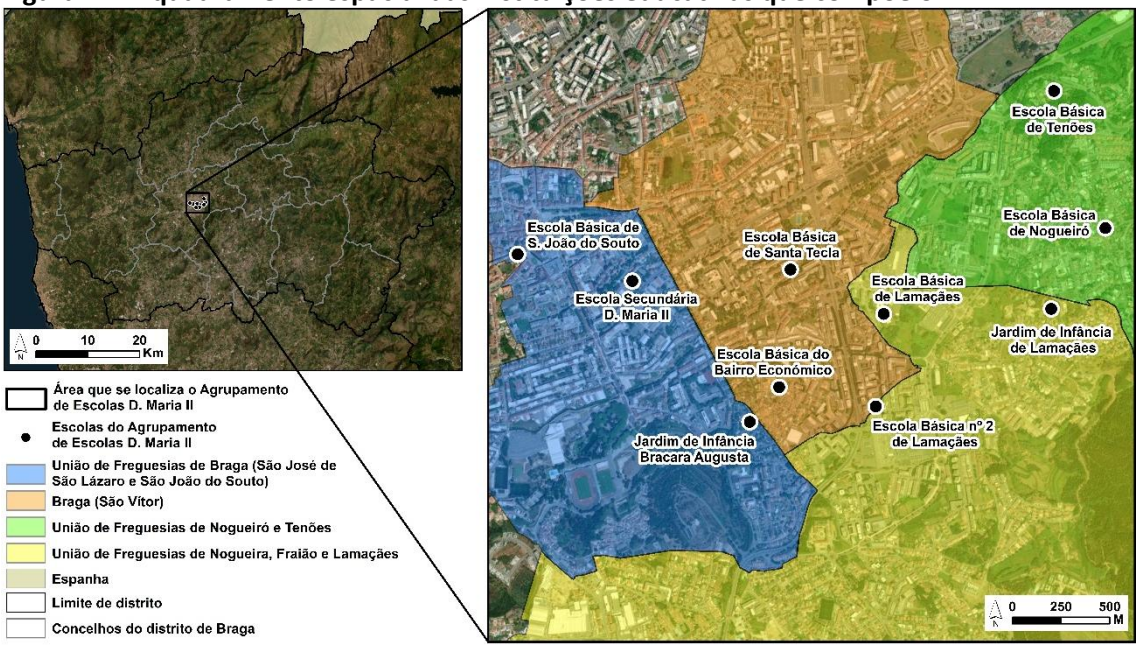
> Place-based education is the process of using the local community and environment as a starting point to teach concepts in language arts, mathematics, social studies, science and other subjects across the curriculum. Emphasizing hands-on, real-world learning experiences, this approach to education increases academic achievement, helps students develop stronger ties to their community, enhances students' appreciation for the natural world, and creates a heightened commitment to serving as active, contributing citizens. Community vitality and environmental quality are improved through the active engagement of local citizens, community organizations, and environmental resources in the life of the school (Sobel, 2004, p.6).

2. Enquadramento do estudo de caso

2.1. O Agrupamento de Escolas D. Maria II

Localizado no concelho de Braga, o Agrupamento de Escolas D. Maria II (AEDMII) é composto por dez instituições, distribuídas pelas freguesias de Braga (São Vítor), União de Freguesias de Braga (São José de São Lázaro e São João do Souto), União de Freguesias de Nogueiró e Tenões e União de Freguesias de Nogueira, Fraião e Lamações (Figura 4) (AEDMII, 2022).

Figura 4 - Enquadramento espacial das instituições educativas que compõe o AEDMII



Fonte: Elaboração própria

Neste contexto administrativo, o Agrupamento oferece todos os níveis de ensino num raio de 6 km, sendo que, conforme evidenciado na tabela 2, a Educação Pré-Escolar é disponibilizada em cinco escolas; o 1º Ciclo do Ensino Básico, em seis; o 2º Ciclo do Ensino Básico, em uma; o 3º Ciclo do Ensino Básico, em duas; e, por fim, o Ensino Secundário, em uma escola (AEDMII, 2022).

Tabela 2 - Níveis de ensino disponibilizados pelas instituições educativas que compõe o AEDMII

Escola	Nível de ensino
Jardim de Infância de Lamações	Educação Pré-Escolar
Jardim de Infância Bracara Augusta	Educação Pré-Escolar
Escola Básica de Tenões	Educação Pré-Escolar
	1º Ciclo do Ensino Básico
Escola Básica nº2 de Lamações	Educação Pré-Escolar
	1º Ciclo do Ensino Básico
Escola Básica de Nogueiró	Educação Pré-Escolar
	1º Ciclo do Ensino Básico
Escola Básica de S. João do Souto	1º Ciclo do Ensino Básico
Escola Básica de Santa Tecla	1º Ciclo do Ensino Básico
Escola Básica do Bairro Económico	1º Ciclo do Ensino Básico
Escola Básica de Lamações	2º Ciclo do Ensino Básico
	3º Ciclo do Ensino Básico
Escola Secundária D. Maria II	3º Ciclo do Ensino Básico
	Ensino Secundário

Fonte: AEDMII, 2024b

Tendo em conta todos os níveis de ensino, no início do ano letivo 2024/2025, o AEDMII contava com 2577 crianças e jovens matriculados, de acordo com uma distribuição que pode ser observada na tabela 3. Destacamos, no Ensino Secundário, o facto de ser bastante superior a percentagem dos alunos inscritos nos Cursos Científico-Humanísticos, relativamente aos Cursos Profissionais, denotando projetos de vida distintos, tendo em conta que os primeiros, à partida, pretendem prosseguir os estudos para o Ensino Superior (Direção da Escola Secundária D. Maria II, comunicação pessoal, 16 de outubro de 2024).

Tabela 3 - Distribuição dos alunos por nível de ensino no AEDMII

Nível de ensino		Número	Percentagem
Educação Pré-Escolar		180	7%
Ensino Básico	**1º Ciclo**	557	22%
	2º Ciclo	199	8%
	3º Ciclo	491	19%
Ensino Secundário	**Cursos Científico-Humanísticos**	883	34%
	Cursos Profissionais	267	10%
Total		**2577**	

Fonte: Direção da Escola Secundária D. Maria II, comunicação pessoal, 16 de outubro de 2024

Salientar que, do total de crianças e jovens do AEDMII, 827, ou seja, 32% da comunidade estudantil, são de origem estrangeira, abrangendo 46 nacionalidades distintas. Apesar destes dados demonstrarem a multiculturalidade deste

Agrupamento, com uma grande diversidade de culturas e idiomas, é importante ressaltar que 77% destes alunos são provenientes de países pertencentes à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), com destaque para o Brasil, com 580 educandos (Direção da Escola Secundária D. Maria II, comunicação pessoal, 16 de outubro de 2024).

No que concerne ao quadro de profissionais, o AEDMII possui 352 docentes, desde o nível de Ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário, 79 assistentes operacionais, 15 assistentes técnicos, 5 técnicos especializados (4 enfermeiros e 1 advogado), 2 psicólogos, 5 terapeutas da fala e 9 intérpretes da Língua Gestual Portuguesa. Desempenham ainda funções 1 técnica de intervenção local e 1 psicóloga no âmbito dos Planos de Desenvolvimento Pessoal (AEDMII, 2022). Este quadro técnico bastante completo, traduz a presença de estudantes com 'necessidades de saúde especiais' ou 'barreiras à aprendizagem', tal como definido no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que estabelece "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, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (p.2919).

O Agrupamento integra ainda o consórcio do Centro Qualifica do Município de Braga, que tem como missão o aumento e melhoria das qualificações da população adulta do município. É referência para a Educação Bilingue, para a Intervenção Precoce na Infância desde o ano letivo 2007/2008 e no âmbito do SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância desde setembro de 2011, sendo também sede do Centro de Formação Associação de Escolas/Braga Sul e da Coordenação Local do Desporto Escolar (AEDMII, 2022).

Por fim, importa salientar que o AEDMII mantém uma rede alargada de parcerias com entidades internas e externas e instituições locais e regionais, que se revelam essenciais para o desenvolvimento de projetos articulados com os clubes/projetos em funcionamento, abrangendo domínios como a sustentabilidade, a saúde, a ciência, as literacias, o desporto, entre outros (AEDMII, 2022).

2.2. A Escola Secundária D. Maria II

A Escola Secundária D. Maria II (ESDMII), implantada no centro urbano de Braga, mais precisamente na União de Freguesias de Braga (São José de São Lázaro e São João do Souto), é delimitada a sul pela N101 (Avenida João XXI), que atravessa o concelho no sentido leste/oeste e, a norte, pela Rua 25 de Abril que cruza a Avenida da Liberdade, uma das principais avenidas da cidade (Figura 5).

Figura 5 - Enquadramento espacial da Escola Secundária D. Maria II



Adaptado de: Google Earth

Esta escola, como já referimos, é sede do Agrupamento de Escolas D. Maria II. Foi fundada em 1964 como Liceu Nacional D. Maria II, através da publicação do Decreto-Lei nº45636, de 31 de Março, assinado pelo então Ministro da Educação Nacional, Inocêncio Galvão Teles, com a indicação de ser um liceu feminino com 24 salas e 1000 alunas (Rede de Arquivos Escolares, 2024; AEDMII, 2024a). Esta configuração, com discentes apenas do sexo feminino, perdurou até 1973, ano em que o liceu também passou a admitir alunos do sexo masculino, fruto da reforma de Veiga Simão. Posteriormente, em 1974, em virtude da Revolução de 25 de Abril, o até então Liceu Nacional D. Maria II, vê alterada a sua designação para Escola Secundária D. Maria II, mantendo-se até à data de hoje (AEDMII, 2024a).

Figura 6 - Fotografias de uma sala de aula da Escola Secundária D. Maria II, na visão do professor e dos alunos



Fonte: Fotografias do autor

Apesar da ESDMII ter sido fundada em 1964, detém instalações modernas e é equipada com um grande número de infraestruturas tecnológicas, designadamente computadores e projetores em todas as salas de aula, facilitando e melhorando o processo educativo (Figura 6). Estas valências são resultado da profunda requalificação realizada pela Parque Escolar entre junho de 2009 e maio de 2011, com um investimento de 12,4 milhões de euros, que além das diversas melhorias, aumentaram a área de construção para mais do dobro. Este aumento, permite que no início do ano letivo 2024/2025 a escola detivesse 123 alunos no 3º Ciclo do Ensino Básico e 1150 alunos no Ensino Secundário, 883 dos quais distribuídos pelos Cursos Científico-Humanísticos e 267 pelos Cursos Profissionais (Construção Pública, 2009; Construção Pública, 2011a; Construção Pública, 2011b; Direção da Escola Secundária D. Maria II, comunicação pessoal, 16 de outubro de 2024).

Além da criação de mais salas de aulas, com a construção de um novo bloco para esse efeito, esta requalificação concebeu uma nova entrada da escola — onde se encontra a área de administração e gestão da mesma —, deu um lugar de destaque à biblioteca por cima da entrada, criou blocos entre dois de salas de aulas para atividades específicas, designadamente laboratórios, oficinas de artes e desportos (ginásio, campo coberto e campos de jogos descobertos) e os espaços exteriores foram redesenhados para melhorar as condições de acessibilidade, aumentar a área de

recreio coberto e a área permeável e arborizada (Construção Pública, 2011a; Construção Pública, 2011b).

A história da Escola Secundária D. Maria II encontra-se estreitamente ligada à dos últimos anos do sistema educativo português. Do "Liceu" unicamente frequentado por alunas, sofre transformações associadas à revolução democrática de Abril de 1974, abrindo-se a novas ofertas e públicos. A requalificação realizada entre junho de 2009 e maio de 2011 pela Parque Escolar (AEDMII, 2024a; Construção Pública, 2024), criada pelo governo português em 2007 através do decreto-lei 41/2007, deu-lhe uma 'nova vida', embora detenha os mesmos constrangimentos e oportunidades que afetam o Agrupamento da qual é sede (Tabela 4).

Tabela 4 - Constrangimentos e oportunidades da Escola Secundária D. Maria II

Constrangimentos	Oportunidades
• Assiduidade irregular; • Dicotomia entre a sociedade digital de consumo imediato e a resiliência necessária à natureza do trabalho escolar, enquanto problema que caracteriza a sociedade atual; • Resultados académicos baixos em algumas disciplinas no 3º Ciclo e Ensino Secundário; • Território educativo social, cultural e economicamente heterogéneo e desfavorecido, com diversidade de culturas; • Linguagem e comportamentos desajustados de alguns grupos de alunos.	• Interesses variados dos alunos; • Utilização na sala de aula de ferramentas digitais como recursos pedagógicos; • Integração de alunos provenientes de diferentes culturas e a sua inclusão no contexto educativo, valorizando, concomitantemente, os aportes de tais diferenças; • Apoios educativos/salas de estudo como medidas de suporte à aprendizagem; • Comunicação entre serviços e entre a escola e as famílias; • Avaliação formativa das aprendizagens, como fundamento de estratégias de diferenciação pedagógica e de superação de eventuais dificuldades.

Fonte: AEDMII, 2022

2.3. Caracterização dos alunos da turma amostra da investigação-ação

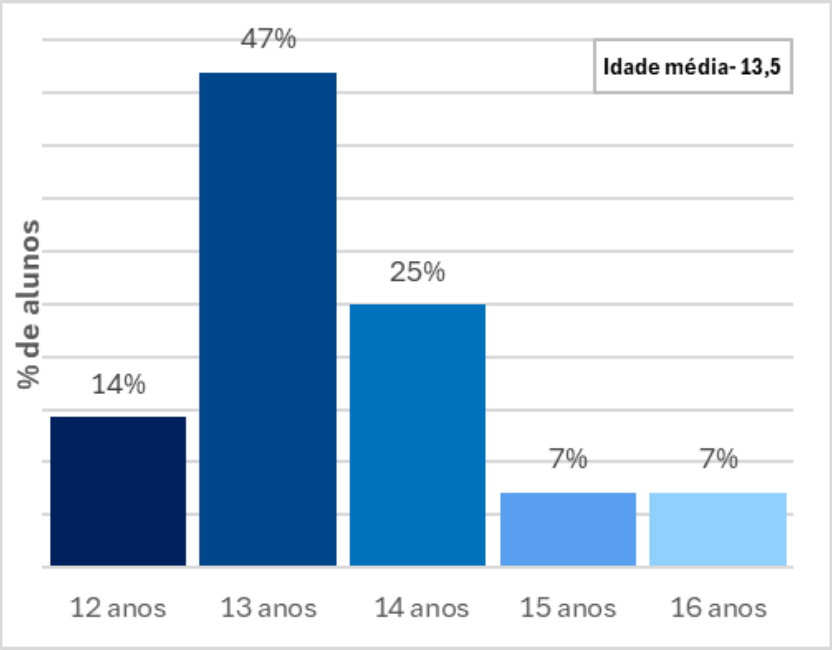
A Prática de Ensino Supervisionada (PES), desenvolvida entre setembro de 2024 e maio de 2025, decorreu com 73 discentes, distribuídos por três turmas do ensino regular: uma do 8º ano, na disciplina de Geografia e duas do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, na disciplina de Geografia A.

Embora as estratégias desta investigação-ação tenham sido aplicadas a todas as turmas em que decorreu a PES, a sua realização contou apenas com a participação do 8ºX (designação fictícia para proteção de dados). A decisão de integrar apenas esta turma, justifica-se por ter sido com estes alunos que, através da observação participante e das conversas informais, decidimos a escolha da temática a desenvolver no presente RE. As suas características, designadamente o relativo insucesso escolar na disciplina de Geografia (de acordo com dados do ano letivo anterior) e o facto de termos trabalhado de forma contínua ao longo do ano letivo com estes alunos, o que não aconteceu com as restantes turmas.

Partindo para a caracterização da amostra, a turma 8ºX é constituída por 28 alunos. Ainda que detenha uma distribuição equilibrada por género, com 15 discentes do sexo feminino e 13 do sexo masculino, apresenta uma grande variação de idades. Assim, apesar da idade média ser de 13,5 anos e a moda se centrar nos 13 anos (idade que, por norma, os estudantes têm no início do 8º ano), no início do ano letivo 2024/2025 as idades variavam entre os 12 e os 16 anos (Gráfico 1).

Esta grande variação de idades, reflete a existência de vários alunos que já sofreram retenções, o que tende a constituir um fator de desmotivação. Note-se que, no início do ano letivo, 39% da turma detinha 14 ou mais anos, condicionando a prática pedagógica em virtude das diferenças ao nível da 'maturidade', dos interesses e das experiências distintas dentro do grupo. A estas circunstâncias, acresce o elevado número de alunos estrangeiros presentes na turma, que, devido à adaptação ao sistema educativo português, por vezes têm de atrasar um ano de escolaridade.

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos do 8ºX por idades

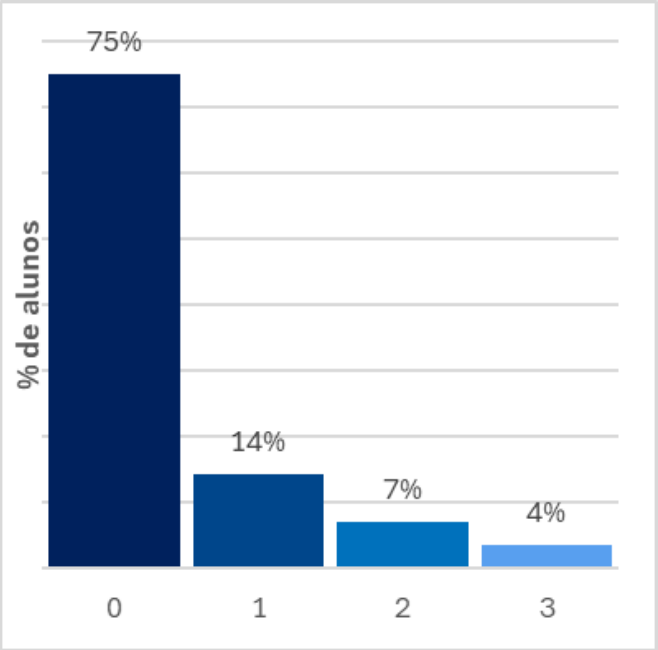


Fonte: Inovar aedonamaria, 2025

Mas especificando a sua trajetória escolar, verificámos que 75% da turma nunca ficou retida, 14% repetiu um ano, 7% repetiram dois anos e 4% repetiu três anos o que contribuiu para uma certa heterogeneidade na experiência académica (Gráfico 2).

Relativamente ao (in)sucesso escolar no ano letivo anterior, 71% dos alunos terminaram sem nenhuma nota negativa, 11% tiveram uma disciplina com nota insuficiente e, com igual percentagem, duas negativas, enquanto 7% obtiveram seis negativas. Em particular, 4 alunos apresentaram dificuldades em Geografia, terminando o ano letivo com negativa à mesma, sendo a segunda disciplina com maior número de negativas na turma. Através destes dados, é possível verificar que esta turma é composta por alunos com insucesso escolar, designadamente à disciplina de Geografia.

Gráfico 2 - Retenções ao longo do percurso escolar dos alunos do 8ºX

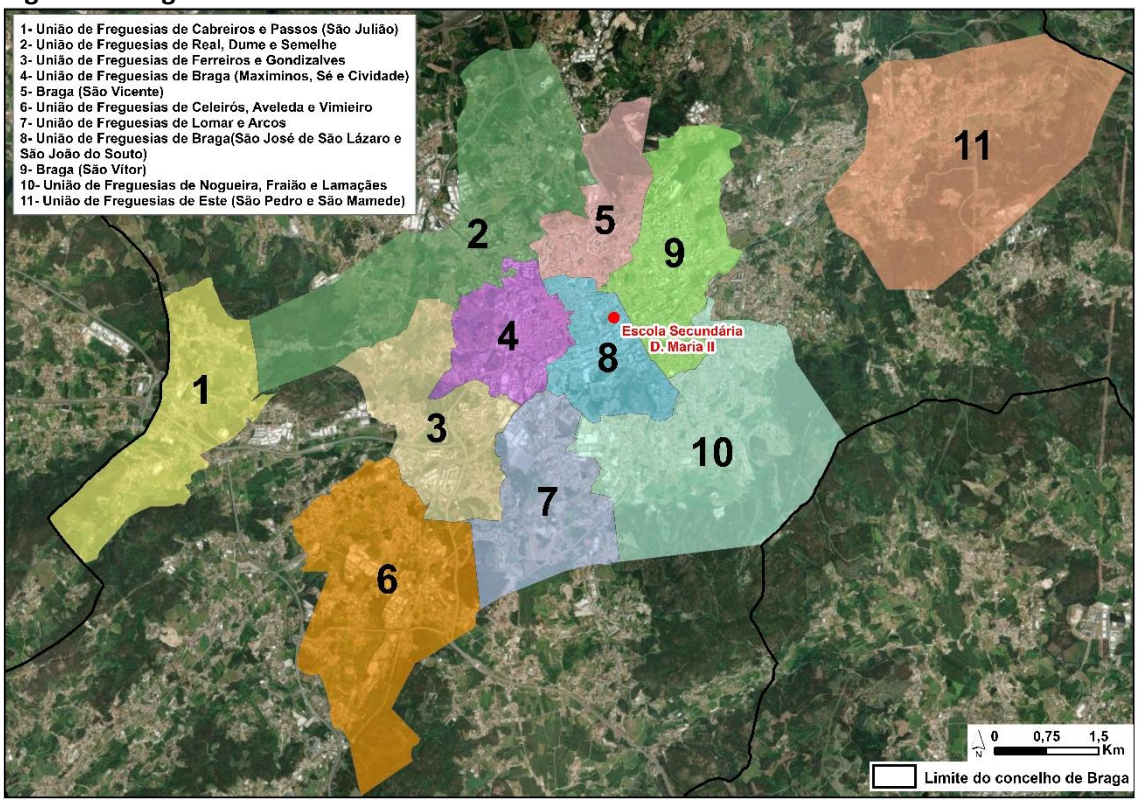


Fonte: Inovar aedonamaria, 2025

Assim como é característico do AEDMII, este grupo detém um elevado número de alunos estrangeiros, representando 46% do total de discentes. Apesar desta multiculturalidade, com estudantes provenientes de seis nacionalidades — quinze portugueses, oito brasileiros, dois angolanos, um peruano, um bielorrusso e um indiano —, não se registaram dificuldades na participação oral dos mesmos em sala de aula. A única exceção foi o educando de nacionalidade indiana, que ao longo do ano letivo não conseguiu dominar completamente a língua portuguesa, ainda que a compreendesse e tenha demonstrado constante motivação em aprender e executar todas as tarefas realizadas em sala de aula.

Relativamente à área de residência, verifica-se que 86% mora num raio inferior a cinco quilómetros da ESDMII, enquanto os restantes a menos de oito quilómetros (Figura 7). Esta proximidade geográfica, que favorece a partilha de rotinas e experiências diárias, desde o percurso entre a casa e a escola até à frequência dos mesmos espaços de convívio e atividades extracurriculares, contribuiu para uma maior uniformização das experiências e dinâmicas de grupo dentro de sala de aula.

Figura 7 - Freguesias de residência dos alunos do 8ºX



Fonte: Inovar aedonamaria, 2025

Ao longo do ano letivo 2024/2025, apesar de nos conselhos de turma ser continuamente enfatizado o comportamento inadequado e o fraco aproveitamento da turma com elementos de destaque — o que, no início do ano letivo, foi também por nós sentido na disciplina de Geografia —, no decorrer da PES a turma foi-se tornando mais participativa e motivada pela disciplina, demonstrando curiosidade e gosto em partilhar as suas experiências e vivências.

3. Metodologia da investigação

Nas primeiras aulas lecionadas à turma do 8ºX, percebemos um elevado nível de desmotivação dos alunos em relação à disciplina de Geografia, uma vez que a participação era escassa, mesmo quando incentivada pelo professor ou mediante questionamentos diretos, apresentavam expressões faciais apáticas e as atividades propostas para casa eram realizadas por poucos e, em sala de aula, eram executadas sem empenho, interesse ou entusiasmo. Ou seja, podemos considerar que "(…) they have no confidence, model on others not engaged, see no value other than completing the task for compliance reasons, and perceive high costs to invest and persist in a task" (Hattie *et al.*, 2020, p.4).

Para além dos comportamentos referidos, a fraca prestação académica no ano letivo anterior, sendo Geografia a segunda disciplina com maior número de negativas na turma, reforçou a perceção de desmotivação generalizada.

Face a este panorama e através de uma reflexão cuidada, alicerçada na observação participante e em conversas informais com os alunos, constatamos que a desmotivação sentida por uma parte substancial da turma, resultava, como referimos na introdução do presente relatório, do facto de classificarem a Geografia como desinteressante, mas sobretudo de elevada abstração e desprovida de significado. Tais perceções emergiam, em grande medida, da dificuldade dos alunos em reconhecerem a importância da Geografia no seu dia a dia, o que se tornou evidente nos seus discursos durante essas interações informais, ilustrados por afirmações e questões que punham em causa o interesse da Geografia e a necessidade de estudar os seus conteúdos, considerando que não seria necessária na sua vida atual e futura, assim como criticando a escola por não ensinar 'matérias' com aplicação prática fora do ambiente escolar.

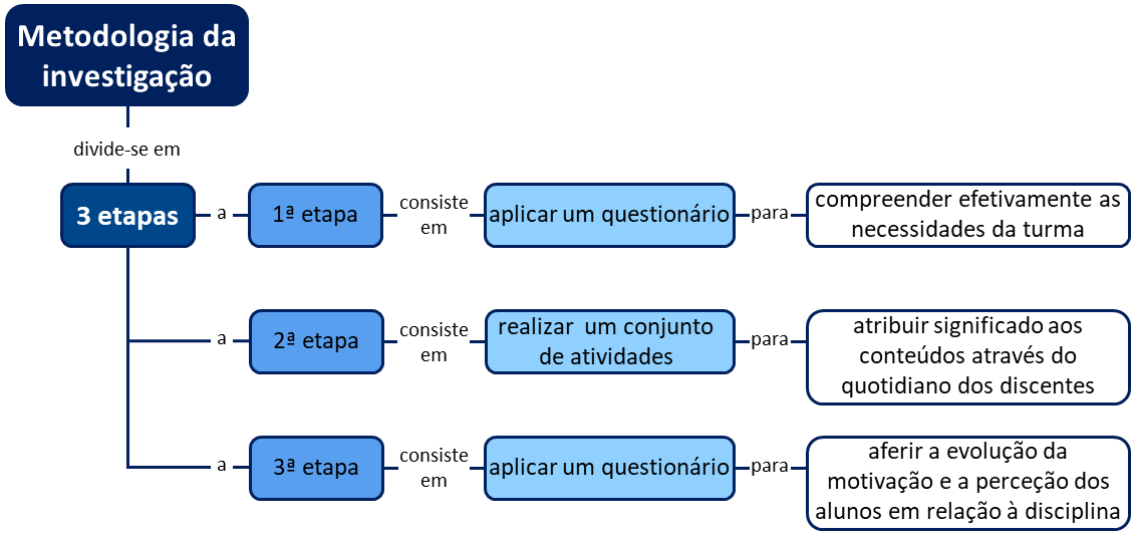
Considerando estas perceções, foi delineada uma metodologia de investigação composta por três etapas sequenciais (Figura 8), com o objetivo de superar a desmotivação que assolava a turma e que se refletiva negativamente no sucesso escolar na disciplina de Geografia.

Numa primeira fase, foi aplicado um inquérito por questionário com o objetivo de compreender se os alunos se sentiam efetivamente desmotivados, e se a estratégia para promover uma maior motivação pela disciplina e, consequentemente, um maior sucesso escolar, passaria por contextualizar os conteúdos programáticos no quotidiano dos alunos. Ou seja, tornar os conteúdos 'reais' através de experiências concretas demonstrando a importância da Geografia no seu dia a dia e tornando-a, consequentemente, mais aplicada e interessante.

Numa segunda instância, após a confirmação das 'necessidades' da turma percebidas pelo questionário, procedeu-se à definição de um conjunto de atividades com o objetivo de atribuir significado aos conteúdos programáticos através do quotidiano dos discentes, designadamente com exemplos percetíveis no território onde residem, estudam e convivem, bem como através da sua família e da sua escola.

Por fim, após a implementação de todas as estratégias delineadas ao longo do ano letivo foi aplicado outro inquérito por questionário, com o objetivo de aferir a evolução da motivação e a perceção dos alunos em relação à disciplina. Este instrumento procurou, ainda, avaliar a relevância atribuída pelos alunos às estratégias de atuação implementadas, tanto de forma geral como específica, no que respeita ao seu envolvimento nas aulas e à compreensão da relevância dos conteúdos na sua vivência diária.

Figura 8 - Mapa concetual com as três etapas que compõem a metodologia da investigação



3.1. Inquérito por questionário inicial

Como anteriormente referido, numa fase inicial foi aplicado um inquérito por questionário aos educandos, com o propósito de confirmar as necessidades da turma previamente constatadas nas primeiras aulas lecionadas, através de observação participante e de conversas informais.

A escolha deste método de recolha de dados — que, de acordo com Ramos (2012, apud Ghiglione & Matalon, 1993, p.2) constitui um "(…) instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões, como na sua ordem, que permite suscitar um conjunto de discursos individuais, passíveis de interpretação e generalização" —, resultou deste ser indicado para estudos com objetivos claros, suscetíveis de serem expressos mediante linguagem concisa e acessível. O anonimato garantido aos inquiridos contribuiu decisivamente para a credibilidade dos dados obtidos, ao evitar que os alunos se sentissem condicionados por receios de eventuais prejuízos decorrentes das respostas fornecidas.

Previamente à elaboração do questionário, com o intuito de sustentar teoricamente a construção deste instrumento de recolha de dados e obter uma compreensão mais sólida das dificuldades manifestadas pela turma, procedeu-se à recolha e análise crítica de bibliografia especializada.

Executada esta etapa fundamental procedeu-se à elaboração do inquérito por questionário, que, antes da sua aplicação aos alunos pertencentes à amostra desta investigação-ação, foi validado em duas fases: inicialmente o questionário foi analisado pela professora orientadora do RE e posteriormente foi aplicado um pré-teste a 26 alunos não incluídos na amostra, com o objetivo de avaliar a clareza, a precisão e a relevância das questões que o constituíam, bem como o tempo necessário ao seu preenchimento.

Concretizadas as alterações decorrentes das sugestões da orientadora e das observações recolhidas no pré-teste, nomeadamente a substituição de determinados termos por sinónimos mais precisos, a reorganização esquemática, a agregação de algumas questões e a eliminação de outras, procedeu-se à aplicação do questionário

ao público-alvo (Anexo 8). Importa ressalvar que, antes do preenchimento individual do mesmo, os discentes foram devidamente clarificados relativamente ao objetivo da sua aplicação, foi garantido o anonimato das respostas e salientado que quaisquer dúvidas no seu preenchimento poderiam ser prontamente esclarecidas durante o processo, de forma a garantir um preenchimento consciente, responsável e isento de incertezas.

Relativamente à sua estrutura, este inquérito por questionário, preenchido por 24 alunos (uma vez que nem todos estavam presentes no momento em que foi administrado), é de tipo misto: engloba 13 questões fechadas em que o inquirido apenas seleciona a opção que mais se adequa à sua opinião; e 12 de resposta aberta em que o estudante pode exprimir-se livremente, utilizando o seu próprio vocabulário e fazendo os comentários que considera mais corretos, o que permite um grau mais elevado de aprofundamento dos elementos de análise recolhidos.

Estas 25 questões foram organizadas em três secções, abordando, respetivamente, a caracterização do inquirido, a perceção do mesmo sobre o ensino e a perceção sobre a disciplina de Geografia (Tabela 5).

Tabela 5 - Estrutura do inquérito por questionário inicial administrado aos alunos

Secções	Questões fechadas				Questões abertas		Total de questões
	De escolha única	De escala de Likert	De escala de classificação	De ordenação	De resposta curta	De resposta longa	
1. Caracterização do inquirido	1	0	0	0	4	0	5
2. Perceção sobre o ensino	3	0	0	0	0	2	5
3. Perceção sobre a disciplina de Geografia	5	1	2	1	0	6	15
Total de questões	9	1	2	1	4	8	25

A primeira secção, designada ‘Caracterização do inquirido’, teve como principal propósito recolher dados sociodemográficos essenciais para contextualizar a amostra em estudo. Para tal, recorreu-se a uma questão fechada de escolha única e quatro questões abertas de resposta curta, que incidiram sobre aspetos como o género, a idade, a nacionalidade, bem como o concelho e a freguesia de residência dos participantes. Salientamos que as questões relativas ao concelho e freguesia de

residência tiveram como propósito confirmar a proximidade geográfica da residência dos alunos à escola, previamente inferida a partir dos dados disponibilizados pelos serviços administrativos. Esta secção permitiu traçar o perfil básico dos alunos inquiridos, constituindo um elemento fundamental para uma análise mais precisa e fundamentada nas secções seguintes.

O segundo grupo de questões, ligadas à 'Perceção sobre o ensino', foi constituído por três questões fechadas de escolha única e duas questões abertas de resposta longa, estas últimas com o objetivo de desenvolver ou justificar as questões fechadas.

Embora esta secção possa, à primeira vista, não parecer diretamente relacionada com os objetivos centrais do questionário, a sua inclusão pretendeu obter uma visão abrangente da experiência escolar dos alunos sem incidir especificamente sobre a disciplina de Geografia, possibilitando, assim, uma leitura mais contextualizada das respostas dadas na secção subsequente. Desta forma, procurou-se compreender a importância que os estudantes atribuíam à escola, o gosto que detinham pela mesma e se consideravam que o sistema educativo português tinha aspetos a melhorar.

Por último, a secção intitulada 'Perceção sobre a disciplina de Geografia', que constituiu o núcleo central deste questionário, foi composta por cinco questões fechadas de escolha única, uma questão fechada utilizando a escala de Likert, duas questões fechadas de escala de classificação, uma questão fechada de ordenação e seis questões abertas de resposta longa (cf. tabela 5).

Esta secção, teve como principal objetivo compreender o que os educandos entendiam por Geografia, o interesse e importância que atribuíam à disciplina, a capacidade em relacionar o que observam e fazem no quotidiano com os conteúdos apreendidos e se gostariam que fosse mais enfatizado/demonstrado, nas aulas, a aplicação prática desses conteúdos programáticos à sua realidade. Complementarmente, esta secção visou aferir se os alunos tinham a capacidade de hierarquizar, por ordem de importância, os problemas da sociedade atual e assinalar o grau de probabilidade dos 'riscos' mais urgentes.

Após a recolha dos dados, procedeu-se à análise integral da informação obtida. As respostas fechadas foram tratadas de forma quantitativa, recorrendo a técnicas de estatística descritiva simples, permitindo sintetizar e organizar os dados de forma objetiva. Já as respostas abertas foram analisadas qualitativamente, recorrendo a uma abordagem mais aprofundada com base na análise de conteúdo, de modo a identificar padrões, categorias e significados das perceções expressas pelos participantes.

3.2. Estratégias de atuação

O tratamento da informação obtida, confirmou que a turma apresentava um elevado nível de desmotivação em relação à disciplina e que esta resultava dos discentes associarem os conteúdos à estrutura cognitiva de forma literal e arbitrária. Ou seja, estes apenas decoravam os conteúdos para os testes e fichas de trabalho, sem compreenderem a sua relevância e, consecutivamente, a importância da disciplina de Geografia.

Assim, atendendo ao facto de que a motivação não deve ser vista apenas como uma característica inata do alunos, uma vez que a sua promoção é mediada pelo professor, delinearam-se um conjunto de estratégias para promover a aprendizagem significativa (na aceção de David Ausubel), através da contextualização dos conteúdos com o quotidiano dos estudantes.

Esta abordagem, além de possibilitar a ligação dos novos conhecimentos à realidade dos educandos, transforma os conhecimentos prévios que estes já detêm da sua vivência, dotando-os de significado. Deste modo, permite-se que o aluno consiga visualizar e materializar os conteúdos geográficos, ou seja, torná-los 'reais' e capacitá-lo de conhecimentos/conceitos científicos que possibilitam analisar e interpretar o quotidiano de forma mais esclarecida/percebida, sem apelo à simples memorização.

No decurso da PES, na lecionação dos conteúdos programáticos dos diversos temas e subtemas que constituem as Aprendizagens Essenciais (AE) do 8º ano, publicadas em julho de 2018, procedeu-se a uma demonstração contínua da aplicabilidade desses conteúdos através de exemplos relacionados com o dia a dia dos alunos. Contudo, no

presente RE, apenas serão apresentadas as atividades desenvolvidas com os alunos, que demonstravam a aplicabilidade dos conteúdos à realidade.

Tabela 6 - Atividades executadas para demonstrar a aplicabilidade dos conteúdos programáticos no quotidiano dos alunos

Nome da atividade	Data	Tema- subtema	Objetivo pedagógico
A árvore genealógica da minha família	31/10/2024	População e povoamento- População	Consciencializar os discentes de que o fenómeno da diminuição da natalidade e do índice sintético de fecundidade nos países desenvolvidos, ao longo das últimas décadas, é visível na sua família.
GEOMOVE… porque todos somos migrantes	14/11/2024 e 21/11/2024	População e povoamento- Mobilidade	Sensibilizar os alunos para o facto de que as migrações são um fenómeno visível no seu seio familiar.
A multiculturalidade na minha escola	05/12/2024 e 12/12/2024	População e povoamento- Mobilidade e Diversidade cultural	Elucidar os educandos de que, na sua escola, é percetível o aumento da imigração em Portugal, o que tem promovido a multiculturalidade, ou seja, a coexistência de várias culturas num mesmo espaço geográfico.
A planta funcional do município de Braga	30/01/2025	População e povoamento- Áreas de fixação humana	Consolidar o conhecimento relativo à distribuição e aos aspetos que caracterizam as diferentes áreas funcionais dos espaços urbanos, através do município de Braga.
Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola	06/02/2025	População e povoamento- Áreas de fixação humana	Promover a identificação autónoma dos problemas que atingem os espaços urbanos, através de uma saída de campo ao espaço envolvente à sua escola.
Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura	27/02/2025 a 06/03/2025	Atividades económicas- Setor I (Primário)	Consciencializar os discentes de que, nos supermercados onde habitualmente fazem compras com a sua família, é percetível a agricultura no mundo, através das diversas origens dos alimentos.
A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido	03/04/2025	Atividades económicas- Atividades Económicas: recursos processos de produção e sustentabilidade	Demonstrar, através do município de Braga e das freguesias em que os alunos residem, a relação entre a repartição da população empregada por setores de atividade e a evolução do desenvolvimento económico.

