

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

O ambiente familiar e escolar como fatores condicionantes da (des)motivação e (in)sucesso académico dos alunos.

Ana Teresa Espinheira Sousa

M

2025



Ana Teresa Espinheira Sousa

O ambiente familiar e escolar como fatores condicionantes da (des)motivação e (in)sucesso académico dos alunos.

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

O ambiente familiar e escolar como fatores condicionantes da (des)motivação e (in)sucesso académico dos alunos.

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

Membros do Júri

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

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

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

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

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

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

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra / Declaration of Honour	6
Agradecimentos.....	7
Resumo	8
Abstract.....	9
Índice de Figuras.....	10
Índice de Gráficos	11
Lista de Tabelas.....	12
Lista de abreviaturas e siglas	12
Introdução	13
1. Enquadramento conceptual	17
1.1. Importância da motivação no processo ensino-aprendizagem.....	17
1.2. Fatores que condicionam a motivação	21
1.3. O Papel da Saúde Mental e Bem-Estar Emocional	27
1.4. Influência das Metodologias Ativas e das Tecnologias Digitais na Motivação e Aprendizagem.....	30
2. Caraterização do contexto escolar	34
3. Contexto metodológico	46
3.1. Nota introdutória	46
3.2. Metodologia Aplicada.....	47
3.3. Breve caraterização da população amostra.....	50
4. Apresentação e análise de resultados	53
4.1. O 'meio físico'	53
4.1.1. Local de residência	54
4.1.2. Tipologia da habitação e local de estudo em casa	55
4.1.4. Descrição da área de residência pelos estudantes	57
4.1.5. Principais problemas na área de residência.....	68
4.2. O 'meio socioeconómico e cultural': caraterísticas do agregado familiar.....	73
4.2.1. Composição e caraterísticas do agregado familiar.....	74

4.2.2. Acompanhamento escolar e acesso a recursos materiais	81
4.3. O 'meio escolar'	83
4.3.1. Perspetivas sobre a Escola.....	84
4.3.2. Perspetivas sobre as Aulas/Professores	88
4.3.3. Projeto de vida	91
4.4. Perceção sobre os fatores de (des)motivação e (in)sucesso escolar	95
Considerações finais.....	99
Bibliografia.....	102
Anexos.....	108

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada 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.

I hereby declare that this dissertation is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de partes da presente dissertação, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

I further declare that I have used) generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out parts of this dissertation, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

Porto, 2025

Ana Espinheira de Sousa

Agradecimentos

À Professora Doutora Laura Maria Pinheiro de Machado Soares, pela disponibilidade, pela orientação e por ter tornado possível a concretização deste trabalho. Agradeço-lhe não só pela partilha de conhecimento, mas também pela paciência e apoio ao longo deste percurso.

À professora Maria Ribeiro, pela disponibilidade demonstrada.

Aos meus pais, pela preocupação constante, pela paciência infinita e, sobretudo, por me proporcionarem todas as condições para que este momento fosse possível.

À minha irmã, que é muito mais do que isso... agradeço-te por saberes sempre encontrar as palavras certas nos momentos mais difíceis. Nunca me deixaste esquecer que era capaz. És e serás sempre o meu maior exemplo.

À Mariana, por ter o dom de transformar qualquer momento complicado em algo mais leve, com sorrisos, gargalhadas e aquela maneira única de me fazer ver o lado bom das coisas. Obrigada por estares sempre presente, por acreditares em mim sem hesitar e por me lembrares que, mesmo nos dias difíceis, também há espaço para rir e respirar. A toda a minha família, por nunca terem deixado de acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava. O vosso carinho e confiança foram essenciais.

Às minhas amigas e amigos, por estarem sempre presentes, pela força, pelas palavras de incentivo e pelas pausas que me ajudaram a respirar.

Ao Gonçalo, que foi muito mais do que um apoio, foi um porto seguro. Obrigada por acreditares sempre em mim, por respeitares as minhas decisões e por me ajudares a lidar com toda a ansiedade e incerteza deste percurso. Foste fundamental para que eu nunca desistisse.

E, por fim, mas de coração cheio: obrigada, mãe. Por tudo. Pelo amor, pela força, pelo colo, pelas palavras certas... e por estares sempre comigo, em cada conquista e em cada lágrima. Este momento é tão meu como teu.

Resumo

A presente investigação procura evidenciar a importância da (des)motivação e do (in)sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos em contexto escolar. São vários os fatores condicionantes, individuais e de contexto, que constituem dois dos principais problemas com que o Sistema Educativo se debate, frequentemente associados à indisciplina, ao absentismo e ao abandono escolar precoce. As teorias cognitivas da motivação atuais defendem que o envolvimento dos estudantes na aprendizagem depende significativamente da motivação intrínseca e das estratégias de autorregulação da motivação extrínseca, conceitos que envolvem uma variedade de fatores. Estes costumam ser organizados em três categorias: contextuais, características individuais e incentivos, ou seja, elementos que podem estimular ou desmotivar os estudantes. Neste enquadramento, o presente estudo tem como objetivo principal perceber de que forma as condições familiares e escolares influenciam a (des)motivação e o (in)sucesso académico, numa perspetiva que implica caracterizar o contexto família/escola em termos ambientais, socioeconómicos, culturais e emocionais.

A metodologia utilizada envolveu: a recolha e tratamento de informação derivada de conversas informais com alunos da Escola Secundária António Nobre (ESAN); comparação com dados institucionais do agregado familiar; aplicação de questionários e análise estatística para aferir a opinião dos estudantes sobre as características do meio familiar/escolar, complementada com mapas mentais e participação em reuniões escolares.

Os resultados demonstram que fatores como o apoio familiar, a qualidade das relações com os professores, a utilidade das aprendizagens e o ambiente físico e emocional da escola influenciam significativamente a motivação. Verificou-se, ainda, que a existência de um projeto de vida definido e o uso de metodologias de ensino mais interativas e próximas da realidade dos estudantes aumentam o seu envolvimento. Conclui-se que promover o sucesso académico exige uma abordagem integrada, envolvendo escola, família e comunidade, com práticas pedagógicas inclusivas e centradas no aluno.

Palavras-Chave: (Des)motivação; (In)sucesso académico; Contexto familiar; Ambiente escolar

Abstract

This research aims to highlight the importance of (lack of) motivation and (in)succes in the teaching-learning process of students at school. There are several conditioning factors, both individual and contextual, which are two of the main problems facing the education system, often associated with indiscipline, absenteeism and early school leaving. Current cognitive theories of motivation argue that student engagement in learning depends significantly on intrinsic motivation and extrinsic motivation self-regulation strategies, concepts that contain a variety of factors. These are usually organized into three categories: contextual, individual characteristics and incentives, i.e. elements that can stimulate or demotivate students. Within this framework, the main aim of this study is to understand how family and school conditions influence (dis)motivation and academic (in)succes, from a perspective that involves characterizing the family/school context in environmental, socio-economic, cultural and emotional terms.

The methodology used involved: the collection and processing of information derived from informal conversations with students at the António Nobre Secondary School (ESAN); comparison with institutional household data; application of questionnaires and statistical analysis to gauge students' opinions on the characteristics of the family/school environment, complemented with mind maps and participation in school meetings.

The results show that factors such as family support, the quality of relationships with teachers, the usefulness of learning and the physical and emotional environment of the school significantly influence motivation. It was also found that the existence of a defined life project and the use of teaching methodologies that are more interactive and closer to the students' reality increase their involvement. The conclusion is that promoting academic success requires an integrated approach, involving school, family and community, with inclusive and student-centered teaching practices.

Key-words: (De)motivation; (Under)achievement; Family context; School environment

Índice de Figuras

Figura 1- Tipos de motivação	19
Figura 2- Impacto da retenção no aluno e na escola.....	26
Figura 3-Enquadramento Geográfico do Agrupamento de Escolas António Nobre	34
Figura 4-Lema da ESAN, inspirado num poema do livro Só.....	35
Figura 5-Infraestruturas e Acessibilidades do Agrupamento de Escolas António Nobre	36
Figura 6- Plano Anual de Atividades resumido, do ano de 2024-2025.....	37
Figura 7: Planta das Instalações da Escola Secundária António Nobre	39
Figura 8-Espiral de ciclos do Modelo de I-A.	47
Figura 9-Fatores condicionantes da (des)motivação, considerando a metodologia integrada adotada.	50
Figura 10-Nuvem de palavras relativa à descrição da área de residência dos inquiridos	58
Figura 11-Mapas mentais de alunos do 7º, 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, sem qualquer legenda ou noção de escala. As imagens podiam ser atribuídas a qualquer faixa etária.....	63
Figura 12- Mapas Mentais ilustrativos do trânsito	64
Figura 13- Mapas Mentais ilustrativos dos espaços verdes.....	65
Figura 14-Mapas Mentais ilustrativos das atividades comerciais.....	66
Figura 15- - Mapas Mentais ilustrativos do tipo de habitação	67
Figura 16- Mapas Mentais ilustrativos das infraestruturas e transportes	68
Figura 17-Aspetos positivos (A) e a alterar (B) na ESAN, de acordo com os alunos inquiridos.	86
Figura 18- Nuvem de palavras sobre as profissões que os alunos inqueridos pretendem exercer.....	94

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Distribuição dos inquiridos, por idade e género.	51
Gráfico 2-Local de residência dos alunos inquiridos.	51
Gráfico 3-Projeto dos estudantes inquiridos após conclusão da escolaridade obrigatória	52
Gráfico 4- Tipologia da habitação.....	56
Gráfico 5- Divisão da casa em que costuma estudar	57
Gráfico 6-Composição do agregado familiar	75
Gráfico 7-Formação Académica dos Progenitores (Pai e Mãe) (Total em %).....	77
Gráfico 8- Formação Académica da Mãe e do Pai em %	77
Gráfico 11- Número de alunos do 7º ano ao 12º ano que recebe apoio da ASE e seus respetivos escalões (A/B/C).....	80
Gráfico 12 A- Respostas à questão " Tens quem te ajude a estudar?"	81
Gráfico 13- Recursos utilizados para estudar, fazer trabalhos e para a elaboração de exercícios em sala de aula	82
Gráfico 14-Gostas da escola onde estudas.....	85
Gráfico 15- Respostas à questão: " Gostas das aulas?"	89
Gráfico 16- Tipos de aulas que os alunos preferem	90
Gráfico 17- Hábitos de estudo dos alunos da amostra.....	91
Gráfico 18- Respostas à questão: "Se pudesses alterar alguns aspetos do sistema educativo, qual o grau de importância que atribuis às seguintes modificações?"	95
Gráfico 19- Respostas à questão: "que fatores podem contribuir para a tua desmotivação pelo ensino/estudo?"	97
Gráfico 20- Reação dos pais/encarregados de educação em relação aos resultados dos alunos.....	98
Gráfico 21-Percentagem de alunos com acesso à internet	111

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Citações sobre o conceito de motivação.....	17
Tabela 2 - Citações de tipos de motivação	20
Tabela 3- Características de Metodologias Ativas de Aprendizagem	33
Tabela 4- Escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas António Nobre	35
Tabela 5- Oferta Formativa da Escola Secundária António Nobre.....	38
Tabela 6- Principais problemas na área de residência dos alunos	69
Tabela 7- Apoio ASE e seus escalões	80
Tabela 8- Aspectos positivos da escola	86
Tabela 9- Aspectos que os alunos gostariam de alterar na escola	88
Tabela 10- Objetivos operacionais e estratégias do plano de ação do AEAN	108
Tabela 11- Descrição da área de residência	110

Lista de abreviaturas e siglas

AEAN.....	Agrupamento de Escolas António Nobre
ASE.....	Ação Social Escolar
CEI.....	Currículo Específico Individual
ESAN.....	Escola Secundária António Nobre
FLUP.....	Faculdade de Letras da Universidade do Porto
GNR.....	Guarda Nacional Republicana
NEE.....	Necessidades Educativas Especiais
PIEF.....	Programa Integrado de Educação e Formação
PLNM.....	Português Língua não Materna

Introdução

A motivação é um dos principais impulsionadores do processo de ensino-aprendizagem, referindo Pinto (2023, p. 15) que “(...) a ‘(des)motivação’ é, cada vez mais, mencionada pela comunidade educativa como um dos principais obstáculos ao normal desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, assim como para justificar os resultados escolares”. Com efeito, alunos motivados tendem a demonstrar maior interesse pelas atividades escolares, persistir diante de dificuldades e alcançar melhores resultados académicos. Em oposição, a desmotivação pode conduzir ao baixo desempenho e falta de envolvimento em sala de aula, à indisciplina, ao absentismo e ao abandono escolar precoce, tendo um impacto negativo nas suas trajetórias académicas e de vida¹.

Estes desafios/problemas com que o Sistema Educativo se debate de forma crescente, podem associar-se a fatores concretos da realidade com que se debate o contexto político e socioeconómico do nosso país. Transferido para as escolas, este quadro espelha as desigualdades socioculturais, as lacunas na aprendizagem ditadas pela falta de professores e o aumento de problemas emocionais de crianças e jovens, dificultando o seu processo de inclusão e conduzindo ao isolamento social frequentemente associado a fenómenos de *bullying*, implicando que a motivação pela escola seja um elemento crítico que não garante a recuperação e o progresso educativo.

Note-se que, o sucesso ou insucesso escolar não são apenas uma questão de habilidade cognitiva. Fatores emocionais, sociais e ambientais desempenham papéis igualmente importantes. Fonseca (2016, p.371) refere mesmo que as emoções facilitam o “(...) desenvolvimento do processo de aquisição de novas informações e de novos conhecimentos, pois ao contrário do que habitualmente se pensa, as emoções não são apenas funções auxiliares ou secundárias da aprendizagem, são parte

¹. De acordo com Pezzini e Szymanski (2008, s/p), muitos alunos “(...) frequentam as aulas por obrigação, sem, contudo, participar das atividades básicas, o que se expressa através de atitudes e comportamentos que podem passar pela mera apatia até condutas/ações que prejudicam o normal funcionamento da componente letiva, contribuindo para o seu insucesso escolar.

integrante do seu processo total”. Deste modo, é essencial compreender os fatores que influenciam a motivação para que se seja possível identificar as barreiras e propor intervenções que promovam uma aprendizagem significativa.

A escola e a família são os dois ambientes mais influentes na formação da motivação. Disfunções em um ou ambos os contextos podem prejudicar o desenvolvimento educacional dos alunos. Investigar essas influências permite entender como estes ambientes podem ser adaptados ou alinhados para melhorar o desempenho e o bem-estar dos estudantes. Professores e diretores escolares precisam de estratégias baseadas em evidências para promover a motivação e o interesse dos alunos. Uma pesquisa sobre esse tema pode oferecer indicações valiosas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Abordagens personalizadas, como suporte emocional, *feedback* construtivo e atividades interativas, dependem de uma compreensão aprofundada dos fatores motivacionais.

A motivação está intimamente ligada à capacidade de a educação ser uma ferramenta transformadora. Acreditamos que a investigação neste campo ajuda a reforçar a equidade educacional, permitindo que mais alunos atinjam o seu potencial máximo, independentemente das circunstâncias socioeconômicas ou contextos familiares que os envolvem.

Assim, compreender a motivação e seus fatores condicionantes é essencial para promover um sistema educacional mais eficaz, justo e dirigido para o sucesso dos alunos. Esta investigação não apenas beneficia o contexto escolar, mas também contribui para uma sociedade mais equitativa e desenvolvida.

De modo a compreender a motivação, é essencial relacionar os níveis desta com o ambiente familiar e escolar. O ambiente familiar, desempenha um papel crucial no sucesso acadêmico das crianças, sendo um espaço onde se formam valores, objetivos e percepções que influenciam a relação com a escola e a aprendizagem. As expectativas e valores transmitidos pelos pais moldam, de certa forma, o comportamento e desempenho escolar dos filhos, contribuindo para evitar problemas escolares e promover o sucesso acadêmico. Vários estudos (e.g. Zhan, 2006; Mondin, 2008; Ruivo, 2014; Gomes e Cunha, 2019) demonstram que percepções positivas sobre as expectativas parentais se correlacionam com melhores resultados escolares, indicando

que uma relação familiar promotora de valores e metas educativas é fundamental no desenvolvimento académico da criança. Os pais têm, portanto, um papel a desempenhar para proporcionarem aos seus filhos um ambiente familiar promotor da aprendizagem e do sucesso, comunicando-lhes as suas expectativas (Korkmaz, 2007) e incentivando-os a prosseguirem com os seus planos para o futuro.

Por outro lado, a escola assume um papel não apenas instrutivo, mas também educativo e socializador, ampliando a sua função para além do ensino tradicional. Para Wang e Eccles (2012, apud Bandura, 1999), o envolvimento escolar é um constructo multifatorial, dinâmico e inter-relacional que comporta elementos cognitivos, emocionais e comportamentais, sendo influenciado pelas características do ambiente escolar e pelas estratégias de autorregulação. Assim, compreender como a dinâmica escolar impacta o desempenho dos alunos é essencial para otimizar a educação e o sucesso dos estudantes. Nesta mesma perspetiva, Wang e Holcombe (2010) conceptualizaram o envolvimento escolar pela participação nas atividades escolares, pela identificação com a escola e pela utilização de estratégias de autorregulação, procurando ainda identificar os mecanismos através dos quais as características da escola influenciam o desempenho académico.

A escolha do presente tema de investigação-ação, foi essencialmente influenciada pelo facto de, durante as aulas observadas e lecionadas no nosso núcleo estágio, nos termos apercebido da falta de motivação dos alunos. Daqui despertou a vontade de compreender os fatores que ajudam a justificar a desmotivação e o insucesso escolar, tentando igualmente perceber como podemos promover intervenções eficazes no sentido de despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem. Neste contexto, apelando aos aspetos conceituais acima focados, consideramos que seria importante analisar a pertinência de uma maior colaboração entre família e escola, contribuindo para o incentivo de um melhor ambiente do processo de ensino-aprendizagem, reforçando e promovendo medidas que garantam condições equitativas para o sucesso escolar de todos os alunos, tal como sugerido nos princípios, visão e valores do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, Martins et al, 2017).

Assim, o objetivo principal desta investigação passa por perceber de que forma o ambiente familiar e escolar pode influenciar a (des)motivação e o (in)sucesso académico dos alunos, no ensino regular na Escola Secundária António Nobre (Porto).

Como objetivos específicos, foram preconizados: i) a identificação dos fatores que condicionam a motivação/sucesso escolar; ii) a análise da distribuição espacial do local de residência dos estudantes; iii) a caracterização da área de residência/escola em termos ambientais, socioeconómicos e culturais; IV) a comparação dos dados anteriores com informação relativa ao agregado familiar dos alunos; V) por fim, aferir a opinião dos estudantes sobre as características da escola/área de vivência.

Na concretização dos objetivos anteriormente referidos, foi definida uma metodologia de trabalho que contempla uma sequência articulada de fases de trabalho, iniciando-se pela recolha e análise crítica de bibliografia relacionada com o tema, seguida pela aplicação de dois inquéritos por questionário, ao qual, posteriormente, foi associada a elaboração de mapas mentais sobre a área de residência dos alunos.

Considerando os aspetos referidos, o nosso relatório de estágio encontra-se estruturado em quatro capítulos. O primeiro corresponde ao enquadramento conceitual, discutindo-se o conceito de “motivação” recorrendo a diferentes definições, assim como se explora a motivação intrínseca e extrínseca. No segundo capítulo procede-se à caracterização do contexto escolar, seguindo-se, no terceiro capítulo, a descrição do contexto metodológico e da população em estudo. O capítulo quatro subdividido em três subcapítulos, aborda a análise do “meio físico” e “socioeconómico e cultural” em que se enquadra a área de residência e o contexto escolar, terminando com a perceção sobre os fatores de (des)motivação e (in)sucesso escolar.

1. Enquadramento conceptual

1.1. Importância da motivação no processo ensino-aprendizagem

Segundo Lourenço e De Paiva (2010) a motivação dos estudantes é um aspeto fundamental no ambiente educacional, uma vez que, influencia diretamente o seu envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem. “O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios” (Alçaré e Guimarães, 2007, p.177). A motivação, é, portanto, um fator essencial para o sucesso escolar, complementando outros fatores como inteligência, ambiente familiar e condição socioeconómica (Lourenço & De Paiva, ob.cit.).

De acordo com Camargo et al (2019, p.599) a “(...) palavra motivar vem do Latin *motus*, que significa mover-se; para fornecer, estimular ou efetuar alguma movimentação interna, impulso ou intenção que faz com que uma pessoa aja de uma certa maneira”. Segundo Pfromm (1987), a motivação é um agente que atua como um impulso interno que estimula o indivíduo, orienta o seu comportamento para um determinado fim e sustenta a sua ação ao longo do tempo.

São muitos os autores que abordam o estudo e definição da motivação, tal como apresentamos na Tabela 1.

Tabela 1 - Citações sobre o conceito de motivação

Autor(es)	Definição
Vernon, 1973	<i>A motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente. (p.11).</i>
Nieto, 1985	<i>(...) um processo que tenta explicar fatores de ativação, direção e manutenção da conduta, face a um objetivo desejado (p.2).</i>
Murray, 1986	<i>(...) um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa (p.20).</i>
Balancho e Coelho, 1996	<i>(...) tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta (p.17).</i>

Tapia e Fita, 1999	<i>(...) a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo (...) Estudar a motivação consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas compreender determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos (p.77).</i>
Lieury e Fenouillet, 2000	<i>(...) a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade (p. 9).</i>
Ferreira, 2002	<i>(...) motivar significa fornecer um motivo para a aprendizagem, isto é, estimular a vontade de aprender (...) para uma boa aprendizagem, é preciso uma boa motivação (p.24).</i>
Bzuneck, 2004	<i>A motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. ("O Conceito de Motivação na Psicologia completo - Studocu") Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo (p.9).</i>
Oliveira e Alves, 2005	<i>(...) a motivação é uma "energia" que impulsiona alguém em determinada direção, ou seja, é uma força interna que faz com que o indivíduo procure realizar algo (p.231).</i>

Como destacam Lourenço e De Paiva (2010, p.133), "através da motivação, consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências", o que destaca o papel central deste fator no sucesso acadêmico.

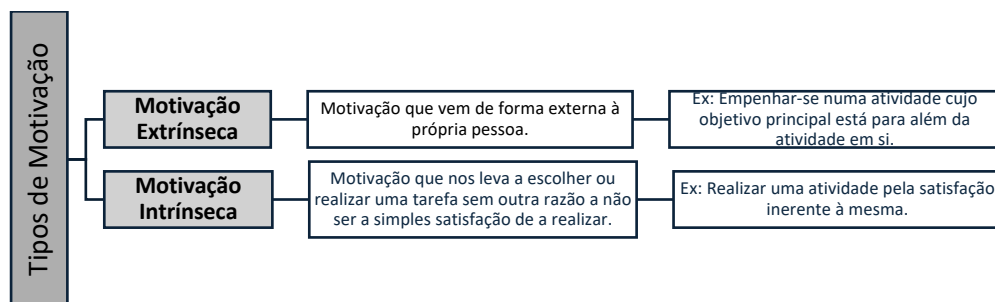
De acordo com o referido, é essencial verificar o nível de motivação dos alunos, bem como identificar as causas da desmotivação, já que ambos influenciam o desempenho escolar. Neste sentido, os autores, Kauffman e Husman (2004) defendem que as representações que os alunos constroem sobre o futuro influenciam de forma real e significativa as suas crenças e a sua motivação para aprender, o que, por sua vez, contribui positivamente para o seu desempenho.

Para motivar alunos, é importante analisar a forma como eles pensam e aprendem, para desenvolver metodologias ativas de ensino adaptadas às suas características.

Durante a aprendizagem, a motivação pode ser observada através de alguns comportamentos, como a prontidão com que um aluno inicia uma tarefa solicitada pelo professor, o empenho nas tarefas, a persistência e as expressões verbais associadas ao envolvimento na atividade. Segundo Conceição (2016) quando o aluno aprende observando, constrói uma imagem mental do que observa e age com base nesse modelo.

Qualquer que seja a abordagem tórica adotada, há um consenso quanto à existência de dois tipos principais de motivação (figura 1): a extrínseca, que vem de forma externa à própria pessoa, e a intrínseca, que tem sido relacionada ao envolvimento dos alunos com as tarefas de aprendizagem, pela preferência por desafios, persistência, esforço, uso de estratégias de aprendizagem, entre outros resultados positivos (Guimarães; Boruchovitch, 2004). A distinção entre estes dois tipos de motivação está sintetizada na Tabela 2.

Figura 1- Tipos de motivação



Fonte: Adaptado de Mahomed (2018, p. 5), Gagné and Deci (2005) e Ryan and Deci (2000).

Tabela 2 - Citações relativas à motivação intrínseca e extrínseca

Tipo de motivação	Definição	Autor(es)
Motivação extrínseca	<i>A motivação extrínseca está assim relacionada, (...), com metas externas, ou seja, com situações em que a conduta se produz com a finalidade de apenas se receber uma recompensa ou se evitar qualquer punição ou castigo. Nessas situações, o sujeito preocupa-se sobretudo com a sua imagem, com o seu “eu”. (p.12)</i>	Tapia, 1997
	<i>A motivação extrínseca está assim relacionada, com metas externas, ou seja, com situações em que a conduta se produz com a finalidade de apenas se receber uma recompensa ou se evitar qualquer punição ou castigo. (p.2)</i>	Ribeiro, F., 2011
Motivação intrínseca	<i>Este tipo de motivação corresponde, a situações em que não há necessariamente recompensa deliberada, isto é, a motivação relaciona-se com tarefas que satisfazem por si só o sujeito.</i> <i>Os alunos movidos por motivação intrínseca têm, assim, face às tarefas escolares, o objetivo de desenvolver as suas competências (p.2)</i>	Ribeiro, F., 2011
	<i>"A motivação intrínseca é impulsionada por percepções de prazer, interesse ou satisfação no trabalho."</i> <i>"A teoria da autodeterminação seguiu essa visão cognitiva da motivação, sugerindo que as formas mais puras de motivação existem quando as pessoas experimentam autonomia, competência e pertença nas suas atividades. (p. 95)</i>	Ryan & Deci, 2000, citados em Carneiro & dos Santos, 2023

1.2. Fatores que condicionam a motivação

Na revisão de literatura realizada, foram recolhidos alguns estudos que analisam as percepções dos alunos sobre determinados aspetos relacionados com a aprendizagem.

No entanto, este estudo tem o objetivo de complementar a informação e dar voz às percepções dos alunos sobre o que os motiva e desmotiva na aprendizagem, identificando os fatores promotores e inibidores da motivação.

Embora sejam raros os estudos com o mesmo objetivo da presente investigação, a literatura tem identificado diversos aspetos que constituem fatores de motivação e desmotivação no processo de aprendizagem. Dos aspetos identificados, surgiram fatores relacionados com a escola, com o aluno, com a família e com o professor, que são considerados como potenciadores de motivação, mas também como fatores de desmotivação.

Assim, a motivação escolar é afetada por diversos fatores, como o nível de preocupação do aluno, a sua percepção de sucesso, as orientações dos professores e a relevância dos conteúdos, tornando a sua manutenção um desafio para todos os envolvidos no ensino. Neste contexto, é fundamental que os pais reconheçam e valorizem as capacidades dos filhos, especialmente em situações de desmotivação (Ramos, 2019).

De acordo com Ramos (ob.cit., p.3),

(...) o papel da família é muito importante para a motivação escolar do aluno e deve estar em constante contacto com a escola. Os pais que estão desmotivados na sua vida, automaticamente vão ter menos abertura à experiência e não vão estar atentos às necessidades dos filhos. Todas estas questões são transferidas para as crianças e adolescentes.

Outros autores, como Chechia e Andrade (2005, p.431), completam, referindo: "(...) nos estudos desenvolvidos a respeito do envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, tem sido particularmente relevante o fenómeno da relação dos pais com o rendimento escolar dos filhos e a percepção que constroem sobre a escola." No entanto, consideram que o "(...) desenvolvimento escolar do aluno é um processo que se desenvolve na escola e com influência da família; não depende exclusivamente da família" (ob. cit, p.432).

Sousa e Sarmiento (2010) complementam esta visão ao referirem que, de acordo com Marujo, Neto e Perloiro (2005), o envolvimento dos pais na educação escolar deve ser entendido não apenas como um direito, mas também como uma responsabilidade e um valor. Os mesmos autores destacam ainda que, tendo em conta que a criança é simultaneamente filha, aluna e cidadã, importa reconhecer, como sublinha Costa (1998, citado em Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148), que “a educação possui um carácter eminentemente social que lhe advém da existência de vários actores sociais com funções educativas (...)”. Assim, a educação deve ser encarada como uma responsabilidade conjunta da família, da escola e da sociedade, sem que nenhuma dessas esferas assuma um papel subordinado.

Importa salientar que o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos traz inúmeros benefícios para o seu percurso académico. Como destacam Sousa e Sarmiento (2010), a cooperação entre a escola e a família favorece o desenvolvimento da motivação dos alunos, conduz a uma atitude mais positiva em relação à escola e desperta o gosto pela aprendizagem. Esta proximidade entre os dois contextos - familiar e escolar - pode, além disso, contribuir para a melhoria do sucesso académico e para a prevenção do abandono escolar. O envolvimento dos pais pode também ter um impacto positivo nos professores, uma vez que, segundo as autoras, os encarregados de educação tendem a sentir-se mais motivados e valorizados quando a escola reconhece a importância da sua opinião (Sousa, Sarmiento, 2010). Neste sentido Villas-Boas (2009) reforça que quando existe insucesso escolar, a causa reside, sobretudo, na ausência de uma parceria construtiva entre a escola e a família.

Prego e Mata (2012) reforçam esta perspetiva, defendendo que a participação dos pais na vida escolar dos filhos reflete não apenas as expectativas que este tem relativamente à escola, mas também o valor que atribuem à aprendizagem. Segundo os autores, esse envolvimento parental pode manifestar-se de diferentes formas, não se limitando exclusivamente à presença física na escola. Muitas vezes, tal envolvimento concretiza-se através de uma comunicação frequente com os professores e com os órgãos de gestão escolar. Para Grolnick e Slowiaczek (1994, p. 239), a “(...) caracterização do envolvimento parental envolve um conjunto alargado de comportamentos e atitudes dos pais, para proporcionarem recursos educativos de

modo a apoiarem o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos." Neste envolvimento, os atores são diversos, estabelecendo entre si relações, trocas, interações, mas também com as instituições e contextos que fazem parte das suas vidas.

