

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

Pertencer para Aprender
O Sentimento de Pertença à Escola enquanto fator
promotor da inclusão em contexto escolar

Marco António Santos Pinto

M

2025



Marco António Santos Pinto

Pertencer para Aprender

O Sentimento de Pertença à Escola enquanto fator promotor da inclusão em contexto escolar

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Laura Maria Pinheiro de Machado Soares e pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Elsa Maria Teixeira Pacheco.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

“Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte disso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.”

Poesias de Álvaro de Campos. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993), p. 252.

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos.....	5
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Figuras	9
Índice de Quadros	10
Índice de Gráficos	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução	13
1.Enquadramento teórico	17
1.1. Inclusão Escolar e Sentimento de Pertença à Escola.....	17
1.1.1. Inclusão Escolar e Educação Inclusiva	18
1.1.2. Sentimento de Pertença à Escola.....	25
1.1.3. As variáveis e os preditores mais relevantes do SPE	32
1.2. Estratégias promotoras do SPE: o potencial da ABP e da ABPj.....	38
1.2.1. Aprendizagem Baseada em Projetos: Investigação e Resolução de Problemas.....	45
1.3. Instrumentos de avaliação do Sentimento de Pertença à Escola	51
2.O Contexto Educativo	55
2.1. Enquadramento.....	55
2.1.1. O Externato Santa Clara	55
2.1.2. O perfil das Turmas	58
2.2. Delimitação da área de Investigação-Ação	62
3.Metodologia	65
3.1. Objetivos gerais e específicos	65
3.2. Os Instrumentos utilizados	66
3.2.1. Questionário “As aulas de Geografia”	66
3.2.2. Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença	67
3.2.1. <i>Feedback</i> acerca das atividades realizadas	69
3.3. O Plano de Ação	69
3.3.1. Atividade 1 – Estudo de Caso ‘As Ilhas de São Vítor’	71

3.3.2. Atividade 2 – Exposição escolar ‘A Floresta Portuguesa’	76
4. Apresentação e discussão dos resultados	82
4.1. Diagnóstico do SPE inicial dos estudantes	82
4.2. <i>Feedback</i> transmitido pelos estudantes após as atividades	87
4.2.1. Atividade 1 – O fenómeno das ‘Ilhas de S. Vítor (Porto) (turma B)	87
4.2.2. Atividade 2 – Conhecer para (RE)Ordenar (turma A).....	90
4.3. Avaliação do SPE final dos estudantes.....	92
Considerações Finais.....	108
Referências Bibliográficas	112
Anexos.....	120
Apêndices	188

Declaração de honra

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

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

Porto, 2025

Marco António Santos Pinto

Agradecimentos

Terminar este relatório significa encerrar um capítulo muito importante na minha vida, que demorou um pouco mais do que o previsto, mas que, ainda assim, marca o fim de um ciclo repleto de bons momentos, alguns desafios e de muitas aprendizagens. Não o percorri sozinho, nem poderia. Como tal, resta-me agradecer profundamente a todos aqueles que me acompanharam e ajudaram ao longo desta etapa. A todos vocês: o meu Muito Obrigado!

À minha família, sobretudo aos meus pais, ficarei para sempre grato por todo o esforço e apoio que fizeram para que este sonho pudesse ser concretizado. A ti, Diana, pela força, pelo ânimo e pelo orgulho que transmitiste. E, por fim, a ti, avó Guida, que sempre cuidaste de mim: serás sempre a minha estrelinha e o meu conforto. Onde quer que te encontres, espero que estejas orgulhosa do teu neto!

À minha orientadora, a Professora Doutora Laura Soares, deixo um agradecimento muito sentido. Ficarei para sempre muito grato por todas as palavras de incentivo, de orientação, de partilha e de apoio. Fizeram toda a diferença para que este trabalho fosse concluído. O meu Muito Obrigado!

À minha coorientadora, a Professora Doutora Elsa Pacheco, deixo também um agradecimento muito especial por todos os momentos de boa disposição e alegria que proporcionou, tanto nas aulas como nos míticos encontros do MEG.

Ao Professor Doutor João Garcia, agradeço igualmente por todas as saídas de campo e conhecimentos transmitidos ao longo do percurso.

A todos vocês: obrigado por tanto, são uma inspiração!

À Professora Maria Rosário Amorim, que será sempre um exemplo de dedicação, esforço e profissionalismo em prol do ensino, e à Professora Otília, por ter despertado o meu gosto pela disciplina de Geografia. A vós, o meu Muito Obrigado!

Ao professor Júlio Filipe Rocha, o meu Muito Obrigado! Agradeço-lhe toda a confiança depositada no meu trabalho e nas minhas ideias. Agradeço-lhe todas as palavras de

apoio, de coragem, de correção e de reconforto que transmitiu: foi mais que um simples orientador, um amigo presente!

Aos meus queridos Mosqueteiros, José Gil e João Leal. Sem vocês, esta caminhada não teria sido tão proveitosa, construtiva e segura. Encontrei, em vós, o significado de companheirismo, amizade, trabalho e sucesso. Guardarei para sempre as memórias do nosso grupo, do nosso espírito de entreatura e da nossa capacidade de superação. Vou sentir a vossa falta neste novo ciclo, amigos. A vós: o meu Muito Obrigado!

Aos meus alunos, pela recepção calorosa, pela adesão às atividades e, sobretudo, pelos desafios que proporcionaram. Tudo isso contribuiu para a minha formação enquanto professor!

Ao Externato Santa Clara, por nos ter recebido tão bem e ter disponibilizado todas as condições para que o nosso estágio curricular fosse bem-sucedido. Foi um orgulho ter representado a vossa camisola e ter feito parte da comunidade Santa Clara.

À Soraia, por todas as vivências, desabafos e conselhos que partilhamos ao longo destes anos. O meu Muito Obrigado!

À *'Antiga, Mui Nobre, Sempre Leal e Invicta Cidade do Porto'*, um espaço que me deu tanto e que me viu crescer. A pessoa que entrou não é, certamente, a mesma que saiu. O meu Muito Obrigado!

À família das Letras, amigos e memórias que guardarei com saudade e emoção. À *La Sagrada Família*, guardarei-vos para sempre. O meu Muito Obrigado!

Ao João e ao Edu, o meu Muito Obrigado! No meio da azáfama, do desânimo e da incerteza, trouxeram determinação, coragem e incentivo. Que os nossos sábados de descanso, reflexão e desporto permaneçam como refúgios de conforto, segurança e motivação. Sem dúvida, um grupo esplêndido, valioso e para vida!

A todos aqueles que conheci através da AEFLUP, com quem partilhei experiências de associativismo, alegrias e aprendizagens, e que hoje são também, seguramente, grandes amigos que levarei comigo. A vocês: o meu Muito Obrigado!

Resumo

A emergência de novas dinâmicas socioeconómicas e culturais tem destacado a necessidade de promover contextos educativos cada vez mais inclusivos. Nesse sentido, torna-se impreterível adotar novas abordagens metodológicas, bem como considerar dimensões mais profundas da educação inclusiva. Neste cenário, o Sentimento de Pertença à Escola (SPE) constitui um elemento fundamental, uma vez que descreve a percepção individual de se sentir valorizado, aceite e respeitado num determinado contexto social (Hagerty & Patusky, 1995). Porém, no panorama educativo português, continuam a ser escassas as publicações que testam metodologias concretas para promover, a partir da sala de aula, essa perspetiva.

A nossa Investigação-Ação procurou averiguar o potencial das atividades colaborativas enquanto estratégias de reforço do SPE e, eventualmente, do sucesso escolar dos alunos. Para o efeito, desenvolvemos dois projetos com duas turmas do Curso Profissional de Turismo, do Externato Santa Clara, recorrendo a dois instrumentos complementares para dar resposta ao objetivo citado: uma adaptação portuguesa da *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) (Goodenow, 1993), proposta por Teixeira (2019); e um inquérito destinado à recolha de testemunhos sobre as dinâmicas de trabalho de cada grupo.

Os resultados obtidos sugerem que as atividades contribuíram positivamente para o reforço do SPE nas turmas envolvidas, sobretudo no que se refere às dimensões relacionadas com o sentimento de aceitação, respeito e apoio partilhado entre pares, assim como à percepção do apoio prestado pelos docentes. Além disso, as evidências também demonstram uma tendência para os elementos do género feminino apresentarem valores mais elevados em comparação com os do género masculino, embora essa diferença tenha diminuído durante o ano.

Tendo em conta os dados obtidos, propomos que as atividades desenvolvidas possam ser replicadas noutros contextos educativos com a finalidade de fortalecer o SPE dos alunos e, assim, contribuir para o sucesso escolar dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Sentimento de Pertença à Escola; Geografia.

Abstract

The emergence of new socioeconomic and cultural dynamics has highlighted the need to promote increasingly inclusive educational contexts. In this regard, it becomes imperative to adopt new approaches and consider deeper dimensions of inclusive education. Within this framework, the Sense of School Belonging (SSB) plays a key role, as it describes the individual perception of feeling valued, accepted, and respected within a given social context (Hagerty & Patusky, 1995). However, within the portuguese educational system, there is still a scarcity of publications that test concrete methodologies aimed at promoting this sentiment from within the classroom.

Accordingly, our Action Research sought to investigate the potential of collaborative activities as strategies for strengthening student' School Sense of Belonging (SSB) and, ultimately, their academic success. So we developed two projects with two classes from the Vocational Tourism Course at Externato Santa Clara. We employed two complementary instruments to address the research objective: a portuguese adaptation of the Psychological Sense of School Membership scale (PSSM) (Goodenow, 1993), proposed by Teixeira (2019), and a questionnaire designed to collect testimonies regarding each group's work dynamics.

The results obtained suggest that the activities contributed positively to reinforcing SSB in the participating classes, particularly in terms of students' feelings of acceptance, respected, and mutual peer support, as well as their perception of support provided by teachers. Moreover, the evidence also reveals a tendency in which female students reported higher SSB levels than their male counterparts, although this difference diminished over the course of the school year.

Therefore, based on the data collected, we propose that the activities developed could be replicated in other educational contexts with the aim of strengthening student's SSB and thereby contributing to their academic success.

Key-words: Inclusive Education; Sense of School Belonging; Geography.

Índice de Figuras

FIGURA 1. DIMENSÕES DO CONCEITO DE 'EDUCAÇÃO INCLUSIVA'.	23
FIGURA 2. PRINCIPAIS ETAPAS PARA IMPLEMENTAR A ABPJ.	50
FIGURA 3. ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO DO EDIFICADO PERTENCENTE AO EXTERNATO SANTA CLARA (ESC), NO ANO LETIVO 2023/2024.	56
FIGURA 4. PRINCIPAIS PILARES DA CULTURA INTERNA DO EXTERNATO SANTA CLARA (ESC).	57
FIGURA 5. DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DAS TURMAS A, B E C PELOS MUNICÍPIOS ONDE RESIDEM.	61
FIGURA 6. PERCURSO REALIZADO NA RUA DE S. VÍTOR (PORTO), NO DECURSO DA ATIVIDADE 1, E CONJUNTO DE 'ILHAS' VISITADAS PELOS ESTUDANTES.	75
FIGURA 7. CONJUNTO DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS DO SEGUNDO MOMENTO DA ATIVIDADE 1.	75
FIGURA 8. CONJUNTO DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS DO TERCEIRO MOMENTO DA ATIVIDADE 1.	76
FIGURA 9. AGREGAÇÃO DE ALGUNS EXEMPLOS DOS TRABALHOS FINAIS ELABORADOS PELOS ESTUDANTES NA ATIVIDADE 1.	76
FIGURA 10. REGISTO FOTOGRÁFICO DO EXERCÍCIO REALIZADO, EM SALA DE AULA, SOBRE OS PROBLEMAS E AS POTENCIALIDADES DO SETOR FLORESTAL PORTUGUÊS (ESCALA NACIONAL).	80
FIGURA 11. REGISTO FOTOGRÁFICO DO MOMENTO EM QUE O PROFESSOR EXPLICA O EXERCÍCIO A REALIZAR.	81
FIGURA 12. COMPILAÇÃO DE ALGUNS DOS <i>POSTERS</i> PRODUZIDOS PELOS GRUPOS ANTES E APÓS O FORNECIMENTO DE <i>FEEDBACK</i> NO TERCEIRO MOMENTO DA ATIVIDADE 2.	81

Índice de Quadros

QUADRO 1. ALGUMAS DEFINIÇÕES DO CONCEITO DE 'SENTIMENTO DE PERTENÇA À ESCOLA'.....	29
QUADRO 2. CONTRIBUTO DA ABP PARA O REFORÇO DO SENTIMENTO DE PERTENÇA À ESCOLA.....	41
QUADRO 3. ALGUMAS POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DA ABPJ.	47
QUADRO 4. PLANO DE AÇÃO GERAL DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO DESENVOLVIDA.	70
QUADRO 5. PREPARAÇÃO DA ATIVIDADE 1 CONFORME A SEQUÊNCIA DE ETAPAS DE UMA ABPJ.	72
QUADRO 6. PLANO DE AÇÃO TRAÇADO PARA A ATIVIDADE 1 - ESTUDO DE CASO.....	73
QUADRO 7. PREPARAÇÃO DA ATIVIDADE 2 CONFORME A SEQUÊNCIA DE ETAPAS DE UMA ABPJ.	77
QUADRO 8. PLANO DE AÇÃO TRAÇADO PARA A ATIVIDADE 2 - EXPOSIÇÃO ESCOLAR.	78

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1. DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DAS TURMAS A, B E C POR IDADE.....	59
GRÁFICO 2. PERCENTAGEM DE ESTUDANTES DAS TURMAS A, B E C COM RETENÇÕES ESCOLARES.	60
GRÁFICO 3. PONTUAÇÃO MÉDIA OBTIDA NAS TRÊS TURMAS APÓS A PRIMEIRA APLICAÇÃO DA ESCALA.....	83
GRÁFICO 4. PONTUAÇÃO MÉDIA OBTIDA NAS TRÊS TURMAS APÓS A PRIMEIRA APLICAÇÃO DA ESCALA, ORGANIZADA POR CATEGORIA.	83
GRÁFICO 5. PONTUAÇÃO MÉDIA OBTIDA NA TURMA A APÓS A PRIMEIRA APLICAÇÃO DA ESCALA.	84
GRÁFICO 6. PONTUAÇÃO MÉDIA OBTIDA NA TURMA B APÓS A PRIMEIRA APLICAÇÃO DA ESCALA.....	85
GRÁFICO 7. PONTUAÇÃO MÉDIA OBTIDA NA TURMA C APÓS A PRIMEIRA APLICAÇÃO DA ESCALA.....	86
GRÁFICO 8. <i>FEEDBACK</i> DOS ESTUDANTES DA TURMA B RELATIVAMENTE À ATIVIDADE 1.	88
GRÁFICO 9. <i>FEEDBACK</i> DOS ESTUDANTES DA TURMA A RELATIVAMENTE À ATIVIDADE 2.....	90
GRÁFICO 10. COMPARAÇÃO DAS QUANTIFICAÇÕES MÉDIAS DAS TRÊS TURMAS, APÓS AS DUAS APLICAÇÕES DA ESCALA.....	93
GRÁFICO 11. PONTUAÇÃO MÉDIA OBTIDA NAS TRÊS TURMAS APÓS A SEGUNDA APLICAÇÃO DA ESCALA, ORGANIZADA POR CATEGORIA.	94
GRÁFICO 12. PONTUAÇÃO MÉDIA OBTIDA NA TURMA A APÓS A SEGUNDA APLICAÇÃO DA ESCALA.	97
GRÁFICO 13. PONTUAÇÃO MÉDIA OBTIDA NA TURMA B APÓS A SEGUNDA APLICAÇÃO DA ESCALA.....	100
GRÁFICO 14. PONTUAÇÃO MÉDIA OBTIDA NA TURMA C APÓS A SEGUNDA APLICAÇÃO DA ESCALA.....	103

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
ABP	APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS
ABL	APRENDIZAGEM BASEADA NO LUGAR
CTT	CURSO PROFISSIONAL DE TÉCNICO DE TURISMO
DGE	DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO
EASNIE	EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION
ESC	EXTERNATO SANTA CLARA
I-A	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
OECD	ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT
OMS	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PES	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
PISA	PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT
SPE	SENTIMENTO DE PERTENÇA À ESCOLA
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

Introdução

O presente Relatório de Estágio (RE), foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), elemento que integra a avaliação da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP), inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEG). A Investigação-Ação (I-A) descrita decorreu no ano letivo 2023/2024, no Externato Santa Clara (ESC), situado nas freguesias de Santo Ildefonso (polo 1) e do Bonfim (polo 2 e Academia Beatriz Ribeiro), no município do Porto.

O trabalho enquadra-se no estudo dos fatores condicionantes do sucesso académico, em particular sobre o papel que a realização de trabalhos colaborativos pode assumir enquanto estratégia de reforço do sentimento de pertença e inclusão em ambiente escolar de um público-alvo em idade adolescente (subentenda-se dos 15 aos 19 anos¹).

Efetivamente, encarando o panorama nacional, verificamos que o debate em torno do (in)sucesso escolar cativa o interesse de vários agentes educativos, procurando-se incessantemente justificações plausíveis para tal fenómeno. Nesta discussão, enumeram-se vários fatores condicionantes, de carácter individual, familiar, socioeconómicos, cultural e/ou contextuais (Oliveira, 2019). Mas o problema persiste, pesem as alterações normativas introduzidas nos últimos anos, designadamente pelo *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Direção-Geral da Educação, 2017b), o Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho² – em que, entre outros aspetos se define a Autonomia e Flexibilidade Curricular –, ou a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC) (Direção-Geral da Educação, 2017a).

Sendo a Escola um local onde os adolescentes passam uma grande parte do seu tempo, torna-se premente equacionar estratégias que promovam a sua motivação, o seu

¹ Organização Mundial da Saúde (OMS).

² “O presente decreto-lei estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018, p.2929).

envolvimento e o seu bem-estar físico e mental no contexto educativo em que se encontram inseridos.

Em apreço ao que foi dito, o sucesso escolar pode ser encarado como “(...) um fator protetor do desenvolvimento individual dos(as) alunos(as) em termos da sua adaptação social, emocional e comportamental na escola e noutros espaços e áreas da sua vida” (Teixeira, 2019, p. 10) e, nessa perspetiva, importa atentar no conjunto de variáveis que poderão contribuir positivamente para o seu reforço. Neste domínio, a literatura tem analisado, cada vez mais, os contextos sociais em que os estudantes estão inseridos, para explicar o efeito que estes podem causar no seu desempenho escolar. Ainda assim, em Portugal, o número de estudos relacionados com o conceito de Sentimento de Pertença à Escola (SPE) é relativamente escasso, embora o tema seja bastante relevante, uma vez que retrata e considera “(...) the extent to which students feel personally accepted, respected, included, and supported by others in the school social environment” (Goodenow, 1993, p. 80). Deste modo, a pertinência do estudo realizado centra-se na sua contribuição para o debate sobre os fatores condicionantes do sucesso académico, em particular no efeito que o reforço do sentimento de pertença e inclusão escolar pode provocar no desempenho dos estudantes.

A definição desta temática resultou substancialmente da caracterização das turmas com que trabalhamos, permitindo identificar um elevado número de estudantes com retenções escolares no seu percurso académico. Por outro lado, apercebemo-nos, ao contrário do que poderíamos esperar, da reduzida percentagem de alunos(as) residentes no município do Porto, facto que corroborou a necessidade de adotar estratégias integradoras, que possibilitassem alicerçar a construção ativa dos conteúdos disciplinares da Geografia.

Nesse sentido, durante o nosso projeto de I-A, procuramos implementar metodologias, estratégias e utilizar instrumentos que promovessem uma maior motivação, envolvimento e integração dos discentes no espaço escolar. Assim, focámo-nos em experiências de aprendizagem partindo sempre de abordagens problematizadoras (*Problem Based Learning*), promovendo atividades práticas que permitissem estabelecer relações concretas entre os conteúdos teóricos e exemplos do quotidiano

dos estudantes, centradas no (re)conhecimento da área envolvente do Externato Santa Clara. Neste contexto, privilegiamos a apreensão de conceitos utilizando a escala local de análise (*Place Based Learning*) e fomentando tarefas colaborativas de trabalho (*Team Based Learning*), que, em conjunto, culminaram na realização de dois projetos (*Project Based Learning*).

Por conseguinte, o nosso estudo assumiu, como principal objetivo, compreender a influência exercida pelas atividades colaborativas sobre o sentimento de pertença e inclusão escolar, enquanto fator que pode condicionar o sucesso académico. Ou seja, procuramos responder à questão: “A realização de trabalhos colaborativos pode reforçar o sentimento de pertença/inclusão no ambiente escolar, contribuindo para o sucesso académico?”.

Em virtude da questão de investigação definida, sabíamos, de antemão, que a metodologias ativas associadas à PBL, sustentadas, em larga medida, pelo *Team-Based Learning*, poderiam ser formas eficazes de fomentar, em contexto escolar, o contacto, a interação e a aprendizagem entre pares, uma vez que envolve atividades que permitem desenvolver várias competências, atitudes e valores (Johnson & Johnson, 1999; Marques & Gitahy, 2022), convergentes com o PASEO (Direção-Geral da Educação, 2017b). Por essa razão, optamos por orientar a nossa ação nesse sentido, estabelecendo um conjunto de objetivos específicos, designadamente:

- (1) Definir e compreender as diferenças entre os conceitos de sentimento de pertença e inclusão no ambiente escolar;
- (2) Analisar o impacto do trabalho colaborativo na ligação dos alunos à comunidade educativa, através da dinamização de estratégias de aprendizagem baseada em problemas/projetos à escala local – área envolvente do Externato Santa Clara;
- (3) Avaliar o impacto das atividades implementadas no reforço do sentimento de pertença/inclusão;
- (4) Averiguar se o sentimento de pertença/inclusão constitui um fator passível de promover o sucesso escolar.

Finalmente, no que concerne à sua estrutura, o presente relatório de estágio (RE) está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, procede-se à contextualização

teórica, apresentando e discutindo os conceitos de ‘inclusão escolar’, ‘educação inclusiva’ e ‘sentimento de pertença’, acrescentando alguns princípios associados à ‘aprendizagem baseada em problemas’ e à ‘aprendizagem baseada em projetos’, destacando tanto o contributo dos métodos colaborativos de trabalho, como a importância dos trabalhos multiescalares para a construção de conhecimentos poderosos e significativos no ensino da Geografia. O segundo corresponde à caracterização do contexto educativo, definindo o seu enquadramento geográfico, o perfil das turmas com que trabalhamos e a delimitação da área de investigação do trabalho. No terceiro, apresentamos as metodologias utilizadas no decorrer das diferentes fases do trabalho. No quarto e último capítulo, divulgamos os resultados obtidos, procedendo à sua análise crítica. O RE termina com as considerações finais, incorporando, igualmente, as principais limitações com que nos confrontamos durante a presente Investigação-Ação.

1. Enquadramento teórico

Independentemente da sua dimensão e/ou natureza, a realização de um trabalho científico sobre um determinado tema implica mobilizar ideias e conclusões de outros autores acerca do assunto em discussão (J. Bell, 2010). Por consequência, “toda a investigação se baseia numa orientação teórica (...) [uma vez que esta] ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

Assim, neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica da I-A realizada, sendo que optámos por estruturá-la em duas partes distintas: na primeira, explorámos os diferentes significados atribuídos ao termo ‘sentimento de pertença à escola (SPE)’, enquadrando-o no âmbito da educação inclusiva; e, na segunda, prosseguimos com uma reflexão sobre possíveis estratégias a implementar tendo em vista a promoção do SPE, com destaque para a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e para a Aprendizagem Baseada em Projeto (ABPj), sublinhando-se o papel da colaboração e da escala local na construção de aprendizagens significativas, em particular na disciplina de Geografia.

1.1. Inclusão Escolar e Sentimento de Pertença à Escola

A Educação, enquanto pilar fundamental em qualquer sociedade, tem a capacidade de reproduzir os efeitos provocados pelas rápidas transformações sociais, económicas, tecnológicas e culturais que nela ocorrem. Todavia, essas mutações nem sempre se traduzem em progressos equitativos, daí que persistam desigualdades no que se refere ao acesso a recursos e oportunidades, o que levou as Nações Unidas a colocar a equidade e a inclusão no centro das preocupações da comunidade internacional (UNESCO, 2020).

Consequentemente, nos últimos anos, o Sistema Educativo tem enfrentado um vasto conjunto de desafios sobre os quais urge continuar a refletir e, neste contexto, torna-se inevitável mencionar os dados publicados pela UNESCO (2020), segundo os quais cerca de 258 milhões de crianças, adolescentes e jovens – aproximadamente 17% do total

global – não frequentavam a escola. Entre os muitos temas relevantes que daí decorrem, destaca-se a questão da ‘inclusão escolar’, frequentemente vinculada à designação ‘educação inclusiva’, que continua a emergir como um assunto proeminente a ser discutido (Ainscow, 2020).

No que refere a Portugal, a compreensão e a concretização da educação inclusiva têm evoluído de forma significativa nas últimas décadas. De acordo com a OECD (2022), registaram-se progressos notáveis, como o aumento da taxa de alfabetização da população e a redução substancial da taxa de abandono escolar. A mesma publicação destaca ainda a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), posicionando Portugal entre os países com maior percentagem de estudantes com NEE integrados em escolas regulares (cerca de 98,9%). Por fim, outros dados revelam também desafios persistentes, nomeadamente a elevada taxa de retenção escolar – 26,6% dos discentes com 15 anos assumem ter repetido pelo menos um ano durante o seu percurso escolar (OECD, 2019).

As evidências apresentadas permitem concluir que, apesar da importância do conceito, o entendimento acerca da educação inclusiva varia significativamente consoante os contextos em que é utilizado (Ainscow et al., 2006), podendo referir-se, em certos casos, ao simples acesso a uma instituição de ensino (integração) e, noutros, à participação plena e ao envolvimento ativo de todos os estudantes num determinado sistema educativo (Freire, 2008). Neste sentido, antes de avançarmos para uma análise do que significa ‘sentimento de pertença’, torna-se necessário clarificar o que se entende por ‘inclusão escolar’, ‘educação inclusiva’ e identificar as principais dimensões inerentes a estes conceitos.

1.1.1. Inclusão Escolar e Educação Inclusiva

No nosso quotidiano, o termo ‘inclusão’ é frequentemente utilizado para descrever ações que pretendem eliminar desigualdades, como a discriminação ou as necessidades especiais, que limitem a participação plena de indivíduos ou grupos na sociedade (Porto

Editora, s/n)³. Contudo, quando aplicado à educação, ele torna-se mais polissêmico (Ainscow et al., 2006), sendo comumente associado à integração dos estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares (Correia, 2008). Porém, a inclusão escolar, conforme referido por Alves & Fernandes (2022, p.397), implica algo mais do que a simples inserção de alunos com NEE nas instituições: ela envolve “(...) changing education systems to remove barriers that may be experienced by all learners”. Esta perspetiva mais ampla é também partilhada pela UNESCO (2020, p.6), que acrescenta outros aspetos ao seu significado como “(...) gender, remoteness, wealth, disability, ethnicity, language, migration, displacement, incarceration, sexual orientation, gender identity and expression, religion, and other beliefs and attitudes”.

Sem embargo, a vasta produção científica sobre o tema evidencia, claramente, as dificuldades associadas à definição dos termos de ‘inclusão escolar’ e de ‘educação inclusiva’ (Ainscow, 2020; Florian, 2014). Independentemente disso, a literatura destaca que os conceitos, embora frequentemente utilizados como sinónimos, possuem naturezas distintas, ainda que operem de forma complementar, o que permite distinguir duas perspetivas associadas à inclusão escolar: uma enquanto processo e outra enquanto filosofia. Relativamente à primeira, a tónica recai sobre a inclusão como resultado de um processo contínuo, focado na integração progressiva de todos os alunos nas escolas regulares, através da adaptação (sempre que necessário) de espaços e de recursos para garantir a participação e o envolvimento de todos, independentemente das suas diferenças (Altes et al., 2024; Kiuppis, 2014; I. Sanches & Teodoro, 2006). No que respeita à segunda, por sua vez, os entendimentos referem-se à inclusão escolar como um conjunto de valores e princípios – como a justiça, a equidade, a participação, a igualdade, a compaixão e o respeito pela diversidade – que, estando em constante atualização e desenvolvimento, modelam e transformam continuamente as culturas escolares e, por consequência, as práticas pedagógicas (A. Sanches & Ainscow, 2018; I. Sanches & Teodoro, 2006). Desse modo, concluímos que a educação inclusiva ultrapassa “(...) a process consisting of actions and practices that embrace diversity and build a

³ Informação recolhida a partir da entrada online para o conceito de ‘inclusão’, disponível através do link: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inclusão>.

sense of belonging, rooted in the belief that every person has value and potential and should be respected” (UNESCO, 2020, p. 419). Ela reflete uma perspectiva mais ampla, que se traduz por uma “education that promotes mutual respect and value for all persons and builds educational environments in which the approach to learning, the institutional culture and the curriculum reflects the value of diversity” (UNESCO, ob.cit., p. 420).

Enquanto princípio orientador para a construção de uma escola mais justa e democrática, a educação inclusiva encontra respaldo em diversos instrumentos legais que procuram traduzir, em práticas concretas, os valores promovidos por este modelo educativo (Ainscow, 2020). Nesse sentido, em Portugal, os Decretos-Lei n.º 54 e 55, ambos de 6 de julho de 2018, constituem marcos decisivos neste percurso, ao estabelecerem, respetivamente, o regime jurídico da educação inclusiva e ao conferir às escolas uma maior flexibilidade e autonomia curricular, em alinhamento com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Por isso, considerámos essencial que a nossa abordagem se orientasse pelas definições formalmente adotadas pelas principais instâncias que regem o sistema educativo português.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a educação inclusiva define-se como um “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (República Portuguesa, 2018, p. 2919). Em conformidade, esta definição é também sustentada por outros documentos orientadores que reforçam a centralidade do tema no currículo e nas práticas educativas no nosso país. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), por exemplo, “propõe que os alunos e as alunas (...) realizem aprendizagens através da participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãos/ãs e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos” (Direção-Geral da Educação, 2017a, p. 3). No mesmo sentido, o PASEO reforça um conjunto de princípios e valores – como a Base Humanista (A), a Inclusão (D) e a Coerência e flexibilidade (E) –, que estão diretamente alinhados com a promoção de um

sistema mais inclusivo e acessível, voltado para a promoção do desenvolvimento integral de todos os estudantes (Direção-Geral da Educação, 2017b). Constatamos, assim, que, em Portugal, as organizações escolares operam com base num entendimento abrangente sobre a inclusão escolar, que valoriza a participação e o envolvimento de todos os alunos, independentemente das suas características, nos processos de ensino e aprendizagem.