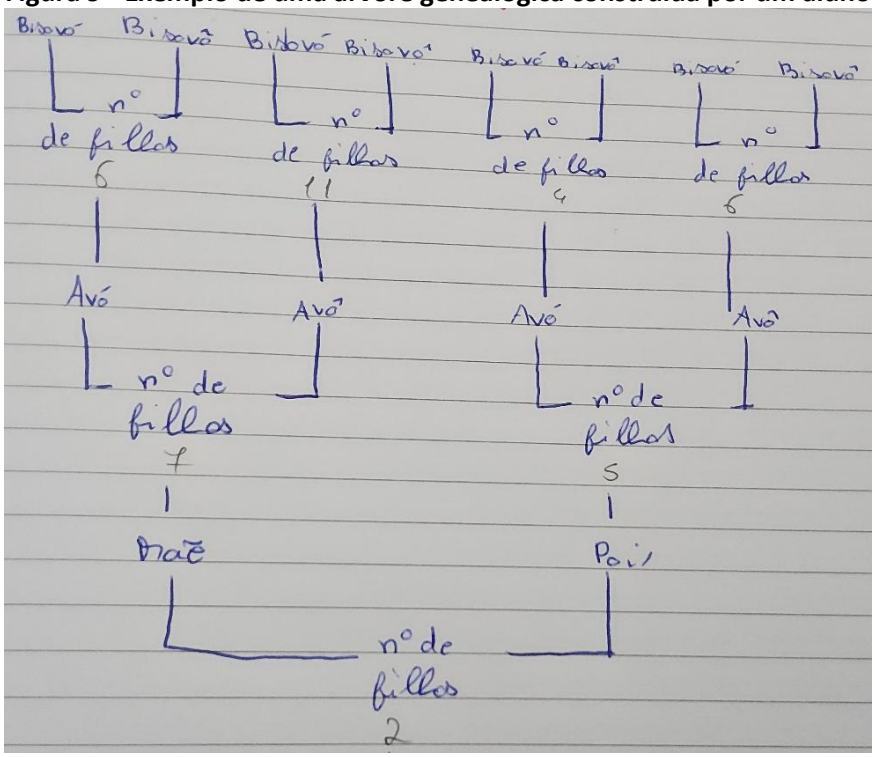
Como se pode inferir através da tabela 6, ao longo do ano letivo 2024/2025 foram desenvolvidas sete atividades com o propósito de evidenciar, através do território onde estes alunos residem, estudam e convivem, bem como através da sua família e da sua escola, a 'realidade' dos conteúdos lecionados. Estas atividades, desenvolvidas entre outubro de 2024 e abril de 2025, abrangeram todos os subtemas lecionados durante este intervalo temporal. Assim, ao longo da lecionação de cada subtema, para além de ser constantemente enfatizado, durante a transmissão dos conteúdos, como estes eram percebidos no quotidiano destes alunos, foi sempre realizada uma

atividade com o objetivo de demonstrar a aplicabilidade desses subtemas no seu dia a dia.

A primeira atividade, intitulada 'A árvore genealógica da minha família', foi realizada no dia 31 de outubro de 2024 no âmbito do subtema 'População', inserido no tema 'População e povoamento'. Foi promovida com o objetivo de consciencializar os alunos sobre a diminuição da natalidade e do índice sintético de fecundidade verificada nas últimas décadas nos países desenvolvidos, designadamente em Portugal, refletindo-se em diversos indicadores demográficos e na estrutura etária da população. Estes indicadores transmitem uma realidade visível nas suas famílias (cf. tabela 6).

Como se pode observar na figura 9 e sobretudo no anexo 1, inicialmente os alunos construíram a árvore genealógica da sua família, representando o número de filhos por casal considerando diferentes gerações, nomeadamente a terceira geração (bisavós), a segunda geração (avós) e a primeira geração (pais). Concretizada esta tarefa, procedeu-se a uma reflexão orientada, em que os estudantes, analisando a sua árvore genealógica, conseguiram concluir que, também na sua família, se registava a diminuição da natalidade e do índice sintético de fecundidade. Na sequência desta interpretação, discutiram-se os motivos e consequências dessa diminuição em Portugal, o que chamou a atenção de alguns alunos para a importância do fenómeno da imigração do nosso país.

Figura 9 - Exemplo de uma árvore genealógica construída por um aluno



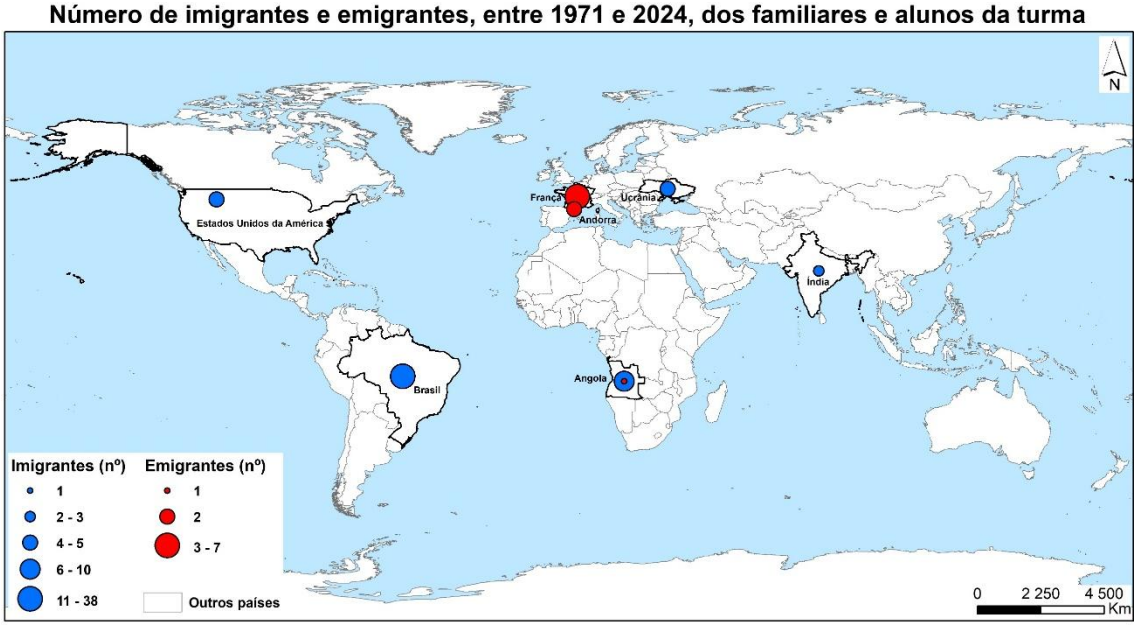
Nos dias 14 e 21 de novembro de 2024, foi desenvolvida a segunda atividade, intitulada 'GEOMOVE… porque todos somos migrantes', enquadrando-se no subtema 'Mobilidade', do tema 'População e povoamento'.

A realização desta atividade teve como objetivo sensibilizar os alunos para o facto das migrações constituírem um fenómeno também presente no seu seio familiar, conferindo, desde logo, maior significado e pertinência a este subtema no contexto das suas vivências pessoais (cf. tabela 6).

Inicialmente, na aula lecionada a 14 de novembro, como é possível verificar no anexo 2, foram distribuídos quadros de preenchimento, no qual os educandos tinham de registar o local e ano de nascimento, bem como os diferentes locais de residência ao longo do tempo, tanto no que diz respeito a si próprios como aos seus familiares. Como se depreende, esses quadros permitiram aos alunos refletir sobre os movimentos/migrações da sua família. Na aula seguinte, dia 21 de novembro, procedeu-se à segunda parte da atividade, durante a qual, como é visível na figura 10 e anexo 2, foram apresentados aos alunos, com recurso a gráficos, tabelas e, sobretudo mapas, as migrações visíveis nas famílias da turma. Esta atividade, permitiu analisar: os

espaços de vivência, em Portugal, dos familiares e alunos da turma; os países de origem dos familiares e alunos imigrantes; os países de acolhimento dos familiares e alunos emigrantes; a distribuição dos familiares e alunos imigrantes e emigrantes entre 1971 e 2024; e a evolução do número de imigrantes e emigrantes ao longo das décadas, durante o mesmo período.

Figura 10 - Exemplo de um mapa apresentado aos alunos, através dos dados fornecidos pelos mesmos

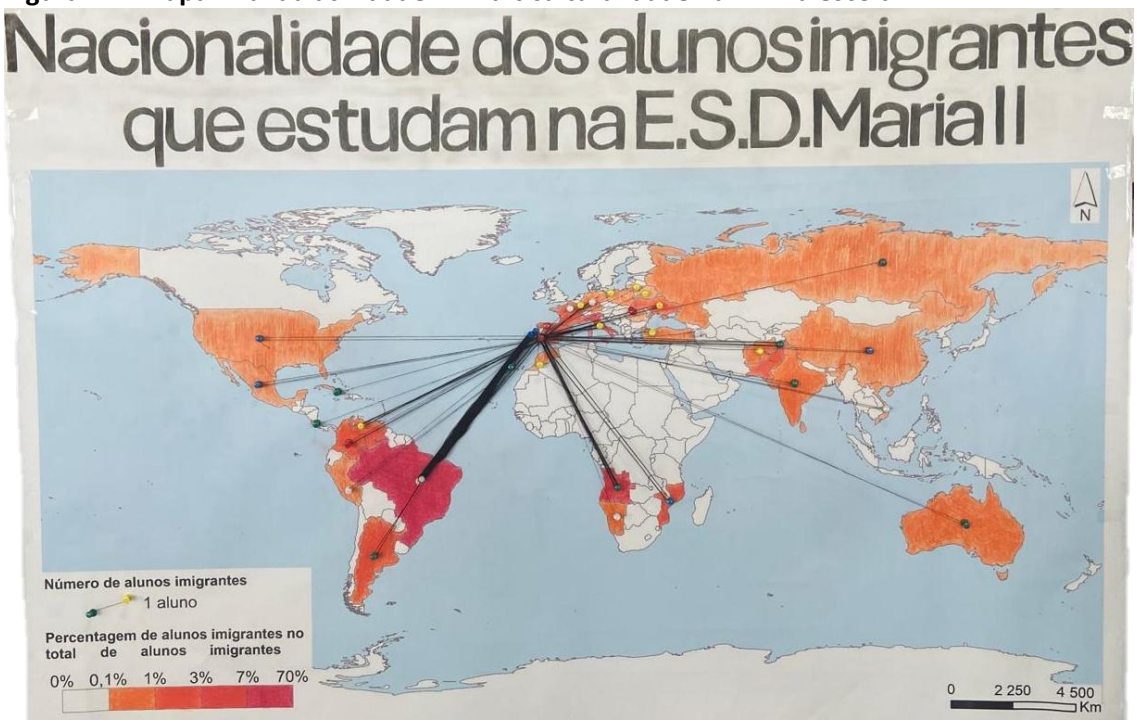


A terceira atividade, 'A multiculturalidade na minha escola', foi promovida nas aulas de 5 e 12 de dezembro de 2024, inserindo-se nos subtemas 'Mobilidade' e 'Diversidade cultural' do tema 'População e povoamento'. Esta, como o próprio nome atribuído indica, teve como principal objetivo elucidar os estudantes sobre o facto de, no contexto da sua escola, ser percetível o aumento da imigração em Portugal, o que tem promovido a multiculturalidade (cf. tabela 6).

Para cumprir este propósito, na aula lecionada a 5 de dezembro os alunos foram desafiados, com base em dados fornecidos, a representar num mapa mundo impresso, a percentagem de alunos imigrantes segundo o país de origem. Para tal, como demonstrado na figura 11 e complementado no anexo 3, utilizaram a variação da intensidade da cor laranja, aplicando a variável visual valor, de forma a expressar essa distribuição. Na aula seguinte (dia 12 de dezembro), utilizando o mesmo mapa onde

havia sido representada a percentagem de alunos imigrantes, os discentes foram desafiados a ilustrar, com recurso a linhas de costura, o número de alunos provenientes de cada país. Recorreu-se, assim, à implantação linear através da variável visual tamanho, com o propósito de evidenciar os territórios com maior representatividade de alunos imigrantes a frequentar a ESDMII. Posteriormente, o resultado final da atividade foi afixado na entrada da escola, permitindo a partilha e valorização do trabalho desenvolvido junto de toda a comunidade educativa.

Figura 11 - Mapa final da atividade 'A multiculturalidade na minha escola'

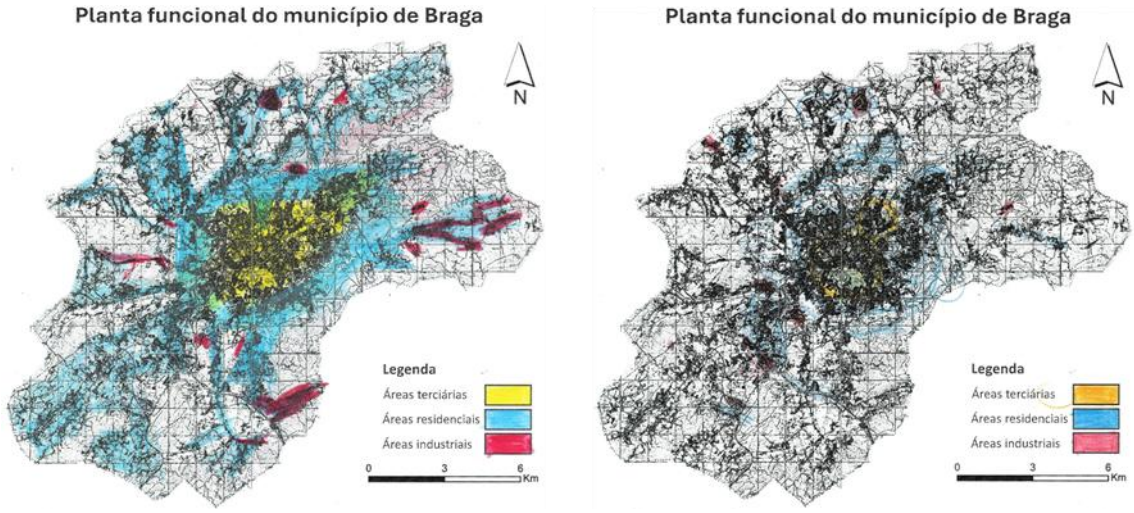


No âmbito do subtema 'Áreas de fixação humana', igualmente integrado no tema 'População e povoamento', foram desenvolvidas duas atividades.

A primeira, intitulada 'A planta funcional do município de Braga' — quarta atividade no contexto geral —, foi concretizada a 30 de janeiro de 2025 e teve como principal objetivo consolidar a compreensão da distribuição e das características das diferentes áreas funcionais dos espaços urbanos, através do território de pertença destes alunos (cf. tabela 6). Para a sua concretização, os estudantes foram organizados em grupos e, a cada um, foi fornecido um mapa do município de Braga com a implantação do edificado. De seguida, sob orientação, procederam à delimitação das áreas 'terciárias', das áreas industriais e das áreas residenciais, com base nos conteúdos adquiridos

durante a regência e no conhecimento que possuem do território (Figura 12 e Anexo 4). Posteriormente, cada grupo apresentou a sua proposta à turma, sendo esta comparada com a delimitação correta e ilustrada com imagens que comprovavam essa delimitação. Esta dinâmica utilizou, assim, o território onde estes educandos residem, estudam e convivem, para demonstrar que a distribuição das várias funções urbanas de forma mais ou menos homogénea, constituindo áreas funcionais, é também percetível no município de Braga.

Figura 12 - Exemplos das plantas funcionais do município de Braga delimitadas pelos alunos



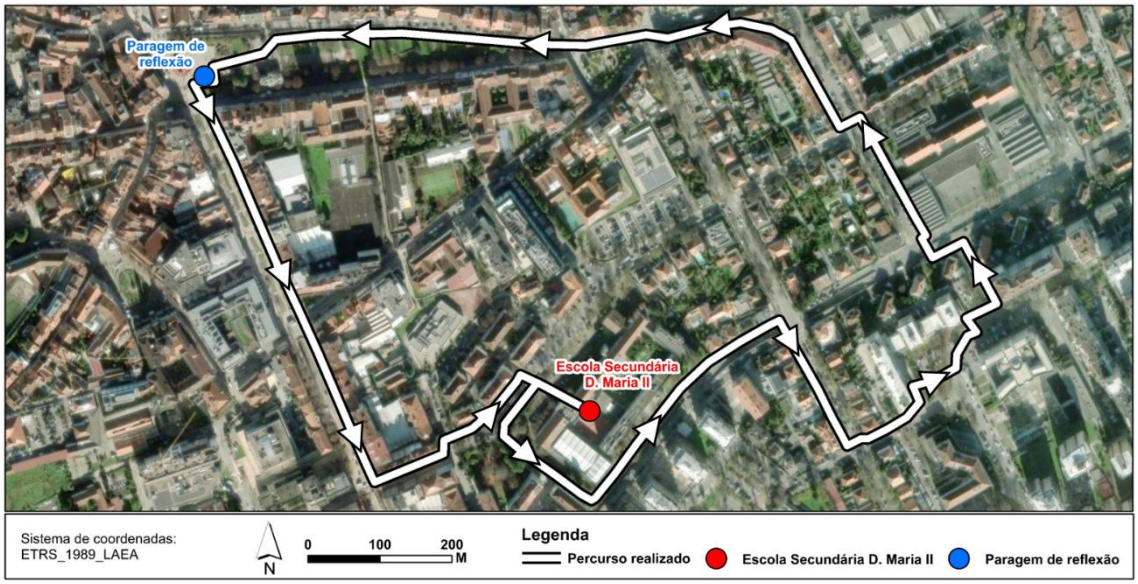
A segunda atividade, designada 'Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola' (correspondente à quinta atividade no contexto geral), foi realizada a 6 de de fevereiro de 2025.

Nesta atividade, que teve como propósito fomentar a identificação autónoma, por parte dos alunos, dos problemas que atingem os espaços urbanos, foi realizada uma saída de campo ao espaço envolvente à ESDMII, localizada no centro da cidade de Braga, contexto geográfico propício à observação direta destes problemas. Inicialmente, ainda em sala de aula, os discentes foram instruídos que, subdivididos em grupos, teriam de identificar os problemas urbanos existentes a nível ambiental, urbanístico e socioeconómico ao longo do percurso a ser realizado.

Elucidados sobre o objetivo da atividade realizou-se a saída de campo, com um total de 2,5 km (Figura 13 e Anexo 5). No entanto, após percorrido grande parte do trajeto

(cerca de 2 km), altura em que já tinham observado todos problemas presentes no percurso, foi realizada uma paragem, para reflexão, na Praça da República. Nesse momento, os alunos foram instruídos a registar, na aplicação *Mentimeter,* as situações problemáticas que percecionaram nos diferentes domínios. De seguida, com base nas nuvens de palavras geradas automaticamente pela aplicação e nas fotografias impressas previamente captadas, foi possível analisar as diferentes situações identificadas.

Figura 13 - Percurso realizado na saída de campo ao espaço envolvente à ESDMII



Entre 27 de fevereiro e 6 de março de 2025, no âmbito do subtema 'Setor I (Primário)', do tema 'Atividades económicas', desenvolveu-se a sexta atividade, designada 'Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura'.

Tratando-se de estudantes com vivências predominantemente urbanas, existe um pré-conceito de que os conteúdos relativos ao setor primário dificilmente se revestem de significado no seu quotidiano. Mas a atividade desenvolvida, que contemplou as diversas origens dos alimentos nos supermercados onde habitualmente fazem compras com a sua com a sua família, permitiu-lhes percecionar que os bens que consomem todos os dias refletem a 'agricultura no mundo', consciencializando-os sobre a importância deste tema num mundo cada vez mais global.

Inicialmente, na aula de 27 de fevereiro, foi atribuída aos alunos a tarefa de, até 4 de março, fotografarem produtos agrícolas de origem não nacional, nos supermercados que a família frequenta habitualmente. De seguida, as fotografias tiradas pelos alunos foram impressas em tamanho reduzido e, na aula de 6 de março, realizou-se a segunda parte da atividade (Anexo 6). Nesta, cada aluno, através de pistas, desafiou os colegas a identificar o país de origem do(s) alimento(s) que tinha fotografado. Descoberta a origem, o discente procedia à colocação do respetivo produto agrícola no país correspondente, no mapa impresso afixado no quadro. Uma vez concluída a atividade, tornou-se facilmente percetível, como se pode observar na figura 14, a diversidade de origens dos produtos agrícolas presentes nos supermercados de Braga. A discussão que se seguiu, já fora do previsto, envolveu questões sobre a necessidade de optar sobretudo pelos produtos nacionais, pensando não só em aspetos económicos, mas também nos custos ambientais envolvidos no transporte de bens oriundos de vários países.

Figura 14 - Mapa final da atividade 'Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura'



Por último, a atividade que teve como título 'A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido', foi realizada a 3 de abril de 2025 e insere-se no subtema 'Atividades Económicas: recursos processos de produção e sustentabilidade', do tema 'Atividades económicas'.

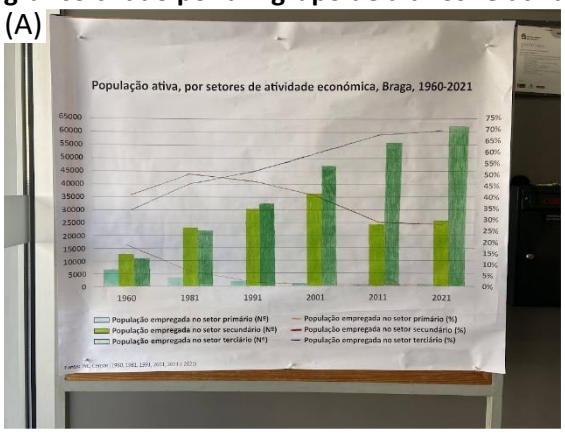
Apesar deste subtema ter sido lecionado, como expectável, antes do subtema 'Setor I (Primário)', esta atividade só foi realizada posteriormente. Tal aconteceu devido às dificuldades percebidas na lecionação das diferentes atividades económicas do setor primário, em os alunos compreenderem a relação direta entre a repartição da população empregada por setores de atividade e o desenvolvimento económico dos territórios (cf. tabela 6).

Para analisar essa relação a partir do território de pertença, a turma foi organizada em 11 grupos conforme a freguesia de residência, tendo sido criado um grupo adicional para o município de Braga, cujo resultado foi afixado na entrada da escola (Figura 15A).

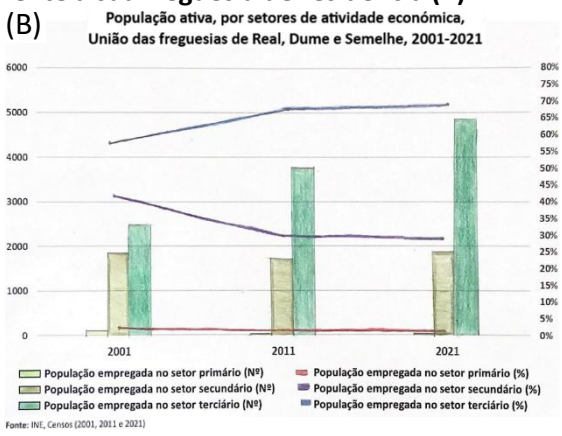
Na realização da atividade, foram fornecidos os dados e uma base gráfica a cada grupo. Com esses elementos, como ilustrado na figura 15B, os grupos de alunos construíram um gráfico misto para o seu respetivo território, representando com barras o número de população ativa por setores e, com linhas, a respetiva percentagem do total. Após a construção dos gráficos, especialmente visíveis no anexo 7, procedeu-se à sua análise coletiva, durante a qual a turma verificou a relação direta entre a repartição da população empregada por setores de atividade e o desenvolvimento económico ao longo das últimas décadas, na sua freguesia e município de residência.

Figura 15 - Gráfico do município de Braga afixado na entrada da escola (A) e exemplo de um gráfico criado por um grupo de alunos relativamente à sua freguesia de residência (B)

(A)



(B)



3.3. Inquérito por questionário final

Após a aplicação das estratégias de atuação, objetivando demonstrar a 'realidade' dos conteúdos lecionados através da sua contextualização no quotidiano dos alunos, procedeu-se à aplicação do inquérito por questionário final.

Este teve como principal propósito aferir se as estratégias de atuação desenvolvidas produziram os efeitos desejados, nomeadamente no aumento da motivação dos discentes em relação à disciplina e na alteração da perceção destes relativamente à importância da Geografia no seu dia a dia. Procurou-se ainda, através deste instrumento, identificar as atividades que mais e menos contribuíram para a concretização dos objetivos definidos.

À semelhança do questionário inicial, a escolha deste método de recolha de dados foi selecionada pelas suas múltiplas vantagens, já referidas anteriormente. Da mesma forma, importa ressalvar que, antes de ser preenchido por 23 alunos do 8ºX, o questionário foi previamente revisto e ajustado, tanto ao nível da estrutura como da formulação linguística das questões, tendo em consideração as sugestões da professora orientadora do RE e o pré-teste efetuado por alunos de outras turmas.

No que respeita à sua estrutura, este questionário, composto por 31 questões, é de tipo misto, integrando: 19 questões fechadas, nas quais foi apresentado ao inquirido um conjunto de respostas previamente definidas, tendo este de selecionar a que melhor refletia a sua opinião; e 12 questões abertas, que permitiram ao aluno elaborar livremente as suas respostas, sem limitações ou opções predefinidas.

Estas questões foram organizadas em seis secções, designadamente: a caracterização do inquirido; a motivação do mesmo face à disciplina de Geografia; a avaliação das atividades realizadas ao longo do ano letivo 2024/2025; a relevância atribuída aos conteúdos da disciplina no seu quotidiano; a perceção sobre a importância e valorização da disciplina; e, por fim, a perceção geral sobre a disciplina (Tabela 7 e Anexo 9).

Tabela 7 - Estrutura do inquérito por questionário final administrado aos alunos

Secções	Questões fechadas				Questões abertas		Total de questões
	De escolha única	De escala de Likert	De escala de classificação	De matriz de respostas	De resposta curta	De resposta longa	
1. Caracterização do inquirido	1	0	0	0	4	0	5
2. Motivação pela disciplina de Geografia	0	3	0	0	0	1	4
3. Avaliação das atividades realizadas ao longo do ano letivo 2024/2025	0	0	0	4	2	0	6
4. Relevância dos conteúdos da disciplina de Geografia no quotidiano	2	4	0	0	0	1	7
5. Perceção da importância e valorização da disciplina de Geografia	0	2	1	0	0	1	4
6. Perceção sobre a disciplina de Geografia	1	0	1	0	0	3	5
Total de questões	4	9	2	4	6	6	31

A primeira secção, 'Caracterização do inquirido', que foi constituída por uma questão fechada de escolha única e quatro questões abertas de resposta curta, teve como principal objetivo, à semelhança do questionário inicial, recolher os dados sociodemográficos da amostra em estudo.

Na sequência da anterior, a secção 'Motivação pela disciplina de Geografia', foi concebida com o intuito de compreender a evolução da motivação dos alunos pela disciplina ao longo do ano letivo. Com esse propósito, foram formuladas três questões fechadas de escala de Likert, destinadas a aferir a variação na motivação dos discentes ao longo do ano letivo, bem como uma questão aberta de resposta longa, que procurou compreender as razões subjacentes às eventuais mudanças identificadas (cf. tabela 7).

A terceira secção, relativa à 'Avaliação das atividades realizadas ao longo do ano letivo 2024/2025', teve como objetivo analisar, de forma individualizada, a perceção dos alunos relativamente às sete atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Nesse sentido, foram formuladas quatro questões fechadas de matriz de respostas, com o intuito de analisar, para cada atividade, a opinião dos alunos relativamente à satisfação na sua realização, ao grau de motivação durante a sua realização, ao contributo para a compreensão dos conteúdos e à relevância para a sua vida. Adicionalmente, foram incluídas duas questões de resposta curta, nas quais os estudantes indicaram a atividade que mais apreciaram e a que menos gostaram.

O quarto grupo de questões, sob o título de 'Relevância dos conteúdos da disciplina de Geografia no quotidiano', integrou duas questões fechadas de escolha única, quatro questões fechadas de escala de Likert e uma questão aberta de resposta longa. Com este conjunto de questões, pretendeu-se essencialmente compreender se as estratégias de atuação adotadas ao longo da PES, com destaque para as atividades realizadas, contribuíam para aumentar a motivação dos discentes pela disciplina, facilitar a compreensão dos conteúdos lecionados e promover a perceção da importância da Geografia no quotidiano.

A secção seguinte, 'Perceção da importância e valorização da disciplina de Geografia', teve unicamente o propósito de inferir se, ao longo do ano letivo, os alunos alteraram a sua perceção quanto à importância da Geografia para a sua vida. Com esse objetivo e através de duas questões fechadas de escala de Likert, uma questão fechada de escala de classificação e uma questão aberta de resposta longa, os alunos foram questionados sobre: se consideravam que os conteúdos lecionados ao longo do ano letivo teriam importância para a sua vida futura; se, após o ano letivo decorrido, reconheciam que através da Geografia compreenderiam melhor o mundo ao seu redor; e, por fim, foi solicitada uma classificação e respetiva justificativa da importância que atribuíam à disciplina de Geografia.

O questionário termina com a secção 'Perceção sobre a disciplina de Geografia', composta por uma questão fechada de escolha única, uma questão fechada de escala de classificação e três questões abertas de resposta longa. Esta secção, constituída unicamente por questões já realizadas no questionário inicial, teve como propósito identificar eventuais alterações nas respostas dos educandos após as estratégias de atuação desenvolvidas.

Concluída a recolha de dados e à semelhança do procedimento adotado no inquérito por questionário inicial, procedeu-se ao respetivo tratamento e análise. Assim, os dados provenientes das questões de resposta fechada foram tratados através de procedimentos de estatística descritiva, enquanto as respostas provenientes das questões abertas foram avaliadas através de uma análise simplificada de conteúdo.

4. Apresentação e discussão de resultados

4.1. Diagnóstico das necessidades da turma

Com o intuito de confirmar as necessidades da turma previamente inferidas – nomeadamente se os alunos se sentiam desmotivados e se as estratégias para promover uma maior motivação pela disciplina e, consequentemente um maior sucesso escolar, passariam por contextualizar os conteúdos programáticos no quotidiano dos alunos — foi aplicado o inquérito inicial, que agora analisamos.

Através deste instrumento, constatou-se que, embora 79% dos inquiridos reconhecessem a importância do ensino para a formação dos cidadãos, apenas 33% afirmaram gostar efetivamente de frequentar a escola, enquanto 50% indicaram que gostavam apenas "mais ou menos" (Anexo 10). Considerando que 17% deram uma resposta totalmente desfavorável, talvez possamos associar estes alunos aos que já sofreram retenções — principalmente os 11% que ficaram 2 e 3 anos retidos — ou os 18% que terminaram o ano letivo anterior com 2 a 6 negativas. Mas é importante realçar que cerca de 14% destes alunos identificaram explicitamente os professores, a própria escola e determinados conteúdos, como fatores que tornavam a experiência desinteressante (Tabela 8).

Conforme evidenciado na tabela 8, a maioria das justificações associadas às respostas positivas salientam o convívio com os colegas, indicando que estes alunos apreciam a escola sobretudo pelo seu lado social e não necessariamente pelas aulas. Em vários estudos encontramos referência a este aspeto. Por exemplo, Müller (2008, p.36), num trabalho que envolveu depoimentos de vários alunos, salienta que para "(…) todas as crianças o recreio é um dos melhores momentos do dia, senão o melhor, enquanto a sala de aula aparece como o oposto, o lugar e o tempo de ouvir os professores". Outro estudo de caso, apresentado por Lahelma (2002, pp.379-380) sintetiza através de uma frase, na parte final do seu artigo, o projeto que desenvolveu em várias escolas e entrevistando diversas pessoas, apelando a memórias e conceitos sobre o significado de frequentar uma escola: "The school is 'like a jail house', and it is 'all right', and most of all it is 'a place where to meet your friends', but still 'just a school'. Everyone goes

there, no other options are available". Ou seja, acima de tudo, a escola é 'um lugar para encontrar os amigos'.

Tabela 8 - Justificações apresentadas relativamente à questão "Gostas de frequentar a escola?"

Respostas positivas ou "mais ou menos" com tendência positiva	Percentagem
Convivem com os amigos	34%
Aprendem coisas novas	20%
Têm consciência da importância para o futuro	6%
Gostam dos professores	3%

Respostas negativas ou "mais ou menos" com tendência negativa	Percentagem
Respostas redondantes (não gostar de acordar cedo, evitar responsabilidades, etc.)	23%
Consideram os professores, a escola e determinados conteúdos enfadonhos	14%

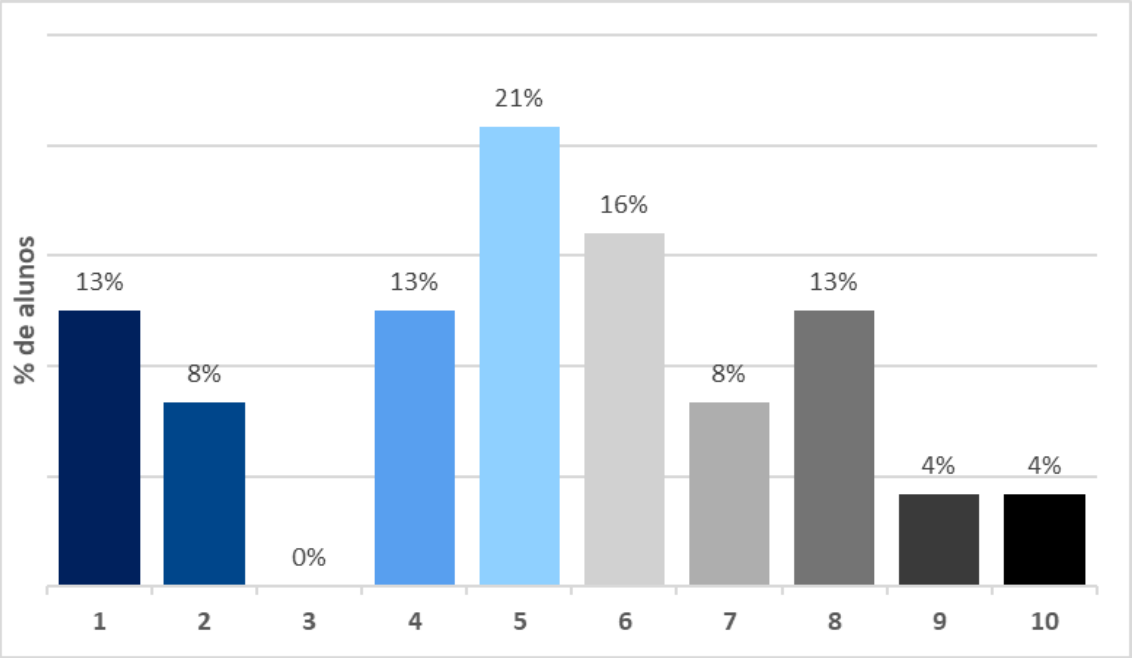
Fonte: Inquérito por questionário aplicado no início do ano letivo

No que concerne à perceção sobre a Geografia, que constituiu o principal foco deste questionário, constatou-se que uma parte significativa da turma tinha uma compreensão bastante limitada da disciplina. Esta realidade preocupante, foi evidenciada por 21% dos inquiridos que não conseguiram identificar o objeto de estudo da disciplina, o que se refletiu na incapacidade em responder às questões: (1) "O que é, para ti, a Geografia?" e (2) "Indica 5 palavras/temas que mais associas à Geografia". Por sua vez, 33% dos alunos, apesar de demonstrarem alguma compreensão sobre o objeto da Geografia, não conseguiram indicar corretamente cinco palavras ou temas a ela associados e apenas 46% dos inquiridos responderam de forma consistente a ambas as perguntas (Anexo 10).

Relativamente à motivação pela disciplina de Geografia e respetivas justificações, o presente questionário corroborou as perceções que tinham sido percebidas desde início, através da observação participante e das conversas informais. Deste modo, ao serem solicitados a classificar o seu interesse pela disciplina numa escala de 1 a 10 (Gráfico 3), verificou-se que, embora mais de metade dos inquiridos tenham atribuído classificações entre 1 e 5, estas concentraram-se em torno dos valores intermédios (4, 5 e 6), revelando uma perceção de neutralidade. Em articulação com esta questão, metade dos inquiridos justificaram a sua classificação com base em respostas que consideram a Geografia desinteressante ou irrelevante, percetível em afirmações como: "Simplesmente não me importo com o tema" ou "Não ligo muito, acho meio inútil". Por sua vez, 16% dos inquiridos indicaram que o seu interesse depende dos conteúdos abordados — o que nos parece sensato —, enquanto os restantes 34%,

destacaram o gosto pela disciplina e pelo professor, bem como o reconhecimento da importância da Geografia para o seu futuro (Anexo 10).

Gráfico 3 - Respostas à questão "Classifica, de 1 a 10, o interesse que tens pela disciplina de Geografia."



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no início do ano letivo

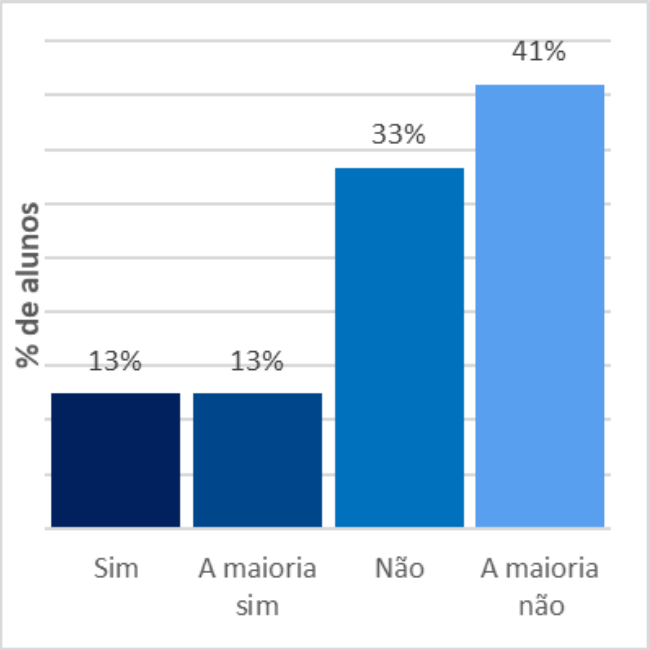
Aliado à falta de interesse, o questionário também evidenciou que a turma não atribuía importância à disciplina, algo que já tinha sido entendido antes da aplicação do mesmo. Esta confirmação decorre do facto de muitos alunos, conforme já referido, justificarem a falta de interesse pela disciplina por a mesma não ser relevante, mas é sobretudo visível pela classificação dada quando pedido que classificassem a importância que atribuíam à disciplina, com 45% dos inquiridos a atribuírem valores entre 5 e 6 (Anexo 10).