Neste âmbito, Grolnick et al. (1997) e Pereira et al. (2003), sublinham que o envolvimento parental se traduz num conjunto de atitudes e comportamentos que dependem de fatores como o contexto sociocultural, as condições económicas, a origem étnica, a estrutura familiar, a idade, o género e a escolaridade dos pais, assim como do desempenho dos alunos.

Prego e Mata (ob.cit.) acrescentam outros elementos, referindo que, quando os alunos percebem esta ligação constante dos pais com o ambiente escolar, tendem a valorizar mais a escola e o seu próprio sucesso académico. Além disso, a presença ativa dos pais contribui para prevenir comportamentos como atrasos e faltas, uma vez que, ao zelarem pelo cumprimento dos horários e das normas, estes ajudam a evitar situações de abandono escolar. Como destacam os mesmos autores, “[m]uitos trabalhos procuram realçar as vantagens do envolvimento parental, aparecendo este associado não só a melhores resultados escolares, mas também à diminuição de comportamentos disruptivos e do absentismo escolar, e a atitudes mais positivas face à escola (...).” (ob.cit., p.1424).

No entanto, é igualmente importante reconhecer que fatores como a pobreza, famílias disfuncionais, a ocupação profissional e o baixo nível académico dos pais podem dificultar esse envolvimento. Tal como é referido por “(...) muitos estudos como o do Clark (1983, cit. por Santomé, 2006), as características sociodemográficas das famílias não são tão significativas no prognóstico e explicação do rendimento escolar dos alunos como os hábitos, apoios e o afeto das famílias com os seus filhos.” (Prego e Mata, 2012, p. 1424)

Tal como o apoio familiar e o ambiente social podem influenciar a (des)motivação e o (in)sucesso escolar, o papel do professor é igualmente importante. De acordo com Morais e Varela (2007), a falta de motivação compromete o processo de ensino-aprendizagem, sendo que aspetos relacionados com o planeamento e a gestão das aulas dos professores são apontados como fatores essenciais para explicar essa

desmotivação. “O professor deve fundamentar seu trabalho conforme as necessidades de seus alunos, considerando sempre o momento emocional e as ansiedades que permeiam a vida do aluno naquele momento.” como defendem ob.cit., p.2).

É importante que os professores dediquem tempo a conhecer os diferentes elementos que constituem a turma e ajudá-los a alcançar o seu verdadeiro potencial. Nesta linha de pensamento, importa salientar que, segundo Alcará e Guimarães (2007, p. 178),

(...) os professores devem utilizar diferentes estratégias para promover e manter a motivação no contexto académico. Para tal, é necessário conhecer as diversas abordagens teóricas da motivação e aplicar estratégias de intervenção nas atividades académicas. Além disso, é fundamental que o professor reflita sobre suas próprias crenças, valores e práticas pedagógicas, procurando interpretar as ações dos alunos em sala de aula.

De acrescentar que, segundo Echelli (2008, p.211),

(...) se o professor conseguir desenvolver em sala de aula atividades adequadas que promovam a motivação do aluno, terá menos problemas de indisciplina, pois aluno motivado dirige sua atenção e suas ações para a execução da atividade e consequentemente sobra menos tempo para se envolver em atos que comprometam o desenvolvimento do trabalho e gerem indisciplina.

Um ambiente de aprendizagem como o referido anteriormente, centrado na motivação e participação ativa dos alunos, pode ter um papel fundamental na prevenção de fenómenos como o absentismo, a retenção escolar, o abandono e, consequentemente, o insucesso académico, problemas complexos e interdependentes que exigem uma análise cuidadosa. As faltas frequentes às aulas, associadas a fatores como dificuldades familiares, problemas de saúde ou condições socioeconómicas desfavoráveis, podem ser indícios de um percurso escolar instável e de risco. De notar que, segundo Benavente et al. (1994, p.25-26), “(...) abandono escolar ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência ou ...a morte”. Por sua vez, Enguita (2011 citado por Cunha Ferreira, 2014, p. 42) refere que “(...) cada vez que um cidadão não alcança os objetivos escolares” estamos perante uma situação de fracasso e de possível abandono.”

Quando se aborda o abandono escolar, surgem diversas questões relacionadas com desigualdades sociais e exclusão escolar (Monteiro, 2009), sendo que, segundo Nunes

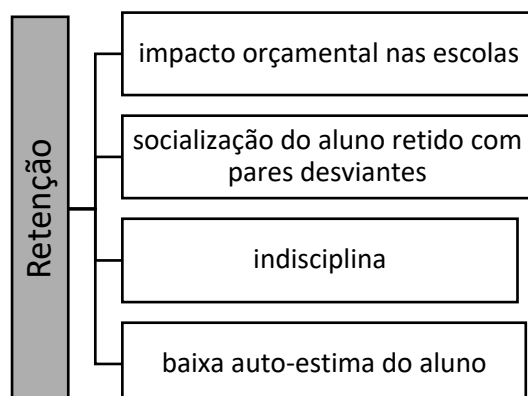
(2000), são os alunos das classes menos favorecidas que lideram as estatísticas de repetência e abandono. Como afirmam Benavente et al. (1994, p.30), “(...) zonas desfavorecidas, famílias com pouco diálogo, fracas ambições escolares e fracos resultados, atracção pelo mercado de trabalho, professores pouco motivantes e ausência de empatia caracterizam as situações de potencial abandono escolar.”

A ausência frequente às aulas representa um dos principais fatores que prejudicam o percurso académico dos estudantes, comprometendo não apenas o seu aproveitamento imediato, mas também a aquisição de competências fundamentais para a continuidade dos estudos. O acumular de faltas tende a dificultar o acompanhamento dos conteúdos curriculares, aumentando, assim, o risco de retenção. A repetição de ano, que teoricamente deveria apoiar a recuperação de aprendizagens, pode, na prática, agravar as dificuldades pré-existentes, desmotivando os alunos e levando-os a um maior afastamento da escola. A exposição repetida a conteúdos pouco ajustados às suas necessidades reforça sentimentos de frustração e baixa autoestima. Quando o absentismo e a retenção se combinam, tornam-se fatores determinantes para o abandono escolar precoce do sistema educativo, fenómeno particularmente grave entre jovens em situação de vulnerabilidade socioeconómica. Para além de limitar as perspetivas de formação e de inserção no mercado de trabalho, o abandono escolar contribui para a reprodução de ciclos de exclusão e insucesso. “A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo de instrução (...), algo que produz efeitos muito mais duradouros nas atitudes e disposições” (M. Enguita, 1990, p.176).

Efetivamente, segundo o Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015), baseado no estudo de Xia e Kirby (2009), a retenção escolar pode diminuir a autoestima dos alunos, prejudicar o processo de socialização, aumentar o risco de abandono escolar e ainda gerar impactos orçamentais nas escolas (Ferreira, 2015,)

A figura 2 sintetiza os principais impactos da retenção escolar, tanto para o aluno quanto para a instituição de ensino, impactos estes que são frequentemente referidos em vários estudos sobre o tema (Tomé et al., 2020).

Figura 2- Impacto da retenção no aluno e na escola



Fonte: Adaptado de Tomé et al. (2020, p.30).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2010), o abandono escolar revela falhas estruturais do sistema educativo, não garantindo respostas adequadas às necessidades de todos os alunos, sobretudo dos que requerem apoios específicos para progredir nos estudos. Note-se que, de acordo com Justino (2007), as elevadas taxas de insucesso escolar contribuem para o abandono escolar, considerado muitas vezes como a consequência do insucesso persistente dos alunos. Segundo Azevedo (1999, p.20), o perfil do jovem “abandonador” pode ser descrito como alguém que “(...) tem um fraco rendimento escolar, sente ausência de empatia, tem professores pouco motivados, não se sente bem na pele de aluno, não tem confiança em si, veicula consigo perspectivas de fracasso e não se concentra no trabalho.”

Em síntese, o insucesso escolar pode ser entendido como o resultado da interação de vários fatores, como o absentismo, a retenção e o abandono, refletindo uma fragilidade do próprio sistema educativo. Reconhecer a forma como estes elementos se articulam é fundamental para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas que favoreçam o sucesso académico e garantam oportunidades educativas equitativas para todos os alunos.

1.3. O Papel da Saúde Mental e Bem-Estar Emocional

Na escola, para além do conhecimento académico, os alunos enfrentam muitas emoções que influenciam o seu desempenho e bem-estar. A inteligência emocional surge como uma ferramenta necessária para perceber essas experiências, contribuindo para reconhecer, compreender e gerir emoções. A inteligência é um conceito que, tal como a emoção, não é consensual, existindo várias definições e algumas teorias que nos ajudam a compreender o seu significado.

Segundo Mayer, DiPaolo e Salovey (1990), as emoções são entendidas como fruto da ligação entre o indivíduo e o contexto, influenciando positivamente o pensamento e a inteligência ao assumirem funções adaptativas. De acordo com os autores citados (Nunes-Valente e Monteiro, 2016, p. 3), “as emoções são determinantes para a qualidade de vida, visto que ajudam a descobriremo-nos e a compreendemo-nos, a nós próprios e aos outros, desempenhando um papel importante nos nossos relacionamentos”.

No que diz respeito ao conceito de inteligência, a diversidade de definições é ampla, tal como acontece no conceito das emoções referido anteriormente. Mayer, DiPaolo e Salovey (1990) foram pioneiros na definição do conceito “Inteligência Emocional”, destacando a sua importância para a interação humana. Nunes-Valente & Monteiro (ob,cit., p.4) definem inteligência emocional como “(...) a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos”.

Para a *International Society of Applied Emotional Intelligence* (ISAEI), segundo Chabot (2001), a inteligência emocional compreende um conjunto multifacetado de competências fundamentais para o desenvolvimento pessoal e interpessoal. Entre estas incluem-se: (1) a regulação emocional, que se refere à capacidade de gerir os próprios estados afetivos e de manter a estabilidade emocional; (2) a autoestima, entendida como a valorização pessoal independente de fatores externos; (3) a gestão do stress, que implica a habilidade de lidar com pressões e promover mudanças adaptativas; (4) as competências sociais, essenciais para estabelecer relações saudáveis e demonstrar empatia; (5) o autocontrolo, associado à capacidade de inibir impulsos e adiar gratificações; (6) a manutenção do equilíbrio entre as exigências profissionais e

personais; (7) a competência comunicacional, indispensável para interações eficazes; (8) a definição e monitorização de metas realistas em diferentes domínios da vida; (9) a automotivação, enquanto força interna orientada para a concretização de objetivos; e, por fim, (10) a adoção de uma atitude positiva e realista perante os desafios.

Já de acordo com Mayer e Salovey (2004), a inteligência emocional pode ser conceptualizada a partir de quatro dimensões interrelacionadas: a capacidade de identificar e reconhecer emoções, a utilização das emoções para facilitar processos cognitivos, a compreensão dos fenómenos emocionais e, por fim, a aptidão para gerir e modular as próprias emoções e as dos outros. Goleman (2006) define inteligência emocional como a capacidade de reconhecer as próprias emoções e as dos outros, de manter a motivação interna e de gerir eficazmente as emoções pessoais e as que surgem nas relações interpessoais.

Howard Gardner (1985), ao apresentar a sua Teoria das Inteligências Múltiplas, argumenta que o quociente intelectual não é suficiente para explicar a totalidade da capacidade cognitiva. O autor destaca que formas de inteligência como a interpessoal, relacionada com a compreensão dos outros, e a intrapessoal, ligada ao autoconhecimento, são elementos fundamentais da cognição humana e não são contempladas nas avaliações tradicionais.

A autorregulação emocional desempenha um papel fundamental na forma como os indivíduos lidam com situações adversas e alcançam os seus objetivos escolares. Segundo Salovey e Mayer (1990), a inteligência emocional inclui precisamente esta capacidade de reconhecer e gerir emoções de forma eficaz, tanto no plano pessoal como interpessoal. Este conceito, mais tarde expandido por Gardner com a introdução das inteligências múltiplas, contribuiu para alargar a visão tradicional da inteligência, ao valorizar as competências emocionais no contexto do bem-estar psicológico e do sucesso académico. A investigação em neurociência corrobora esta perspetiva: estudos de LeDoux (1996) mostram que a amígdala, estrutura cerebral ligada às emoções, pode desencadear respostas impulsivas quando não existe um controlo emocional adequado.

Salovey e Mayer (1990, p.2) destacam, de acordo com LeDoux, “(...) anatómicamente hablando, el sistema emocional puede actuar independientemente del neocórtex.

Existen ciertas reacciones y recuerdos emocionales que tienen lugar sin la menor participación cognitiva consciente.”

A compreensão da inteligência emocional tem evoluído significativamente nas últimas décadas. Inicialmente composta por cinco domínios, a estrutura proposta por Goleman foi posteriormente reformulada. Como referem Goleman, Boyatzis e McKee (2007) o modelo foi reorganizado em quatro domínios centrais: reconhecimento das emoções de si próprio, autorregulação emocional, sensibilidade ao contexto social e capacidade de gerir eficazmente as interações interpessoais.

Nunes-Valente & Monteiro (2016, p.6) destacam que segundo Cascón (2000), “(...) é necessário que as escolas aprendam a viver com os conflitos que possam surgir, considerando-os como uma oportunidade de aprendizagem”. Os mesmos autores (ob.cit., p 5) referem que “(...) nas escolas onde se desenvolveram programas que validam a construção de relações estáveis, emotivas e de apoio, revelou-se uma redução no consumo de drogas, no comportamento antissocial e um aumento de atitudes pró-sociais”. Neste contexto, diversos estudos apontam que docentes com maior competência na regulação emocional tendem a manifestar menores níveis de exaustão profissional, bem como uma maior satisfação no desempenho das suas funções.

Em síntese, torna-se evidente que a educação emocional tem vindo a ser compreendida como um processo contínuo e essencial para o desenvolvimento integral da personalidade. Este tipo de educação, complementar ao desenvolvimento cognitivo, visa promover o bem-estar pessoal e social dos alunos, tornando-os mais competentes ao incentivar a cooperação, o otimismo e a capacidade de enfrentar desafios. Assim, é fundamental que a escola, para além de instruir, assuma também um papel educativo no domínio emocional, contribuindo para um ambiente escolar mais motivador e disciplinado e, conseqüentemente, para o sucesso académico (Hilário, 2012).

Importa sublinhar a relevância de cada indivíduo conseguir reconhecer, compreender e regular as suas próprias emoções. É precisamente através da educação emocional que se pretende que os alunos desenvolvam estas capacidades, encontrando um equilíbrio emocional que favoreça tanto o sucesso interpessoal como o académico.

1.4. Influência das Metodologias Ativas e das Tecnologias Digitais na Motivação e Aprendizagem

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas consistem em orientações amplas que coordenam os processos de ensino e aprendizagem, concretizando-se através de estratégias, abordagens e técnicas específicas e diferenciadas, adaptadas às necessidades educativas. Neste sentido, Bacich e Moran (2017, p.10) acrescentam que,

As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, (...), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento.

Assim, partindo do próprio conceito de metodologia, pode-se afirmar que os professores recorrem a uma variedade de estratégias metodológicas, em distintos contextos históricos e geográficos.

O conceito de metodologias ativas tem as suas raízes no final do século XIX, tendo como base a filosofia educacional da Escola Nova, influenciada pelas ideias de John Dewey. Segundo Gadotti (2001, p.148), para Dewey “(...) a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver”.

De lembrar que a pedagogia tradicional se baseia na ideia de que o professor é o principal transmissor do conhecimento, competindo ao aluno um papel mais passivo, limitado a receber os conteúdos culturais selecionados e organizados pela escola.

Esta concepção pedagógica, segundo Leão (1999) e Lopes (2021), assenta num modelo expositivo e numa lógica de aprendizagem mecânica e acumulativa, em que se espera que o aluno retenha conteúdos através da repetição e da prática sistemática. Entre os pressupostos deste modelo, destacam-se a ideia de que a criança possui uma capacidade de assimilação semelhante à do adulto, a organização do currículo tem base numa lógica linear e a ênfase na memorização é garantia de sucesso em contextos futuros.

Este modelo pedagógico tradicional marcou profundamente o sistema educativo durante anos. No entanto, com o evoluir do tempo e das necessidades socioculturais,

tornou-se evidente a necessidade de repensar esses paradigmas e adotar abordagens mais inovadoras e eficazes.

Deste modo, as metodologias ativas surgem precisamente como uma resposta a essa exigência, trazendo uma nova forma de ensinar e aprender. Como defendem Bacich e Moran (2018), essas metodologias estão alinhadas com o pensamento da Escola Nova - referido anteriormente -, e com as ideias de Freire (1996) sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora. Segundo Freire (1996 citado por Lopes, 2021, p.27-28):

O pensamento da Escola Nova converge com as ideias de Freire (1996) sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação. (...) ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinónimo de transferir conhecimento

Consoante esta perspetiva, Freire (ob.cit., p.21), afirma que “(...) nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”.

Ainda nessa linha de pensamento, Berdel (2011, p.30), sublinha que “(...) educar para a autonomia significa também, consequentemente, um ato político e para o campo de formação profissional e ou formação de professores, um ato político pedagógico.”

Estas abordagens pedagógicas utilizam a tecnologia de forma estratégica, promovendo uma educação mais híbrida e adaptada às exigências do século XXI. Neste novo paradigma, o papel do professor evolui de mero transmissor de conhecimento para facilitador e mediador da aprendizagem, incentivando a reflexão crítica e o debate construtivo (Bacich & Moran, 2018; Lopes, 2021). Estas estratégias contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências interpessoais, bem como para a melhoria da expressão e comunicação dos alunos.

A esse respeito, a utilização da tecnologia como recurso educativo ganha ainda mais pertinência quando se considera o seu impacto no quotidiano dos alunos. Como refere Moreira (2023, p. 10), “(...) a aproximação da teoria à prática, à realidade individual dos alunos é fulcral para que as aprendizagens sejam mais robustas e assertivas. Se hoje a

tecnologia nos absorve até mesmo ao nível das relações pessoais, porque não levá-la até às salas de aula como ferramenta de trabalho, ainda que pontualmente.” Contudo, a integração da tecnologia no contexto escolar não está isenta de desafios.

Rodrigues (2019) identifica vários obstáculos à integração das tecnologias digitais no contexto educativo, destacando, entre outros, a falta de tempo dos docentes para frequentarem ações de formação, a escassez de equipamentos tecnológicos, a resistência à inovação e uma percepção limitada quanto ao valor pedagógico destas ferramentas. Importa referir que, ao romperem com práticas tradicionais e ao adotarem metodologias ativas, os professores contribuem para a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. Estes contextos promovem uma preparação mais sólida dos alunos para os desafios do mundo real, incentivando a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico.

Com efeito, existem múltiplas estratégias orientadas para fomentar a participação ativa, consciente e autónoma dos estudantes. Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017, p.271), "(...) toda metodologia de ensino e de aprendizagem parte de uma concepção de como o sujeito aprende", sendo nesse pressuposto que se fundamentam as metodologias de aprendizagem ativa. Estas assentam na ideia de que o aluno assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser um mero recetor de informação para se tornar um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento. Neste enquadramento, os autores situam "(...) as metodologias ativas como uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador" (Diesel, Baldez e Martins, 2017, p. 273). Assim, reforça-se a importância do envolvimento do aluno, promovendo o desenvolvimento de competências fundamentais, como a autonomia, a colaboração, a capacidade de inovar e a reflexão crítica diante de situações complexas.

Note-se que existem variadas estratégias metodológicas com o objetivo da participação ativa, crítica e autónoma dos alunos. Na tabela 3, destacamos, alguns desses métodos, como: sala de aula invertida; rotação por estações de aprendizagem; aprendizagem baseada em problemas; e aprendizagem baseada em projetos.

Tabela 3- Características das Metodologias Ativas de Aprendizagem

Metodologias ativas	Definição	Autor(es)
A sala de aula invertida	“a aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor”. (p.13) Na “aprendizagem invertida o professor precisa ser um facilitador e ser capaz de mobilizar em suas práticas pedagógicas a criação de um ambiente flexível e o estímulo a cultura de aprendizagem e do conteúdo dirigido.” (p. 187)	Moran, 2018 Oliveira & Silva, 2018
A rotação por estações de aprendizagem	“na rotação por estações as atividades planejadas não seguem uma ordem de realização, sendo de certo modo independentes, embora funcionem de maneira integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos.” (p.46)	Bacich & Moran, 2015
Aprendizagem, baseada em problemas	“o foco da aprendizagem baseada em problemas é a pesquisa de diversas causas possíveis para um problema, o que proporciona uma aprendizagem significativa e mobiliza a autonomia e criticidade dos alunos. Nessa metodologia de aprendizagem o professor assume o papel de tutor, ou seja, não cabe ao professor dar as respostas, mas orientar no percurso a ser percorrido para a sua busca.” (p.16)	Moran, 2018
Aprendizagem baseada em projetos	Na aprendizagem baseada em projetos “procura-se uma solução específica” para um problema relacionado ao mundo para além da sala de aula. Essa metodologia de aprendizagem tem muitas características em comum com a aprendizagem baseada em problemas, envolvendo o trabalho colaborativo e investigação, entretanto, na aprendizagem baseada em projetos os alunos desenvolvem um produto.	Moran, 2018

Fonte: Adaptado de Mariana e Gomes (2022, pp. 18–19).

2. Caraterização do contexto escolar

A Escola Secundária António Nobre (ESAN), situada na Área Metropolitana do Porto e no extremo nordeste da cidade do Porto, integra-se na União de Freguesias de Paranhos e Campanhã (Figura 3).

Figura 3-Enquadramento Geográfico do Agrupamento de Escolas António Nobre



Fonte: elaboração própria

É uma das escolas secundárias mais antigas da cidade, tendo sido fundada em 1972 com o nome “Liceu António Nobre”, em homenagem ao poeta português nascido no Porto, cuja obra-prima *Só* “(...) teve uma boa recepção nos círculos literários portugueses [de finais do século XIX], os quais viam em António Nobre um herdeiro de Almeida Garrett e de fontes populares da tradição lusitana” (Amorim e Sousa, 2020, p.196). O lema da escola, ‘Semeando estrelas e plantando luas’, é precisamente inspirado num verso de um dos poemas de António Nobre, tornando-se ‘marca’ da ESAN pela beleza e originalidade do seu design (Figura 4).

Figura 4-Lema da ESAN, inspirado num poema do livro Só.



Fonte: Extraído de <https://biblioesan.blogspot.com/>

Com o objetivo de servir a população das, ainda separadas, freguesias de Paranhos e Campanhã, assim como outras freguesias próximas localizadas a Norte da Circunvalação, o seu nome seria alterado para Escola Secundária António Nobre em 1979.

Atualmente é sede do Agrupamento de Escolas António Nobre (AEAN), na sequência do processo de convergência de estabelecimentos de ensino (entre 2010 e 2012), sendo constituído por sete escolas (Tabela 4):

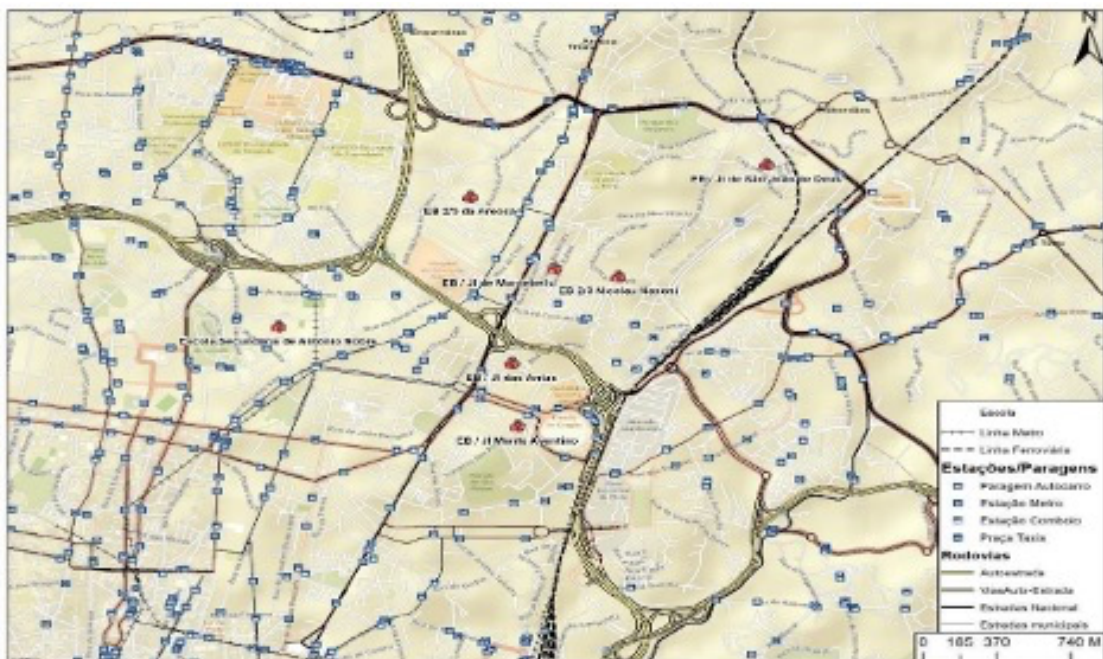
Tabela 4-Escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas António Nobre

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANTÓNIO NOBRE	
NÍVEL DE ENSINO	ESCOLA
Jardim de Infância e 1º Ciclo	Escola Básica de São João de Deus
	Escola Básica das Antas
	Escola Básica Monte Aventino
	Escola Básica de Montebello
2º e 3º Ciclo	Escola Básica da Areosa
	Escola Básica Nicolau Nasoni
3º Ciclo e Secundário	Escola Secundária de António Nobre

Fonte: <http://www.ae-anobre.pt>

A ESAN caracteriza-se por ter boas acessibilidades, destacando-se a existência de importantes vias de comunicação próximas como a Via de Cintura Interna (VCI), a Estrada da Circunvalação, a A3 e a A4. É servida por transportes públicos, urbanos e suburbanos, por metro e autocarros, o que a torna uma escola atrativa, juntamente com as restantes escolas do agrupamento (Figura 5). Esta realidade foi confirmada por diversos alunos, durante conversas informais realizadas no contexto das aulas, os quais demonstraram sentir-se à vontade para se deslocarem por toda a área geográfica do concelho de Porto, referindo possuir os meios de transporte adequados para o efeito a partir da escola.

Figura 5-Infraestruturas e Acessibilidades do Agrupamento de Escolas António Nobre



Fonte: Agrupamento de Escolas António Nobre, 2021; OSM (Open Street Map), 2021

Relativamente à oferta formativa (Tabela 5), a Escola Secundária António Nobre, integra os três anos de escolaridade do 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º ano) e do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º ano) – com Cursos Científico Humanísticos - e Cursos Profissionais de áreas direcionadas para o Turismo, Gestão, Desporto e Multimédia. É importante salientar que a ESAN possui ainda uma ampla oferta de atividades extracurriculares, como desporto, música, teatro e artes plásticas.

Durante o estágio, foi possível observar uma presença significativa de atividades no quotidiano escolar (Figura 6), evidenciando por diversos trabalhos, exposições e

eventos dinamizados ao longo dos diferentes espaços da escola, reflexo do envolvimento dos alunos e da valorização destas práticas no projeto educativo da instituição.