Efetivamente, a promoção de uma educação mais inclusiva exige, em determinados contextos, alterações profundas em várias dimensões do próprio sistema educativo que vão – como já referido – das culturas às práticas de ensino. Foi nessa lógica que Soriano et al. (2017, p.7) afirmaram que: “(...) it requires moving away from a ‘one-size-fits-all’ education model, towards a tailored approach to education that aims to increase the system’s ability to respond to learners’ diverse need without the need to categorize and label them”. Ora, partindo desta perspetiva, destacamos dois contributos particularmente relevantes para compreender as várias facetas da educação inclusiva: por um lado, um modelo proposto por Mitchell (2015), que sistematiza de forma ampla e detalhada as principais dimensões do conceito; e, por outro, um quadro desenvolvido por Alves & Fernandes (2022), que, embora com foco substancialmente distinto, oferece uma leitura mais simples e aplicada sobre o assunto. Este último exemplo permite, ainda, destacar e enquadrar o sentimento de pertença na temática em discussão.

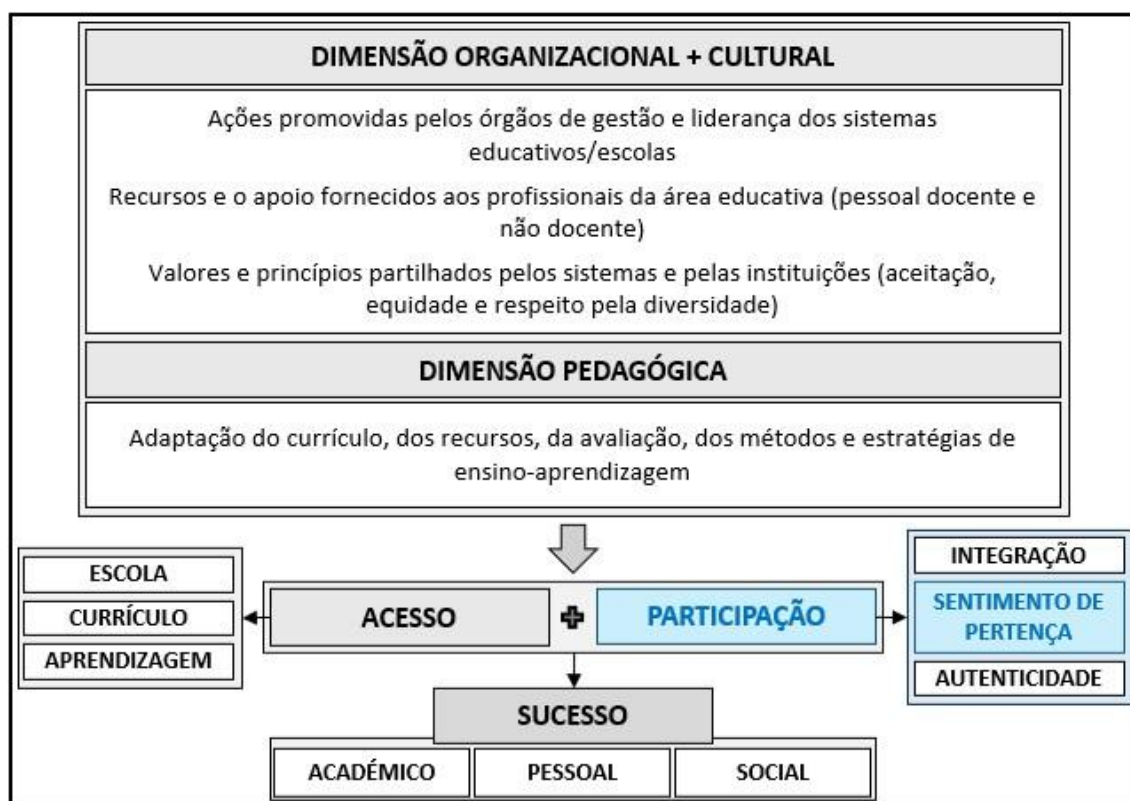
De acordo com David Mitchell (2015, p.28), a educação inclusiva representa “(...) a multifaceted concept that requires educators at all levels of their systems to attend to vision, placement, curriculum, assessment, teaching, acceptance, access, support, resources and leadership” (p. 28). Daí que o modelo por ele proposto seja constituído precisamente por dez variáveis⁴ que, em conjunto, não só proporcionam uma visão holística do conceito, como também permitem distinguir três dimensões que lhe estão subjacentes – a organizacional, a cultural e a pedagógica. Importa ainda sublinhar que estas componentes funcionam de forma interdependente, sendo a sua articulação indispensável para desenvolver contextos educativos verdadeiramente inclusivos.

⁴ Apêndice 1.

Através de uma abordagem mais pragmática, Alves & Fernandes (2022) simplificam a compreensão da educação inclusiva, reconhecendo-lhe dois pilares essenciais: o acesso e a participação. Considerando o primeiro, os autores entendem por acesso “(...) both physical access to school buildings and to learning and teaching – accessible to all learners, regardless of their abilities or backgrounds” (ob.cit., p. 398), o que engloba, por exemplo, a adaptação de recursos, metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, de modo a garantir que todos os alunos tenham efetivamente oportunidades de aprender. Quanto à participação, a mesma fonte considera que esta “(...) means taking part in the activities, but also feeling part of a group, a class or a school – a sense of belonging” (ob.cit., ibidem), destacando, assim, uma dimensão mais centrada nas percepções do aluno relativamente ao seu envolvimento e reconhecimento no contexto educativo em que está inserido. Como tal, trata-se de um pilar mais subjetivo e relacional, o que leva a que um estudante possa, num dado momento, sentir-se simultaneamente incluído e excluído na mesma atividade/situação.

Com base nos dois modelos sucintamente apresentados, elaborámos um esquema representativo (figura 1) que visa, por um lado, interligar de forma coerente as principais linhas de orientação dos contributos de Mitchell (2015) e de Alves & Fernandes (2022) e, por outro, enquadrar o sentimento de pertença no âmbito da educação inclusiva.

Figura 1. Dimensões do conceito de ‘Educação Inclusiva’.



Fonte: elaboração própria com base em Mitchell (2015, p. 11) e Alves & Fernandes (2022, p. 398).

Em estreita relação com as ideias defendidas por outros autores⁵, a figura 1 parte da premissa de que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da ação interligada de três pilares fundamentais: a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas⁶; uma cultura escolar que valorize a diversidade; e uma estrutura organizacional que assegure os apoios necessários para a participação e envolvimento de todos.

Em apreço ao que foi dito, no plano superior da figura 1 apresentamos, de forma conjunta, as dimensões organizacional e cultural⁷ – dois aspetos centrais na construção de contextos educativos inclusivos. Por um lado, a cultura escolar espelha o conjunto de

⁵ Cf. Ainscow (2020); A. Sanches & Ainscow (2018); I. Sanches & Teodoro (2006).

⁶ Converte para os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

⁷ Embora sejam conceptualmente distintas, a sua agregação numa única categoria visa proporcionar maior clareza à leitura e assegurar coerência com os modelos que estiveram na base da construção da figura 1.

valores e princípios que orientam o funcionamento da escola e do sistema educativo. Como destaca Ainscow (2020), a promoção da aceitação e da valorização da diversidade como algo positivo, constitui um alicerce essencial para garantir a equidade e criar ambientes que favoreçam o acesso a oportunidades de participação e aprendizagem para todos, independentemente das suas características individuais. O desenvolvimento destes contextos revela-se particularmente importante para que os alunos se sintam bem, integrados e reconhecidos – fatores que contribuem diretamente para o reforço do sentimento de pertença à escola (SPE). Por outro lado, a dimensão organizacional abrange aspetos estruturais e funcionais das instituições educativas, como o tipo de liderança exercida, o apoio prestado à comunidade escolar e os recursos disponíveis para todos os agentes envolvidos – desde professores, pessoal não docente até às famílias. A este respeito, I. Sanches & Teodoro (2006) destacam que uma liderança comprometida e o fornecimento dos recursos necessários são condições essenciais para que as práticas inclusivas sejam implementadas de forma consistente e eficaz.

Por sua vez, a dimensão pedagógica diz respeito à flexibilização dos conteúdos curriculares e às adaptações realizadas às estratégias de ensino-aprendizagem, bem como aos instrumentos de avaliação utilizados – o que permite, por outras palavras, responder às necessidades individuais de cada aluno, sejam elas de natureza física, cognitiva, emocional ou social (Piscalho et al., 2022). Este aspeto revela-se particularmente significativo, uma vez que contribui para reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação, promovendo, assim, maior equidade no processo educativo e contextos mais justos e acessíveis. Neste âmbito, destaca-se a importância de abordagens multinível como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)⁸, que pretende “transformar as escolas em ambientes inclusivos e favoráveis à aprendizagem de todos (...), visando a elaboração de estratégias para a acessibilidade, em todos os domínios do processo pedagógico” (Piscalho et al., 2022, p. 27). Assim, a personalização

⁸ Originalmente associado à arquitetura, e mais recentemente à Educação, o conceito pode ser entendido como o processo de proporcionar mais “flexibilidade nas formas como as informações são apresentadas, nos modos como os alunos respondem ou demonstram os seus conhecimentos e competências, e na maneira como estes são motivados e se comprometem com o seu próprio processo de aprendizagem” (Piscalho et al., 2022, p. 28).

de métodos, recursos e estratégias permite garantir que todos os alunos tenham, efetivamente, oportunidades de aprender, participar e progredir no sistema educativo.

Em contrapartida, nos planos intermédio e inferior da figura 1, destacam-se duas condições essenciais para que todos os alunos possam alcançar o sucesso pleno num determinado contexto educativo: o acesso e a participação. Enquanto o acesso se refere ao ingresso dos alunos numa escola regular (integração) e ao direito de usufruírem do currículo escolar e de oportunidades de aprendizagem – aspetos já abordados anteriormente –, a participação acrescenta uma dimensão mais relacional, emocional e, por isso, mais subjetiva (Alves & Fernandes, 2022). Com efeito, como consideram os autores, não basta que os alunos estejam fisicamente presentes e integrados nas atividades; é igualmente essencial que se sintam parte da comunidade educativa, que possam preservar a sua autenticidade e que sejam valorizados pelas suas características individuais. É precisamente no âmbito desta última condição que emerge o sentimento de pertença – o estar integrado e sentir-se incluído num determinado contexto social (Hagerty et al., 1992) –, um conceito central na construção de ambientes verdadeiramente inclusivos e promotores de sucesso pessoal, académico e social para todos os envolvidos.

1.1.2. Sentimento de Pertença à Escola

Dando continuidade à reflexão anterior, e partindo dos princípios da Educação Inclusiva, importa salientar que, nas últimas décadas, a preocupação com o acesso à educação tem vindo a ser progressivamente acompanhada por uma valorização crescente do bem-estar emocional e relacional dos estudantes (OECD, 2020). Nesse sentido, os relatórios internacionais, como os do PISA⁹, publicados pela OCDE, passaram a integrar um conjunto de indicadores que vão além da avaliação do desempenho académico, contemplando também aspetos ligados à participação, ao envolvimento e ao sentimento de pertença dos alunos à escola¹⁰. É precisamente sobre este último que nos

⁹ PISA – *Programme for International Student Assessment*.

¹⁰ A este respeito, os dados mais recentes do relatório PISA (2022) revelam que, em média, os estudantes dos países participantes têm vindo a reportar sentimentos de pertença à escola mais baixos, confirmando a tendência negativa observada nas edições precedentes (2018, 2015). No entanto, em 2022, Portugal

debruçaremos com mais pormenor, reconhecendo o papel fundamental das relações interpessoais na promoção do sentimento de pertença à escola e do seu impacto tanto no desempenho escolar como na construção de ambientes mais inclusivos (OECD, 2017), contribuindo, assim, para mitigar os fatores associados ao insucesso escolar.

Efetivamente, a importância dos contextos sociais no desenvolvimento e na aprendizagem dos indivíduos não é um assunto recente, convidando-nos, dessa forma, a revisitar algumas perspetivas clássicas da pedagogia e da psicologia da educação (e.g., John Dewey, Lev Vygotsky, Albert Bandura, entre outros), que enfatizam a natureza predominantemente social destes processos. Nesse sentido, Osterman (2000, p. 350) refere que Dewey e Vygotsky “emphasize the importance of social interaction as a basis for learning”, realçando que “[d]ialogue facilitates the development of ideas, but it can also help students to develop a better appreciation of others and to experience themselves as part of a supportive community”.

Por sua vez, Christenson & Anderson (2002, p.380) recorrem ao conceito de «determinismo recíproco», proposto por Albert Bandura, para demonstrar que “(...) behavior is determined by a continuous reciprocal interaction among behavioral, cognitive, and environmental influences”, o que leva os agentes educativos a “(...) consider how students’ learning problems are functionally related to the setting in which they occur”. Ou seja, por outras palavras, esta perspetiva destaca que o comportamento e o desempenho escolar dos alunos resultam da interação entre fatores internos (relacionados com o próprio indivíduo) e fatores externos (relativos aos contextos e às exigências institucionais). Desse modo, ao sublinharem a influência dos contextos e das interações sociais, estas abordagens reforçam a relevância da participação e do envolvimento ativo dos estudantes para o seu sucesso, sustentando modelos teóricos explicativos do insucesso escolar – e.g., a proposta apresentada por Finn (1989).

Prosseguindo com a ideia anterior, Finn (1989) abordou o problema do insucesso escolar contrapondo dois modelos explicativos: por um lado, o *Frustration-Self-Esteem Model*,

destacou-se por contrariar esta tendência: cerca de 82% dos estudantes portugueses afirmaram sentir que pertencem à sua escola, um valor superior à média da OCDE (75%).

através do qual procurou “[to] explain schools’ effects on disruptive behavior and juvenile delinquency” (p. 118); e, por outro, o *Participation-Identification Model*, que “(...) emphasizes the importance of a youngster’s “bonding” with school” (ibidem). Sobre este último, com particular interesse para o nosso trabalho, o autor defende, que quando os estudantes se identificam com a instituição, participam ativamente na comunidade escolar e se envolvem nas atividades da escola, tendem a desenvolver sentimentos de pertença à instituição, o que, por sua vez, promove maior compromisso e envolvimento com os objetivos escolares (Finn, 1989). Assim, conforme destaca a OECD (2017, p.117), “[w]hen students feel that they are a part of a school community, they are more likely to perform better academically and are more motivated to learn”.

Os pontos desenvolvidos até aqui permitiram reforçar que a natureza social do ser humano leva-o a procurar, incessantemente, por interações e relações interpessoais, desencadeando, como consequência, um conjunto de emoções e sentimentos que contribuem decisivamente para o seu bem-estar físico e psicológico (Baumeister & Leary, 1995). A este respeito, Allen (2020, p. 1) salienta o seguinte:

[w]e find much of our meaning, identity, relevance and satisfaction in life through our sense of belonging to groups. At family, community and societal levels, we rely on others for support, validation and understanding. Belonging to groups, whether these be families, groups of friends, social groups, schools, workplaces or communities more broadly, has a positive effect on several key factors that contribute to our successful healthy functioning as human beings in a society.

Com base nesta perspetiva, compreende-se que pertencer – mais do que um simples desejo – constitui uma necessidade humana básica (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1943), que assume particular relevância em contextos tão dinâmicos e diversificados como os ambientes escolares, sobretudo quando dirigidos a públicos em idade adolescente (Goodenow, 1993).

Pese embora o reconhecimento generalizado da importância da pertença para o desenvolvimento dos estudantes, em especial no que se refere à sua inclusão escolar e à prevenção de comportamentos disruptivos, persistem, na literatura científica, ambiguidades quanto ao seu significado e, sobretudo, à forma como este conceito pode ser avaliado (Appleton et al., 2008). Numa perspetiva generalista, Allen et al. (2021, p.

88) definem a pertença como “(...) a subjective feeling that one is an integral part of their surrounding systems, including family, friends, school, work environments, communities, cultural groups, and physical places”. À luz desta definição, caracterizam o sentimento de pertença como “(...) a positive but often fluid and ephemeral connection with other people, places, and/or experiences” (ibidem). Na mesma linha de pensamento, Mahar et al. (2013) propõem uma síntese particularmente útil, ao identificarem cinco características que consideram comuns aos vários entendimentos do conceito de Sentimento de Pertença: (1) reflete percepções subjetivas (únicas para cada indivíduo, centradas em sentimentos de valor, respeito e aptidão); (2) está, geralmente, ligado a referentes externos (isto é, a pertença a algo); (3) envolve um certo grau de reciprocidade (sentimentos e experiências compartilhadas que reforçam o sentimento de pertença); (4) tem um carácter dinâmico (ou seja, é influenciado por fatores físicos e sociais, podendo ser transitório ou permanente); (5) e é autodeterminado, uma vez que está também associado ao direito do indivíduo de escolher as suas interações e ao poder percebido nessas relações. Os autores concluíram, portanto, que o sentimento de pertença é um fenómeno dinâmico, suscetível de ser promovido ou dificultado por interações complexas entre fatores pessoais/individuais e ambientais.

Quando analisados no contexto educacional, estes conceitos adquirem contornos mais específicos e, por vezes, controversos, como evidenciam diversas revisões sistemáticas da literatura sobre o tema (e.g., Alink et al., 2023; Allen et al., 2021; Appleton et al., 2008; Mahar et al., 2014; Peter et al., 2015; Osterman, 2000). Com efeito, procedemos à seleção de algumas das definições mais citadas, com o objetivo de contrastar perspetivas teóricas relevantes e, com base nelas, fundamentar a definição adotada neste trabalho quanto ao termo de Sentimento de Pertença à Escola (Quadro 1).

Quadro 1. Algumas definições do conceito de 'Sentimento de Pertença à Escola'.

Referência bibliográfica	Definição
Goodenow & Grady (1993, pp. 60–61)	“the extent to which they feel personally accepted, respected, included, and supported by others – especially teachers and other adults in the school social environment”
Hagerty et al. (1992, p. 173)	“the experience of personal involvement in a system or environment so that persons feel themselves to be an integral part of that system or environment”
Mahar et al. (2013, p. 1031)	“a subjective feeling of value and respect derived from a reciprocal relationship to an external referent that is built on a foundation of shared experiences, beliefs or personal characteristics”
McMillan & Chavis, (1986, p. 9)	“a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members’ needs will be met through their commitment to be together”
Tovar & Simon, p. (2010, p. 200)	“an individual’s sense of identification or positioning in relation to a group or to the college community, which may yield an affective response”
Baumeister & Leary (1995, p. 497)	“a pervasive drive to form and maintain at least a minimum quantity of lasting, positive, and significant interpersonal relationships”
Strayhorn (2018, p. 4)	“refers to students’ perceived social support on campus, a feeling or sensation of connectedness, and the experience of mattering or feeling cared about, accepted, respected, valued by, and important to the campus community or others on campus such as faculty, staff, and peers”

Fonte: elaboração própria com base nas fontes já referenciadas.

Considerando os exemplos apresentados, podemos destacar, fundamentalmente, três abordagens dissemelhantes na forma como o SPE é conceptualizado na literatura científica. A primeira, onde se enquadram as definições de Goodenow & Grady (1993) e Baumeister & Leary (1995), privilegia uma dimensão mais subjetiva e individual, com especial enfoque nos aspetos afetivos, emocionais e percecionais das experiências dos

estudantes – como a aceitação, o respeito ou a integração da pessoa num determinado grupo ou contexto (Goodenow & Grady, 1993) – e na predisposição intrínseca dos indivíduos para estabelecer e manter um número mínimo de relações interpessoais positivas e significativas (Baumeister & Leary, 1995). A segunda abordagem, ilustrada no Quadro 1 pelos contributos de Mahar et al. (2013) e McMillan & Chavis (1986), enfatiza elementos mais associados às dinâmicas relacionais e contextuais dos discentes; isto é, foca-se nas interações dos alunos com a comunidade escolar e/ou com o grupo em que estão inseridos. Neste ponto, Mahar et al. (ob.cit.), por exemplo, salientam a experiência subjetiva do aluno face a um referente externo (pode ser um grupo, um colega ou até mesmo um professor). Já McMillan & Chavis (ob.cit.), embora utilizem especificamente o vocábulo ‘Sentido de Comunidade (SC)’¹¹ – que pode ser definido como “(...) a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members’ needs will be met through their commitment to be together” (idem, p. 9) –, propõem uma definição que tem sido também bastante aplicada à análise do SPE, como sublinha Osterman (2000). Esta autora acrescenta que “(...) the essence of this sense of community is a feeling of belonging within a group” (ob.cit., p.324), destacando, por isso, a aceção mais relacional do conceito, centrada na qualidade dos vínculos humanos estabelecidos dentro de uma determinada organização (e.g., na escola)¹².

Por fim, identificam-se também perspetivas que procuram integrar, numa só definição, as dimensões intrínsecas ao aluno (sentimentos, emoções e sensações) e as relacionais (face a um grupo e/ou contexto em que está inserido) associadas ao termo de SPE. Nessas conceções, onde se enquadram as propostas conceptuais de Hagerty et al.

¹¹ McMillan & Chavis (1986) definem o ‘Sentido de Comunidade’ com base em quatro componentes principais: pertença; influência; integração e satisfação de necessidades; e uma conexão emocional partilhada. No que respeita à pertença, os autores sublinham que esta “involves the feeling, belief, and expectation that one fits in the group and has a place there, a feeling of acceptance by the group, and a willingness to sacrifice for the group” (McMillan & Chavis, 1986, p. 10). Destacam ainda que uma comunidade só se concretiza verdadeiramente quando os seus membros desenvolvem um sentimento de pertença, considerando o grupo importante para si e sentindo-se, por sua vez, valorizados pelo grupo.

¹² Osterman (2000) salienta que o termo ‘Comunidade’ pode assumir dois significados: “[t]he first refers to a territorial or geographic unit; the second is relational and describes the quality or character of human relationships” (Osterman, 2000, p. 323).

(1992), Tovar & Simon (2010) e Strayhorn (2018), o SPE é entendido como uma experiência interna, de identificação e valorização pessoal, e, em simultâneo, como uma vivência contextualizada que pode ser moldada pelo contacto com os outros e pelo ambiente em que essas interações ocorrem. Estas ideias são evidentes na definição proposta por Hagerty et al. (1992), que descrevem o sentimento de pertença como a experiência “(...) being valued, needed, or important with respect to other people” e, em paralelo, “a fit or congruence with other people, groups, objects, organizations, environments” (ob.cit. , p. 174).

Sem embargo, publicações mais recentes têm vindo a destacar o carácter multidimensional do sentimento de pertença, enfatizando a presença de componentes psicológicas, comportamentais, cognitivas e contextuais (Alink et al., 2023; Appleton et al., 2008). Este reconhecimento levou Alink et al. (ob.cit.) a sublinhar a importância de clarificar duas questões fundamentais para descrever o SPE: o objeto de pertença (pertenço a quê?) e a orientação dos sentimentos e das emoções que dele decorrem (o que sinto neste grupo e/ou lugar?). Assim, apesar das diferentes abordagens, parece consolidar-se a ideia de que o SPE descreve aquilo que um discente sente quando está inserido num determinado contexto coletivo (e.g., grupo social e/ou escolar).

Por isso, reforçamos que o SPE envolve, inevitavelmente, dimensões intrapessoais e contextuais, cuja interação tem implicações recíprocas e significativas no percurso escolar e no bem-estar físico e psicológico dos alunos (Ventura, 2016). Nesse sentido, adotámos, enquanto definição de trabalho, um entendimento holístico sobre o SPE, partilhando, por conseguinte, da visão Hagerty & Patusky (1995), quando estes referem que o SPE descreve a perceção individual de se sentir valorizado, necessário ou aceite, perante um contexto, um sistema ou ambiente social, que pode ser um pequeno grupo de pares até espaços mais amplos, como a sala de aula ou a escola enquanto instituição.

Por seu turno, a análise teórica precedente também contribuiu para clarificar a relação do conceito de SPE com os processos de inclusão e integração, sobretudo em contexto escolar. A este respeito, Kupriianova & Kupriianova (2024, p.55) realizaram um estudo onde concluíram que “(...) the sense of belongingness constitutes a ‘the most deep and the most important’ layer of personal attachment and dedication”. De acordo com as

autoras, isto implica o desenvolvimento de um sentimento profundo, segundo o qual o indivíduo está “(...) completely/fully/properly integrated, the individual requires to be objectively accepted, tolerated, respected in the host society” (idem, p.53). Por outras palavras, as autoras consideram que o sentimento de pertença não é, por si só, sinónimo de inclusão ou integração escolar, mas, em determinados contextos sociais, interligam-se e influenciam-se mutuamente – como consideramos ser o caso das Escolas. Por conseguinte, as autoras descrevem o SPE como uma forma de “integração interior” que transcende a garantia de participação e a aceitação formal nos locais em que as pessoas estão inseridas. Ainda que reconheçam alguma afinidade entre os três processos – inclusão, integração e o sentir que se pertence –, as investigadoras defendem que não são equivalentes nem interdependentes. Pelo contrário, argumentam que o sentimento de pertença representa uma camada manifestamente mais profunda e significativa de envolvimento, caracterizada pelo desenvolvimento de laços afetivos positivos, dedicação e apego ao território, à instituição ou à comunidade/grupo a que se pertence. Deste modo, partilhámos da sua perspetiva, ao concordarmos que fomentar sentimentos de aceitação, respeito, identificação e valorização pessoal nos discentes representa um compromisso que ultrapassa largamente a mera garantia de que todos possam aceder e participar nos contextos educativos em que estão inseridos (integração). Mais do que assegurar a presença e o envolvimento de todos, o SPE pressupõe a promoção de experiências escolares significativas, sustentadas por vínculos afetivos profundos e positivos, capazes de promover verdadeiramente a inclusão na educação.

1.1.3. As variáveis e os preditores mais relevantes do SPE

Como já referimos, o sentimento de pertença é uma necessidade humana essencial que, quando satisfeito, gera efeitos positivos; e que, pelo contrário, quando não é satisfeito, pode conduzir ao desenvolvimento de problemas a vários níveis (Baumeister & Leary, 1995; McMahon et al., 2008). Neste sentido, McMahon et al. (2008, p. 395) salientam que “[s]chool represents a particularly important context for adolescents to meet this need for connection and belonging as they spend a large portion of their day at school”. Assim sendo, a relevância do estudo sobre o sentimento de pertença à escola,

especialmente no âmbito da educação inclusiva, decorre da existência de múltiplas publicações que comprovam várias associações positivas entre este sentimento e diversos indicadores de natureza pessoal, académica, psicológica e contextual (Teixeira, 2019).

Sobre este assunto, Slaten et al. (2016) realizaram um trabalho onde, entre vários objetivos, se propuseram a discutir as principais variáveis relacionadas com SPE e a apresentar uma síntese dos seus preditores mais relevantes. Os autores referem que “(...) for example, school environment, student safety, teacher supportiveness and caring, parent-support, and peer relationships through extra-curricular activities were all noted as being importante contributors to a sense of school belonging” (ob.cit., p. 6). A este respeito, também a OCDE destaca que a qualidade das relações estabelecidas na escola é um fator preponderante para o bem-estar físico e psicológico dos alunos e, consequentemente, para a sua permanência nos respetivos estabelecimentos e/ou sistemas educativos (OECD, 2017, 2019). Assim, tendo em conta os preditores elencados, optámos por aprofundar, na nossa revisão, três fatores particularmente relevantes para a promoção do SP em contextos escolares, sobretudo por serem, todos eles, passíveis de serem reforçados diretamente em sala de aula: (1) a relação professor-aluno; (2) a importância do apoio académico prestado pelos docentes; e (3) o apoio dos pares (Osterman, 2000; Slaten et al., 2016).

De facto, a literatura científica é inequívoca a demonstrar os efeitos que a qualidade das relações estabelecidas entre alunos e professores provoca no desenvolvimento do sentimento de pertença à escola dos discentes (Osterman, 2000; Slaten et al., 2016). Aliás, um estudo conduzido por Anderman (2003) demonstrou que os alunos tendem a sentir um maior SPE quando se sentem respeitados e seguros nas suas interações com os professores, seja num simples diálogo no corredor ou numa participação mais formal em sala de aula. Esta ideia reforça a importância de promover, nas escolas como um todo, ambientes positivos, próximos e pautados pelo respeito mútuo – um cenário que, na nossa ótica, representa uma condição fulcral para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva e participada.

Esta perspectiva é particularmente relevante, segundo Slaten et al. (2016), no caso dos alunos com NEE ou que estejam em situações de vulnerabilidade (e.g., grupos marginalizados), para os quais a construção de relações genuínas e seguras com os professores pode ter um impacto significativo no SPE, podendo, inclusive, constituir uma razão decisiva para a sua permanência na instituição, reduzindo o abandono escolar precoce.

De igual forma, diversos autores têm destacado a influência do auxílio acadêmico prestado pelos professores, para lá do apoio social, como um fator proeminente na promoção do SPE dos estudantes (Slaten et al., 2016). A este respeito, Stevens et al. (2007) constatou que o SPE é positivamente influenciado por docentes que adotam ações orientadas para as aprendizagens dos alunos, em detrimento de abordagens centradas no desempenho a curto prazo. Isto é, quando os professores valorizam o processo de aprender, incentivando os seus alunos a compreender, a refletir e a melhorar continuamente o domínio dos conteúdos, os estudantes tendem a sentir-se mais valorizados e reconhecidos. Além disso, os autores acrescentam que também o tipo de pressão exercida pelos professores provoca efeitos no SPE: neste caso, quando as tarefas propostas são percebidas como construtivas, desafiantes e/ou estimulantes, essa exigência é assimilada, pelos alunos, como um sinal de confiança e investimento por parte dos professores nas suas capacidades individuais. No nosso ponto de vista, estas relações não só promovem o aumento da participação, do envolvimento e do compromisso dos estudantes, como também reforça o seu SPE, porque revigora a percepção de que são importantes e valorizados pelo docente.

Por fim, como esclarece Goodenow (1993, p. 81), “[t]he need for belonging, social support, and acceptance takes on special prominence during adolescence (...) [b]ecause this period involves exploring aspects of personal identity separate from parents and family”. Nesta fase do desenvolvimento, os jovens tornam-se mais dependentes das amizades estabelecidas com os pares e de outras relações fora do círculo familiar para obterem apoio, validação e orientação. Por este motivo,

“(...) a student’s sense of personal “place” is still largely malleable and susceptible to influence in both positive and negative directions, a fact that makes students

social integration in schools and classes at this age an especially important concern for educators” (ibidem).