Tendo em conta que, conforme anteriormente referido, este questionário objetivava compreender se a estratégia para promover a motivação dos alunos pela Geografia passaria pela contextualização dos conteúdos no seu quotidiano (tornando-os 'reais'), foram colocadas duas questões que consideramos essenciais: (1) "No teu dia a dia, consegues associar o que fazes e observas ao que aprendes na disciplina de Geografia?"; (2) "Gostarias que fosse mais enfatizado/demonstrado nas aulas de

Geografia como os conteúdos da disciplina se aplicam ao teu quotidiano (à tua família, escola e ao território onde vives)?".

Relativamente à primeira questão, apenas 26% dos inquiridos deu uma resposta positiva ("sim" ou "a maioria sim"), enquanto 74% respondeu negativamente ("não" e "a maioria não") (Gráfico 4). Entre os alunos que responderam afirmativamente, um deles não conseguiu dar exemplos e os restantes ilustraram a associação com referência a temas como natureza, população/demografia, países, mapas e clima (Anexo 10).

Gráfico 4 - Respostas à questão "No teu dia a dia, consegues associar o que fazes e observas ao que aprendes na disciplina de Geografia?"

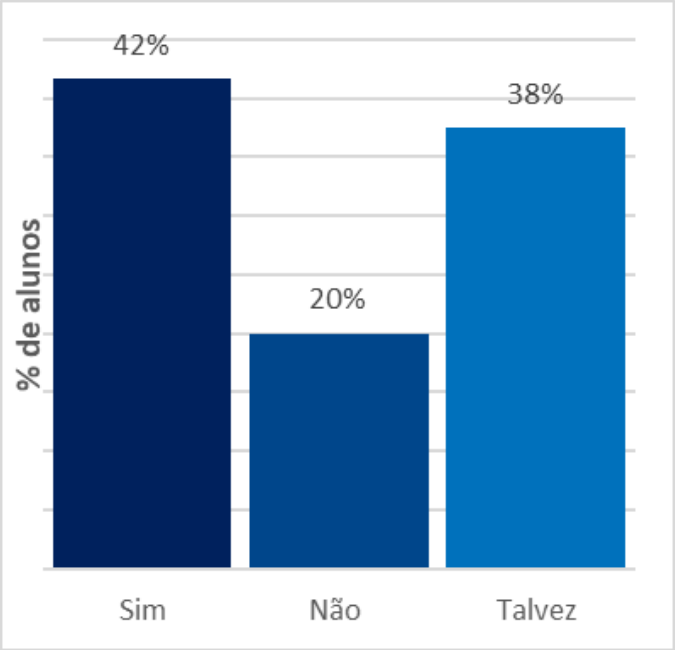


Fonte: Inquérito por questionário aplicado no início do ano letivo

Quanto à segunda questão ("Gostarias que fosse mais enfatizado/demonstrado nas aulas de Geografia como os conteúdos da disciplina se aplicam ao teu quotidiano (à tua família, escola e ao território onde vives)?"), apenas 20% dos alunos responderam negativamente (Gráfico 5). Desses, quatro não apresentaram qualquer justificação verossímil e um não respondeu (Anexo 10). No que diz respeito aos restantes inquiridos, 42% responderam "sim" e 38% "talvez", justificando que assim poderiam aprender como os conteúdos podem ser aplicados e as aulas também seriam mais interessantes, como se evidencia em afirmações como: (1) "Porque assim percebia

mais o meu contexto e onde eu vivo"; (2) "Para aplicar o que aprendemos nas aulas"; e (3) "Acho que era melhor para aprender e ter mais interesse pela disciplina" (Anexo 10).

Gráfico 5 - Respostas à questão "Gostarias que fosse mais enfatizado/demonstrado nas aulas de Geografia como os conteúdos da disciplina se aplicam ao teu quotidiano (à tua família, escola e ao território onde vives)?"



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no início do ano letivo

Conclui-se que, com este questionário, se confirmaram as perceções previamente obtidas através da observação participante e das conversas informais realizadas. Verificou-se, assim, que, no início do ano letivo, estes alunos se encontravam desmotivados pela escola e pela disciplina de Geografia, que decorria de percecionarem a mesma como desinteressante e sem importância.

Para além da confirmação que os alunos se encontravam desmotivados devido a taxarem a Geografia como 'aborrecida' e sem relevância, o inquérito por questionário revelou ainda que uma parte significativa da turma, 74% dos inquiridos, não conseguia estabelecer uma associação entre os conteúdos estudados na disciplina com o seu quotidiano e que 80% gostariam que fosse enfatizado/demonstrado nas aulas como os conteúdos da disciplina se aplicam no seu dia a dia.

4.2. Estratégias de atuação para suprir as necessidades da turma

4.2.1. Nota introdutória

Considerando os resultados do inquérito por questionário inicial, confirmando que grande parte da turma se encontrava desmotivada pela disciplina, atribuindo-lhe um grau de abstração que não permitia associar os conteúdos ao contexto real da sua vivência quotidiana, definimos, como referido, um conjunto de atividades/estratégias que permitiriam, na nossa opinião, demonstrar que a Geografia se enquadra no seu quotidiano, motivando-os pela perceção de que, afinal, esta disciplina é fundamental na construção de cidadãos informados e capazes de intervir, de forma fundamentada, nas questões/problemas territoriais.

Esta metodologia de trabalho cumpre os requisitos que focamos no nosso enquadramento concetual, designadamente nos pontos 1.3 e 1.4, defendendo os métodos ativos de ensino-aprendizagem associados ao Construtivismo, colocando os alunos no centro do processo educativo, valorizando a sua autonomia e espírito crítico, assim como apela a uma abordagem de conteúdos que proporciona uma aprendizagem significativa. Ao basear-se em situações/problemas concretos, tal como preconiza a Aprendizagem Baseada em Problemas, assim como definindo uma escala local de aplicação (*Place-based Learning*), os alunos enfrentam um território conhecido, compreendendo a aplicação dos conteúdos geográficos na sua área de estudo/residência. Para além disso, as atividades desenvolvidas fomentam o espírito de observação, experimentação e questionamento da realidade, sendo os educandos capazes de fazer uma leitura crítica dos temas com que são confrontados. Realce, ainda, para a aplicação de tecnologias de informação e comunicação e para o trabalho colaborativo, que tende a fortalecer os laços emocionais entre pares, transformando o processo de ensino-aprendizagem numa experiência motivadora e participativa. (Soares e Pacheco, 2019). Note-se, ainda, que estes aspetos se encontram plasmados nas normas e legislação que coordenam o sistema educativo atual.

4.2.2. Análise das estratégias de atuação

Embora as estratégias definidas tenham incidido tanto na lecionação dos conteúdos programáticos como na dinamização de atividades, serão apenas apresentadas e discutidas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo que, através do território no qual estes alunos vivem, estudam e se relacionam, bem como no seu contexto familiar e escolar, evidenciaram a 'realidade' dos temas que integram as AE. Esta opção justifica-se pelo facto de terem sido estas atividades que demonstraram, de forma mais aparente, o vínculo entre a Geografia e a realidade vivida pelos discentes, tendo, consequentemente, um impacto mais significativo na sua motivação e envolvimento nas 'experiências' desenvolvidas.

A primeira atividade — 'A árvore genealógica da minha família' —, teve como objetivo, tal como referido no capítulo anterior, conduzir os alunos a compreenderem que a diminuição da natalidade e do índice sintético de fecundidade nas últimas décadas é um fenómeno que pode ser percebido através da análise do número de filhos por casal nas diferentes gerações da sua família, desde os bisavós até aos pais. Assim, procurou-se utilizar a estrutura familiar de cada aluno como ponto de partida, para conferir significado aos conteúdos lecionados.

Vimos que, na fase inicial, os alunos construíram a sua árvore genealógica, embora revelando dificuldades em identificar o número de filhos de todos os seus antepassados, sobretudo dos bisavós. Embora essa limitação já fosse prevista, não comprometeu os objetivos da atividade. Pelo contrário, a inclusão deliberada dessa geração constituiu uma escolha pedagógica estratégica.

Após apresentarem as conclusões retiradas da análise da árvore genealógica, verificámos que a turma não só percebeu a tendência de diminuição do número de filhos por casal ao longo das diferentes gerações da sua família, mas também os motivos e consequências desse fenómeno para o país. Na verdade, o envelhecimento demográfico é uma realidade em Portugal, manifestando-se através do aumento da proporção de pessoas idosas em relação à população total e tem uma ligação evidente com o índice sintético de fecundidade (número médio de filhos por mulher). Ambos os

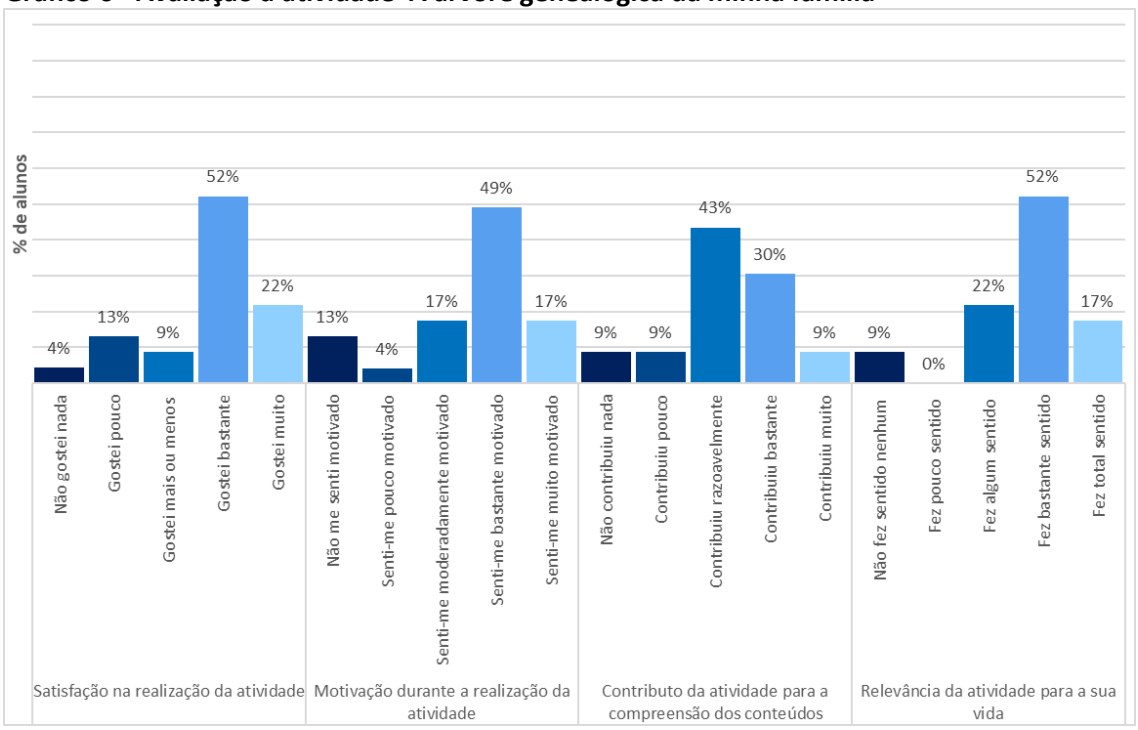
indicadores têm impactos significativos na estrutura e na dinâmica da população, designadamente com a diminuição da população em idade ativa, que implica o aumento do índice de dependência de idosos e diminui os contribuintes para a economia, exigindo respostas políticas e sociais adaptadas a estas mudanças como referem H. Perista e P. Perista, (2012, p.7) o "(…) envelhecimento demográfico tem impactos evidentes ao nível do sistema de proteção social e das políticas públicas, para além das implicações que daí derivam para o mercado de emprego e para os diversos mercados de bens e serviços".

No concerne ao envolvimento dos alunos na atividade e à importância que lhe foi atribuída, foi possível perceber, através de observação participante, que grande parte gostou e sentiu-se motivada durante a construção do exercício, com exceção dos estudantes que tinham menor conhecimento sobre a sua estrutura familiar, os quais se mostraram menos envolvidos.

Esta perceção, foi confirmada no inquérito final realizado. Assim, de acordo com os dados recolhidos e conforme representado no gráfico 6, 74% da turma afirmou ter gostado bastante ou muito da atividade e 66% declarou ter-se sentido bastante ou muito motivada durante a sua realização. No entanto, 17% dos alunos afirmou não ter gostado nada ou gostado pouco da atividade, não se sentindo motivados ou apenas pouco motivados, o que derivou das dificuldades que enfrentaram para completar totalmente a sua árvore genealógica.

Relativamente ao contributo desta estratégia para a compreensão dos conteúdos e para a vida dos discentes (Gráfico 6), apesar de 69% da turma ter afirmado que esta teve bastante ou total sentido para a sua vida, apenas 39% considerou que contribuiu bastante ou muito para a compreensão dos conteúdos. Estes dados demonstram, assim, que apesar dos estudantes terem gostado da atividade sentindo-se motivados durante a sua realização, esta foi mais valorizada pela oportunidade de conhecerem melhor a sua família do que pelo seu contributo direto para a compreensão dos conteúdos programáticos.

Gráfico 6 - Avaliação à atividade 'A árvore genealógica da minha família'



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no fim do ano letivo

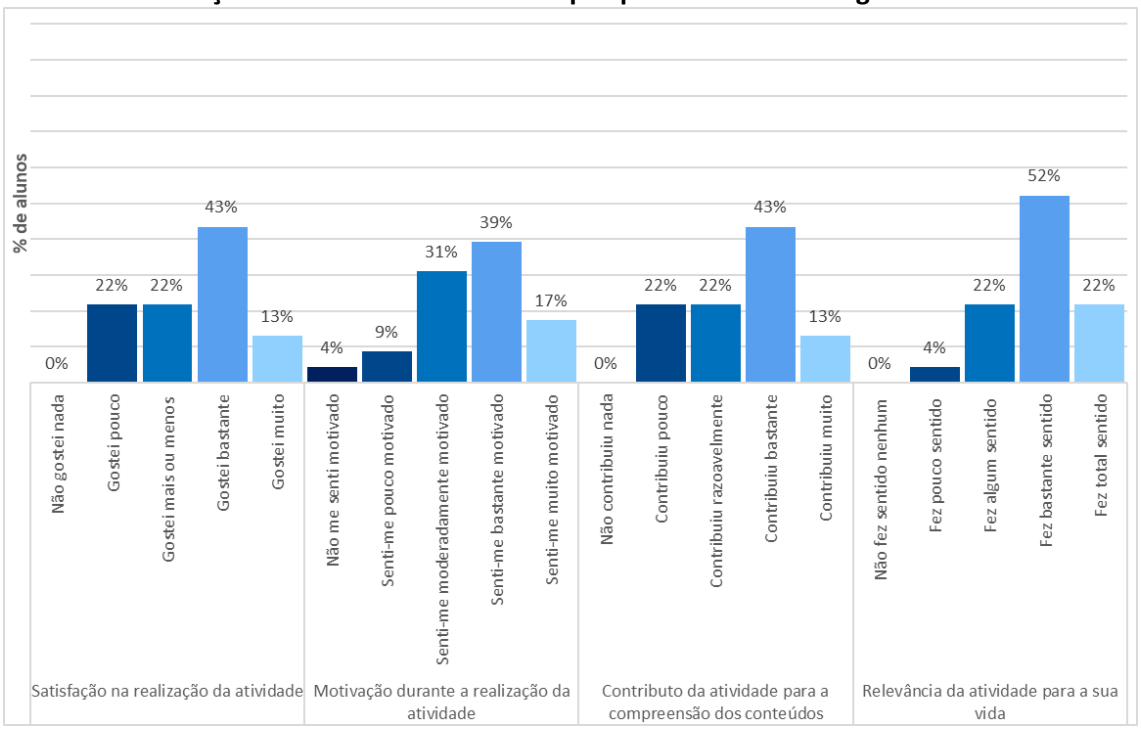
A segunda atividade realizada, 'GEOMOVE… porque todos somos migrantes', teve como propósito evidenciar as migrações como uma realidade transversal às estruturas familiares dos alunos da turma, de forma a promover uma compreensão mais próxima, concreta e significativa das migrações.

Como referimos na metodologia, a atividade iniciou-se com o preenchimento de quadros previamente distribuídos, com o objetivo de promover a reflexão dos discentes sobre as suas próprias trajetórias de mobilidade e dos seus familiares. Embora alguns alunos tenham revelado dificuldades na identificação exata dos movimentos ao longo do tempo, de forma geral compreenderam que os seus familiares, e até eles próprios, constituem exemplos de processos migratórios. No entanto, alguns educandos referiram desconhecer que 'mudar de casa' para outra freguesia pudesse inserir-se neste contexto.

Na aula seguinte, procedeu-se à apresentação das migrações identificadas nas famílias da turma. Nesta fase, os estudantes revelaram-se mais motivados e, sobretudo, curiosos para conhecerem as várias regiões de Portugal e, principalmente os diferentes países, onde viveram os familiares dos colegas e, em alguns casos, eles próprios.

No que respeita à avaliação atribuída pelos discentes à atividade, embora todos tenham afirmado ter gostado, com apenas 4% da turma a referir não se ter sentido motivada durante a sua realização, esta não foi considerada pelos alunos uma atividade de elevado interesse (Gráfico 7). Esta perceção foi particularmente evidente na primeira parte, durante a qual, enquanto professor, foi possível constatar que apesar de atingirem o propósito da atividade, o nível de envolvimento e entusiamo dos estudantes não ter correspondido às expectativas. Esta constatação é confirmada pelo facto de 44% dos discentes terem declarado que gostaram pouco ou mais ou menos e que na sua realização sentiram-se pouco motivados, moderadamente motivados ou até não se sentiram motivados (Gráfico 7). Na verdade, consideraram que esta estratégia contribuiu pouco ou razoavelmente para a compreensão dos conteúdos. Ainda assim, importa salientar que 74% da turma afirmou que esta teve bastante ou total sentido para a sua vida, o que revela que grande parte dos estudantes atribuíram significado ao fenómeno das migrações a partir das suas próprias vivências (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Avaliação à atividade 'GEOMOVE... porque todos somos migrantes'



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no fim do ano letivo

A terceira atividade, ‘A multiculturalidade na minha escola’, foi concebida com o objetivo de recorrer ao contexto escolar dos alunos para consolidar os conhecimentos previamente lecionados sobre a imigração em Portugal e introduzir o subtema ‘Diversidade cultural’, a ser desenvolvido no período letivo subsequente. Desta forma, pretendeu-se, através da escola que os alunos frequentam, conferir significado a estes conteúdos, estabelecendo uma ligação direta com a realidade dos estudantes.

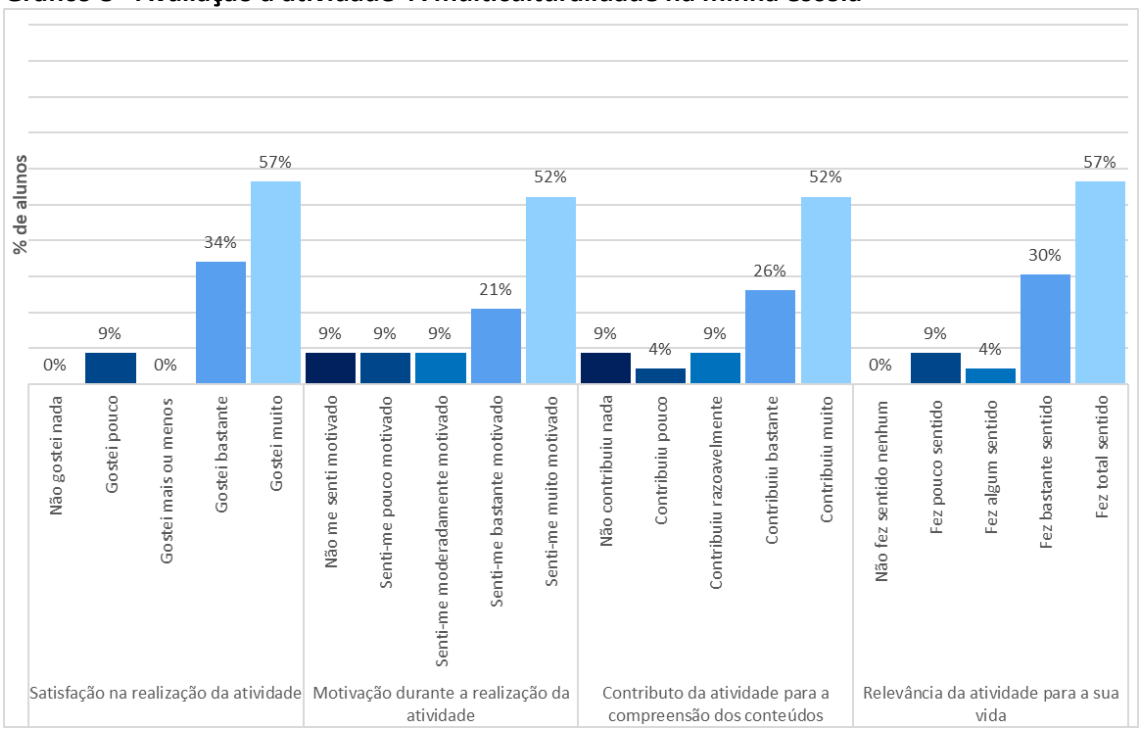
Desenvolvida ao longo de duas aulas, os educandos durante a realização da atividade — que consistiu na representação da distribuição dos estudantes imigrantes que frequentam a ESDMII através de um mapa impresso —, demonstraram desde o início até à sua conclusão um elevado grau de satisfação, motivação e envolvimento. Esta perceção, inferida através da observação participante, é corroborada através da análise da avaliação atribuída pelos discentes.

Deste modo, como se pode observar no gráfico 8, quando questionados relativamente ao grau de satisfação na realização da atividade, 57% da turma atribuiu o nível mais elevado e 34% o segundo nível mais elevado. Para além de se constatar um elevado nível de satisfação na realização da atividade, verificou-se também que os estudantes apresentaram um elevado nível de motivação na realização da mesma, uma vez que, 52% da turma declarou ter-se sentido muito motivada e 21% bastante motivada.

Para além dos elevados níveis de satisfação e motivação, a atividade demonstrou ser eficaz para a compreensão dos conteúdos e para a perceção da sua aplicabilidade no quotidiano. Com efeito, 78% da turma afirmou que esta contribuiu bastante ou muito para a compreensão dos conteúdos, enquanto 87% considerou que fez bastante ou total sentido para as suas vidas (Gráfico 8).

Estes resultados bastante positivos, devem-se, em grande medida, ao facto de praticamente metade da turma estar representada no mapa elaborado, o que conferiu desde logo maior significado (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Avaliação à atividade 'A multiculturalidade na minha escola'



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no fim do ano letivo

A quarta atividade implementada, 'A planta funcional do município de Braga', foi desenvolvida com o intuito de proporcionar aos alunos a oportunidade de analisarem a distribuição e as características das diferentes áreas funcionais dos espaços urbanos, tendo como referência o município de Braga, território onde estes estudantes residem, estudam e convivem quotidianamente.

No decurso da sua realização, embora os educandos se tenham mostrado motivados para, em grupos, procederem à delimitação das diferentes áreas funcionais do município, com base nos conhecimentos adquiridos nas aulas e na familiaridade que possuem do território, foi notório um certo receio quando referimos que, no final, todos teriam de apresentar à turma a delimitação efetuada.

No entanto, embora os discentes não tenham revelado o mesmo grau de satisfação e motivação constatado na atividade anterior, esta foi amplamente valorizada. Com efeito, 61% referiram que gostaram bastante ou muito da mesma e 52% declaram ter-se sentido bastante ou muito motivados durante a sua realização (Gráfico 9).

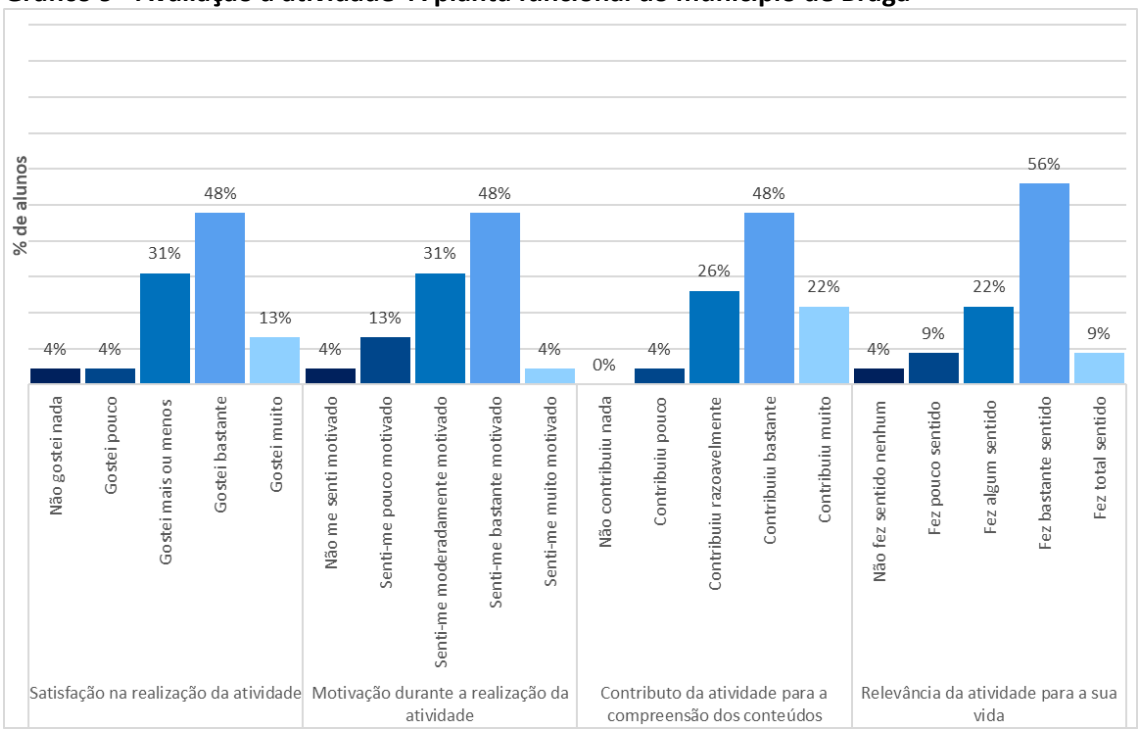
Não obstante, 31% da turma, referiu ter gostado apenas mais ou menos da atividade e sentido um nível de motivação moderado (Gráfico 9). Esta avaliação resulta, segundo os próprios discentes e já previamente inferido na observação participante, do facto de, embora terem apreciado a delimitação das áreas funcionais, o momento da apresentação perante os colegas ter suscitado desconforto. Este aspeto levou-nos a refletir que é necessário insistir mais nas apresentações orais, de forma a capacitar os alunos na área de competência da 'informação e comunicação, tal como salientado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Com efeito, dos descritores desta área destaca-se:

> Os alunos apresentam e explicam conceitos em grupos, apresentam ideias e projetos diante de audiências reais, presencialmente ou a distância. Expõem o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente (Martins *et al.*, 2017, p.22).

Quanto ao contributo para a compreensão dos conteúdos, verifica-se que a totalidade dos alunos reconheceu a sua utilidade, com destaque para 70% da turma ao ter declarado que esta contribuiu bastante ou muito. Já relativamente à relevância para a sua vida, 65% considerou que esta teve bastante ou total sentido, enquanto apenas 4% referiu que esta não teve qualquer relevância (Gráfico 9).

Constata-se, assim, que os estudantes, apesar de reconheceram que esta atividade teve bastante relevância para as suas vidas, declararam um contributo ligeiramente superior para a compreensão dos conteúdos, o que se justifica, essencialmente, pelo facto desta lhes ter permitido compreender, na prática, conceitos que expressam as diferenças entre as diversas áreas funcionais do espaço urbano.

Gráfico 9 - Avaliação à atividade 'A planta funcional do município de Braga'



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no fim do ano letivo

A quinta atividade — 'Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola' —, teve como propósito que os educandos identificassem, de forma autónoma, os problemas que afetam os espaços urbanos, através da realização de uma saída de campo ao espaço envolvente à ESDMII, conferindo desta forma maior significado e relevância a estes conteúdos.

Durante a realização do percurso pré-definido, com cerca de 2,5km, os estudantes mantiveram-se permanentemente motivados para, em grupos, identificarem os problemas urbanos a nível ambiental, urbanístico e socioeconómico. Esta elevada motivação revelou-se de forma particularmente evidente durante a pausa para reflexão, momento em que estes conseguiram assinalar, de forma clara e estruturada, os diversos problemas observados ao longo do percurso, nos diferentes domínios.

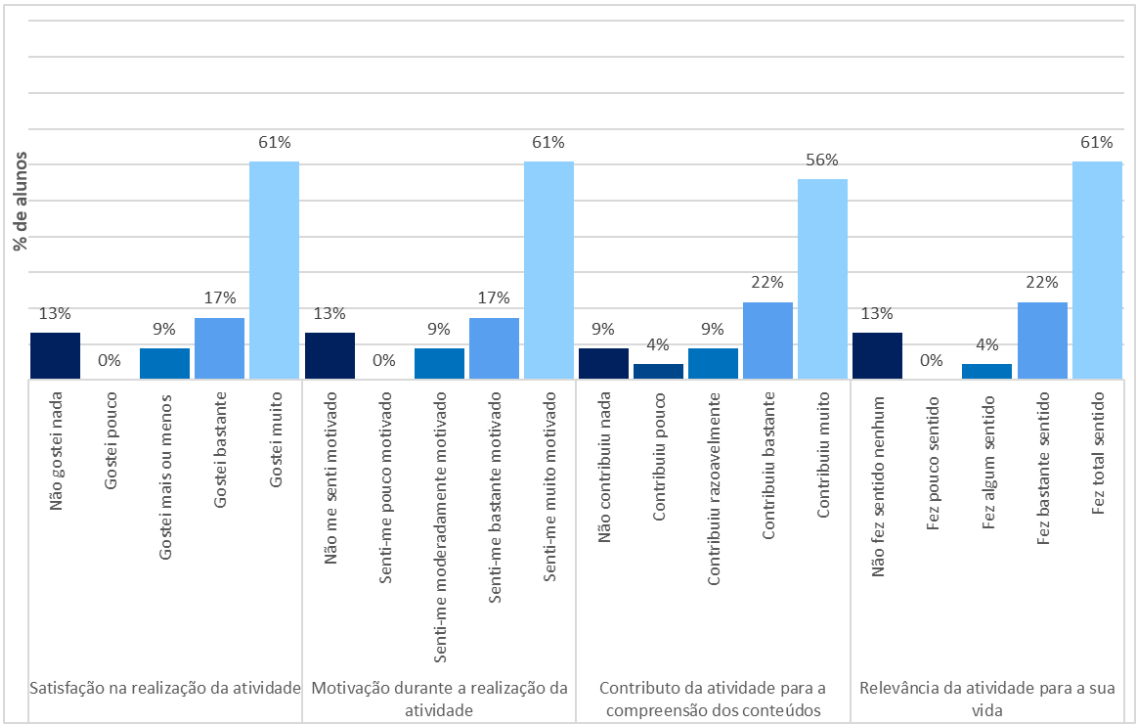
O elevado grau de envolvimento é confirmado pela avaliação atribuída pelos discentes. Assim, como é visível no gráfico 10, 78% da turma atribuiu os dois níveis mais elevados de satisfação e motivação, dos quais 61% assinalaram o maior grau e 17% o segundo maior. Relativamente aos restantes estudantes, apenas 9% atribuíram o nível intermédio, enquanto 13% o nível mais baixo, correspondendo este último grupo aos

alunos que não participaram na saída de campo por não terem entregue a autorização assinada pelos Encarregados de Educação, mas que, mesmo assim, assistiram à sua preparação.

No que concerne ao contributo da atividade para a compreensão dos conteúdos e para a sua vida, os dados recolhidos revelam igualmente uma perceção muito positiva por parte dos educandos. Neste sentido, 56% da turma referiu que a atividade contribuiu muito para a compreensão dos conteúdos programáticos e 61% considerou que a mesma fez total sentido para a sua vida (Gráfico 10).

Deste modo, a análise global dos dados revela que, em todos os domínios avaliados, mais de metade da turma atribuiu o nível mais elevado. Esta constatação reforça as observações recolhidas durante a observação participante, nas quais se verificou um envolvimento pleno dos estudantes ao longo de toda a atividade, bem como a compreensão de que, através desta, os problemas que afetam os espaços urbanos no espaço envolvente à sua escola se tornam facilmente percetíveis. Assim, consideramos que esta atividade reflete de forma evidente a importância da aprendizagem à escala local, desenvolvendo atividades de observação e questionamento da realidade da área de vivência dos alunos, concedendo significado à aprendizagem. Desta forma estamos a contribuir para que pensem criticamente o espaço e se transformem em cidadãos empreendedores e ativos, começando pela exploração de seu território e aprendendo a promover, proteger e potenciar a qualidade de vida da população (Soares *et al.*, 2013).

Gráfico 10 - Avaliação à atividade 'Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola'



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no fim do ano letivo

A sexta atividade concebida — 'Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura'—, teve como objetivo sensibilizar os estudantes para o facto de que, apesar de residirem na cidade de Braga, a agricultura está presente no seu quotidiano, designadamente quando vão aos supermercados de Braga com os seus familiares. Assim, pretendeu-se atribuir significado e importância a estes conteúdos programáticos, recorrendo a espaços que estes educandos conhecem.

A atividade foi desenvolvida ao longo de duas etapas, em que inicialmente os discentes teriam de fotografar produtos agrícolas de origem não nacional nos supermercados que costumam frequentar e, posteriormente, já em sala de aula, desafiarem os colegas a identificarem o país de origem do(s) alimento(s) que tinham fotografado. Percebemos, ao longo de todo o processo, um elevado grau de envolvimento dos estudantes, em particular quando, durante a discussão em sala de aula, tomaram consciência da diversidade de proveniências dos alimentos que consomem diariamente.

A motivação e o envolvimento verificados foram confirmados pelas avaliações atribuídas à atividade. Deste modo, conforme ilustrado no gráfico 11, todos os educandos declararam ter gostado da mesma, sendo que 70% indicaram ter gostado bastante ou muito, com destaque para o nível mais elevado, atribuído por 48% da turma. No que respeita à motivação, verificou-se uma tendência semelhante, com 70% da turma a indicarem ter-se sentido bastante ou muito motivados, sendo assinalado o nível mais elevado de motivação por mais de metade. Apesar desta avaliação global positiva, 13% dos estudantes declararam não se terem sentido motivados ao longo da sua realização, o que resultou, segundo os mesmos, da dificuldade que tiveram em cumprir o prazo estabelecido para a recolha das fotografias (Gráfico 11). Ou seja, o problema não derivou da atividade em si, mas da dificuldade de cumprirem o que estava definido.

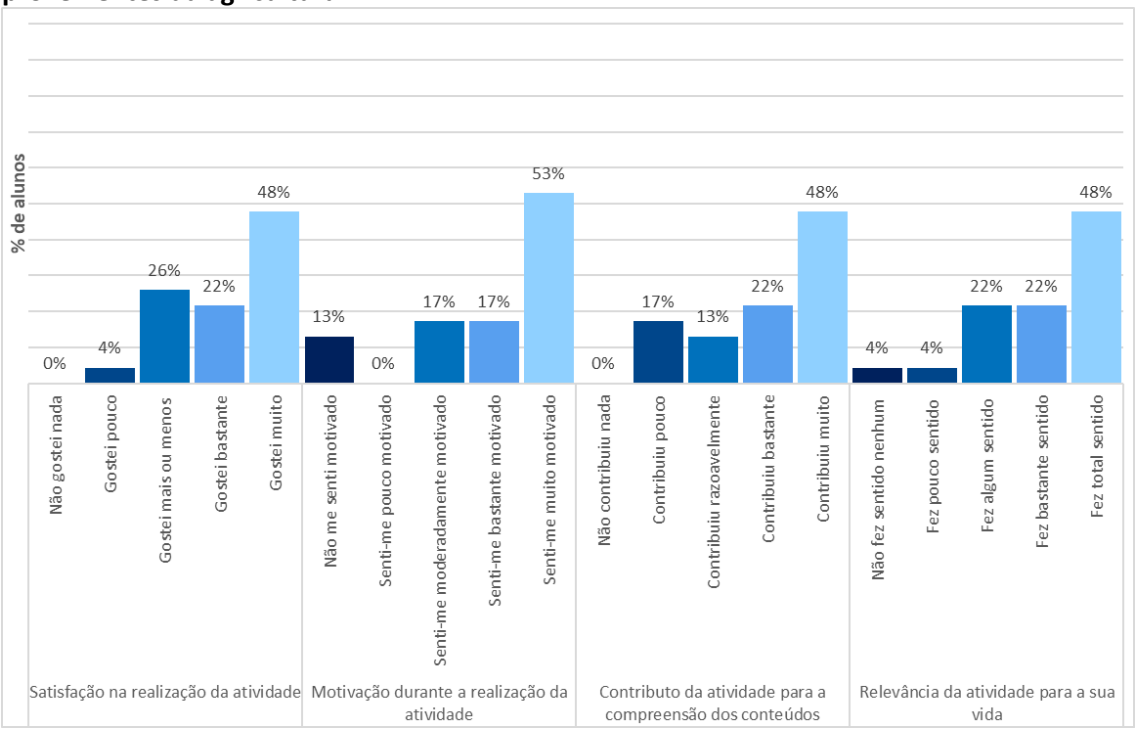
No que respeita ao contributo da atividade para a compreensão dos conteúdos e para a sua vida, é igualmente evidente a elevada valorização por parte dos alunos, uma vez que, 70% atribuíram os dois graus mais elevados, com especial destaque para o grau mais elevado, em ambos os domínios (Gráfico 11).

Na nossa opinião, estes resultados revelam que eles perceberam que a origem dos alimentos que consomem implica um sistema bastante complexo, que vai envolver um conjunto de atividades como a produção, colheita, armazenamento, transporte, distribuição e, no final, a venda ao consumidor. Em todas estas fases é acrescentada mais-valia aos produtos, pelo que, se for possível 'anular' algumas das fases, não só o produto é mais barato como ambientalmente mais sustentável. Na atualidade, muito se tem insistido nos designados 'circuitos curtos de comercialização'. Estes circuitos possuem uma série de vantagens, entre as quais se destaca o facto de deterem

> (…) uma dimensão moral e ética entre os agentes participantes, pois para além da promoção de trocas de produtos e mercadorias que mudam de propriedade, as transações econômicas efetuadas se pautam em valores humanos e ambientais como justiça e sustentabilidade. Quando um consumidor compra algo de um produtor agroecológico, ele sabe que nesta transação não se troca apenas o dinheiro por um produto qualquer. Trata-se, acima de tudo, de uma

troca que se baseia em valores humanos, em coisas que têm uma origem, têm um nome, uma biografia alimentar (Schneider, 2021, p.15).