Figura 6- Plano Anual de Atividades resumido, do ano de 2024-2025



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO



PERSOAS 2030



2030



Comunidade Europeia



ANTÓNIO NOBRE

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

Direção	Bibliotecas	GAFF/SPO	EPE	J. I 1º Ciclo	DL	DCSH	DMCE	DE	Cursos PROF e CEF	Outros Projetos	

PERÍODO	Dia/Mês	Atividades
	Direção – Plano Resumido	
1	11 set	Receção dos Professores
1	12 set	Receção dos Alunos
1	24 de out	Presença na Cerimónia de entrega dos Prémios de Mérito Escola Rumo à Excelência promovido pela Divisão Municipal de Programas Educativos da CMP
1	11 nov	Magusto no AEAN
1	27 nov	Dia do Diploma
1	6 dez	Jantar de Natal
2	jan	Trazer os Pais à Escola
2	Fev.	Visita ao Metro de Porto
2	12 a 15 de março	Qualifica – A Nossa Oferta Formativa
2	março	Pelos Caminhos de António Nobre (Turmas do Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades)
2	Último dia do 2.º Período	Nobre Impliadas (9.º ano e Ensino Secundário)
3	8 de maio	Dia do Agrupamento
3	4 de julho	Rusgas de Fim de Ano
3	11 de julho	Passeio de Fim de Ano (Docentes e Não Docentes)
	A Agendar	Um dia na minha Futura Escola (4.º ano vai à Areosa e à Nasonil)
2/3	Ao longo do 2.º e 3.º Período	Uma Hora Nobre com ...
3	Final do 3.º Período	Concurso Leitura e Quebra Tolas (alunos do 3.º e 4.º anos)

Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas de António Nobre 2024-2025



REPÚBLICA

PORTUGUESA



PERSOAS

2030



2030



Cooperacionismo para

União Europeia



ANTÓNIO NOBRE

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO

Direção	Bibliotecas	GAFF/SPO	EPE	J. I 1º Ciclo	DL	DCSH	DMCE	DE	Cursos PROF e CEF	Outros Projetos	
PERÍODO	Dia/Mês			Atividades							
	Direção – Plano Resumido										
1	11 set			Receção dos Professores							
1	12 set			Receção dos Alunos							
1	24 de out			Presença na Cerimónia de entrega dos Prémios de Mérito Escola Rumo à Excelência promovido pela Divisão Municipal de Programas Educativos da CMP							
1	11 nov			Magusto no AEAN							
1	27 nov			Dia do Diploma							
1	6 dez			Jantar de Natal							
2	jan			Trazer os Pais à Escola							
2	Fev.			Visita ao Metro de Porto							
2	12 a 15 de março			Qualifica – A Nossa Oferta Formativa							
2	março			Pelos Caminhos de António Nobre (Turmas do Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades)							
2	Último dia do 2.º Período			Nobre Impliadas (9.º ano e Ensino Secundário)							
3	8 de maio			Dia do Agrupamento							
3	4 de julho			Rusgas de Fim de Ano							
3	11 de julho			Passeio de Fim de Ano (Docentes e Não Docentes)							
	A Agendar			Um dia na minha Futura Escola (4.º ano vai à Areosa e à Nasonil)							
2/3	Ao longo do 2.º e 3.º Período			Uma Hora Nobre com ...							
3	Final do 3.º Período			Concurso Leitura e Quebra Tolas (alunos do 3.º e 4.º anos)							

Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas de António Nobre 2024-2025

Fonte: PAAA AEAN 2024–2025, página 7-8

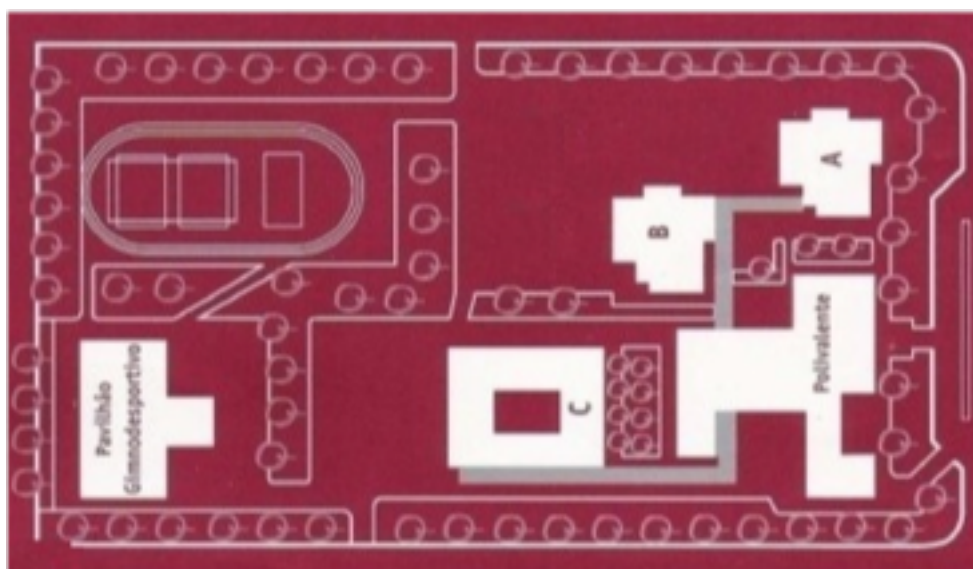
Tabela 5-Oferta Formativa da Escola Secundária António Nobre

OFERTA FORMATIVA- ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO NOBRE	
NÍVEL DE ENSINO	OFERTA EDUCATIVA E FORMATIVA
3º CICLO	Ensino Regular
	CEF (nível 2) – Operador/a de Informática
SECUNDÁRIO	Ciências e Tecnologias
	Línguas e Humanidades
	Ciências Socioeconómicas
	CEF (nível 4) - Técnico/a de Apoio à Gestão Desportiva
	CEF (nível 4) - Técnico/a de Desporto
	CEF (nível 4) - Técnico/a de Informática de Gestão

Fonte: <http://www.ae-anobre.pt>

Relativamente às suas instalações, a ESAN foi concebida segundo o modelo de “escola aberta” composta por quatro blocos. Três desses blocos são compostos por salas de aula, laboratórios de ciências e física, sala de informática, de Educação Visual, Educação Tecnológica e um auditório. O bloco central, onde convergem os restantes, caracteriza-se por albergar os órgãos administrativos e de gestão, bem como áreas de refeição e repouso para os alunos, e a reprografia/papelaria e biblioteca. Os blocos encontram-se ligados e conectados entre si, por alpendres, proporcionando um contínuo contacto com o exterior. A Escola António Nobre possui ainda um pavilhão desportivo para atividades físicas e realização de desportos, e três campos de jogos exteriores (Figura 7), os quais são particularmente apreciados pelos alunos, quer pela sua funcionalidade, quer pela oportunidade que oferecem para a prática regular de desporto em contexto escolar.

Figura 7: Planta das Instalações da Escola Secundária António Nobre



Fonte: <http://www.ae-anobre.pt/index.php/2014-02-25-17-09-48>

Atualmente a ESAN acolhe 513 alunos de acordo com o Projeto Educativo 2023-2026 (p.14), de diversas nacionalidades, o que confere à instituição uma significativa riqueza cultural. Esta diversidade estende-se também aos contextos socioeconómicos dos estudantes, que variam entre situações de vulnerabilidade, com jovens em risco de pobreza, mas também famílias de rendimentos elevados, como é o caso de filhos de atletas profissionais, resultado de uma parceria estabelecida com o Futebol Clube do Porto. Este enquadramento contribui para a construção de um ambiente inclusivo e multicultural, promovendo o contacto com diferentes perspetivas e reforçando o espírito de integração e solidariedade no seio da comunidade escolar.

Contudo, a escola enfrenta desafios relevantes, nomeadamente no que diz respeito ao insucesso escolar, uma questão que continua a suscitar preocupação entre os seus agentes educativos. Desde o ano letivo de 2021/2022, as taxas de insucesso têm-se mantido relativamente elevadas – correspondendo a 18,01% no 3.º Ciclo e de 16,67% no Ensino Secundário – percentagens superiores à média registada nas escolas que, tal como a ESAN integram o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Neste contexto, os seus objetivos “(...) estão direcionados para a qualidade da aprendizagem e melhoria dos resultados escolares dos alunos, com intervenção prioritária na prevenção e redução do absentismo, do abandono escolar e

de situações de indisciplina tentando, assim, otimizar a transição da escola para a vida ativa” (Projeto Educativo, 2023-2026, p.4).

Importa destacar que a ESAN é amplamente reconhecida pela sua dedicação à excelência educativa e pelo ambiente acolhedor e solidário que caracteriza a sua comunidade. Apesar de ocupar a 592^a posição no ranking nacional em 2024, relativamente aos exames do 9.º ano e a 546.^a posição nos exames do Ensino Secundário, a escola mantém como prioridade a melhoria contínua da qualidade do ensino e a valorização do sucesso académico dos seus alunos. Como se pode ler no já citado Projeto Educativo (PE, p.5), a sua missão visa

Promover uma educação que contemple o desenvolvimento pessoal, profissional e cívico dos alunos, ajudando-os a formar um conjunto sólido e diversificado de valores, que fomente uma cidadania ativa, participativa e responsável, de forma que a flexibilidade mental, a ética e o equilíbrio emocional sejam capazes de responder aos desafios da ciência, da tecnologia, da sociedade e do ambiente.

Esta missão educativa concretiza-se, por exemplo, através de diversas iniciativas integradas no Projeto de Educação para a Saúde (PES), como se pode observar no plano de atividades da AEAN para 2024–2025.

Estas iniciativas incluem a Semana da Alimentação que decorreu entre 15-25 de outubro, campanhas de sensibilização como o Pink October a 30 de outubro, Luta Contra a SIDA a 1 de dezembro, o dia mundial do Não Fumador a 17 de novembro, a semana dos Afetos em fevereiro ou a prevenção de comportamentos aditivos, promovendo assim a educação para a saúde, a cidadania ativa e o bem-estar físico e emocional.

Além disso, atividades como o Workshop de Mindfulness e Ioga do Riso no mês de abril, a Dádiva de Sangue no mês de março, ou o convite de atletas para partilhar testemunhos reforçam valores como a empatia, solidariedade, ética e equilíbrio emocional, alinhando-se claramente com os princípios definidos no Projeto Educativo da escola.

“Assente em valores de Liberdade, Responsabilidade, Integridade, Inclusão, Tolerância, Resiliência, Cidadania, Solidariedade, Participação, Inovação, Curiosidade, Reflexão,

Isenção, Equidade, Excelência e Exigência” (PE, ibidem), o corpo docente é constituído por profissionais altamente qualificados e empenhados, que desempenham um papel crucial na implementação do projeto educativo do agrupamento.

No que diz respeito às fundamentações e aos objetivos gerais, o AEAN adota uma abordagem centrada na qualidade educativa, na inovação pedagógica e na inclusão, garantindo um ambiente de aprendizagem ativo e ajustado às exigências contemporâneas. Neste contexto, foram definidos os seguintes objetivos estruturantes: a) Promoção do sucesso educativo, através da implementação de práticas pedagógicas inovadoras e metodologias diferenciadas. b) Prevenção do abandono e absentismo escolar, mediante a adoção de estratégias interventivas e inclusivas. c) Aperfeiçoamento dos processos de gestão e organização escolar, de modo a otimizar a eficácia da ação educativa. d) Dinamização de sinergias entre a comunidade educativa e parceiros institucionais, potenciando a criação de redes colaborativas que sustentem o desenvolvimento educativo. e) Promoção da inclusão e do bem-estar escolar, assegurando um ambiente pedagógico seguro, equitativo e propício à aprendizagem. f) Requalificação e modernização dos espaços escolares, com vista à melhoria das condições de ensino e de aprendizagem. g) Reforço da identidade institucional do agrupamento, consolidando a sua imagem junto da comunidade educativa e da sociedade em geral.

A concretização dos objetivos delineados estrutura-se em três eixos estratégicos fundamentais, cada um contemplando medidas específicas destinadas a garantir a eficácia das ações educativas (Tabela 10 em anexo, p.111):

- Eixo 1- Ensino e Aprendizagem: com a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e estratégias de ensino diferenciadas. Redução do absentismo e reforço da inclusão escolar e a promoção de programas de desenvolvimento de competências socio emocionais e estratégias de regulação comportamental.
- Eixo 2- Liderança e Gestão Escolar: aumentar a capacitação contínua dos profissionais docentes e não docentes, melhorar das infraestruturas e dos recursos educativos. Promover um ambiente organizacional colaborativo,

incentivando boas práticas pedagógicas e garantia da certificação de qualidade EQAVET para os cursos profissionais.

- Eixo 3- Comunidade e Parcerias: Fomento da participação ativa dos encarregados de educação na vida escolar, reforçado a comunicação entre a escola, as famílias e os parceiros educativos, estabelecer novas parcerias com instituições locais e regionais, de modo a ampliar as oportunidades formativas e socioculturais dos alunos.

A avaliação da implementação do Projeto Educativo é desenvolvida seguindo uma abordagem contínua, sistematizada e metodologicamente rigorosa, baseada em indicadores quantitativos e qualitativos, os quais se encontram alinhados com as orientações da Direção-Geral da Educação (DGE) e com os critérios de desempenho definido no âmbito do Plano de Ação EQAVET. A monitorização dos objetivos operacionais constituirá um instrumento essencial para a realização de uma análise crítica, sustentada e objetiva do impacto das medidas aplicadas, permitindo, sempre que necessário, a introdução de ajustamentos estratégicos que visem assegurar a coerência interna, a eficiência dos processos e a afetividade da ação educativa.

Deste modo, o Projeto Educativo 2023-2026 do AEAN, estrutura-se em torno de um conjunto de orientações estratégicas que procuram promover a excelência educativa, a inclusão social e a inovação ao nível das práticas pedagógicas.

Sustentado por uma abordagem científica e metodológica rigorosa, este documento configura-se como um instrumento estruturante para o desenvolvimento do agrupamento, assegurando uma resposta educativa ajustada aos desafios contemporâneos. Assim, ao articular os interesses da política educativa nacional com as necessidades concretas da comunidade escolar, o AEAN reforça o seu compromisso com a qualidade, equidade e inovação no ensino, consolidando a sua posição enquanto instituição de referência no panorama educativo.

Assim, para garantir a concretização eficaz das estratégias delineadas no Projeto Educativo, torna-se essencial compreender em profundidade o contexto em que a escola opera. Nesse sentido, a análise SWOT da Escola Secundária António Nobre surge como um instrumento fundamental para identificar os principais aspetos que

caracterizam a instituição, evidenciando as suas potencialidades, fragilidades, oportunidades, constrangimentos e ameaças.

Entre as potencialidades, destacam-se o forte espírito de equipa e a cultura de monitorização, que refletem um compromisso coletivo com a melhoria contínua. A análise e a reflexão sobre os resultados escolares, aliadas à existência de mecanismos de apoio educativo, mostram-se em consonância com o Plano de Melhoria do Agrupamento, contribuindo para a implementação de estratégias diferenciadas e promotoras do sucesso. A oferta de ensino bilingue no 1.º ciclo, a dinamização de atividades na biblioteca escolar e a valorização da prática desportiva reforçam o processo educativo, promovendo um ambiente de aprendizagem diversificado e inclusivo. Projetos como o A.M.A.R.E. e o GAAF, centrados no apoio socio emocional e na prevenção de situações problemáticas, são exemplos concretos de iniciativas que visam apoiar os alunos e as suas famílias, enquanto a equipa multidisciplinar e o modelo de autoavaliação asseguram uma abordagem estruturada e reflexiva para a melhoria do ensino.

No entanto, são evidentes algumas fragilidades que exigem atenção prioritária. A assiduidade e a pontualidade dos alunos, bem como os elevados níveis de insucesso escolar no 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário, continuam a ser desafios significativos. A escassez de recursos destinados a alunos estrangeiros, com impacto na comunicação em português, e a falta de hábitos de estudo refletem lacunas no acompanhamento educativo. Outras fragilidades identificadas incluem a falta de articulação entre os diferentes níveis de ensino, a cultura linguística familiar restrita e a insuficiência de recursos humanos e materiais, que limitam as possibilidades de intervenção pedagógica e a fraca articulação e sequencialidade de práticas entre as várias escolas e níveis de ensino do agrupamento.

Em termos de oportunidades, o envolvimento do agrupamento em projetos TEIP e a existência de parcerias estratégicas permitem desenvolver ações direcionadas à inclusão e ao sucesso escolar. A oferta de formações regulares na escola e a satisfação demonstrada por parte dos alunos reforçam o potencial para consolidar um ambiente educativo positivo. O selo EQAVET, o Projeto Eco Escolas, Escola Azul e Ciência Viva, o

Programa ERASMUS, a formação recebida pelos docentes e pessoal não docente, a localização das escolas, o facto de ser uma escola inclusiva e receptiva à diferença, a oferta educativa- Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais, as parcerias e o ensino bilingue são igualmente oportunidades de destaque do AEAN.

Por outro lado, os constrangimentos apontados incluem a falta de expectativas por parte de alguns alunos e encarregados de educação, o elevado número de ocorrências disciplinares e as dificuldades dos pais/EE em acompanhar o percurso escolar dos seus educandos. Além disso, a falta de uniformização nas práticas docentes e a insuficiência de recursos limitam a eficácia das ações de melhoria.

No decorrer do estágio, constatei ainda que alguns alunos demonstram uma irrelevância, mesmo perante situações extremas como o risco de expulsão, não evidenciando preocupação com as consequências, o que poderá refletir uma baixa perceção da importância da escola ou uma desvalorização das medidas disciplinares.

As ameaças, passam pela falta de recursos financeiros, o número de alunos apoiados pelos S.A.S.E, pela falta de assistentes operacionais, o elevado número de alunos estrangeiros, o agravamento de situação socioeconómica das famílias, a competitividade do ensino privado e a diminuição do número de alunos.

Em síntese, a análise SWOT revela um cenário marcado por um equilíbrio entre forças e desafios. Enquanto as potencialidades e oportunidades abrem caminho para o desenvolvimento e a inovação, as fragilidades e constrangimentos exigem medidas estratégicas que consolidem o sucesso educativo e promovam uma escola inclusiva e de qualidade.

Deste modo, o plano de ação estratégico do AEAN conta como objetivos gerais: (1) planejar e desenvolver ações promotoras da melhoria do sucesso educativo; (2) intervir preventivamente no combate ao abandono e absentismo escolar; (3) aperfeiçoar processos de gestão e organização escolar que aumentem a eficácia da ação educativa; (4) fomentar o esforço entre os elementos da comunidade educativa e parceiros, para a promoção do sucesso escolar; (5) promover a inclusão, o bem-estar, a inovação pedagógica e o desenvolvimento pessoal e profissional; (6) melhorar os espaços letivos, as áreas de recreio e de apoio à atividade letiva e assegurar a proteção

e segurança da comunidade escolar; e por fim, (7) melhorar a imagem global do Agrupamento.

De acordo com a análise do documento “projeto educativo – AEAN 2023-2026”, salientamos que o AEAN apresenta um Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE) (2021-2027) que, contribui para adoção das competências digitais necessárias à sua plena realização pessoal e profissional, bem como para a igualdade de oportunidades no acesso a equipamentos e recursos educativos digitais de qualidade dos/as nossos/as alunos/as.

Note-se ainda que, a Escola Secundária António Nobre, enquanto sede do Agrupamento de Escolas de António Nobre, mantém vários Protocolos e Parcerias como a Câmara Municipal do Porto, a Junta de Freguesia de Paranhos, a Junta de Freguesia de Campanhã, o Centro de Saúde de Paranhos, Instituições de Ensino Superior Público e Privado, a Polícia Segura, FCP, IBETSOL, bem como outras empresas representativas do ramo empresarial da área.

Com a colaboração dos vários parceiros, desenvolve vários Projetos – “Porto de Futuro”, Projetos PRESSE, PASSE”, Projetos de Prevenção e Segurança, Promoção e Educação para a Saúde (PES), Projetos de Solidariedade Social " Escola Amiga", Projeto/ Programa "A Empresa: Aprender a Empreender".

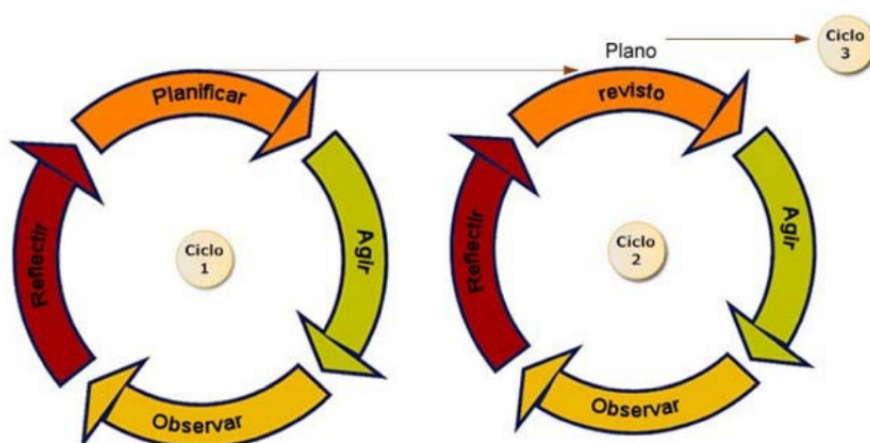
3. Contexto metodológico

3.1. Nota introdutória

Como referido na introdução deste estudo, o seu objetivo principal é avaliar de que forma o ambiente familiar e escolar pode influenciar a (des)motivação e o (in)sucesso académico dos alunos. Em termos concretos, procura-se responder às seguintes questões: o meio familiar em que os alunos estão inseridos pode influenciar a sua motivação pela escola? E de que modo o ambiente escolar pode afetar a sua motivação no contexto educativo?

Importa salientar que o presente estudo não se enquadra no âmbito da definição clássica do método de investigação-ação (I-A) atribuído a Kurt Lewin (1946) – embora esta ‘filiação’ não seja consensual –, apesar de estar inserido num dos domínios privilegiados da sua aplicação - as Ciências da Educação - e enquadrado num contexto em que se pretende melhorar uma atividade, neste caso o processo de ensino-aprendizagem (Tripp, 2005). Com efeito, a I-A pressupõe uma intervenção ativa e sistemática por parte do professor/investigador, com o objetivo de promover mudanças ou melhorias no ambiente em estudo. Ou seja, a I-A caracteriza-se “(...) pela recolha sistemática de informações, de forma a promover mudanças sociais, sendo o investigador ou investigadores participantes ativos, com o objetivo final de obter respostas aplicáveis na prática do quotidiano dos próprios intervenientes e de outros interessados” (Traqueia, Pacheco e Taveira, 2021, p.34). Neste sentido, envolve “(...) a busca da mudança, da transformação e da resolução de um problema [, constituindo] um instrumento a ser utilizado por qualquer profissional para melhorar sua ação” (ob. cit., p.37). Assim sendo, envolve um processo cíclico de investigação que envolve várias fases de desenvolvimento contínuo, implicando o planeamento das ações, a sua aplicação acompanhada por uma observação crítica/avaliação e reflexão sobre os resultados obtidos, que vão implicar, à posteriori, uma reapreciação/mudança da planificação, retomando o processo até que sejam obtidas as mudanças desejadas (Figura 8).

Figura 8-Espiral de ciclos do Modelo de I-A.



Fonte: Extraído de Traqueia, Pacheco e Taveira, 2021, p. 38.

Esta caracterização da I-A, justifica o facto de considerarmos que o nosso estudo não se ajusta ao quadro definido. Para o efeito, teria sido necessário desenvolver práticas de motivação durante as nossas aulas e observar/refletir sobre os seus efeitos, o que não foi possível por questões logísticas. Com efeito, a nossa participação na escola/núcleo de estágio limitou-se à atribuição de três turmas do 10.º ano, num total de apenas 17 alunos e partilhada com outros colegas, impedindo uma intervenção direta e continuada que permitisse cumprir os ciclos da I-A.

No entanto, o nosso objetivo não pressupunha a resolução de um ‘problema’, mas sim aferir ‘causalidades’ da (des)motivação. Nesse sentido desenvolvemos uma investigação consideravelmente abrangente, que passamos a descrever.

3.2. Metodologia Aplicada

Para a realização deste estudo, adotou-se uma abordagem metodológica mista, incluindo métodos qualitativos e quantitativos com o objetivo de obter uma compreensão aprofundada do tema em análise, ou seja, analisar o impacto do ambiente escolar e familiar na (des)motivação e (in)sucesso académico dos alunos do ensino regular da ESAN.

O esquema metodológico adotado envolveu uma sequência de fases articuladas, iniciando-se por um estudo institucional, observacional e retrospectivo, da escola-núcleo de estágio, que autorizou o acesso às informações e atividades necessárias.

Assim, realizaram-se interações informais com diversos intervenientes do contexto estudado, incluindo professores, alunos e outros membros da comunidade escolar, permitindo a compreensão de perceções, a identificação de dinâmicas e a exploração de questões pertinentes de forma espontânea e contextualizada, sobre o ambiente escolar.

Ainda nesta fase, a integração em reuniões escolares revelou-se essencial para a observação de práticas institucionais, a identificação de desafios e o acompanhamento dos processos de tomada de decisão no ambiente escolar, proporcionando um espaço de interação e validação dos dados recolhidos posteriormente.

Neste contexto, referimo-nos especificamente à aplicação de um inquérito por questionário aos alunos do ensino regular da ESAN (como anteriormente referido), elaborado e disponibilizado através da plataforma *Google Forms* e previamente validado por respostas de alguns estudantes de outros núcleos de estágio. Este instrumento, que obteve 119 respostas válidas, permitiu recolher dados quantitativos e qualitativos sobre experiências, opiniões e práticas dos alunos relacionadas com a (des)motivação e o (in)sucesso académico, contribuindo para uma análise detalhada do fenómeno em estudo.

O questionário é constituído por 27 perguntas (Anexo 1), sendo as três primeiras destinadas à caracterização sumária do inquirido (idade, género, concelho de residência) e as restantes relacionadas com: i) aspetos da escola, da área de residência e tipo habitação; ii) aulas/estratégias preferidas e alterações que gostariam de implementar no Sistema Educativo; iii) hábitos de estudo (local, tempo dedicado e existência, ou não, de apoio); iv) disponibilidade dispositivos tecnológicos e acesso à internet; v) questões relacionadas com fatores de (des)motivação; e, finalmente, (vi) aspetos relacionados com o projeto de vida.

A maior parte das questões são fechadas (dezoito), dicotómicas, de resposta única ou de escolha múltipla e em matriz utilizando a escala de Likert, sendo as abertas restritas a um total de nove, cinco das quais de resposta ‘longa’.

Note-se que a limitação do número de participantes nas turmas atribuídas e o contexto específico em que o estudo foi realizado, reforçam a necessidade de analisar

e interpretar os resultados com cuidado, reconhecendo que estes não são generalizáveis.

Para a análise dos dados quantitativos do questionário, recorreu-se a técnicas de análise estatística utilizando o *software* Microsoft Excel, procedendo-se à elaboração de tabelas e gráficos. No caso da informação de âmbito qualitativo, principalmente as relacionadas com as perguntas abertas, mas também para as ligadas aos fatores de (des)motivação, a nossa análise baseou-se na leitura/interpretação crítica dos dados, “(...) procurando encontrar possíveis padrões nas respostas da população-alvo [optando] pela ‘análise temática reflexiva’, na aceção de Braun e Clarke (2021)” (Soares, Pacheco e Lemos, 2023, p.95).

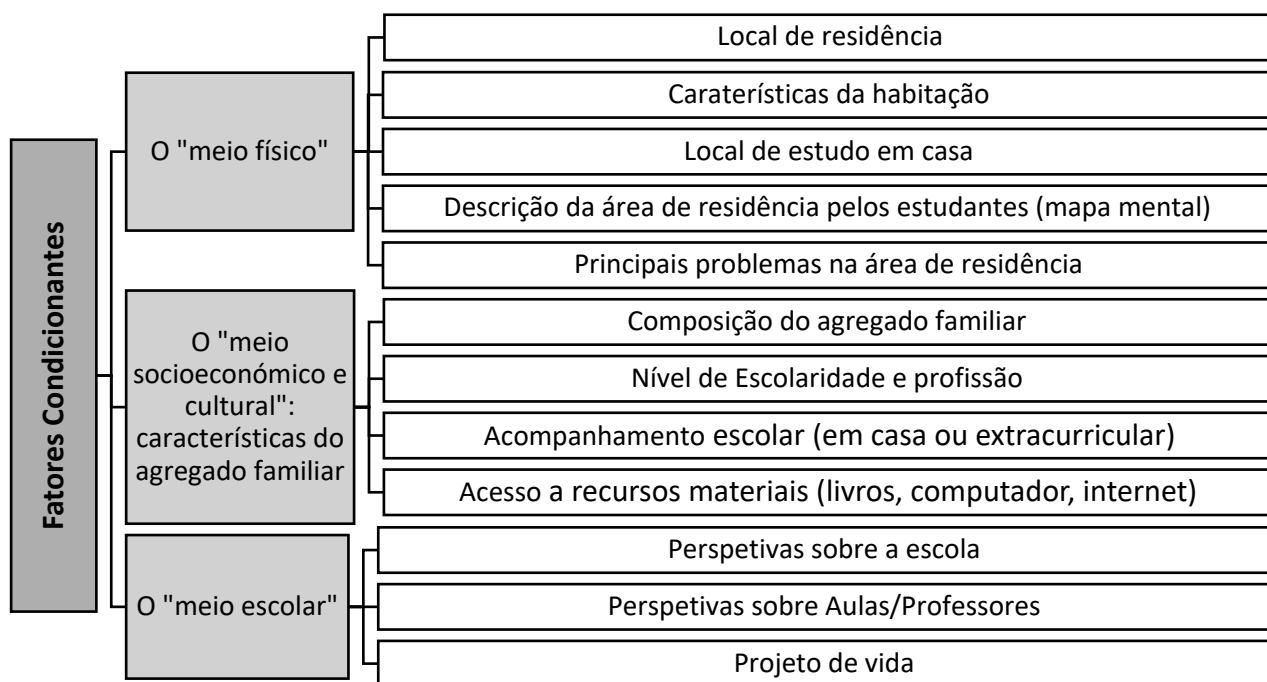
Posteriormente à aplicação do questionário, solicitamos aos alunos que elaborassem mapas mentais sobre o espaço onde residem, que foram utilizados como técnica de visualização da perceção dos alunos, permitindo explorar relações entre conceitos-chave e auxiliando na análise qualitativa dos dados obtidos.

Finalmente, refira-se que a observação participante constituiu um dos principais métodos utilizados, possibilitando um aprofundamento direto do ambiente escolar e uma recolha de dados mais contextualizada, favorecendo a identificação de comportamentos, práticas e interações que poderiam não ser captadas por outras técnicas de recolha de dados. A combinação destas estratégias metodológicas possibilitou a triangulação de dados, aumentando a fiabilidade e a validade dos resultados obtidos e proporcionando uma compreensão mais abrangente e aprofundada da temática em análise.

Antes de concluirmos este ponto, é importante referir que a análise metodológica integrada, nos permitiu destacar as variáveis que, ao condicionarem a (des)motivação dos alunos pelo estudo, se refletem nas suas respostas ao questionário. Essas variáveis ou fatores incluem influências internas e externas, mas que, de forma geral, estão associadas ao ‘território de vivência’ das crianças e jovens. Tendo em conta as diversas esferas que interligam o indivíduo, a família, a escola e o meio envolvente, a sequência de etapas de trabalho que representam os materiais e métodos utilizados para caracterizar a escola e os alunos que constituíram a amostra do estudo, está sintetizada

na figura 9. Como se pode observar, foram consideradas as seguintes variáveis de análise: o 'meio físico' do território de vivência dos alunos, as suas 'características socioeconómicas e culturais' e o 'meio escolar'. Cada uma destas variáveis engloba aspetos específicos a analisar, o que será feito no capítulo seguinte.

Figura 9-Fatores condicionantes da (des)motivação, considerando a metodologia integrada adotada.



Fonte: autoria própria

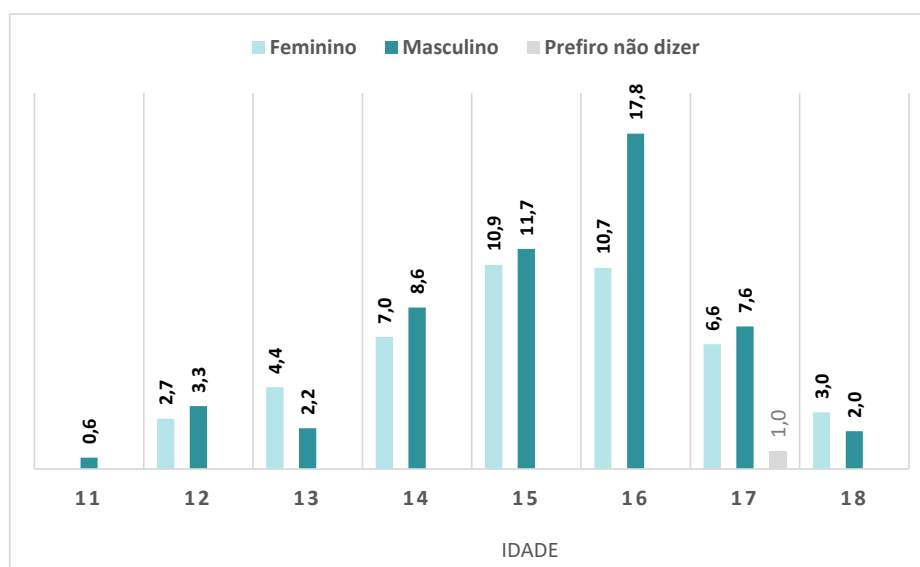
3.3. Breve caraterização da população amostra

Como já referimos, a nossa população-amostra corresponde a 119 estudantes do ensino regular da ESAN. É constituída por discentes com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, predominando os de 15 (22,56%) e 16 anos (28, 52%), sendo a percentagem do género masculino próxima de 54%, enquanto o feminino abrange cerca de 45% (Gráfico 1).