Neste contexto, o número, mas sobretudo a qualidade, das relações estabelecidas com os pares assume-se como um forte preditor do SPE, como explicam Slaten et al. (2016). Osterman (2000) reforça esta ideia ao demonstrar, a partir de vários exemplos empíricos, que quando os alunos se sentem aceites, respeitados e integrados pelos colegas, tendem a desenvolver níveis de SPE mais elevados, o que se traduz, consequentemente, num maior envolvimento com as tarefas escolares. Esta inferência é reforçada, como explica Slaten et al. (ob.cit., p.7), pela participação dos estudantes em atividades extracurriculares, uma vez que “(...) students who engage in extracurricular activities report a higher sense of school belonging compared to their peers”.

Sem embargo, a extensa literatura publicada demonstra que o SPE representa “(...) an important contributor to school motivation, effort, participation, and subsequent achievement” (Goodenow, 1993, p. 88). Como esclarecemos nos parágrafos anteriores, partilhámos da premissa de que “quando os/as alunos/as se sentem aceites, incluídos e uma parte importante da escola tendem a envolver-se mais quer à escola quer no que toca a atividades e participação em sala de aula” (Monte, 2019, p. 8).

Por seu turno, esta relação traduz-se num impacto indireto, mas significativo, nos resultados académicos dos discentes, uma vez que o SPE influencia a motivação intrínseca dos alunos e, por consequência, interfere no seu envolvimento e compromisso escolar (Gillen-O’Neel & Fuligni, 2013). Esta situação é particularmente importante quando consideramos, como público-alvo, grupos sociais que se encontram em situações de maior vulnerabilidade, para os quais a presença ou a ausência deste Sentimento pode funcionar como fator decisivo face a indicadores como o insucesso e/ou o abandono escolar (Goodenow & Grady, 1993). Por isso, diversos investigadores descrevem o SPE como um agente mediador (facilitador) entre as influências contextuais e o desempenho dos estudantes (Appleton et al., 2008), enaltecendo o papel que o ambiente escolar exerce no desenvolvimento psicológico e social das crianças e dos adolescentes (McMahon et al., 2008). Em sentido inverso, a ausência deste Sentimento pode estar associada a fenómenos de desmotivação, absentismo e,

nalgunas situações, ao surgimento/replicação de comportamentos disruptivos (Finn, 1989; Goodenow, 1993).

Em acréscimo, vários autores abordam também as variações do SPE em função de características individuais e contextuais que podem fortalecer ou fragilizar o bem-estar e o envolvimento escolar (Ventura, 2016). A este respeito, e sintetizando a perspectiva de vários estudos, Slaten et al. (2016) identificaram variáveis como a participação em atividades extracurriculares, a motivação académica, a saúde mental, o género, a raça e a etnia como sendo elementos preponderantes para compreender as variações do SPE num determinado contexto. Todavia, não foi nossa intenção aprofundar todas elas de igual forma e, portanto, cingimo-nos apenas àquelas que consideramos mais relevantes para sustentar as análises dos nossos resultados.

Neste contexto, ancorámos a nossa abordagem, primeiramente, com os dados mais recentes dos relatórios PISA (OECD, 2017, 2019) a propósito desta temática, cujas conclusões corroboraram algumas evidências empíricas, nomeadamente a tendência para que os níveis mais baixos de SPE se verifiquem em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, bem como o impacto da diversidade sociodemográfica, que explanou uma diminuição do SPE em situações de maior heterogeneidade. Seguidamente, procurámos entender as variações em função do género e, sobre este, os dados indicam que, em geral, as raparigas tendem a apresentar níveis mais elevados de pertença em comparação com os rapazes (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013; Goodenow, 1993).

De igual modo, procurámos identificar padrões evolutivos que nos permitissem interpretar a evolução do SPE da nossa amostra. Relativamente a este tópico, vários estudos indicam que o SPE tende a diminuir ao longo da escolaridade obrigatória, com especial incidência durante o ensino básico e na transição para o ensino secundário (Anderman, 2003; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013). No que lhes diz respeito, Gillen-O'Neel & Fuligni (2013) demonstraram que os valores do SPE, no ensino secundário, se mantêm significativamente mais estáveis em comparação com os ciclos precedentes, podendo, inclusive, verificar-se um ligeiro aumento em função do contexto. Ainda assim, em relação à diferença entre géneros mantém-se o padrão: as raparigas apresentam níveis mais elevados, porém com uma diferença menos significativa.

Mesmo assim, importa ressaltar que os efeitos do SPE não se limitam à experiência no presente ou ao percurso transitório dos alunos; também interferem naquilo que são as suas expectativas e decisões em relação ao futuro (Finn, 1989; Goodenow, 1993; Voelkl, 1996). Neste domínio, Teixeira (2019, p.27) clarifica que “(...) os(as) estudantes que reportam maiores níveis de sentimento de pertença à escola apresentam maiores aspirações académicas, melhores resultados e menor absentismo escolar”, acrescentando, a propósito das ideias de Voelkl (1996), “que são os(as) estudantes com maior grau de participação e identificação com a escola que apresentam uma maior evolução e consistência de resultados positivos nos testes e exames estandardizados ao longo do tempo” (ibidem).

Numa outra perspetiva, Anderman (2003) destaca a utilidade percebida pelos estudantes relativamente às aprendizagens adquiridas: quando eles consideram os conteúdos úteis e significativos para as suas vidas, tendem a aumentar não só o envolvimento, como também a sua realização pessoal. De igual forma, quando se sentem confiantes nas suas próprias capacidades, são mais propensos a participar e a sentirem-se valorizados no contexto escolar em que estão inseridos (Monte, 2019). Por oposição, o mesmo autor refere que, quando tal não acontece, se instalam dúvidas e sentimentos de insegurança que podem levar a uma diminuição da autoestima do aluno, o que, conseqüentemente, poderá conduzir ao seu isolamento e ao desenvolvimento de problemas múltiplos.

Em síntese, as ideias até aqui discutidas levam-nos a reforçar o papel desempenhado pelo SPE no âmbito da educação inclusiva: não basta garantir que todos tenham acesso e participação nos respetivos contextos educativos; é fundamental ir mais além e assegurar que cada estudante se sinta, efetivamente, parte integrante e contribuidora da comunidade escolar (Hagerty et al., 1992). Neste enquadramento, realçamos de novo a necessidade de criar contextos educativos que permitam construir e/ou fortalecer conexões sólidas, positivas e saudáveis – quer entre alunos, quer entre alunos e professores e a escola, enquanto espaço partilhado capaz de estimular a pertença (Monte, 2019; Slaten et al., 2016). Para tal, torna-se crucial desenvolver ambientes pedagógicos que não só favoreçam as relações interpessoais de qualidade, mas também

estimulem os interesses dos estudantes, o seu desenvolvimento psicológico e social, e a promoção de aprendizagens significativas. As ações estratégicas promotoras do SPE devem ser orientadas não apenas para concretizar os objetivos, os valores e as competências patentes no PASEO (Direção-Geral da Educação, 2017b), como também para a consolidação dos conteúdos previstos nas Aprendizagens Essenciais (AE's) das diferentes disciplinas. Assim, no próximo subtítulo, apresentaremos a Aprendizagem Baseada em Problemas (APB) e em Projetos (ABPj), associadas ao trabalho cooperativo à escala local, enquanto metodologias e estratégias que tendem a reforçar o SPE.

1.2. Estratégias promotoras do SPE: o potencial da ABP e da ABPj

O reconhecimento da influência do SPE no desempenho académico, no bem-estar e na motivação dos estudantes, levou diversos autores a sugerirem um conjunto de pressupostos estratégicos que devem ser tidos em conta quando se selecionam as metodologias educativas a implementar com vista ao reforço deste sentimento (Allen et al., 2018; Karakus, 2017; Osterman, 2010; St-Amand & Smith, 2017).

A título de exemplo, Karakus (2017, p.790) destaca o impacto positivo de um clima escolar saudável na promoção do SPE, defendendo que, para tal, podem ser adotadas estratégias colaborativas, uma vez que "(...) school climate is more than individual experience: [i]t is a group phenomenon that is larger than any one person's experience". Em termos práticos, o autor acrescenta que "[c]ollective works, projects and social activities which develop students' sense of community in the school should be included" (ibidem), uma ideia que converge para a perspetiva de Anderman (2003, p. 20), quando este afirma que "(...) teachers' elicitation of student thinking and encouragement of cooperative learning activities were positively associated with the sense of community (mediated through students' behaviors)". Não obstante, estas ideias surgem igualmente acompanhadas por recomendações que visam tornar as aprendizagens dos estudantes mais significativas e relevantes, aproximando-as do seu contexto de vivência, um aspeto que a literatura acentua como um fator potenciador do envolvimento escolar e do

próprio sentimento individual de aceitação e valorização (Allen et al., 2018; Osterman, 2010).

Assim, ancoradas nestes fundamentos teóricos, as opções pedagógicas delineadas no decorrer da nossa I-A privilegiaram situações de aprendizagem problematizadoras (ABP), que não só contribuem para a construção de conhecimentos significativos e poderosos na disciplina de Geografia (Cachinho, 2012, 2019), como também potenciam a promoção dos valores e o desenvolvimento das competências descritas no PASEO.

Não sendo inovadora, a ABP destaca-se pela centralidade que atribui ao papel do aluno na construção do seu próprio conhecimento, proporcionando-lhe oportunidades para resolver problemas reais do seu quotidiano (Barrows, 1986; Zakaria et al., 2019). Nessa perspetiva, pode ser entendida “(...) as a curriculum of carefully selected activities that test the learners’ critical knowledge acquisition, self-directed learning, problem solving and also team participation capacities” (Zakaria et al., 2019, p. 2673). Trata-se, por isso, de uma estratégia flexível que integra princípios de diversas teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, entre as quais se destaca, desde logo, o contributo da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), desenvolvida por David Ausubel (Marques & Gitahy, 2022), que, em termos simples, descreve a aprendizagem como “(...) uma estrutura cognitiva que vai sendo construída e complexificada pela incorporação de novos conhecimentos que têm significado para o indivíduo” (Beça, 2012, p. 9).

Para além disso, como exemplificaremos adiante, a ABP pode ser implementada através de diferentes abordagens pedagógicas (Barrows, 1986), sendo particularmente relevante destacar, no âmbito da nossa I-A, os métodos colaborativos de trabalho (ABTe) que, ao promoverem o contacto e o diálogo entre várias pessoas, permitem enfatizar o efeito das relações interpessoais na construção do conhecimento e no desenvolvimento dos indivíduos, convergindo, assim, para a Teoria da Aprendizagem Social, proposta por Albert Bandura, bem como para a Teoria Sociocultural, de Lev Vygotsky (De Graaff & Kolmos, 2003; Osterman, 2000; Zakaria et al., 2019).

A par disso, realçamos a seleção dos problemas, definidos, fundamentalmente, no lugar (ABL) onde se situa a Escola, com a intenção de aproximar os conteúdos abordados em sala de aula a diferentes situações do quotidiano dos estudantes, seguindo as luzes

teóricas de autores como John Dewey e David A. Kolb, que realçam a importância da experiência direta com o meio envolvente na construção de conhecimento significativos e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes (De Graaff & Kolmos, 2003; Osterman, 2000; Zakaria et al., 2019).

Em paralelo aos efeitos que possam causar na promoção do SPE, não podemos depreciar a eficiência que a combinação das várias estratégias supracitadas oferecem para a consecução dos objetivos adjacentes ao ensino da Geografia, uma disciplina em que, segundo Orlando Ribeiro, “[v]er, comparar, notar particularidades, procurar compreender o que se observa, tentar descrever o que se compreendeu, são o melhor exercício para o aprendiz de geógrafo” (Ribeiro, 2012, p. 69).

Portanto, a adoção de metodologias problematizadoras, colaborativas e multiescalares não só contribui para a consolidação de conhecimentos geográficos significativos, como também potencia o desenvolvimento de um conjunto competências fundamentais para o cidadão do séc. XXI, que se pretende consciente, crítico e interventivo na resolução de múltiplos problemas do mundo atual (Direção-Geral da Educação, 2017b, 2017a). Ademais, esta ideia é patenteada na introdução das Aprendizagens Essenciais (AE’s) da disciplina, denotando que a Geografia (Ministério da Educação, 2020, p. 1):

“[d]esenvolve o conhecimento de lugares, de regiões do mundo, bem como a produção social de diversos fenómenos naturais e humanos, ao mesmo tempo que trabalha competências nas áreas de investigação, da resolução de problemas e da tomada de decisões, tanto dentro como fora da sala de aula”.

Ainda assim, inteirados do contributo da ABP para o ensino da Geografia, procuramos esclarecer os benefícios que esta estratégia poderia oferecer enquanto meio de reforço do SPE. Com este propósito, e recorrendo aos princípios típicos da ABP elencados por De Graaff & Kolmos (2003), elaborámos uma síntese que permite clarificar precisamente essa relação (Quadro 2). De igual forma, a leitura do Quadro 2 possibilita estimar o potencial da ABP para a promoção de aprendizagens mais significativas, especialmente quando estas envolvem as características do lugar onde os estudantes estão inseridos (De Graaff & Kolmos, 2003).

Quadro 2. Contributo da ABP para o reforço do Sentimento de Pertença à Escola.

Princípios típicos da ABP	Contributo para a construção de Aprendizagens Significativas	Contributo para o reforço do SPE
O problema torna-se o ponto de partida para a aprendizagem	A abordagem parte da formulação de perguntas, com base em contextos específicos, às quais os alunos devem responder.	Desse modo, contribui para o sentimento de valorização do aluno, reforçando a sua perceção de utilidade. Além disso, promove uma maior compreensão dos conteúdos e aumenta a motivação para a aprendizagem.
A aprendizagem é autodirigida (aprendizagem ativa)	A abordagem coloca o aluno no centro do processo, atribuindo-lhe um papel ativo na formulação e/ou na resolução do problema.	Assim, o exercício contribui para reforçar o sentimento de capacidade (<i>o ser capaz de</i>) e de valorização, num determinado contexto.
A aprendizagem envolve o contexto e a experiência do aluno	Ao aproximar o problema da experiência do aluno, este vai construir o seu conhecimento a partir das suas próprias experiências e interesses.	Com isso, permite aumentar a motivação e o envolvimento do aluno para a sua aprendizagem. Além disso, reforça o sentimento individual de aceitação e valorização, num determinado contexto.
A aprendizagem envolve mobilizar e aprofundar conhecimentos prévios	Ao efetuar pesquisas, tomar decisões, comunicar e partilhar resultados, o aluno está a construir aprendizagens mais profundas. Esta abordagem também obriga o aluno a recordar conhecimentos teóricos e práticos que aprendeu anteriormente.	Para além de motivar o aluno, o exercício também reforça o sentimento de capacidade e de valorização individual.
A aprendizagem é colaborativa e/ou cooperativa (pequenos grupos de trabalho)	Uma vez que a maior parte do processo deverá ocorrer em grupo e/ou equipa, a abordagem permite desenvolver competências pessoais e sociais, pois os alunos aprendem a lidar com a cooperação nas diferentes etapas do processo.	Com isso, não só reforça o sentimento de valorização, como experiencia a perceção de aceitação por parte dos pares.

Fonte: elaboração própria com base em De Graaff & Kolmos (2003, p. 658).

Desde já, realçamos o papel central que a apresentação e a discussão de problemas – sejam eles reais ou hipotéticos – assumem na ABP, atuando como ‘âncora’ para a aprendizagem (Savery & Duffy, 1995) ou ‘veículo’ para o desenvolvimento de competências de resolução de problemas (Barrows, 1996). Segundo De Graaff & Kolmos (2003, p.658), este aspeto “(...) determines the direction of the learning process and places emphasis on the formulation of a question rather than on the answer”, colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem ao permitir que este questione aquilo que o rodeia e ao descartar a mera transmissão de informação por parte do professor.

Acresce ainda que, quando o problema em estudo se relaciona com situações do quotidiano dos estudantes e com o seu território mais próximo, isso tem efeitos no sentimento de apego e de ligação ao contexto local, como demonstraram Yemini et al. (2023). De acordo com os autores, a ABL¹³ “(...) is an umbrella for pedagogical practices that prioritise experiential, community-based, and contextual/ecological learning to cultivate greater connectivity to local contexts, cultures, and environments” (ob. cit., p. 1). Isto é, trata-se de um método de aprendizagem ativa que visa “ (...) to create a greater attachment to local community and context, while allowing students to become proactive investigators of the multiple environments – cultural, econological, social, political, economic – in which they both learn and live” (Yemini et al., 2023, p. 1–2).

Perante este enquadramento, parecem-nos evidentes os efeitos positivos que estes fundamentos reproduzem no reforço do SPE, uma vez que, por um lado, as diversas situações de aprendizagem que daí decorrem contribuem para aumentar a perceção individual de utilidade e reconhecimento; e, por outro lado, estas experiências favorecem o aumento do interesse, da participação, do envolvimento e da motivação dos alunos em relação aos conteúdos estudados (Schmidt et al., 2011).

Outro princípio fundamental destacado por De Graaff & Kolmos (2003) na ABP, prende-se com a importância de abordar e resolver os problemas em pequenos grupos de

¹³ Aprendizagem Baseada no Lugar.

trabalho (ABTe)¹⁴, dado que as dinâmicas cooperativas e colaborativas não só favorecem a aquisição, a consolidação e o aprofundamento dos conteúdos envolvidos, como também potenciam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Numa perspetiva complementar, dada a complexidade da estratégia inerente à ABP, torna-se especialmente útil a distribuição das tarefas e o confronto de ideias, de modo a transformar a resolução do problema mais acessível e eficaz (Damiani, 2008; Marques & Gitahy, 2022). A este respeito, como indica Mitchell (2015, p.20-21), a ABTe representa uma abordagem especialmente apropriada para a promoção de uma educação mais inclusiva e participada, visto que, por um lado, “(...) when learners cooperates, or collaborate, it has a synergistic effect”, isto é, ao trabalharem juntos, os alunos conseguem alcançar resultados mais robustos do que aqueles que obteriam individualmente; e, por outro lado, “(...) a great deal of knowledge is socially constructed”, ou seja, as crianças aprendem muito com os ambientes onde estão inseridas (Mitchell, 2015, p.21).

Na mesma linha, esta opção pedagógica revela-se igualmente propícia à promoção do SPE, já que, como descreve Osterman (2000, p.325), o trabalho de equipa funciona como “(...) a basis for creating this revitalizing network to provide emotional and moral support, personal dignity, intellectual assistance and personal encouragement”, influenciando diretamente um conjunto de variáveis associadas à perceção de apoio, aceitação e valorização dos alunos face aos seus pares.

Sem embargo, na sequência do que foi apresentado, importa reforçar o papel que o professor deve desempenhar na operacionalização da ABP, seja ela implementada enquanto mera estratégia pedagógica, seja como solução capaz de promover o SPE. Sobre este assunto, a literatura é consensual ao destacar os efeitos das funções exercidas pelos docentes na qualidade de mediador/facilitador, tutor ou até mesmo enquanto recurso científico (Barrows, 1996; Cachinho, 2012; Osterman, 2000; Zakaria et al., 2019). Dito isto, a sua atuação inicia-se, tal como descreve Barrows (1986, p.484), através de “(...) an active, teacher-guided exploration and evaluation of the problem,

¹⁴ Aprendizagem Baseada em Trabalhos de Equipa.

using facilitation or tutorial skills, which directly activate the student's prior knowledge, much of which may otherwise be beyond conscious recall, for review and association with new learning". Além disso, num outro trabalho, o mesmo autor acrescenta que "[t]he tutor asks students the kinds of questions that they should be asking themselves to better understand and manage the problem" (Barrows, 1996, p. 5). Desta forma, ao prestar um apoio académico regular, o docente não só está a certificar-se de que os discentes estão a assimilar corretamente os conteúdos científicos, como está também a assegurar que os alunos estão a adquirir as competências desejáveis associadas à ABP (Cachinho, 2012). Ainda assim, não devemos desvalorizar o contributo social que os professores, enquanto pessoas, fornecem junto dos alunos durante as atividades que tornam os contextos educativos mais inclusivos e favoráveis ao reforço do SPE (St-Amand & Smith, 2017). Essa correlação é descrita no trabalho de Slaten et al. (2016), onde os autores exemplificaram os efeitos positivos que o apoio social e académico prestado pelos docentes provoca na evolução do SPE, designadamente ao nível da influência que essas ações exercem na perceção individual que os alunos têm de que os seus professores se interessam genuinamente por eles, pelas suas capacidades/competências e, consequentemente, pelo seu futuro.

Por fim, à semelhança do que defendem vários autores (e.g., Barrows, 1986; Cachinho, 2012), partilhamos da convicção de que a ABP pode ser implementada através de diferentes estratégias, estando essa escolha dependente da disciplina, dos objetivos curriculares estabelecidos e do perfil do público-alvo. A este respeito, Barrows (1986, p.485) considera que "[t]he term problem-based learning must be considered a genus for which there are many species and subspecies". Trata-se, por isso, de uma abordagem flexível e promissora, mas que, como alertam De Graaff & Kolmos (2003), requer alguns cuidados na aplicação, designadamente no que respeita à adequação da avaliação, dos recursos e da complexidade das tarefas desenvolvidas.

Não obstante a diversidade metodológica, consideramos fulcral manter inalterado o principal objetivo da ABP, que, tal como descreve Cachinho (2012, p.60), "(...) consiste em envolver os estudantes na vivência de experiências de aprendizagens significativas, tirando partido do potencial do trabalho em equipa e do papel de mediação do professor

tutor”. Assim, ao permitir investigar problemas reais, construir conhecimentos poderosos e trabalhar colaborativamente, a ABP estimula também “(...) a aquisição de um vasto leque de competências gerais, entre as quais se destacam a autodisciplina, o aprender a aprender, o pensamento crítico, o respeito por diferentes pontos de vista e a própria resolução de problemas” (Cachinho, 2012, p. 60). Esta conjuntura proporcionará, certamente, um contexto favorável ao reforço do SPE, na medida em que incita a motivação, o envolvimento e a perceção individual de valor/utilidade no contexto escolar onde o aluno está inserido.

Tomando em consideração os fundamentos teóricos precedentes, bem como a caracterização do nosso público-alvo (cf. subtítulo 2.1.2.) e o currículo da disciplina de Geografia para os Cursos Profissionais (Ministério da Educação, 2020), seleccionámos a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) enquanto metodologia para operacionalizar a ABP. No próximo subtítulo, procederemos então à caracterização da ABPj, clarificando explicitamente o seu significado; as suas principais características; as potencialidades e limitações associadas à sua utilização; o contributo que pode oferecer tanto para o ensino da Geografia como para o reforço do SPE dos estudantes; e, finalmente, os procedimentos que devem ser adotados para a sua implementação.

1.2.1. Aprendizagem Baseada em Projetos: Investigação e Resolução de Problemas

Como o próprio nome indica, a ABPj corresponde a um modelo que organiza a aprendizagem em torno de projetos, isto é, “(...) complex tasks, based on challenging questions or problems, that involve students in design, problem-solving, decision making, or investigative activities; give students the opportunity to work relatively autonomously over extended periods of time; and culminate in realistic products or presentations” (Thomas, 2000, p. 1). Desta forma, descreve “(...) a collaborative inquiry-based teaching method where students are integrating, applying and constructing their knowledge as they work together to create solutions to complex problems” (Markula & Aksela, 2022, p. 1).

Enquanto metodologia de base construtivista, a ABPj parte da premissa de que “(...) learning is most effective when students construct their understanding actively and

work collaboratively in authentic learning environments, whilst being sufficiently scaffolded with cognitive tools” (Markula & Aksela, 2022, p. 2). Por isso, em afinidade com a ABP, o âmago deste método reside na identificação clara de um problema – real ou hipotético, mas preferencialmente próximo do contexto dos alunos – que serve de elemento propulsor para a aprendizagem (Cosme et al., 2021). No entanto, apesar dessa base comum, a ABP e a ABPj operacionalizam-se como métodos distintos. Como demonstraram Larmer & Mergendoller (2010) e Markula & Aksela (2022), a ABPj particulariza-se por culminar na conceção de um artefacto – isto é, “(...) external representations of their constructed knowledge” (Krajcik & Shin, 2014, p. 289) –, que não só “(...) have been proposed to be what differentiates PBL from problem-based and inquiry-based learning” (Markula & Aksela, 2022, p. 4), como também “(...) address the driving question, support students in developing understanding associated with the learning goals of the project, and demonstrate student understanding of the learning goals of the project.” (Krajcik & Shin, 2014, p. 189).

Na prática, ao longo das atividades e sob a orientação do professor, os alunos são desafiados a engendrar ideias ou respostas inovadoras para solucionar um determinado problema ou situação, partindo do pressuposto de que não existia uma resposta pré-definida (S. Bell, 2010; Thomas, 2000). Este princípio confere à ABPj um carácter mais flexível, permitindo aos docentes ajustá-la em função da sua disciplina, dos objetivos curriculares e das aprendizagens que pretende fomentar a partir das tarefas que lhe estão inerentes (Markula & Aksela, 2022). Com efeito, os resultados finais podem assumir características muito diversificadas, variando desde produtos mais simples – como relatórios, apresentações orais, posters, brochuras ou até pequenos modelos físicos (e.g., pequenas maquetes; miniaturas) – até esboços mais complexos, como *websites*, recursos multimédia, jogos, peças de teatro ou programas de computadores (Krajcik & Shin, 2014; Larmer & Mergendoller, 2010; Markula & Aksela, 2022).

Por consequência, a ABPj revela-se uma metodologia especialmente promissora, sobretudo para o ensino da Geografia e para o reforço do SPE, ao oferecer um vasto leque de potencialidades, ainda que possamos reconhecer-lhe, também, algumas limitações (Quadro 3).

Quadro 3. Algumas potencialidades e limitações da ABPj.

Potencialidades	Limitações
▪ Permite o desenvolvimento de competências essenciais para o mercado de trabalho atual: pensamento crítico, a resolução de problemas, a cooperação e a colaboração; ▪ Permite melhorar a autonomia, a responsabilidade, a criatividade e a comunicação dos estudantes; ▪ Permite potenciar as características e as valências individuais em prol de um objetivo comum; ▪ Promove o aumento da motivação e do envolvimento dos alunos para a aprendizagem; ▪ Permite a aquisição, o aprofundamento e a consolidação de conhecimentos através de métodos de aprendizagem ativos; ▪ Permite aproximar os conteúdos teóricos assimilados em sala de aula para o quotidiano dos alunos, tornando as aprendizagens mais significativas, atuais e úteis;	▪ A avaliação pode tornar-se mais complexa, devido à subjetividade de algumas tarefas e competências (que não são mensuráveis); ▪ As tarefas exigem tempo e recursos, que, em determinados contextos, podem ser escassos; ▪ O foco está bastante associado ao desenvolvimento de competências, o que, em certos casos, requer maior cuidado para garantir que os alunos assimilam os conteúdos de base; ▪ Algumas tarefas poderão exigir competências e/ou conhecimentos prévios, que poderão não estar suficientemente assimilados; ▪ Em determinados contextos, o apoio institucional poderá condicionar a realização das atividades; ▪ A colaboração entre alunos nem sempre ocorre de forma igualitária, o que pode condicionar o resultado final e/ou a justiça das avaliações; ▪ Os resultados variam conforme o nível de empenho, dedicação e esforço dos estudantes;

Fonte: elaboração própria com base em Cosme et al. (2021); Larmer & Mergendoller (2010); Markula & Aksela (2022); Thomas (2000).

A análise do Quadro 3 possibilita a exaltação do potencial da ABPj no desenvolvimento de uma mescla de competências pessoais e interpessoais descritas no PASEO, nomeadamente nos domínios da informação e comunicação; do pensamento crítico e criativo; do raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia (Direção-Geral da Educação, 2017b, p. 20). Conjuntamente, a ABPj propicia momentos privilegiados para consolidar e aprofundar as AE's, especialmente da Geografia, ao possibilitar a assimilação de conhecimentos mais poderosos¹⁵, aos quais, de outra forma, os alunos não teriam acesso (Cachinho, 2019).

¹⁵ O conceito de *Powerful Knowledge* foi introduzido por Michael Young, em 2009, sendo que, na sua base, reforça a importância do conhecimento no ensino e no desenvolvimento curricular. Desta forma, Gericke et al. (2018) define-o como "as subject-specific, coherent, conceptual disciplinary knowledge that, when learned, will empower students to make decisions and become action-competent in a way that will influence their lives in a positive way" (Gericke et al., 2018, p. 429).

Dando continuidade à ideia anterior, Cachinho (2019) desenvolveu o assunto, aludindo a vários trabalhos que associam, expressamente, este conceito ao ensino da Geografia e ao treino de várias destrezas geográficas. Nesta linha, realça o contributo de Maude (2017, p. 3-5) para destacar a existência de cinco tipos de *Powerful Knowledge* associados à Geografia (Cachinho, 2019, p. 8):

1. Conhecimento que fornece aos estudantes “novas formas de pensar sobre o mundo;
2. Conhecimento que fornece aos estudantes formas poderosas de análise, explicação e compreensão;
3. Conhecimento que dá aos estudantes algum poder sobre o seu próprio conhecimento geográfico;
4. Conhecimento que capacita os jovens a envolverem-se e participarem em debates sobre questões importantes à escala local, nacional e global;
5. Conhecimento do mundo.

Tudo o que foi referido anteriormente leva-nos a enfatizar o potencial que a metodologia ABPj oferece para tornar as práticas pedagógicas mais inclusivas na educação, já que convida à participação de todos os alunos, respeitando as suas especificidades, interesses e ritmos de trabalho/aprendizagem, isto é, a sua autenticidade individual. Da mesma maneira, por se tratar de um método motivador e impulsionador do envolvimento dos estudantes, julgamo-lo uma estratégia capaz de promover o SPE, dado que “[t]he more the task reflects reality, the more the students feel motivated, so working on a project can be seen as a way organising various simultaneous and/or integrated learning processes” (De Graaff & Kolmos, 2003, p. 659).

Por outras palavras, na nossa perspetiva, ao proporcionarmos oportunidades para colaborarem, partilharem e assumirem papéis relevantes em prol de um desafio (conceber soluções e/ou respostas), a partir da ABPj, estaremos a providenciar contextos favoráveis para reforçar positivamente as perceções individuais de capacidade, valorização, apoio, cuidado e aceitação, no seio de um determinado grupo social (p.e., turma; grupos de trabalho) – elementos estruturantes na definição de SPE.