Gráfico 11 - Avaliação à atividade 'Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura'



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no fim do ano letivo

A sétima atividade — 'A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido' —, recorreu às freguesias de residência dos alunos e ao município de Braga para ilustrar a relação entre a distribuição da população empregada por setores e o desenvolvimento económico.

A implementação da mesma, revelou-se inicialmente desafiante, uma vez que os alunos foram organizados em grupos consoante a freguesia de residência e um grupo adicional dedicado ao município de Braga, em vez de permanecerem nos grupos habituais, criando, consequentemente, um certo desagrado entre os estudantes.

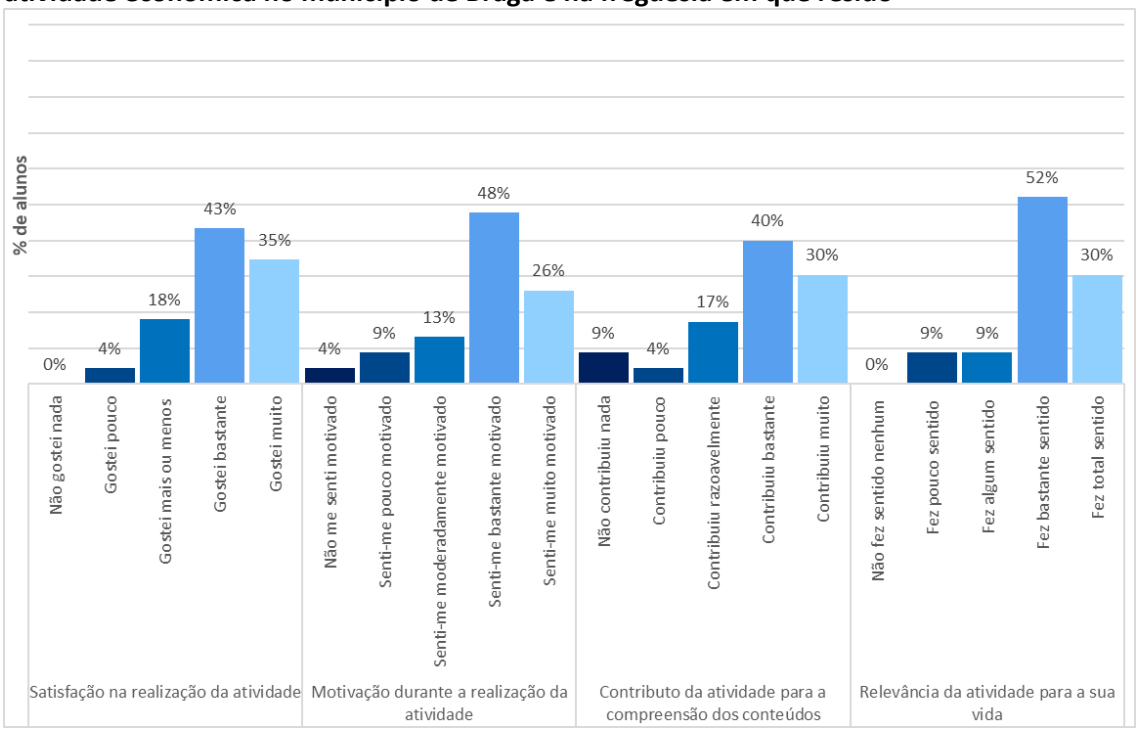
Apesar deste início turbulento, os discentes rapidamente se envolveram na tarefa e demonstraram capacidade para compreender a relação entre a variação da população ativa por setores de atividade, nas últimas décadas, e o desenvolvimento económico.

Estas perceções, observadas ao longo da atividade, são corroboradas pelos dados obtidos na avaliação da mesma. Assim, todos os estudantes referiram que gostaram da atividade, com 78% a indicarem ter gostado bastante ou muito e apenas 22% que gostaram pouco ou mais ou menos. Além de terem gostado da atividade, é possível aferir que estes também se sentiram motivados durante a sua realização, dado que apenas 4% da turma declarou não sentir motivação e 74% afirmou ter-se sentido bastante ou muito motivada (Gráfico 12).

Ainda que a maioria da turma tenha compreendido o objetivo da atividade, com 70% a indicar que esta contribuiu bastante ou muito para a compreensão dos conteúdos, 9% referiu não ter alcançado esse entendimento, o que poderá estar associado ao facto das suas freguesias não terem uma variação tão marcante. Quanto à relevância para a sua vida, todos os estudantes a consideraram pertinente, sendo declarado por 82% que esta fez bastante ou total sentido (Gráfico 12).

Constata-se, assim, que para além de se terem sentido satisfeitos e motivados, os alunos reconheceram o seu contributo tanto para a compreensão dos conteúdos como para a sua vida. Estes dados assumem particular relevância por demonstrarem que os educandos conseguiram ultrapassar a dificuldade inicialmente identificada e que esteve na origem da conceção desta atividade.

Gráfico 12 - Avaliação à atividade 'A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido'



Fonte: Inquérito por questionário aplicado no fim do ano letivo

Compreende-se, assim, que as estratégias de atuação implementadas, assentes em atividades concebidas com o intuito de aproximar os conteúdos programáticos à realidade dos alunos, foram bastante valorizadas. Contudo, importa salientar que, embora todas tenham contribuído positivamente para essa perceção, algumas foram mais eficazes do que outras.

Neste sentido, quando questionados acerca da atividade que menos gostaram, 26% da turma apontou a atividade 'A árvore genealógica da minha família' e 31% a atividade 'GEOMOVE… porque todos somos migrantes', perfazendo 57%. Os demais estudantes indicaram, de forma dispersa, as restantes atividades, salientando-se que 9% afirmaram ter apreciado todas as experiências (Anexo 11).

Estes resultados eram, de certa forma, previsíveis, uma vez que as duas atividades menos interessantes correspondem às duas primeiras implementadas, numa fase ainda exploratória, durante a qual se procurava compreender quais os formatos de trabalho eram mais apreciados pelos alunos. Assim, após constatarmos que os

estudantes preferiam a componente prática e o trabalho colaborativo, as atividades subsequentes foram planeadas e estruturadas nesse sentido.

Relativamente às atividades que mais agradaram os estudantes, 39% da turma destacou a atividade 'Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola' e 31% a atividade 'Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura', totalizando 70% (Anexo 11).

Apesar destas serem atividades bastante distintas, verifica-se que foram aquelas em que os alunos estiveram mais próximos da realidade, quer porque a atividade 'Os problemas urbanos' foi realizada através de uma saída de campo ao espaço envolvente à escola, quer porque na atividade 'Do campo para o supermercado' os alunos tiveram de se dirigir aos locais para recolher fotografias de produtos agrícolas de origem não nacional e desafiar, em sala de aula, os restantes colegas a descobrirem a origem desses produtos.

Conclui-se, assim, que todas as atividades foram amplamente valorizadas pelos alunos, destacando-se, em particular, aquelas que lhes proporcionaram experiências mais próximas da sua realidade, demonstrando expressamente o significado e a relevância dos conteúdos lecionados.

4.3. Evolução da motivação da turma e do sucesso escolar

Como referimos, as atividades anteriormente discutidas foram concebidas e implementadas com o objetivo de superar o elevado grau de desmotivação manifestado pela turma relativamente à disciplina de Geografia e, consequentemente, atenuar o insucesso escolar. Esta desmotivação, como já salientado, decorria, essencialmente, do facto de os estudantes não reconhecerem a importância da Geografia no seu quotidiano, percecionando-a, desta forma, como uma disciplina abstrata e destituída de significado.

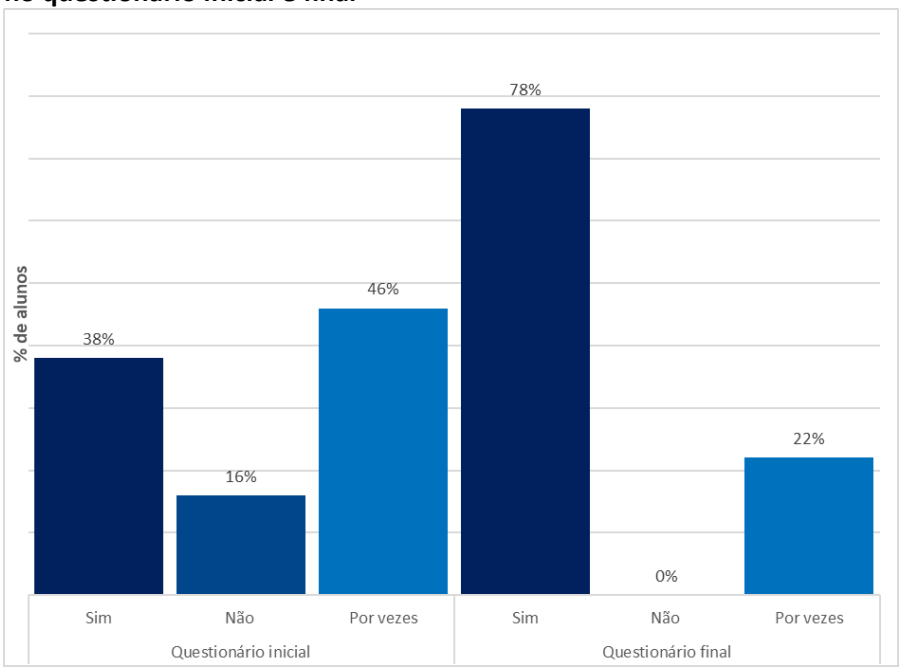
Neste sentido, procurou-se aferir, no final do ano letivo e através da aplicação de um segundo inquérito por questionário, se as estratégias de atuação implementadas, para

além de terem sido amplamente apreciadas pelos alunos, produziram os efeitos pretendidos.

Desde logo, a análise comparativa entre os dados recolhidos no início e no final do ano letivo, evidencia transformações significativas na perceção dos alunos relativamente à disciplina. Estas mudanças tornam-se evidentes, pela maior facilidade demonstrada em indicar o objeto de estudo da disciplina e cinco palavras/temas a ela associados (Anexos 10 e 11).

Contudo, é nas respostas à questão "Gostas da disciplina de Geografia" que a evolução se torna particularmente expressiva. Assim, se inicialmente, conforme ilustrado no gráfico 13, apenas 38% da turma afirmava gostar efetivamente da disciplina, 16% que não gostava e 46% que gostava apenas ocasionalmente, no questionário final 78% dos alunos afirmaram gostar e os restantes 22% indicaram que gostavam apenas por vezes, em função dos conteúdos abordados. Assim, denota-se, uma evolução claramente positiva, dado o aumento de 40% da turma a declarar gostar da disciplina e a 'extinção' de respostas negativas (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Comparativo entre as respostas à questão "Gostas da disciplina de Geografia?" no questionário inicial e final



Fonte: Inquéritos por questionário aplicados no início e no fim do ano letivo

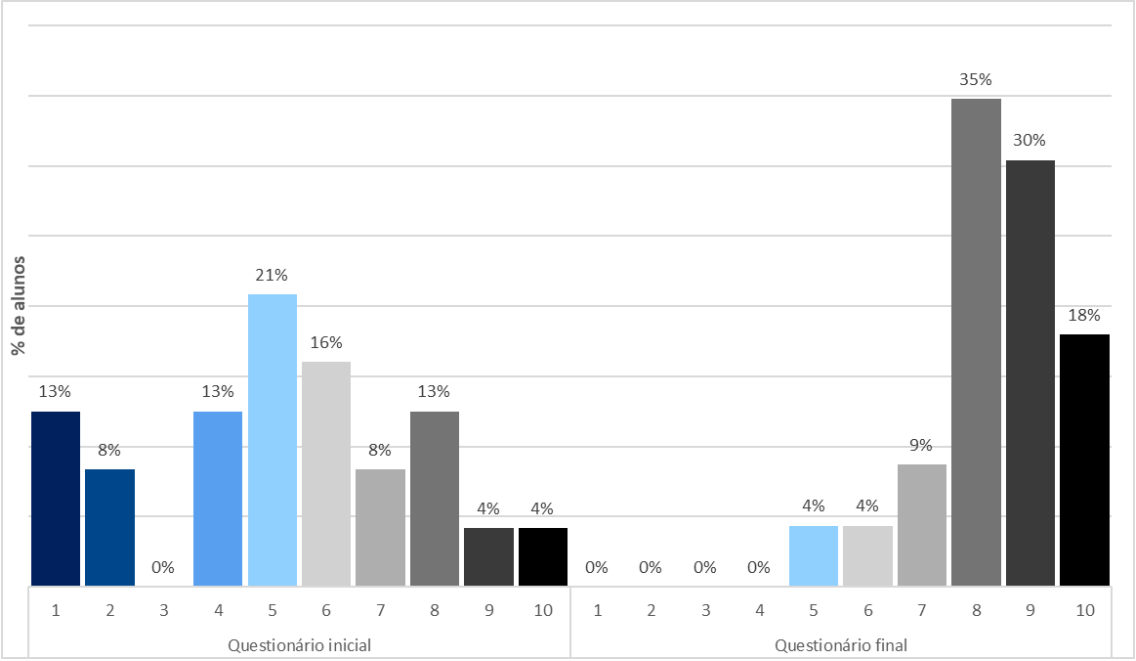
Embora os dados apresentados evidenciem uma evolução notavelmente favorável na perceção dos estudantes relativamente à disciplina, tanto pela maior facilidade em compreender o seu objeto de estudo como pelo aumento da satisfação pela mesma, considerando que o objetivo principal da presente investigação-ação consiste em despertar a motivação dos alunos pela Geografia e, consequentemente, promover o sucesso escolar na disciplina, tornou-se essencial aferir se, de facto, houve um incremento efetivo dessa motivação ao longo do ano letivo.

Assim, ao comparar os dados obtidos através do questionário aplicado no início do ano letivo com os recolhidos no final do mesmo, constata-se uma diferença significativa na classificação atribuída pelos discentes relativamente ao seu interesse pela disciplina de Geografia, numa escala de 1 a 10, conforme ilustrado no gráfico 14.

Se no início do ano letivo, 55% da turma atribuiu os níveis 1 a 5 e os restantes alunos os níveis 6 a 10, com uma concentração nos valores intermédios (4, 5 e 6), no final do ano letivo apenas 4% dos estudantes atribuiu os níveis 1 a 5, sendo o nível mais baixo o 5. Por sua vez, os restantes 96% atribuíram os níveis 6 a 10, com especial incidência nos níveis 8 e 9, que concentraram, respetivamente, 35% e 30% das respostas (Gráfico 14).

Verifica-se, desta forma, um aumento significativo da motivação dos estudantes pela disciplina de Geografia. Este acréscimo motivacional é ainda corroborado pelas respostas à questão relativa à perceção da evolução da sua motivação ao longo do ano letivo, nas quais 69% dos alunos referiram ter experienciado um aumento (Anexo 11).

Gráfico 14 - Comparativo entre as respostas à questão "Classifica, de 1 a 10, o interesse que tens pela disciplina de Geografia" no questionário inicial e final



Fonte: Inquéritos por questionário aplicados no início e no fim do ano letivo

Estes resultados revelam que um dos principais objetivos da presente investigação-ação foi alcançado, ou seja, verificou-se, efetivamente, um aumento da motivação dos educandos pela disciplina.

Contudo, procuramos compreender se o aumento da motivação resultou, efetivamente, das atividades desenvolvidas e se as perceções de que a Geografia era uma disciplina sem importância — devido aos conteúdos que a constituem serem de elevada abstração e desprovidos de significado —, tinham sido superadas.

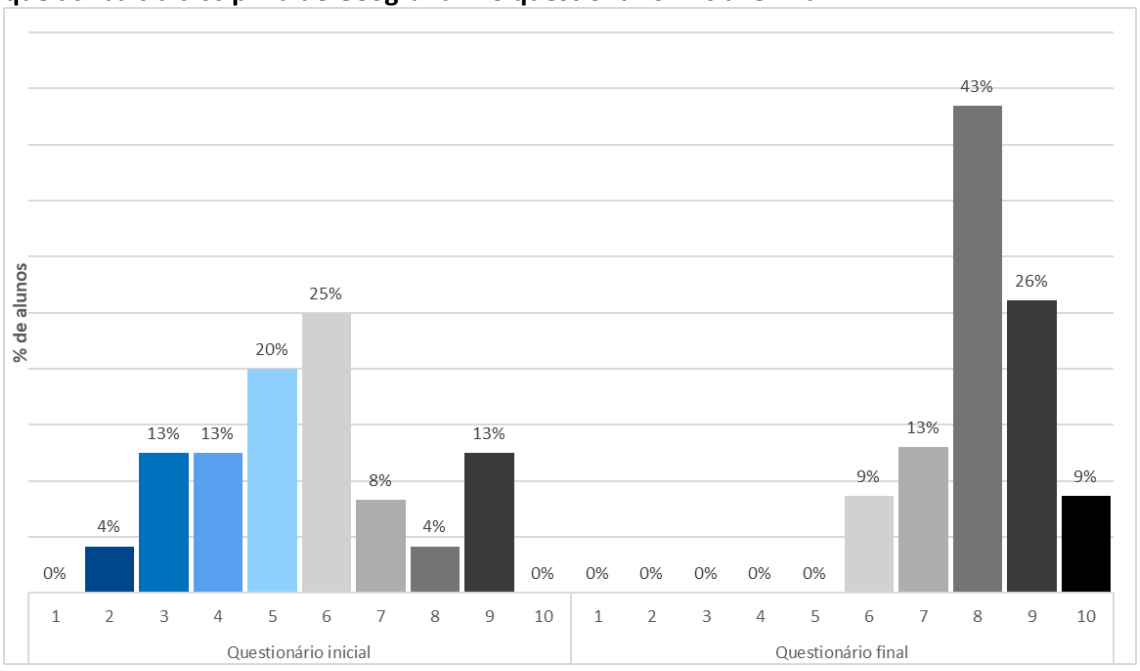
Para avaliar se as atividades foram a razão da evolução positiva da motivação constatada na turma, foi solicitado aos estudantes que manifestassem o seu grau de concordância relativamente à seguinte afirmação: "Após as atividades realizadas considero que a minha motivação e envolvimento nas aulas de Geografia aumentou". Quando analisadas as respostas, depreende-se que nenhum aluno discordou da afirmação, o que desde logo indica que as atividades desenvolvidas promoveram o aumento da motivação e o envolvimento dos alunos no decorrer do ano letivo. Esta perceção é reforçada pelo facto de 39% da turma ter concordado totalmente, 43% ter

concordado e apenas 18% ter mantido uma posição neutra, ou seja, nem concordou nem discordou com a afirmação (Anexo 11).

Relativamente à perceção da importância da disciplina da Geografia, verificou-se igualmente uma evolução positiva bastante significativa. Esta evolução é particularmente evidente pelo facto de, no início do ano letivo, 50% da turma ter atribuído à Geografia uma importância entre os níveis 1 e 5, numa escala de 1 a 10, demonstrando que conferiam pouca importância à disciplina, enquanto no questionário final todos os estudantes atribuíram classificações entre os níveis 6 e 10, com especial incidência nos níveis 8 e 9, que concentraram 69% das respostas (Gráfico 15).

Estes dados demonstram, assim, que a perceção no início do ano letivo de que a disciplina de Geografia não tinha importância — sendo esta a principal causa da desmotivação sentida pela turma —, foi também ultrapassada.

Gráfico 15 - Comparativo entre as respostas à questão "Classifica, de 1 a 10, a importância que atribuis à disciplina de Geografia" no questionário inicial e final



Fonte: Inquéritos por questionário aplicados no início e no fim do ano letivo

Este aumento da importância atribuída à disciplina de Geografia resultou, tal como o acréscimo da motivação anteriormente verificado, das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo centradas em demonstrar a realidade dos conteúdos lecionados.

Esta constatação decorre de apenas 13% da turma ter declarado que, após a realização das atividades, os conteúdos de Geografia se mantiveram pouco relevantes ou irrelevantes para o seu quotidiano. Em contrapartida, 22% considerou-os mediamente relevantes, 43% bastante relevantes e 22% extremamente relevantes (Anexo 11).

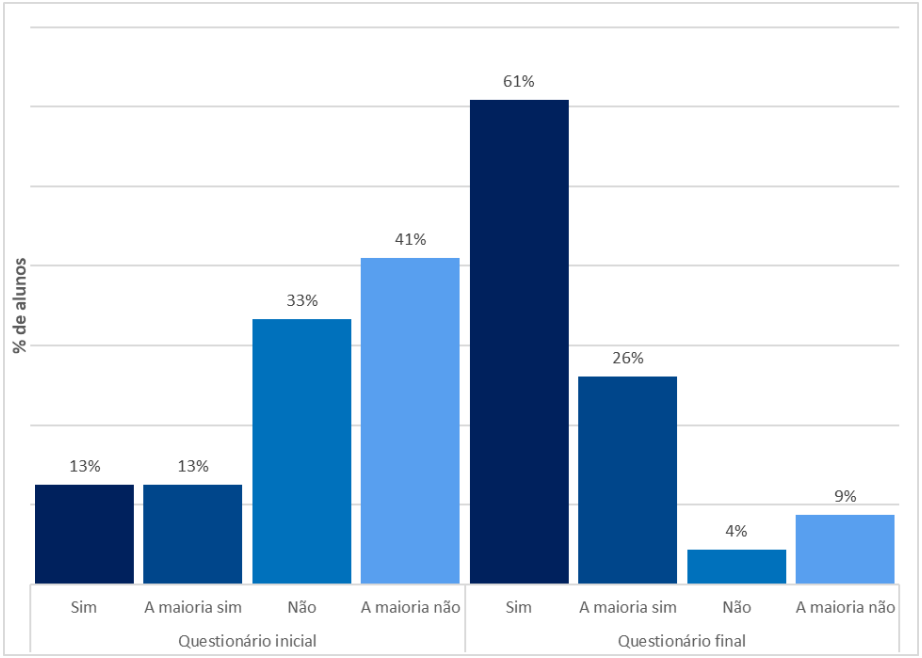
A perceção de que, no final do ano letivo, os estudantes atribuíam maior importância à Geografia por compreenderem a aplicabilidade dos conteúdos lecionados ao seu quotidiano, que constituiu o principal foco das estratégias de atuação, revela-se também evidente através da análise comparativa das respostas à questão "No teu dia a dia, consegues associar o que fazes e observas ao que aprendes na disciplina de Geografia?", recolhidas no início e no final do ano letivo.

Assim, se inicialmente apenas 26% da turma conseguia estabelecer a relação entre o que fazia e observava no seu dia a dia com os conteúdos lecionados na disciplina, no final do ano letivo esse número aumentou significativamente para 87% (Gráfico 16).

Apesar dos dados bastante positivos, e embora ao longo do ano letivo tenha sido constantemente enfatizada a aplicabilidade dos conteúdos no quotidiano — através do fomento dos diversos tipos de motivação do contínuo desenvolvido por Ryan e Deci na Teoria da Autodeterminação (TAD), dependendo das necessidades de cada aluno —, compreende-se, através do gráfico 16, que, ainda assim, 13% da turma no final do ano letivo não era capaz de fazer esta associação, condicionando a importância atribuída à Geografia e consequentemente a motivação e o sucesso escolar na disciplina.

Esta dificuldade, na associação do significado dos conteúdos lecionados, pode ser compreendida à luz da teoria da Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por David Ausubel. Segundo o autor para que a aprendizagem seja predominantemente significativa, não basta que o estudante seja confrontado com conteúdos potencialmente significativos, como sucedeu ao longo do ano letivo, mas também que adote uma atitude de aprendizagem potencialmente significativa. Ou seja, se o discente optar por memorizar os conteúdos em causa de forma arbitrária e literal, a aprendizagem, será predominantemente mecânica, mesmo que os conteúdos com o qual é confrontado sejam potencialmente significativos.

Gráfico 16 - Comparativo entre as respostas à questão "No teu dia a dia, consegues associar o que fazes e observas ao que aprendes na disciplina de Geografia" no questionário inicial e final



Fonte: Inquéritos por questionário aplicados no início e no fim do ano letivo

Constata-se, desta forma, que, de modo geral, as estratégias de atuação implementadas tiveram os efeitos desejados, na medida em que permitiram, através da demonstração da realidade dos conteúdos lecionados, que os alunos se sentissem mais motivados ao compreenderem a importância da Geografia no seu quotidiano, o que possibilitou a superação da perceção inicial de que esta era uma disciplina de elevada abstração e desprovida de significado.

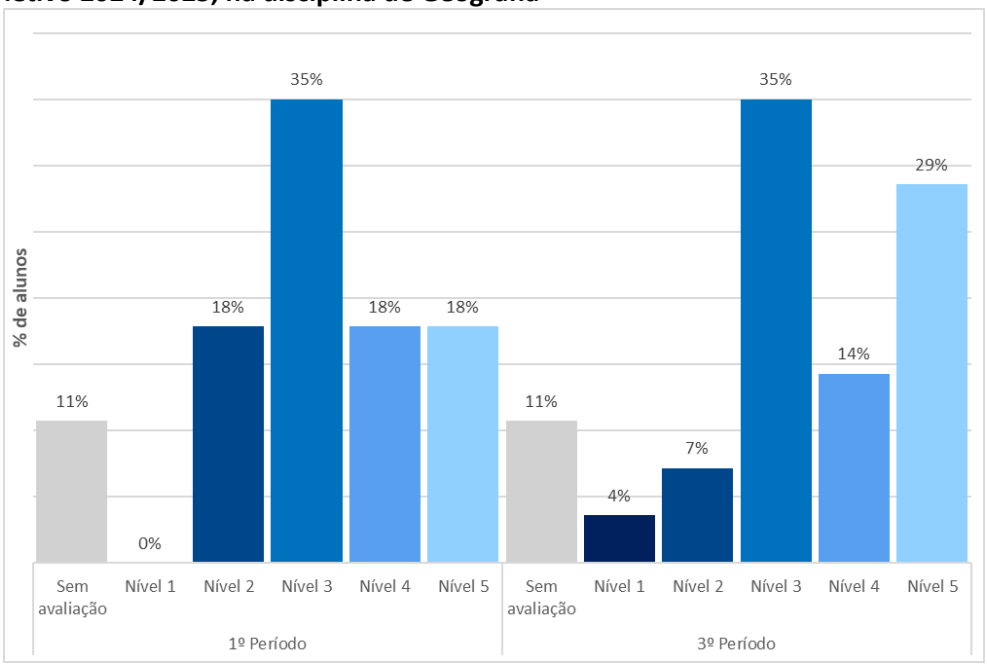
Não obstante o aumento da motivação e a atribuição de uma maior importância à Geografia, considerando o objetivo geral desta investigação-ação, tornou-se essencial compreender se esse acréscimo foi acompanhado pelo aumento do sucesso escolar na disciplina. Ao que, a comparação entre as classificações obtidas no 1º e no 3º período, conforme ilustrado no gráfico 17, revela igualmente uma evolução positiva, embora esta melhoria não seja tão expressiva como a verificada ao nível da motivação.

Antes da análise desta evolução, depreende-se que 11% da turma não obteve qualquer classificação ao longo do ano letivo, devido à ausência de elementos de avaliação. Por este motivo, e tendo em conta que não foi possível, ao longo do ano, promover o seu sucesso escolar, estes estudantes não foram incluídos na análise.

Relativamente aos restantes alunos, verificámos que, se no 1º período 18% da turma tinha atingido apenas os níveis 1 e 2, no 3º período houve uma redução para 11%. Este progresso, a nosso ver, estando no contexto, foi uma evolução muito positiva, uma vez que os discentes que permaneceram entre os níveis 1 e 2 resulta do facto, como defendido por Abraham Maslow na sua 'Teoria das Necessidades', de não deterem as suas necessidades básicas satisfeitas. Neste caso em concreto, sobretudo as necessidades de segurança e sociais, dado faltarem muitas vezes às aulas e consequentemente não estarem motivados pela escola, refletindo-se diretamente no insucesso escolar na disciplina de Geografia.

Quanto às classificações positivas, denota-se que 11% da turma, mantendo-se acima do nível 2 ao longo de todo o ano letivo, conseguiu melhorar substancialmente o seu desempenho. Assim, no que concerne ao nível 3, este permaneceu em 35%, resultante do equilíbrio entre os 7% dos estudantes que subiram do nível 2 para o 3 e outros que, estando inicialmente no nível 3, progrediram para os níveis 4 e 5. Já a diminuição no nível 4, deveu-se, essencialmente, à subida de educandos desse nível para o 5 (Gráfico 17).

Gráfico 17 - Comparativo das classificações da turma 8ºX entre o 1º e o 3º período do ano letivo 2024/2025, na disciplina de Geografia



Fonte: Inovar aedonamaria, 2025

Considerações Finais

Reconhecendo o papel central que os professores desempenham na promoção da motivação dos alunos, considerada um dos principais fatores para o sucesso escolar, foi definido como objetivo geral do presente RE 'promover a motivação dos alunos pela disciplina de Geografia e, consequentemente, potenciar o seu sucesso escolar, através da demonstração da presença da Geografia no seu quotidiano'.

A identificação deste objetivo, derivou das dificuldades evidenciadas pelos estudantes do 8ºX no início do ano letivo, identificadas através da observação participante e de conversas informais, posteriormente, confirmadas pela aplicação de um inquérito por questionário.

Visando a concretização deste objetivo, que delineou toda a investigação-ação desenvolvida ao longo do ano letivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1) promover a articulação entre os conteúdos programáticos da disciplina de Geografia e o território em que os alunos residem, estudam e convivem, envolvendo a sua família e escola; (2) fomentar a compreensão da aplicabilidade, e consequentemente, da importância dos conteúdos geográficos no quotidiano; (3) impulsionar a motivação dos alunos pela disciplina; e, por fim, (4) potenciar o sucesso escolar dos estudantes na disciplina.

No que respeita ao primeiro objetivo específico, destinado a 'promover a articulação entre os conteúdos programáticos da disciplina de Geografia e o território em que os alunos residem, estudam e convivem, envolvendo a sua família e escola', consideramos que este foi plenamente alcançado. A sua concretização ocorreu através da lecionação dos conteúdos com recurso a exemplos diretamente relacionados com o quotidiano dos educandos e, sobretudo, pela dinamização das sete atividades apresentadas ao longo deste relatório de estágio. Estas permitiram aos estudantes aplicarem os conhecimentos adquiridos em sala de aula a situações reais e significativas do seu dia a dia, promovendo, dessa forma, uma aprendizagem mais contextualizada, participativa e envolvente.

Relativamente ao segundo objetivo específico, visando 'fomentar a compreensão da aplicabilidade, e consequentemente, da importância dos conteúdos geográficos no quotidiano', considera-se que este foi igualmente concretizado. Esta conclusão resulta da observação participante realizada durante as regências, na qual foi possível verificar que os educandos, ao longo do ano letivo, começaram a estabelecer ligações mais frequentes e pertinentes entre os conteúdos lecionados e as suas vivências diárias, passando a atribuir maior importância à disciplina. Esta perceção acabou por ser confirmada pelos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário aplicados no início e no final do ano letivo, os quais revelaram um aumento significativo do número de discentes capazes de associar os conhecimentos geográficos às suas experiências quotidianas — de 26% da turma a conseguir realizar esta associação no questionário inicial para 87% no questionário final—, bem como uma evolução positiva na perceção da importância da Geografia no seu dia a dia.

No que diz respeito ao terceiro objetivo específico, 'impulsionar a motivação dos alunos pela disciplina', conclui-se que este também foi alcançado com sucesso. O aumento da motivação ficou evidente, por um lado, através da observação participante, na qual os estudantes demonstraram uma atitude progressivamente mais positiva face à Geografia ao longo do ano letivo, percetível pela crescente participação nas aulas, pelo maior número de intervenções espontâneas, pelo entusiasmo com que realizaram as atividades propostas e pela maior responsabilidade no cumprimento das tarefas atribuídas, inclusive as realizadas em casa. Por outro lado, este aumento motivacional ficou patente através da análise das respostas aos questionários aplicados, dado o aumento verificado relativamente à classificação atribuída ao interesse pela disciplina — de 55% da turma a atribuir os valores 1 a 5 e os restantes alunos os níveis 6 a 10 para apenas 4% da turma a atribuir os valores 1 a 5 e 96% os valores entre 6 a 10, com uma especial incidência nos níveis 8 e 9 —, e por 69% da turma ter declarado que a sua motivação aumentou efetivamente ao longo do ano letivo.

Por fim, relativamente ao último objetivo específico, 'potenciar o sucesso escolar dos estudantes na disciplina', considera-se que este foi, em grande medida, conseguido.

Embora nem todos os discentes tenham atingido uma classificação positiva no final do ano letivo, resultado, como defendido pelo psicólogo Abraham Maslow na sua 'Teoria das Necessidades', dos alunos sem as necessidades básicas satisfeitas não estarem motivados para alcançar as necessidades mais complexas, observou-se uma evolução significativa nos resultados globais da turma entre o primeiro e o terceiro período letivo. Esta melhoria foi visível não só nos educandos que transitaram de níveis negativos para positivos, mas também naqueles que, mantendo-se no nível positivo, conseguiram melhorar substancialmente as suas classificações.

Conclui-se, assim, que o objetivo geral desta investigação-ação foi efetivamente alcançado, uma vez que as estratégias de atuação implementadas, sustentadas na promoção da aprendizagem significativa de David Ausubel, através da contextualização dos conteúdos programáticos com a realidade vivida pelos educandos, permitiram que estes compreendessem a aplicabilidade da disciplina de Geografia no seu quotidiano. Como consequência, passaram a considerar a disciplina mais interessante, mas sobretudo mais importante, o que levou ao aumento da motivação e, consequentemente, à melhoria do sucesso escolar, mesmo perante o reduzido número de regências atribuídas à disciplina face à extensão dos conteúdos previstos nas AE.

Terminamos com uma citação de Sampaio *et al.* (2019, pp.293-294), que se ajusta ao propósito que delineou toda esta investigação-ação, ao despertar a motivação dos alunos pela disciplina de Geografia, através da demonstração da realidade dos conteúdos:

> Dar significados aos conteúdos é fazer com que os alunos se sintam atraídos por eles e têm vontade de buscar mais informações sobre os conteúdos estudados em sala de aula. Quando o educando reconhece a importância do que estuda, o aprendizado se torna significativo. Para isso, os conteúdos de Geografia devem ser trabalhados com a missão de valorizar o quotidiano do educando, em que este possa associar o conhecimento com a sua realidade.

Referências Bibliográficas

Abreu, N. S. (2016). Aprendizagem significativa nos documentos oficiais nacionais, com ênfase para ciências e ensino fundamental. *Revista Educação Pública, 6*(6), 1-4. https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/6/aprendizagem-significativa-nos-documentos-oficiais-nacionais-com-nfase-para-cincias-e-ensino-fundamental

AEDMII. (2022). *Projeto educativo 2022-2026*. Aedonamaria. https://drive.google.com/file/d/1hwVl5Jtb9xYlLyD-dbjhh0t6GLDG-C9c/view?usp=sharing

AEDMII. (2024a). *Escola Secundária D. Maria II (Sede)*. Aedonamaria. https://www.aedonamaria.pt/content/escola-secundaria-d-maria-ii-sede

AEDMII. (2024b). *O agrupamento.* Aedonamaria. https://www.aedonamaria.pt/content/apresentacao-0

Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S., Costa, M. M. L., Fernandes, M. G. M., & Nóbrega, M. M. L. (2019). Análise do conceito de aprendizagem significativa à luz da teoria de Ausubel. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *72*(1), 258-265. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691

Allen, D. E., Donham, R. S., & Bernhardt, S. A. (2011). Problem-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, *2011*(128), 21-29. https://doi.org/10.1002/tl.465

Almeida, A. F. O. (2022). *Mapas conceptuais como estratégia de ensino-aprendizagem em geografia* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. https://hdl.handle.net/10216/143094

Angelucci, C. B., Kalmus, J., Paparelli, R., & Patto, M. H. S. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, *30*(1), 51-72. https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004

Araújo, P. G. (2010). *A importância da geografia no cotidiano escolar: Um estudo de caso, o movimento pendular dos alunos do Centro Educacional Osmar de Aquino, Guarabira-PB* [Dissertação de licenciatura, Universidade Estadual da Paraíba]. https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1172/1/PDF%20-%20Patr%C3%ADcia%20Gomes%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf

Arruda, E. A. (2019). A cidade é a sala de aula: Ensinar/aprender geografia a partir do lugar. *Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais, 10*(22), 238-252. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8461970

Avelar, A. C. (2014). A motivação do aluno no contexto escolar. *Anuário Acadêmico-científico da UniAraguaia, 3*(1), 71-90. https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/anuario/article/view/271

Ball, B. (2013). A summary of motivation theories by Benjamin Ball. *Theory of Motivation, 2*(1), 1-26. https://pt.scribd.com/document/126527294/A-summary-of-motivation-theories1-pdf

Bertuncello, J. M. Z., & Bortoleto, E. J. (2017). Curiosidade e prazer de aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. *Criar Educação*, *6*(2). https://doi.org/10.18616/ce.v6i2.2570

Branco, J. P. (2012). *Insucesso escolar e autoconceito: (Um estudo na área escolar da Maia)* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. http://hdl.handle.net/10284/3786

Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: Sugestões práticas. In E. Boruchovitch, S. É. R. Guimarães, & J. A. Bzuneck (Eds.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 13-41). Editora Vozes.

Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E., (2009). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (4ª ed.). Editora Vozes.