A maior parte, como seria de esperar, vive no município do Porto (81,5%), a que se segue Gondomar e Maia (6,7% e 4,2%, respetivamente), sendo praticamente residual a percentagem de alunos que residem em outros municípios, que, com exceção de Vila Nova de Famalicão, fazem parte da Área Metropolitana do Porto (Gráfico 2).

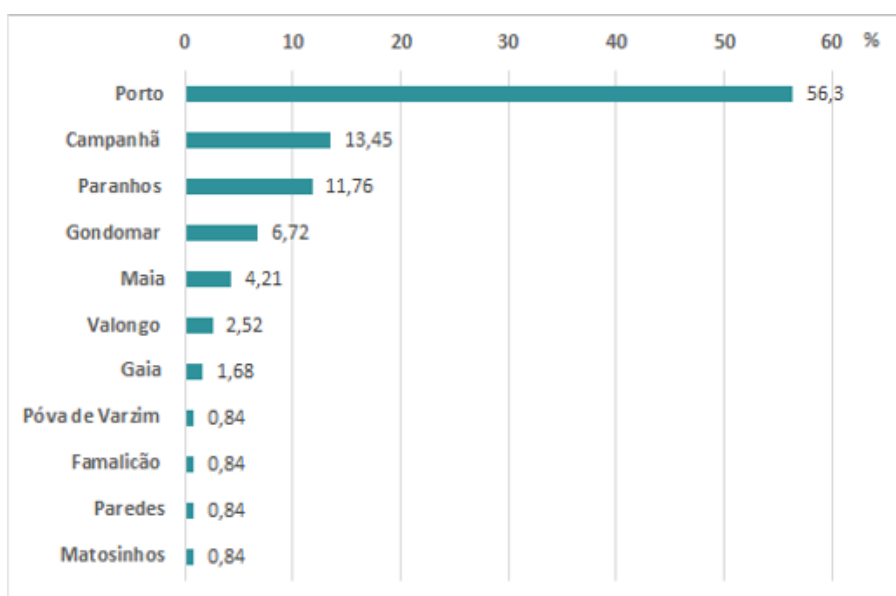
Podemos ainda salientar que a maior parte nunca sofreu qualquer retenção (66,4%), mas é significativa a percentagem dos estudantes que já ficaram retidos – 33,6% -, 26% dos quais pelo menos 2 vezes, o que excede significativamente a média nacional, que, ronda os 12% (<https://infoescolas.medu.pt/>). Assim, não é de estranhar que, uma vez concluída a escolaridade obrigatória, 21,9% pretenda começar a trabalhar, optando 10% por seguir um curso profissional, apesar da maior parte referir que vai continuar os estudos, seguindo para a universidade (Gráfico 3).

Gráfico 1- Distribuição dos inquiridos, por idade e género.



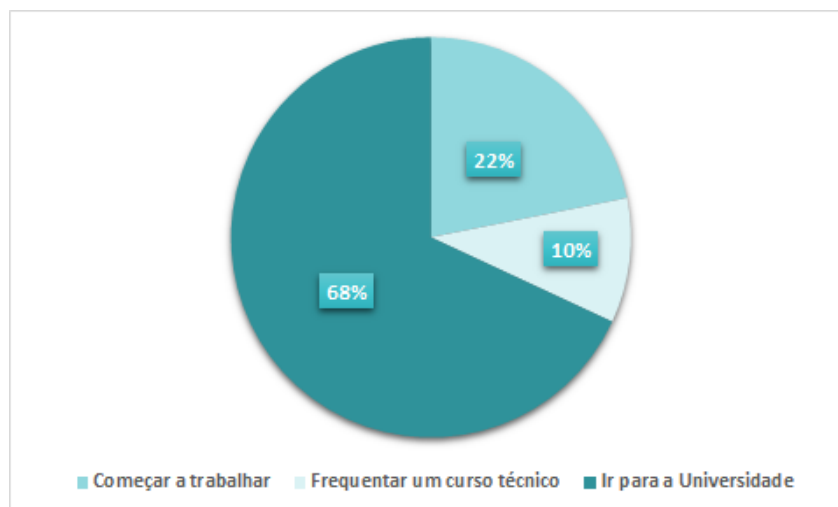
Fonte: questionário aplicado

Gráfico 2-Local de residência dos alunos inquiridos.



Fonte: questionário aplicado.

Gráfico 3-Projeto dos estudantes inquiridos após conclusão da escolaridade obrigatória



Fonte: questionário aplicado

Esta amostra apresenta uma diversidade socioeconómica e cultural diversa, permitindo explorar de uma forma ampla como os ambientes familiar e escolar se relacionam na determinação da motivação e nos resultados académicos, o que analisaremos no capítulo seguinte.

4. Apresentação e análise de resultados

Neste capítulo, encontramos as respostas ao questionário que foi aplicado a alunos do 7º ao 12º ano. Além disso, estarão presentes as análises dos dados que a escola facultou sobre os seus agregados familiares. De forma conjugada, a informação obtida constitui a base de dados da amostra em estudo. Para que possamos compreender melhor os resultados, optamos por uma apresentação e análise de uma forma clara e organizada, utilizando gráficos e tabelas para tornar a informação mais visual e intuitiva.

Ao longo deste capítulo, abordaremos quatro fatores essenciais que serviram de base para o estudo: o meio físico, o meio socioeconómico, o meio cultural e o meio psicológico. Cada um destes aspetos desempenha um papel importante na compreensão dos dados e na interpretação dos resultados obtidos.

4.1. O ‘meio físico’

Neste subcapítulo, procede-se à análise das respostas obtidas no questionário relativamente ao que se designa por "meio físico", um dos eixos centrais deste estudo. Este conceito engloba quatro dimensões principais:

- (1) o local de residência dos alunos, especificamente a freguesia e o concelho onde habitam;
- (2) a divisão da casa onde os alunos habitualmente estudam, enquanto espaço físico que condiciona ou facilita o seu desempenho académico;
- (3) a descrição da área de residência, incluindo aspetos como o tipo de habitações, a presença ou ausência de espaços verdes, a existência de atividades comerciais, a intensidade de trânsito e os locais mais e menos apreciados pelos alunos, ou seja, os elementos que os próprios identificam quando refletem sobre o território onde vivem;
- (4) os principais problemas que os alunos identificam na sua área de residência, incluindo questões de ordem social, económica e cultural, tais como a presença de

habitações degradadas, pessoas em situação de sem-abrigo, episódios de violência, entre outros.

A análise destas dimensões permitirá compreender de que forma o meio físico influencia o quotidiano e as perceções dos alunos, contribuindo para uma visão mais aprofundada do seu contexto de vida.

4.1.1. Local de residência

Com base nos dados recolhidos no inquérito sobre o local de residência dos alunos (cf. gráfico 2, p.51), observou-se que a maioria vive no Porto (81,5%). Seguem-se Gondomar, com 6,7% e a Maia, com apenas 4,2%.

De notar que Pinto (2020, p.16), no seu estudo sobre Mobilidade e Acessibilidade dos Estudantes do Ensino Básico e Secundário à Instituição de Ensino, destaca que “os estudos que analisam a influência do tempo de viagem/distância entre casa e escola sobre o desempenho académico dos alunos não são muito frequentes”. Alerta também para o facto de existirem poucos trabalhos que comparem a mobilidade e a acessibilidade com o insucesso académico e os fatores que o influenciam. No âmbito dos resultados obtidos nesse mesmo estudo, realizado com estudantes de uma escola do Porto, a autora observa que grande parte dos alunos não considera a mobilidade como um fator capaz de condicionar ou influenciar a sua motivação académica. No entanto, não deixa de salientar que

(...) o cansaço associado ao tempo/esforço despendido no percurso casa-escola – com implicações na capacidade de concentração/motivação nas aulas – e o elevado tempo de permanência na escola, frequentemente motivada pela distância/tempo que perdem durante as viagens, são alguns dos motivos evocados na bibliografia como condicionantes do (in)sucesso escolar.

Outro dos aspetos focados prende-se com o ‘rendimento do trabalho em sala de aula’ poder ser afetado, principalmente nos primeiros tempos da manhã e da tarde - embora este aspeto esteja dependente do tipo de transporte - “(...) devido a condicionamentos associados ao stress, eventuais atrasos ou algum desconforto motivado [pelos] transportes sobrelotados, [e o] tempo mais prolongado de espera nas paragens Pinho, ob.cit., p.62-63).

De qualquer modo, é importante recordarmos que a maioria dos nossos inquiridos vive no Porto. Recordando o estudo de caso de Seleiro (2021), intitulado *O meio em que se inserem os alunos pode influenciar a motivação pela escola?* a autora salienta que “(...) a maioria dos alunos inquiridos frequentam uma escola na sua área de residência, pelo que o fator ‘meio físico’, aqui focado em termos da distância a percorrer no trajeto escola- casa, não influencia negativamente” a motivação escolar dos alunos (ob.cit., p.36).

4.1.2. Tipologia da habitação e local de estudo em casa

O gráfico 4 apresenta uma caracterização dos tipos de habitação dos alunos inquiridos no estudo. Verifica-se que uma parte significativa dos estudantes vive em apartamentos, com 38,1% a residir em edifícios sem elevador e 33,3% em edifícios com elevador. Em menor número, 9,5% dos alunos habitam casas térreas, enquanto 19% vivem em moradias com dois ou mais andares.

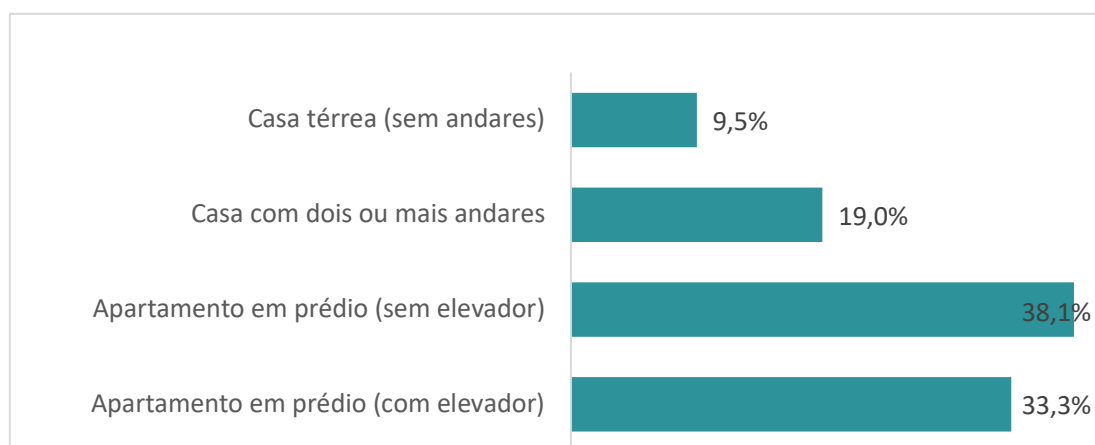
Esta distribuição revela padrões habitacionais que podem ser interpretados à luz do contexto urbano e socioeconómico em que os alunos estão inseridos. A elevada percentagem de residências em prédios sem elevador pode indicar o predomínio de habitação em edifícios mais antigos e menos valorizados, assim como bairros sociais, frequentemente associados a condições económicas mais humildes.

Por outro lado, o número relativamente elevado de alunos em apartamentos com elevador ou em moradias de dois andares poderá apontar para alguma diversidade nas condições de vida, sugerindo que existe uma heterogeneidade socioeconómica entre os estudantes participantes.

A relevância destes dados torna-se particularmente evidente quando se reflete sobre os possíveis efeitos das condições habitacionais no percurso escolar dos alunos. A tipologia e qualidade da habitação podem exercer uma influência direta nas dinâmicas quotidianas, nomeadamente no acesso a condições propícias ao estudo, tais como a existência de um espaço silencioso e individual, a adequação térmica do ambiente doméstico ou a estabilidade residencial.

Note-se que a análise do desempenho acadêmico não poderá desagregar-se de uma leitura contextualizada das condições de vida dos alunos, sendo fundamental considerar estas dimensões materiais em articulação com outras variáveis igualmente significativas, como o apoio familiar, a disponibilidade de recursos tecnológicos ou a distância entre a residência e o estabelecimento de ensino. A compreensão do contexto habitacional constitui, assim, um elemento estruturante para uma abordagem mais abrangente e equitativa do sucesso educativo

Gráfico 4- Tipologia da habitação

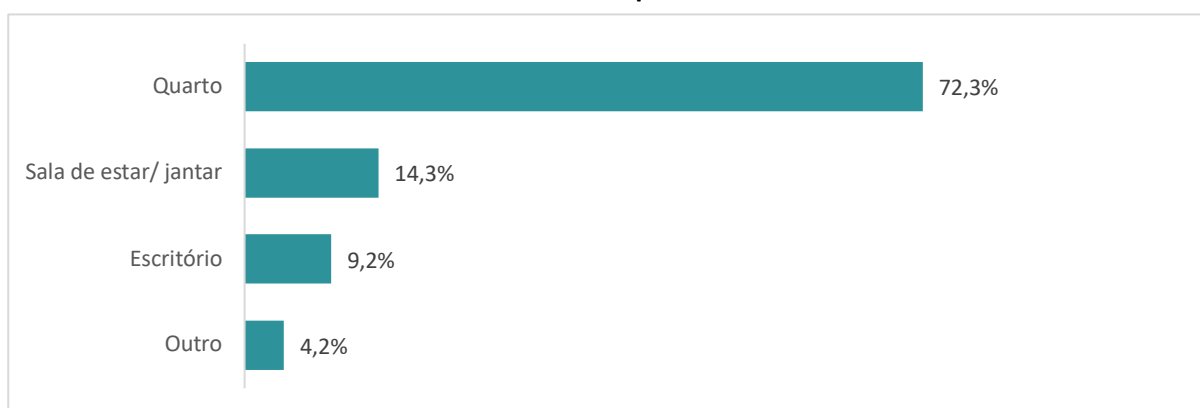


Fonte: questionário aplicado

Relativamente ao local de estudo em casa (Gráfico 5), verifica-se que a maioria dos alunos (72,3%) prefere estudar no quarto, a que se segue a sala de estar ou jantar, mas com uma percentagem consideravelmente menor (14,3%). Curiosamente, apenas 9,24% dos alunos escolhem o escritório, o que pode refletir a escassez de habitações com esse espaço dedicado, traduzindo as desigualdades socioeconómicas e condições de habitação precárias. Essa realidade pode impactar negativamente a concentração, o acesso a recursos e o bem-estar dos estudantes. Por fim, a opção "outros" é pouco significativa, representando apenas 4,2% das respostas.

No entanto, a escolha do quarto como local de estudo é enquadrável no comportamento normativo do adolescente, com maior tendência para o isolamento e preferência para um espaço próprio e controlado.

Gráfico 5- Divisão da casa em que costuma estudar



Fonte: questionário aplicado

Esta percepção vai ao encontro da perspectiva de Valente (2021), que, no seu estudo sobre a influência do ambiente e do espaço de estudo no desempenho escolar, salienta que é precisamente no quarto que os alunos costumam reunir os materiais necessários e encontrar as condições essenciais para estudar com eficácia.

4.1.4. Descrição da área de residência pelos estudantes

4.1.4.1. As observações escritas

A questão 22 do nosso questionário, solicitava aos alunos que descrevessem a área onde residem, abordando características como tipologia habitacional, espaços verdes, comércio, trânsito e locais de preferência. As respostas foram representadas através de uma nuvem de palavras (Figura 10) após serem organizadas de forma a remover verbos, advérbios, pronomes e outros elementos de ligação entre palavras, (Tabela 11 em anexo, p.110), permitindo identificar padrões nas respostas.

Sobre a valorização dos espaços verdes, as seguintes respostas dos alunos são elucidativas:

- *Moro num condomínio, não tem espaços verdes, tem muitas lojas ao redor, não existe muito trânsito e adoro o parque que tem a frente de casa. O que menos gosto é dos vizinhos. O que mais me recordo quando penso onde vivo é das brincadeiras na porta de casa quando era pequena e das festas de família;*
- *Moro numa casa, com jardim exterior grande (com árvores, flores e vegetação). Costumo apanhar trânsito de manhã e à noite. (...) A única coisa que não gosto é que estou longe das minhas amigas e de locais que frequento no dia a dia. Não havendo autocarros que me levem até lá tenho de ir com os meus pais;*
- *Eu vivo num local que tem nome de “bairro”. Nele tem verdes à volta. Lá perto tem um jardim enorme com muitos verdes, outras casas, uma escola primária e algumas lojas (cafés, supermercado, entre outras). Por ser um espaço muito abrangente não é costume haver trânsito.*

Já o acesso a comércio e serviços é nitidamente destacado, tal como referido em duas das respostas anteriores. A proximidade de estabelecimentos comerciais (‘supermercados, cafés, centros comerciais, lojas, mercados’), foi frequentemente mencionada, indiciando o carácter urbano da sua área de residência. No entanto, alguns alunos destacaram a falta de comércio próximo, o que pode levantar questões sobre acessibilidade e desigualdade na distribuição de serviços.

Os estudantes descrevem o acesso a serviços comerciais da seguinte forma:

- *Moro num prédio, não tem espaços verdes, não há muito trânsito onde moro. O que eu mais gosto do lugar onde vivo é a fácil ligação com diferentes lojas de comércio.*
- *O local onde resido é mais no centro da cidade, tem trânsito, atividades comerciais e etc.*
- *O meu Bairro tem bastantes atividades comerciais (...)*
- *Moro numa área muita urbana, mas perto de um parque grande. Tem muitas lojas e um metro perto da minha casa.*

Como já referimos, o trânsito foi um dos aspetos mais referidos, com relatos de congestionamento, especialmente em horas de ponta. Por outro lado, vários alunos mencionaram a utilização de transportes públicos (metro, autocarros), sugerindo uma

dependência destes meios para as deslocações diárias. Esta análise leva-nos à questão seguinte: Que implicações terá esta realidade nos hábitos de mobilidade dos alunos?

Além dos aspetos físicos, as respostas incluíram referências a locais preferidos (como parques) e memórias de infância (brincadeiras no bairro, festas familiares). Alguns alunos associaram o seu ambiente residencial a sentimentos de liberdade ou, pelo contrário, a restrições. Estes elementos subjetivos podem estar relacionados com o grau de acomodação ao espaço.

Ressaltam-se assim, os seguintes comentários:

- *O que mais recorde no lugar onde vivo é o espaço que há para algumas crianças poderem se divertir*
- *(...) o que mais recorde quando penso no local é a lealdade e o companheirismo dos moradores.”*
- *Liberdade quando estou na casa do meu pai sinto que estou livre, mas quando estou na casa da minha mãe sinto-me sem liberdade porque não tenho o meu espaço privado”*

Foram ainda mencionados problemas como ruído excessivo, vizinhos problemáticos, a presença de pessoas sem-abrigo ou o estado de limpeza das ruas, como se verifica nas seguintes respostas:

- *Vivo em um duplex, muito frio, com um escritório (que possui duas mesas), dois quartos, duas casas de banho. A cozinha e a sala de estar são no mesmo ambiente (em conceito aberto). A casa é fria e os vizinhos são imensamente barulhentos (muito irritante). O ambiente não é feio, bem arborizado aberto, mas é sujo (...);*
- *É moderadamente silencioso. Exceto pelos sons de veículos passando, que acontecem com mais frequência do que nunca, e cachorros latindo;*
- *É um bairro não tem nada de jeito porque as pessoas estragam*

Com a análise das respostas dos estudantes, os resultados indicam que a maioria dos alunos reside em áreas urbanas ou suburbanas, com acesso a comércio e transportes públicos, mas que enfrenta desafios comuns aos espaços urbanos, como o trânsito, o barulho e, em alguns casos a escassez de áreas verdes. As descrições não se limitaram a aspetos físicos, incluindo também experiências pessoais e emocionais ligadas ao

espaço envolvente às suas habitações. Estes dados permitem compreender melhor a relação dos alunos com o seu ambiente residencial, levantando questões para futuros estudos sobre como as características do local de residência influenciam o seu quotidiano e bem-estar.

4.1.4.2. Os mapas mentais

De acordo com Kozel (2018, p.63), os mapas mentais correspondem a “(...) uma representação do mundo real visto pelo olhar do particular de um ser humano, passando por seu aporte cognitivo, sua visão de mundo e intencionalidades”. Correspondem a ‘esboços’ desenhados de memória que ajudam a organizar a informação espacial que retemos de qualquer área (Metz, 1990), ajudando “(...) to distinguish between main and side issues” (Barend (Köbben & van den Brink, 2024, p.1).

No contexto educativo, a elaboração de mapas mentais “(...) is a form of student creativity in describing maps that exist in themselves” (Rosyida, Wirahayu & Insani (2019, p.138), considerando-se que esta atividade empodera os alunos “(...) because it trains their geographic thinking and helps them connect the knowledge and skills they acquired to the curriculum” (Barend (Köbben & van den Brink, ob.cit., p.157). Ou seja, a elaboração sistemática de mapas mentais, pode constituir uma estratégia de ensino que, progressivamente, vai ajudando os alunos a compreender melhor e a representar o espaço geográfico, de acordo com as regras cartográficas, potenciando, assim, as aprendizagens em sala de aula (Solomon,1978).

Quando solicitamos aos nossos alunos que fizessem um mapa da sua área de residência, a reação não foi muito positiva. Tendo à sua frente uma folha de papel A4 em branco, muitos prontamente comentaram que ‘não tinham jeito para desenhar’, que ‘não sabiam o que representar e como’ ou que era ‘uma atividade difícil’. Estas reações não foram uma surpresa, pois em estudos consultados que contemplavam atividade similar, os alunos colocavam obstáculos parecidos e revelavam imensas dúvidas (e.g. Costa, 2020).

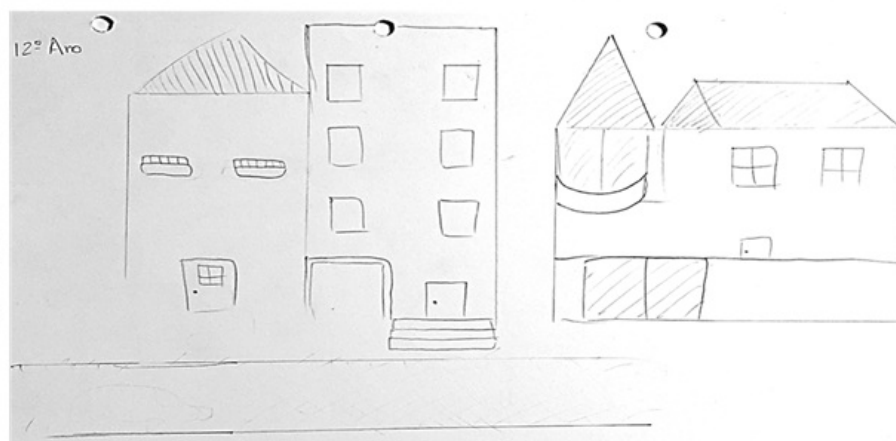
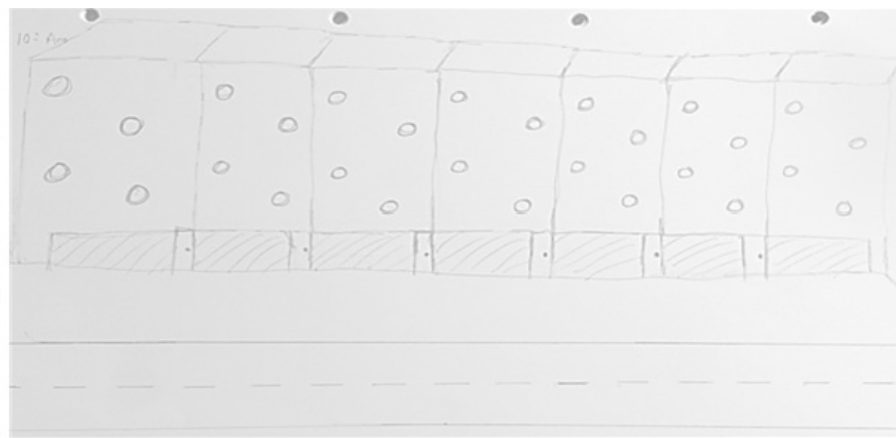
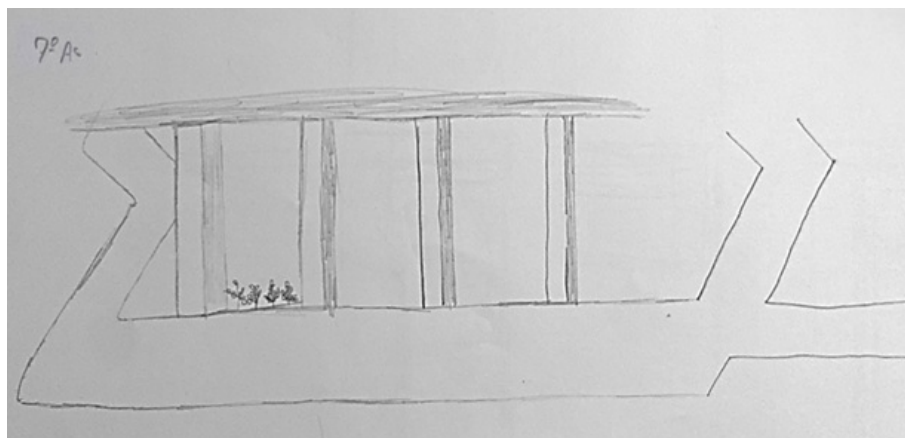
Após explicarmos o que se pretendia, salientando que pensassem na área onde moram e expressassem, através de simbologia e/ou texto, os elementos que melhor recordam

e que para eles constituem um benefício ou um problema (edifícios, ruas, espaços verdes, áreas comerciais, sítios preferidos, trânsito, ...), iniciaram a atividade ainda pouco confiantes.

Neste contexto, conseguimos reunir apenas 37 mapas mentais, dos 7º, 8º, 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, destacando-se a maior participação dos estudantes do ensino secundário, particularmente do 10º e 12º anos. A sua análise foi baseada nos seguintes critérios: i) representação geral; ii) simbologia utilizada para representar os elementos materiais figurados e respetiva identificação; iii) referências adicionais que apelam à perceção que têm do 'espaço vivido', como locais que assumem destaque pela dimensão/escala de desenho; iv) inclusão (ou não) de elementos que apoiam a 'leitura' do mapa (orientação, legenda); v) particularidades 'únicas' que caracterizam cada mapa.

Uma primeira análise dos mapas realizados, independentemente do ano de escolaridade, traduz o pouco entusiasmo dos alunos na realização desta atividade, verificando-se que, mesmo após as instruções, mais de metade (54%) não realizou o exercício como era pedido, limitando-se a apresentar um desenho com símbolos sem qualquer designação específica, não indicando sequer a sua habitação. Na verdade, são 'mapas' muito elementares em que não se observa qualquer informação que permita identificar a área de residência e, podemos mesmo referir, que alguns 'esboços' mais parecem desenhos 'infantis' que poderiam ter sido elaborados por crianças (Figura 11).

Figura 11-Mapas mentais de alunos do 7º, 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, sem qualquer legenda ou noção de escala. As imagens podiam ser atribuídas a qualquer faixa etária.



Fonte: alunos inquiridos

De qualquer modo, constituindo uma representação visual da forma como os alunos percebem a sua área de residência, há elementos (tabela 11 em anexo, p.110), que foram referidos no item anterior, como a presença de trânsito, a (in)suficiência de espaços verdes, ou o tipo de habitação. Esta forma de representação evidencia a importância atribuída a cada aspeto.

Na figura 12, podemos observar dois mapas mentais que evidenciam a presença do 'trânsito' na área de residência de alguns discentes. Esta representação demonstra a influência deste aspeto na percepção que os alunos têm do espaço onde habitam, frequentemente associada ao desconforto, stress e atrasos na sua rotina escolar.

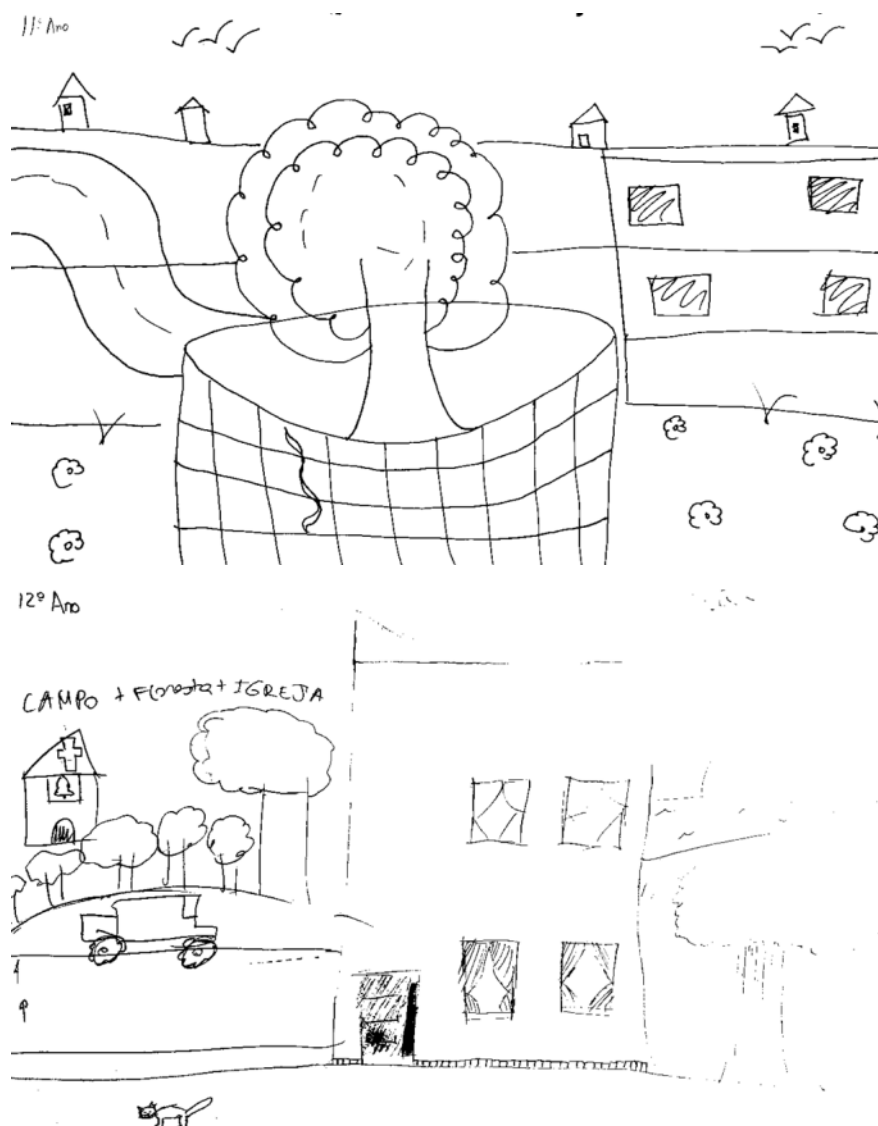
Figura 12- Mapas Mentais ilustrativos do trânsito



Fonte: alunos inquiridos

Os espaços verdes são destacados na figura 13, através de mapas mentais que incluem áreas arborizadas ou parques que representam elementos de bem-estar, descanso e socialização perto das suas áreas de residência. Verifica-se que os alunos dão uma grande importância à presença de espaços verdes, uma vez que estes estão presentes em quase todos os mapas desenhados.