Ainda que integre, naturalmente, o quadro das metodologias ativas de aprendizagem, cuja essência reforça a responsabilização do aluno no processo de ensino-aprendizagem, não devemos depauperar o papel central do professor no decorrer das diferentes etapas da ABPj – desde o planeamento prévio até à avaliação final (Leão,

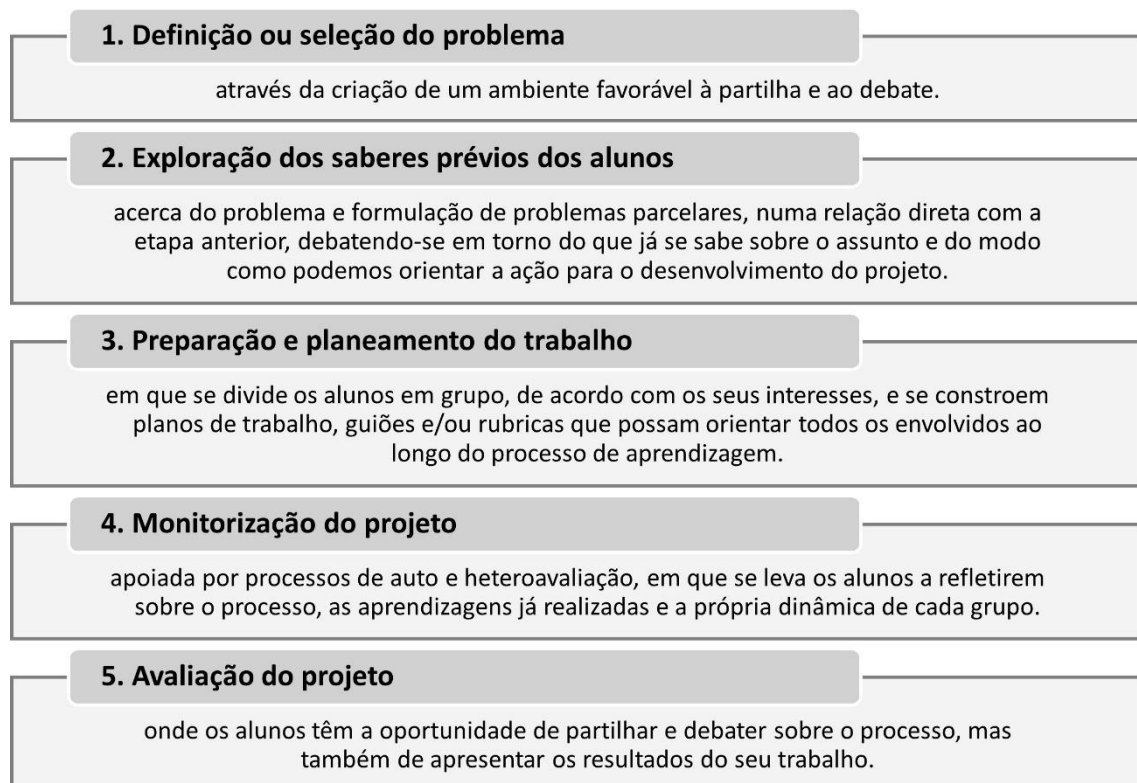
2022; Pinho, 2020). Os docentes desempenham, desde logo, a função de “(...) guides and facilitators of the development of students’ autonomy, monitoring the process, helping in research and instigating reflection” (Pacheco et al., 2020, p. 130). A par disso, cabe-lhes a incumbência de disponibilizar os materiais e as fontes mais atuais e fidedignas sobre os temas em estudo; exemplificar os métodos de trabalho a seguir; estimular os alunos menos envolvidos com as tarefas e redirecioná-los, tal como ao grupo, para os objetivos a alcançar (Pessoa, 1999; Pinho, 2020). Por outras palavras, são fundamentais para assegurar que o trabalho progride no sentido correto e que os alunos mantêm o foco, evitando distrações que possam comprometer o sucesso de cada etapa. Esta tarefa estende-se também a outros momentos, mais personalizados e igualmente impactantes, através dos quais os professores fornecem *feedback* regular sobre os trabalhos a decorrer, permitindo uma melhoria progressiva dos processos e dos resultados, ao aconselhar e sugerir pequenas melhorias ou até eventuais (re)ajustes mais significativos de modo a que os alunos aprimorem os seus projetos e, assim, alcancem melhores resultados (Larmer & Mergendoller, 2010; Pinho, 2020).

De resto, a constante revisão permite ao professor monitorizar a evolução do trabalho dos alunos e, caso se justifique, (re)orientar alguns dos objetivos e/ou etapas das atividades desenvolvidas (Pinho, 2020). Assim, torna-se compreensível que, como descreve Leão (2022, p.37), a ABPj envolva “(...) estratégias diversificadas, como a discussão/debate de temas/problemas específicos, estudos de caso, atividades de pesquisa e investigação”. No entanto, compete sempre ao professor a responsabilidade de mediar a otimização do projeto, através de uma observação atenta, da partilha de recomendações e da correção de práticas e/ou conteúdos incorretos, sempre que tal seja necessário (Pessoa, 1999; Pinho, 2020). Desta maneira, ao desempenhar um conjunto de tarefas próximas, interventivas e construtivas junto dos estudantes, o professor está também a criar condições, na nossa ótica, para promover ambientes escolares mais inclusivos, estimulantes, colaborativos e, conseqüentemente, favoráveis ao reforço do SPE.

Finalmente, no que respeita à sua implementação, ainda que tenhamos consultado outras propostas metodológicas, não foi nossa intenção aprofundar as diferenças entre

as várias formas de operacionalizar a ABPj em contexto escolar. Em sentido contrário, procurámos adotar um plano simples, de base, que pudesse servir como guia prático às atividades da nossa I-A. Assim, seleccionámos a sequência de etapas descrita por Cosme et al. (2021), que, inspirada nas ideias de John Dewey, organiza a implementação da ABPj em 5 etapas fundamentais:

Figura 2. Principais etapas para implementar a ABPj.



Fonte: Cosme et al.(2021, p. 139).

Ainda assim, importa deixar claro que, no âmbito da nossa I-A, optámos por estruturar duas atividades, ambas alinhadas com a prossecução de passos sugeridos por Cosme et al. (2021), mas distintas entre si, cujos detalhes discriminaremos no capítulo relativo à metodologia (subtítulos 3.3.1. e 3.3.2., respetivamente).

1.3. Instrumentos de avaliação do Sentimento de Pertença à Escola

Como já vimos, estudar o SPE de um grupo requer considerar dimensões psicológicas (individuais) e contextuais, sendo, por isso, um tema amplamente discutido em várias áreas científicas. Neste sentido, Alink et al. (2023) demonstraram que a formação académica do investigador influencia não só a forma como o conceito é definido, mas também as opções metodológicas adotadas para o avaliar, o que ajuda a explicar as diferenças significativas entre as múltiplas escalas desenvolvidas para medir este construto, especialmente nas dimensões que privilegiam. À vista disso, Mahar et al. (2014) realizaram um estudo que, a partir de uma revisão narrativa de artigos publicados entre 1997 e 2011, identificou 18 instrumentos distintos utilizados para medir o sentimento de pertença¹⁶. Os autores concluíram que, embora se tenham verificado melhorias nos instrumentos disponíveis, o sentimento de pertença continua a ser um construto complexo de avaliar e, portanto, é fulcral selecionar a ferramenta mais adequada aos objetivos delineados, tendo em conta que cada instrumento avalia domínios distintos e deve, por isso, ser aplicado de forma contextualizada.

Tendo em conta a definição de trabalho adotada, da lista analisada por Mahar et al. (2014), numa primeira análise, destacámos três possibilidades: o questionário utilizado por Faircloth & Hamm (2005); o *Sense of Belonging Instrument* (SOBI), de Hagerty & Patusky (1995); e o *Psychological Sense of School Membership* (PSSM), de Goodenow (1993).

Relativamente ao primeiro instrumento, embora os autores não apresentem uma definição operacional do conceito de SPE, constroem-no a partir de diferentes perspetivas, demonstrando como o SPE corresponde a uma experiência de ligação afetiva dos alunos com a escola, através de “(...) close relationships with school social groups, individuals, and activities” (Faircloth & Hamm, 2005, p. 293). Com base nesta assunção, o questionário por eles desenvolvido procurou explorar “(...) students’ perceptions of their sense of school belonging in 4 domains: bonding with teachers,

¹⁶ Apêndice 3.

having a place within the network of peer relationships, extracurricular involvement, and perceived ethnic-based discrimination” (ibidem).

Apesar da pertinência da proposta, optámos por excluir o recurso por três razões fundamentais: em primeiro lugar, porque aborda temáticas que extravasam os objetivos que estabelecemos para este estudo, nomeadamente com a inclusão de questões associadas à discriminação étnica, o que poderia, consequentemente, influenciar a análise do nosso contexto; em segundo lugar, trata-se de um questionário extenso, concebido especificamente para um estudo mais complexo, cuja aplicação decorreu durante dois dias e pretendia “[to] assess, through student self-report, a wide variety of aspects of psychological adjustment in relation to non-instructional schooling experiences” (Faircloth & Hamm, 2005, p. 298), o que seria inviável no contexto da nossa I-A; e, por último, a versão original do inquérito não se encontrava disponível *online*, nem dispõe de tradução ou validação para a língua portuguesa, um fator que estabelecemos como eliminatório (ver subtítulo 3.2.2.).

No que concerne à segunda opção, desenvolvida por Hagerty & Patusky (1995), os autores partiram de uma definição previamente publicada (no Quadro 1, ver Hagerty et al. 1992) e propuseram-se “[to] develop and test psychometrically a self-report instrument designed to measure sense of belonging in adults” (ob.cit., p. 9). Daí resultou a criação de uma métrica dividida em duas partes: o SOBI-P (*Psychological*), centrado no sentimento de pertença propriamente dito (isto é, nas experiências subjetivas de se sentir valorizado e ajustado em relação aos outros); e o SOBI-A (*Antecedents*), que avalia a motivação para o envolvimento e partilha com os outros. A versão original do SOBI é composta por 27 itens, avaliados a partir de respostas de uma escala de *Likert* de 4 pontos. Posteriormente, este instrumento foi traduzido e validado para a língua portuguesa por Monteiro & Maia (2009), tendo sido adaptado para uma versão de 19 itens com uma escala de *Likert* de 5 pontos. Além disso, quer a versão original, quer a respetiva tradução, encontram-se ambas disponíveis *online*, o que facilitou a sua consulta e utilização. Todavia, apesar de o SOBI se basear numa definição de SPE bastante próxima do nosso entendimento – e de estar acessível e já traduzido, aspetos que constituem claras mais-valias –, a nossa escolha não recaiu sobre esta proposta, o

que se explica essencialmente por dois motivos: por um lado, o instrumento foi testado originalmente com adultos, não havendo, até à data, estudos que o tenham aplicado a públicos-alvo em idade adolescente; e, por outro, a formulação de alguns itens, pela sua abstração e complexidade linguística, poderia suscitar alguns equívocos juntos de discentes mais jovens, como é o caso da amostra deste estudo.

A nossa escolha recaiu, portanto, sobre a adaptação portuguesa da *Psychological Sense of School Membership (PSSM)* de Teixeira (2019)¹⁷, uma escala originalmente proposta por Carol Goodenow em 1993¹⁸, que mais tarde foi traduzida e ajustada para diversos idiomas (e.g., Gaete et al., 2016; Sari, 2015; St-Amand et al., 2020). Como referimos, existem estudos que adotaram outros métodos (Faircloth & Hamm, 2005; Hagerty & Patusky, 1995; Voelkl, 1996), mas consideramos que este instrumento é o mais adequado para os objetivos traçados no nosso trabalho, uma vez que abrange dimensões fundamentais para avaliar o sentimento de pertença, como: a aceitação pelos pares; a relação com os agentes educativos – em particular com os professores –; e a identificação com a cultura e o ambiente da instituição (Goodenow, 1993).

A este respeito, Slaten et al. (2016), destacam a preponderância da definição do conceito de sentimento de pertença proposta por Goodenow & Grady (1993), caracterizando-a como uma das mais amplamente utilizadas na literatura científica sobre o tema. Ademais, prosseguem referindo que “[t]his definition has also been operationalised widely through the use of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) scale (...) and [this] applies to both secondary school and university settings” (Slaten et al., 2016, p. 3). Ainda assim, importa salientar que a caracterização das dimensões abordadas pela PSSM não é consensual na literatura científica: enquanto alguns autores defendem que a escala é composta por três fatores – relações de cuidado/amizade (*caring relationships*), aceitação (*acceptance*) e rejeição (*rejection*) (You et al., 2011), uma grande maioria considera que ela é unidimensional (Ventura, 2016). No entanto, “[o]s procedimentos de validação mostraram que a PSSM era um

¹⁷ Apêndice 5.

¹⁸ Apêndice 4.

construto válido e muitas previsões acerca das diferenças no sentimento de pertença à escola entre os grupos de estudantes puderam ser confirmadas” (Ventura, 2016, p. 18) e, portanto, consideramos que a PSSM é, por certo, um instrumento de medida sólido para avaliar o sentimento de pertença à escola.

Pese embora a apresentação de diferentes exemplos de definição e medição do conceito de SPE, o exercício permitiu-nos, de igual modo, reforçar a presunção de que se trata de um conceito complexo, dinâmico e multidimensional (Appleton et al., 2008; Mahar et al., 2013). A natureza multifacetada do termo – que abrange dimensões psicológicas, afetivas, comportamentais e contextuais (Ventura, 2016) – obriga-nos, assim, a reconhecer possíveis limitações das abordagens exclusivamente quantitativas. Por outras palavras, no nosso entendimento, revelar-se-á insuficiente fundamentar a nossa análise apenas com os dados obtidos através da aplicação de uma escala numérica. Por essa razão, no presente estudo, a aplicação de uma Escala teve como principal finalidade a recolha de evidências sobre a dimensão individual do SPE (isto é, perceber quantitativamente se, com as experiências proporcionadas, os alunos se sentiram mais aceites, respeitados e valorizados) e não tanto sobre o contexto social em que os alunos estavam inseridos. No entanto, procurámos complementar os resultados com dados qualitativos fornecidos a partir do *feedback* dos discentes sobre as dinâmicas internas dos grupos e das atividades realizadas (capítulo 3).

2. O Contexto Educativo

2.1. Enquadramento

Para melhor compreender e justificar quaisquer decisões tomadas no âmbito educativo, importa entender o contexto em que surgem, o local onde se inserem e as características físicas e humanas que lhes adjazem. Nessa perspetiva, este capítulo pretende dar resposta aos objetivos elencados, descrevendo o enquadramento geográfico do Externato Santa Clara (ESC), local onde realizámos a nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), e caracterizando o perfil das turmas com que trabalhamos no ano letivo 2023/2024, que constituem, integralmente, a amostra do nosso estudo.

2.1.1. O Externato Santa Clara

Como supracitado, o nosso estágio curricular decorreu no Externato Santa Clara, cuja origem nos convida a recuar à década de 1950, nomeadamente ao dia 21 de abril de 1959, data em que o alvará nº 1583 concede autorização ao professor Sebastião Ribeiro para “(...) o funcionamento de salas de estudo para o ensino liceal (1º e 2º ciclos) e técnico, denominadas «Salas de Estudo do Bonfim», sitas na Rua de Santo Ildefonso, 439, no Porto” (Diário do Governo, 1959, p. 1392)¹⁹. O então recém-criado espaço, constituído pelas Salas de Estudo, pelo Externato Noturno do Bonfim e pelo Externato Santa Clara, estava capacitado com várias opções formativas, a designar: os cursos de preparação para a admissão aos Institutos Comercial e Industrial; os cursos destinados a alunos-trabalhadores que pretendiam realizar os exames do ensino oficial; e, por fim, os cursos do ensino secundário (ESC, 2023).

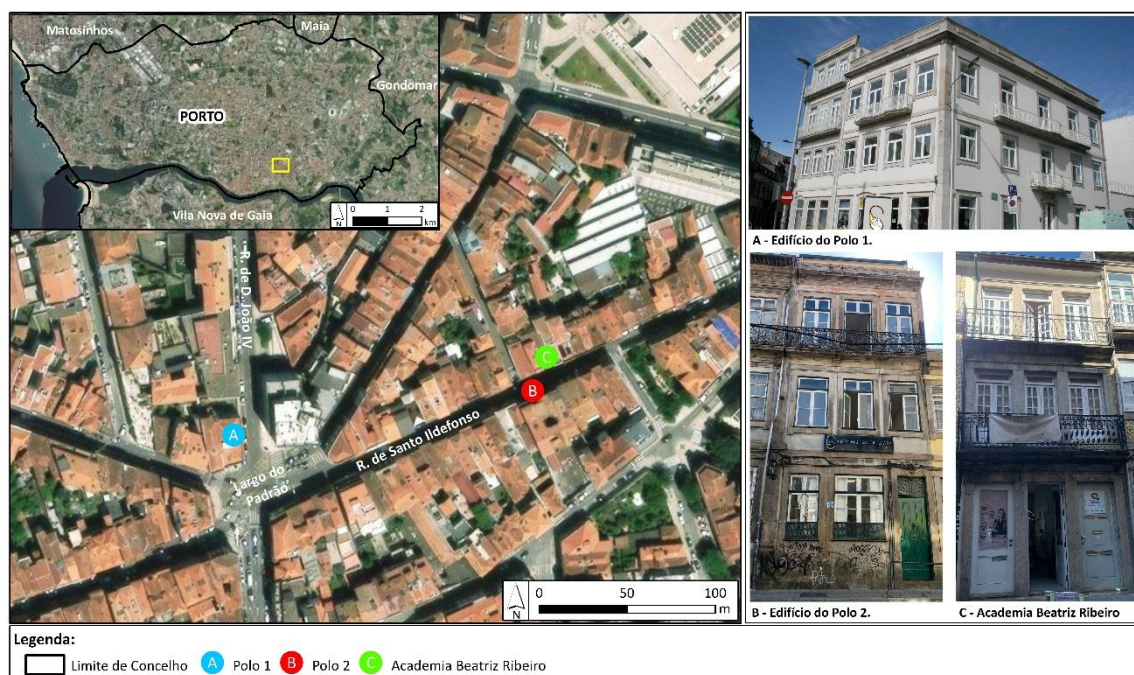
Todavia, devido ao aumento exponencial da procura, juntamente com a necessidade de possuir mais e melhores infraestruturas para a prática letiva, em 1968, surge um novo espaço, situado na Rua Formosa, 20, no Porto. Assim, sob autorização do alvará n.º 1840, o novo edifício não só capacitou a escola com novas infraestruturas, como introduziu um novo formato de ensino, o regime de coeducação (ensino misto), que se

¹⁹ Diário do Governo (1959, 16 de maio). N.º 116/1959, Série III.

estendeu aos vários níveis de escolaridade, com a exceção, subentenda-se, do Ensino Superior. Foi, portanto, a partir desse ano que a instituição passou a usufruir também de uma secção destinada ao ensino do sexo feminino em qualquer ano de escolaridade do ensino básico e secundário. Desde então, a organização dos espaços pertencentes ao Externato manteve-se praticamente inalterada até ao final da década de 1980, altura em que é inaugurada uma outra secção (a segunda sob o alvará n.º 1840), fixada na rua Santo Ildefonso, 422, no Porto, visando, uma vez mais, reforçar a oferta “de melhores condições a nível de instalações, equipamentos e material didático” (ESC, 2023, p. 6).

Atualmente, o Externato Santa Clara dispõe de três edifícios situados numa área relativamente próxima (figura 3), localizados entre a rua D. João IV (polo 1) e a rua Santo Ildefonso (polo 2 e Academia Beatriz Ribeiro), pertencentes à União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, S. Nicolau e Vitória (município do Porto). Apesar da maior concentração da sua atividade letiva ocorrer nos locais referenciados, a instituição usufrui também de outros espaços dispersos pela cidade e municípios vizinhos (Matosinhos e Vila do Conde), destinados à prática desportiva.

Figura 3. Enquadramento geográfico do edifício pertencente ao Externato Santa Clara (ESC), no ano letivo 2023/2024.



Fonte: elaboração própria com recurso ao ArcMap.

Embora tenha passado por diversas intervenções nas infraestruturas ao longo da sua história, o Externato Santa Clara conseguiu preservar a vivacidade ideológica dos seus fundadores, assente na filosofia ‘Ensino de qualidade para todos’, oferecendo, nos dias de hoje, uma panóplia de cursos vocacionados para o Ensino Profissional, em diferentes áreas, e o Ensino Recorrente (ESC, 2023). Cumulativamente, o seu Projeto Educativo (ESC, 2023) realça as metodologias de projeto, a educação inclusiva, as atividades desportivas e o esforço pela internacionalização dos estudantes como pilares fundamentais para toda a ação a desenvolver (figura 4), sendo que, para isso, a instituição beneficia da colaboração de largas dezenas de profissionais e de múltiplos protocolos assinados com várias entidades que se estendem além dos limites territoriais da Área Metropolitana do Porto.

Figura 4. Principais pilares da cultura interna do Externato Santa Clara (ESC).



Fonte: ESC (2023, p.11).

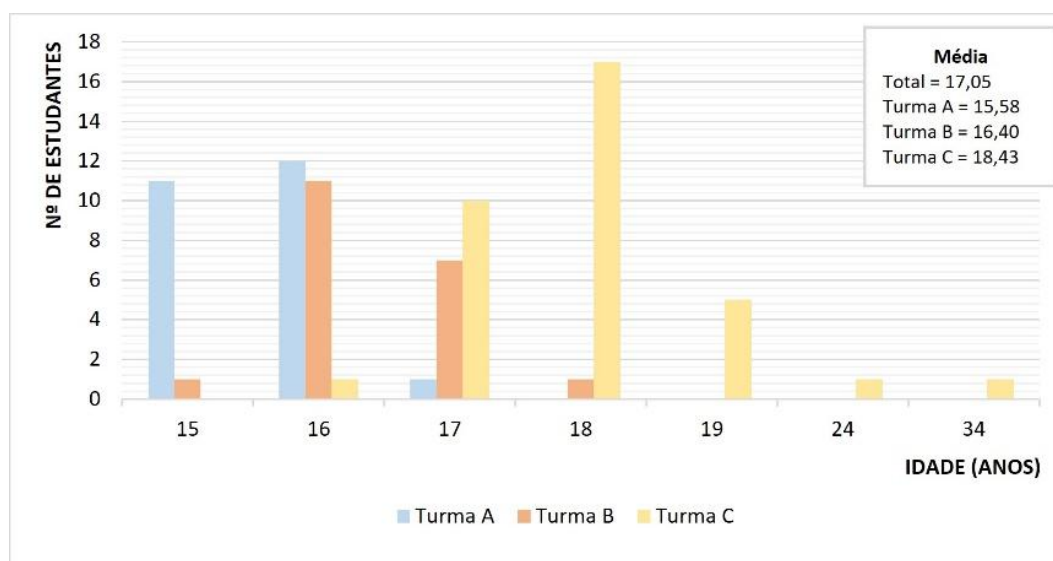
No ano letivo de 2023/2024, as vagas disponíveis no ESC distribuíram-se pelos Cursos Profissionais de Organização de Eventos, Vendas e Marketing, Desporto, Turismo,

Comércio; pelo CEF de Tratamento de Águas; e pelo Ensino Recorrente (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Ensino Recorrente para Estrangeiros, e Artes Visuais). Em síntese, à data da nossa PES, a instituição contava com aproximadamente 460 estudantes inscritos, organizados em 24 turmas. Ainda assim, importa ressaltar, neste contexto, que o número total de matriculados está repartido de forma bastante desigual pelas diferentes tipologias de formação, destacando-se o Ensino Profissional, que abrange cerca de 69% das inscrições, seguindo-se o Ensino Recorrente, com 23%, e, por último, o CEF com apenas 8% do número total de estudantes. Por conseguinte, a disciplina de Geografia não se encontra inserida em todos os planos curriculares dos cursos ministrados na escola e, como tal, a nossa ação envolveu somente 17% do corpo discente da instituição.

2.1.2. O perfil das Turmas

Seguindo a mesma linha de pensamento, o levantamento quantitativo realizado nas primeiras semanas do estágio permitiu traçar um perfil sociodemográfico das turmas que nos foram atribuídas (que, para efeitos de anonimato, serão designadas pelas letras A, B e C). As experiências didáticas envolveram, principalmente, as duas turmas do Curso Profissional de Técnico de Turismo (CTT) – A e B – enquanto a turma C, do Ensino Recorrente, foi considerada apenas para fins comparativos. Esta opção resultou das diretrizes do Externato relativas à docência nas turmas do Ensino Recorrente, nas quais a aplicação e a testagem de novas metodologias foram restringidas, devido à possibilidade de comprometer o cumprimento do currículo escolar e, consequentemente, o eventual desempenho dos estudantes no exame nacional, caso optassem por realizá-lo. Dessa forma, apesar da nossa amostra ter sido constituída por 79 alunos, a Investigação-Ação examinou a participação e o envolvimento direto de 44 estudantes, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos (Gráfico 1).

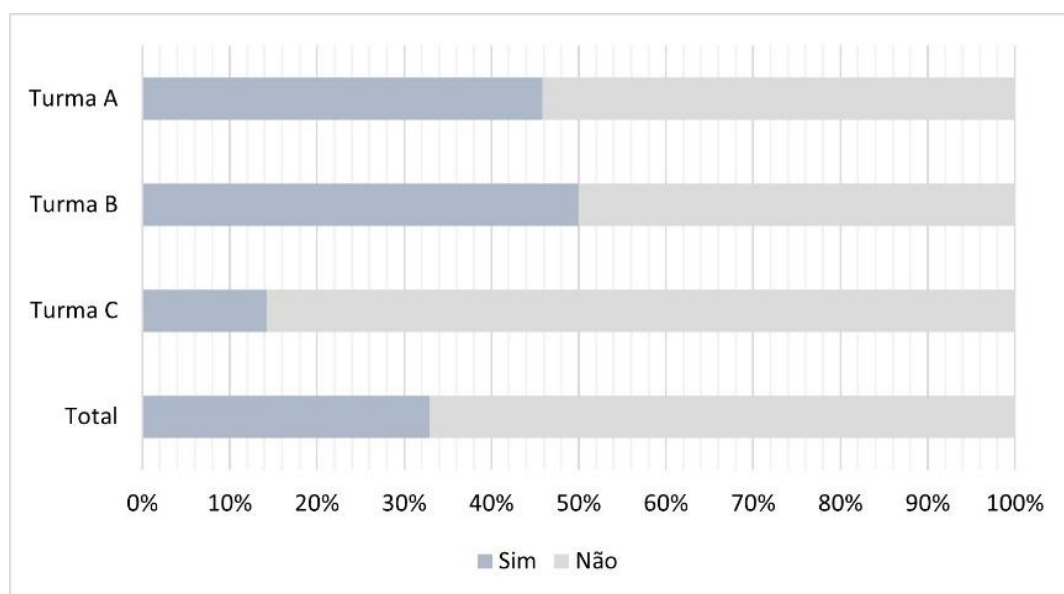
Gráfico 1. Distribuição dos estudantes das turmas A, B e C por idade.



Iniciando pela turma A, ela integra o 10.º ano do CTT, sendo constituída por 24 estudantes, dos quais 15 (62,5%) são do género masculino e 9 (37,5%) são do género feminino. A média de idades situa-se nos 15,58 anos, valor que pode estar relacionado com o facto de cerca de 46% dos estudantes terem registado pelo menos uma retenção ao longo do seu percurso escolar (Gráfico 2). No entanto, importa acrescentar que um dos elementos se transferiu para outra escola já perto do final do primeiro período, motivo pelo qual não foi incluído na análise da participação nas atividades nem na avaliação da evolução do sentimento de pertença da turma.

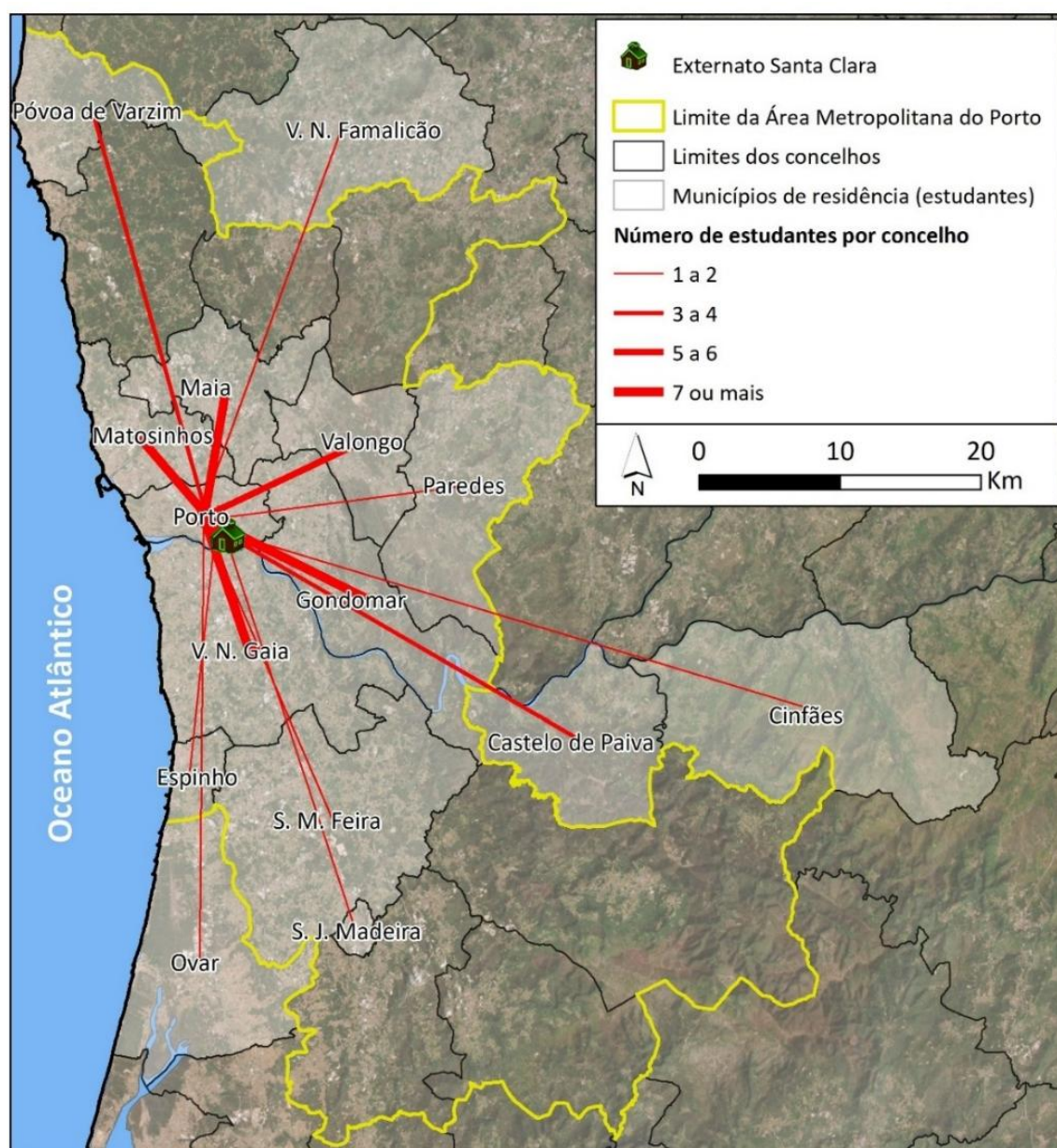
A turma B corresponde ao 11.º ano do mesmo curso (CTT), contando com 20 estudantes, dos quais 12 (60%) são do género masculino e 8 (40%) do género feminino. A média de idades é, como seria de esperar, ligeiramente superior, fixando-se nos 16,4 anos. Nesta turma, cerca de metade dos estudantes (50%) apresenta pelo menos uma retenção no seu percurso escolar (cf. Gráfico 2). Além disso, um estudante que fazia parte do grupo no 10.º ano regressou a meio do segundo período, mas, por motivos metodológicos, também não foi incluído na análise das atividades nem na avaliação da evolução do sentimento de pertença.