Caballero de Rodas, B., Escobar, C., & Masats, M. D. (2001). Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria. Síntesis

Callai, H. C. (1996). *Geografia: Um certo espaço, uma certa aprendizagem* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Repositório da Universidade de São Paulo. https://repositorio.usp.br/item/000744409

Callai, H. C. (2001). A geografia e a escola: Muda a geografia? Muda o ensino?. *Terra Livre*, *1*(16), 133-152. https://doi.org/10.62516/terra_livre.2001.353

Cavalcante, M. B., Sousa, H. A., Furtado, E. M., Silva, G. R., & Silva, J. J. S. (2016). O ensino de geografia sob um enfoque motivador. *Gaia Scientia, 10*(4), 138-150. http://dx.doi.org/10.21707/gs.v10.n04a10

Coelho, L. M., Marques, A. J., & Souza, D. G. (2019). A teoria da aprendizagem significativa e o ensino de história. *Revista Educação Pública, 19*(31), 1-13. https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/31/a-teoria-da-aprendizagem-significativa-e-o-ensino-de-historia

Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity* (Vol. 1, Summary Report). U.S. Department of Health, Education & Welfare Office of Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf

Conselho Nacional de Educação. (2024). *Estado da educação 2023.* (1ª ed.). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf

Construção Pública, E.P.E. (2009). *Escola Secundária D. Maria II*. Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário. https://construcaopublica.gov.pt/docs/escolas/caracteristicas/038-3010.pdf

Construção Pública, E.P.E. (2011a). *7 de maio- Inauguração das instalações requalificadas da Escola Secundária D. Maria II*. Construcaopublica.gov. https://construcaopublica.gov.pt/pt/empresa/comunicados-de-imprensa.aspx

Construção Pública, E.P.E. (2011b). *Escola Secundária D. Maria II.* Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário. https://construcaopublica.gov.pt/docs/escolas/caracteristicas/038-3015.pdf

Construção Pública, E.P.E. (2024). *Enquadramento*. Construcaopublica.gov. https://construcaopublica.gov.pt/pt/programa/enquadramento.aspx

Cordeiro, U. (1997). O insucesso escolar e a complexidade da problemática. *Revista Educação e Tecnologia,* (número especial 10), 359-370. https://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/906/1/revista%20N%C2%BA20%20-%20Cordeiro%20(1997).pdf

Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: Problemas teóricos e metodológicos gerais* [Relatório de atividade, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/104265/2/193141.pdf

Dickinson, E. E. (2016). Coleman report set the standard for the study of public education. *Johns Hopkins Magazine*, *68*(4), 1-11. http://68.77.48.18/RandD/Other/Coleman%20Report%20on%20Public%20Ed%20Analysi%20-%20Dickinsons.pdf

Emmerij, L. (2010). *The basic needs development strategy* [Background paper for the World Economic and Social Survey]. United Nations, Department of Economic and Social Affairs. https://www.un.org/en/development/desa/policy/wess/wess_bg_papers/bp_wess2010_emmerij.pdf

Esteves, L. F. (2007). [Resenha do livro O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar, de P. F. González, 2002]. *Revista Lusófona de Educação, 9*(9), 192-195. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/649

Farias, C. S. (2017). Aprendizagem significativa no ensino de geografia: Os benefícios da aprendizagem baseada em problemas por meio de um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação em Geografia, 7*(14), 224-241. https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i14.500

Fernandes, A. M. (2006). Projecto ser mais: Educação para a sexualidade online [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciência da Universidade do Porto]. https://hdl.handle.net/10216/64083

Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, *10*(4), 16-37. https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273

Freire, P. (1996*). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra. https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf

Gonçalves, P. F. C. (2017). *A motivação nas aulas de português e de latim* [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/85655/1/Relat%C3%B3rio%20Entrega%20Nonio.pdf

Graaf, E., & Kolmos, A. (2003). Characteristics of problem-based learning. *International Journal of Engineering Education*, *19*(5), 657-662. https://fatirul.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/characteristic-pbl.pdf

Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology, 61,* 101865. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865

Hawkes, M. L. (2009). Effects of task repetition on learner motivation. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT2009 Conference Proceedings* (pp. 456-465). JALT. https://jalt-publications.org/archive/proceedings/2009/E010.pdf

Inovar aedonamaria. (2025). *Caracterização da turma* [Acesso restrito]. https://inovar.aedonamaria.pt/inovarconsulta/app/index.html#/login

Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação, 31*(1), 21-29. http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v31n01/v31n01a04.pdf

Júnior, J. F. C., Lima, P. P., Arcanjo, C. F., Sousa, F. F., Santos, M. M. O., Leme, M., & Gomes, N. C. (2023). Um olhar pedagógico sobre a aprendizagem significativa de David Ausubel. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, *5*, 51-68. https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/70

Kantor, H., & Lowe, R. (2017). Introduction: What difference did the Coleman report make?. *History of Education Quarterly*, *57*(4), 570-578. https://doi.org/10.1017/heq.2017.32

Korvasová, V. (2023). Researching students' image of geography: Developing a questionnaire survey. *Journal of Research and Didactics in Geography, 2*(12). 151-168. https://www.researchgate.net/publication/376617733_Researching_students'_image_of_geography_Developing_a_questionnaire_survey

Lahelma, E. (2002). School is for meeting friends: Secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, *23*(3), 367-381. https://doi.org/10.1080/0142569022000015418

Liang, F., & Li, P. (2019). Characteristics of cognitive in children with learning difficulties. *Translational Neuroscience*, *10*(1), 141-146. https://doi.org/10.1515/tnsci-2019-0024

Loyens, S. M. M., Kirschner, P. A., & Paas, F. (2012). Problem-based learning. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, A. G. Bus, S. Major, & H. L. Swanson (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 3, pp. 403–425). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13275-016

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

McLeod, S. (2024). *Maslow's hierarchy of needs.* SimplyPsychology. https://www.simplypsychology.org/maslow.html

Moraes, C. R., & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista eletrónica de Educação*, *1*(1), 1-15. https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf

Moreira, D. (2019). Insucesso escolar. In J. Jardim & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia: Dicionário de educação para o empreendedorismo (*pp. 1-6). Gradiva. http://hdl.handle.net/10400.2/8789

Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. In M. A. Moreira, M. C. Caballero, & M. L. Rodríguez (Eds.), *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativa* (pp. 19-44). Burgos, Espanha. https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf

Müller, F. (2008). Socialização na escola: Transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, (32), 123-141. https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200010

Olival, M. F. R. F. (2017). *A motivação na promoção do sucesso educativo em escolas do 1º ciclo no concelho do Machico* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. http://hdl.handle.net/10284/8495

Oliveira, M. G. M., & Santos, I. S. (2022). Oficinas pedagógicas e aprendizagem significativa no ensino de geografia. *Revista Ensino de Geografia (Recife), 5*(3), 84-105. https://doi.org/10.51359/2594-9616.2022.253710

Oliveira, S. A. (2019). *Perspetivas sobre os caminhos do (in)sucesso escolar* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/121665/2/344745.pdf

Paz, O. L. S., & Frick, E. C. L. (2018). Aula de campo como um encaminhamento metodológico no processo de ensino-aprendizagem: Aplicações a partir da geografia do cotidiano e do custo zero. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, *8*(16), 242-267. https://doi.org/10.46789/edugeo.v8i16.514

Pelizzari, A., Kriegl, M. L., Baron, M. P., Finck, N. T. L., & Dorocinski, S. I. (2001). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC, 2*(1), 37-42. http://bds.unb.br/handle/123456789/1116

Pereira, A. J. F. (2011). *Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do 1º ciclo* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga]. https://repositorio.ismt.pt/server/api/core/bitstreams/f34bfad1-fe14-4c58-94b3-8bab37a17222/content

Pereira, C. J. A. (2010). *Insucesso escolar: Causas e consequências no contexto do Agrupamento Vertical de Ourique (período 1999/2000 a 2007/2008)* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. http://hdl.handle.net/10174/11885

Perista, H., & Perista, P. (2012). Género e envelhecimento: Planear o futuro começa agora!. *Lisboa, Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género/Presidência do Conselho de Ministros*. https://www.cig.gov.pt/siic/wp-content/uploads/2015/01/ESTUDO_Genero-Envelhecimento.pdf

Pezzini, C. C., & Szymanski, M. L. S. (2008). Por onde andará o desejo de aprender dos alunos?. *Dia a dia Educação.* Secretaria de Educação e Esporte, Governo do Paraná. *http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_clenilda_cazarin_pezzini.pdf*

Pinto, S., & Tomé, F. (2007). Teorias explicativas do insucesso educativo e estratégias de intervenção- Uma análise empírica. *Egitania Sciencia*, *1*(1), 99-110. https://doi.org/10.46691/3byhge19

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667

Rafael, P. M. A. (2011). *Insucesso escolar: Perceções de alunos, pais e professores: Um estudo de casos num Agrupamento TEIP* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. https://hdl.handle.net/1822/19039

Ramos, M. Z. P. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola um estudo no ensino secundário* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10451/6273

Rede de Arquivos Escolares. (2024). *Escola Secundária D. Maria II*. Archeevo. https://arquivo-ec.sec-geral.mec.pt/descriptions/55357

Ribeiro, I. A. S. (2020). *O que motiva e desmotiva os alunos na aprendizagem?: Análise das perceções de alunos do ensino básico e secundário* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. http://hdl.handle.net/10400.14/32701

Rodrigues, A. R. C. (2017). *Motivação, ensino e aprendizagem da história e da geografia de Portugal no 2. º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10400.21/8402

Rodrigues, A. S. S., & Marques, J. C. (1981). Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento: Como o professor valoriza aptidão e esforço. *Educação & Realidade, 6*(*2), 7-28*. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/258228

Rojas, M., Méndez, A., & Watkins-Fassler, K. (2023). The hierarchy of needs empirical examination of Maslow's theory and lessons for development. *World Development*, *165*, 106185.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sampaio, A. V. O., Benedictis, N. M. S. M., Oliveira, C. S., & Oliveira, L. A. (2019). A geografia do cotidiano e a aprendizagem significativa nos anos iniciais. *Cadernos de Pesquisa, 26*(3), 285-302. https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p285-302

Sanches, I. (2011). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': As práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, *19*(19), 135-156. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846

Santos, A. P. P., & Braga, M. C. B. (2013). Prática docente e (des)motivação no ensino de geografia. *Anais do Seminário de Iniciação Científica (XVII)*, 1-4. http://anais-semic.uefs.br/anais/xvii/resumos/db/II/AnaPauladosSantos.pdf

Santos, I. J., Domingos, E. V., Santos, P. C., & Silva, K. C. (2014). A contextualização do cotidiano nas práticas do ensino de geografia em Delmiro Gouveia-AL. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos.* https://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404525680_ARQUIVO_AcontextualizacaodocotidianonaspraticasdoensinodegeografiaemDelmiroGouveia-AL.pdf

Schneider, S. (2021). Circuitos que apontam caminhos para sistemas alimentares mais sustentáveis e inclusivos. In M. R. Darolt, & O. J. Rover (Eds.), *Circuitos curtos de comercialização, agroecologia e inovação social* (pp. 9-16). Estúdio Semprelo. https://www.agricultura.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/circuitos_curtos_2.pdf

Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research, 46*(2), 137-149. https://doi.org/10.1080/0013188042000222421

Seleiro, M. S. R. (2021). *O meio em que se inserem os alunos pode influenciar a motivação pela escola?* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/138233/2/519102.pdf

Silva, É. C. P. P. M. (2023a). *Os mapas conceptuais como um instrumento de consolidação de conteúdos no ensino de geografia* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/153907/2/647919.pdf

Silva, E. I., Cavalcanti, L. S., & Nunes, S. C. (2010). Um olhar sobre a didática de geografia em Portugal. *Revista Polyphonía*, *21*(1), 185-200. https://doi.org/10.5216/rp.v21i1.16299

Silva, I. J. P. (2023b). *A escola com que sonham os nossos jovens: Contributo para o estudo de fatores condicionantes da (des)motivação e (in)disciplina* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. https://hdl.handle.net/10216/155039

Silva, J. P. S., Silva, F. K. M., Pinheiro, D. A., & Almeida, E. A. D. A. (2015). A desmotivação escolar sob o ponto de vista da sociologia. *Encontro de Iniciação à docência da UEPB*. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA14_ID1785_31072015154028.pdf

Silva, M. J. D. (2015). O desinteresse dos alunos nas aulas de geografia: Estudo de caso de uma escola privada em Belém–PA. *InterEspaço: Revista De Geografia e Interdisciplinaridade, 1*(3), 317–330. https://www.researchgate.net/publication/297677579_O_Desinteresse_dos_Alunos_nas_Aulas_de_Geografia_Estudo_de_Caso_de_Uma_Escola_Privada_em_Belem_-_PA

Silva, M. J. D., & Lima, A. S. (2016). O desinteresse dos alunos nas aulas de geografia. *Anais do III Congresso Nacional de Educação- CONEDU* (pp. 1-6). Realize Editora. https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21515

Silva, M. M. C., Silva, C. R., Silva, R. P., & Silva, L. A. P. (2014). Dificuldades de aprendizagem no ensino de geografia no 7º ano da U.E, Florisa Silva em Canto do Buriti-PI. *Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, *1*(2), 78-96. https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/66616/40508

Silva, M. P., & Fernandes, J. V. (2019). A transmidiação no ensino de geografia na educação básica: Uma linguagem motivadora. *Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: Políticas, Linguagens e Trajetórias* (pp. 1744-1755). https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3010

Silva, N. M., & Aragão, R. F. (2012). A observação como prática pedagógica no ensino de geografia. *Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais, 3*(6), 50-59. https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856434006.pdf

Soares, L., & Pacheco, E. (2019). Atividades para alunos do ensino secundário em torno da Ribeira da Granja (Porto): (Re)descobrir o património rural em meio urbano. In X. C. M. Arce, F. X. A. Quintá, & F. R. Lestegás (Eds.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedade de la información: nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 1425-1437). Andavira. https://hdl.handle.net/10216/123256

Soares, L., Pacheco, E., & Lucas, J. (2013). «Geo» diversidade, cultura e património: Uma leitura integrada da paisagem. *CEM Cultura, Espaço & Memória: Revista do CITCEM*, (4), 157-175. https://ojs.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/4815/4497

Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and community. *The Orion Society.* https://kohalacenter.org/teachertraining/pdf/pbexcerpt.pdf

Sousa, C. O., Silvano, A. M. C., & Lima, I. P. (2018). Teoria da aprendizagem significativa na prática docente. *Revista Espacios, 39*(23), 27-39. https://www.revistaespacios.com/a18v39n23/a18v39n23p27.pdf

Tanveer, M. A., Shabbir, M. F., Ammar, M., Dolla, S. I., & Aslam, H. D. (2012). Influence of teacher on student' learning motivation in management sciences studies. *American Journal of Scientific Research*, *67*(1), 76-87. https://www.researchgate.net/publication/320016551_Influence_of_Teacher_on_Student'_Learning_Motivation_in_Management_Sciences_Studies

Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Revista conceitos*, *10*(55), 55-60. https://www.projetos.unijui.edu.br/formacao/_medio/fisica/_MOVIMENTO/ufpb_energia/Textos/ASConceitos.pdf

Tomita, L. M. S. (2009). *Ensino de geografia: Aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais* [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-28042010-090446/publico/LUZIA_MITIKO_SAITO_TOMITA.pdf

Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação. *Edições Almedina*

Vasconcelos, O. N. (2015). *Motivação e disciplina: Perceção de alunos e professores da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, em Portimão (Algarve)* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. http://hdl.handle.net/10284/4815

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado, & J. M. Alves (Eds.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio a Melhoria das Escolas (SAME). http://hdl.handle.net/10400.14/14704

Vinha, T. P. (2009). A motivação do aluno. *ETD Educação Temática Digital*, *10*(número especial), 347-359. http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v10nnumeroespecial/v10nnumeroespeciala20.pdf

Legislação consultada

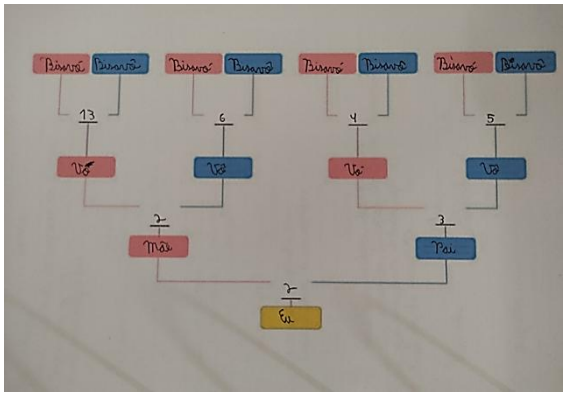
Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série- Nº 129, 2918-2928.

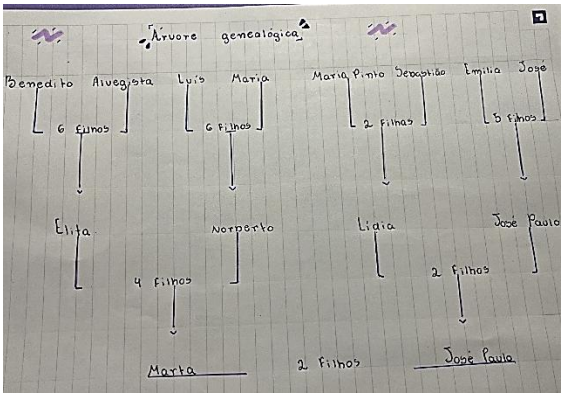
Recomendação nº 3/2012, de 23 de julho. Diário da República, 2ª série —Nº141, 26035-26039.

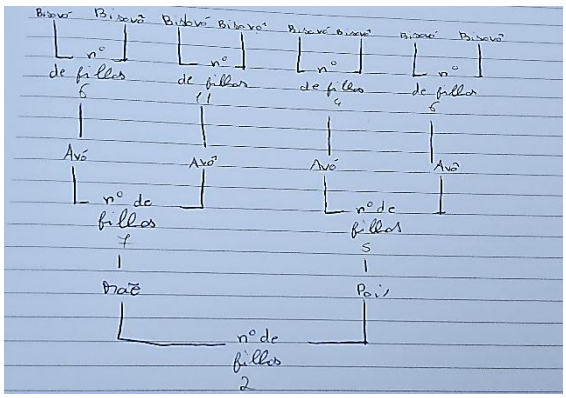
Anexos

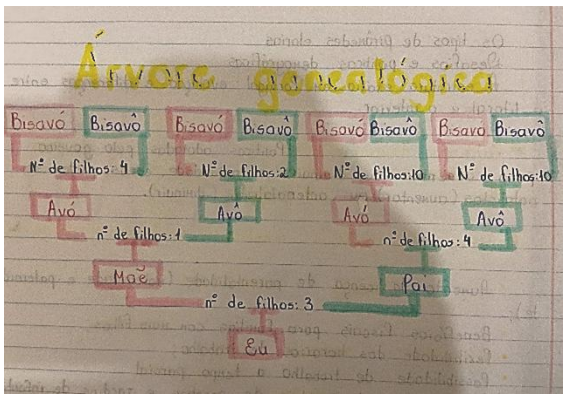
Anexo 1 - Atividade 'A árvore genealógica da minha família'

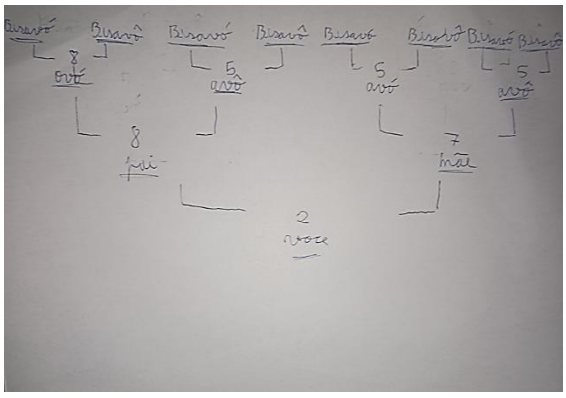
Árvores genealógicas construídas pelos alunos (exemplos)

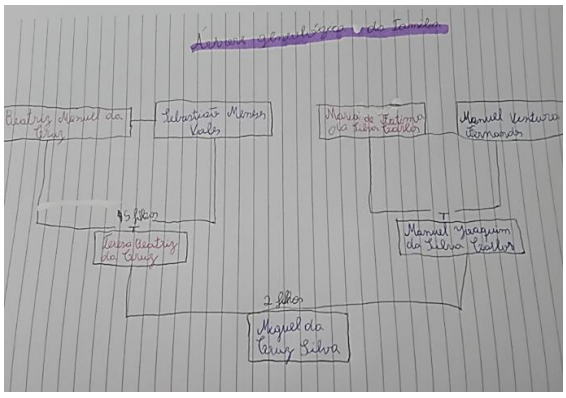






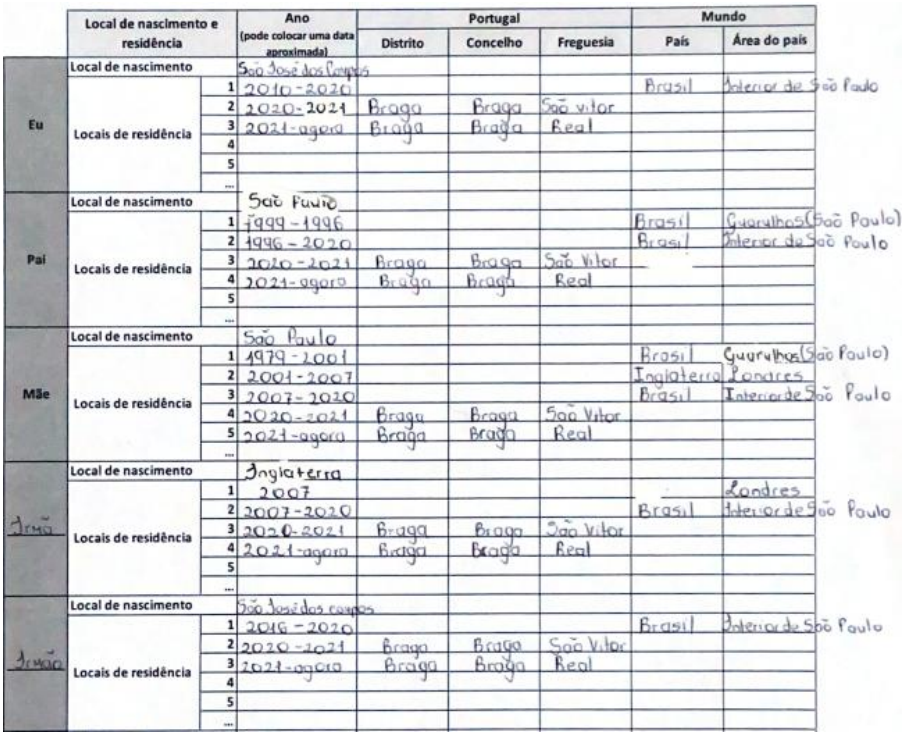




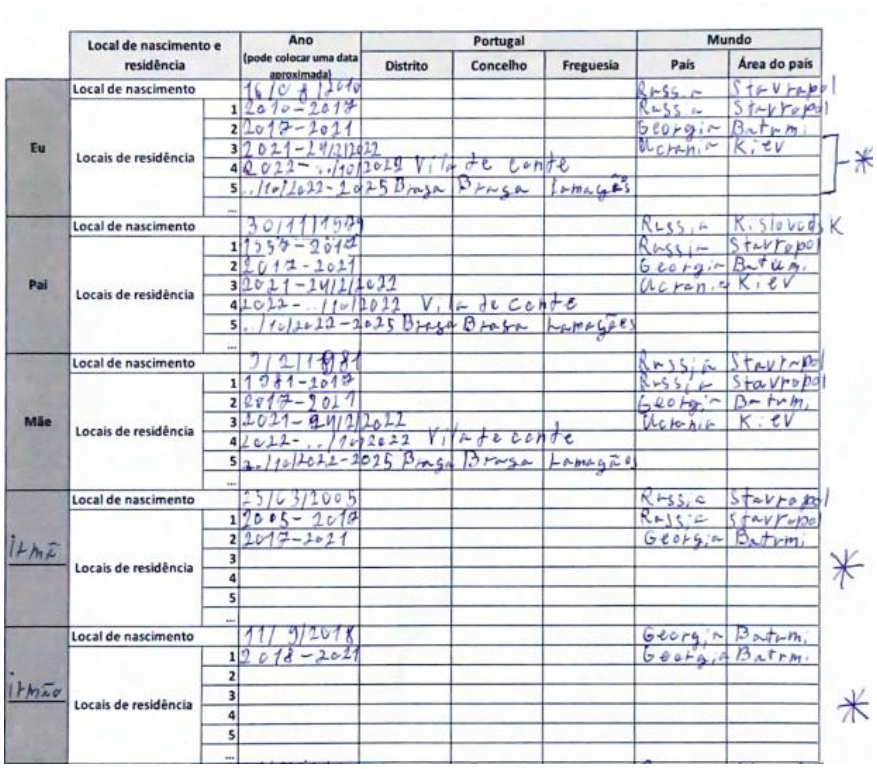


Anexo 2 - Atividade 'GEOMOVE… porque todos somos migrantes'

Quadros preenchidos pelos alunos (exemplos)



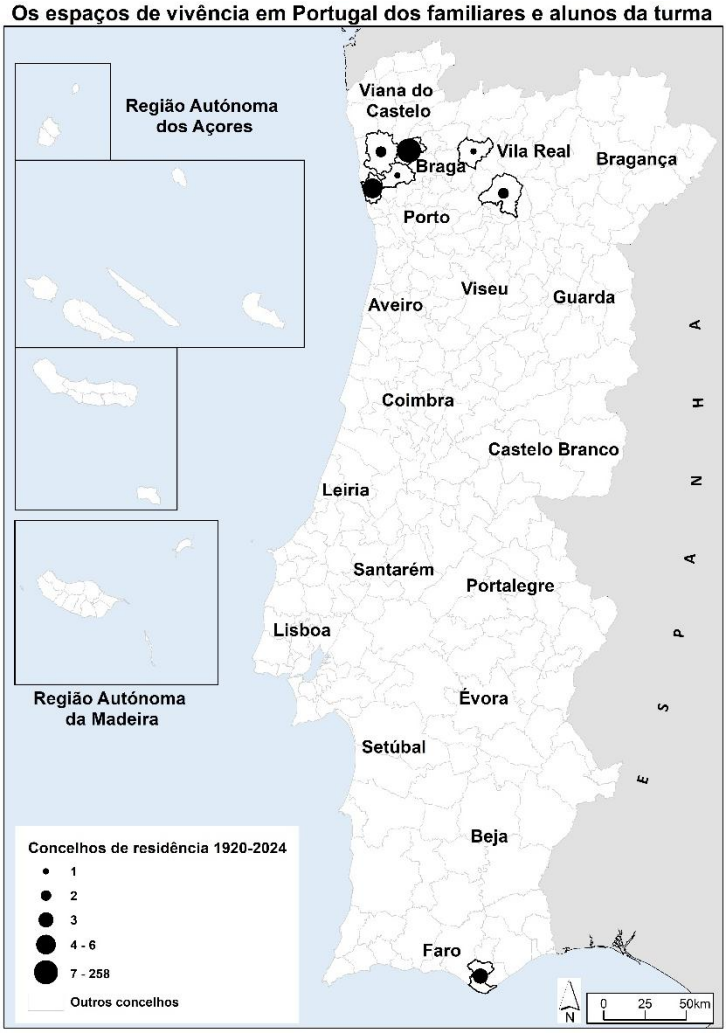
	Local de nascimento e residência		Ano (pode colocar uma data aproximada)	Portugal			Mundo	
				Distrito	Concelho	Freguesia	País	Área do país
Eu	Local de nascimento		São José dos Campos					
	Locais de residência	1	2010-2020				Brasil	Interior de São Paulo
		2	2020-2021	Braga	Braga	São vitor		
		3	2021-agora	Braga	Braga	Real		
		4						
		5						
		...						
Pai	Local de nascimento		São Paulo					
	Locais de residência	1	1999-1996				Brasil	Guarulhos(São Paulo)
		2	1996-2020				Brasil	Interior de São Paulo
		3	2020-2021	Braga	Braga	São Vitor		
		4	2021-agora	Braga	Braga	Real		
		5						
		...						
Mãe	Local de nascimento		São Paulo					
	Locais de residência	1	1979-2001				Brasil	Guarulhos(São Paulo)
		2	2001-2007				Inglaterra	Londres
		3	2007-2020				Brasil	Interior de São Paulo
		4	2020-2021	Braga	Braga	São Vitor		
		5	2021-agora	Braga	Braga	Real		
		...						
Irmã	Local de nascimento		Inglaterra					
	Locais de residência	1	2007					Londres
		2	2007-2020				Brasil	Interior de São Paulo
		3	2020-2021	Braga	Braga	São Vitor		
		4	2021-agora	Braga	Braga	Real		
		5						
		...						
Irmão	Local de nascimento		São José dos campos					
	Locais de residência	1	2016-2020				Brasil	Interior de São Paulo
		2	2020-2021	Braga	Braga	São Vitor		
		3	2021-agora	Braga	Braga	Real		
		4						
		5						
		...						



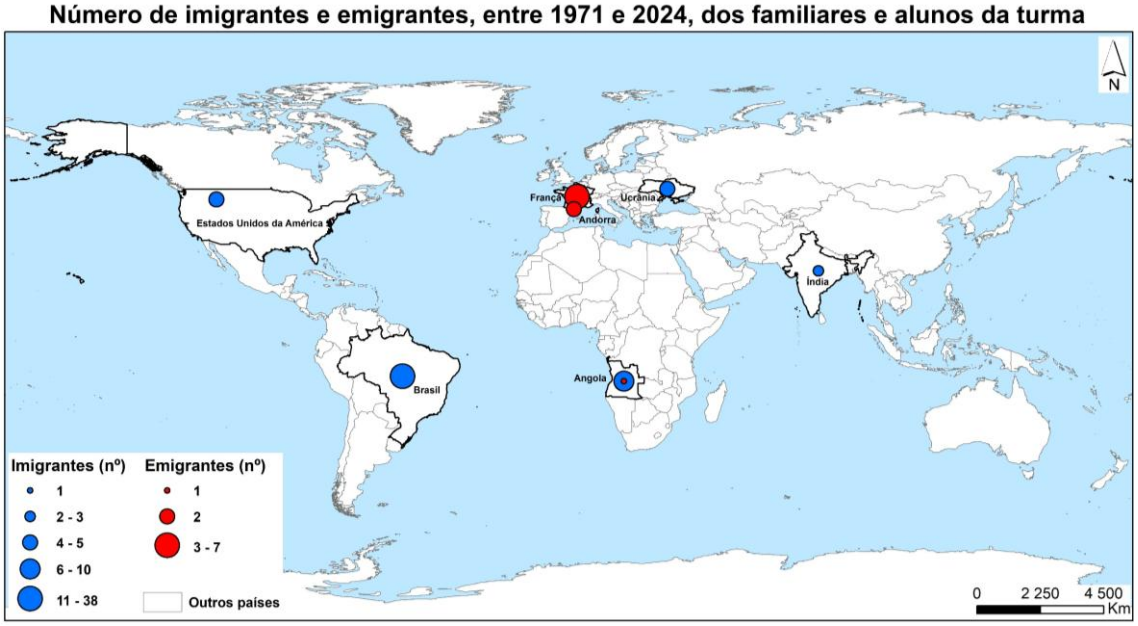
	Local de nascimento e residência		Ano (pode colocar uma data aproximada)	Portugal			Mundo	
				Distrito	Concelho	Freguesia	País	Área do país
Eu	Local de nascimento		16/04/2010				Russia	Stavropol
	Locais de residência	1	2010-2017				Russia	Stavropol
		2	2017-2021				Georgia	Batumi
		3	2021-24/2/2022				Ucrania	Kiev
		4	2022-../10/2022	Vila de conte				
		5	../10/2022-2025	Braga	Braga	Lamaçães		
		...						
Pai	Local de nascimento		30/11/1979				Russia	K. Slovod K
	Locais de residência	1	1979-2017				Russia	Stavropol
		2	2017-2021				Georgia	Batumi
		3	2021-24/2/2022				Ucrania	Kiev
		4	2022-../10/2022	Vila de conte				
		5	../10/2022-2025	Braga	Braga	Lamaçães		
		...						
Mãe	Local de nascimento		7/2/1981				Russia	Stavropol
	Locais de residência	1	1981-2017				Russia	Stavropol
		2	2017-2021				Georgia	Batumi
		3	2021-24/2/2022				Ucrania	Kiev
		4	2022-../10/2022	Vila de conte				
		5	../10/2022-2025	Braga	Braga	Lamaçães		
		...						
Irmã	Local de nascimento		25/03/2005				Russia	Stavropol
	Locais de residência	1	2005-2017				Russia	Stavropol
		2	2017-2021				Georgia	Batumi
		3						
		4						
		5						
		...						
Irmão	Local de nascimento		11/9/2018				Georgia	Batumi
	Locais de residência	1	2018-2021				Georgia	Batumi
		2						
		3						
		4						
		5						
		...						

Recursos realizados a partir dos dados preenchidos pelos alunos (exemplos)

Os espaços de vivência em Portugal dos familiares e alunos da turma



Número de imigrantes e emigrantes, entre 1971 e 2024, dos familiares e alunos da turma



Anexo 3 - Atividade ‘A multiculturalidade na minha escola’

Sequência cronológica do desenvolvimento da atividade

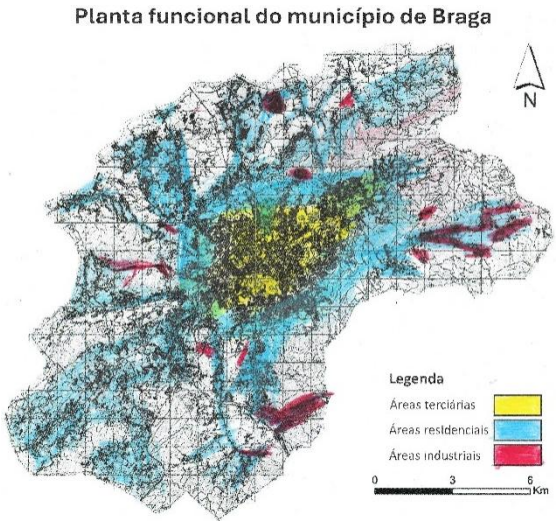


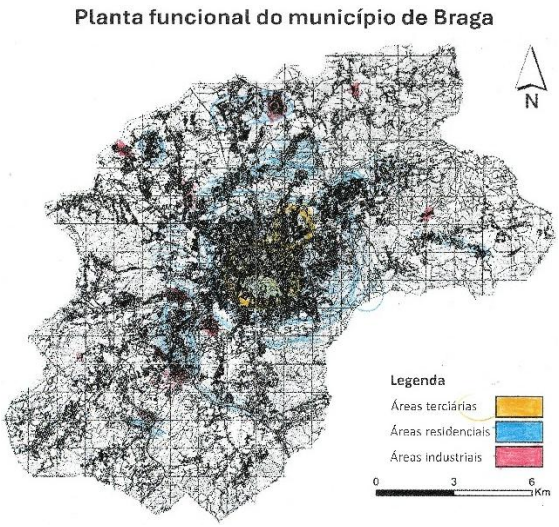


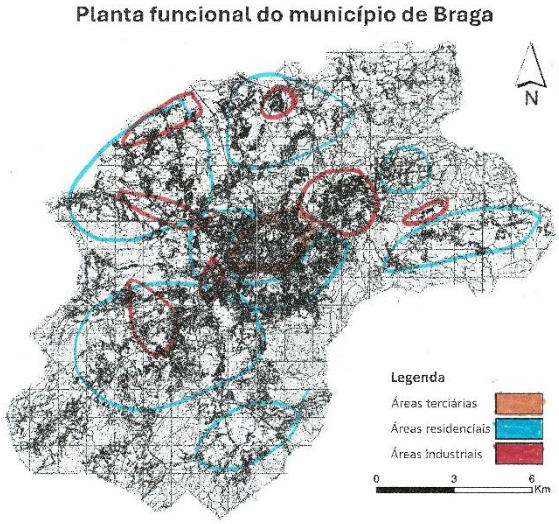


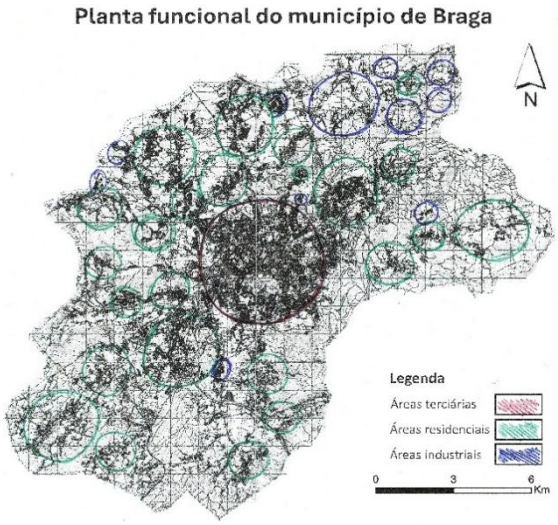
Anexo 4 - Atividade 'A planta funcional do município de Braga'

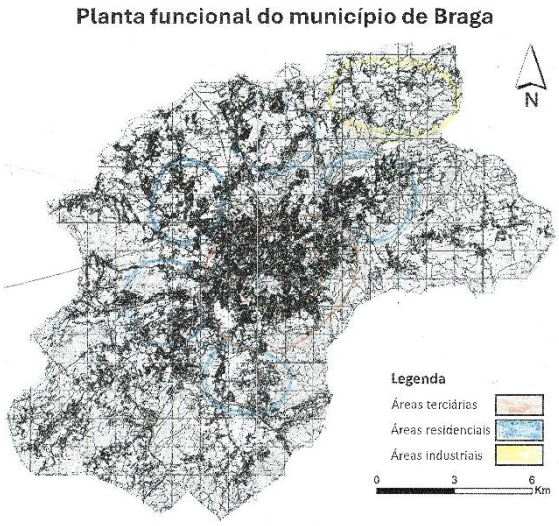
Plantas funcionais construídas pelos alunos (exemplos)