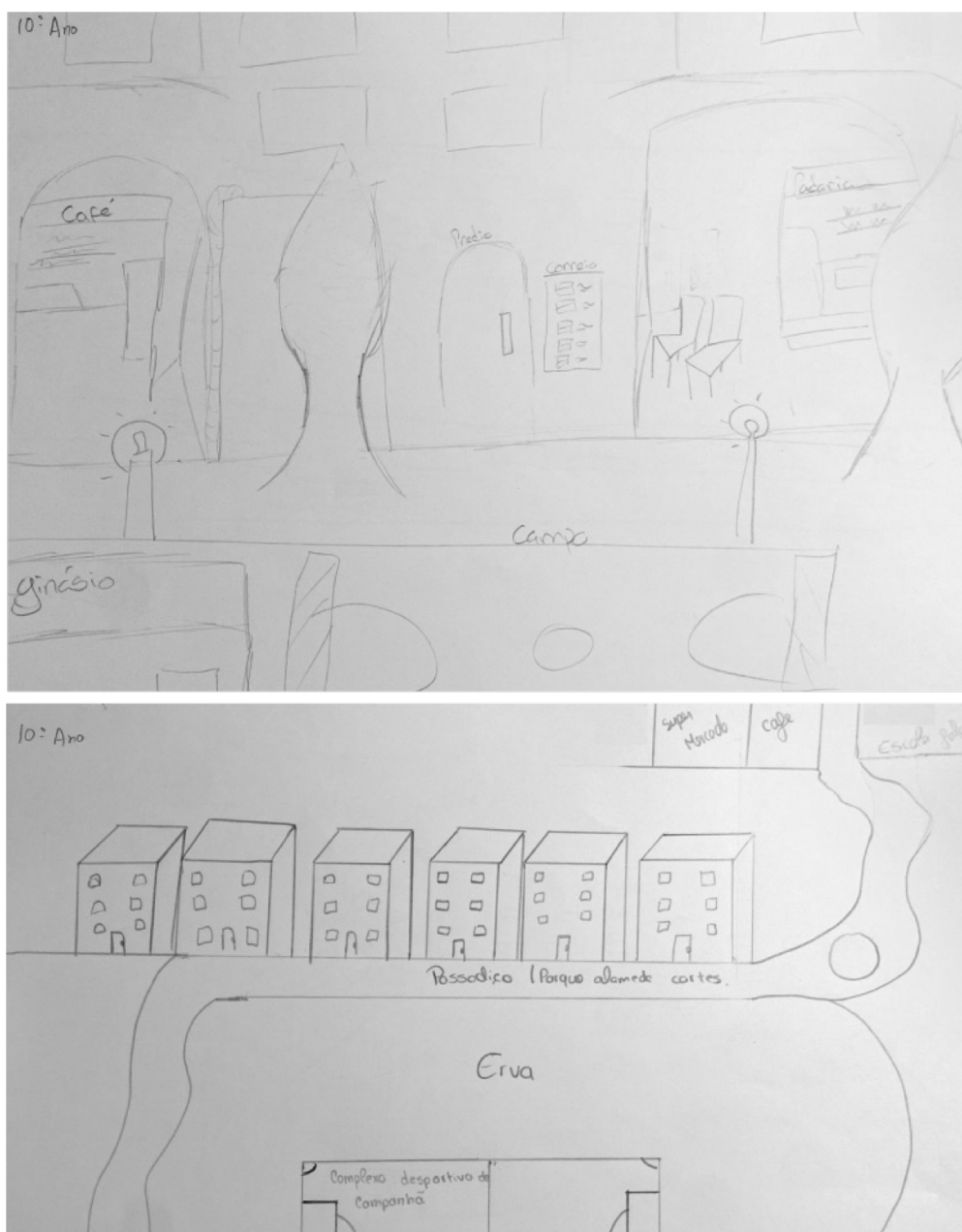
Figura 13- Mapas Mentais ilustrativos dos espaços verdes



Fonte: alunos inquiridos

Já a figura 14, reúne mapas mentais com referência às atividades comerciais, demonstrando que os alunos residem sobretudo em zonas urbanas com a presença nítida de serviços e lojas.

Figura 14-Mapas Mentais ilustrativos das atividades comerciais

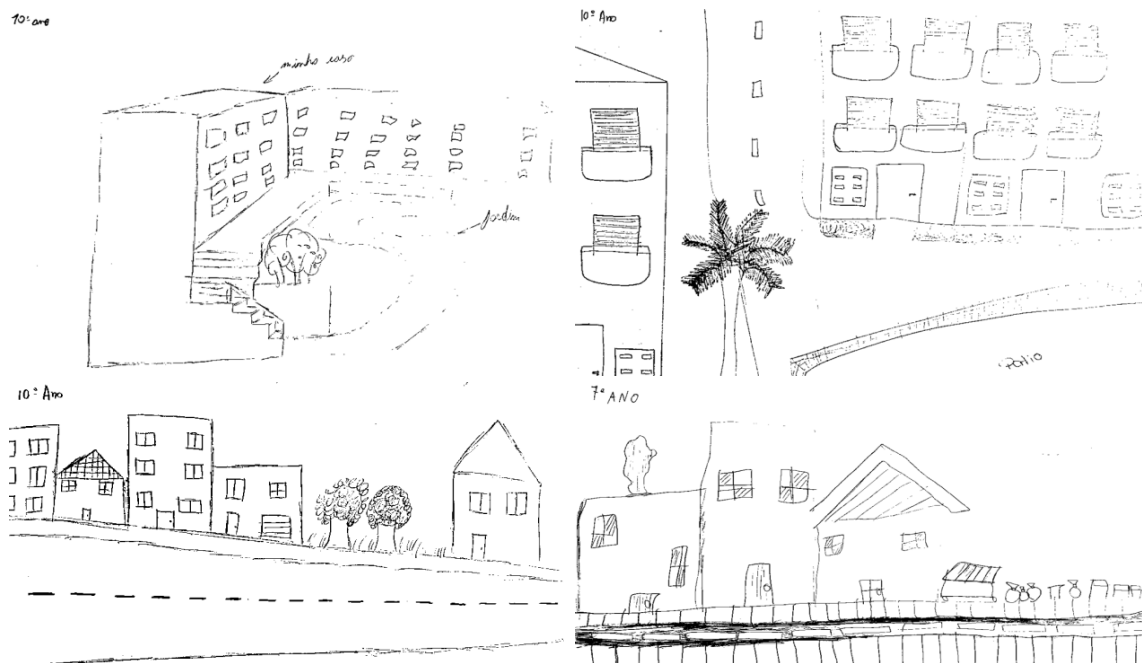


Fonte: alunos inquiridos

Nos mapas relativos ao tipo de habitação (figura 15), verifica-se uma dualidade de realidades, com edifícios de apartamentos e prédios em bairros urbanos até casas alinhadas ao longo ruas, sem o enquadramento das primeiras. Estas categorias surgem associadas a diversos sentimentos, uma vez que, os espaços maiores e com exterior estão frequentemente ligados a liberdade e conforto, embora possam estar mais associados à menor privacidade de grandes condomínios. Os exemplos das 'pequenas' habitações apelam, na nossa opinião, a áreas suburbanas, em que a tipologia do

edificado é diversa e ‘convive’ com proximidade da ‘rua’. A representação das habitações nos mapas mentais reflete não só o espaço físico, mas também as relações sociais e os sentimentos associados.

Figura 15- - Mapas Mentais ilustrativos do tipo de habitação



Fonte: alunos inquiridos

Por fim, os mapas referentes às infraestruturas e aos transportes (figura 16) destacam a centralidade do acesso a metro, autocarros, comboio e serviços como escolas, universidades hospitais e farmácias e hotéis. O mapa representado na parte superior esquerda da imagem, é, na nossa opinião, um dos mais bem conseguidos, ilustrando uma área de ‘centralidade urbana’, onde confluem diferentes tipos de transportes e, ao fundo, o ‘estádio do Dragão’. É provavelmente o único em que se evidencia uma estrutura facilmente identificável.

Figura 16- Mapas Mentais ilustrativos das infraestruturas e transportes



Fonte: alunos inquiridos

Independentemente da qualidade gráfica dos mapas mentais, não é difícil observar, em alguns deles, as respostas escritas dos alunos à questão em que pedíamos para descreverem a área onde residem. Mas como refere Costa (2020, p.121), este exercício, para os alunos, “(...) é um primeiro passo para os fazer sentir que as aulas de Geografia começam no território ‘experienciado’ e que todos os dias trazem para a escola um pedacinho da sua Geografia”.

4.1.5. Principais problemas na área de residência

Para uma análise sistematizada das respostas à pergunta 23 do questionário “Quais os principais problemas que identificas na área onde resides?”, procedemos a uma análise temática que nos permitiu agrupar os principais problemas identificados pelos alunos na área onde residem (tabela 6).

Tabela 6-Principais problemas na área de residência dos alunos

Categoria	Descrição	Exemplos de Resposta
Violência e criminalidade	<i>Os alunos apontam a presença de violência, tráfico de drogas, insegurança e problemas relacionados com a criminalidade.</i>	<i>"Violência"; "Violência, traficantes sempre a fugir da polícia"; "(...)houve casos de violência, mas mais nada; "Muita violência."; "Adolescentes problemáticos"; "Nada além de uns bandos de meninos do bairro que já bateram em um amigo meu e que normalmente andam com objetos cortantes."</i>
Pessoas sem abrigo e casas degradadas	<i>Os discentes referem a presença de pessoas em situação de sem-abrigo, habitações em mau estado ou abandonadas.</i>	<i>"Pessoas sem abrigo e casas degradadas"; "Existem muitas pessoas sem abrigo, casas com muita humidade e violência"; "Casas degradadas, mau ambiente"; "Podia ter algumas obras, pois tem algumas casas abandonadas; "Tem algumas casas abandonadas, (...)"; Casas degradadas"; "Problemas de a câmara não querer fazer obras às casas e à rua."</i>
Barulho e ambiente desagradável	<i>Os alunos salientam problemas de ruído excessivo, música alta, pessoas a gritar ou barulho automóvel.</i>	<i>"Muito barulho, música alta e pessoas velhas"; "(...) barulhos de algum automóvel"; "Pessoas inconvenientes que gritam muito"; "(..) barulhos à noite, música bastante alta"</i>
Trânsito e acessos	<i>Problemas de congestionamento, trânsito intenso, dificuldade de transporte ou estacionamento, são também referidos pelos inquiridos.</i>	<i>"(...) os transportes públicos costumam estar cheios"; "Os autocarros demoram muito"; "Trânsito durante o caminho para a escola"; "Trânsito"; "Transporte fácil, mas muita dificuldade de usar"; "Podiam fazer novas estradas para evitar trânsito"; "Transportes limitados".</i>
Problemas culturais e sociais	<i>A discriminação, o racismo, falta de cultura e o ambiente social negativo, são aspetos mencionados.</i>	<i>"Problemas culturais, racismo e discriminação"; "Cultura"; "Dsordem social"; "Economia social (há bastantes pessoas na rua) (...)."</i>

Pessoas / convívio	<i>Os discentes referem problemas relacionados com convivência, como más relações e a falta de pessoas da mesma idade.</i>	<i>"As pessoas"; "Só tem velhos e não tem ninguém da minha idade."</i>
Sem problemas / não sabe / boa área	<i>Alguns alunos nas suas respostas indicam ausência de problemas, desconhecimento ou apreciação do local.</i>	<i>"Não sei"; "Nada."; "Nunca vi algum problema"; "Não há nenhum tipo de violência."; "É tranquilo."; "Vivo numa zona bastante boa."; "Na área onde resido não é costume haver este tipo de problemas."; "Quase nenhum problema."; "Não vejo problemas na área onde resido."</i>
Outros	<i>Respostas mais específicas ou pouco frequentes que não se enquadram claramente nas outras categorias.</i>	<i>" (...) ocupam os lugares dos moradores."; "Há um jardim de infância por perto (...) a rua fica cheia de carros. "; "Ciganos."; "Podiam tratar mais das zonas verdes."; "É frio."</i>

Fonte: questionário aplicado

A análise das respostas obtidas relativamente aos principais problemas existentes na área de residência dos alunos revela realidades que não podem ser desagregadas do contexto escolar e familiar. O espaço habitacional influencia diretamente o bem-estar dos alunos, o que pode ter repercussões na sua motivação e desempenho académico. A presença de respostas dos inquiridos que citam a violência e criminalidade, - "Violência, traficantes sempre a fugir da polícia." ou "Muita violência." -, aponta para ambientes onde a insegurança está presente nas suas vidas. Este tipo de eventos pode provocar ansiedade, medo e instabilidade emocional, comprometendo o foco e a predisposição para a aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o relato de casas degradadas e a presença de pessoas sem abrigo reflete condições habitacionais precárias, que muitas vezes traduzem fragilidades socioeconómicas. Tais condições interferem não apenas no conforto físico, mas também no sentimento de dignidade e pertença, influenciando a autoestima dos alunos e, por consequência, a sua motivação escolar. Por outro lado, a excessiva

presença de barulho e ambientes desagradáveis, que incluem música alta e comportamentos perturbadores, contribuem para a desorganização do espaço pessoal e a dificuldade de concentração, fatores importantes para o estudo.

Em contrapartida, problemas como trânsito intenso, transportes sobrecarregados ou difíceis acessos à escola foram igualmente referidos, indiciando que a própria deslocação se torna, por vezes, mais um obstáculo diário à assiduidade e pontualidade, influenciando negativamente o percurso educativo.

Não menos importantes são as respostas que mencionam problemas culturais e sociais, sobretudo a discriminação e o racismo, que afetam a integração e o sentido de respeito pelos outros. A falta de um convívio saudável e de pares com quem partilhar experiências também é apontada por alguns alunos - como quando referem “só tem velhos e não tem ninguém da minha idade” -, mostrando um sentimento de isolamento que pode refletir-se na falta de envolvimento com o meio escolar.

Apesar de tudo, importa sublinhar que uma parte significativa dos participantes expressa satisfação com a sua área de residência, não identificando problemas relevantes, o que demonstra que nem todos os contextos residenciais se traduzem em obstáculos para o percurso académico. Ainda assim, esta análise reforça a ideia de que o ambiente de vivência, enquanto elemento integrante do ecossistema familiar e comunitário, constitui um fator importante na compreensão da (des)motivação e do (in)sucesso escolar.

Complementarmente, a pergunta 27 - “Imagina que és presidente da câmara municipal do teu concelho e tens o poder de melhorar a tua área de residência. Que aspetos mudarias?” -, permitiu explorar não só a perceção dos alunos sobre os problemas existentes, mas também a sua capacidade de propor soluções concretas para melhorar o território onde vivem. A análise das respostas revelou quatro grandes áreas temáticas: Infraestruturas e Urbanismo, Habitação e Condições de Vida, Espaços Públicos, Ambiente e Lazer, e Sociedade, Serviços e Segurança.

No domínio das ‘Infraestrutura e Urbanismo’, os alunos destacaram preocupações com estradas, transportes, energia, iluminação e acessos, como se observa nas seguintes

respostas: “Consertava as estradas.”; “A energia, cai constantemente na minha casa.”; “Colocava bebedouros, painéis solares nos prédios.”; “Horários de autocarro de forma a melhorar a deslocação das pessoas.” Ou, ainda: “Tentaria mudar as infraestruturas e também a sua qualidade, e ter um maior aproveitamento da área, de forma a termos mais habitações, sem danificar ou prejudicar espaços verdes/áreas de lazer.” Este grupo evidencia uma consciência da necessidade de uma estrutura urbana mais eficiente, moderna e funcional.

No subgrupo ‘Habitação e Condições de Vida’, surgem referências à degradação de edifícios e à exclusão habitacional, demonstrando uma preocupação social com as condições de vida da comunidade: “Melhorar as condições dos apartamentos/espaços de habitação.”; “Reformar os apartamentos mais antigos, dando possibilidade de acesso a novos moradores.(...)”; “Mudaria a falta de acolhimento para as pessoas que não têm condições para pagar uma casa (...)”, ou “Encontraria maneiras de deixar a área menos perigosa, principalmente em relação aos traficantes e consumidores de drogas que vivem ao redor. Investiria também na melhoria das habitações.”. Estas respostas revelam uma sensibilidade para com as desigualdades sociais e habitacionais.

Relativamente aos ‘Espaços Públicos, Ambiente e Lazer’, os alunos manifestaram interesse pela valorização do espaço público, promovendo a qualidade de vida: “Eu construía mais espaços verdes.”; “Adição de áreas mais verdes no concelho.”; “Colocar supermercado nas áreas e colocar desportos gratuitos no local.”; e até “Desenvolver o turismo local.” Neste grupo, destaca-se a intenção de promover uma vivência mais saudável, inclusiva e atrativa.

Por fim, no subgrupo ‘Sociedade, Serviços e Segurança’, os alunos mencionaram a segurança, apoio social e qualidade dos serviços públicos como prioridades: “Segurança.”; “Melhores condições escolares.”; “Faria ter mais autocarros, mais linhas de metros, melhoraria as condições de algumas escolas, lugares para ajudar quem necessita como por exemplo moradores de rua (...)”; ou “Aumentaria a luz das ruas e a vigilância noturna.” Este grupo reflete a preocupação que os alunos têm com a coesão social, a proteção dos cidadãos e o acesso a direitos básicos.

Em oposição, também se verificaram respostas como “Nada.” ou “Não sei.”, refletindo desinteresse, conformismo ou até falta de informação sobre a gestão do território. Ainda assim, a maioria das respostas demonstra uma visão crítica por parte dos alunos, revelando a sua capacidade de identificar prioridades urbanas e sociais, muitas vezes alinhadas com problemáticas reais vivenciadas no seu quotidiano.

Assim, é necessário que as políticas socioeducativas considerem estas dinâmicas territoriais, na construção de respostas mais justas às dificuldades enunciadas pelos alunos no ‘meio físico’ em que se enquadra a sua habitação e escola.

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

Neste subcapítulo, apresenta-se a análise das respostas relativas ao contexto socioeconómico e cultural em que se inserem os alunos inquiridos. Os dados relativos ao agregado familiar foram obtidos através do sistema de informação 'INOVAR Consulta' da ESAN, disponibilizados pela Professora Maria Salomé Ribeiro.

Este eixo de análise centra-se em quatro dimensões principais:

- (1) a composição do agregado familiar, incluindo a escolaridade e a profissão dos seus elementos, fatores que permitem caracterizar o perfil socioeconómico das famílias;
- (2) a existência ou ausência de apoio nas atividades letivas, um aspeto que influencia diretamente o desempenho académico dos alunos;
- (3) o tipo de dispositivos e recursos informáticos disponíveis para uso educativo, que condicionam o acesso a ferramentas digitais essenciais;
- (4) o acesso à internet, um recurso fundamental no contexto educativo atual.

No que diz respeito a características específicas dos alunos - para além da idade, género, e ano de escolaridade e nacionalidade), o documento Excel disponibilizado incluía informações sobre o número de alunos com Necessidades Especiais de Educação (NEE), os que seguem um Currículo Específico Individual (CEI), que ligado à educação especial, corresponde a uma medida educativa que incorpora alterações

no currículo comum , a frequência de um Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)², assim como se o português é ou não a sua língua materna (PLNM).

A análise destas dimensões e variáveis permite compreender de que forma o contexto socioeconómico, cultural e familiar dos alunos condiciona ou facilita o seu percurso académico, contribuindo para uma visão mais abrangente dos fatores externos que influenciam a sua motivação e sucesso escolar.

4.2.1. Composição e características do agregado familiar

A família é a base do desenvolvimento emocional e psicológico de crianças e jovens, constituindo o pilar essencial de um sistema de socialização em que ocorrem as primeiras aprendizagens e integração “(...) de padrões, regras e valores que influenciam profundamente as interações em sociedade” (Costa, 2024, p.3). É neste meio que conseguem desenvolver os seus ideais, objetivos, valores, as suas opções e a sua forma de ver o mundo, fatores essenciais para a definição da sua identidade. Deste modo, os pais são o ‘modelo’ que, em primeira instância, influencia o comportamento dos filhos, quer através dos ‘princípios e valores’ que lhes transmitem, quer pelas expectativas que lhes vão incutindo. Esta influência manifesta-se em várias dimensões, desde a relação que mantêm com a escola até às decisões do quotidiano, influenciando tanto o sucesso académico como os objetivos pessoais e profissionais.

Por outro lado, é também necessário reconhecer a importância crescente do grupo de amigos durante a adolescência, uma vez que esta fase se caracteriza pela procura de autonomia e integração social, sendo os pares um elemento-chave no processo de descoberta individual e comportamentos positivos de socialização. Como referem Camacho et al (2010, p.104), os “(...) adolescentes que referem possuir amizades recíprocas, que lhes fornecem suporte social, têm maior probabilidade de ser

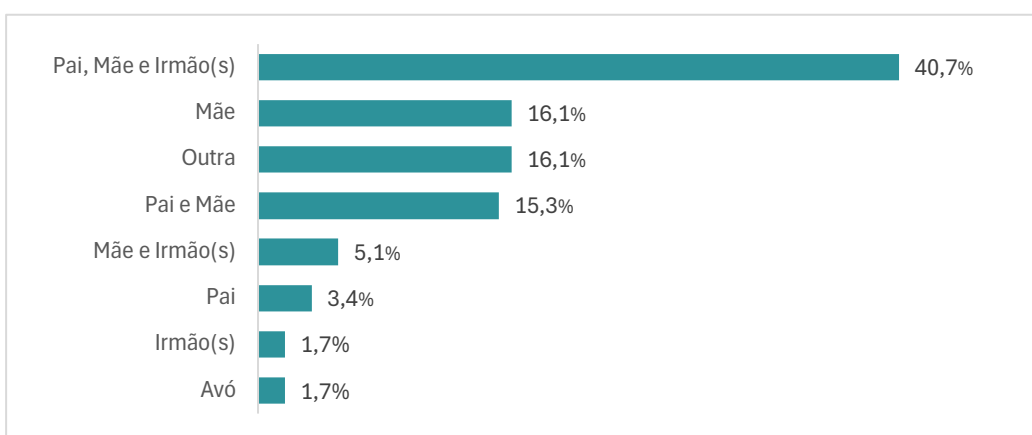
². “O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) é uma medida socioeducativa, de carácter temporário e excecional, a adotar depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar, que visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 2.º ou 3.º ciclo.” (<https://www.dge.mec.pt/programa-integrado-de-educacao-e-formacao>)

populares, de estar mais motivados, envolvem-se mais nas actividades escolares têm melhores resultados académicos e são socialmente mais competentes (...).”

Embora a nossa amostra seja limitada para podermos generalizar conclusões, podemos considerar que os resultados vão ao encontro de outros estudos e perspectivas teóricas, que consideram a família um elemento diferenciador na (des)motivação e (in)sucesso escolar, considerando que “(...) o apoio da família é fundamental, o afeto é imperativo e a boa comunicação entre os pais e os filhos é uma necessidade para que sejam bem-sucedidos na escola. (Oliveira, 2019, p.31). Vários estudos indicam que os jovens vindos de ambientes familiares mais estáveis tendem a alcançar um melhor desempenho escolar em comparação com aqueles que vivem em contextos mais instáveis.

De acordo com a informação fornecida pela ESAN, a composição do agregado familiar dos alunos que frequentam a escola é a ‘típica’ família nuclear - abrangendo 40,7% dos estudantes -, englobando pai, mãe e irmã(os) ou apenas o pai e a mãe (Gráfico 6), perfazendo um total de 56% das famílias. Esta estrutura tende a ser estável, mas “(...) já não é para muitos o modelo de referência, embora continue a ser o mais presente” (Dias, 2011, p.143).

Gráfico 6-Composição do agregado familiar



Fonte: questionário aplicado

No entanto, esta relação entre ambientes familiares não é direta, especialmente quando falamos numa realidade social marcada por um aumento de famílias monoparentais, onde os modelos tradicionais já não são a única referência. No caso

em estudo, podemos verificar que 24,6% são famílias monoparentais (formada por um dos pais (pai ou mãe) e seus filhos, assumindo a mãe um domínio nítido.

Existem outras tipologias, aqui nem sempre identificadas (e.g. 'outras'), mas nem sempre se associa a tipologia familiar à influência exercida sobre o (in)sucesso académico. Por exemplo, Neves (2014, p.2) refere, com base na sua dissertação de mestrado sobre *Parentalidades e estruturas familiares: um estudo sobre o seu impacto no sucesso escolar dos adolescentes*:

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

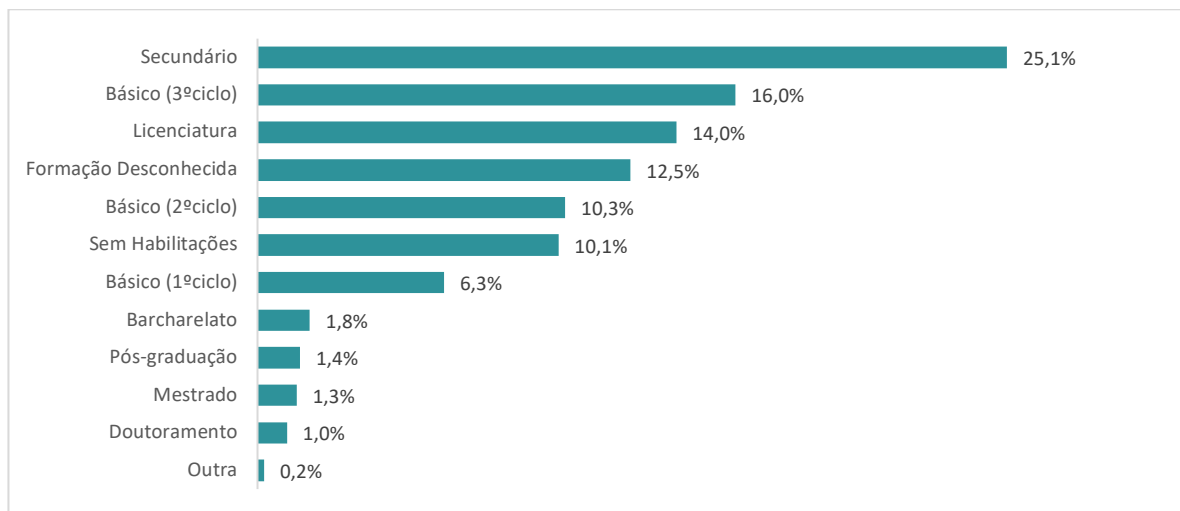
No entanto, Picanço (2012, p.42) defende que: "(...) crianças oriundas de famílias estruturadas (pai, mãe, irmãos) têm mais possibilidades de sucesso do que as crianças oriundas de famílias monoparentais." Assim, se a motivação, a vontade de estudar, ou os resultados dos alunos face aos conteúdos educativos são fatores influenciados pelo meio familiar, mas este impacto não atua isoladamente. Variáveis como a escolaridade e a profissão dos pais ou encarregados de educação, bem como as dinâmicas emocionais e afetivas no seio familiar, desempenham igualmente um papel crucial neste processo.

No decorrer das conversas informais com os alunos, verifica-se que estes gostam que os pais acompanhem o seu percurso escolar e um dos seus objetivos é tornarem-se um orgulho para eles. Nesse sentido, os jovens adolescentes apreciam o apoio dos pais e a sua presença no momento de fazer os trabalhos de casa ou de realizar um pequeno trabalho prático. Porém, nem todos os pais sentem que são capazes de o fazer devido ao seu nível de escolaridade. Por vezes, alguns jovens acabam por ter uma escolaridade superior à dos seus pais e estes sentem-se incapazes de os ajudar.

Os gráficos 7 e 8 permitem-nos verificar que, sobre a formação académica dos pais e das mães dos nossos alunos, globalmente predominam os que frequentaram ou concluíram o ensino secundário (25,1%), seguindo-se o 3º ciclo do Ensino Básico (16%) e, com 14%, a Licenciatura. Contudo, existem diferenças significativas entre a mãe e o pai. Destaca-se o valor das mães que apresentam Licenciatura (17,3%) em comparação

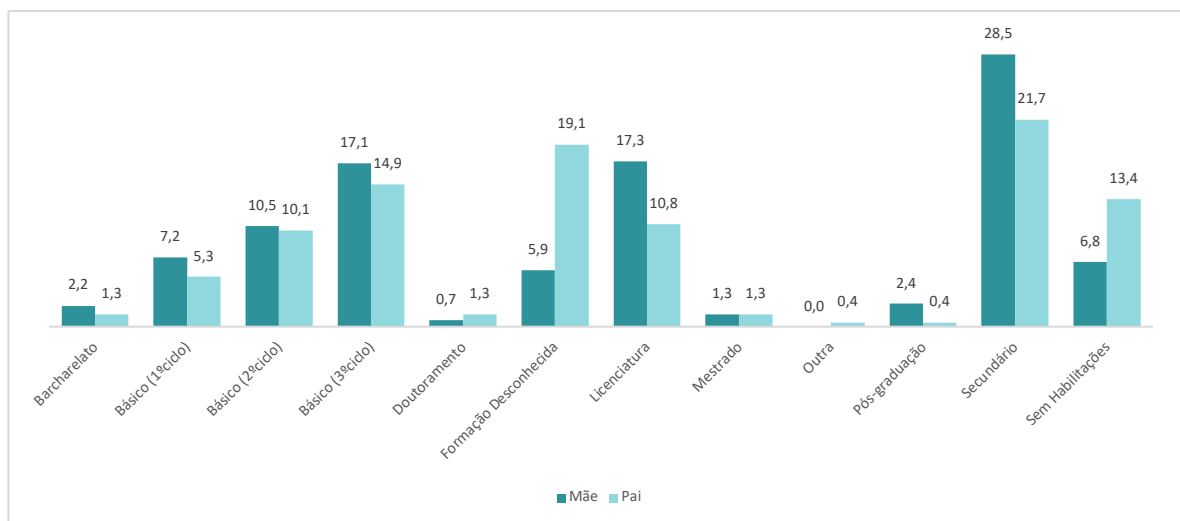
com os pais que apresentam somente 10,8% com este grau acadêmico. No entanto, distingue-se curiosamente a percentagem de pais que apresentam formação desconhecida (19,1%) podendo indicar que, na altura de preencher este formulário os alunos não detinham conhecimento da formação académica dos seus próprios pais. É igualmente pertinente refletirmos sobre os 13,4% dos pais que não apresentam nenhuma habilitação. Note-se que, se verifica uma tendência de as mães se destacarem em praticamente todos os graus académicos.