Gráfico 2. Percentagem de estudantes das turmas A, B e C com retenções escolares.



Os dados qualitativos obtidos por meio da observação das aulas e de conversas informais com os estudantes permitiram identificar uma tendência surpreendente em relação à proveniência geográfica dos alunos. Em contraste com o que se poderia inicialmente presumir, apenas 12 estudantes das turmas A e B residiam no município do Porto. Este facto evidencia, por um lado, a atratividade da oferta educativa do ESC, especialmente do Curso Profissional de Técnico de Desporto, e, por outro, destaca a importância da localização da escola (cf. Figura 3), que facilita o acolhimento de alunos oriundos dos diversos concelhos da Área Metropolitana do Porto (AMP) e arredores, como Ovar, Castelo de Paiva, Cinfães e Vila Nova de Famalicão (Figura 5).

Figura 5. Distribuição dos estudantes das turmas A, B e C pelos municípios onde residem.



Fonte: elaboração própria com recurso ao ArcMap.

Em contexto de sala de aula, as turmas A e B proporcionam ambientes de trabalho completamente distintos. O grupo A apresenta um padrão comportamental razoavelmente adequado, com poucas ocorrências disciplinares, embora se observe alguma falta de motivação e de interesse pelo estudo da Geografia. Por sua vez, o ambiente da turma B é substancialmente mais agitado, o que resultou em vários registos disciplinares devido à postura distraída e provocadora por parte de alguns alunos. Além disso, este grupo demonstra uma certa apatia na realização das tarefas propostas,

associada à falta de interesse e motivação para a aprendizagem em geral, e para o estudo da Geografia em particular.

Finalmente, no que respeita à turma C, utilizada como termo de comparação, os 35 estudantes que compõem o grupo estão inscritos em vários cursos do Ensino Recorrente (turmas de Línguas de Humanidades – LH – e Ciências Socioeconómicas – CS), dos quais 17 (49%) são do género masculino e 18 (51%) do feminino. Por se tratar de uma tipologia de ensino direcionada para “dar resposta adequada de formação aos que dela não usufruíram em idade própria ou que não a completaram” (DL. 42/2012, p. 864) e/ou para “melhoria de classificação por alunos que já concluíram um curso do ensino secundário” (DL. 42/2012, p. 865)²⁰, a amplitude etária dos estudantes é relativamente maior em comparação com as turmas A e B, variando entre os 16 e 34 anos, correspondendo a uma média de 18,48 anos. Ao contrário das turmas A e B, apenas 14% dos estudantes do grupo C apresentam retenções no seu percurso escolar. No entanto, o padrão de proveniência geográfica dos estudantes é semelhante ao das turmas A e B, com a maioria dos alunos a residirem nos municípios da AMP. Em contexto de aula, este grupo apresenta, em geral, um comportamento adequado e bons índices de trabalho autónomo e empenho à disciplina.

2.2. Delimitação da área de Investigação-Ação

A caracterização do nosso público-alvo, a par do enquadramento geográfico do ESC, constituiu um ponto de partida fundamental para delimitar a área de I-A deste relatório, uma vez que permitiu enaltecer duas particularidades que determinaram, substancialmente, a definição do tema, questão de partida, objetivos e do plano de ação geral (capítulo 3). Neste contexto, de toda a informação apresentada, sublinhamos:

- A elevada percentagem de alunos com retenções no seu percurso escolar: 46% na turma A, 50% na turma B e 14 % na turma C.

²⁰ Decreto-Lei n.º 42/2012, de 22 de fevereiro. Diário da República, Série I, Número 38.

- O reduzido número de estudantes residentes no município do Porto: apenas 23% do total (t=79).

Procurámos, então, compreender as causas subjacentes aos dados recolhidos, especialmente nos grupos A e B, circunscrevendo a nossa área de investigação ao estudo do insucesso escolar e dos possíveis fatores que o determinaram nessas turmas. Todavia, sabíamos de antemão que poderiam existir múltiplas razões explicativas (Oliveira, 2019) e, como tal, resolvemos estreitar a nossa reflexão dando primazia ao discurso proferido, recorrentemente, pelos órgãos de gestão da instituição, em particular pelo Diretor, que enfatizava, com frequência, exemplos de práticas inclusivas promovidas na Escola. Diante disso, surgiram-nos várias questões relacionadas com a temática do nosso estudo: “Será que os estudantes se sentem excluídos nas escolas por onde passaram? Comparativamente, será que sentem diferenças no ESC? Sentir-se-ão mais incluídos e/ou integrados?”.

Em paralelo, também ainda no início do ano letivo, aplicámos um questionário aos estudantes com a finalidade de averiguar as suas preferências individuais relativamente aos métodos, às estratégias e aos recursos de ensino-aprendizagem habitualmente utilizados na disciplina de Geografia. Nessa perspetiva, os resultados permitiram destacar os vários interesses nas turmas A e B, dos quais sobressaem²¹:

Na turma A:

- Uma larga maioria dos alunos (cerca de 91%) prefere aulas de Geografia que envolvam saídas de campo e/ou visitas de estudo.
- Uma parte significativa dos estudantes (cerca de 78%) prefere aulas que envolvam a realização de trabalhos colaborativos.

Na turma B:

- Uma maioria expressiva dos alunos (95%) prefere aulas de Geografia que envolvam trabalhos colaborativos, saídas de campo e/ou visitas de estudo.

²¹ Ainda que o diagnóstico tenha revelado outras tendências importantes para a planificação das atividades letivas, optámos por realçar apenas as variáveis que melhor se articulam com a nossa proposta de investigação. Cf. Anexos 1 e 2.

- Uma grande parte dos alunos (74%) prefere práticas pedagógicas que incluam a associação dos conteúdos teóricos com situações do seu quotidiano.

Deste modo, a combinação das informações recolhidas permitiu um conhecimento mais detalhado sobre os interesses dos alunos e a sua familiaridade com determinadas estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, os resultados manifestaram-se singularmente úteis, quer para a elaboração da planificação anual da disciplina, quer para a seleção e concretização das atividades desenvolvidas no âmbito da nossa PES. Além disso, a proximidade dos estudantes com a ABP, com a ABPj e com os métodos colaborativos de trabalho exerceu, nessa perspetiva, uma influência positiva nas nossas decisões, em especial no que respeita à definição do esquema geral das intervenções que realizamos com a intenção de proporcionar condições favoráveis ao reforço do SPE. Assim, partimos do pressuposto de que o simples envolvimento dos alunos num exercício preliminar desta natureza, isto é, ao serem convidados a contribuir para o planeamento das suas próprias aulas, reproduz, por si só, uma chance de promover o aumento do SPE, ao tornar o processo mais personalizado e flexível.

Com efeito, o projeto de I-A aqui descrito envolveu, na maioria, atividades problematizadoras dos conteúdos, implementadas a partir de métodos colaborativos de trabalho e com o propósito de criar situações de aprendizagem capazes de construir, por um lado, conhecimentos significativos e de promover, por outro lado, o reforço do SPE. Através dessas opções, procuramos responder concretamente à questão de partida que orientou o nosso trabalho: 'A realização de trabalhos colaborativos pode reforçar o sentimento de pertença/inclusão no ambiente escolar, contribuindo para o sucesso académico dos estudantes?'. Portanto, no próximo capítulo, detalharemos os passos que consumamos tendo em vista a realização das atividades letivas e a execução dos diferentes procedimentos empregues para recolher os dados empíricos.

3. Metodologia

Em estreita relação com o que apresentamos até agora, neste capítulo descrevemos os procedimentos metodológicos aplicados no âmbito da nossa PES, que, no seu conjunto, refletem um modelo de Investigação-Ação²². Dessa forma, reavivamos os objetivos gerais e específicos do trabalho, bem como os instrumentos utilizados para recolher e analisar as informações, integrando-os, por fim, num plano de ação concebido para estruturar a nossa abordagem e no qual detalhamos os vários momentos de inquirição (Investigação) e de intervenção pedagógica (Ação).

3.1. Objetivos gerais e específicos

Reforçando o que foi dito no subtítulo 2.2., o conhecimento do contexto educativo, especialmente as características sociodemográficas das turmas e o enquadramento geográfico do ESC, foi determinante para a delimitação da pergunta de partida e dos objetivos desta investigação. Por conseguinte, traçámos como objetivo geral do trabalho compreender a influência das atividades problematizadoras/colaborativas no SPE dos alunos, entendendo este como um fator que poderá condicionar o seu sucesso académico.

Com vista à concretização deste desígnio estabelecemos um conjunto de metas mais específicas que permitiram monitorizar as várias fases da I-A: (1) definir e compreender as diferenças entre os conceitos de sentimento de pertença e inclusão no ambiente escolar; (2) analisar o impacto do trabalho colaborativo na ligação dos estudantes à comunidade educativa, através da dinamização de estratégias de aprendizagem

²² Como explicam Coutinho et al. (2009), esta abordagem pressupõe que, a partir de um problema identificado num determinado contexto, se articulem e testem propostas para a sua resolução, atribuindo aos docentes, neste caso, o papel de professor-investigador. No que respeita à sua operacionalização Coutinho (2019), considera que envolve seis passos fundamentais: (1) explorar e analisar o contexto; (2) definir o problema de investigação; (3) planificar o projeto de intervenção; (4) executar o projeto; (5) recolher, apresentar e analisar os resultados; e, finalmente, (6) interpretar e tomar decisões. Consequentemente, trata-se de um processo que poderá envolver vários ciclos de investigação, caso os resultados das intervenções iniciais não sejam satisfatórios (Antipova, 2022; Bodgan & Biklen, 1994). Independentemente disso, o presente relatório envolveu somente um ciclo de investigação.

baseadas em problemas/projetos à escala local, designadamente na área envolvente do Externato Santa Clara; (3) avaliar o impacto das atividades implementadas no reforço do sentimento de pertença/inclusão; e, por fim, (4) averiguar o sentimento de pertença/inclusão enquanto fator potenciador do sucesso escolar.

3.2. Os Instrumentos utilizados

Após a definição dos objetivos específicos elencados, o passo seguinte consistiu, então, na seleção e na preparação dos instrumentos para recolher os dados empíricos, cuja aplicação foi orientada para três finalidades: (1) complementar as informações observadas na primeira semana do estágio sobre as preferências do nosso público-alvo, especialmente no que se refere às estratégias, metodologias e recursos pedagógicos nas aulas de Geografia; (2) avaliar o SPE; e, por último, (3) analisar as dinâmicas internas dos grupos e examinar o impacto das metodologias aplicadas no SPE dos estudantes.

3.2.1. Questionário “As aulas de Geografia”

Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre as características da nossa amostra, ainda no início do ano, aplicámos o primeiro instrumento – um inquérito por questionário – com a intenção de ampliar as informações sobre as preferências pedagógicas dos discentes relativamente às aulas de Geografia (Anexo 1). No que respeita à sua estrutura, o formulário é composto por seis questões: três de natureza semiaberta, com recurso a uma escala de *Likert* que varia entre ‘Detesto’ e ‘Adoro’, nas quais os estudantes foram convidados a justificar as suas escolhas; uma questão fechada, em que os participantes classificam o seu grau de concordância (‘Discordo totalmente’ a ‘Concordo totalmente’) face à utilização de determinadas metodologias, estratégias e recursos na disciplina; e duas questões abertas, que permitiram aos alunos apresentar sugestões e comentários adicionais.

Subsequentemente, os dados recolhidos foram considerados no planeamento das atividades desenvolvidas no âmbito da PES, permitindo-nos, desse modo, alinhar a nossa Ação às preferências dos alunos e aos princípios do Desenho Universal para a

Aprendizagem (DUA)²³, com o intuito de criar experiências de aprendizagens significativas, inclusivas e ajustadas à diversidade de cada grupo/turma.

3.2.2. Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença

Apesar de existirem múltiplas formas de avaliar o sentimento de pertença (cf. subtítulo 1.3.), na realização do nosso estudo, optámos por utilizar uma versão traduzida e adaptada para português da *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) proposta por Teixeira (2019)²⁴. A nossa escolha fundamentou-se no facto de cumprir um conjunto de critérios previamente definidos: (1) ser amplamente aceite e utilizada na literatura científica²⁵; (2) abordar as várias dimensões do sentimento de pertença que consideramos relevantes²⁶; (3) ter uma extensão equilibrada, composta maioritariamente por itens objetivos e de resposta rápida; e (4) estar disponível, na versão original, bem como traduzida, adaptada e validada para a língua portuguesa.

Para além disso, a versão da Escala proposta por Teixeira (2019) contempla, no nosso entender, três dimensões que julgamos essenciais para a avaliar o SPE: a aceitação e reconhecimento pelos pares (itens 3, 4, 13 e 18); a relação com os agentes educativos, especialmente com os professores (itens 5, 7, 9 e 14); e, por fim, a perceção acerca da cultura e do ambiente da escola (itens 1, 2, 6, 8, 10, 11, 12, 15, 16 e 17).

Selecionado o instrumento, procedemos à respetiva adaptação ao contexto específico do Externato Santa Clara²⁷, procurando garantir a sua adequação linguística e funcional aos estudantes envolvidos no seu preenchimento. Assim, a versão final ficou constituída por 18 itens, avaliados segundo uma escala de *Likert* de 5 pontos, que varia entre 1 ('Não é nada verdadeiro') e 5 ('Completamente verdadeiro'). Por conseguinte, no que se

²³ Como referido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem que visa planear, de forma intencional e proativa, as práticas pedagógicas, reconhecendo que cada aluno aprende de maneira única, o que torna essencial a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis, flexíveis e inclusivos. Nesse sentido, Piscalho et al. (2022) destaca que o DUA não se limita à definição de objetivos educacionais; contempla igualmente a seleção de estratégias, materiais e formas de avaliação personalizadas, ajustadas às necessidades de cada estudante – um processo que exige, por isso, flexibilidade por parte dos docentes.

²⁴ A versão original, de Goodenow (1993), e a traduzida, de Teixeira (2019), encontram-se integralmente disponíveis, para consulta, nos Apêndices 4 e 5, respetivamente.

²⁵ A este respeito, consultar Slaten et al. (2016).

²⁶ Ver subtítulo 1.1.2.

²⁷ Cf. Anexo 3.

refere à sua validade psicométrica, a versão original da PSSM (Goodenow, 1993) evidenciou uma elevada consistência interna, com um alfa de Cronbach²⁸ de 0.88. Ainda assim, a versão traduzida e adaptada por Teixeira (2019), utilizada no presente estudo, revelou um nível mais elevado de consistência interna (alfa de Cronbach de 0.96), o que indica uma forte fiabilidade dos instrumentos (Goodenow, 1993; Teixeira, 2019)²⁹.

No que se refere à análise dos resultados, importa salientar que, quanto mais elevada for a pontuação média obtida, maior será o sentimento de pertença à escola. Para uma leitura correta dos dados, foi necessário inverter a cotação dos itens 6, 9, 12 e 16, dado que estão originalmente formulados na negativa. Por fim, importa assinalar que o item 3, embora formulado negativamente na escala utilizada por Teixeira (2019), acabou por ser reformulado para uma construção afirmativa, o que dispensa a sua inversão no tratamento estatístico³⁰.

O questionário foi aplicado nas aulas de Geografia das três turmas que constituem a nossa amostra, em dois momentos específicos: o primeiro, logo na segunda semana do estágio, com o objetivo de realizar um diagnóstico inicial do sentimento de pertença dos estudantes; e o segundo, no final do ano letivo, com o intuito de comparar os resultados obtidos e avaliar a evolução desse sentimento ao longo dos meses.

À luz do que foi referido, ainda durante a aplicação preliminar do questionário, identificámos uma pequena confusão na interpretação da questão 3, originalmente formulada na negativa, o que nos levou a reformular o item para uma versão positiva, a fim de responder, no imediato, às dúvidas dos estudantes, garantindo maior clareza e consistência nas suas respostas³¹. Além disso, os reajustes ocorridos nas turmas durante o ano justificaram a exclusão de algumas respostas na avaliação final e, por isso, foram

²⁸ O índice de Cronbach é uma medida utilizada muitos investigadores para avaliar a consistência interna de um instrumento, isto é, o “quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, variando numa escala de 0 a 1” (Maroco & Garcia-Marques, 2006, p. 73).

²⁹ No estudo original de Goodenow (1993), não foram reportadas análises fatoriais exploratórias ou confirmatórias que permitissem verificar a dimensionalidade da escala (Teixeira, 2019).

³⁰ Explicaremos adiante o motivo da alteração.

³¹ Com a reformulação da questão 3 para uma versão positiva, é possível que as características psicométricas da escala utilizada, designadamente o grau de consistência interna, tenham sofrido alterações.

consideradas válidas 23 respostas da turma A, 20 respostas da turma B e 21 respostas da turma C, o que equivale a 64 registos em 79 possíveis (81% da amostra).

Por fim, é importante salientar que a avaliação de um construto subjetivo, como o SPE, através de uma escala quantitativa, nos pareceu, por si só, insuficiente para uma compreensão completa das perceções individuais dos estudantes. Nesse sentido, recolhemos outras evidências após a realização das atividades colaborativas.

3.2.1. Feedback acerca das atividades realizadas

Procurando precisamente obter informações complementares à medição quantitativa do SPE, para aprofundar o real impacto das metodologias colaborativas implementadas, concebemos e aplicámos um terceiro recurso³². Desta vez, um questionário dirigido apenas às duas turmas alvo de intervenção (A e B).

O instrumento, desta vez elaborado no *Google Forms*, encontra-se estruturado numa secção única com vista à recolha de informações sobre o funcionamento interno dos grupos. No que diz respeito à tipologia das perguntas, inclui tanto questões fechadas, estruturadas numa escala de *Likert* de 5 pontos (“Nada verdadeiro” vs. “Completamente verdadeiro”), como perguntas abertas, permitindo captar outras perceções e até, eventualmente, possíveis justificações. A aplicação deste inquérito insere-se, assim, no conjunto de estratégias delineadas no nosso plano de ação, em particular no quadro correspondente à linha de Investigação, cujo desenvolvimento será detalhado no subtítulo seguinte.

3.3. O Plano de Ação

Após a definição dos objetivos e a adequação dos instrumentos, a etapa consecutiva assentou na elaboração de um plano de ação que permitisse articular, de forma coerente, os momentos destinados à investigação com as planificações anuais da disciplina para o ano letivo de 2023/2024³³. Com efeito, optámos por delinear duas

³² Cf. Anexo 10.

³³ Cf. Anexos 12 e 13.

linhas gerais de orientação: uma associada aos momentos de aplicação da Escala e de recolha de dados complementares para avaliar o SPE; e outra mais centrada na preparação e execução das diferentes situações de aprendizagem incluídas nas atividades desenvolvidas no âmbito da nossa intervenção (Quadro 4).

Quadro 4. Plano de ação geral da Investigação-Ação desenvolvida.

	Recolha 1 (Diagnóstico)	Atividade 1 (Estudo de Caso)	Atividade 2 (Exposição Escolar)	Recolha 2 (final)
Data	2 a 6 out.	7, 13 e 14 nov. (1.º M) 29 jan. (2.º M)*	18 e 24 abr. (1.º M) 2 de mai. (2.º M)	20 a 24 mai.
N.º de aulas (de 60 min.)	3 aulas (1/turma)	4 aulas	3 aulas	3 aulas (1/turma)
Público-alvo	Turmas A, B e C	Turma B (11.º ano)	Turma A (10.º ano)	Turmas A, B e C
Instrumento + Método(s)	Escala de avaliação do SPE (1.º momento)	Recursos das experiências didáticas + <i>Feedback</i> dos alunos sobre as atividades e dinâmicas de grupo		Escala de avaliação do SPE (2.º momento)
Objetivo(s)	Diagnosticar o sentimento de pertença	Realizar as intervenções Obter informações qualitativas complementares aos resultados obtidos através da aplicação da Escala (SPE)		Avaliação final do sentimento de pertença

*A realização da última sessão foi adiada por diversas vezes devido à indisponibilidade do convidado e às condições meteorológicas adversas.

Quanto às intervenções projetadas para cada grupo, ambas foram concebidas com base nos princípios associados à ABP³⁴, ainda que tenham sido concretizadas através de dois projetos (ABPj)³⁵ com naturezas distintas: um mais investigativo (atividade 1) e outro mais focado na resolução de problemas (atividade 2). Mesmo assim, a estruturação das atividades seguiu, na prática, a sequência de etapas sugerida por Cosme et al. (2021) para a organização de experiências didáticas que envolvam trabalhos com projetos, juntamente com a proposta das mesmas autoras para a resolução de problemas³⁶.

³⁴ Ver subtítulo 1.2.1.

³⁵ Nesta conjuntura, a opção metodológica pela ABPj resultou, mormente, da combinação de dois reparos essenciais: por um lado, as características e dinâmicas internas das turmas: observamos um acréscimo na motivação e no interesse dos alunos, quando confrontados com tarefas práticas e colaborativas; e, por outro lado, as orientações do Projeto Educativo (PE) da Escola, que incentiva e valoriza a ABPj enquanto metodologia transversal aos vários cursos, com exceção do Ensino Recorrente (ESC, 2023).

³⁶ Apêndices 6 e 7.

3.3.1. Atividade 1 – Estudo de Caso ‘As Ilhas de São Vitor’

No âmbito da nossa prática letiva, o primeiro tema a ministrar na turma B (11.º ano) foi o ‘Módulo B5. Portugal – As Áreas urbanas’ que, neste contexto, devido à localização geográfica da escola, situada a poucas centenas de metros do centro da cidade do Porto, constituiu uma excelente oportunidade para articular o currículo do CTT com o quotidiano dos estudantes. Assim, no decorrer das aulas, explorámos vários tópicos relacionados com a organização interna das cidades e com as diferentes fases da expansão urbana, fazendo referência, regularmente, à cidade do Porto enquanto exemplo de aplicação desses mesmos conteúdos.

Foi neste enquadramento, que decidimos aprofundar o fenómeno das ‘ilhas urbanas do Porto’, na qualidade de estudo de caso. Esta decisão resultou de duas questões: por um lado, porque permitia evidenciar que a problemática associada à habitação na cidade não é um tema recente, embora permaneça atual; e, por outro lado, porque continua a retratar os efeitos diretos das novas dinâmicas socioeconómicas ocorridas na cidade, à semelhança do que aconteceu aquando do surgimento das ‘ilhas’, no séc. XIX, apesar de assumir, nos dias de hoje, características completamente distintas³⁷. Ainda assim, importa frisar que a proximidade geográfica da escola à rua de São Vitor foi o fator mais determinante na estruturação do exercício, desde logo por permitir o levantamento de dados diretamente no terreno³⁸.

Neste sentido, definimos uma atividade que envolveu quatro sessões, distribuídas por três partes principais (Quadro 6), com o propósito de proporcionar aos estudantes momentos que envolvessem observação, reflexão e recolha de dados *in loco* nas ilhas. Não obstante, a sua execução obedeceu a uma preparação prévia que teve como ponto

³⁷ Como retratam Matos & Ferreira (citado em Fernandes, 2020), os problemas associados à habitação na cidade do Porto têm raízes históricas, remetendo-nos, por exemplo, para os impactos do processo de industrialização e para a consequente expansão do tecido habitacional, na segunda metade do séc. XIX, para as áreas periféricas ao núcleo medieval da urbe, como é o caso das ilhas de São Vitor, situadas na freguesia do Bonfim. Contudo, atualmente, o Porto enfrenta novas dinâmicas socioeconómicas impulsionadas, em larga medida, pela crescente turistificação, que têm vindo a transformar significativamente estes espaços (Fernandes, 2020; Maia, 2021).

³⁸ O *Google Maps* indica que a distância real entre a escola e a rua de São Vitor é de cerca de 600 metros (ou seja, o trajeto pedonal demora aproximadamente 10 minutos).

de partida a proposta de Cosme et al. (2021) para sessões que envolvam projetos (Quadro 5).

Quadro 5. Preparação da Atividade 1 conforme a sequência de etapas de uma ABPj.

Etapas de concretização da ABPj	Atividade 1 – Aprofundamento de um Estudo de Caso
1. Definição ou seleção do problema	<i>Quais foram as grandes transformações que ocorreram nas ilhas de S. Vítor entre o séc. XIX e a atualidade?</i>
2. Exploração dos saberes prévios dos alunos	Revisão dos conteúdos teóricos, especialmente no que diz respeito aos conceitos de turistificação, gentrificação (nobilitação) urbana e áreas funcionais, interligando-os com temas mais amplos como as fases de expansão urbana e, sobretudo, com os problemas associados aos espaços urbanos. Para complementar, apresentamos um vídeo a explicar o fenómeno das ‘Ilhas urbanas’ na cidade do Porto, em particular na rua de São Vítor.
3. Preparação e planeamento do trabalho	Explicação detalhada do exercício pretendido, bem como dos instrumentos e recursos que deveriam utilizar, designadamente os mapas de campo, os inquéritos aos residentes e o objeto final que seria recolhido para avaliação.
4. Monitorização do projeto	Acompanhamento, por parte do professor, das recolhas efetuadas, especialmente durante a aplicação dos inquéritos aos residentes e na identificação das ilhas urbanas de São Vítor.
5. Avaliação do projeto	No final, cada grupo deve entregar um recurso no formato que entender: <i>PowerPoint, Flyer</i> , ou outro.

Com base na estrutura do Quadro 5, executamos então o plano de ação (Quadro 6) que orientou a concretização do exercício e que se desdobrou em três grandes momentos: 1.º Preparação; 2.º Recolha e Análise dos resultados; e 3º Conclusão. Descritivamente, as três etapas distinguem-se, sobretudo, pela intenção com que foram idealizadas, pelos recursos que envolveram e pelo local onde decorreram.

Quadro 6. Plano de ação traçado para a Atividade 1 - Estudo de Caso.

	Momento 1	Momento 2		Momento 3	
	Preparação	Execução	Análise	Conclusão	Recolha dos resultados
Data	7 de nov.	13 de nov.	14 de nov.	29 de jan.	31 de jan. a 6 de fev.
N.º de blocos (60 min.)	1 bloco (60 min.)	2 blocos (120 min.)	1 bloco (60 min.)	2 bloco (120 min.)	Não se aplica
Local	Sala de aula	Ilhas de São Vítor	Sala de aula	Ilhas de São Vítor	Online
Atividades realizadas (modo de trabalho)	Revisão dos conteúdos + Visualização de um pequeno vídeo acerca do fenómeno ‘ilhas urbanas’ na cidade do Porto + Esclarecimento do exercício a realizar, assim como dos recursos a utilizar (guião e inquérito)	Aplicação dos questionários aos residentes das ilhas urbanas de São Vítor (Porto)	Apresentação e análise das principais conclusões retiradas com a aplicação dos inquéritos aos residentes	Saída de Campo com o Prof. Jorge Ricardo Pinto	Recolha dos trabalhos finais realizados pelos estudantes + Recolha do <i>feedback</i> dos estudantes acerca da dinâmica de trabalho do grupo

Em termos práticos, a atividade iniciou-se com uma aula preparatória, através da qual capacitamos os alunos, do ponto de vista científico e técnico, para as tarefas a desenvolver nos momentos seguintes. Por isso, este momento envolveu exercícios de revisão e explicação dos conteúdos teóricos necessários para compreender o fenómeno em estudo, introduzindo as principais características das “ilhas urbanas” enquanto espaços habitacionais e de concentração de residentes com perfis socioeconómicos semelhantes. De seguida, procedemos à apresentação das tarefas a realizar, partindo do esclarecimento da questão orientadora/problema, dos objetivos da atividade, do inquérito a aplicar aos residentes e do produto final a entregar por cada grupo de trabalho³⁹. No que respeita ao recurso utilizado para a recolha de dados no decorrer das entrevistas (o inquérito), tratou-se de um questionário simples, constituído por várias questões⁴⁰, cujo conteúdo foi adaptado a partir de diversos trabalhos de referência na

³⁹ Neste caso, os grupos de trabalho foram constituídos pelos professores da disciplina.