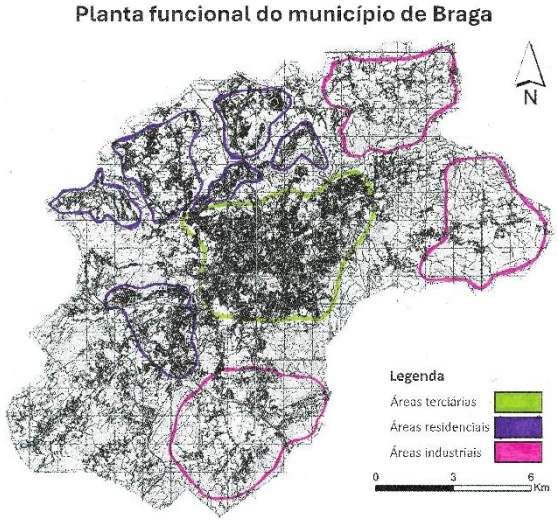






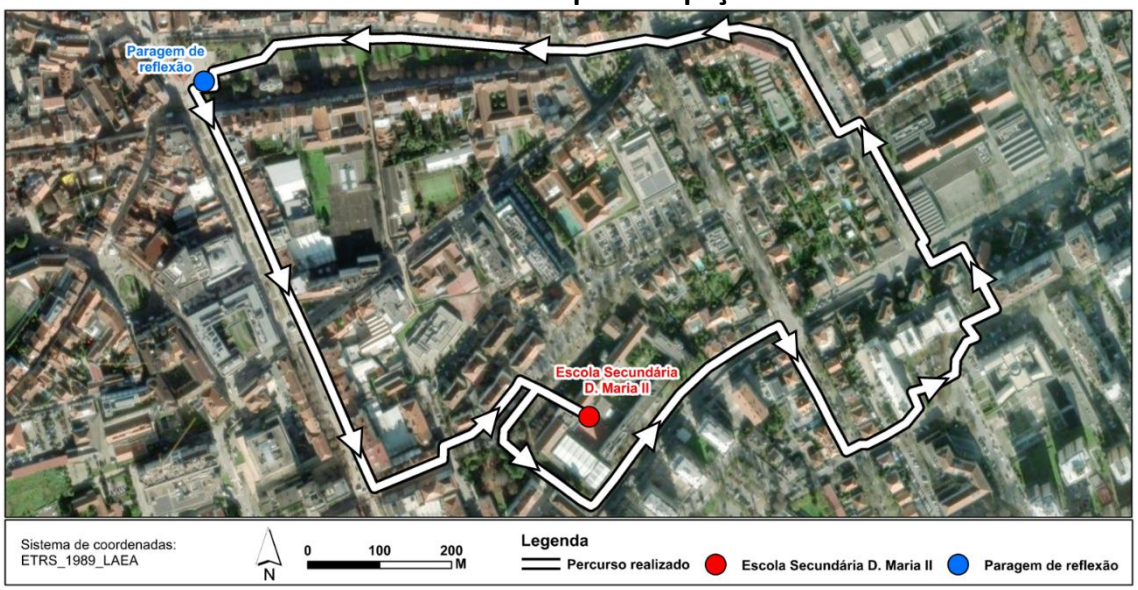




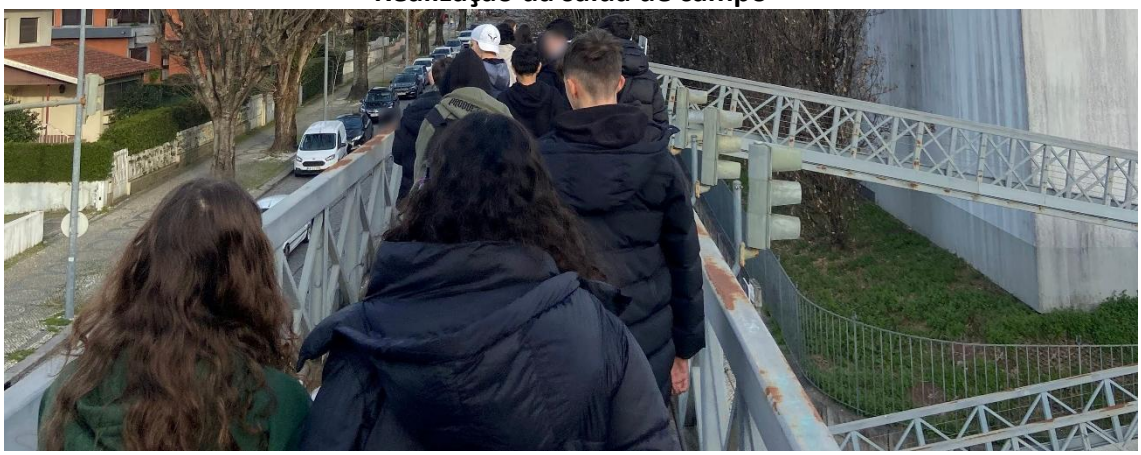


Anexo 5 - Atividade ‘Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola’

Percurso realizado na saída de campo ao espaço envolvente à ESDMII



Realização da saída de campo





Nuvens de palavras geradas através dos problemas urbanos assinalados pelos alunos







Anexo 6 - Atividade ‘Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura’

Sequência cronológica do desenvolvimento da segunda parte da atividade

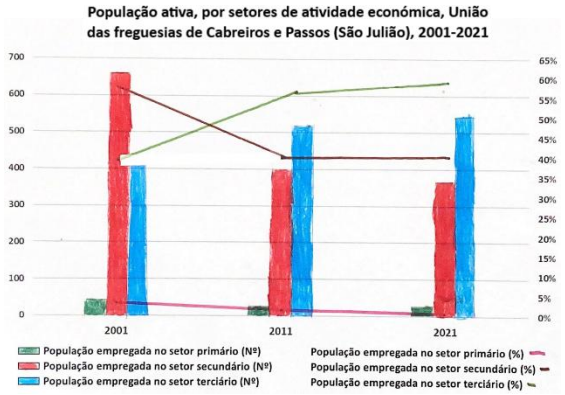


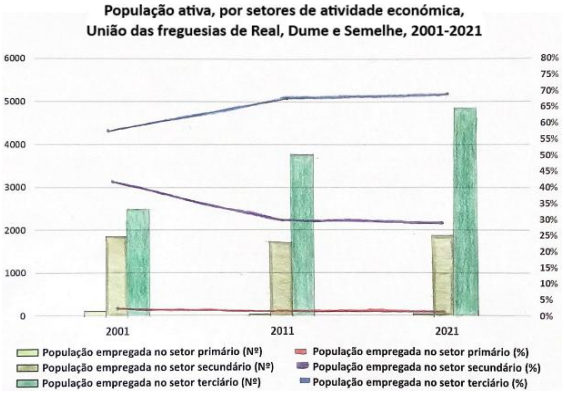


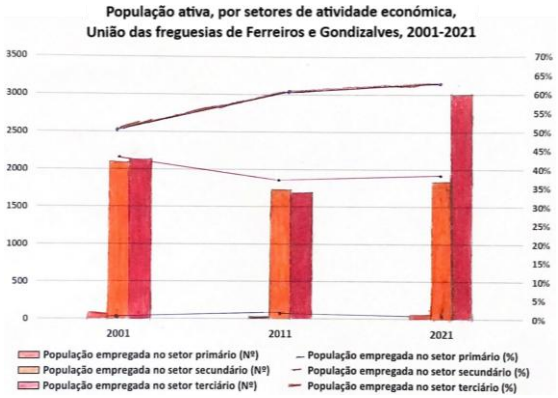


Anexo 7 - Atividade 'A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido'

Gráficos construídos pelos alunos relativos à sua freguesia de residência (exemplos)







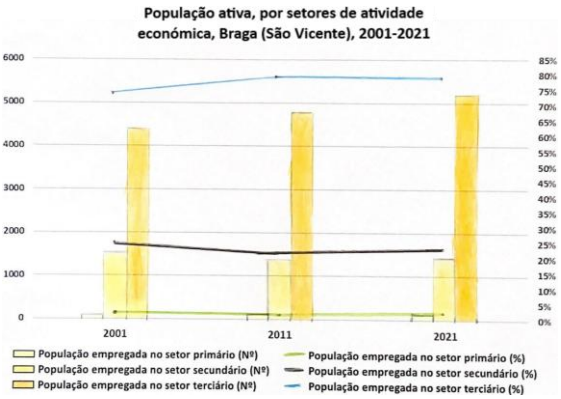
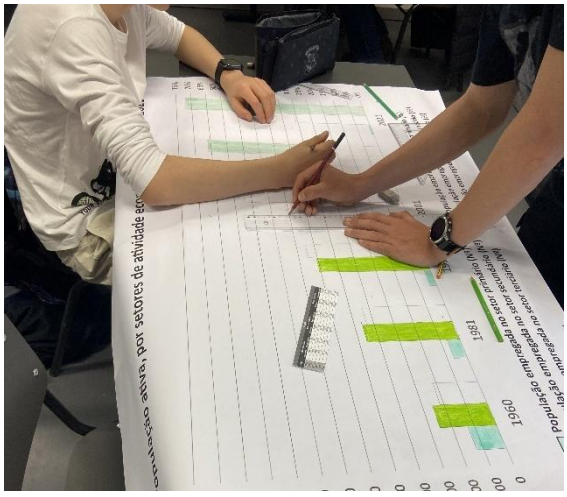
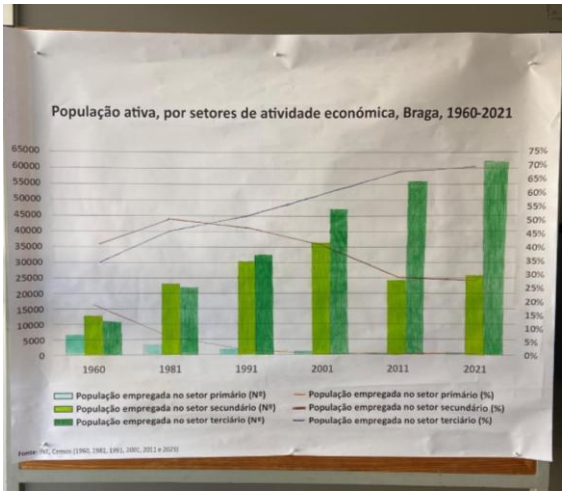


Gráfico construído pelos alunos relativo ao município de Braga





Anexo 8 - Inquérito por questionário inicial



A Geografia no meu quotidiano

O presente questionário é anónimo e faz parte de um estudo enquadrado no Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Destina-se a aferir a perceção dos alunos sobre a importância que a Geografia exerce no seu quotidiano, assim como, a sua motivação por esta disciplina escolar. Os dados obtidos são confidenciais e serão utilizados apenas para a investigação em curso.

1. Caracterização do inquirido

1.1. Género

( ) Masculino
( ) Feminino
( ) Outro

1.2. Idade

_____

1.3. Nacionalidade

_____

1.4. Concelho de residência

_____

1.5. Freguesia de residência

_____

2. Perceção sobre o ensino

2.1. Consideras o ensino fundamental para a formação dos cidadãos?

( ) Sim
( ) Não
( ) Talvez

2.2. Gostas de frequentar a escola?

( ) Sim
( ) Não
( ) Mais ou menos

2.3. Justifica a resposta anterior.

_____
_____
_____
_____

2.4. Consideras que existem aspetos a melhorar no sistema educativo português?

( ) Sim
( ) Não
( ) Talvez

2.5. Se respondeste "sim" ou "talvez" o que achas que deveria ser melhorado?

_____
_____
_____
_____

3. Perceção sobre a disciplina de Geografia

3.1. O que é, para ti, a Geografia?

_____
_____
_____
_____

3.2. Indica 5 palavras/temas que mais associas à Geografia.

_____
_____
_____
_____
_____

3.3. Classifica, de 1 a 10, a importância que atribuis à disciplina de Geografia.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco importante	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Muito importante

3.4. Gostas da disciplina de Geografia?

( ) Sim
( ) Não
( ) Por vezes

3.5. Classifica, de 1 a 10, o interesse que tens pela disciplina de Geografia.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco interesse	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Muito interesse

3.6. Justifica a resposta anterior.

_____
_____
_____
_____

3.7. No teu dia a dia, consegues associar o que fazes e observas ao que aprendes na disciplina de Geografia?

( ) Sim
( ) A maioria sim
( ) Não
( ) A maioria não

3.8. Se respondeste "sim" ou "a maioria sim" podes dar um exemplo?

_____
_____
_____
_____

3.9. Gostarias que fosse mais enfatizado/demonstrado nas aulas de Geografia como os conteúdos da disciplina se aplicam ao teu quotidiano (à tua família, escola e ao território onde vives)?

( ) Sim
( ) Não
( ) Talvez

3.10. Justifica a resposta anterior.

_____
_____
_____
_____

3.11. Ordena de 1 (mais importante) a 10 (menos importante) os 'temas' que, na tua opinião, se configuram como os problemas mais importantes na sociedade atual.

Temas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Direitos Humanos										
Migrações										
Pobreza/Fome										
Paz e segurança										
Contrastes de desenvolvimento										
Proteção do ambiente										
Alterações climáticas										
Riscos extremos										
Desemprego										
Racismo, xenofobia e desigualdade de género										

3.12. Consideras que a disciplina de Geografia te ajuda a compreender os temas focados na questão anterior?

( ) Sim
( ) A maioria sim
( ) Não
( ) A maioria não

3.13. Justifica a resposta anterior.

_____
_____
_____
_____

3.14. Assinala, de acordo com o grau de probabilidade de ocorrência, os 'riscos' que consideras mais urgentes na sociedade atual.

(Assinala uma opção para cada risco)

Riscos	Probabilidade nula ou muito baixa	Probabilidade baixa	Probabilidade moderada	Probabilidade elevada	Probabilidade muito elevada
Acidentes rodoviários					
Colapso de edifícios, túneis, pontes, barragens e outras infraestruturas					
Tempestades					
Cheias/inundações					
Secas					
Ondas de calor					
Vagas de frio					
Erosão costeira					
Erosão hídrica de solos					
Incêndios rurais/florestais					
Incêndios urbanos					
Movimentos de vertente (deslizamentos, queda de blocos, fluxos de detritos...)					
Sismos					
Tsunamis					
Poluição atmosférica grave					
Poluição/contaminação de solos					
Poluição/contaminação dos cursos de água					
'Riscos' socioculturais (conflitos civis, migrações, exclusão...)					
'Riscos' económicos (desemprego, falência empresas...)					
Epidemias					

3.15. Consideras que a disciplina de Geografia contribui para aumentar o teu conhecimento e capacidade de intervenção sobre os problemas referidos na questão anterior?

( ) Sim
( ) Não
( ) Talvez

Obrigado pela colaboração!

Anexo 9 - Inquérito por questionário final



A Geografia no meu quotidiano

O presente questionário é anónimo e faz parte de um estudo enquadrado no Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Destina-se a aferir a perceção dos alunos sobre a importância que a Geografia exerce no seu quotidiano, assim como, a sua motivação por esta disciplina escolar. Os dados obtidos são confidenciais e serão utilizados apenas para a investigação em curso.

1. Caracterização do inquirido

1.1. Género

( ) Masculino
( ) Feminino
( ) Outro

1.2. Idade

_____

1.3. Nacionalidade

_____

1.4. Concelho de residência

_____

1.5. Freguesia de residência

_____

2. Motivação pela disciplina de Geografia

2.1. No início deste ano letivo, como avaliavas a tua motivação pela disciplina de Geografia?

( ) Muito baixa
( ) Baixa
( ) Média
( ) Alta
( ) Muito alta

2.2. Após as atividades realizadas durante este ano letivo como avalias (atualmente) a tua motivação pela disciplina de Geografia?

( ) Muito baixa
( ) Baixa
( ) Média
( ) Alta
( ) Muito alta

2.3. Em relação à tua motivação pela disciplina de Geografia, qual destas afirmações melhor descreve a tua evolução ao longo deste ano letivo?

( ) A minha motivação não mudou
( ) A minha motivação diminuiu
( ) A minha motivação aumentou um pouco
( ) A minha motivação aumentou moderadamente
( ) A minha motivação aumentou bastante

2.4. O que te fez aumentar (ou diminuir) a tua motivação pela disciplina de Geografia durante este ano letivo?

_____
_____
_____
_____

3. Avaliação das atividades realizadas ao longo do ano letivo 2024/2025

Atividades desenvolvidas:

- A árvore genealógica da minha família.
- GEOMOVE... porque todos somos migrantes.
- A multiculturalidade na minha escola.
- A planta funcional do município de Braga.
- Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola.
- Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura.
- A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido.

3.1. Como avalias a tua satisfação em cada uma das seguintes atividades?

(Assinala uma opção para cada atividade)

Atividades	Não gostei nada	Gostei pouco	Gostei mais ou menos	Gostei bastante	Gostei muito
A árvore genealógica da minha família					
GEOMOVE... porque todos somos migrantes					
A multiculturalidade na minha escola					
A planta funcional do município de Braga					
Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola					
Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura					
A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido					

3.2. Como avalias o teu nível de motivação durante a realização de cada uma das seguintes atividades?

(Assinala uma opção para cada atividade)

Atividades	Não me senti motivado(a)	Senti-me pouco motivado(a)	Senti-me moderadamente motivado(a)	Senti-me bastante motivado(a)	Senti-me muito motivado(a)
A árvore genealógica da minha família					
GEOMOVE... porque todos somos migrantes					
A multiculturalidade na minha escola					
A planta funcional do município de Braga					
Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola					
Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura					
A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido					

3.3. Como avalias o contributo de cada uma das seguintes atividades para a tua compreensão dos conteúdos?

(Assinala uma opção para cada atividade)

Atividades	Não contribuiu nada	Contribuiu pouco	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu bastante	Contribuiu muito
A árvore genealógica da minha família					
GEOMOVE... porque todos somos migrantes					
A multiculturalidade na minha escola					
A planta funcional do município de Braga					
Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola					
Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura					
A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido					

3.4. Como avalias a relevância de cada uma das seguintes atividades para a tua vida?

(Assinala uma opção para cada atividade)

Atividades	Não fez sentido nenhum	Fez pouco sentido	Fez algum sentido	Fez bastante sentido	Fez total sentido
A árvore genealógica da minha família					
GEOMOVE... porque todos somos migrantes					
A multiculturalidade na minha escola					
A planta funcional do município de Braga					
Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola					
Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura					
A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido					

3.5. Qual foi a atividade que <u>mais</u> gostaste?

_____

3.6. Qual foi a atividade que <u>menos</u> gostaste?

_____

4. Relevância dos conteúdos da disciplina de Geografia no quotidiano

4.1. Considera a seguinte afirmação e responde de acordo com as opções: "Após as atividades realizadas considero que a minha motivação e envolvimento nas aulas de Geografia aumentou".

( ) Discordo totalmente
( ) Discordo
( ) Nem concordo nem discordo
( ) Concordo
( ) Concordo totalmente

4.2. As atividades realizadas ajudaram-te a compreender melhor os conteúdos lecionados?

( ) Não ajudaram
( ) Pouco ajudaram
( ) Ajudaram moderadamente
( ) Ajudaram bastante
( ) Ajudaram muito

4.3. A partir das atividades realizadas, achas que os conteúdos de Geografia se tornaram mais relevantes para o teu dia a dia?

( ) Não, nada relevantes
( ) Pouco relevantes
( ) Medianamente relevantes
( ) Bastante relevantes
( ) Extremamente relevantes

4.4. No teu dia a dia, consegues associar o que fazes e observas ao que aprendes na disciplina de Geografia?

( ) Sim
( ) A maioria sim
( ) Não
( ) A maioria não

4.5. Sentiste que o que aprendeste na disciplina de Geografia teve significado para ti?

( ) Nada
( ) Pouco
( ) Razoavelmente
( ) Bastante
( ) Muito

4.6. Conseguiste aplicar fora da sala de aula algum conhecimento aprendido nas aulas de Geografia?

( ) Sim
( ) Não
( ) Não sei

4.7. Como avalias as atividades que conectaram os conteúdos de Geografia com o território em que resides, estudas e convives, bem como com a tua família e escola?

_____
_____
_____
_____

5. Perceção da importância e valorização da disciplina de Geografia

5.1. Consideras que os conteúdos de Geografia abordados ao longo deste ano letivo têm importância para a tua vida futura?

( ) Não têm importância
( ) Têm pouca importância
( ) Têm alguma importância
( ) Têm muita importância
( ) Têm extrema importância

5.2. Depois deste ano letivo, acreditas que a Geografia pode ajudar-te a entender melhor o mundo ao teu redor?

( ) Não ajuda
( ) Pouco ajuda
( ) Ajuda moderadamente
( ) Ajuda bastante
( ) Ajuda muito

5.3. Classifica, de 1 a 10, a importância que atribuis à disciplina de Geografia.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco importante	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Muito importante

5.4. Justifica a tua resposta anterior

_____
_____
_____
_____

6. Perceção sobre a disciplina de Geografia

6.1. O que é, para ti, a Geografia?

_____
_____
_____
_____

6.2. Indica 5 palavras/temas que mais associas à Geografia.

_____
_____
_____
_____
_____

6.3. Gostas da disciplina de Geografia?

( ) Sim
( ) Não
( ) Por vezes

6.4. Classifica, de 1 a 10, o interesse que tens pela disciplina de Geografia.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Pouco interesse	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Muito interesse

6.5. Justifica a resposta anterior.

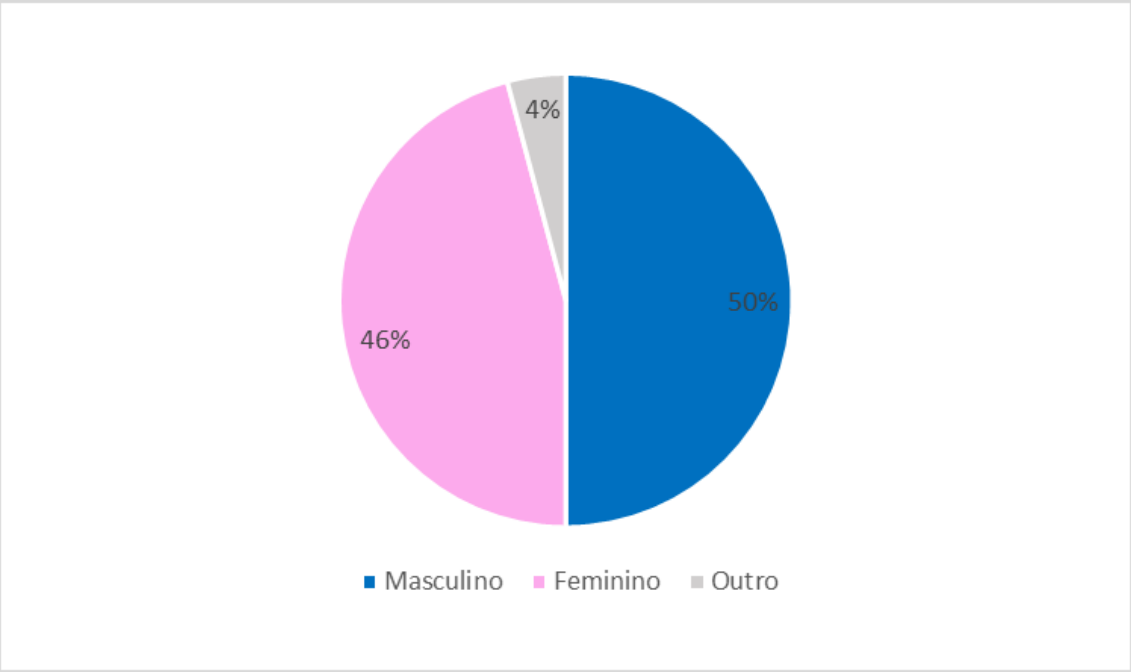
_____
_____
_____
_____

Obrigado pela colaboração!

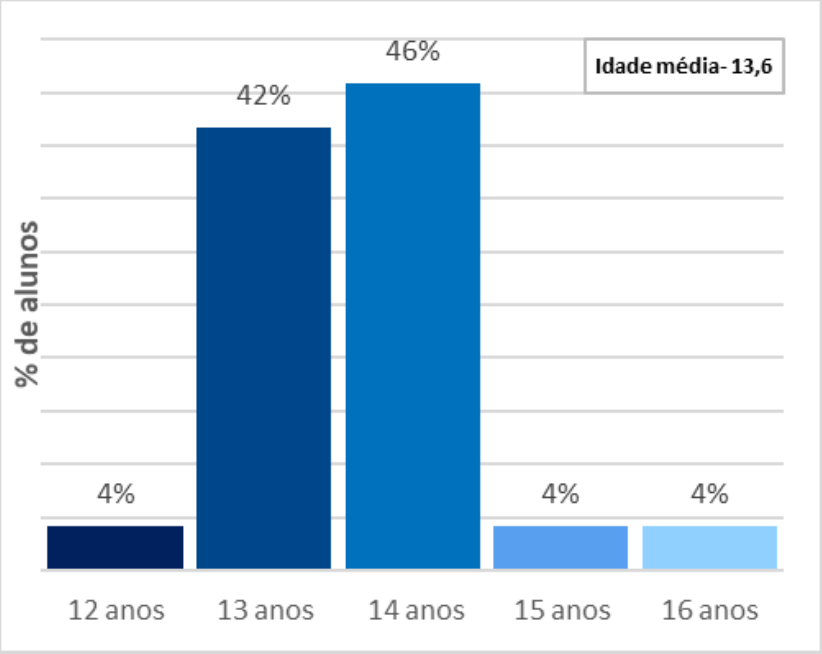
Anexo 10 - Respostas tratadas do inquérito por questionário inicial

1. Caracterização do inquirido

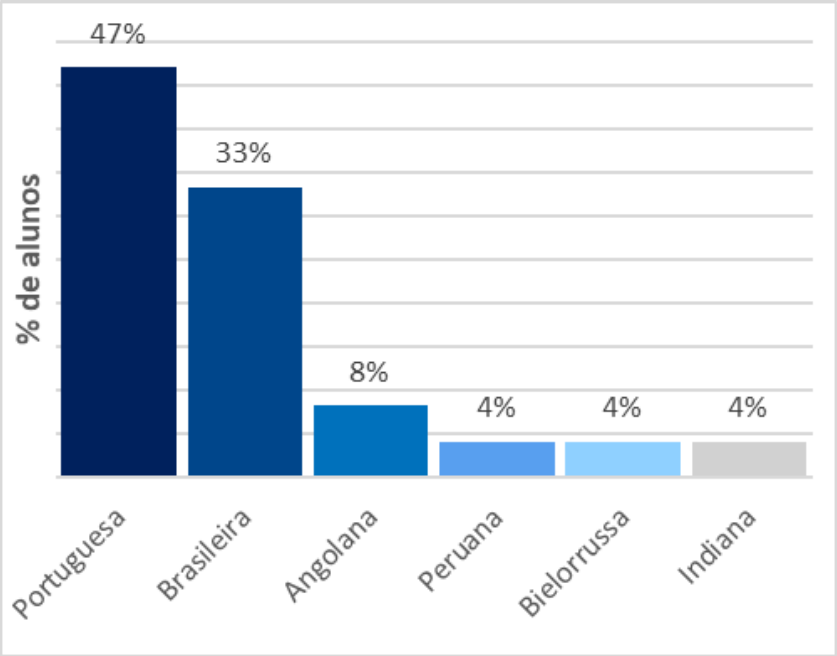
1.1. Género



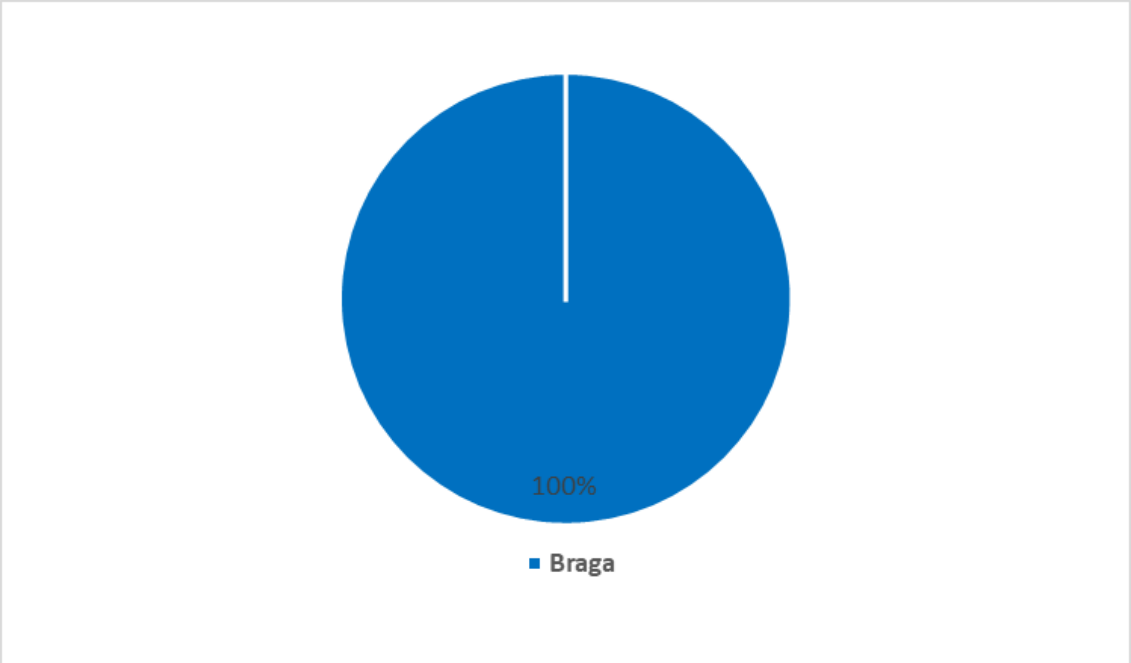
1.2. Idade



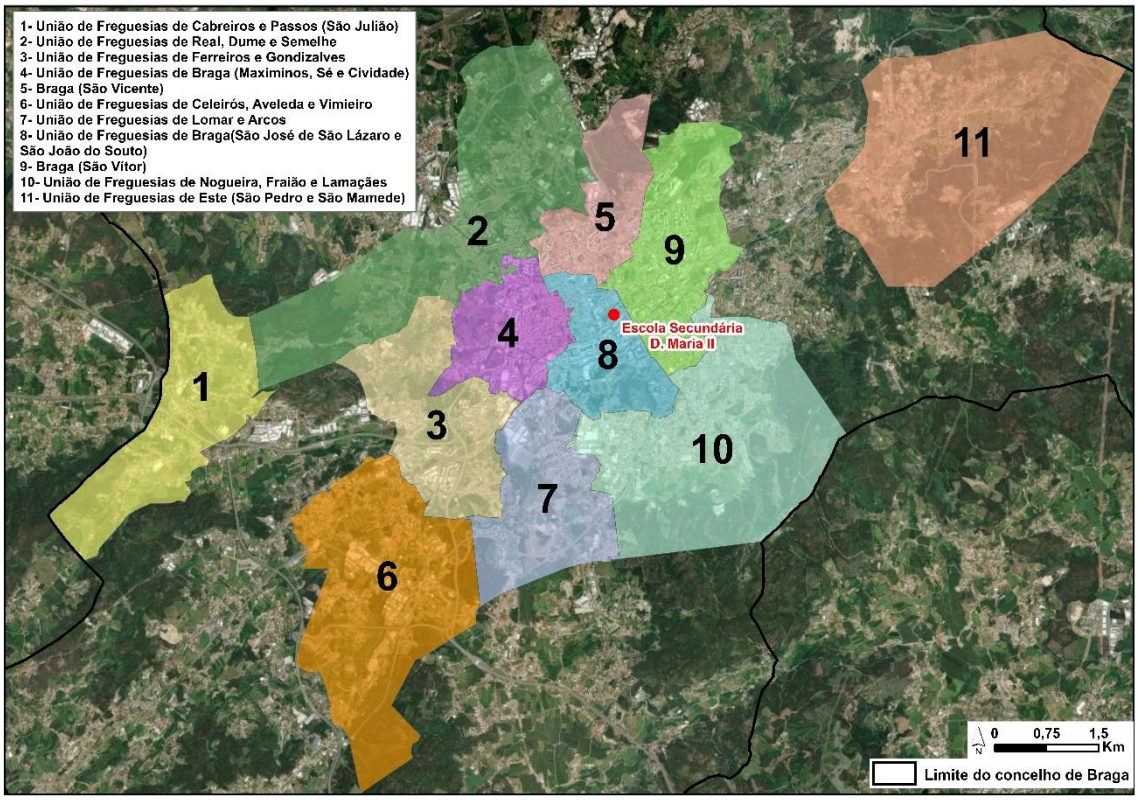
1.3. Nacionalidade



1.4. Concelho de residência

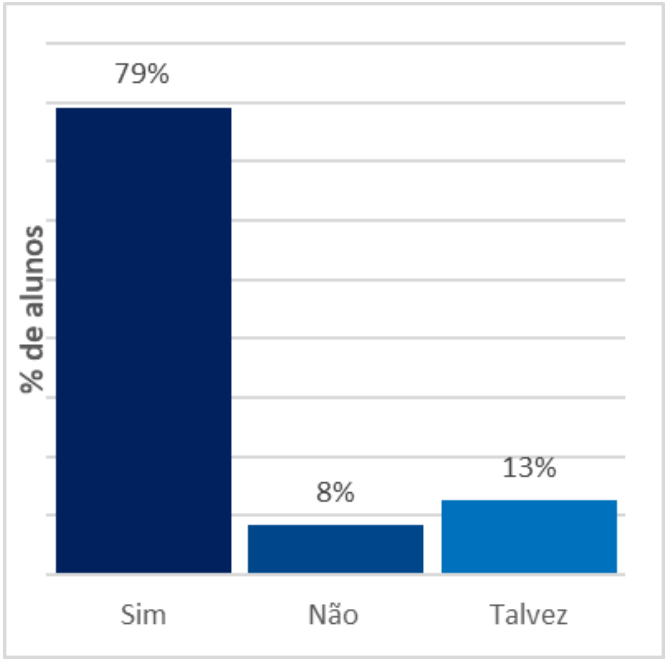


1.5. Freguesia de residência

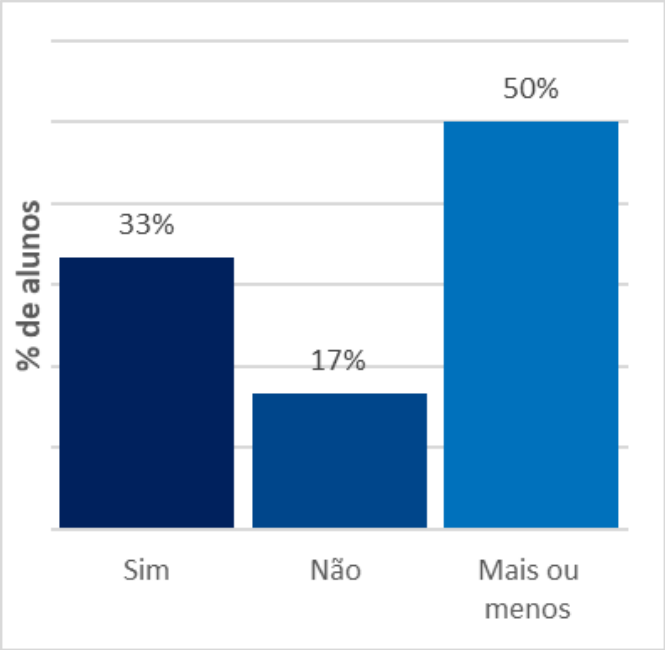


2. Perceção sobre o ensino

2.1. Consideras o ensino fundamental para a formação dos cidadãos?



2.2. Gostas de frequentar a escola?

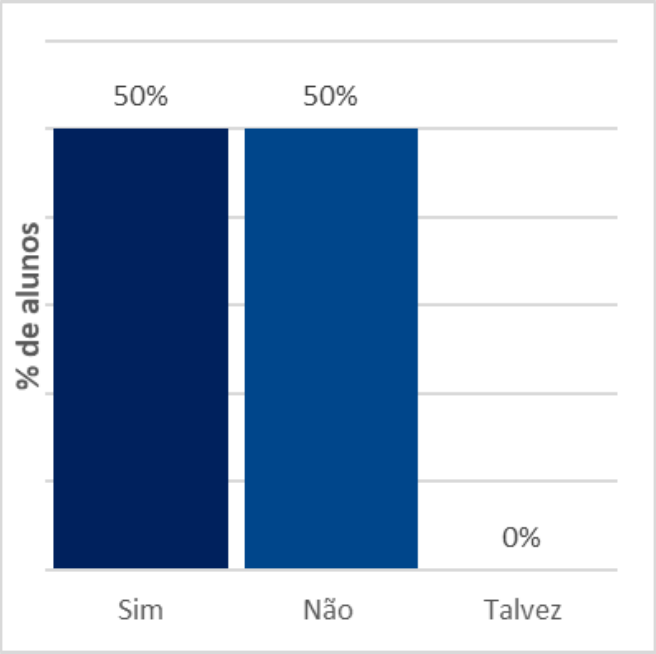


2.3. Justifica a resposta anterior.

Respostas positivas ou "mais ou menos" com tendência positiva	Percentagem
Convivem com os amigos	34%
Aprendem coisas novas	20%
Têm consciência da importância para o futuro	6%
Gostam dos professores	3%

Respostas negativas ou "mais ou menos" com tendência negativa	Percentagem
Respostas redondantes (não gostar de acordar cedo, evitar responsabilidades, etc.)	23%
Consideram os professores, a escola e determinados conteúdos enfadonhos	14%

2.4. Consideras que existem aspetos a melhorar no sistema educativo português?



2.5. Se respondeste “sim” ou “talvez” o que achas que deveria ser melhorado?

Aspetos a melhorar no sistema educativo português	Percentagem
Melhorar os professores	33%
Melhorar as condições da escola	27%
Promover uma aprendizagem ativa	20%
Outros aspetos (ter muitas greves, a comida, as saídas à casa de banho e bullying)	20%

3. Perceção sobre a disciplina de Geografia

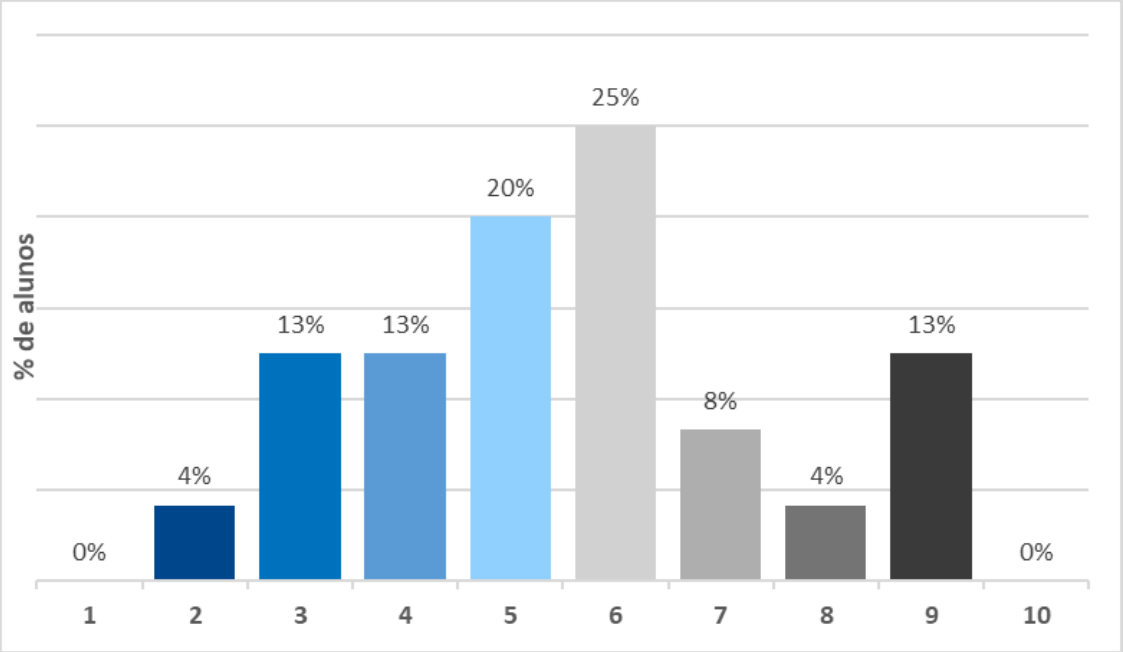
3.1. O que é, para ti, a Geografia?