Gráfico 7-Formação Académica dos Progenitores (Pai e Mãe) (Total em %)



Fonte: questionário aplicado

Gráfico 8- Formação Académica da Mãe e do Pai em %



Fonte: questionário aplicado

A importância desta variável prende-se com o facto de os alunos, em geral, tenderem a seguir o exemplo dos pais, especialmente quando estes possuem níveis de escolaridade mais elevados. Santos e Graminha (2005), referem que a reduzida escolaridade e qualificação profissional dos pais pode constituir um fator de risco, na medida em que limita os recursos disponíveis por parte da família para orientar e apoiar academicamente os filhos, bem como para projetar expectativas quanto ao seu percurso escolar futuro.

O contexto socioeconómico, em parte reflexo da escolaridade, é um fator determinante no desempenho escolar dos filhos, pois os pais com uma maior escolaridade dispõem normalmente de recursos educativos para a educação dos seus filhos desde idades muito precoces, o que acaba por influenciar o seu desenvolvimento cognitivo (Carneiro et al., 2007; Heckman, 2008; Hill e Duncan, 1987).

Já a ideia de que, enquanto famílias com maior escolaridade e recursos costumam acompanhar de perto a vida escolar, aquelas com menos oportunidades educacionais e económicas geralmente encontram mais dificuldades para se envolver nesse processo. Guryan et al. (2008, p.30) afirma que “(...) parents with higher levels of education and income spend more time on childcare, the fact that they do so may have important implications for the intergenerational transmission of human capital”.

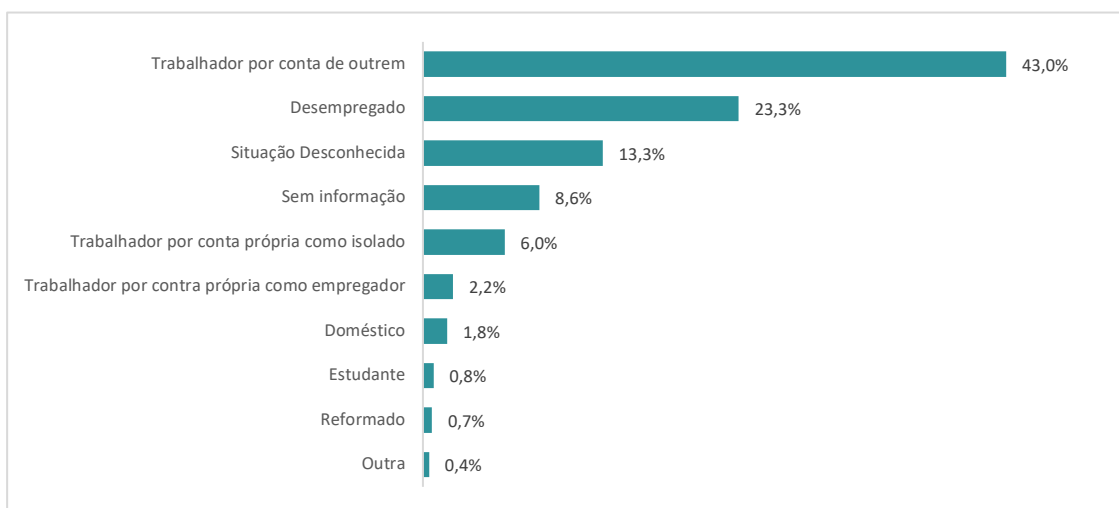
Para além do grau académico dos pais, é importante considerar também a sua situação profissional. Como ilustram os gráficos 9 e 10, onde os dados das mães e dos pais foram agrupados, observa-se que a maioria dos progenitores trabalha por conta de outrem, com destaque para as mães (45,3%). No entanto, 30,2% das mães encontram-se desempregadas, enquanto a situação profissional de 20% dos pais é desconhecida. Esta última percentagem pode estar associada ao facto de, como referido anteriormente, muitos alunos não possuírem informação sobre a profissão do pai ao preencherem o formulário. Tal facto levanta a hipótese de uma menor presença paterna na vida dos filhos.

É fundamental destacar que a atividade profissional dos pais pode influenciar tanto a perspetiva dos alunos em relação ao seu percurso académico como o seu

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

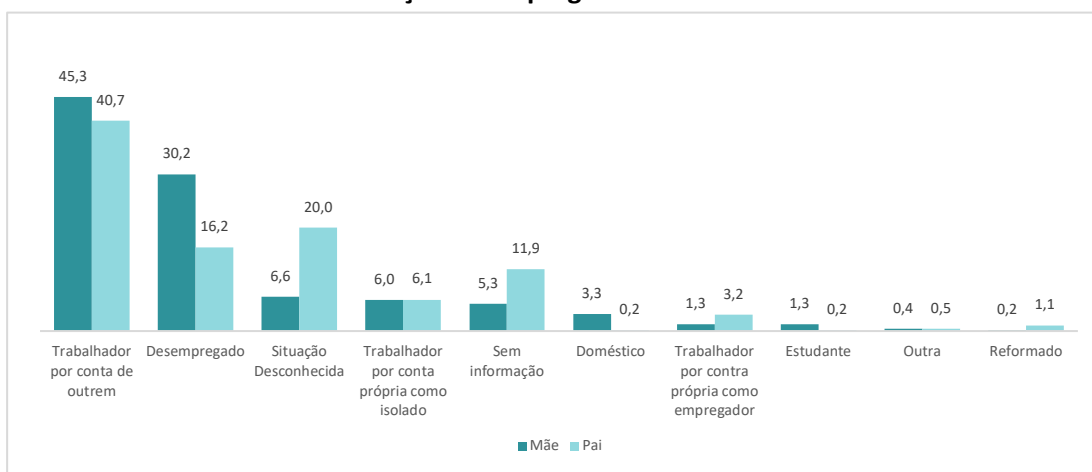
(...) a perceção do trabalho dos pais pode relacionar-se com a forma como os adolescentes pensam acerca dos seus próprios futuros, relacionando uma perceção positiva do trabalho dos pais e uma melhor competência académica, melhor funcionamento socio-emocional, maior ética profissional e o maior otimismo.

Gráfico 9- Situação de Emprego dos Progenitores (Pai e Mãe) (Total em %)



Fonte: questionário aplicado

Gráfico 10- Situação de Emprego da Mãe e do Pai em %



Fonte: questionário aplicado

Um dos elementos que nos pode dar uma ideia sobre o contexto socioeconómico do agregado familiar, é se usufruem, ou não, de apoio da Ação Social Escolar (ASE). Trata-

se de uma medida implementada todos os anos nas escolas, tendo como principal objetivo ajudar famílias carenciadas e que têm filhos que ainda estão a estudar. A ASE possui três escalões (Tabela 7), aumentando progressivamente o seu valor até ao escalão 3.

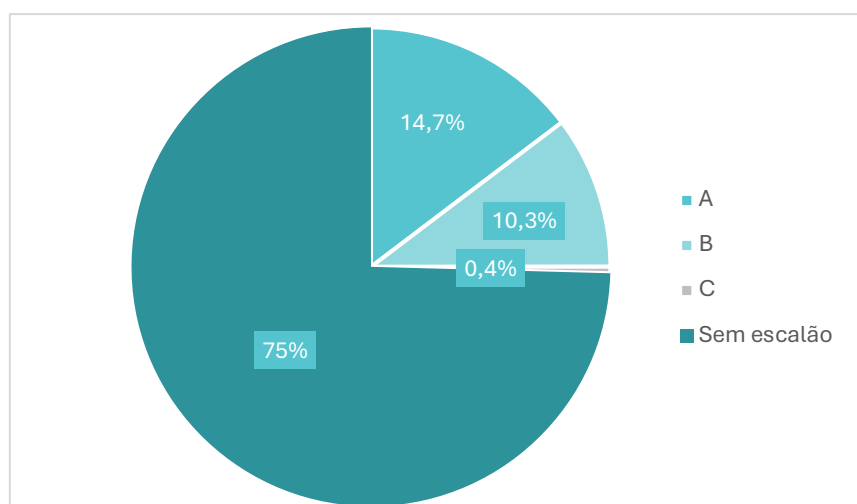
Tabela 7- Apoio ASE e seus escalões

Escalões	Valores de referência do agregado familiar
1º Escalão / A	Até 3.071,67 €
2º Escalão / B	Entre 3.071,67 € a 6.143,34 €
3º Escalão / C	Entre 6.143,34 € a 9.215,01 €

Fonte: Elaborado com base em: <https://www.nvalores.pt/ase-acao-social-escolar/>

Analisando o gráfico 11, sabemos que do total de alunos 75% não possui apoio do ASE. Apenas cerca de 15% se enquadra no escalão mais baixo (A) e 10 % auferem pelo escalão B. A percentagem de alunos enquadrados no C é mínima. Ou seja, apenas 25,4% dos estudantes usufruem de apoio, percentagem bastante próxima da relativa aos encarregados de educação que estão em situação de desemprego.

Gráfico 9- Número de alunos do 7º ano ao 12º ano que recebe apoio da ASE e seus respectivos escalões (A/B/C)



Fonte: questionário aplicado

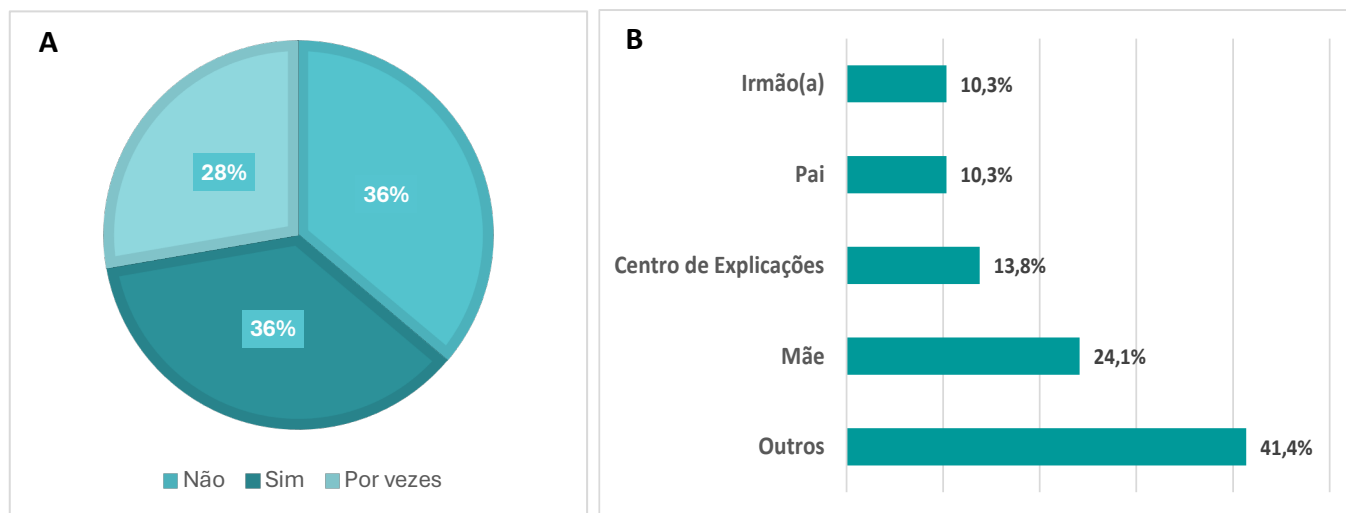
4.2.2. Acompanhamento escolar e acesso a recursos materiais

Sobre este aspeto, os dados revelam uma divisão equilibrada entre os alunos da amostra, visto que igual percentagem - 36% - referiram ter ou não alguém que apoie o estudo, enquanto 28% salientou que tal ocorria 'por vezes' (gráfico 12A).

Relativamente a quem presta a ajuda, o destaque (41,4%) é dado a 'outros' – que, eventualmente podem ser amigos ou outros familiares não referidos nas opções do questionário -, mas a mãe surge logo em segundo lugar (24,1%), enquanto 13,8% indicam frequentar um centro de explicações (gráfico 12B).

Por curiosidade, procuramos perceber se os alunos da amostra contam com algum tipo de apoio no estudo, considerando que este pode constituir um fator com impacto no seu desempenho e percurso escolar. A identificação da existência, regularidade e origem desse apoio permite-nos complementar a análise sobre as condições externas que influenciam o sucesso académico.

Gráfico 12 - A. Respostas à questão "Tens quem te ajude a estudar?" B- Quem acompanha os alunos no estudo

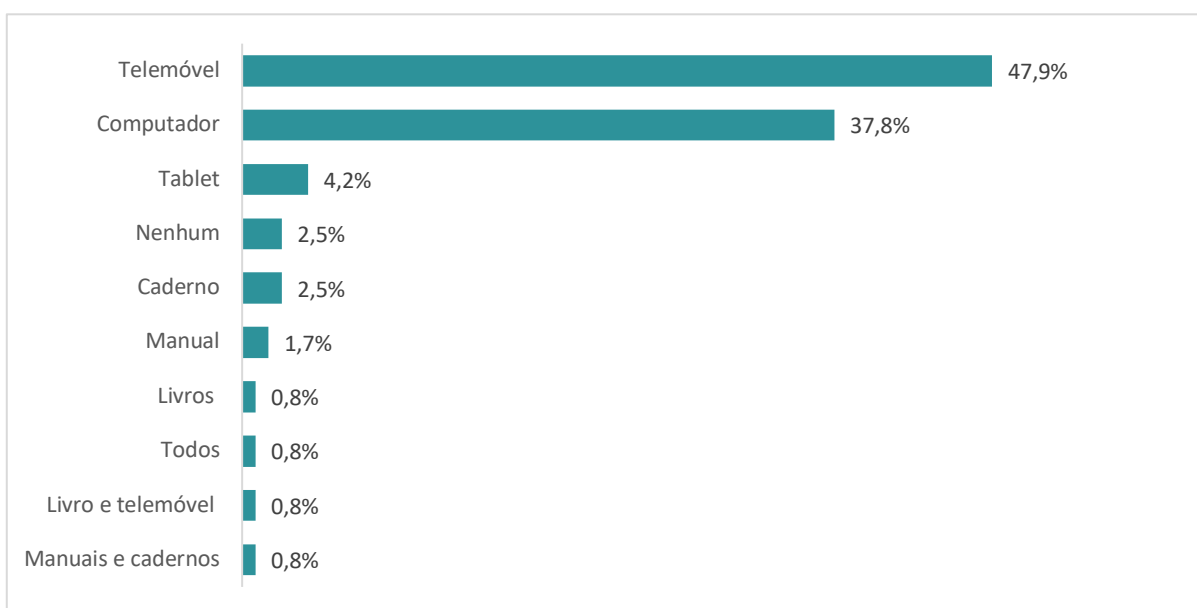


Fonte: questionário aplicado

Neste domínio, destacamos igualmente o acesso a recursos materiais. Este aspeto pareceu-nos importante principalmente ao nível da disponibilidade e acesso a dispositivos informáticos e à internet. Se o acesso à internet (cf. gráfico 21 em anexo,

página 111) é um recurso disponível para todos os estudantes inquiridos (99%), o equipamento utilizado é variável (gráfico 13). De qualquer modo, verifica-se que 47,9% utilizam telemóvel e 37,8% computador, para estudar, fazer trabalhos e para a elaboração de exercícios em sala de aula. Todos os outros recursos mais tradicionais, como o manual escolar, livros e cadernos revelam percentagens muito baixas (iguais ou inferiores a 2,7%), o que denunciando uma mudança no paradigma de estudo, em associação à facilidade de acesso a recursos online, à desatualização dos manuais escolares em papel e à falta de incentivo da escrita, revelada pela baixa utilização dos cadernos diários. Na verdade, a falta de motivação e o desinteresse pelo estudo de recursos analógicos, remete-nos para a facilidade e rapidez de acesso à informação através da internet, que está mais alinhada com as necessidades e ritmos do século XXI.

Gráfico 10- Recursos utilizados para estudar, fazer trabalhos e para a elaboração de exercícios em sala de aula



Fonte: questionário aplicado

4.3. O ‘meio escolar’

Neste subcapítulo, procede-se à análise das respostas relacionadas com o meio escolar, um dos eixos centrais deste estudo. O meio escolar é entendido como o ambiente educativo onde os alunos desenvolvem as suas aprendizagens, abrangendo as infraestruturas, os recursos disponíveis, as dinâmicas de sala de aula e as relações estabelecidas entre os diversos atores da comunidade educativa.

A análise estrutura-se em torno de quatro dimensões principais: as perspetivas dos alunos sobre a escola, as suas perceções relativamente às aulas e aos professores, as dinâmicas de interação com os colegas e as suas aspirações no âmbito do projeto de vida.

No que diz respeito às perspetivas sobre a escola, analisamos a perceção dos alunos relativamente às condições físicas da escola, como as salas de aula, os laboratórios, as bibliotecas e os espaços de convívio, assim como a sua satisfação global com o ambiente escolar. No âmbito das perspetivas sobre as aulas e os professores, explorou-se a qualidade do ensino, a relação pedagógica estabelecida com os docentes, a utilização de recursos tecnológicos e a adequação das metodologias de ensino às características dos alunos. Por fim, no que concerne ao projeto de vida, examinaram-se as ambições e expectativas dos alunos em relação ao seu futuro académico e profissional, bem como o papel da escola na orientação e preparação para a vida pós-escolar.

Como já referimos, no âmbito desta investigação procedeu-se à análise de dados recolhidos através de observações diretas e de questionários aplicados aos alunos, que permitiram caracterizar o ambiente escolar da ESAN.

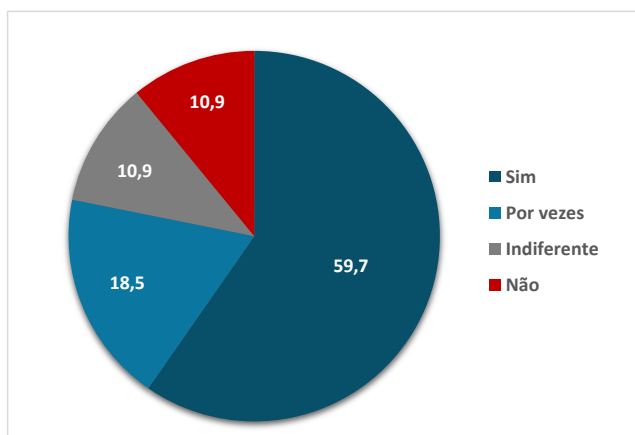
A análise dos resultados permitiu compreender de que forma o meio escolar influencia a motivação, o envolvimento e o sucesso académico dos alunos, contribuindo para uma visão mais ampla dos fatores internos que condicionam o percurso educativo.

4.3.1. Perspetivas sobre a Escola

A perceção que os alunos têm da escola constitui, neste estudo, um indicador importante para a compreensão do meio escolar e do seu impacto na motivação orientada para o processo de ensino-aprendizagem. A análise dos dados recolhidos permite identificar tanto os aspetos mais valorizados na escola, como as sugestões de melhoria por parte dos inquiridos.

Iniciando pela pergunta ‘Gostas da escola onde estudas?’ (Gráfico 14), verificamos que cerca de 60% dos alunos respondem afirmativamente, contrastando fortemente com o ‘não’ e os ‘indiferentes’ - somando 21,8%. São respostas cujas justificações indiciam posturas não necessariamente idênticas. Os que responderam ‘não’, por exemplo, parecem relacionar-se mais com a desmotivação pela escola em si, uma vez que quase 40% correspondem aos alunos que pretendem começar logo a trabalhar uma vez concluída a escolaridade obrigatória e 23% preferem frequentar um curso técnico. Os ‘indiferentes’, parecem referir-se mais a características específicas da escola (e.g. o edifício, as relações sociais, os condicionamentos regulamentares), considerando que 62% pretendem prosseguir os estudos para a universidade, a que se associam 14% a optar por um curso mais prático. A resposta ‘por vezes’ (18,5%) parece-nos sensata e refletida, talvez relacionada com o facto de, nem todos os dias, nos sentirmos com vontade de assistir a aulas de que gostamos menos, estarmos cansados, ou mesmo ter um teste! É uma questão cuja resposta combina aspetos internos e externos, com quase 70% a optar pela universidade como perspetiva futura, apenas menos 5% dos que afirmaram gostar da escola.

Gráfico 11-Gostas da escola onde estudas



Fonte: questionário aplicado

Na sequência da pergunta anterior, solicitamos aos alunos que indicassem os 'aspectos que destacariam como mais positivos da escola, e os que gostariam de alterar. Os elogios e sugestões de melhoria, estão agrupados em categorias nas tabelas 9 e 10, respetivamente, revelando as características que mais aprovam em contraste com as que denotam insatisfação. Estas respostas evidenciam uma consciência crítica relativamente ao funcionamento da escola, centrando-se em cinco categorias principais. De qualquer modo, representando as respostas dos alunos através de nuvens de palavras, observam-se vários aspetos em comum ao que definem como positivo e o que gostaria de ver alterado (Figura 17A e B)

Entre os aspetos mais valorizados pelos alunos (Tabela 8 e Figura 17A), destaca-se, em primeiro lugar, a categoria "professores", referida por cerca de 21% dos participantes. Seguem-se o ambiente escolar (12%) e os funcionários da escola (11%). O ensino também é mencionado como um fator positivo (cf. exemplos de respostas na Tabela 9), associado, por vezes, aos espaços de recreio e desporto disponíveis na escola.

Importa referir que cerca de 20%³ dos alunos indicaram não identificar nenhum aspeto positivo, o que se aproxima da percentagem dos que afirmaram não gostar da escola ou manifestaram indiferença relativamente à sua experiência escolar.

³ Os valores percentuais apresentados são apenas os que são mais vezes repetidos pelos alunos, ignorando-se a diversidade de aspetos que não cabem em grupos específicos.

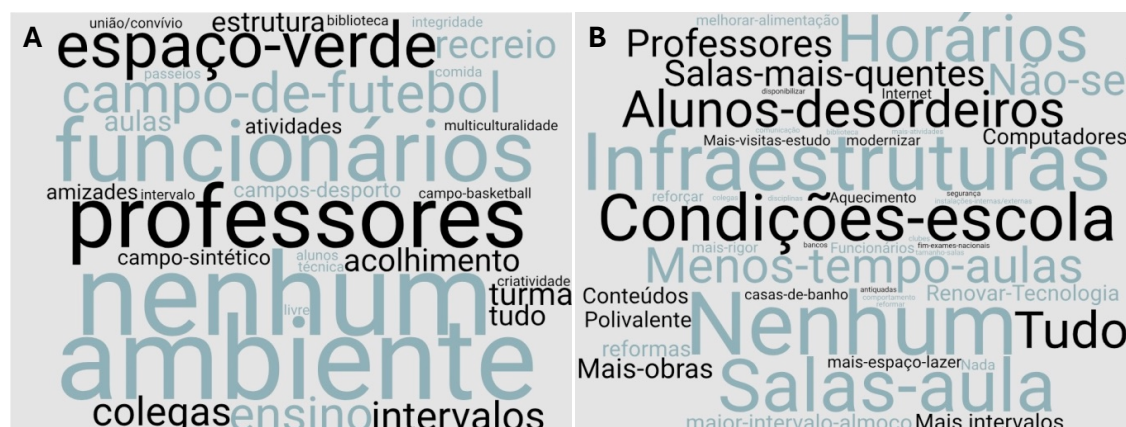
Por fim, a dimensão relacional, relacionada com os colegas e amigos, foi apontada por 8% dos inquiridos como um fator positivo, frequentemente associada aos intervalos e aos espaços verdes ao ar livre.

Tabela 8-Aspetos positivos da escola

Categoria	Descrição	Exemplos de Resposta
Professores, funcionários e colegas	As respostas referem como aspetos positivos os professores, os funcionários e colegas.	<i>"Os professores, os funcionários e o ambiente escolar"; A união/convívio entre os alunos"; "Os colegas de turma";</i>
Ensino e atividades	A qualidade do ensino, projetos extracurriculares, biblioteca, criatividade também são mencionados nas respostas.	<i>"O ensino"; "(...) as turmas pequenas; "As atividades criativas"; "A biblioteca"; "(...) os passeios escolares"</i>
Espaços e estrutura	Alguns alunos referem nas suas respostas os campos desportivos, os recreios, a localização e as instalações da escola.	<i>"Os campos de futebol, basketball e futsal"; "O espaço de recreio"; "o espaço verde ao ar livre".</i>
Ambiente e convívio	Os alunos nas suas respostas mencionam o ambiente positivo, o acolhimento, a multiculturalidade, as amizades e o clima escolar.	<i>"O ambiente positivo"; "A multiculturalidade"; "Os meus amigos e colegas"; "O acolhimento"; "os intervalos"</i>

Fonte: questionário aplicado

Figura 17-Aspetos positivos (A) e a alterar (B) na ESAN, de acordo com os alunos inquiridos.



Fonte: questionário aplicado

Relativamente aos aspetos a melhorar, note-se que os alunos destacam, em primeiro lugar, as infraestruturas e equipamentos (26,3%), referindo necessidades de melhoria nas salas de aula uma vez que as consideram em mau estado e frias (10,5%), assim como salientam as casas de banho, indicando a sua degradação. Destacam ainda a falta de recursos tecnológicos, designadamente computadores e projetores (Tabela 9).

Também são apontadas críticas à organização dos horários, com pedidos por mais intervalos e ajustamentos nas cargas horárias (*“mais tempo de intervalo”, “o horário de almoço, porque é pequeno”*), sugerindo que o ritmo escolar nem sempre favorece o bem-estar dos estudantes.

Em relação aos professores e ao ensino, surgem sugestões para melhorar a qualidade pedagógica e a comunicação refletindo experiências diversas entre os alunos.

Quanto ao comportamento e convivência, há referências a indisciplina e problemas no ambiente entre colegas (*“os alunos que estão sempre a estragar as coisas”*), evidenciando a importância de promover o respeito e a cidadania.

A convivência escolar é um aspeto central na construção de um clima de aprendizagem saudável. Como reforça Estrela (2002, p.13), *“(...)a escola, sistema aberto em interação com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que actualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa na sociedade em geral (...)”*.

Por fim, um grupo significativo de alunos afirmou não ter sugestões de melhorias (21,1%) (*“nenhum”, “não sei”*), o que pode indicar uma perceção globalmente positiva da escola ou falta de interesse de responder à questão.

Tabela 9- Aspetos que os alunos gostariam de alterar na escola

Categoria	Descrição	Exemplos de Resposta
Infraestruturas e equipamentos	Questões relacionadas com o estado físico da escola, salas, aquecimento, WC, internet, computadores, polivalente e materiais, são vistas pelos alunos com necessidade de melhoria.	<i>"As condições da sala de aula"; "As WC da escola toda"; "A escola precisa de material novo e de obras."; "A tecnologia como o acesso à internet, melhores projetores"; "Computadores novos"; "Salas mais quentes"</i>
Horários e organização escolar	Os alunos desejam que sejam feitas, alterações desejadas nos horários, greves, carga horária, tempo de aulas e pausas letivas.	<i>"Mais tempo de intervalo."; "O horário e as aulas."; "Menos tempo de aulas."; "O horário de terça e quinta."; "O horário de almoço, porque é pequeno."</i>
Professores e ensino	Em várias respostas encontram-se críticas ou sugestões relacionadas com os professores, matérias de ensino e o método de ensino.	<i>"Os professores"; "Professores de filosofia"; "Professores melhores"; "O facto de as disciplinas serem aborrecidas"; "A comunicação entre aluno - professor"</i>
Comportamento e convivência	Problemas com os comportamentos de colegas, a presença de repetentes, o respeito em sala de aula e o ambiente escolar, são fatores mencionados pelos alunos.	<i>"Gostaria que os colegas fossem mais atentos"; "Os alunos que estão sempre a estragar as coisas"; "Comportamento de alguns alunos"</i>
Nada a alterar / não sei	Alguns alunos nas suas respostas indicam que não gostariam de alterar nada na escola ou não sabem o que deveria ser alterado.	<i>"Nenhum"; Não sei"; "Nada"</i>

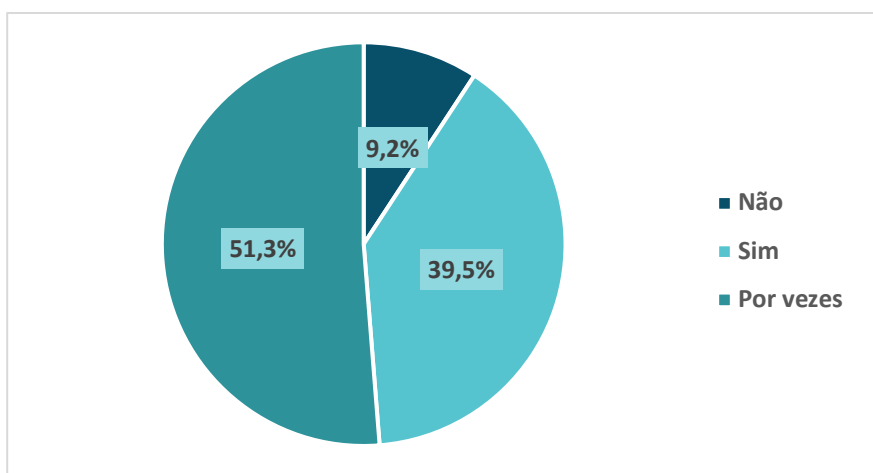
Fonte: questionário aplicado

4.3.2. Perspetivas sobre as Aulas/Professores

Analisando o gráfico 15, verifica-se que cerca de 40% dos alunos inquiridos respondeu que gostam das aulas, 9,2%% não gostam e a maior parte (51,3%) refere gostar “por vezes”. Note-se que estes dados são diferentes relativamente aos obtidos quando perguntamos se ‘gostam da escola onde estudam’: embora a resposta ‘não’ seja praticamente igual, a afirmativa – ‘gosto das aulas’ - é inferior em quase 20% à resposta ‘gosto da escola’. A opção ‘por vezes’ é aqui a que assume maior valor,

enquanto o ‘apreço pela escola’, somando o ‘por vezes’ e os ‘indiferentes’, é inferior a 30%. Deste modo, depreende-se que mesmo que frequentem a escola por “obrigação”, reconhecem que, dependendo do tipo de aula, matéria ou professor, podem sentir-se mais ou menos motivados. Para além disso, a escola implica muito mais do que frequentar as aulas: é nela que encontramos os amigos, que nos ligamos social e emocionalmente com colegas que partilham os nossos hábitos e vivência,

Gráfico 12- Respostas à questão: " Gostas das aulas?"