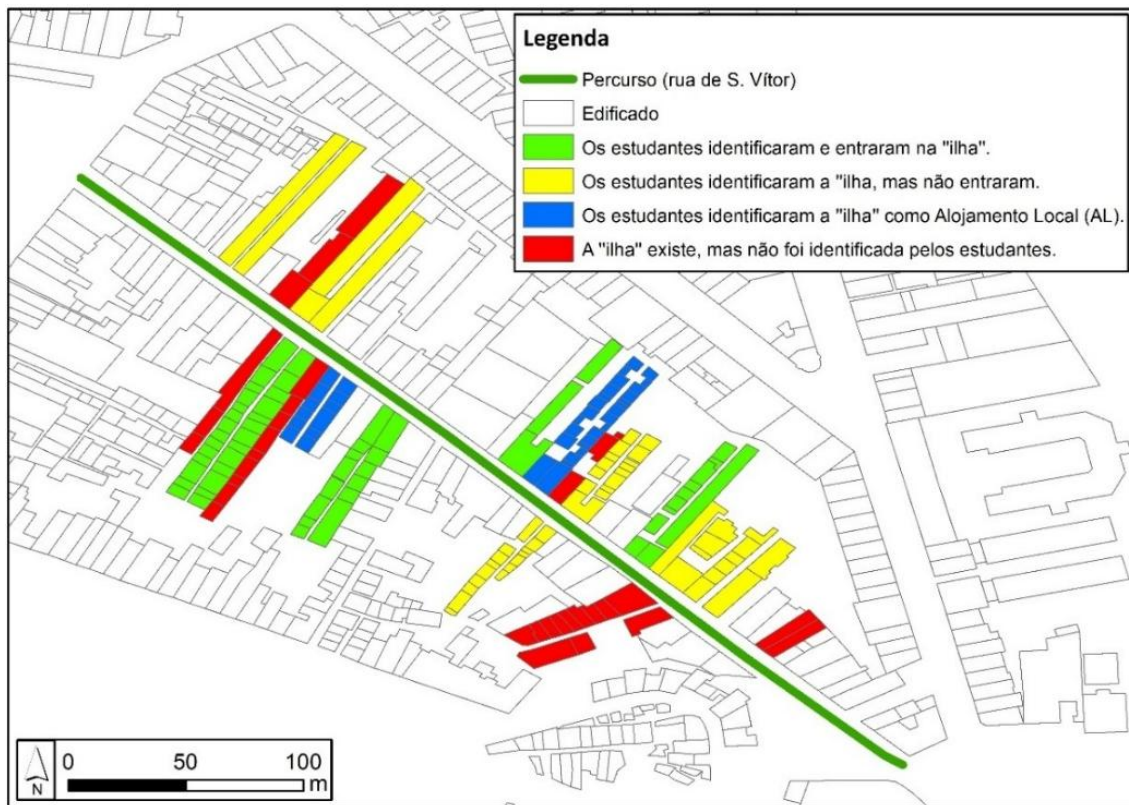
⁴⁰ Anexo 18.

área (cf. Fernandes, 2020; Maia, 2021; Matos & Rodrigues, 2009; Pinto, 2007, 2014). No entanto, as questões foram cuidadosamente selecionadas, reformuladas e simplificadas a fim de garantir que todos os estudantes percebessem o que era pretendido e conseguissem aplicá-los durante o levantamento de campo. De igual modo, os alunos ficaram encarregues de elaborar um recurso final à sua escolha (e.g., *Flyer*, infografia, *PowerPoint* ou poster), que respondesse, de forma fundamentada, à questão colocada. Já com a garantia de que todos os grupos estavam inteirados do trabalho a desenvolver, avançamos para o segundo momento da atividade, que correspondeu à aplicação dos inquéritos junto dos habitantes das ilhas de São Vítor, em formato de saída de campo (figuras 6 e 7). No decorrer desta tarefa, cada grupo foi acompanhado por um docente, com o desígnio de assegurar o bom funcionamento da recolha, esclarecer eventuais dúvidas e certificar que todos participavam e se envolviam no exercício. Além da aplicação do recurso, este momento incluiu também uma sessão complementar, desenvolvida já em sala de aula, com a intenção de auxiliar os discentes na análise dos resultados obtidos. Por outras palavras, na segunda parte, os alunos foram convidados a destacar as principais conclusões que retiraram da recolha efetuada e, assim, selecionar as informações mais relevantes para incluir no caderno de campo que serviu de auxílio à visita final com o Doutor Jorge Ricardo Pinto (momento 3) e, cumulativamente, à elaboração do recurso final solicitado.

Para finalizar, concluímos a atividade com uma saída de campo orientada pelo já referido Doutor Jorge Ricardo Pinto (figura 8), um especialista com diversas publicações sobre a evolução histórica e geográfica das freguesias localizadas no lado oriental da cidade do Porto. Esta sessão teve como finalidades a consolidação das aprendizagens adquiridas em sala de aula; o aprofundamento do conhecimento dos alunos sobre o fenómeno urbano em estudo; e, conseqüentemente, o enriquecimento dos seus trabalhos finais (Figura 9)⁴¹.

⁴¹ Nesta ocasião, importa referir que a saída de campo estava prevista, inicialmente, para o primeiro momento da atividade, substituindo o enquadramento teórico realizado em sala de aula. Todavia, a sua concretização foi sendo, sucessivamente, adiada devido a constrangimentos relacionados com a disponibilidade do convidado e com as condições meteorológicas adversas registadas nas semanas definidas para a sua realização. Ainda assim, consideramos que as alterações efetuadas não

Figura 6. Percurso realizado na rua de S. Vitor (Porto), no decurso da atividade 1, e conjunto de 'ilhas' visitadas pelos estudantes.



Fonte: elaboração própria com dados obtidos pelos estudantes durante a realização da atividade.

Figura 7. Conjunto de registos fotográficos do segundo momento da atividade 1.



comprometeram o sucesso final da atividade, ainda que os reajustes no calendário tenham obrigado a rever os instrumentos de avaliação previamente definidos para o módulo B5.

Figura 8. Conjunto de registos fotográficos do terceiro momento da atividade 1.



Figura 9. Agregação de alguns exemplos dos trabalhos finais elaborados pelos estudantes na atividade 1.



3.3.2. Atividade 2 – Exposição escolar ‘A Floresta Portuguesa’

Quanto à segunda atividade, ela surgiu, uma vez mais, da distribuição inicial dos módulos da disciplina (10.º ano) entre os três professores estagiários que integraram o núcleo de estágio do ESC. Por conseguinte, já no decorrer do terceiro período, na turma A o penúltimo tema a ser lecionado foi o ‘Módulo A2. O quadro natural de Portugal – A cobertura vegetal’, o que possibilitou a exploração das principais características das florestas portuguesas, os problemas que lhe estão associados, bem como algumas das suas potencialidades a partir de diferentes escalas (nacional e regional).

Perante este cenário, delineámos um projeto que envolveu três aulas, cujo objetivo consistiu em incentivar a transposição de conhecimentos entre diferentes escalas geográficas (nacional vs. regional). Isto é, a partir da realização de vários exercícios de investigação, em pequenos grupos de trabalho, desafiamos os estudantes a aplicarem os conteúdos à escala regional, analisando, assim, uma região concreta do território português. Por conseguinte, à semelhança da atividade 1, planificamos todo o exercício com base na sequência de etapas recomendada por Cosme et al. (2021) para a ABPj (Quadro 7).

Quadro 7. Preparação da Atividade 2 conforme a sequência de etapas de uma ABPj.

Etapas de concretização da ABPj (Cosme et al., 2021)	Atividade 2 – Realização de uma Exposição Escolar
1. Definição ou seleção do problema	<i>Como se caracterizam as florestas das regiões portuguesas? Quais os principais problemas que enfrentam? Que soluções podem ser implementadas para resolver esses problemas?</i>
2. Exploração dos saberes prévios dos alunos	Lecionação dos conteúdos teóricos, especialmente no diz respeito às principais características das florestas portuguesas (à escala nacional). Além disso, os estudantes serão convidados a identificar e/ou refletir sobre os principais problemas que o setor florestal português enfrenta atualmente.
3. Preparação e planeamento do trabalho	Explicação detalhada do exercício pretendido, das fontes e dos recursos a utilizar.
4. Monitorização do projeto	Acompanhamento, por parte do professor, dos trabalhos desenvolvidos, fornecendo feedback sobre aspetos a melhorar e pequenas correções acerca dos conteúdos já recolhidos.
5. Avaliação do projeto	No final, cada grupo deve entregar um <i>poster</i> para a exposição final.

Tomando como referência o Quadro 7, concretizamos um esboço simples (Quadro 8), estruturado em três momentos fundamentais, em primeiro lugar, caracterizar e conceber uma análise SWOT; em seguida, elaborar/propor soluções concretas para mitigar os problemas identificados; e, finalmente, elaborar os *posters* para a Exposição final. Assim, todos eles acabaram por ser distinguíveis pelas mesmas variáveis que tivemos em conta na introdução ao plano de ação da atividade 1.

Quadro 8. Plano de ação traçado para a Atividade 2 - Exposição Escolar.

	Momento 1	Momento 2		Momento 3	
	Caracterização	Identificação de problemas e apresentação de soluções		Elaboração dos posters	Recolha dos resultados
Data	18 de abril	24 de abril		02 de maio	06 a 10 de maio
N.º de blocos (60 min.)	2 blocos (120 min.)	1 bloco (60 min.)		2 blocos (120 min.)	Não se aplica (online)
Atividades realizadas (modo de trabalho)	Exposição dos conteúdos inerentes às principais características das florestas portuguesas. Identificação das principais características das florestas de cada região portuguesa.	Visualização de um pequeno vídeo acerca do assunto, apontando para os principais problemas do setor florestal português. Identificação de problemas a partir da caracterização de cada região. Esclarecimento do exercício a realizar, assim como os passos a seguir e as fontes a utilizar.	Continuação da identificação dos principais problemas associados a cada região. Recolha e debate de eventuais soluções passíveis de serem implementadas para resolver o problema.	Apresentação do poster e feedback do professor.	Recolha dos trabalhos realizados pelos estudantes Recolha do <i>feedback</i> dos estudantes acerca da dinâmica de trabalho do grupo

Face ao definido, iniciamos a segunda atividade com uma breve exposição teórica, com a intenção de introduzir os conceitos-chave relacionados com a temática e promover uma reflexão conjunta, mas crítica, sobre a importância do setor florestal para o nosso país. Nesse sentido, a partir da escala nacional, expusemos e analisamos as principais características do setor florestal português, especialmente no que diz respeito à sua representação na COS⁴², às espécies predominantes, aos principais usos que lhe são atribuídos e aos impactos ambientais, económicos e sociais que decorrem da sua exploração. Na sequência deste enquadramento inicial, procurámos então fomentar a transposição da leitura geográfica para escalas territorialmente mais restritas,

⁴² Carta do Uso e Ocupação do Solo.

designadamente para as NUT II/regiões⁴³, e, com esse propósito, atribuímos aos alunos um conjunto de questões orientadoras, juntamente com várias fontes documentais específicas sobre o tema, às quais, em grupo, deveriam responder com base nas informações fornecidas. Ou seja, em termos práticos, cada grupo ficou incumbido de caracterizar uma região portuguesa. No final da sessão, recolhemos os apontamentos e as respostas dos estudantes com o intuito de proceder à respetiva verificação e correção, de forma a possibilitar a transmissão de *feedback* e a garantir uma apropriação correta dos conteúdos científicos.

Concluída a caracterização inicial de cada território, os discentes foram instigados, já no segundo momento da atividade, a identificar os principais problemas e potencialidades associados às florestas das regiões atribuídas (figura 10). A partir dessa reflexão, foram desafiados a formular propostas concretas, com duas intencionalidades: por um lado, elas deveriam mitigar os desafios constatados e, por outro, valorizar os recursos florestais endógenos da sua região. Em paralelo, na mesma sessão, fornecemos detalhes adicionais sobre o produto final da atividade (Figura 11), um poster informativo no qual os alunos deveriam organizar, de forma clara e visualmente apelativa, todas as informações recolhidas e destacar as medidas propostas.

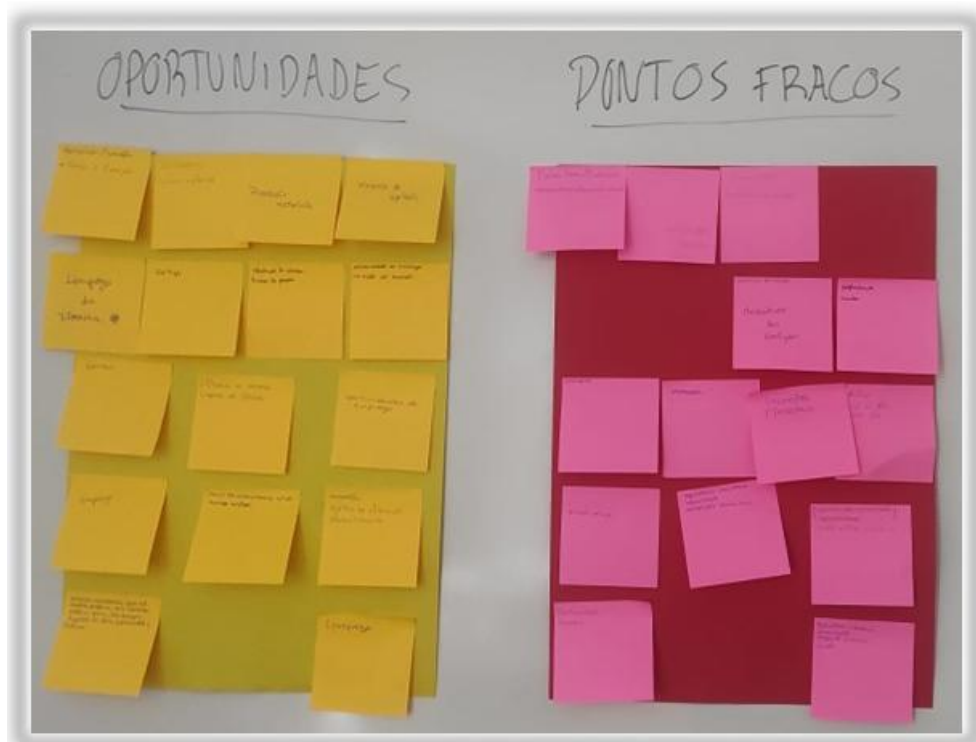
O último momento da atividade consistiu então na elaboração dos posters finais, uma tarefa que começou em sala de aula, mas que, devido à necessidade de gestão do tempo letivo afeto à lecionação do módulo, teve de ser concluída fora do contexto letivo, o que implicou uma maior autonomia por parte dos alunos. Por seu turno, importa também sublinhar que, inicialmente, este exercício pretendia dar total liberdade criativa aos estudantes. No entanto, esta decisão veio a ser alterada no seguimento da disparidade que verificamos nos resultados dos primeiros esboços apresentados pelos grupos e, com base nisso, optámos por introduzir um *template*⁴⁴ para garantir uma uniformização mínima, especialmente ao nível estético, entre os trabalhos submetidos,

⁴³ Nomenclaturas de Unidade Territorial. As unidades territoriais de nível II correspondem às regiões portuguesas: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma da Madeira e Região Autónoma dos Açores.

⁴⁴ Cf. Anexo 24.

salvaguardando alguma coerência para a exposição final. Mesmo assim, durante a sessão presencial, prestamos algum auxílio e fornecemos *feedback*, sobretudo no que respeita à estruturação dos elementos visuais e à organização dos dados, contribuindo para uma melhoria significativa da qualidade final dos posters (figura 12).

Figura 10. Registo fotográfico do exercício realizado, em sala de aula, sobre os problemas e as potencialidades do setor florestal português (escala nacional).



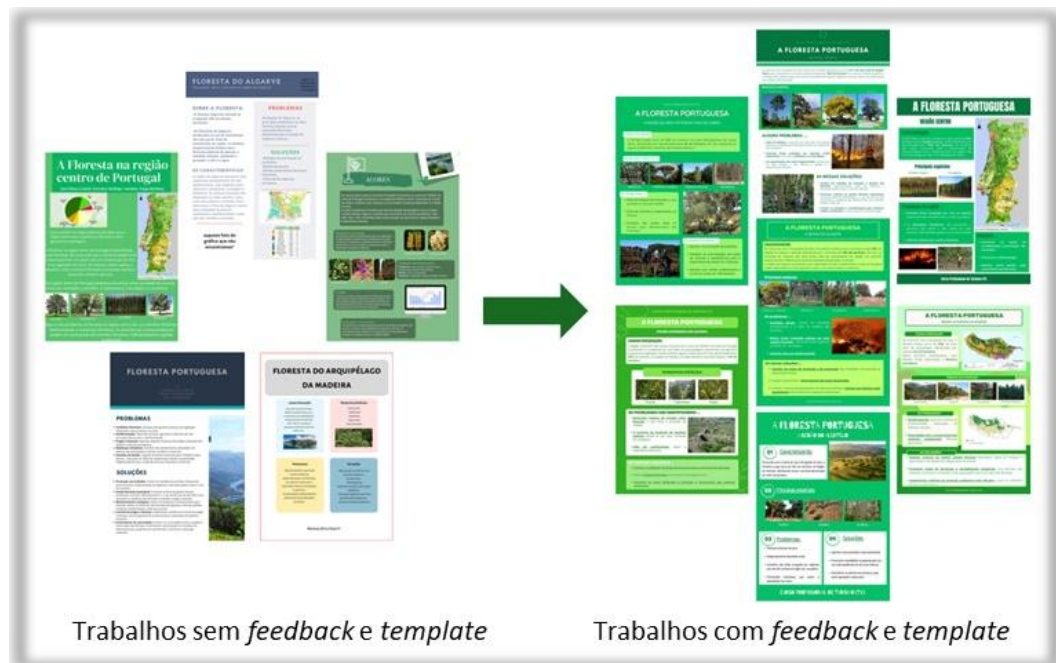
Contudo, apesar do envolvimento ativo por parte dos alunos e da satisfação geral relativamente aos resultados obtidos, infelizmente, a exposição prevista acabou por não se realizar, uma decisão que resultou, por um lado, do desfazamento temporal em relação à data que pretendíamos celebrar⁴⁵ e, por outro, de constrangimentos logísticos e outros imprevistos que surgiram na semana seguinte à entrega dos trabalhos, os quais inviabilizaram a concretização plena da atividade dentro do plano definido.

⁴⁵ Sabíamos, de antemão, que seria difícil realizar a exposição na data oficialmente dedicada à celebração do Dia Internacional das Florestas (21 de março) devido ao número de aulas previstas para cada módulo, na planificação anual da disciplina. Ainda assim, mantivemos a intenção, uma vez que reconhecemos que seria uma atividade útil não só para estimular o interesse e o empenho dos estudantes, mas também para promover aprendizagens mais profundas sobre as florestas portuguesas.

Figura 11. Registo fotográfico do momento em que o professor explica o exercício a realizar.



Figura 12. Compilação de alguns dos *posters* produzidos pelos grupos antes e após o fornecimento de *feedback* no terceiro momento da atividade 2.



4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, procederemos à apresentação e à análise crítica dos resultados obtidos, sustentando-nos nas diversas evidências recolhidas ao longo da nossa PES, com especial destaque para os dados quantitativos resultantes da aplicação da Escala de medição do SPE e para o *feedback* fornecido pelos alunos relativamente aos exercícios realizados.

Por conseguinte, optámos por estruturá-lo em três partes distintas: (1) para começar, exibimos os resultados da primeira aplicação da Escala do SPE; (2) depois, prosseguimos com a análise do *feedback* transmitido pelos estudantes após a conclusão de cada atividade, sobretudo ao nível das dinâmicas internas de cada grupo; e, por fim, (3) expomos os dados da segunda aplicação da Escala do SPE, através dos quais procuraremos compreender em que medida os progressos poderão estar associados às intervenções realizadas. Para terminar, encerramos o capítulo com uma reflexão sobre o contributo do SPE enquanto fator suscetível de promover o sucesso dos estudantes a todos os níveis (pessoal, académico e social).

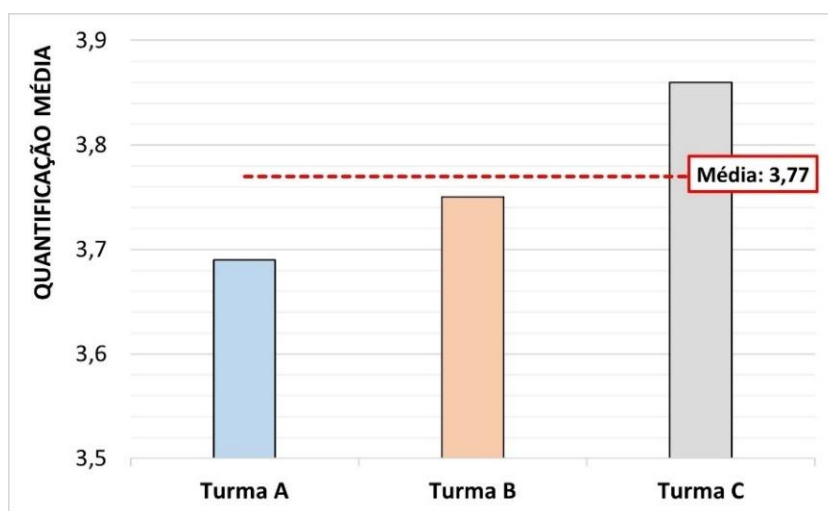
4.1. Diagnóstico do SPE inicial dos estudantes

A análise dos resultados da primeira aplicação da Escala de medição do SPE, que, como já referimos, pretendia diagnosticar a perceção inicial dos estudantes, permitiu observar que, no início do ano letivo 2023/2024, a nossa amostra nutria um SPE moderadamente satisfatório, com uma quantificação média de 3,77 (Gráfico 3)⁴⁶.

No entanto, comparando os três grupos, verificavam-se algumas diferenças, entre as quais se realçava, pela positiva, o grupo C, que superava a média em 0,09 ($s=3,86$). Em contrapartida, as turmas A e B registavam valores ligeiramente inferiores (*scores* de 3,69 e 3,75, respetivamente), o que reforçou a nossa pretensão de selecionar os dois grupos para testar o potencial das atividades enquanto estratégias capazes de promover o SPE.

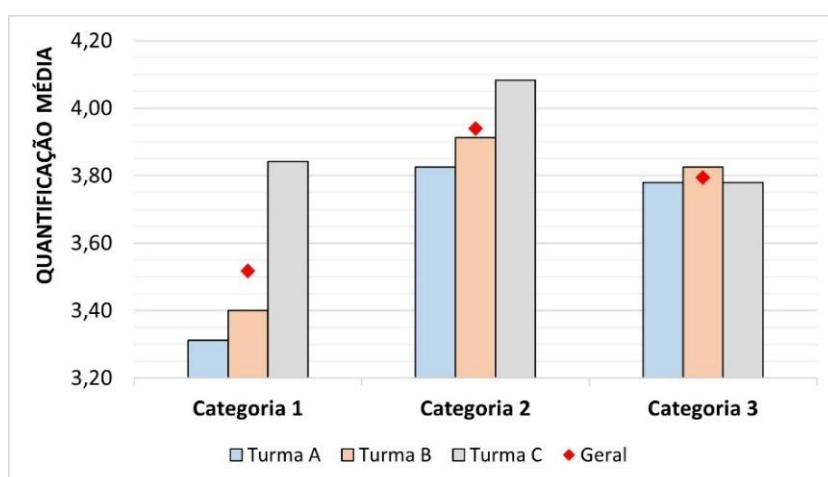
⁴⁶ Todos os dados brutos obtidos (por turma, estudante e categoria) estão disponíveis nos anexos 4 a 9.

Gráfico 3. Pontuação média obtida nas três turmas após a primeira aplicação da Escala.



Ainda que a leitura das médias das turmas permita traçar um retrato geral do SPE inicial, reconhecemos que esse valor, por si só, não oferece uma visão suficientemente sólida para caracterizar o SPE da nossa amostra. Nesse sentido, aprofundámos a nossa análise com recurso ao cálculo das médias obtidas por cada grupo nas três dimensões que enfatizamos como estruturantes para avaliar o SPE (Gráfico 4)⁴⁷ e que, grosso modo, ajudam a explicar os valores do Gráfico 3.

Gráfico 4. Pontuação média obtida nas três turmas após a primeira aplicação da Escala, organizada por categoria.

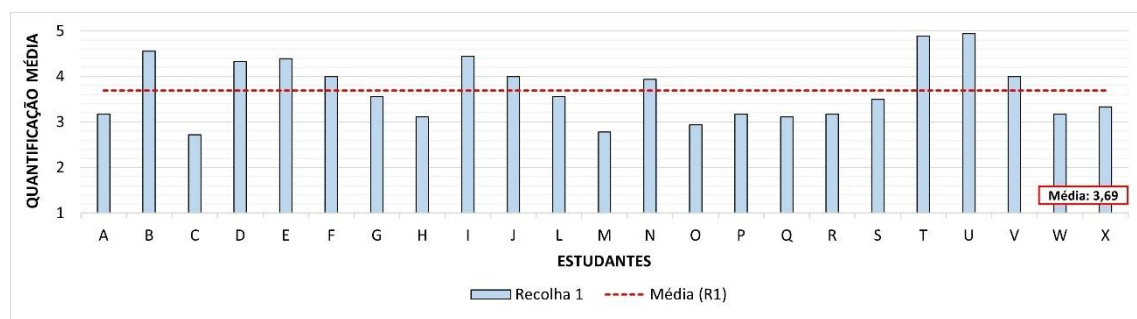


⁴⁷ No subtítulo 3.2.2. detalhámos cada uma das categorias e os itens da Escala correspondentes. No entanto, recordamos os assuntos atribuídos: aceitação pelos pares (categoria 1); relação com os agentes educativos, especialmente no contacto estabelecido com os professores (categoria 2); e, finalmente, ambiente e cultura escolar (categoria 3).

Prosseguindo com a ideia anterior, através do Gráfico 4, constatamos que, no início do ano, as três turmas suplantavam uma percepção positiva ($s=3,94$) no que respeita à sua relação com os professores (categoria 2). Por sua vez, no geral, a discrepância face à dimensão associada ao ambiente e à cultura escolar (categoria 3) era relativamente pouco expressiva (cerca de -0,15 pontos), especialmente quando comparada com a pontuação referente à percepção de apoio e aceitação entre pares (categoria 1), cuja diferença se aproximava dos -0,42 pontos. Neste contexto, retemos sobretudo a percepção de que a relação entre pares (Categoria 1) contribuiu menos para o SPE, o que se pode justificar pelo facto de, na altura em que foi aplicado o questionário, os alunos ainda possuírem pouco conhecimento relativo aos seus colegas.

Para além disso, procurámos identificar padrões dentro de cada um dos grupos, com maior detalhe nas turmas A (Gráfico 5) e B (Gráfico 6), a fim de, posteriormente, compreender os reais efeitos provocados pelas atividades implementadas na variação final do SPE dos alunos.

Gráfico 5. Pontuação média obtida na turma A após a primeira aplicação da Escala.

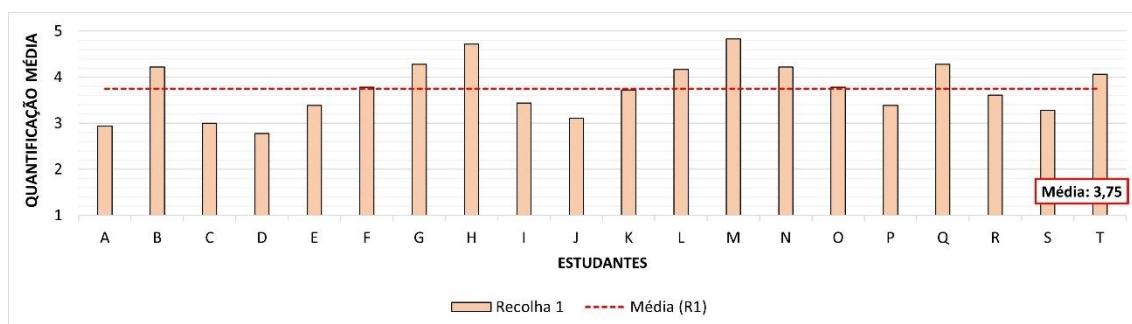


No que toca à turma A (Gráfico 5), ela apresenta variações significativas ao nível do SPE individual, cuja quantificação oscila entre os 2,56 e 4,94 pontos, o que poderá estar relacionado com o facto de se tratar de uma turma de 10.º ano, composta maioritariamente por alunos provenientes de outras escolas. No nosso entender, apesar das atividades de receção decorridas no início do ano letivo, com a transição de ciclo, a par das consequentes mudanças de turmas, curso e/ou instituição, torna-se previsível, e até natural, que os estudantes se reajustem ao novo contexto (Longaretti, 2020) e, portanto, os novos vínculos não estariam suficientemente consolidados nas primeiras

semanas do estágio. De resto, esta hipótese converge para os dados do Gráfico 4, onde a turma registou a média mais baixa entre os três grupos no que se refere à percepção de aceitação pelos pares (categoria 1). Mesmo assim, encontrámos algumas exceções, em que os estudantes já se conheciam previamente (e.g., estudantes T e U), o que, naturalmente, se refletiu nos valores de SPE a eles associados.

Em simultâneo, os dados da primeira recolha confirmaram também algumas tendências ao nível da variação do SPE de acordo com as características demográficas dos estudantes, principalmente no que diz respeito ao género. À vista disso, na primeira coleta, os rapazes obtiveram um *score* médio de 3,54 pontos, um registo francamente inferior ao das raparigas (3,91), convergindo, dessa maneira, para as conclusões dos trabalhos realizados por Goodenow (1993) e Gillen-O’Neel & Fuligni (2013), nos quais os autores verificaram que as raparigas tendem a perceber SPE mais elevados.

Gráfico 6. Pontuação média obtida na turma B após a primeira aplicação da Escala.



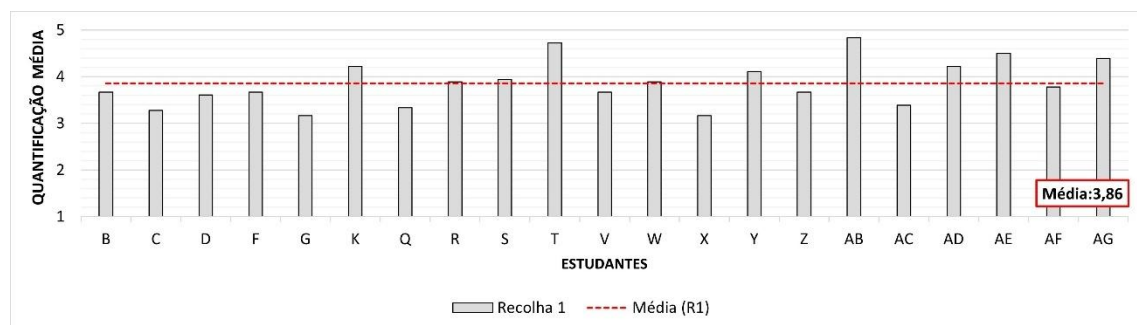
Por seu turno, na turma B (Gráfico 6), observam-se distinções individuais que variam entre os 2,78 e os 4,83 pontos, sendo que apenas dois estudantes (letras A e D) se situavam abaixo dos 3 pontos. Na nossa ótica, este cenário, positivo na generalidade, acaba por ser expectável para uma turma de 11.º ano, uma vez que já se encontram juntos no ESC há, pelo menos, um ano letivo, ainda que, contudo, nem todos percecionem os mesmos níveis de aceitação, respeito e valorização. Esta leitura vai ao encontro do que depreendemos, logo no início, quando analisamos o registo da turma na categoria 1 (Gráfico 4), onde a ponderação média se fixou nos 3,40 pontos.