O que é, para ti, a Geografia	Quantidade
Estuda o mundo	11
Estuda a população	5
Estuda a localização geográfica	3
Natureza, vida, clima, relevo, países, mapa, gráficos	4
Não sabe/ não respondeu	5

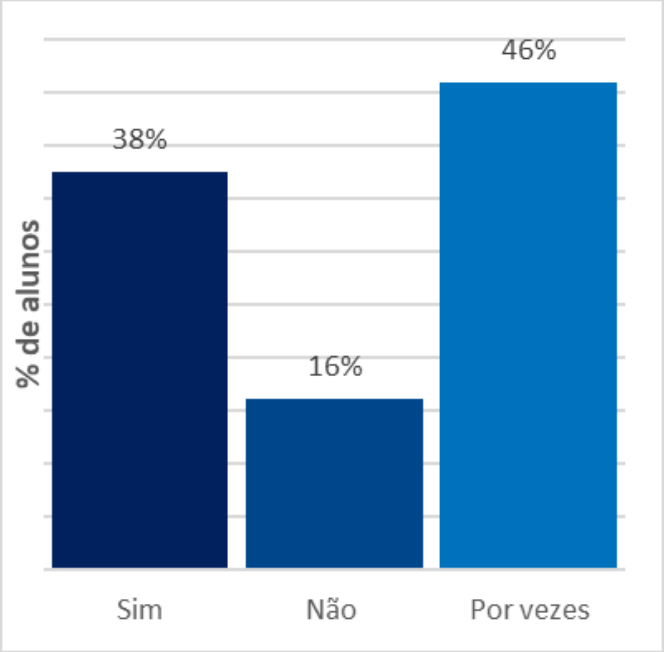
3.2. Indica 5 palavras/temas que mais associas à Geografia.

Indica 5 palavras/temas que mais associas à Geografia	Quantidade
Natureza	15
Mundo/Terra/Planeta	13
População/Demografia	13
Países	9
Clima	9
Localização	8
Mapa	6
Relevo	6
Nacionalidades	2
Não sabe/ não respondeu	39

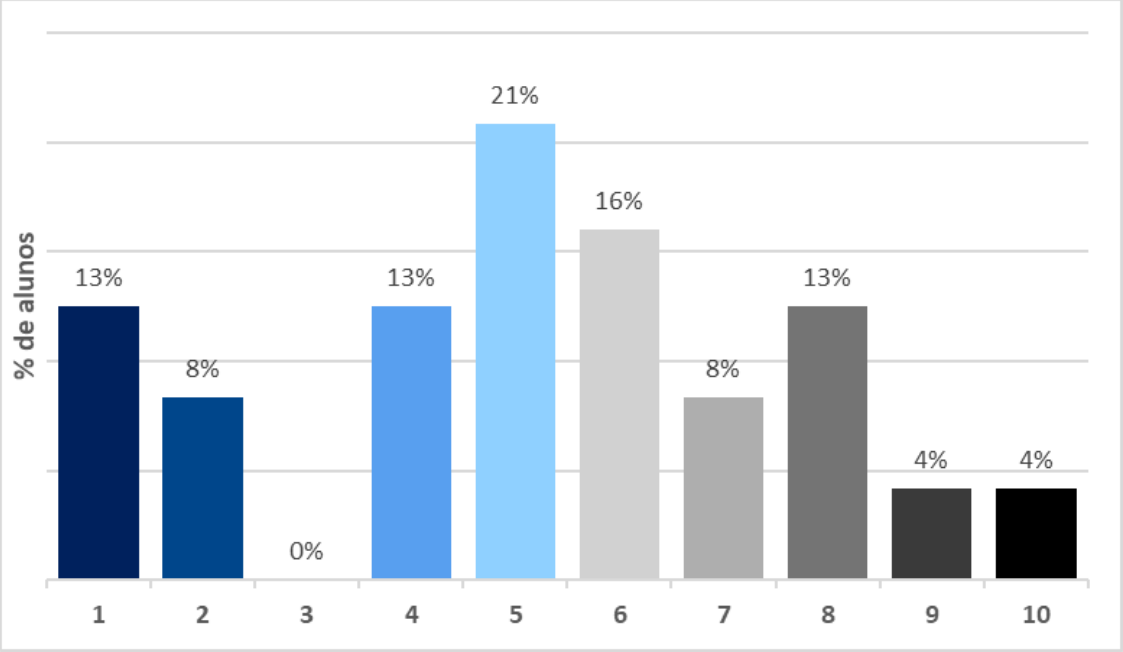
3.3. Classifica, de 1 a 10, a importância que atribuis à disciplina de Geografia.



3.4. Gostas da disciplina de Geografia?



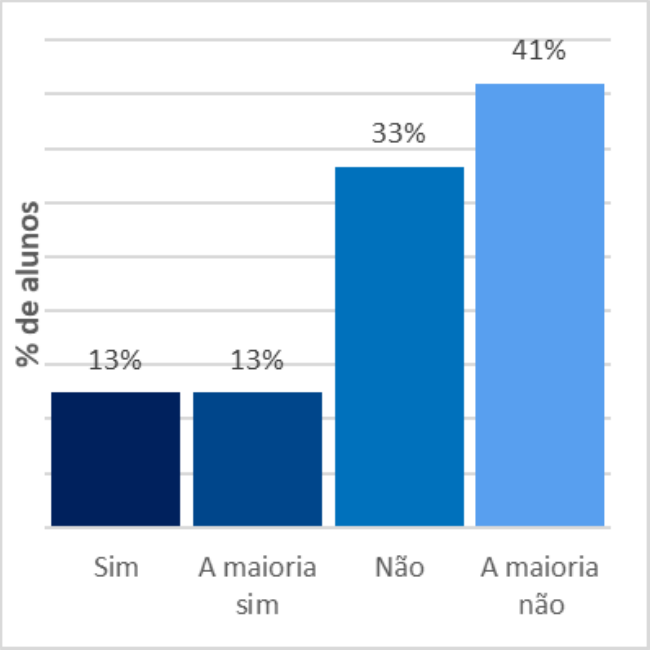
3.5. Classifica, de 1 a 10, o interesse que tens pela disciplina de Geografia.



3.6. Justifica a resposta anterior.

Justificação do interesse pela disciplina de Geografia	Percentagem
Consideram uma disciplina desinteressante e sem importância	50%
O interesse varia dependendo dos conteúdos	16%
Gostam da disciplina	13%
Consideram importante para o seu futuro	13%
Gosta do professor	4%
Não respondeu	4%

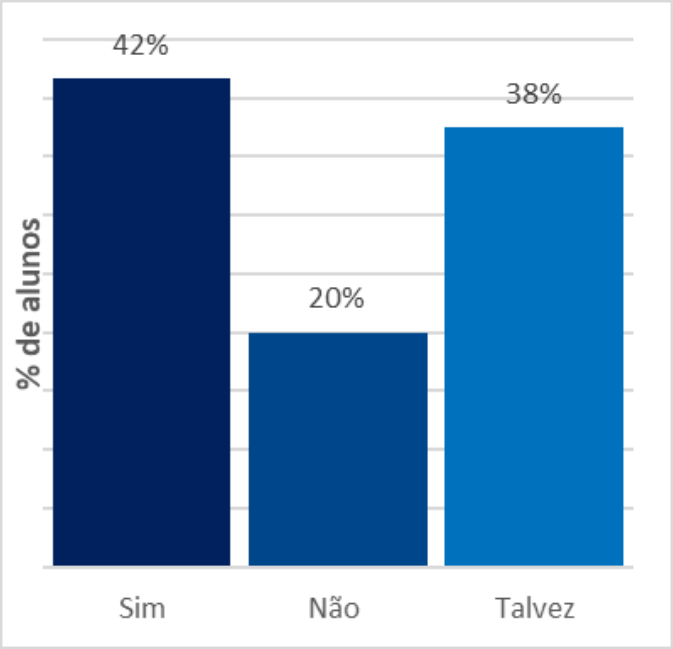
3.7. No teu dia a dia, consegues associar o que fazes e observas ao que aprendes na disciplina de Geografia?



3.8. Se respondeste “sim” ou “a maioria sim” podes dar um exemplo?

Se respondeste “sim” ou “a maioria sim” podes dar um exemplo	Percentagem
Natureza	33%
População/ demografia	17%
Países	17%
Mapas	17%
Clima	8%
Não respondeu	8%

3.9. Gostarias que fosse mais enfatizado/demonstrado nas aulas de Geografia como os conteúdos da disciplina se aplicam ao teu quotidiano (à tua família, escola e ao território onde vives)?



3.10. Justifica a resposta anterior.

Respondeu sim ou talvez	Percentagem
Para aprender como os conteúdos podem ser aplicados na prática e para as aulas serem mais interessantes	50%
Já é relacionado	4%
Por partes sim e por partes não	4%
Não respondeu	21%

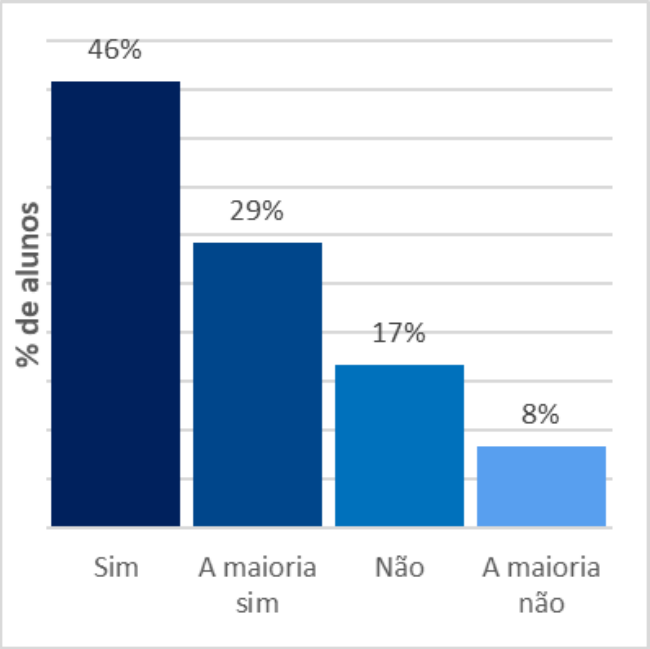
Respondeu não	Percentagem
Já está ótimo assim	4%
Não quer	4%
Não respondeu	13%

3.11. Ordena de 1 (mais importante) a 10 (menos importante) os 'temas' que, na tua opinião, se configuram como os problemas mais importantes na sociedade atual.

Direitos Humanos	1	54%
	2	13%
	3	4%
	4	17%
	5	8%
	6	4%
	7	0%
	8	0%
	9	0%
	10	0%
Migrações	1	8%
	2	29%
	3	21%
	4	17%
	5	13%
	6	8%
	7	4%
	8	0%
	9	0%
	10	0%
Pobreza/Fome	1	50%
	2	16%
	3	13%
	4	13%
	5	4%
	6	4%
	7	0%
	8	0%
	9	0%
	10	0%
Paz e segurança	1	59%
	2	17%
	3	8%
	4	8%
	5	4%
	6	0%
	7	4%
	8	0%
	9	0%
	10	0%
Contrastes de desenvolvimento	1	17%
	2	8%
	3	33%
	4	12%
	5	4%
	6	13%
	7	13%
	8	0%
	9	0%
	10	0%

Proteção do ambiente	1	46%
	2	13%
	3	4%
	4	17%
	5	4%
	6	4%
	7	0%
	8	4%
	9	8%
	10	0%
Alterações climáticas	1	29%
	2	26%
	3	0%
	4	13%
	5	4%
	6	8%
	7	8%
	8	4%
	9	4%
	10	4%
Riscos extremos	1	33%
	2	25%
	3	13%
	4	17%
	5	8%
	6	4%
	7	0%
	8	0%
	9	0%
	10	0%
Desemprego	1	17%
	2	29%
	3	17%
	4	13%
	5	0%
	6	4%
	7	8%
	8	4%
	9	4%
	10	4%
Racismo, xenofobia e desigualdade de género	1	54%
	2	17%
	3	0%
	4	4%
	5	0%
	6	0%
	7	4%
	8	13%
	9	8%
	10	0%

3.12. Consideras que a disciplina de Geografia te ajuda a compreender os temas focados na questão anterior?



3.13. Justifica a resposta anterior.

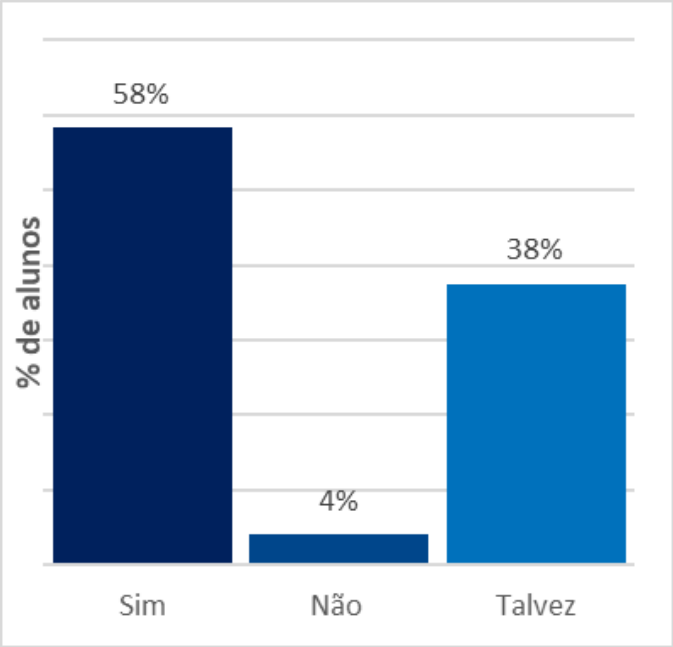
Respondeu sim / a maioria sim	Percentagem
É lecionado nas aulas	38%
Não sabe/ não respondeu	25%
Respostas redondantes	12%

Respondeu não/ a maioria não	Percentagem
Não sabe/ não respondeu	21%
Respostas redondantes	4%

3.14. Assinala, de acordo com o grau de probabilidade de ocorrência, os 'riscos' que consideras mais urgentes na sociedade atual.

Acidentes rodoviários	Probabilidade nula ou muito baixa	4%
	Probabilidade baixa	8%
	Probabilidade moderada	59%
	Probabilidade elevada	25%
	Probabilidade muito elevada	4%
Colapso de edifícios, túneis, pontes, barragens e outras infraestruturas	Probabilidade nula ou muito baixa	8%
	Probabilidade baixa	59%
	Probabilidade moderada	25%
	Probabilidade elevada	8%
	Probabilidade muito elevada	0%
Tempestades	Probabilidade nula ou muito baixa	0%
	Probabilidade baixa	21%
	Probabilidade moderada	29%
	Probabilidade elevada	50%
	Probabilidade muito elevada	0%
Cheias/inundações	Probabilidade nula ou muito baixa	25%
	Probabilidade baixa	25%
	Probabilidade moderada	25%
	Probabilidade elevada	21%
	Probabilidade muito elevada	4%
Secas	Probabilidade nula ou muito baixa	25%
	Probabilidade baixa	21%
	Probabilidade moderada	25%
	Probabilidade elevada	29%
	Probabilidade muito elevada	0%
Ondas de calor	Probabilidade nula ou muito baixa	17%
	Probabilidade baixa	13%
	Probabilidade moderada	29%
	Probabilidade elevada	37%
	Probabilidade muito elevada	4%
Vagas de frio	Probabilidade nula ou muito baixa	4%
	Probabilidade baixa	17%
	Probabilidade moderada	46%
	Probabilidade elevada	25%
	Probabilidade muito elevada	8%
Erosão costeira	Probabilidade nula ou muito baixa	8%
	Probabilidade baixa	50%
	Probabilidade moderada	25%
	Probabilidade elevada	13%
	Probabilidade muito elevada	4%
Erosão hídrica de solos	Probabilidade nula ou muito baixa	25%
	Probabilidade baixa	42%
	Probabilidade moderada	21%
	Probabilidade elevada	8%
	Probabilidade muito elevada	4%
Incêndios rurais/florestais	Probabilidade nula ou muito baixa	8%
	Probabilidade baixa	25%
	Probabilidade moderada	29%
	Probabilidade elevada	25%
	Probabilidade muito elevada	13%
Incêndios urbanos	Probabilidade nula ou muito baixa	17%
	Probabilidade baixa	17%
	Probabilidade moderada	29%
	Probabilidade elevada	25%
	Probabilidade muito elevada	12%
Movimentos de vertente (deslizamentos, queda de blocos, fluxos de detritos...)	Probabilidade nula ou muito baixa	0%
	Probabilidade baixa	42%
	Probabilidade moderada	42%
	Probabilidade elevada	12%
	Probabilidade muito elevada	4%
Sismos	Probabilidade nula ou muito baixa	21%
	Probabilidade baixa	29%
	Probabilidade moderada	21%
	Probabilidade elevada	21%
	Probabilidade muito elevada	8%
Tsunamis	Probabilidade nula ou muito baixa	38%
	Probabilidade baixa	38%
	Probabilidade moderada	12%
	Probabilidade elevada	4%
	Probabilidade muito elevada	8%
Poluição atmosférica grave	Probabilidade nula ou muito baixa	21%
	Probabilidade baixa	17%
	Probabilidade moderada	24%
	Probabilidade elevada	21%
	Probabilidade muito elevada	17%
Poluição/contamina-ção de solos	Probabilidade nula ou muito baixa	0%
	Probabilidade baixa	25%
	Probabilidade moderada	29%
	Probabilidade elevada	38%
	Probabilidade muito elevada	8%
Poluição/contamina-ção dos cursos de água	Probabilidade nula ou muito baixa	4%
	Probabilidade baixa	25%
	Probabilidade moderada	29%
	Probabilidade elevada	21%
	Probabilidade muito elevada	21%
'Riscos' socioculturais (conflitos civis, migrações, exclusão...)	Probabilidade nula ou muito baixa	4%
	Probabilidade baixa	21%
	Probabilidade moderada	46%
	Probabilidade elevada	17%
	Probabilidade muito elevada	12%
'Riscos' económicos (desemprego, falência empresas...)	Probabilidade nula ou muito baixa	0%
	Probabilidade baixa	17%
	Probabilidade moderada	21%
	Probabilidade elevada	41%
	Probabilidade muito elevada	21%
Epidemias	Probabilidade nula ou muito baixa	0%
	Probabilidade baixa	50%
	Probabilidade moderada	29%
	Probabilidade elevada	8%
	Probabilidade muito elevada	13%

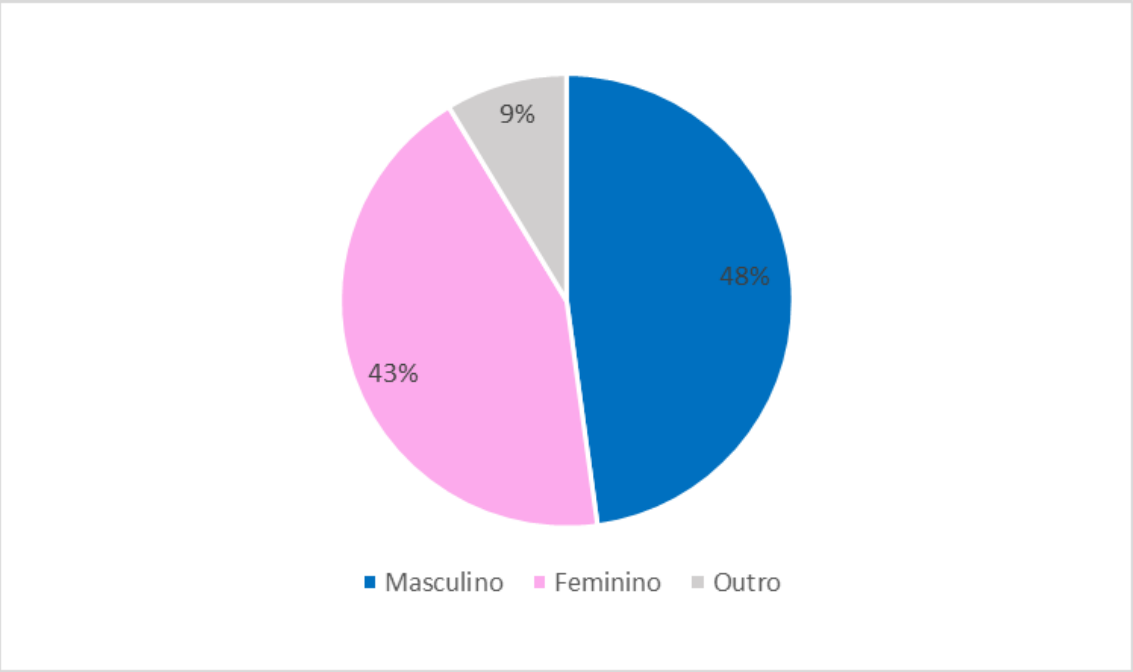
3.15. Consideras que a disciplina de Geografia contribui para aumentar o teu conhecimento e capacidade de intervenção sobre os problemas referidos na questão anterior?



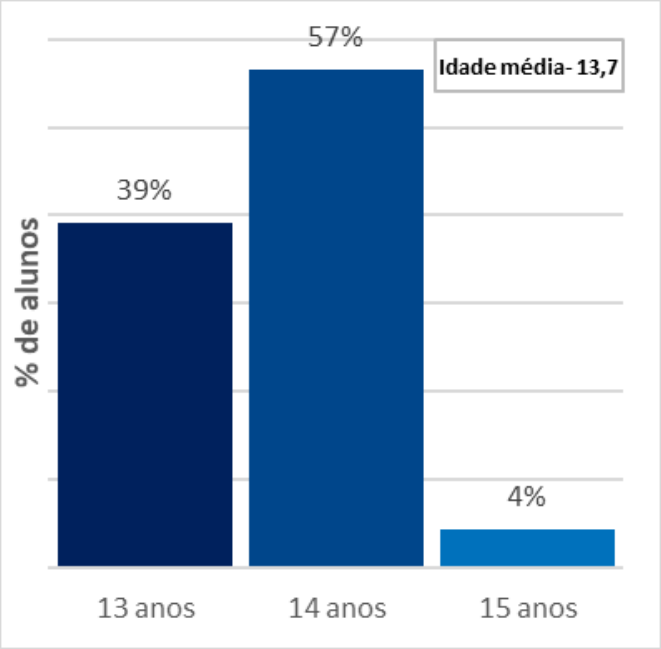
Anexo 11 - Respostas tratadas do inquérito por questionário final

1. Caracterização do inquirido

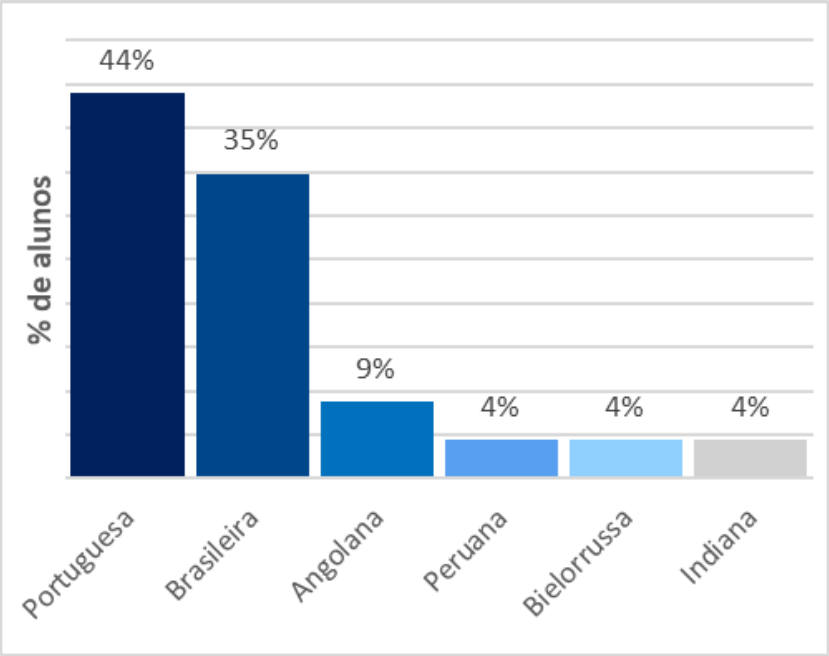
1.1. Género



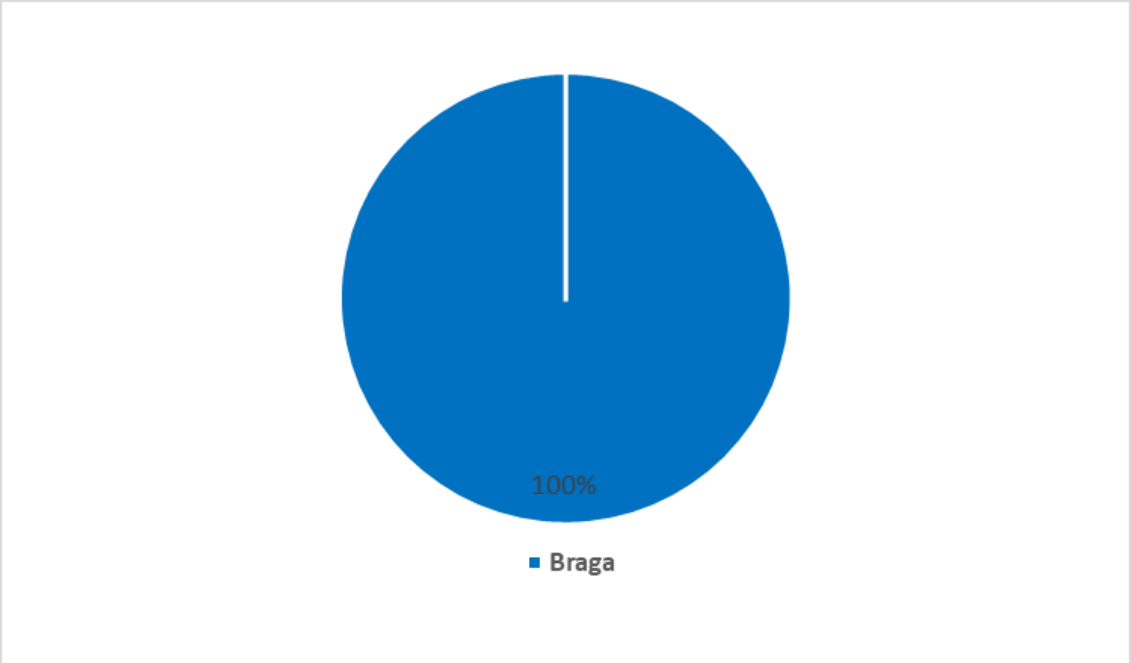
1.2. Idade



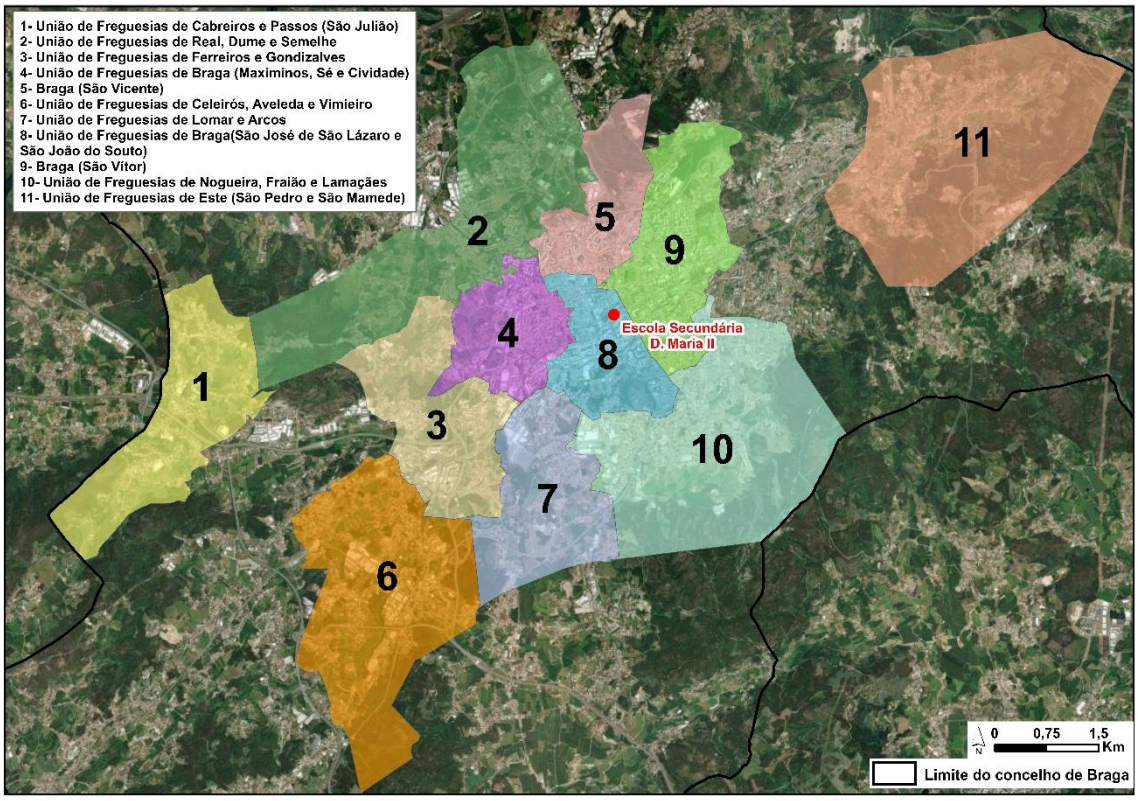
1.3. Nacionalidade



1.4. Concelho de residência

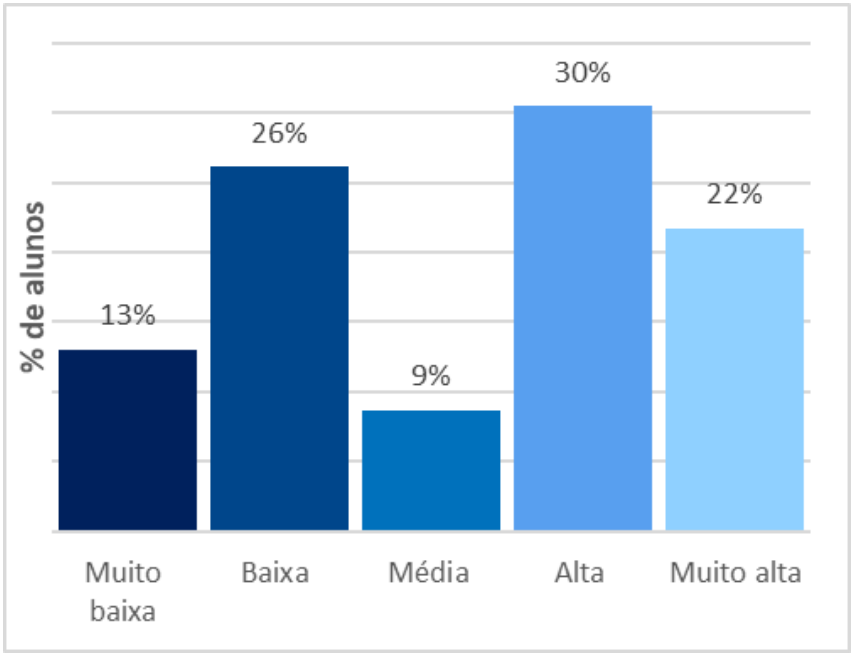


1.5. Freguesia de residência

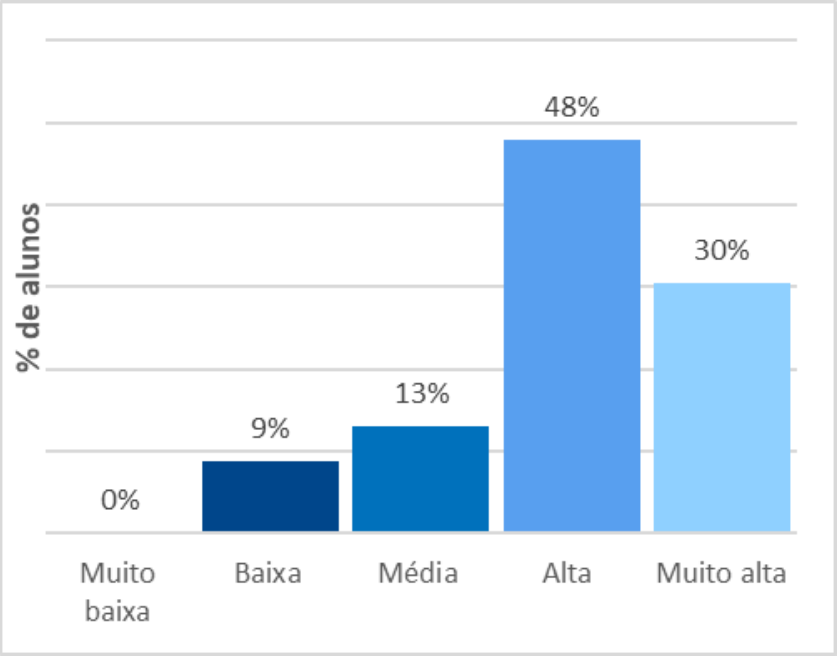


2. Motivação pela disciplina de Geografia

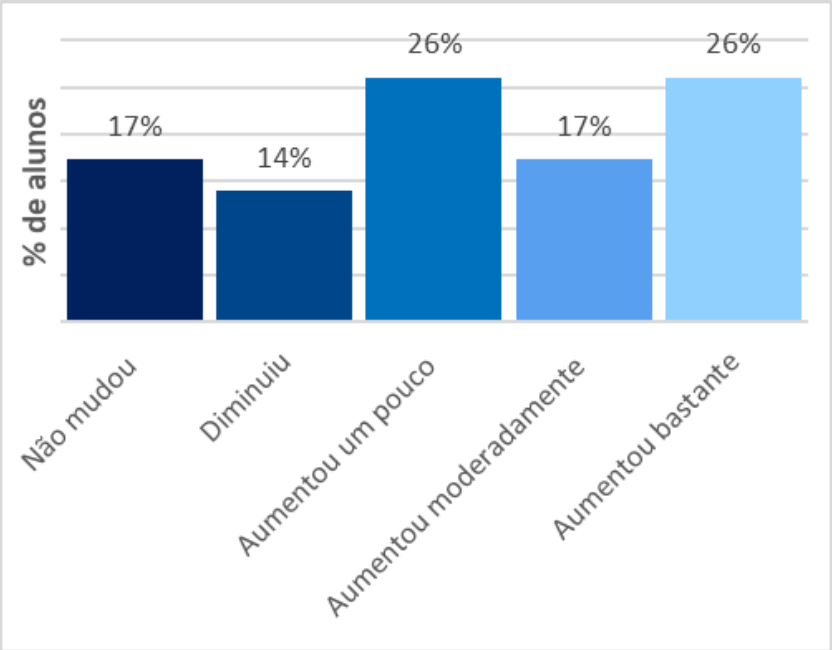
2.1. No início deste ano letivo, como avaliavas a tua motivação pela disciplina de Geografia?



2.2. Após as atividades realizadas durante este ano letivo como avalias (atualmente) a tua motivação pela disciplina de Geografia?



2.3. Em relação à tua motivação pela disciplina de Geografia, qual destas afirmações melhor descreve a tua evolução ao longo deste ano letivo?