Fonte: questionário aplicado

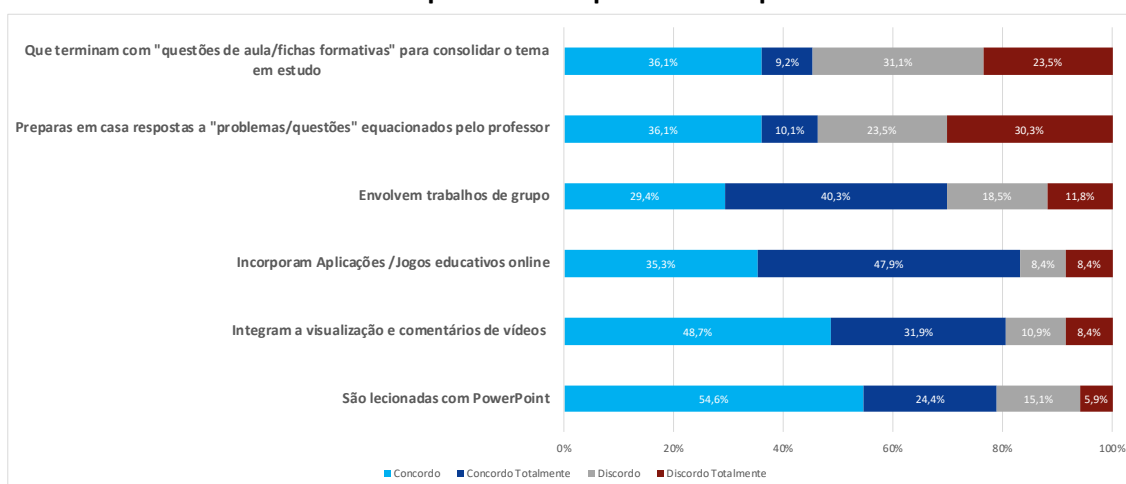
Perguntámos aos alunos sobre que tipo de aulas preferem, pedindo que avaliassem o seu grau de concordância ou discordância face a várias opções apresentadas (Gráfico 16).

Embora as opiniões se dividam, algo que nos lembra a diversidade dos “estilos de aprendizagem e ensino”, certos padrões destacam-se claramente. Por exemplo, é evidente o entusiasmo pelas aulas que utilizam aplicações ou jogos educativos online, com cerca de 83,2% dos alunos a concordarem total ou parcialmente com esta forma de ensino. Em seguida, as aulas que incluem a visualização e discussão de vídeos também são muito apreciadas, conquistando 80,6% de concordância. As sessões apoiadas em PowerPoint surgem logo a seguir, com 79% de alunos que concordam, embora nestes casos existam menos pessoas a concordar totalmente quando comparadas com as aulas que utilizam jogos educativos online. Trabalhos de grupo são

também bastante valorizados, com 69,7% a demonstrar preferência por esta metodologia

No outro extremo, as aulas menos motivadoras parecem ser aquelas que exigem que os alunos preparem em casa respostas a problemas ou questões propostas pelo professor, já que 30,3% discordam totalmente e 23,5% discordam parcialmente desta abordagem. Logo depois, surgem as aulas que terminam com questões ou fichas formativas para consolidar o conteúdo estudado, com um total de 54,6% dos alunos a manifestar algum grau de discordância.

Gráfico 13- Tipos de aulas que os alunos preferem



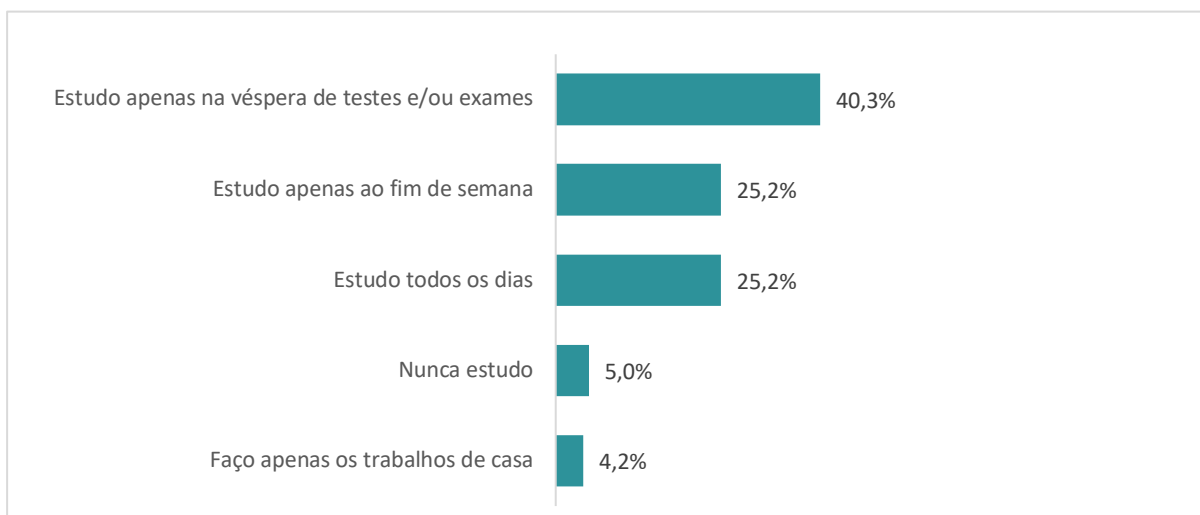
Fonte: questionário aplicado

Neste contexto, relacionado com a perspetiva dos alunos sobre as aulas, resta-nos analisar como eles organizam o seu estudo (Gráfico 17). Parte-se do princípio de que os estudantes que mantêm hábitos regulares de estudo tendem a alcançar melhores resultados nos testes e a apresentar um desempenho académico mais consistente. Contudo, o mais importante é que cada um saiba gerir de uma forma eficaz o seu tempo.

Se a maioria dos estudantes (40,3%) mantém a tendência, que frequentemente percebemos, de estudar apenas na 'véspera de testes e/ou exames', observamos que há alunos que estudam 'todos' os dias – 25,2% - com igual percentagem a reservar os fins de semana para o fazer. Por outro lado, 5% salientam nunca estudar, enquanto uma percentagem ligeiramente inferior refere que apenas faz 'os trabalhos de casa'. Talvez

por isso não seja de estranhar que quase 34% dos inquiridos já tenha ficado retido 1 ou mais anos.

Gráfico 14- Hábitos de estudo dos alunos da amostra



Fonte: questionário aplicado

4.3.3. Projeto de vida

Optou-se por estudar o projeto de vida dos alunos inquiridos, partindo do pressuposto de que a sua construção implica, entre outros aspetos, um planeamento contínuo e refletido do futuro. Este processo constitui um exercício mental de antecipação, que visa preparar o indivíduo para assumir, de forma autónoma, a direção do seu próprio percurso e criar condições que promovam uma atitude e um comportamento pró-ativo. Como refere Bastos (2014, p.36), “(...) um projeto de vida consiste numa recriação de si, envolvendo vários agentes interrelacionados que geram representações e representações das ações a serem desenvolvidas para a construção desse projeto.”.

Quanto mais estruturado estiver esse projeto, mais facilitada será a definição do caminho a seguir, permitindo levantar questões, ponderar respostas, tomar decisões complexas e considerar diversos cenários. A sua elaboração exige, necessariamente, pensar, planejar, questionar, decidir e escolher.

Deste modo, os dados recolhidos sobre o projeto de vida dos estudantes (Cf. Gráfico 3, página 51 e Figura 18) exprimem padrões interessantes para reflexão. Curiosamente,

embora muitos alunos manifestem falta de motivação no contexto escolar atual, 68% dos inquiridos pretendem prosseguir para o ensino superior após a conclusão do ensino obrigatório, enquanto 22% consideram a entrada imediata no mercado de trabalho. Estes números sugerem que, apesar das dificuldades sentidas, a maioria mantém uma visão orientada para a formação académica continuada.

Quando analisamos as preferências profissionais dos alunos inqueridos (Figura 18), três áreas acabam por se destacar: advocacia, educação e desporto. Chama particularmente a atenção a frequência com que surge a carreira de futebolista, um dado que pode refletir a influência dos pais – o protocolo com o FCP implica que muitos alunos optem pela profissionalização em desporto – ou estamos perante a influência da presença mediática do futebol na sociedade.

Estas tendências provavelmente resultam de uma combinação de elementos, como o contexto familiar e experiências pessoais, a exposição a determinados modelos profissionais, a perceção das oportunidades no mercado de trabalho atual, ou a influência dos media e das figuras públicas.

No entanto, importa reconhecer que estes dados mostram apenas uma parte do quadro. Para compreendermos verdadeiramente as motivações por trás destas escolhas, seria necessário complementar o estudo com entrevistas focadas, especificamente nesta temática.

Contudo, no presente trabalho, procurou-se compreender as aspirações dos alunos no que respeita às suas escolhas profissionais, através das questões “Já tens uma ideia da profissão que pretendes exercer?” e “Se respondeste ‘sim’, podes explicitar?”.

A maioria dos alunos revelou já possuir uma ideia relativamente clara sobre a profissão que deseja exercer, o que mostra um certo grau de maturidade vocacional e de reflexão sobre o futuro. A análise das respostas indica uma grande diversidade de escolhas, incluindo áreas como as ciências sociais e humanas, artes e desporto, ciências e tecnologia, saúde, educação e segurança pública. Podemos perceber esta variedade como um reflexo da diversidade de interesses dos alunos, mas também das influências socioculturais e institucionais a que estão expostos diariamente.

As áreas mais referidas foram as seguintes:

1. Desporto e artes:

Uma grande quantidade de alunos manifestou interesse por profissões ligadas ao desporto, como futebolista, atleta, treinadora de ginástica acrobática ou de voleibol, e também por carreiras artísticas, como bailarina, dançarina, ator, atriz, produtor de artes cénicas, músico ou criador de anime. Estas escolhas revelam uma valorização de atividades de expressão corporal e artística, muitas vezes associadas a figuras públicas e modelos de sucesso mediático.

2. Educação, psicologia e intervenção social:

Outra área bastante referida pelos discentes foi a educação, com destaque para as profissões como educadora de infância, professor(a) e psicóloga. Estas escolhas podem revelar uma preocupação com o papel social e educativo, indicando a valorização do cuidado, da transmissão de conhecimento e da intervenção junto das crianças e dos jovens. Também surgiram profissões como psicoterapeuta, psiquiatra e psicólogo-pedagogo, que apontam para o interesse nas dinâmicas mentais e emocionais, bem como no apoio ao outro.

3. Saúde e ciências:

A área da saúde esteve igualmente presente com escolhas de profissões como médico, enfermeira, doutora, psiquiatra, fisioterapia, medicina veterinária, biologia, biologia marinha, medicina legal, entre outras. Estas escolhas demonstraram que há um interesse pelo conhecimento científico e pelo cuidado da saúde, refletindo também o prestígio social associado a estas profissões.

4. Justiça, segurança e investigação:

Profissões como polícia, GNR, juíza, criminologista, investigadora forense, criminologia, advogada e advogado foram também referidas com frequência. Estas escolhas podem apontar para um interesse por questões de justiça, ordem e investigação, revelando uma certa consciência social e interesse pelas estruturas que fiscalizam a vida coletiva.

5. Ciências exatas, engenharia e tecnologia:

Foram ainda mencionadas profissões como engenheiro mecânico, engenheiro na área militar, engenheiro aeroespacial, bioengenharia, economista, gestor financeiro, comunicação empresarial, diplomata, marketing, comunicação e tecnologia. Estas respostas sugerem uma tendência para áreas mais técnicas e económicas, muitas vezes ligadas à inovação, ao mercado e ao desenvolvimento tecnológico.

6. Serviços e profissões práticas:

Alguns alunos indicaram profissões mais ligadas ao setor dos serviços e da prática manual, como barbeiro, *barman*, cabeleireira, *chef* de cozinha, mecânico ou carpinteiro. Estas escolhas refletem uma ligação à prática e a um contacto mais direto com o trabalho produtivo.

O conjunto das respostas permite concluir que, apesar da diversidade, muitos alunos já manifestam escolhas vocacionais conscientes, com identificação de áreas de interesse específicas. Contudo, é importante considerar que estas escolhas podem ainda sofrer alterações ao longo do tempo, estando sujeitas à evolução do autoconhecimento, das oportunidades e das condições socioculturais.

Figura 18- Nuvem de palavras sobre as profissões que os alunos inqueridos pretendem exercer



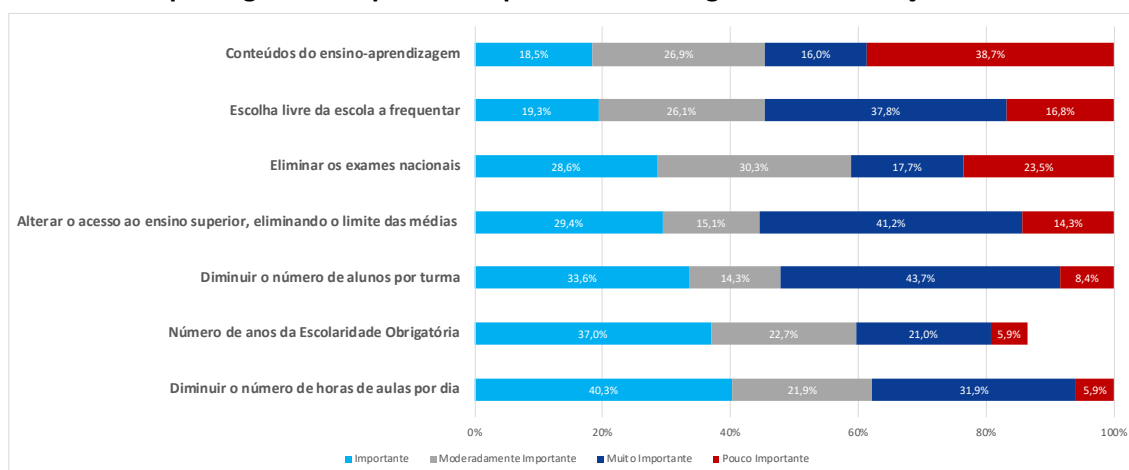
Fonte: Criado em Wordclouds.com

4.4. Percepção sobre os fatores de (des)motivação e (in)sucesso escolar

O questionário realizado aos alunos, incluía uma questão de apelo à percepção dos estudantes sobre as alterações de alguns aspetos do sistema educativo, que consideram importante para a desmotivação e para o insucesso escolar, solicitando-se o grau de importância que atribuem a cada uma das 7 afirmações propostas (gráfico 18).

Os discentes referem que são pouco importantes os “conteúdos do ensino-aprendizagem” (38,7%), seguindo-se 23,5% a considerarem pouco importante a eliminação dos exames nacionais, enquanto 28,6% lhe atribuem importância. Em contrapartida, 40,3% dos alunos afirmam a importância da diminuição do número de horas de aulas por dia, tal como o número de anos da escolaridade obrigatória (37%). A diminuição do número de alunos por turma é igualmente referida, com aproximadamente 77% a salientarem ser muito importante e importante. Já 70,6% afirmam, também, ser importante e muito importante a alteração no acesso ao ensino superior, eliminando os limites das médias. A escolha livre da escola a frequentar é também destacada como importante por 19,4% dos alunos, e como algo muito importante (37,8%) a alterar.

Gráfico 15- Respostas à questão: “Se pudesses alterar alguns aspetos do sistema educativo, qual o grau de importância que atribuis às seguintes modificações?”



Fonte: questionário aplicado

De acordo com o gráfico 19, destaca-se que 56,3% dos alunos consideram que a “falta de ligação das matérias às situações do dia a dia” é um fator “muito importante” ou “importante”, no contributo para a sua desmotivação face ao ensino e ao estudo, constituindo um aspeto particularmente relevante, sobretudo se considerarmos a importância atribuída à autonomia e flexibilidade curricular, bem como às orientações estabelecidas para as escolas TEIP. Esta questão é igualmente abordada no documento orientador da educação escolar, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

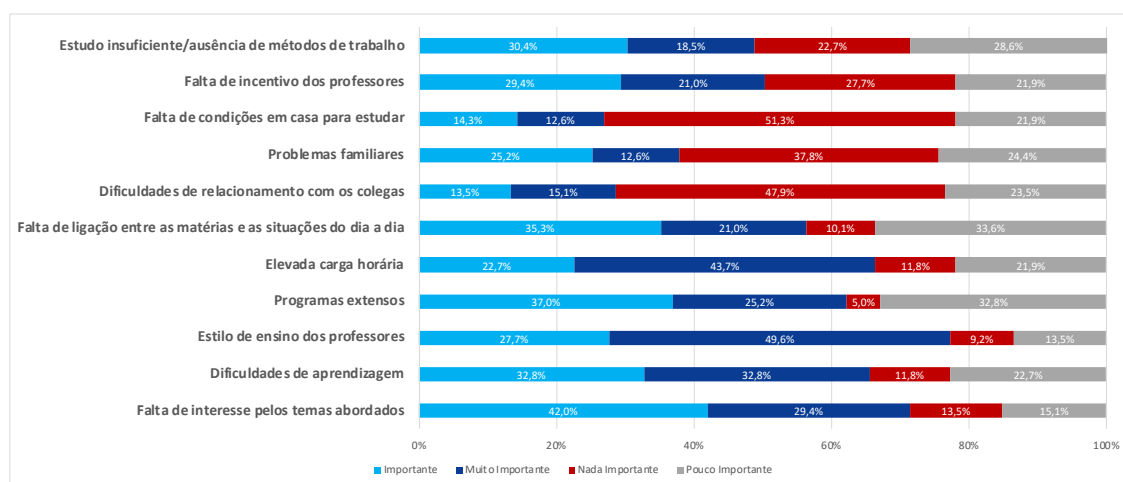
De facto, um dos princípios que este documento preconiza parece não se refletir na perceção dos alunos: “É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas” (ob. cit., p. 13). Esta realidade é também confirmada pela análise do Decreto-Lei n.º 55/2018, no que diz respeito à gestão curricular flexível.

Esta problemática encontra-se, sem dúvida, associada à “falta de interesse pelos temas abordados”, a qual, isoladamente, apresenta a percentagem mais elevada no que respeita à opção “importante”: 42%. Ainda que tal fator possa ter origem em condicionantes de ordem socioeconómica e cultural, torna-se evidente a necessidade de refletir criticamente sobre os conteúdos programáticos lecionados, promovendo a sua adaptação não apenas à realidade do meio em que se insere a escola e os seus alunos, mas, sobretudo, aos desafios contemporâneos da sociedade e às competências exigidas num mundo em constante e acelerada transformação.

Paralelamente, as “dificuldades de aprendizagem” são referidas por 65,6% dos estudantes como “muito importante” ou “importante”, o que representa um dado relevante no âmbito da autoavaliação. Cerca de 50% dos alunos consideram o estilo de ensino dos professores como um fator “muito importante”, a par da elevada carga horária, apontada por 43,7%. Importa ainda salientar que 50,4% dos alunos referiram que a “falta de incentivo dos professores” é um fator “muito importante” ou “importante”, o que poderá constituir uma causa significativa para a desmotivação relativamente ao ensino e ao estudo.

Por fim, no que se refere aos fatores considerados pelos alunos como “nada” ou “pouco importantes”, destaca-se, em primeiro lugar, a “dificuldade de relacionamento com os colegas”, com 47,9% dos alunos a classificá-la como “nada importante”. De igual modo, 51,3% consideram que a “falta de condições em casa para estudar” é “nada importante”, tal como os “problemas familiares”, apontados por 37,8% dos alunos como não sendo relevantes.

Gráfico 16- Respostas à questão: “que fatores podem contribuir para a tua desmotivação pelo ensino/estudo?”



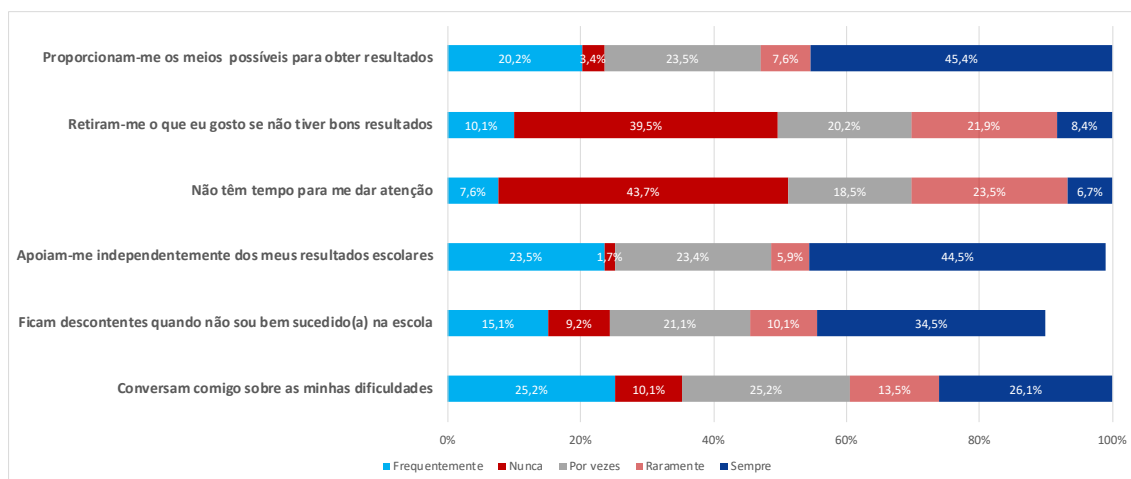
Fonte: questionário aplicado

Os resultados académicos dos alunos provocam reações variáveis nos pais. Quando os alunos obtêm bons resultados os pais reagem normalmente de forma positiva, mas se os resultados forem negativos ou não cumprirem as suas expectativas, os pais têm tendência a ter atitudes repreensivas.

No inquérito que aplicamos, foi inserida uma questão relativa à reação dos pais face aos resultados dos alunos. No gráfico 20, pode-se constatar que, quase 51,3% referem que os pais dialogam, sempre ou frequentemente, com eles quando manifestam dificuldades de aprendizagem, embora fiquem descontentes quando não são bem-sucedidos (49,6% sempre e frequentemente). No entanto, a maioria (61,4%) refere que os pais nunca ou raramente lhes retiram o que gostam face a maus resultados, mas 43,7% referem que os pais nunca têm tempo para lhes dar atenção, enquanto 23,5% indicam que isso ocorre raramente. Note-se que 44,5% referem que os pais os

apoiam sempre independentemente dos seus resultados escolares, verificando-se que 45,4 % salientam que os pais sempre proporcionam os meios possíveis para que possam obter os melhores resultados.

Gráfico 17- Reação dos pais/encarregados de educação em relação aos resultados dos alunos



Fonte: questionário aplicado

A análise cruzada dos gráficos 18, 19 e 20, evidencia a complexidade dos fatores que influenciam a (des)motivação e o (in)sucesso escolar. Por um lado, os alunos demonstram consciência sobre o sistema educativo, identificando aspetos como o excesso de carga horária, o número de alunos por turma e os critérios de acesso ao ensino superior como elementos desmotivadores. Por outro lado, destacam-se fatores de natureza mais subjetiva e pedagógica, como o desinteresse pelos conteúdos, a sua fraca ligação com a realidade quotidiana e a falta de incentivo por parte dos professores, que se revelam igualmente determinantes na perspetiva dos alunos.

Esta visão é complementada por uma perceção relativamente positiva sobre o papel dos pais, cuja presença e apoio, mesmo que por vezes condicionados, são reconhecidos como pilares de suporte emocional. Assim, torna-se evidente que a motivação e o sucesso escolar dos alunos não podem ser entendidos isoladamente, mas sim como o resultado de uma interação contínua entre fatores pessoais, familiares, pedagógicos e institucionais. O desafio está, portanto, em construir pontes entre estes diferentes domínios, promovendo uma escola mais inclusiva, humanizada e ajustada às verdadeiras necessidades dos alunos.

Considerações finais

A presente investigação permite-nos concluir empiricamente, que a motivação dos alunos e o seu sucesso académico não dependem apenas de características individuais, mas resultam de uma conjugação complexa entre os contextos familiar e escolar. A análise desenvolvida ao longo deste trabalho demonstrou que os fatores ambientais, sociais, económicos, emocionais e institucionais são determinantes no modo como os jovens se posicionam face à escola e à aprendizagem. Esta primeira fase da análise permitiu, assim, responder ao objetivo específico i) - a identificação dos fatores que condicionam a motivação e o sucesso escolar.

Os dados recolhidos sobre os alunos da ESAN revelaram que, embora a maioria manifeste gosto pela escola (com mais de 80 % a responder “sim” e “por vezes” à questão “Gostas da escola onde estudas?”), persiste um número significativo de estudantes que identifica fatores de desmotivação, nomeadamente a falta de métodos de ensino dinâmicos, a dificuldade de estabelecer relações com os professores e a consciência de que os conteúdos lecionados pouco se articulam com as suas realidades ou interesses. Estes resultados confirmam a relevância dos fatores pedagógicos e emocionais na construção da motivação, tal como defendido pela literatura científica.

No que diz respeito ao contexto familiar, verificou-se que a maioria dos pais tem ensino secundário, com as mães a apresentarem níveis académicos superiores (17,3% possuem licenciatura ‘contra’ 10,8% dos pais). Observou-se, ainda, que 19,1% dos alunos desconhecem a formação académica dos seus pais (ou preferem não a referir) e que 13,4% dos pais não possuem habilitações escolares, aspetos que podem influenciar o suporte académico familiar (dados revelados nos Gráficos 7 e 8). Apesar disso, a maioria dos discentes (36%) reconhece que tem “alguém que o ajuda a estudar”, evidenciando que, mesmo em contextos desfavorecidos, o suporte familiar ou extraescolar pode ser um fator protetor face à desmotivação. Este cruzamento de dados contribuiu igualmente para o cumprimento do objetivo iv) — comparação dos dados relativos ao agregado familiar dos alunos com a restante informação recolhida sobre os contextos de vida.

No que se refere à área de residência dos estudantes, a análise dos mapas mentais e da distribuição espacial permitiu atingir o objetivo ii) — análise da distribuição espacial do local de residência dos estudantes. Verificou-se que grande parte dos alunos reside em áreas urbanas ou suburbanas periféricas, algumas das quais apresentam fragilidades ao nível das infraestruturas, espaços públicos e segurança, fatores frequentemente referidos como potenciadores de desconforto, ansiedade e desmotivação.

Por outro lado, a caracterização da área de residência e da escola, em termos ambientais, socioeconómicos e culturais, possibilitou responder ao objetivo iii). Ficou demonstrado que, em alguns casos, as áreas onde os alunos residem apresentam problemas de mobilidade, insegurança, trânsito intenso ou falta de espaços verdes, aspetos que os próprios alunos identificaram como elementos que afetam o seu bem-estar.

Relativamente ao ambiente escolar, verifica-se que manifesta potencial inclusivo, mas ainda marcado por desafios ao nível das infraestruturas e dos métodos de ensino. Os alunos inquiridos revelaram, em grande parte, preferência por aulas mais práticas, interativas e ligadas ao quotidiano. Cerca de 80 % (Gráfico 16) referem gostar mais de aulas com recurso a metodologias ativas e tecnologias digitais, o que reforça a ideia de que abordagens pedagógicas centradas no aluno podem ser determinantes para o aumento do interesse e do envolvimento escolar. Igualmente relevante é o facto de os alunos com projetos de vida definidos (como prosseguir estudos ou seguir uma profissão específica) revelarem níveis superiores de motivação, confirmando o papel central das expectativas e objetivos pessoais no sucesso académico.

Foi também visível, a partir da análise dos mapas mentais e das respostas abertas ao questionário, que os alunos associam a sua desmotivação a fatores como o ambiente físico pouco estimulante, a sobrecarga de tarefas, a falta de reconhecimento do esforço por parte dos adultos (pais e professores) e a escassez de momentos de diálogo autêntico na escola (Gráfico 19). Estes resultados permitiram, assim, responder ao objetivo v) — aferir a opinião dos estudantes sobre as características da escola e da área de vivência, evidenciando a necessidade de construir ambientes educativos mais humanizados, que valorizem o diálogo, a empatia e o bem-estar emocional dos alunos.

Neste enquadramento, realça-se a importância de promover uma maior relação entre a escola e a família, uma vez que, quando estes dois contextos trabalham de forma complementar, o percurso académico tende a ser mais consistente. Assim, é necessário reforçar a responsabilidade das famílias, não apenas no acompanhamento dos resultados escolares, mas também no incentivo ao gosto pelo saber, à disciplina e à resiliência.

Em suma, a investigação realizada demonstra que a motivação e o sucesso escolar não são fenómenos estáticos, mas sim realidades dinâmicas, sujeitas à influência de múltiplos fatores, cuja compreensão só é possível através de uma análise integrada e articulada, como a que foi realizada com base nos cinco objetivos específicos.

Para contrariar a tendência para a desmotivação e o insucesso, que em 2023/2024 atingiram os 18,01 % no 3.º ciclo e os 16,67 % no ensino secundário da ESAN, é necessário que as políticas educativas, as práticas pedagógicas e a organização da vida escolar sejam repensadas de forma global, inclusiva e diferenciada, tendo sempre em conta os contextos familiares, territoriais e emocionais dos alunos.