Além disso, à semelhança do grupo A, também na turma B os rapazes apresentaram quantificações médias mais reduzidas (3,64) quando comparado com as raparigas

(3,91). Ainda assim, os resultados permitiram atestar outras relações explícitas na literatura científica, como, por exemplo, o impacto da participação em atividades extracurriculares no SPE dos alunos. Tal como referem Slaten et al. (2016), os discentes que estão envolvidos nesse tipo de ocupações tendem a manifestar níveis de SPE mais elevados e, nessa perspetiva, a primeira recolha é exemplificativa. Com efeito, como ilustra o Gráfico 6, os estudantes H, M e N inserem-se no conjunto de valores mais elevados do grupo e, coincidentemente, todos eles praticam o mesmo desporto (futebol). De mais a mais, outros casos igualmente positivos estarão, presumivelmente, associados à existência de redes sociais já bem definidas e estáveis (e.g., alunos G, J e Q), aspetos que, como explicam Goodenow (1993) e Osterman (2000), influenciam positivamente o SPE dos alunos.

Por fim, no que se refere à turma C (Gráfico 7), que, recordemos, foi utilizada como mero elemento de comparação, os resultados revelaram perceções globalmente superiores aos grupos A e B, de tal modo que as pontuações oscilaram entre os 3,17 e os 4,83 pontos. Em contraste com as turmas A e B, no grupo C, os rapazes apresentaram um *score* médio superior ao das raparigas, com quantificações de 3,92 e 3,81 pontos, respetivamente.

Gráfico 7. Pontuação média obtida na turma C após a primeira aplicação da Escala.



Face a este panorama, convém relembrar que se trata de uma turma de Ensino Recorrente, composta por discentes com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, o que nos leva a introduzir um novo tópico relacionado com a maturidade dos estudantes e com as necessidades a ela inerentes nas diversas fases da adolescência. Tal como explicam Gillen-O’Neel & Fuligni (2013, p.679), à medida que os estudantes

progridem na adolescência, “(...) their developmental needs for autonomy and positive relationships with nonparental adults increase”. Ou seja, os alunos não deixam de valorizar as interações com os pares, mas passam a atribuir maior significado às relações que estabelecem com adultos não-parentais (e.g., professores ou até amigos mais velhos), bem como ao desenvolvimento da sua autonomia (Gillen-O’Neel & Fuligni, 2013). Desta forma, os dados obtidos justificam-se, na nossa visão, pelo facto de a turma C ser constituída por estudantes provenientes de várias turmas, que tomaram, de forma voluntária, a decisão de frequentar o ESC⁴⁸ e que, na sua maioria, já se encontram em idade adulta, exibindo, portanto, níveis de maturidade superiores aos dos grupos A e B. Sem embargo, a percepção de apoio e da existência de uma relação mais próxima com os docentes aparentam ajudar a compreender os elevados valores do SPE que a turma evidenciava no início do ano letivo (ver categoria 1 e 2, no Gráfico 4).

4.2. *Feedback* transmitido pelos estudantes após as atividades

Concluída a primeira etapa do capítulo, prosseguimos para a análise do *feedback* dos estudantes relativamente às duas atividades desenvolvidas. Assim, em consonância com os objetivos específicos traçados, procurámos averiguar e compreender o impacto das atividades no SPE⁴⁹ a partir da vivência dos estudantes durante as tarefas colaborativas desenvolvidas.

4.2.1. Atividade 1 – O fenómeno das ‘Ilhas de S. Vítor (Porto) (turma B)

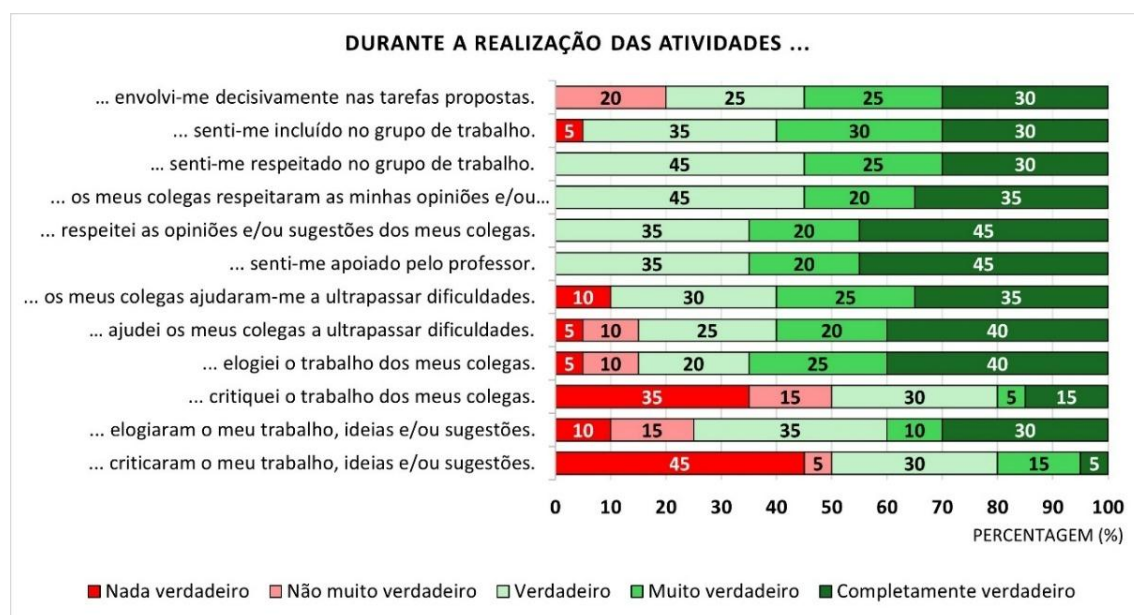
Sobre a primeira atividade, uma parte significativa dos estudantes (55% a 60%) afirmou ser “muito verdadeiro” ou “completamente verdadeiro” que se sentiram incluídos e respeitados no seu grupo de trabalho (Gráfico 8). Ademais, indicaram também ser

⁴⁸ Sobre este assunto, a publicação de Gillen-O’Neel & Fuligni (2013) refere que, quando as necessidades de autonomia e de participação são satisfeitas, o SPE tende a aumentar. Com efeito, transpondo esta ideia para o nosso contexto de análise, parece-nos claro que até a simples aceitação do pedido de inscrição na instituição poderá reforçar a percepção individual de aceitação e reconhecimento, favorecendo, desse modo, o aumento do SPE inicial dos estudantes.

⁴⁹ Embora reconheçamos, evidentemente, a relevância dos produtos finais elaborados pelos alunos, optámos por não os analisar no presente trabalho, já que o foco central da nossa I-A reside no impacto das atividades no SPE e não tanto na apreensão/consolidação dos conteúdos curriculares da Geografia.

“muito verdadeiro” ou “completamente verdadeiro” que as suas opiniões foram respeitadas e que, de igual forma, respeitaram as perspetivas apresentadas pelos colegas. Com efeito, estes dados levam-nos a pressupor que, no ponto de vista da integração e do respeito pela singularidade de cada um, dimensões essenciais do SPE, o ambiente de trabalho foi, no cômputo geral, positivo e eficaz. Mesmo assim, o Gráfico 8 possibilita-nos esmiuçar outros aspetos relevantes acerca da experiência dos alunos.

Gráfico 8. *Feedback* dos estudantes da turma B relativamente à atividade 1.



De facto, o Gráfico 8 fornece dados pertinentes sobre a perceção dos estudantes face ao apoio prestado pelo professor durante a execução das tarefas e, neste domínio, os resultados alcançados foram bastante satisfatórios, dado que 65% dos alunos referem ser “muito verdadeiro” ou “completamente verdadeiro” que se sentiram apoiados pelos docentes. Tal reflete, segundo a nossa apreciação, o esforço que os professores dispenderam durante a execução das diferentes etapas do trabalho, não apenas no esclarecimento de dúvidas, mas, fundamentalmente, na monitorização dos resultados elaborados pelos grupos e na subsequente transmissão de comentários construtivos com vista à melhoria das entregas finais. Deste modo, acreditamos que esta presença

dos professores junto dos discentes surtiu efeitos positivos na sua vivência, tanto ao nível académico, como social⁵⁰.

De igual modo, o Gráfico 8 permitiu acrescentar detalhes sobre a percepção dos alunos quanto às interações com os seus pares durante a atividade e, nesse sentido, é importante distinguir dois aspetos: a entreaajuda fornecida e recebida para superarem as dificuldades individuais; e o reconhecimento do seu contributo para o produto final. No que diz respeito ao primeiro tópico, cerca de 55% dos estudantes afirmaram ser “muito verdadeiro” ou “completamente verdadeiro” que os colegas do grupo os ajudaram a ultrapassar as suas próprias dificuldades, enquanto que, em contrapartida, uma pequena percentagem (10%) considerou que essa atitude não existiu. Na mesma linha, as percepções positivas aumentam para 60% quando questionados sobre se ajudaram os seus pares, ainda que encontremos uma percentagem reduzida (cerca de 15%) com uma opinião negativa sobre a mesma questão. Por sua parte, sobre o segundo ponto, os dados revelam duas tendências interessantes: por um lado, os alunos demonstram uma propensão substancialmente positiva para elogiar os colegas e serem elogiados (entre os 40% e os 60%); e, por outro, uma predisposição bem mais reduzida para tecerem críticas ao trabalho dos colegas (20%). Esta descrição leva-nos a concluir que, em geral, os estudantes foram solidários e diligentes entre si no decorrer da Atividade 1, uma postura que, sob a nossa visão, não só contribuiu para superarem o conjunto de desafios que lhes foram colocados, como também poderá ter influenciado positivamente a percepção de apoio mútuo e valorização individual dos estudantes, aspetos que, de acordo com a revisão de literatura efetuada, são determinantes para reforçar o SPE.

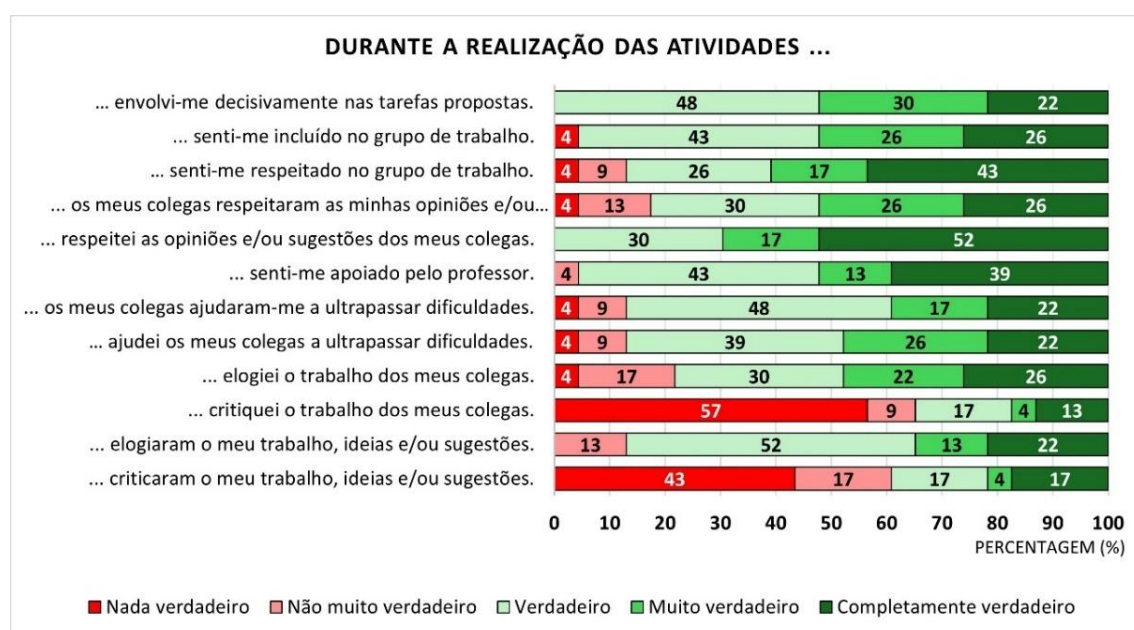
Em síntese, partindo exclusivamente do *feedback* reportado pelos próprios estudantes acerca da experiência, parece-nos plausível afirmar que a Atividade 1 foi bem-sucedida e, portanto, julgamos que poderá ter provocado, de facto, efeitos positivos no SPE dos alunos da turma B, cuja confirmação divulgaremos no ponto 4.3.

⁵⁰ Recordamos que, durante a realização das tarefas, cada grupo esteve sempre acompanhado por um professor estagiário.

4.2.2. Atividade 2 – Conhecer para (RE)Ordenar (turma A)

Em relação à segunda atividade, o *feedback* dos estudantes revela uma percepção globalmente positiva no que toca à integração e ao respeito durante os exercícios realizados (Gráfico 9): cerca de 52% dos inquiridos afirmaram ser “muito verdadeiro” ou “completamente verdadeiro” que se sentiram incluídos e, além do mais, 60% indicaram que se sentiram respeitados nos respetivos grupos de trabalho. Todavia, os resultados mostram, também, que esta percepção não foi unânime, já que um discente (4%) relatou ser “nada verdadeiro” que se tenha sentido incluído e, além deste, mais dois alunos (9%) assinalaram ser “não muito verdadeiro” que tenham sido respeitados. Ainda assim, no que se refere à aceitação de opiniões e sugestões, cerca de 69% dos alunos afirmam ser “muito verdadeiro” ou “completamente verdadeiro” que tenham respeitado os contributos dos colegas, sendo que apenas 52% relatam essa mesma percepção de respeito pelas suas próprias ideias. A par disso, sobre a mesma questão, cerca de 17% das respostas manifestaram opiniões negativas (“nada verdadeiro” ou “não muito verdadeiro”). Por isso, os contributos fornecidos leva-nos a presumir que, para a maioria dos estudantes, a atividade pode ter sido profícua e útil para reforçar o SPE, ainda que encontremos outros casos, mais pontuais, em que os impactos desejados poderão não ter sido alcançados.

Gráfico 9. *Feedback* dos estudantes da turma A relativamente à Atividade 2.



À imagem do grupo B, o Gráfico 9 (turma A) revela informações sobre a percepção dos alunos acerca do apoio prestado pelo professor e, quanto a isso, os alunos da turma A aparentam ter uma opinião francamente positiva, dado que cerca de 39% do grupo considera ser “completamente verdadeiro” que se sentiram apoiados pelo docente, aos quais se somam os 13% que indicam ser “muito verdadeiro”, sendo que, em sentido contrário, apenas um discente (4%) relatou ter uma conotação negativa sobre o assunto. Desta forma, à semelhança do que sucedeu na turma B, acreditamos que a nossa proatividade junto dos alunos durante a realização das tarefas, poderá ter contribuído para consolidar sentimentos positivos de apoio e autoconfiança, o que, consequentemente, poderá ter impactado, de forma benéfica, o SPE dos estudantes.

Para além disso, o Gráfico 9 também acrescenta particularidades sobre o reconhecimento da entreajuda e da valorização dos contributos individuais dentro dos vários grupos. Nessa lógica, sobre o primeiro tópico, os resultados voltaram a demonstrar uma tendência favorável ao reforço do SPE, embora mais modesta, dado que 39% do grupo considera ser “muito verdadeiro” ou “completamente verdadeiro” que tenham recebido apoio dos colegas para ultrapassar dificuldades, embora 13% dos inquiridos tenham indicado percepções menos favoráveis (“nada verdadeiro” ou “não muito verdadeiro”). Por conseguinte, relatam ter fornecido um apoio igualmente significativo aos seus pares, já que 26% da turma assinalou ser “muito verdadeiro” e 22% “completamente verdadeiro” que tenham ajudado os colegas na resolução de problemas, mesmo que, contudo, se tenham verificado, novamente, algumas opiniões negativas (13%). Quando ao segundo aspeto, 48% dos discentes referiram ter elogiado o trabalho dos colegas, sendo que, aproximadamente, 21% contrariou essa tendência, ao indicar ser “nada verdadeiro” ou “não muito verdadeiro” que tenham elogiado as ideias ou sugestões dos colegas. Todavia, no que toca à crítica, o padrão inverte-se. Isto é, cerca de 66% dos alunos afirmaram que não criticaram os seus pares de trabalho (“nada verdadeiro” ou “não muito verdadeiro”), ao passo que, apenas, 17% indicaram tê-lo feito durante os exercícios. As respostas dos estudantes sugerem-nos, assim, que, na maior parte dos casos, as interações ocorridas no seio dos diferentes grupos de trabalho foram positivas e prestativas. Porém, neste cenário, não devem ser

desvalorizadas as percepções negativas reportadas por alguns alunos, pois poderão, indubitavelmente, ajudar a compreender eventuais reduções no SPE.

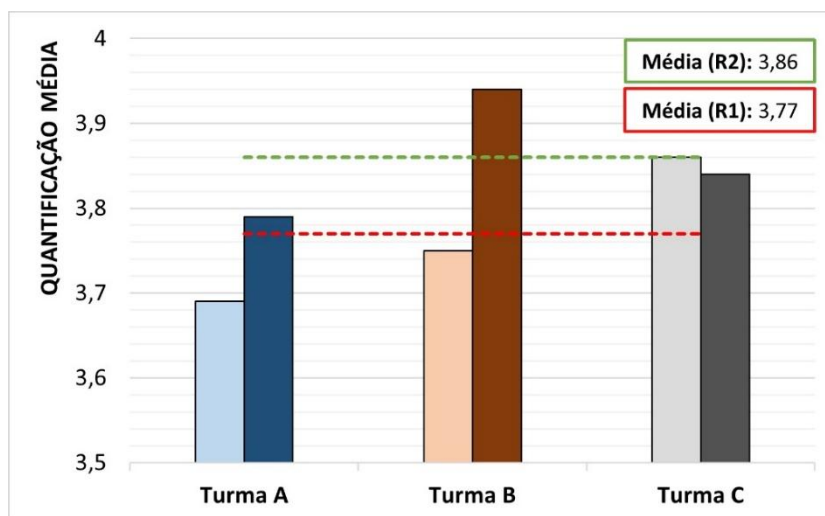
Por isso, ancorados nas partilhas dos estudantes, acreditamos que, em termos gerais, a atividade 2 terá sido eficaz, apesar de admitirmos que os efeitos produzidos poderão ter sido algo ambíguos. Ou seja, se por um lado a maioria dos estudantes reportou ter sentido apoio (quer da parte do professor, quer pelos colegas) e valorização dos seus contributos, por outro lado, reconhecemos que nem todos experienciaram esse impacto da mesma forma. Portanto, torna-se expectável, no nosso entendimento, que os efeitos dessa dualidade estejam refletidos no SPE final dos estudantes, como atestaremos no próximo subtítulo.

4.3. Avaliação do SPE final dos estudantes

Como temos vindo a destacar, a Escala do SPE foi aplicada em dois momentos distintos, sendo que a segunda recolha foi já realizada na reta final do nosso estágio, com a intenção de averiguar se, de facto, as atividades desenvolvidas surtiram os efeitos desejados no SPE dos estudantes das turmas A e B.

Neste contexto, no Gráfico 10 estão representadas as médias ponderadas obtidas nos dois levantamentos, em geral e por turma, que permitem, em conjunto, discernir e comparar a evolução do SPE da nossa amostra.

Gráfico 10. Comparação das quantificações médias das três turmas, após as duas aplicações da Escala.

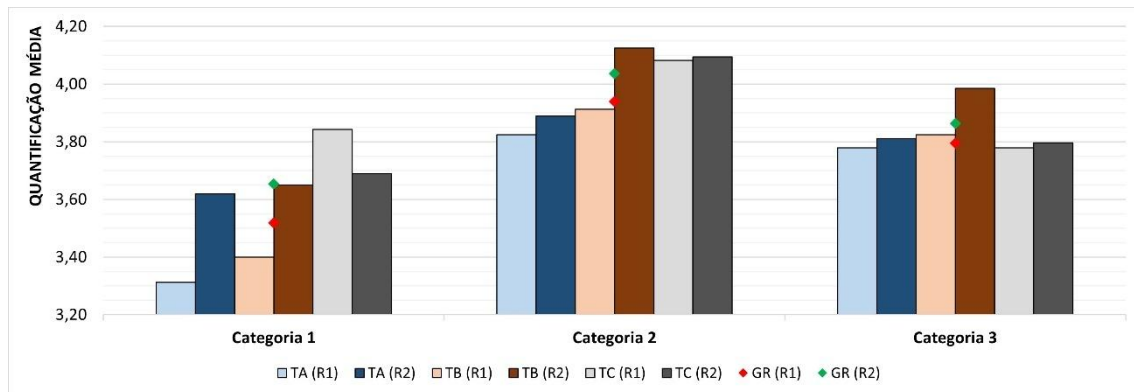


Através da leitura do Gráfico 10, depreendemos que, no global, o SPE da nossa amostra evoluiu de forma positiva, visto que o *score* médio obtido entre as duas medições aumentou de 3,77 para 3,86 pontos (ou seja, mais 0,09 pontos). Assim como aconteceu na primeira avaliação, os resultados voltaram a variar entre turmas, sendo que, desta vez, foi o grupo B quem apresentou a média mais elevada (3,94 pontos), cujo valor se destaca por ser aquele que maior aumento registou entre as três turmas, com uma diferença positiva de 0,19 pontos. Logo depois, surge a turma C, com um *score* médio de 3,84 pontos, apresentando, portanto, um ligeiro declínio em comparação com o primeiro momento de recolha (-0,02), e, por fim, a turma A, que, embora tenha registado a pontuação mais reduzida (3,79 pontos), evidenciou, também, uma evolução favorável (+0,10) face ao valor inicial.

Desta forma, em primeiro plano, os resultados aparentam ir ao encontro do que referem Gillen-O'Neel & Fuligni (2013), ao indicarem que o SPE, especialmente durante o ensino secundário, tende a manter-se significativamente mais estável, podendo, contudo, registar ligeiros aumentos. Para mais, perante os dados expostos, sobretudo no que respeita aos acréscimos nas turmas A e B, julgamos que as atividades colaborativas implementadas foram relevantes no reforço do SPE nos dois grupos envolvidos (A e B). Sem embargo, corroboramos que as médias obtidas com a aplicação da Escala não permitem compreender, por si só, a profundidade das diferenças registadas e, à vista

disso, procedemos, novamente, à particularização dos resultados pelas três categorias (Gráfico 11), a fim de identificar, com maior clareza, as possíveis razões que poderão justificar as respetivas evoluções.

Gráfico 11. Pontuação média obtida nas três turmas após a segunda aplicação da Escala, organizada por categoria.



Em comparação com a primeira recolha, a partir do Gráfico 11, constatamos que a categoria 2 se manteve como a que apresentou um *score* médio mais elevado nas três turmas, de tal modo que, em geral, registou um acréscimo de 0,10 pontos face ao levantamento inicial (de 3,94 para 4,04). Ainda assim, no que se refere à relação com os agentes educativos, em particular com os professores (categoria 2), cada turma apresentou evoluções distintas: enquanto a turma B passou de 3,91 (R1) para 4,13 (R2), ou seja, aumentou a dimensão em 0,21 pontos, os progressos nos grupos A e C foram substancialmente mais modestos, tendo-se reforçado apenas em 0,06 e 0,02 pontos, respetivamente. Neste quadro, vale a pena sublinhar que, no caso da turma C, o valor permaneceu elevado, distanciando-se, somente, em 0,03 pontos do *score* mais alto (turma B), posição que ocupava na primeira recolha. Já a turma A, continuou como o grupo com a quantificação mais reduzida.

Face ao exposto, consideramos que as relações estabelecidas com os discentes, durante o ano letivo 2023/24, foram bastante positivas, salvo raras exceções, e, portanto, acreditamos que os dados obtidos vão ao encontro das ideias defendidas por Anderman (2003), Osterman (2000) e Slaten et al. (2016) que realçam que quando as relações

professor-aluno são favoráveis, seguras e de qualidade tendem a provocar efeitos positivos no SPE individual dos estudantes.

De facto, as informações apresentadas, em especial as que aludem à turma B, aparentam demonstrar que a proximidade estabelecida entre os professores e os alunos, ao nível do apoio fornecido durante a realização das Atividade 1 e 2, provocou efeitos positivos, mas diferenciados, no SPE dos estudantes. Isto porque, apesar de terem trabalhado em pequenos grupos em ambos os exercícios, os estudantes usufruíram de níveis de autonomia díspares. No caso da Atividade 1, cada grupo da turma B esteve sempre acompanhado por um professor estagiário, que orientou, auxiliou e monitorizou os alunos na execução das várias tarefas (e.g., contacto com os residentes das ilhas e aplicação dos inquéritos). Em contraste, no decurso da Atividade 2, o apoio prestado pelo docente foi, assumidamente, mais transversal e generalista, o que, na prática, embora viabilize maior autonomia nos estudantes, também poderá ter limitado a sua perceção individual de apoio e suporte relativamente à figura do professor. Deste modo, parece-nos indubitável considerar que esta diferença de postura, por parte do docente, poderá ajudar a justificar o crescimento mais significativo dos valores da turma B em comparação com o grupo A, na categoria 2.

De igual forma, no Gráfico 11 está representada a evolução da perceção dos alunos no tocante à aceitação e apoio pelos seus pares (categoria 1), sendo que, nesse âmbito, surgiram variações bastante significativas nas três turmas. Por contraposto com a recolha inicial, o *score* médio geral evoluiu favoravelmente, tendo a pontuação aumentado 0,14 pontos (de 3,52 para 3,65). O grupo A protagonizou o crescimento mais expressivo, com um aumento de 0,31 pontos (de 3,31 para 3,62), mas, ainda assim, insuficiente para superar os valores das turmas B e C. Logo de seguida, surge a turma B, que reforçou positivamente a média em 0,25 pontos (de 3,40 para 3,65) e, por fim, a turma C, que foi a única que apresentou um decréscimo comparativamente à primeira recolha (redução de 0,15 pontos, de 3,84 para 3,69), ainda que, contudo, se tenha mantido como o grupo com o *score* mais elevado na categoria 1.

Assim, as Atividades 1 e 2 aparentam ter exercício, também na dimensão 1, uma influência positiva no SPE dos estudantes dos grupos A e B, já que reforçou a perceção

que estes detinham, inicialmente, sobre a aceitação e o apoio face aos seus colegas. Por conseguinte, este aspeto converge para a perspetiva de Osterman (2000), que defende, precisamente, que as metodologias colaborativas de trabalho constituem uma base sólida para se reforçarem as perceções de apoio, aceitação e valorização dos discentes, fatores que, na nossa perspetiva, são estruturantes para fortalecer o SPE⁵¹. Por seu lado, a redução poder-se-á explicar, na nossa ótica, pelo perfil da turma, que, como já referimos, é constituída por alunos provenientes de vários cursos, o que, seguramente, torna as interações interpessoais menos frequentes e, possivelmente, até mais superficiais. Com efeito, a partir dos dados obtidos, concluímos que, com exceção da turma C, as perceções de aceitação e de apoio entre pares melhoraram ao longo do presente ano letivo, apesar de permanecerem, no global, moderadamente satisfatórias.

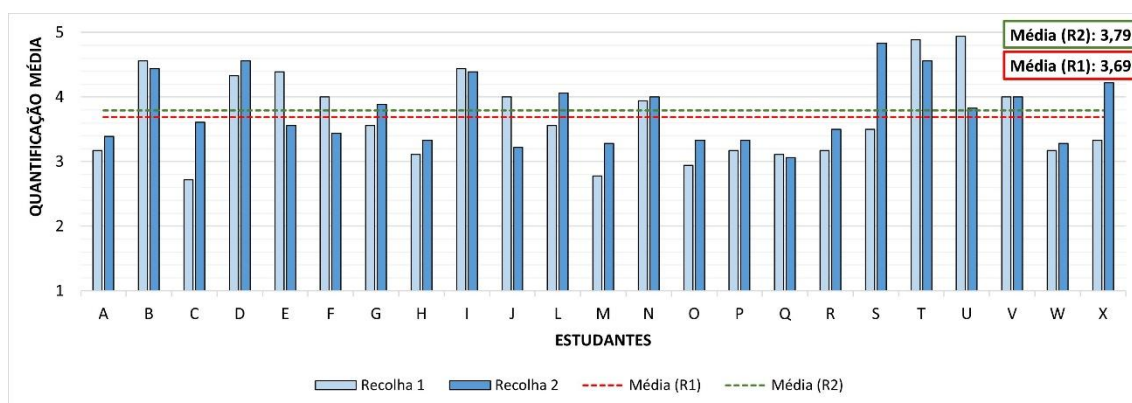
Por fim, sobre a categoria 3, o Gráfico 11 indica que o sentimento dos estudantes no que se refere ao ambiente e à cultura escolar se manteve estável, sendo que, em geral, o *score* médio aumentou cerca de 0,07 pontos (de 3,79 para 3,86). Em analogia com a recolha 1, a turma B voltou a apresentar o valor mais elevado ($s= 3,99$), destacando-se, de igual modo, por ter sido o grupo de evolução mais significativa (com ganhos de 0,16 pontos)⁵². Quanto às turmas A e C, as variações foram mais discretas, com proveitos na ordem dos 0,03 e 0,02, respetivamente. Desta forma, os dados aparentam reforçar as conclusões de Monte (2019) e Slaten et al. (2016), que afirmam que ambientes escolares positivos e seguros tendem a estimular, positivamente, o SPE dos estudantes. Nesse sentido, acreditamos que, ao longo do ano letivo, o ESC terá proporcionado condições propícias ao reforço do SPE, uma vez que as perceções indicam, na generalidade, que os estudantes se sentiram incluídos, respeitados e valorizados pelos vários agentes educativos (docentes e não docentes).

⁵¹ Como sublinha Goodenow (1993), esta conjuntura torna-se especialmente relevante quando envolve públicos-alvo em idade adolescente, na qual os jovens estão mais dependentes das amizades e das interações com os seus pares para obterem apoio emocional e validação externa.

⁵² Pese embora a ausência de dados diretos que permitam explicar, com segurança, a melhoria registada, consideramos que esta poderá estar associada com fatores externos à presente I-A, como, por exemplo, a participação da turma em vários estágios curriculares. A natureza da experiência poderá favorecer as sensações de valorização pessoal, autonomia e reconhecimento das suas qualidades, o que, por sua vez, tende a reforçar o SPE.

Para além das tendências gerais até aqui apresentadas, considerámos pertinente observar, com maior detalhe, os padrões de cada turma, com particular enfoque nos grupos A e B. Isto prende-se, naturalmente, com duas intenções: por um lado, selecionar e analisar exemplos representativos dos efeitos concretos que as atividades possam ter produzido no SPE individual dos estudantes; e, por outro, compreender as diferenças mais significativas que se registaram entre as R1 e R2.