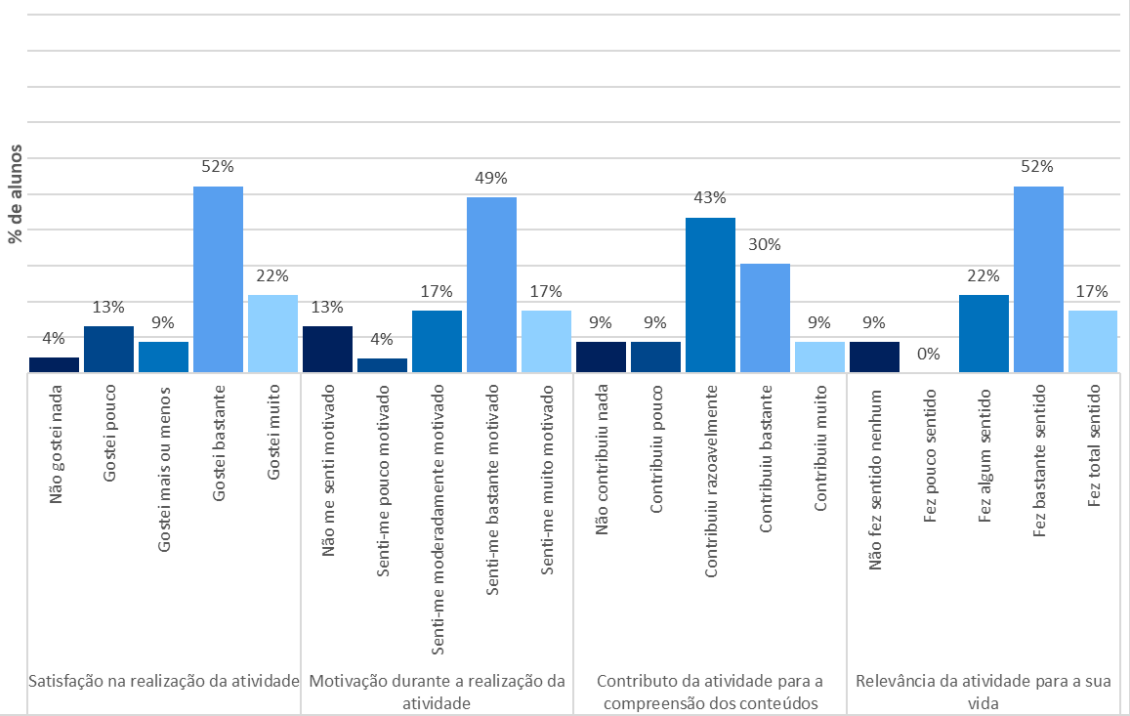


2.4. O que te fez aumentar (ou diminuir) a tua motivação pela disciplina de Geografia durante este ano letivo?

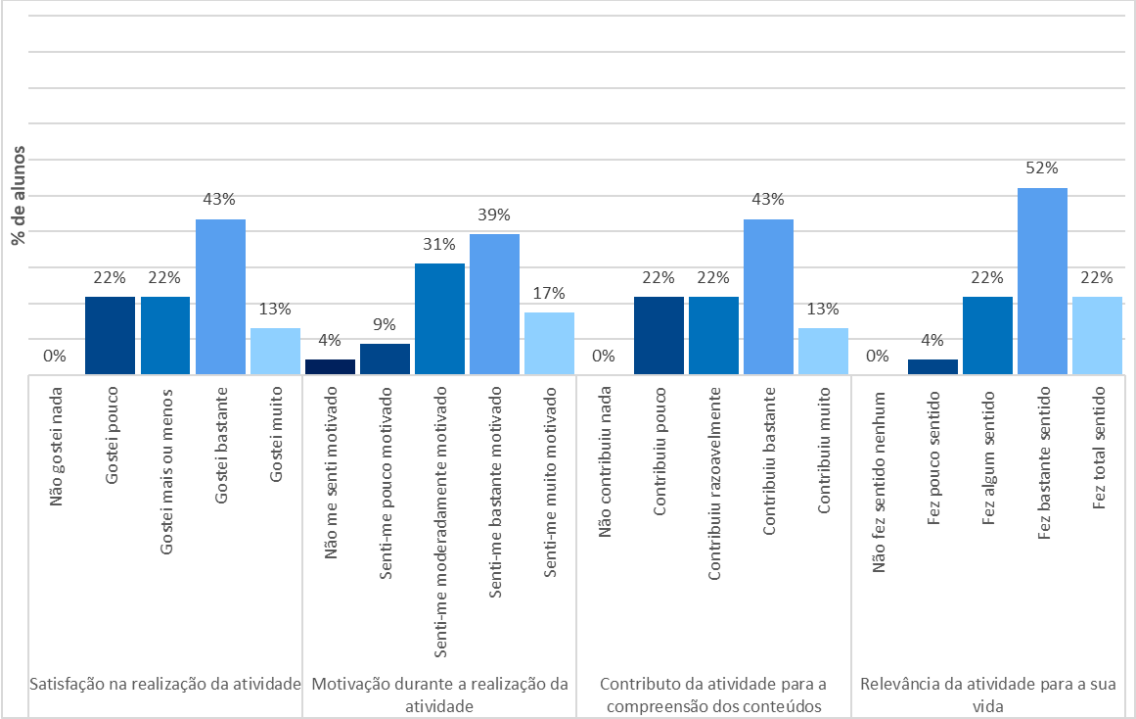
Justificações indicadas	Percentagem
Atividades realizadas	52%
Gostar da disciplina	17%
A motivação permaneceu igual	17%
Nota obtida no teste	14%

3. Avaliação das atividades realizadas ao longo do ano letivo 2024/2025

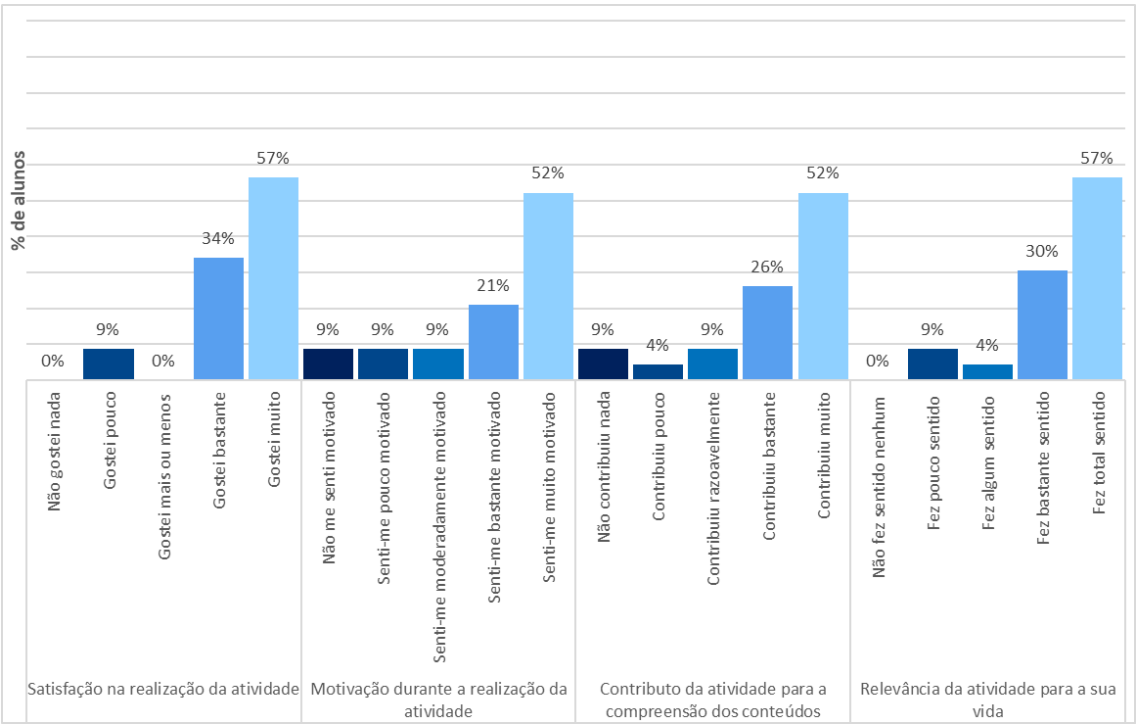
Avaliação dos alunos à atividade 'A árvore genealógica da minha família'



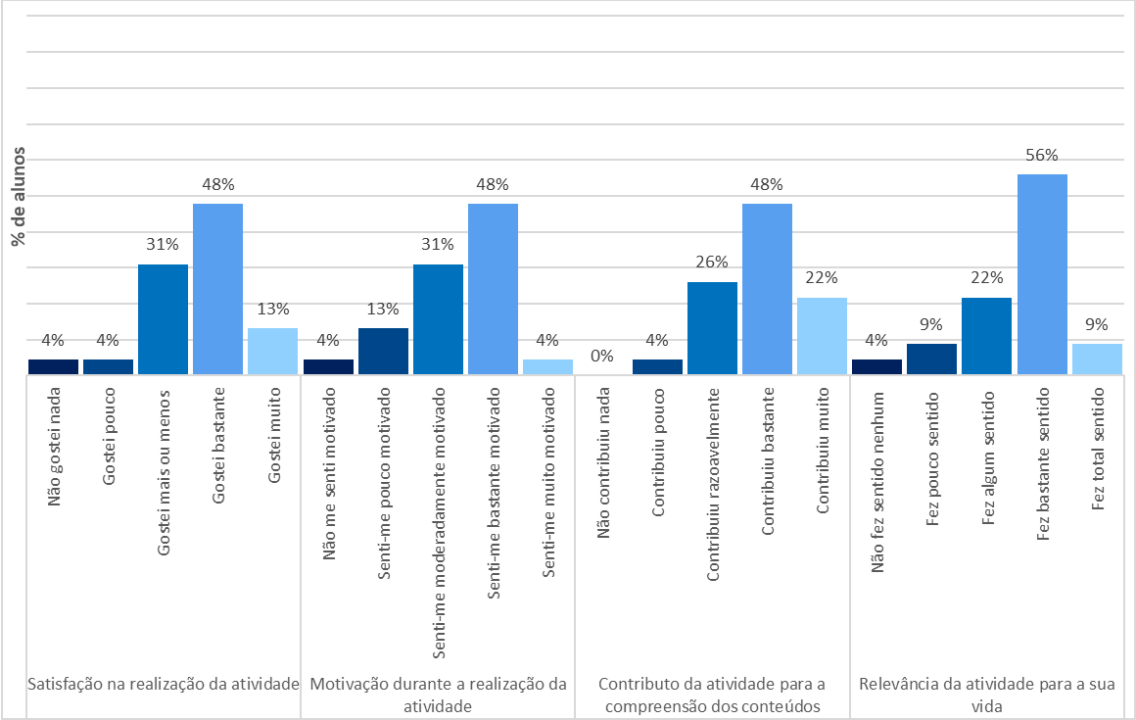
Avaliação dos alunos à atividade 'GEOMOVE... porque todos somos migrantes'



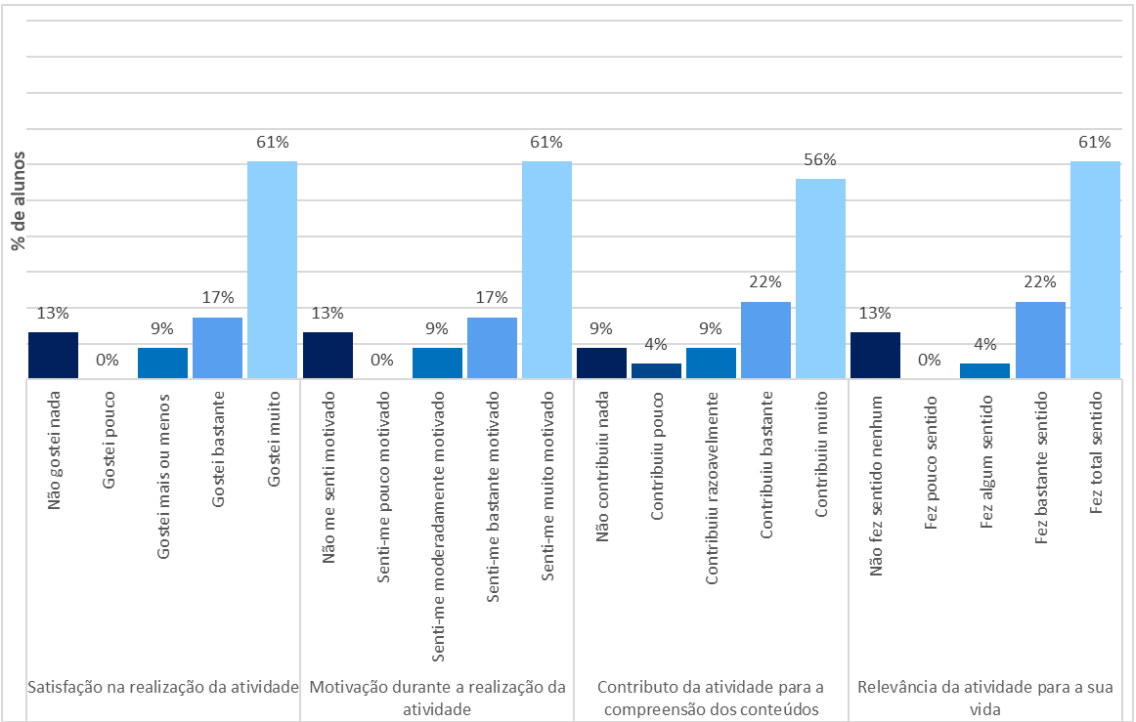
Avaliação dos alunos à atividade 'A multiculturalidade na minha escola'



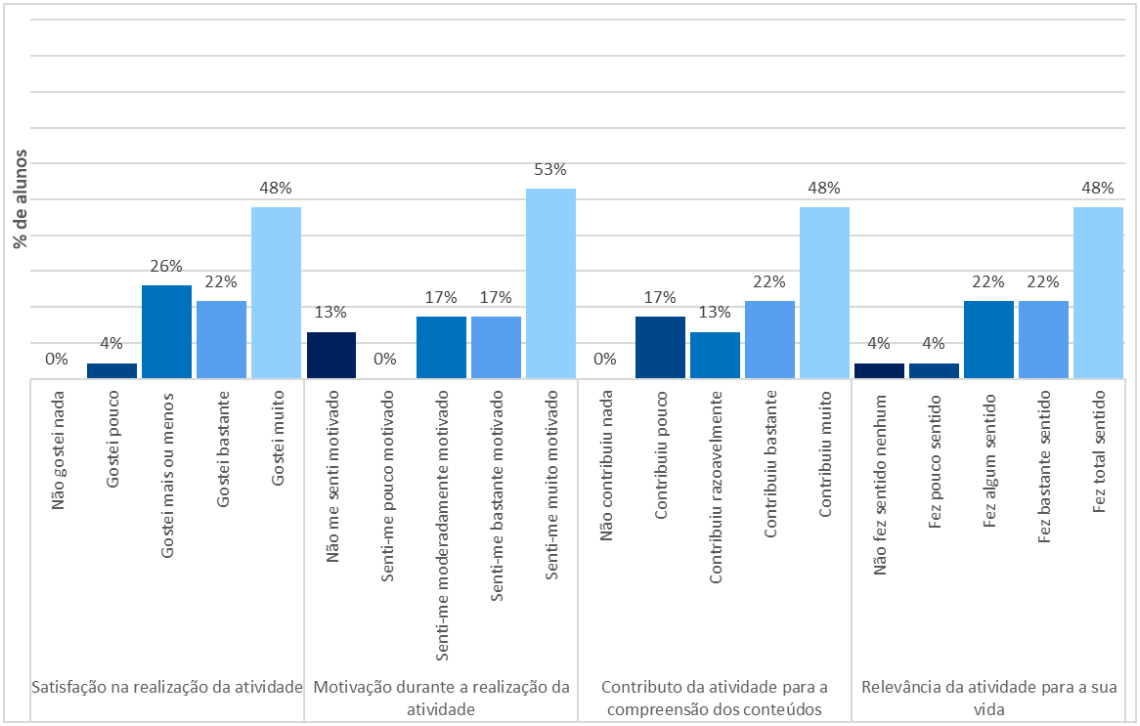
Avaliação dos alunos à atividade 'A planta funcional do município de Braga'



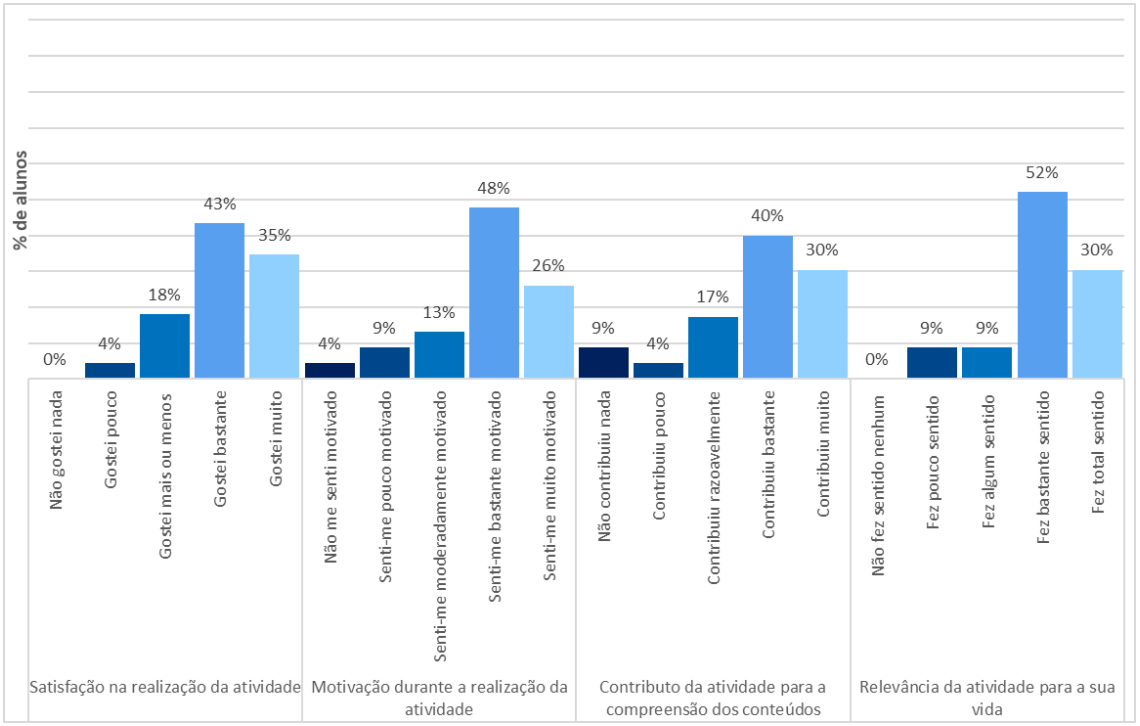
Avaliação dos alunos à atividade 'Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola'



Avaliação dos alunos à atividade 'Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura'



Avaliação dos alunos à atividade 'A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido'



3.5. Qual foi a atividade que mais gostaste?

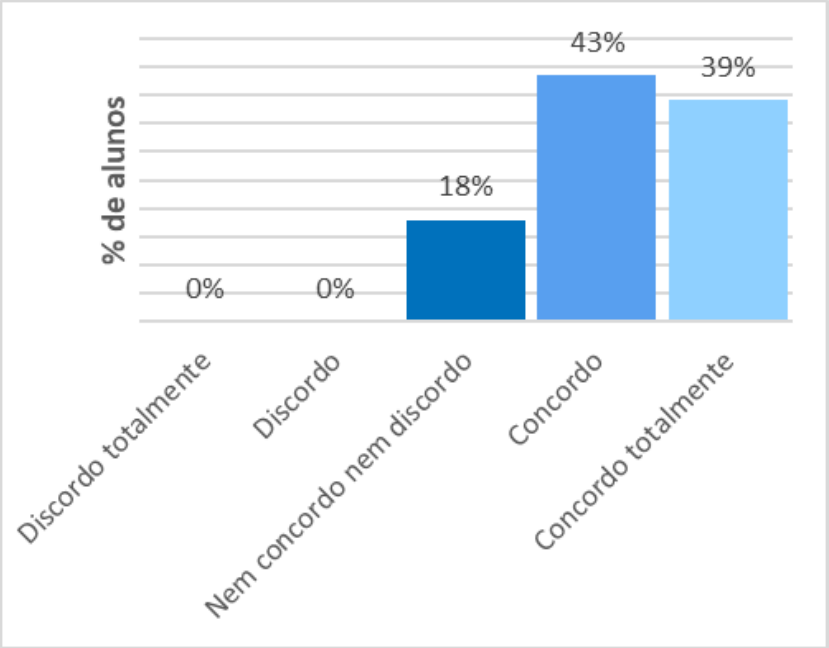
Atividades que a turma mais gostou	Percentagem
A árvore genealógica da minha família.	0%
GEOMOVE... porque todos somos migrantes.	4%
A multiculturalidade na minha escola.	13%
A planta funcional do município de Braga.	13%
Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola.	39%
Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura.	31%
A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido.	0%

3.6. Qual foi a atividade que menos gostaste?

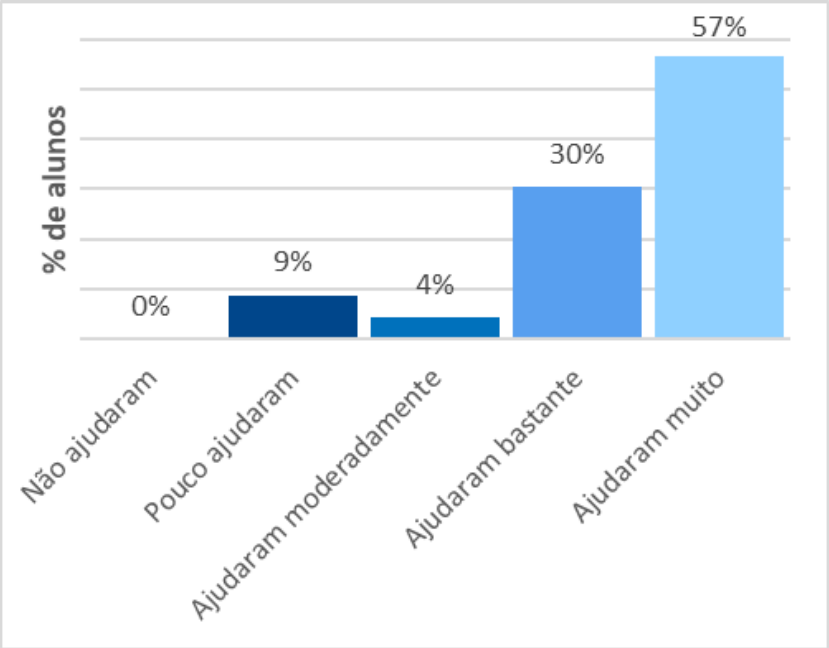
Atividades que a turma menos gostou	Percentagem
A árvore genealógica da minha família.	26%
GEOMOVE... porque todos somos migrantes.	31%
A multiculturalidade na minha escola.	0%
A planta funcional do município de Braga.	13%
Os problemas urbanos percetíveis no espaço envolvente à minha escola.	0%
Do campo para o supermercado: origens dos alimentos provenientes da agricultura.	4%
A evolução da população empregada por setores de atividade económica no município de Braga e na freguesia em que resido.	17%
Afirma que gostou de todas as atividades.	9%

4. Relevância dos conteúdos da disciplina de Geografia no quotidiano

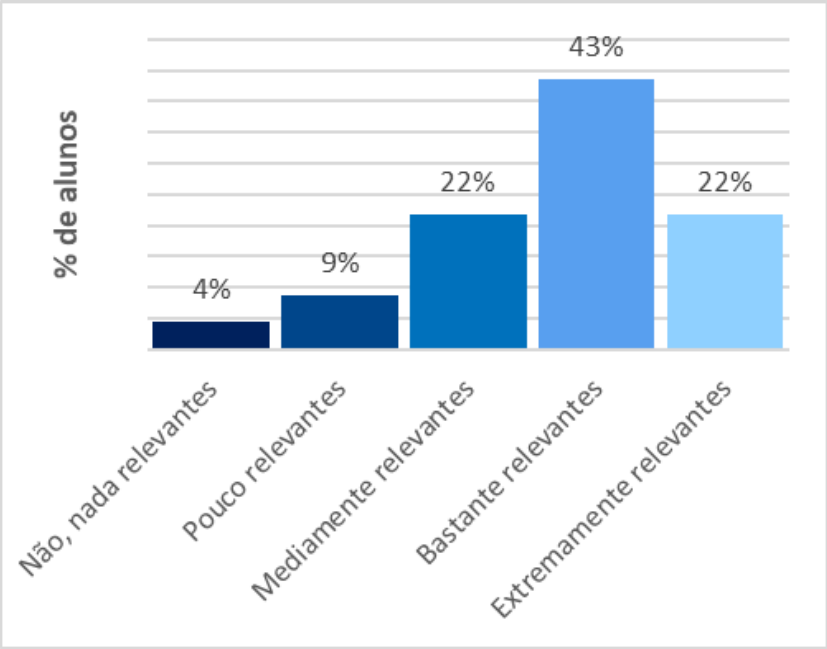
4.1. Considera a seguinte afirmação e responde de acordo com as opções: "Após as atividades realizadas considero que a minha motivação e envolvimento nas aulas de Geografia aumentou".



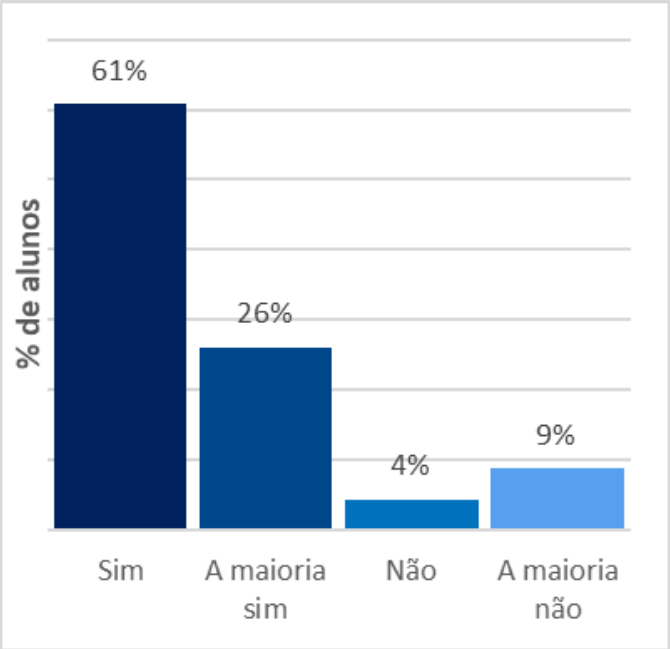
4.2. As atividades realizadas ajudaram-te a compreender melhor os conteúdos lecionados?



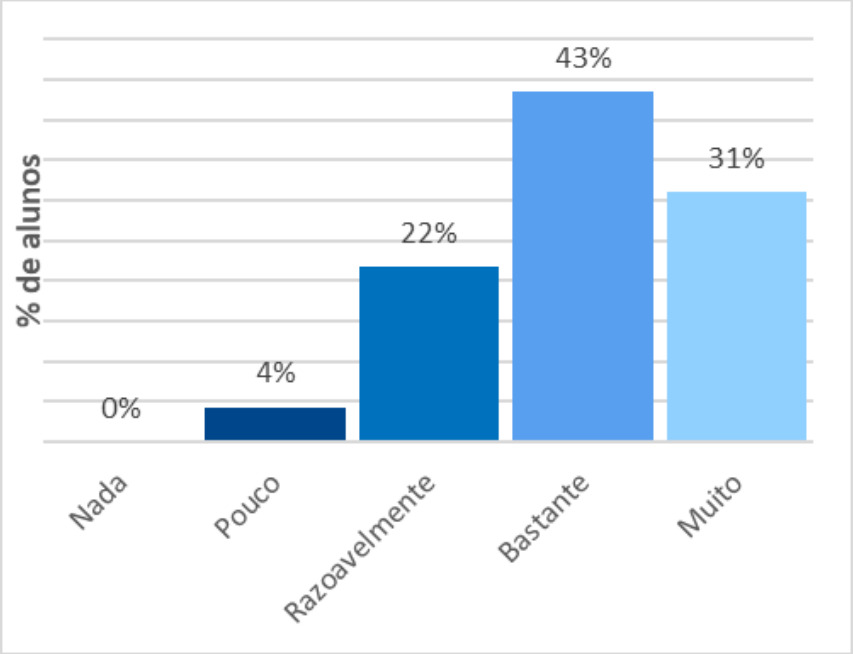
4.3. A partir das atividades realizadas, achas que os conteúdos de Geografia se tornaram mais relevantes para o teu dia a dia?



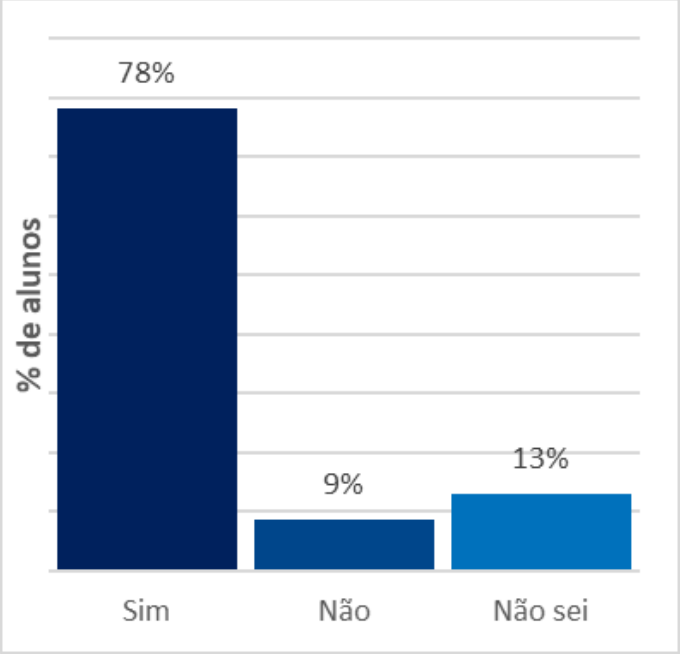
4.4. No teu dia a dia, consegues associar o que fazes e observas ao que aprendes na disciplina de Geografia?



4.5. Sentiste que o que aprendeste na disciplina de Geografia teve significado para ti?



4.6. Conseguiste aplicar fora da sala de aula algum conhecimento aprendido nas aulas de Geografia?

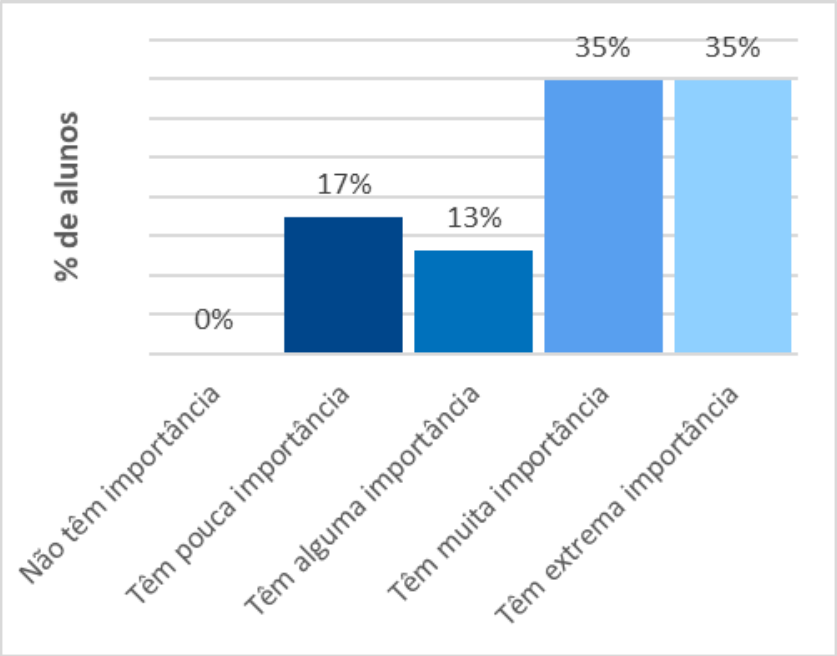


4.7. Como avalias as atividades que conectaram os conteúdos de Geografia com o território em que resides, estudas e convives, bem como com a tua família e escola?

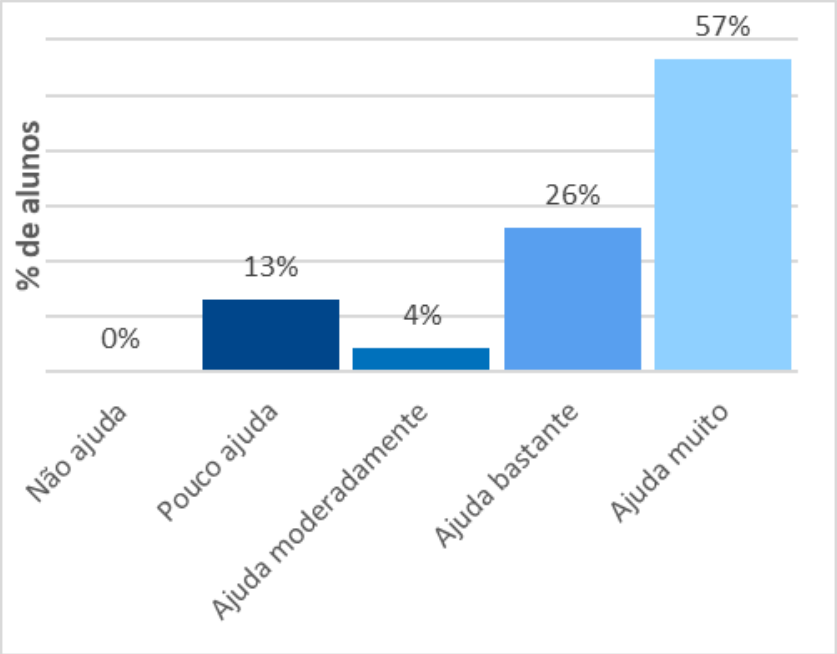
Avaliações indicadas	Quantidade
Gostou muito	83%
Gostou mais ou menos	17%

5. Perceção da importância e valorização da disciplina de Geografia

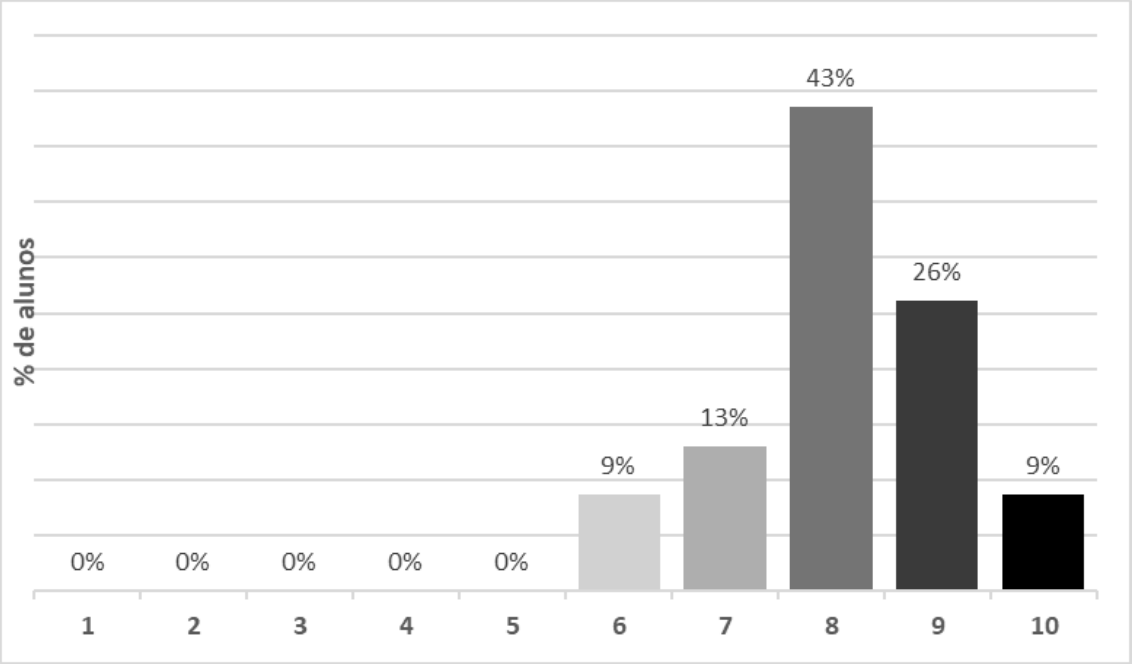
5.1. Consideras que os conteúdos de Geografia abordados ao longo deste ano letivo têm importância para a tua vida futura?



5.2. Depois deste ano letivo, acreditas que a Geografia pode ajudar-te a entender melhor o mundo ao teu redor?



5.3. Classifica, de 1 a 10, a importância que atribuis à disciplina de Geografia.



5.4. Justifica a tua resposta anterior

Justificações indicadas	Percentagem
Consideram que os ajuda no dia a dia	61%
Consideram que é importante para o futuro	17%
Consideram existir coisas mais importantes	22%

6. Perceção sobre a disciplina de Geografia

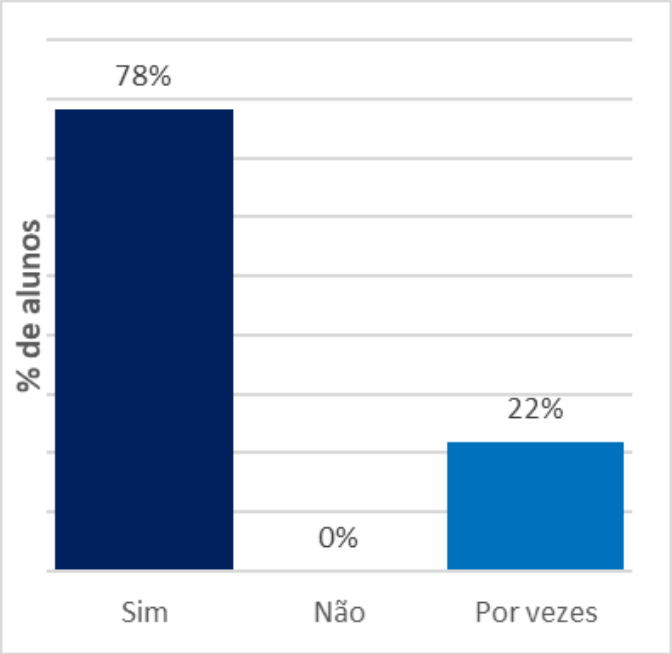
6.1. O que é, para ti, a Geografia?

O que é, para ti, a Geografia	Quantidade
Estuda o mundo	14
Estuda a população	5
Clima, relevo e atividades económicas	3
Uma disciplina importante	4

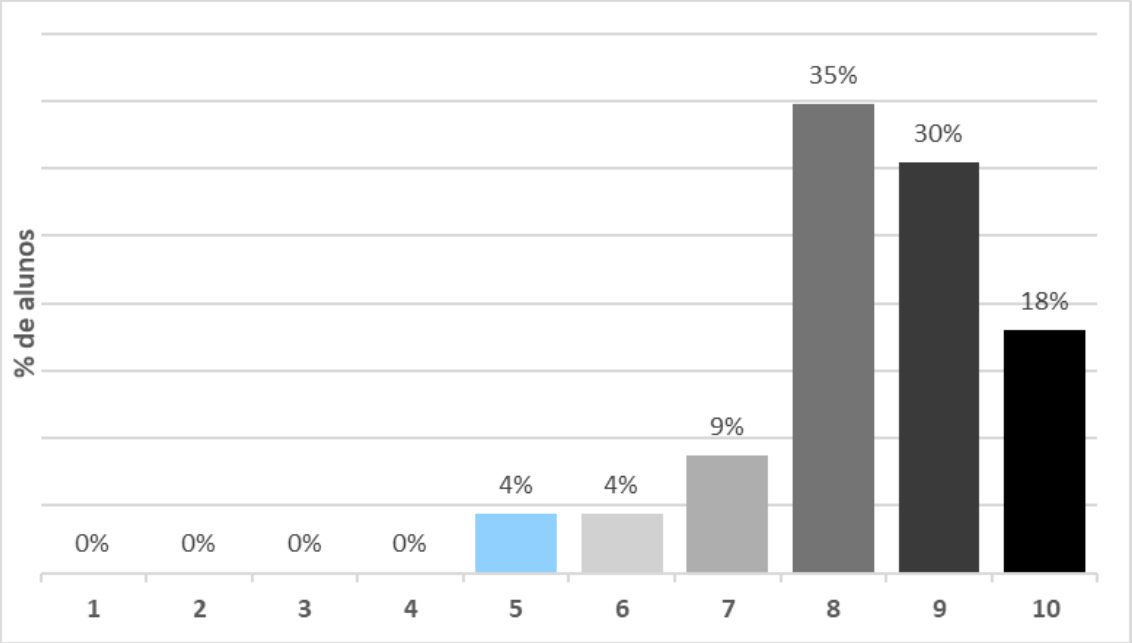
6.2. Indica 5 palavras/temas que mais associas à Geografia.

Indica 5 palavras/temas que mais associas à Geografia	Quantidade
Mundo/Terra/Planeta	25
População/Demografia	22
Setor primário	14
Países	12
Cidades	11
Clima	10
Localização	9
Mapa	7
Relevo	4
Não sabe/ não respondeu	1

6.3. Gostas da disciplina de Geografia?



6.4. Classifica, de 1 a 10, o interesse que tens pela disciplina de Geografia.



6.5. Justifica a resposta anterior.

Justificação do interesse pela disciplina de Geografia	Percentagem
Gostam da disciplina	78%
Devido à nota obtida nos testes	9%
Consideram uma disciplina de interesse médio	9%
O interesse varia dependendo dos conteúdos	4%