Este trabalho, embora centrado numa realidade escolar concreta, suscita uma reflexão alargada sobre a forma como o sistema educativo português se pode tornar mais justo, mais adaptável às verdadeiras necessidades dos alunos e mais eficiente na promoção de uma escola inclusiva, onde todos os estudantes, independentemente da sua origem, possam usufruir de verdadeiras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Bibliografia

- Agrupamento de Escolas António Nobre. (2023). *Plano anual de atividades do agrupamento*. <http://www.ae-anobre.pt/index.php/2014-02-25-17-10-15/plano-anual-de-atividades>
- Agrupamento de Escolas António Nobre. (2023). *Plano de ação. TEIP 4 – 2014-2027*. <http://www.ae-anobre.pt/index.php/2-uncategorised/54-novidades>
- Agrupamento de Escolas António Nobre. (2023). *Projeto educativo 2023–2026*. <http://www.ae-anobre.pt/index.php/2014-02-25-17-10-15/projeto-educativo>
- Alcará, A. R., & Guimarães, S. É. (2007). A instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11:177–178. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100019>
- Amorim, M. C. & de Sousa, D. P. (2020). António Nobre: Entre a solidão essencial e a solidão povoada. *Revista Letras Raras*, 9(3):192-214.
- Bacich, L. & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Bastos, R. (2014). *Projetos de Vida de jovens institucionalizados*. Porto: Universidade Portucalense.
- Berbel, N. A. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1):25–40. DOI: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6):1387–1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4):406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.2047>
- Camacho, I. N., Tomé, G. M., Matos, M. G., Gamito, P. & Diniz, J. M. (2010). A escola e os adolescentes: Qual a influência da família e dos amigos? *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 1:101-116. <https://doi.org/10.34628/fd2z-1m25>
- Camargo, C. A., Camargo, M. A. & de Oliveira Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3): 598–606. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>
- Carneiro, F. & dos Santos, J. V. (2023). Motivação intrínseca: Papel mediador da satisfação profissional. *Psique: Journal of Research Centre for Psychology of the*

Universidade Autónoma de Lisboa, 19(1): 92-108.

DOI:<https://doi.org/10.26619/2183-4806.XIX.1.5>

- Cascón, F. (2000). ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de Pedagogía*, 287:57–60.
- Chabot, D. (2001). *Cultive a sua inteligência emocional*. Estoril: Pergaminho.
- Costa, J. A. (1998). *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Costa, M. C. (2024). O papel da família no desenvolvimento emocional do adolescente. *Revista Contemporânea*, 4(10):1-19. DOI: 10.56083/RCV4N10-197
- Costa, M. D. (2020). *Espacialidade Diferencial e Educação Geográfica*. [Dissertação de Mestrado. FLUP. Universidade do Porto].
- Cunha Ferreira, F. M. (2014). *Entre o abandono e o risco do abandono: Um estudo de caso no ensino superior* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto].
- da Cunha, A. D. (2014). *A importância das atividades extracurriculares na motivação escolar e no sucesso escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa].
- Dias, M. O. (2011). Um olhar sobre a família na perspetiva sistémica—o processo de comunicação no sistema familiar. *Gestão e desenvolvimento*, (19):139-156. <http://hdl.handle.net/10400.14/9176>
- Diesel, A., Baldez, A. L. & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: Uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1): 268–288. DOI <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, 32: 199–213. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200014>
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth (Ed.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 1–31). Lawrence Erlbaum Associates.
- Enguita, F. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso. *RASE*, 4(3): 255–269. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.4.3.8728>
- Enguita, M. F. (1990). *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto: Editora

- Ferreira, A., et al. (2015). *Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal: Estudo longitudinal e comparado (2000–2015)*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Fonseca, V. D. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102):365-384. ISSN 0103-8486
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários para a prática educativa*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2001). *História das ideias pedagógicas* (8. ed.). São Paulo: Ática.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind*. New York, Basic Books Inc.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Barcelona: Sic Idea y Creación Editorial.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Os novos líderes: A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, J., Cunha, N. (2019). Percepção do envolvimento parental e o desempenho escolar de crianças do Ensino Fundamental I. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, 40 (2): 195-208. DOI: 10.5433/1679-0383.2019v40n2p19
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1):237–252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>
- Guimarães, S. É. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17: 143–150. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- Hilário, A. R. (2012). *Práticas de educação emocional no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja].
- Justino, D. & Rosa, M. (2007). *Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho em Portugal: Ensaio de tipificação de contextos sociais*. Lisboa: Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Kauffman, D. F. & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 16(1): 1–7.

- Köbben, B., & van den Brink, M. (2024). A sketch map tool for geography education. *Abstracts of the ICA*, 7, 76. <https://doi.org/10.5194/ica-abs-7-76-2024>
- Kozel, S. (2018). *Mapas mentais: dialogismo e representações*. Curitiba: Appris.
- Lopes, T. R. C. (2021). *Metodologias ativas aplicadas à aprendizagem do conhecimento do mundo e do estudo do meio* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Beja].
- Lourenço, A. A. & De Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2). ISSN 1806-5821
- Mariana, M. A., & Gomes, N. C. (2022). Metodologias ativas de aprendizagem na educação básica. *Internet Latent Corpus Journal*, 12(1): 16–23.
- Martins, G. D. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. ... & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3):197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mayer, J., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3–4): 772–781. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674037>
- Mondin, E. M. C. (2008). Práticas educativas parentais e seus efeitos na criação dos filhos. *Psicologia argumento*, 26(54):233-244.
- Moran, J. M. (Org.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso.
- Moreira, B. (2023). *A importância do uso de metodologias ativas para reforço da motivação em alunos de uma turma de Economia A* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa].
- Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7: 1–11. ISSN 2183-3990
- Pezzini, C. C., & Szymanski, M. L. S. (2007). Falta de desejo de aprender: Causas e consequências. In: Superintendência da Educação (Org.), *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense* (pp. 21–43).
- Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.

- Pinto, N. S. C. (2020). *Mobilidade e Acessibilidade dos Estudantes do Ensino Básico e Ensino Secundário à Instituição de Ensino* (Master's thesis, Universidade do Porto (Portugal)-
- Ramos, V. (2019). *A motivação e o sucesso escolar*. Psicologia.pt.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma*, 3: 1–5.
- Rodrigues, A. (2019). *Aprendizagem ativa: Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.
- Rosyida, F., Wirahayu, Y. A. & Insani, N. (2019). Effectiveness of Project-Based Learning Combined with Outdoor Study on Students' Mental Map. *Sumatra Journal of Disaster, Geography and Geography Education*, 3(2): 137-142. <http://sjdgge.ppj.unp.ac.id/index.php/Sjdgge>
- Ruivo, M. S. (2014). *Envolvimento parental na escolaridade dos filhos: Emoções e qualidade percebidas por alunos de 2º e 3ºciclo* [Master's thesis, Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Portugal)].
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9(3): 185–211.
- Santomé, J. T. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Pedago.
- 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 (Portugal)].
- Soares, L., Pacheco, E., & Lemos, P. (2023). Escola imaginária: Ensaio(s) didático(s) para uma educação livre, equitativa e de qualidade. In *Didática da Geografia para uma cidadania territorial: Uma bússola para um mundo em profunda transformação*. (90-113). Atas do X Congresso Ibérico de Didática da Geografia. <https://hdl.handle.net/10216/147545>
- Solomon, L. (1978). Mental Mapping: A Classroom Strategy. *Journal of Geography*, 77(2): 70–75. <https://doi.org/10.1080/00221347808980076>
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – família – comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17–18: 141–156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje: Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Tapia, J. A. (1999). *A motivação em sala de aula: O que é, como se faz*. (S. Garcia, Trad.; 2. ed.). São Paulo: Loyola.

- Tomé, M. D. (2020). *A retenção escolar e o impacto no sucesso dos alunos* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto].
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação. In A. Traqueia et al. (Eds.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos*, 1: 33–50.
- Valente, J. F. (2021). *De que Forma o Ambiente e o Espaço de Estudo Interferem no Desempenho Escolar do Aluno-Um Estudo de Caso em Turmas de 7º e 8º Anos na Escola Eugénio de Andrade* [Master's thesis, Universidade do Porto (Portugal)].
- Vasconcelos, M. D. D. M. C. (2013). *Abandono e absentismo escolar no concelho de Ponta Delgada* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa].
- Villas-Boas, A. (2009). O contributo dos pais e da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos. In *Conselho Nacional de Educação. Escola/Família/Comunidade: Atas de seminário* (pp. 47–63). Lisboa: CNE.
- Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28(8):961-975. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.10.008>

Anexos

I. Tabelas

Tabela 10-Objetivos operacionais e estratégias do plano de ação do AEAN

EIXO	Objetivos Operacionais	Estratégias
• Eixo 1 – Ensino e Aprendizagem;	• Melhorar os resultados académicos nos diferentes níveis de ensino • Melhorar as práticas de ensino-aprendizagem • Diminuir o absentismo • Melhorar a pontualidade • Diminuir as ocorrências disciplinares • Integrar os alunos estrangeiros	Reforçar o trabalho inter e transdisciplinar, implementar medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. Promover Projetos de Inovação Pedagógica, orientados para a adoção de medidas que, promovendo a qualidade das aprendizagens, contribuam para uma efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar, em todos os ciclos de ensino. Investir numa avaliação formativa. Sensibilizar os alunos e as famílias para a importância da assiduidade e da pontualidade, criando momentos de reflexão/atividades Escola/família. Incrementar a dinamização do projeto da tutoria e do Gabinete do Aluno e de Apoio à Família, com vista à inclusão escolar e social de todos os alunos, acompanhando a sua evolução e estabelecendo as parcerias necessárias. Promover uma maior intervenção parental no sentido de reforçar a articulação da escola/família e os comportamentos assertivos por parte dos alunos em contexto de sala de aula. Introduzir programas de desenvolvimento de habilidades socio emocionais nas aulas. Promover a empatia, a resolução de conflitos e gestão de emoções entre os alunos. Criar um espaço para a regulação de comportamentos como forma de prevenção da violência em meio escolar, promoção do ajustamento social e comportamental dos alunos. Criar um espaço promotor da língua portuguesa.
• Eixo 2 – Lideranças	• Promover a conceção e divulgação dos documentos orientadores da Escola • Promover o envolvimento das famílias no Projeto Educativo de modo a que crianças e jovens permaneçam no Agrupamento ao longo da escolaridade obrigatória	Reunir com a equipa do CP. Criar equipas para a dinamização de eventos institucionais, visando o reconhecimento do mérito, a celebração do Dia do Agrupamento, o convívio entre agentes académicos e outras atividades de abertura à comunidade.

	• Capacitar o pessoal docente e não docente de formação adequada • Garantir padrões de qualidade dos espaços educativos e garantir a qualidade e a diversidade dos recursos educativos • Mobilizar os docentes para mudanças de práticas ao nível dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação • Promover a colaboração Intra organizacional, melhorando os diferentes canais de comunicação • Promover um ambiente escolar desafiador, acolhedor, seguro saudável e ecológico • Melhorar a página eletrónica da Agrupamento • Manter o selo de qualidade EQAVET para os cursos profissionais	Promover a elaboração um plano de capacitação do agrupamento. Melhorar os recursos educativos do agrupamento. Incentivar a criação/adesão a projetos, que podem favorecer a melhoria das aprendizagens dos alunos e a intervenção na comunidade. Promover a partilha de boas práticas. Incentivar a adesão a projetos promotores de uma cidadania ativa. Criar uma equipa para gestão da página do Agrupamento. Monitorizar o cumprimento do Plano de Ação.
Eixo 3 - Comunidade	• Aumentar a participação de EE/Pais • Aumentar as Parcerias	Organizar reuniões regulares entre EE/ Pais e Professores Titulares e Diretores de Turma para discutir o progresso académico dos alunos, metas e estratégias de apoio. Manter canais de comunicação abertos e acessíveis para que os pais possam entrar em contato com a escola com facilidade. Realização de eventos para envolver os EE/ pais na vida escolar de seus filhos. Realizar eventos abertos à comunidade, como palestras, workshops ou apresentações culturais, para promover o envolvimento e a conexão entre a escola e a comunidade local.

Fonte: Agrupamento de Escolas António Nobre (2023). Projeto Educativo 2023-2026.
AEAN.

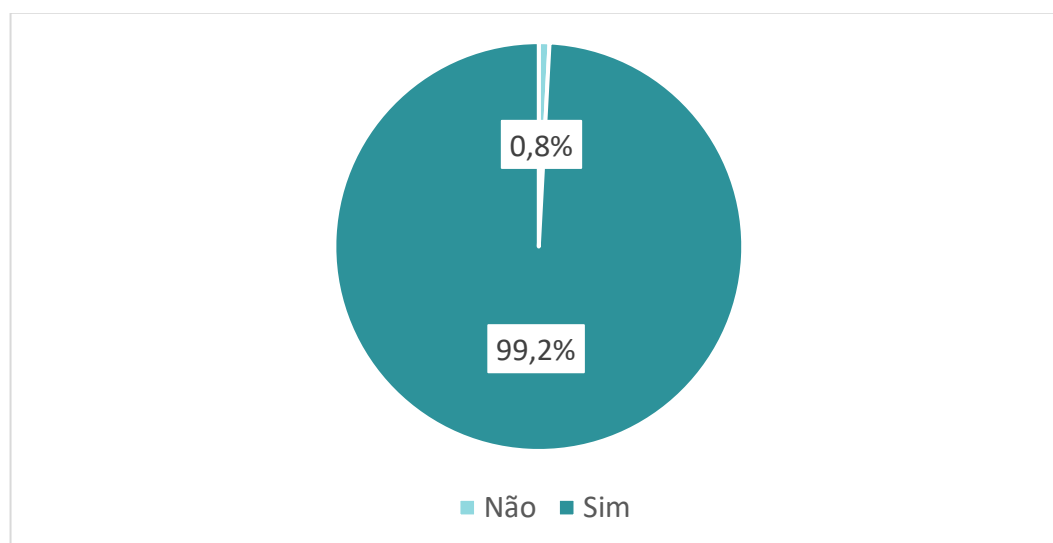
Tabela 11-Descrição da área de residência

Categoria	Descrição	Exemplos de Respostas
Transito	Alguns alunos mencionam a presença do trânsito nas suas áreas de residência, enquanto outras consideram que há pouco ou nenhum trânsito.	<i>"Bastante trânsito", "(...) o trânsito só é mau às horas de ponta (...)", "(...) não há muito trânsito onde moro (...)", ""(...)apanho trânsito de manhã a vir para a escola (...)" ; (...) não costuma haver trânsito."</i>
Espaços Verdes	Alguns alunos moram perto de parques, árvores e jardins, enquanto outros afirmam que as áreas envolventes às suas habitações não têm espaços verdes.	<i>"Tem espaços verdes (...); " Moro num condomínio, não tem espaços verdes (...); " Moro num bairro, com algumas zonas verdes (...); "Aonde eu moro no momento é muito bom, tem áreas verdes (...); "O espaço onde moro tem muitas árvores (...); " nao tem espaço verde (...); "(...) gosto imenso do espaço verde do condomínio."</i>
Atividades Comerciais	Alguns alunos respondem à questão afirmando que onde habitam há muitas lojas e mercados próximos, enquanto outros consideram que as suas áreas de residência têm poucas opções de comércio.	<i>"(...), bastantes atividades comerciais em volta (perto da residência) (...); " (...), tem muitas lojas ao redor (...); "(..), tem bastantes atividades comerciais (...); " (...)Ao fundo da rua há um minimercado (...)" comerciais (...); "Tem (...) locais comerciais perto."; "Moro numa área muito urbana (..) tem muitas lojas (...);"</i>
Tipo de Habitação	Nas respostas às questões temos alunos que referem diferentes tipos de moradia como apartamentos, prédios, bairros, condomínios e casas.	<i>"Apartamento (...); " Moro num prédio de um bairro (..)."; "É um apartamento, (...); " É um bairro (...); "Moro num conjunto de casas (...); "Eu moro em um edifício pequeno com duas habitações (...); "Vivo numa casa térrea (...); "Vivo em um duplex, (...); "Vivo em um prédio, numa área residencial (...)"</i>
Infraestrutura e Transporte	Alguns dos discentes vivem perto do metro, autocarros e boas ligações, enquanto outros sentem dificuldade de acesso.	<i>"Tem o metro (..)"; "Metro (...) e pista Vcl."; "Perto de onde vivo tem (...) um centro comercial onde tenho fácil acesso a transporte público."; "(...) O que mais gosto é a acessibilidade (comboio e autocarros) (...); "Tem (...), tem um metro, paragem de autocarro."</i>
Aspetos Positivos	O que mais gostam no local onde moram, é a acessibilidade, a tranquilidade, os espaços verdes e as memórias.	<i>"(...) é a acessibilidade"; "(...)adoro o parque que tem a frente de casa"; "Acho tranquilo e confortável (...); "Liberdade quando estou na casa do meu pai (...); "Vista boa."; "Moro num (...) bairro calmo."</i>

Aspetos Negativos	O que mais gostam no local onde moram, é a acessibilidade, a tranquilidade, os espaços verdes e as memórias. O que menos gostam, é o trânsito, o barulho, a presença de sem abrigos, os vizinhos desagradáveis e a sujeira das ruas.	<i>"(...) talvez seja as pessoas sem abrigo"; " (...) é dos vizinhos (...); "É um bairro não tem nada de jeito porque as pessoas estragam."; " (...) A casa é fria e os vizinhos são imensamente barulhentos (muito irritante). O ambiente (...) é sujo, as pessoas não apanham o cocô de seus cães."</i>
Lembranças e Emoções	Algumas das respostas dos alunos enfatizam recordações destes sobre o local onde vivem, a nostalgia ou os sentimentos ligados ao ambiente das suas residências.	<i>"(...) o que mais me recordo quando penso onde vivo é das brincadeiras na porta de casa quando era pequena e das festas de família."; "(..) o que mais recordo quando penso no local é a lealdade e o companheirismo dos moradores."; "Penso em uma rua calma (...); " (...) é um lugar bonito e agradável de se estar mas é um pouco caótico."</i>

Fonte: questionário aplicado

Gráfico 18-Percentagem de alunos com acesso à internet



Fonte: questionário aplicado

II. 1º Inquérito aos alunos do ensino regular:
A (des)motivação pela aprendizagem escolar

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

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

ana.teresa.sousa2002@gmail.com ; lmpsoares@gmail.com;

1. Idade

2. Género

☐

Feminino

☐

Masculino

☐

Prefiro não dizer

3. Concelho de residência

4. Gostas da escola onde estudas?

☐

Sim

☐

Não

☐

Por vezes

☐

Indiferente

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

6. Que aspetos gostarias de alterar?

7. Gostas das aulas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Por vezes

8. Justifica a resposta anterior.

9. Já ficaste retido em 1 ou mais anos de escolaridade?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Se respondeste afirmativamente, indica o(s) ano(s) em que tal ocorreu

11. Gostas mais de aulas que:

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

12. Se pudesses alterar alguns aspetos do Sistema Educativo, qual o grau de importância que atribuis às seguintes modificações?

	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante
Número de anos da Escolaridade Obrigatória	☐	☐	☐	☐
Conteúdos do ensino-aprendizagem	☐	☐	☐	☐
Escolha livre da escola a frequentar	☐	☐	☐	☐
Eliminar os exames nacionais	☐	☐	☐	☐
Alterar o acesso ao ensino superior, eliminando o limite das médias	☐	☐	☐	☐
Diminuir o número de alunos por turma	☐	☐	☐	☐
Diminuir o número de horas de aulas por dia	☐	☐	☐	☐

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

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

14. Em que divisão da tua casa costumavas estudar?

- ☐ Sala de estar/ jantar
 - ☐ Cozinha
 - ☐ Quarto
 - ☐ Escritório
 - ☐ Outro
-

15. Tens quem te ajude a estudar?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Por vezes

16. Se respondeste 'sim' ou 'por vezes' na pergunta anterior, quem é a pessoa que te ajuda.

- ☐ Mãe
 - ☐ Pai
 - ☐ Irmão(s)
 - ☐ Avó
 - ☐ Avô
 - ☐ Frequente um Centro de Explicações
 - ☐ Outros
-

17. Qual dispositivo eletrónico utilizas para estudar, fazer trabalhos e na elaboração de exercícios em sala de aula?

- ☐ Telemóvel
 - ☐ Computador
 - ☐ Tablet
 - ☐ Outro
-

18. Tens acesso à internet em casa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

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

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

20. Com quem vives?

- ☐ Pai
 - ☐ Mãe
 - ☐ Irmão(s)
 - ☐ Avós
 - ☐ Tios
 - ☐ Pai e Mãe
 - ☐ Pai, Mãe e irmão(s)
 - ☐ Outra
-

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

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

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

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

24. Quando terminares a escolaridade obrigatória, pretendes:

- ☐ Ir para a universidade
- ☐ Frequentar um curso técnico
- ☐ Começar a trabalhar

25. Já tens ideia da profissão que pretendes exercer?

- ☐ Sim
- ☐ Não

26. Se respondeste 'sim', podes explicitar?

III. 2º Inquérito aos alunos do ensino regular:

A (des)motivação pela aprendizagem escolar | Parte 2

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

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

ana.teresa.sousa2002@gmail.com ; lmpsoares@gmail.com;

27. Imagina que és presidente da câmara municipal do teu concelho e tens o poder de melhorar a tua área de residência. Que aspetos mudarias?

28. Qual das seguintes opções melhor caracteriza a tua habitação?

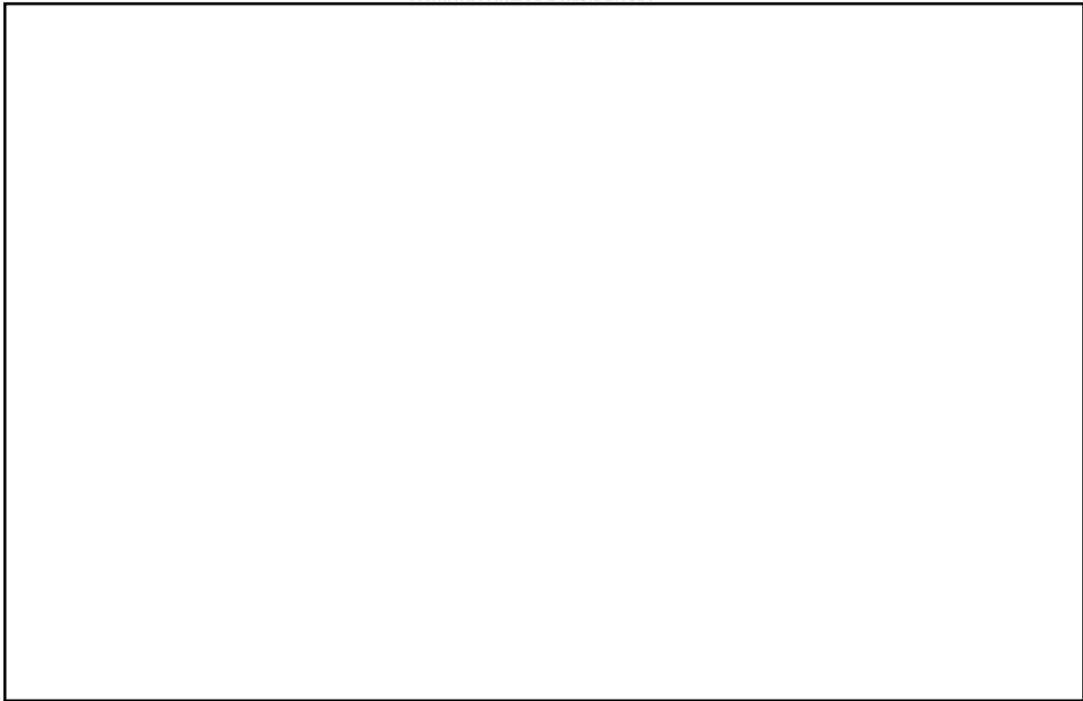
- ☐ Apartamento em prédio (com elevador)
- ☐ Apartamento em prédio (sem elevador)
- ☐ Moradia isolada
- ☐ Casa térrea (sem andares)
- ☐ Casa com dois ou mais andares
- ☐ Habitação em zona rural
- ☐ Habitação precária ou informal
- ☐ Outra

IV. Exercício aplicado aos alunos do ensino regular, em papel:

1. Desenha a tua área de residência.

____°Ano

A MINHA ÁREA DE RESIDÊNCIA



V. Prompts utilizados:

Chat, de acordo com as norma APA da Universidade do Porto, dá-me a formula para colocar na bibliografia

Claro! A norma APA (7ª edição) usada pela Universidade do Porto segue essencialmente o formato internacional da APA, com ligeiras adaptações. Aqui vai a **fórmula geral para referências na bibliografia**, com os principais tipos de fontes (livros, artigos, teses, etc.):

1. Livro (1 autor):

Fórmula:

Apelido, Iniciais do(s) nome(s). (Ano). *Título do livro em itálico: Subtítulo com minúsculas iniciais*. Editora.

Exemplo:

Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Sic Idea y Creación Editorial.

2. Livro (com organizador):

Fórmula:

Apelido, Iniciais do(s) nome(s). (Org.). (Ano). *Título do livro em itálico*. Editora.

Exemplo:

Moran, J. M. (Org.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.

3. Artigo em revista científica:

Fórmula:

Apelido, Iniciais do(s) nome(s). (Ano). Título do artigo. *Título da Revista em itálico*, volume(número), páginas. <https://doi.org/xxxxx> (se houver)

Exemplo:

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387–1402.

4. Capítulo de livro:

Fórmula:

Apelido, Iniciais. (Ano). Título do capítulo. In Iniciais Apelido do(s) Editor(es) (Ed./Orgs.), *Título do livro em itálico* (pp. xx-xx). Editora.

Exemplo:

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 3-34). Lawrence Erlbaum Associates.

5. Dissertação ou tese académica:

Fórmula (impresso ou online):

Apelido, Iniciais. (Ano). *Título da tese em itálico* (Dissertação de mestrado ou tese de doutoramento, Nome da Instituição). Repositório ou link se disponível.

Exemplo:

Gouveia, T. L. C. (2008). *Vivências escolares e envolvimento parental: Implicações nas atitudes face à escola e no sucesso académico de alunos do ensino secundário* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto). <https://repositorio-aberto.up.pt/>

6. Website (artigo online, blog, etc.):

Fórmula:

Apelido, Iniciais. (Ano). Título do conteúdo. *Nome do site*. URL

Exemplo:

Ramos, V. (2019). A motivação e o sucesso escolar. *Psicologia.pt*.
https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A1029

Se quiseres, posso gerar automaticamente as referências completas da tua lista inteira conforme este modelo. Queres que prossiga com isso?

como é que eu faço a citação de uma frase destes autores: Sueli Édi Rufini Guimarães 1 2 3
Universidade Estadual de Londrina
Evely Boruchovitch
Universidade Estadual de Campinas

Ótimo, vamos lá! 🚀

Você quer citar uma frase de um texto que tem esses dois autores: **Sueli Édi Rufini Guimarães e Evely Boruchovitch**.

A forma de citar depende do **estilo de formatação** que você está usando na sua tese (por exemplo, **ABNT**, **APA**, **Chicago** etc.). Vou explicar nos dois estilos mais comuns: **ABNT** (muito usado em Portugal e Brasil) e **APA** (muito usado em artigos internacionais).

→ No estilo ABNT (o mais usado em teses no Brasil):

No corpo do texto:

- Se for citação indireta (paráfrase):

(GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, ano)

- Se for citação direta (com aspas ou recuo):

Segundo Guimarães e Boruchovitch (ano, p. X), "texto da frase".

Exemplo concreto:

Se você quiser citar uma frase deles:

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2010, p. 45), "a motivação é um dos principais fatores que influenciam a aprendizagem escolar".

ou

A motivação é um dos principais fatores que influenciam a aprendizagem escolar (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2010, p. 45).

→ No estilo APA (7ª edição):

No corpo do texto:

- Se for citação indireta:

(Guimarães & Boruchovitch, ano)

- Se for citação direta:

Guimarães e Boruchovitch (ano, p. X) afirmam que "texto da frase".

Exemplo concreto:

Guimarães e Boruchovitch (2010, p. 45) afirmam que "a motivação é um dos principais fatores que influenciam a aprendizagem escolar".

ou

"A motivação é um dos principais fatores que influenciam a aprendizagem escolar" (Guimarães & Boruchovitch, 2010, p. 45).

Observação:

- **Ano** = o ano de publicação do artigo/livro de onde você retirou a frase.
- **p.** = página onde a frase está (se for citação direta).
- No estilo ABNT, os sobrenomes são em MAIÚSCULAS; no APA, só a primeira letra é maiúscula.

Resumo visual:

Estilo	Exemplo citação indireta	Exemplo citação direta
ABNT	(GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2010)	Segundo Guimarães e Boruchovitch (2010, p. 45), "..."
APA	(Guimarães & Boruchovitch, 2010)	Guimarães e Boruchovitch (2010, p. 45) afirmam que "..."

Se quiser, manda a frase que você quer usar e o ano do artigo, que eu já te ajudo a escrever certinho como ficaria na tua tese! 🍷🌟

Quer?



CHAT, eu quero adicionar um grafico que esta neste artigo:
Mahomed, S. (2018). Motivar para aprender (Doctoral dissertation)., mas não sei o que coloco na fonte . a figura esta nesse artigo na página 5

Entendi! Vamos fazer isso certinho. 🙌

Se você vai **usar um gráfico** (figura) que está no trabalho da **Mahomed (2018)**, então você precisa:

1. **Reproduzir a figura** (copiar igual ou redesenhar igual);
2. **Dar crédito** na legenda, indicando que a figura foi adaptada ou retirada do trabalho dela.

A regra é a seguinte:

- Se você copiar exatamente o gráfico: escreva **Fonte: Mahomed (2018, p. 5)**.
- Se você modificar o gráfico (tipo redesenhar, mudar cor, mudar título etc.): escreva **Fonte: Adaptado de Mahomed (2018, p. 5)**.

Exemplo de como colocar a legenda certinha:

Se você copiar igualzinho:

Figura 1 – [Título do gráfico que você quiser colocar]
Fonte: Mahomed (2018, p. 5).

Se você redesenhar/mudar algo:

Figura 1 – [Título do gráfico que você quiser colocar]
Fonte: Adaptado de Mahomed (2018, p. 5).

E na lista de referências da tese

Lembre-se que no final, na seção "Referências", você também tem que colocar o trabalho completo:

Se for ABNT, por exemplo:

MAHOMED, S. *Motivar para aprender*. 2018. Tese (Doutorado) — [Nome da Universidade], [Local], 2018.

(Se você quiser, eu posso também te ajudar a formatar certinho conforme o padrão que teu orientador pediu.)

Resumindo:

Se for igual = "Fonte: Mahomed (2018, p. 5)."

Se for redesenhado = "Fonte: Adaptado de Mahomed (2018, p. 5)."

Quer me mandar qual é o gráfico que você está usando? Se quiser, eu também te ajudo a escrever um título bonito para ele! 🎨

📄 📌 🗣️ 🔊 🔄 📄

VI. Restantes Mapas Mentais realizados pelos alunos