Gráfico 12. Pontuação média obtida na turma A após a segunda aplicação da Escala.



De forma abrangente, o Gráfico 12 demonstra que, na R2, os resultados dos alunos da turma A oscilaram entre os 3,22 e os 4,83 pontos, revelando, por isso, uma ligeira redução na disparidade entre os valores mais extremos face à R1 $(-0,77)^{53}$. Em paralelo, cerca de 14 estudantes registaram aumentos no seu SPE, o que reforça o padrão positivo apresentado pela turma entre os dois momentos de aplicação da Escala. Ainda assim, as variações individuais foram bastante significativas, com evoluções que alternaram entre ganhos de 1,33 e perdas de -1,11 pontos.

No que respeita à discrepância dos *scores* por género, os rapazes evoluíram de forma mais acentuada, com pontuações que passaram de 3,54 para 3,74 (+0,20 pontos), enquanto as raparigas registaram uma ligeira descida, de 3,91 para 3,87 pontos. Mesmo assim, à semelhança do que aconteceu na R1, os valores do género feminino voltaram a superar os do sexo masculino, uma tendência que, como já vimos anteriormente,

⁵³ Recordamos que, na Recolha 1, os extremos da turma se fixaram nos 2,56 e 4,94 pontos (ou seja, com uma diferença de 2,38 pontos). Na R2, a diferença entre os extremos era de 1,61 pontos.

converge para as conclusões de Goodenow (1993). Além disso, os dados da R2 também aparentam ir ao encontro das ideias de Gillen-O’Neel & Fuligni (2013), segundo as quais, o SPE tende a ser superior nas raparigas, embora essa diferença tenda a atenuar-se ao longo do ensino secundário.

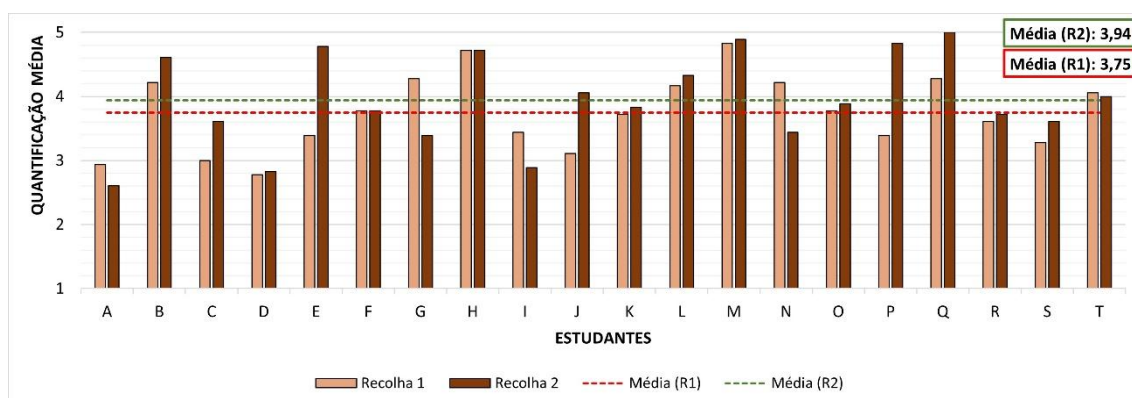
O Gráfico 12 permite-nos, ainda, realçar outros dois apontamentos complementares ao padrão geral da turma A: por um lado, cerca de 11 estudantes posicionaram-se acima da média após a R2, dos quais 7 deles já se encontravam nessa posição aquando da primeira recolha; por outro lado, no cômputo geral, cerca de 13 estudantes apresentaram progressos superiores à média da turma (+0,10), ao passo que 9 alunos ficaram aquém desse valor, incluindo os casos com decréscimos. Ora, à luz destes dados, constatamos então que, apesar do *score* médio da turma ter aumentado, o número de discentes com registos superiores a esse valor manteve-se praticamente inalterado (10 na R1 e 11 na R2). Contudo, sete dos estudantes que, inicialmente, estavam acima da média, registaram variações negativas no seu SPE. Além disso, curiosamente, um aluno (letra V) manteve exatamente o mesmo *score* nas duas recolhas.

Em seguida, apresentaremos alguns exemplos que ilustram os efeitos das atividades implementadas, com base na análise do *feedback* por eles fornecido.

Considerando alguns dos casos que apresentaram uma evolução mais expressiva do SPE, na turma A começamos por destacar os estudantes C, S e X, cujas pontuações aumentaram entre as R1 e R2, todos com ganhos superiores a 0,89 pontos (cf. Gráfico 12). Estes acréscimos devem-se, fundamentalmente, ao reforço positivo que ocorreu na categoria 1, respeitante à perceção de aceitação e apoio pelos pares, já que o *feedback* transmitido pelos discentes permite identificar padrões nessa direção, isto é, todos eles assinalaram ser “verdadeiro” ou “completamente verdadeiro” que se sentiram incluídos, respeitados, elogiados e/ou apoiados nos respetivos grupos, durante a realização das tarefas colaborativas da Atividade 2. Em adição, os mesmos alunos descreveram ser também, pelo menos, “verdadeiro” que se sentiram apoiados pelos docentes (categoria 2). Outrossim, vale a pena ressaltar que estas tendências não se esgotaram nos exemplos mencionados, sendo que se repetiram noutros casos, embora com menor expressão (e.g., estudante L, M e R).

Em sentido contrário ao que acabamos de descrever, as evoluções do SPE dos discentes E, F, J e U registaram decréscimos significativos, com quebras entre os -0,56 e os -1,11 pontos (cf. Gráfico 12). A título de curiosidade, todos eles se encontravam, aquando da primeira medição, no conjunto de *scores* mais elevados da turma, o que poderá justificar, em parte, as variações menos conseguidas na avaliação final. No entanto, os dados reunidos apontam, presumivelmente, para duas explicações: por um lado, nem todos os estudantes reforçaram, de forma positiva, a sua perceção de aceitação e apoio face aos colegas (e.g., os *scores* individuais dos alunos E e U reduziram 1 e 1,25 pontos, respetivamente, na categoria 1); e, por outro, o apoio fornecido pelos docentes aparenta ter sido insuficiente em determinadas situações, o que resultou numa perceção menos favorável sobre o auxílio prestado pelos agentes educativos (e.g., alunos F e J diminuíram cerca de 1 e 1,25 pontos, respetivamente, na categoria 2). Esta leitura sustenta-se, aliás, no *feedback* transmitido, através do qual os estudantes, apesar de terem participado na Atividade 2, relataram ser “não muito verdadeiro” que se tenham sentido incluídos, respeitados e/ou que os seus contributos tenham sido valorizados pelo grupo. De mais a mais, as respostas dos estudantes J e U reforçam a perceção negativa sobre o reconhecimento do seu trabalho, ao afirmarem ser “não muito verdadeiro” e até mesmo “nada verdadeiro” que os colegas tenham elogiado as suas ideias/sugestões. Já relativamente ao auxílio do professor, reportaram perceções mais ambíguas: enquanto os alunos F e J referiram ter sentido pouco ou nenhum suporte, os restantes estudantes assinalaram ser, no mínimo, “verdadeiro” que se sentiram apoiados pelos docentes durante a realização das tarefas. Ainda assim, importa sublinhar que estes padrões não se limitam aos exemplos apresentados: replicam-se noutras situações, mas com menos significado (e.g., letras B, I e T).

Gráfico 13. Pontuação média obtida na turma B após a segunda aplicação da Escala.



No que concerne à turma B, através do Gráfico 13 observamos que, no decurso da R2, os resultados oscilaram entre os 2,61 e os 5 pontos, o que representa um ligeiro aumento na diferença entre os valores mais extremos face à R1 (+0,34 pontos)⁵⁴. Nesse seguimento, registaram-se algumas variações individuais relevantes, cujos valores alternaram entre ganhos de 1,44 e perdas de 0,89 pontos, sendo que, no geral, cerca de 13 estudantes viram o seu SPE aumentar em comparação com a R1, dos quais sete superaram o crescimento médio da turma (+0,19 pontos), o que ajuda, naturalmente, a explicar a evolução favorável do SPE do grupo após as duas aplicações da Escala (subiu de 3,75 para 3,94).

Quanto à variação em função do género, os resultados da R2 mantiveram-se muito semelhantes ao padrão da R1, isto é, as raparigas voltaram a apresentar um *score* médio superior ao dos rapazes (4,10 e 3,83 pontos, respetivamente). Para além disso, ambos os géneros registaram acréscimos idênticos (+0,19 pontos), preservando exatamente a mesma diferença que exibiam aquando da R1 (0,27 pontos). Assim, através dos dados recolhidos, reafirmamos a coerência do padrão da turma com as ideias de Goodenow (1993). Neste caso, contrariamente ao que identificamos na turma A, não se observaram aproximações entre géneros.

⁵⁴ Enquanto na Recolha 1, os valores extremos da turma B estavam fixados nos 2,78 e 4,83 pontos e, portanto, a diferença era de 2,05 pontos, o mesmo não se verificou na Recolha 2, em que os valores extremos estavam separados por 2,39 pontos.

Numa perspetiva mais individual, o Gráfico 13 possibilita-nos explorar outras tendências. A propósito da R2, verificamos que nove estudantes pontuaram acima da média da turma (3,94), ou seja, menos um aluno do que a R1. Ainda assim, cerca de seis discentes (letras B, H, L, M, Q e T) mantiveram-se acima da média nas duas medições, ao passo que outros dois (letras E e P) transitaram de uma posição inferior, na R1, para uma mais favorável na R2, preconizando, curiosamente, as evoluções mais significativas do grupo (ganhos de 1,39 e 1,44 pontos, respetivamente). Em oposição, quatro alunos que se encontravam acima da média na R1 registaram progressos mais discretos (sobretudo os alunos G e N) e, com efeito, acabaram por ficar abaixo da média na R2. Os restantes alunos mantiveram-se abaixo do *score* médio da turma nas duas recolhas, devido ao facto de terem registado aumentos menos expressivos ou até mesmo retrocessos consideráveis (e.g., estudantes A e I).

À semelhança do que fizemos para a turma A, passaremos à exposição de alguns exemplos concretos⁵⁵.

Do conjunto de alunos que registaram evoluções positivas, na turma B, salientamos os casos dos estudantes E, J e P, cujos *scores* médios aumentaram entre os 0,95 e os 1,44 pontos (cf. Gráfico 13). À imagem do que observamos na turma A, estes dados aparentam resultar, novamente, do reforço positivo que ocorreu, por um lado, ao nível da perceção de aceitação e apoio entre pares (categoria 1) e, por outro, do auxílio fornecido pelos professores (categoria 2). E, de facto, no que diz respeito ao *feedback* recolhido, as experiências relatadas pelos três exemplos vão, realmente, ao encontro da nossa leitura, uma vez que todos referiram ser, pelo menos, “verdadeiro” que se sentiram incluídos, respeitados e que as suas sugestões foram bem acolhidas e reconhecidas nos respetivos grupos de trabalho (categoria 1)⁵⁶. Da mesma forma, todos eles referem ser, no mínimo, “verdadeiro” que se sentiram apoiados pelos professores

⁵⁵ Contudo, relembramos que a Atividade 1 foi desenvolvida durante o primeiro período e a Recolha 2 efetuada no final do terceiro período, o que, naturalmente, nos leva a presumir que esse facto poderá ter tido influência na avaliação final.

⁵⁶ Este padrão está, particularmente, claro no caso do estudante P, que viu o seu SPE aumentar cerca de 1,44 pontos, devido, sobretudo, ao reforço da categoria 1, que, na R2, teve ganhos na ordem dos 2,25 pontos face à R1.

durante a atividade (categoria 2)⁵⁷. Para além destes, também os alunos B, C, Q e S evidenciaram melhorias dignas de registo, sobretudo na categoria 1.

Em contraposto com as evoluções positivas, destacamos os alunos A, G, I e N como aqueles cujos *scores* sofreram maior redução entre os dois levantamentos, com perdas que oscilaram entre os -0,33 e os -0,89 pontos (cf. Gráfico 13). Ao contrário do que verificámos na turma A, estes resultados aparentam ser algo dissonantes face às opiniões partilhadas acerca da Atividade 1, já que todos os alunos descreveram a sua experiência como tendo sido, na generalidade, bastante satisfatória no que tange à inclusão, respeito e reconhecimento dos contributos nos seus grupos de trabalho (categoria 1), bem como relativamente ao apoio prestado pelos professores (categoria 2). A partir destes dados, seria expectável, no nosso entender, que se registasse um reforço positivo do SPE dos estudantes. Contudo, surpreendentemente, tal não se verificou e, portanto, instigamo-nos a considerar outras hipóteses explicativas, sem que estas estivessem diretamente relacionadas com a disciplina de Geografia, mas antes com as vivências dos discentes, no Externato, ao longo do ano letivo. Pese embora não possam ser confirmadas de forma empírica, consideramos pertinente expô-las a fim de clarificar as razões que nos parecem mais plausíveis para justificar as reduções do SPE dos estudantes A, G, I e N.

Prosseguindo com a ideia anterior, julgamos ser bastante provável que, por um lado, alguns destes alunos (e.g., A e G) tenham vivenciado situações de marginalização ou até mesmo de exclusão nos respetivos grupos sociais, o que poderá ter levado ao declínio do SPE, como já demonstrou Goodenow (1993). Por outro lado, parece-nos igualmente possível que algum aluno (e.g., letra N) poderá ter enfrentado conflitos com os seus pares e até mesmo com professores de outras disciplinas, uma circunstância que, de acordo com Osterman (2000), também gera efeitos negativos nas perceções dos alunos face ao contexto em que está inserido. No caso da letra I, equacionamos ainda a contigência de determinadas necessidades individuais (escolares, interpessoais e/ou

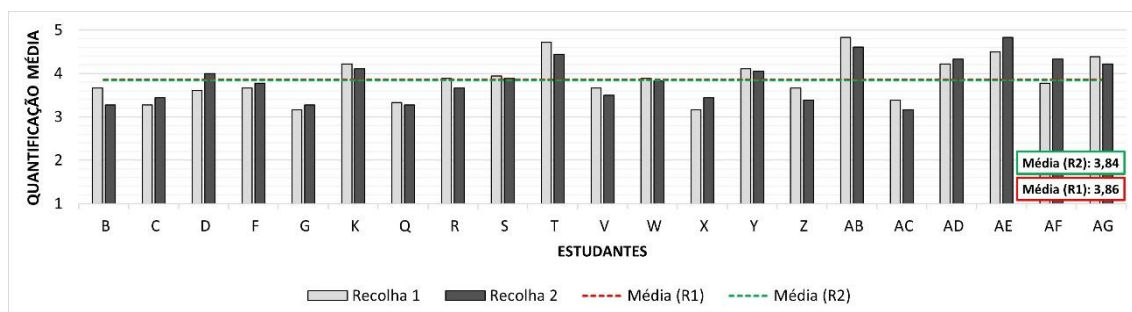
⁵⁷ No caso do estudante J, essa perceção foi, substancialmente, expressiva, já que a Categoria 2, na R2, aumentou cerca de 1,75 pontos face à R1, contribuindo, assim, para o crescimento do SPE do aluno entre as duas medições (+0,95 pontos).

emocionais) não terem sido plenamente satisfeitas, o que, como defendem Baumeister & Leary (1995), não só compromete o bem-estar físico e psicológico dos estudantes, como também o seu próprio SPE.

Por tudo o que foi apresentado, sustentamos que as quebras identificadas na turma B não resultaram, necessariamente, da eventual ineficácia da Atividade 1 enquanto estratégia capaz de promover o SPE, ainda que essa hipótese não deva ser descartada, mas antes da combinação de um conjunto de experiências negativas externas à disciplina, que terão impactado, de forma determinante, a evolução do SPE destes alunos⁵⁸.

Concluída a análise das turmas A e B, as duas que foram alvo de intervenção no sentido de atestar o potencial dos trabalhos colaborativos enquanto estratégia capaz de reforçar positivamente o SPE, importa, em seguida, debruçarmo-nos sobre os dados da turma C (Gráfico 14), que, como descrito no subtítulo 2.1.2., foi utilizada para efeitos de comparação.

Gráfico 14. Pontuação média obtida na turma C após a segunda aplicação da Escala.



De um modo geral, o Gráfico 14 revela-nos que, na R2, o *score* médio da turma C desceu ligeiramente para os 3,84 pontos (menos 0,02 face à R1). Por conseguinte, os resultados individuais oscilaram entre os 3,28 e os 4,83 pontos, o que representa uma aproximação de 0,11 pontos entre os valores extremos registados entre ambas as medições⁵⁹. A tendência do grupo na R2 sugere-nos, desta forma, que o SPE da turma se manteve

⁵⁸ Coincidentemente, os estudantes A, G, I e N pontuaram negativo nas categorias 1 e 3, em simultâneo.

⁵⁹ Na R1, os extremos estavam fixados entre os 3,17 e os 4,83 (isto é, com uma diferença de 1,66). Na R2, esse valor diminuiu para 1,55.

relativamente estável ao longo do ano letivo, apesar de encontrarmos casos individuais com oscilações mais expressivas, cujas diferenças variam entre ganhos de 0,56 e perdas de 0,39 pontos. À vista disso, treze estudantes registaram reduções no seu SPE, o que ajuda a deslindar a variação global da turma (-0,02), dado que esse número é francamente superior à quantidade de alunos que aumentaram o respetivo *score* ($t=8$).

No que diz respeito à variação por género, os dados da R2 revelaram-nos um padrão muito semelhante ao da R1: os rapazes voltaram a manifestar uma pontuação média superior às raparigas (3,91 e 3,80 pontos, respetivamente), sendo que ambos os géneros registaram uma pequena diminuição nos respetivos *scores* (-0,01)⁶⁰. Sem embargo, a diferença entre géneros manteve-se inalterada (0,11 pontos), o que contraria as conclusões de Goodenow (1993) e de Gillen-O’Neel & Fuligni (2013), bem como os padrões identificados nas turmas A e B.

Numa perspetiva mais singular, o Gráfico 14 demonstra que, na R2, dez estudantes apresentavam *scores* acima da média da turma (3,84), um número idêntico ao que se verificava na R1 (ainda que o valor médio fosse ligeiramente superior: 3,86). Contudo, entre os levantamentos, ocorreram algumas alterações que devem ser tidas em conta. Desde logo, entre os dez, cerca de seis estudantes desceram as suas pontuações, apesar de terem preservado, mesmo assim, a sua posição na R2 (letras K, S, T, Y, AB e AG). Em paralelo, mais dois exemplos (letras AD e AE) não só permaneceram acima da média, como ainda reforçaram positivamente os respetivos *scores*, sendo que, em sentido inverso, outros dois casos (letras R e W), que se encontravam inicialmente acima da média na R1, desceram para valores inferiores à pontuação média da segunda medição. Ainda assim, importa destacar duas situações (letras D e AF) que, após terem ficado abaixo da média (R1), evoluíram de tal forma positiva que se fixaram acima dela na R2.

Assim, o panorama da turma C aparenta refletir, sobretudo, as alterações ocorridas nas dinâmicas da categoria 1, cuja pontuação média, em geral, diminuiu cerca de 0,15 pontos entre os dois momentos de medição, uma vez que, em contraste, as categorias

⁶⁰ Na R1, os rapazes tinham pontuado 3,92 e as raparigas 3,81.

2 e 3 mantiveram-se, substancialmente, mais estáveis (+0,02 pontos cada). Por isso, consideramos que as variações negativas observadas na turma estarão, muito provavelmente, mais associadas às particularidades do grupo⁶¹, que aparentam interferir nas percepções individuais sobre os pares (categoria 1), do que às eventuais opiniões que os estudantes detêm acerca do apoio prestado pelos docentes da instituição (categoria 2) ou até mesmo do ambiente e da cultura escolar do ESC (categoria 3).

Em síntese, comparando a evolução das três turmas, concluímos que estas foram influenciadas por circunstâncias distintas, com especial destaque para os contributos das categorias 1 e 3. No que se refere à primeira, registaram-se as alterações mais significativas, visto que o *score* médio diminuiu em 45% das respostas válidas que compõem o nosso estudo. Por conseguinte, este decréscimo foi particularmente notório nos dados da turma C, onde a redução se fez sentir em 76% dos resultados, contrastando com os valores recolhidos nos grupos A (26%) e B (35%). Nesse sentido, os dados obtidos na categoria 1 aparentam reforçar a ideia de que as atividades implementadas terão, de facto, contribuído para preservar, e até reforçar positivamente, esta dimensão no SPE dos alunos.

Quanto à categoria 3, os dados revelaram uma tendência mais equilibrada, mas suficientemente díspar para justificar algumas diferenças entre as turmas. Em termos quantitativos, cerca de 41% da amostra registaram quebras nesta categoria, sendo que a turma C se destacou, novamente, por ter sido aquela que obteve a percentagem de respostas com mais diminuições (48%, face aos 40% do grupo B e 35% da turma A). Assim, a partir dos resultados obtidos, depreendemos que, em geral, os alunos mantiveram uma percepção razoavelmente satisfatória sobre o clima escolar do ESC. Todavia, os padrões alcançados nas turmas A e B impeliaram-nos, indubitavelmente, a admitir a possibilidade de as estratégias desenvolvidas terem criado condições mais favoráveis ao reforço desta dimensão, especialmente porque envolveram um acompanhamento próximo por parte dos professores durante as atividades, o que

⁶¹ Turma do Ensino Recorrente (Cf. subtítulo 2.1.2.).

poderá ter condicionado, em certa medida, a percepção dos alunos e, dessa forma, ajudar a entender as diferenças face à turma C.

Retomando a ideia anterior, as evidências sugerem-nos que a proximidade dos professores durante a realização das diferentes tarefas propostas terá surtido efeitos positivos, tanto ao nível do SPE dos estudantes (sobretudo na categoria 2), como na melhoria contínua dos trabalhos solicitados. Com efeito, na dimensão que lhe é inerente, as quebras foram menos expressivas nas três turmas, sendo que, mesmo assim, abrangeu cerca de 33% das respostas válidas. No entanto, esta percepção não foi uniforme, já que a turma A deteve o maior número de descidas (35%), seguida do grupo C (33%) e B (30%). Desta forma, a postura proativa dos docentes junto dos estudantes terá contribuído, na maioria dos casos, não só para o reforço do SPE, como também para uma melhoria significativa na qualidade dos trabalhos entregues.

Para além disso, sublinhamos que, em várias ocasiões⁶², os alunos que registaram reduções no SPE entre a R1 e a R2 reportaram, em simultâneo, decréscimos nas categorias 1 e 2. Este facto demonstra que, em determinadas situações, mesmo que exista um contexto favorável ao reforço do SPE, a percepção individual de aceitação/reconhecimento pelos pares e de apoio por parte dos professores nem sempre é interpretada da mesma forma por todos. Mesmo assim, com base nas informações expostas, reiteramos a nossa convicção de que as experiências que dinamizamos foram, na sua maioria, bem-sucedidas e, com isso, entendemos que os objetivos práticos definidos para a nossa I-A foram atingidos.

À luz dos dados recolhidos, findámos este capítulo com uma reflexão que pretende dar resposta ao último objetivo específico do trabalho: averiguar se o SPE e, por extensão, a inclusão escolar, podem ser considerados, ou não, fatores promotores do sucesso escolar dos discentes. Como tal, importa começar por clarificar o que entendemos por “sucesso escolar”. Na nossa ótica, exprime um conceito amplo e versátil, remetendo-nos para a concretização de um conjunto de objetivos, sejam eles de natureza

⁶² 4 exemplos na turma A; 2 na turma B; 5 na turma C.

quantitativa, traduzindo-se, por exemplo, no alcance de resultados positivos, ou na melhoria do desempenho acadêmico para que os estudantes possam progredir no sistema educativo; ou processual, no qual o termo passa por garantir que todos tenham acesso e possam participar ativamente num determinado contexto educativo. Sobre este último, acrescentamos que, na nossa perspetiva, isso implica assegurar que todos se sintam verdadeiramente incluídos, isto é, aceites, respeitados e valorizados pela sua autenticidade (SPE) e não apenas que obtenham classificações positivas. Desta forma, reconhecemos que o “sucesso escolar” permite várias interpretações que, na maioria das situações, podem (e devem) coexistir de forma articulada.

No seguimento do que foi referido, ao longo do presente relatório, sustentámos a ideia de que o sucesso escolar não se resume aos resultados académicos quantitativos, envolvendo, portanto, dimensões mais subjetivas, como a inclusão e o bem-estar físico e emocional dos estudantes. Em função disso, entendemos que o reforço positivo do SPE pode constituir, efetivamente, um fator decisivo na promoção do sucesso dos alunos, uma vez que a literatura é unânime ao demonstrar os efeitos positivos que o conceito pode causar na motivação, no envolvimento e no bem-estar dos alunos e, por consequência, nas classificações finais dos discentes (cf., Baumeister & Leary, 1995; Osterman, 2000; Goodenow, 1993; Slaten et al., 2016).

Com efeito, reforçamos a crença de que as estratégias discriminadas neste relatório proporcionaram, aos alunos das turmas A e B, não apenas o acesso, mas sobretudo a oportunidade de participarem e de se envolverem ativamente na aprendizagem da Geografia. Deste modo, julgamos ser bastante admissível que o reforço do SPE tenha contribuído, por seu turno, para a promoção do sucesso escolar dos grupos participantes. Ainda assim, para sustentar esta relação de forma mais objetiva, admitimos que seria necessário ampliar o âmbito da nossa Investigação e incorporar dados quantitativos adicionais sobre as classificações obtidas pelos alunos. No entanto, apesar dessa possibilidade ter sido ponderada, optámos por não a concretizar, uma vez que o objetivo principal da I-A se centrou, exclusivamente, na averiguação do potencial das tarefas colaborativas para reforçar o SPE dos alunos.

Considerações Finais

As diferentes transformações ocorridas nas últimas décadas no Sistema Educativo convidam-nos a encarar o tema da ‘Educação Inclusiva’ de forma mais ampla e abrangente (UNESCO, 2020) e, como tal, neste trabalho, propusemo-nos a refletir sobre o assunto, destacando uma dimensão essencial para a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos: o SPE. Assim, o presente RE configura um estudo que procurou compreender a influência exercida pelas atividades colaborativas sobre o SPE, enquanto fator que pode condicionar o sucesso escolar dos estudantes. À vista disso, procurámos responder concretamente à seguinte questão: “A realização de trabalhos colaborativos pode reforçar o sentimento de pertença/inclusão no ambiente escolar, contribuindo para o sucesso académico?”.

Com o enquadramento teórico, alcançámos o primeiro objetivo específico da presente I-A, através do qual tencionávamos esclarecer as diferenças conceptuais entre os termos ‘inclusão escolar’ e ‘sentimento de pertença à escola’. Nesse sentido, constatamos que o SPE representa uma das várias dimensões associadas à educação inclusiva, ainda que, por vezes, surja consignado sob outras terminologias, enquadrando-se, com maior frequência, na vertente relacionada com a ‘Participação’. Todavia, ao serem comparados, o SPE traduz sentimentos mais profundos, individuais e subjetivos.

Complementarmente, a revisão da literatura possibilitou, também, identificar um conjunto de estratégias capazes de reforçar positivamente o SPE dos estudantes, entre as quais se destacaram as metodologias problematizadoras de ensino e aprendizagem (ABP), que assentam, entre outros princípios, na realização de tarefas em pequenos grupos de trabalho. Dessa forma, decidimos testar o potencial impacto dos exercícios colaborativos na perceção individual de aceitação e de reconhecimento, por parte dos alunos relativamente aos seus pares, que correspondem, grosso modo, aos segundo e terceiro objetivos específicos da I-A.

Os dados obtidos indicam que as duas atividades implementadas terão produzido efeitos positivos na evolução do SPE das turmas A e B, dado que, em ambos os casos, os grupos registaram aumentos mais expressivos do que a turma C. Aliás, esta última viu

mesmo o seu *score* médio diminuir entre as duas medições. Por sua vez, os acréscimos aparentam estar alicerçados, fundamentalmente, nos progressos registados ao nível das percepções individuais de respeito, aceitação, apoio e reconhecimento relativamente aos seus pares (categoria 1). As variações observadas também destacam a importância do ambiente e da cultura escolar (categoria 3) enquanto fatores preponderantes na evolução do SPE, pois uma grande parte das reduções que ocorreram entre as duas recolhas (41%) derivaram de percepções francamente negativas nesta dimensão. Além disso, à exceção da turma C, os resultados convergem para as tendências identificadas por Goodenow (1993) e Gillen-O’Neel & Fuligni (2013) no que diz respeito à variação do SPE em função do género, uma vez que, nas turmas A e B, as raparigas apresentaram pontuações médias superiores às dos rapazes. Por último, ficou evidente que relações de proximidade, positivas e seguras, entre professores e alunos, exercem uma influência positiva no SPE dos estudantes (categoria 2).

Relativamente ao quarto e último objetivo, consideramos que as evidências recolhidas nos permitem sustentar a ideia de que o SPE pode contribuir, efetivamente, para o sucesso escolar dos estudantes. A nossa convicção assenta na noção de que o termo ‘sucesso’, quando utilizado no âmbito da Educação Inclusiva, tanto pode estar associado à obtenção de classificações positivas que viabilizam a progressão no sistema educativo, como pode aludir à garantir de acesso, participação e valorização plena de todos no contexto em que estão inseridos. Por isso, acreditamos que as experiências colaborativas e as aprendizagens significativas proporcionadas ao longo das intervenções, criaram condições favoráveis para que os alunos se sentissem incluídos e reconhecidos pela sua autenticidade.

Assim, defendemos que as estratégias adotadas possuem potencial para serem replicadas noutros contextos que tenham como intenção principal o reforço positivo do SPE. Deste modo, julgamos que todos os objetivos propostos para a presente I-A foram concretizados, embora reconheçamos, de igual forma, a existência de algumas limitações.

Desde logo, importa realçar o reduzido número de participantes envolvidos na investigação, um facto que, naturalmente, obriga a interpretar as conclusões aqui

expostas com alguma cautela. A par deste aspeto, acresce a irregularidade das presenças dos inquiridos nas diferentes turmas, especialmente no grupo C, que impossibilitou a validade de todas respostas, restringindo, ainda mais, a quantidade de dados analisados.

Seguidamente, vale a pena reforçar que o SPE traduz um conjunto de perceções extremamente subjetivas e dinâmicas e, como tal, uma avaliação realizada somente com recurso a uma Escala, que recolhe dados quantitativos e estáticos (isto é, descrevem apenas aquilo que uma pessoa sente num determinado momento), pode-se revelar insuficiente para captar a complexidade deste construto. Por esse motivo, optámos por complementar os resultados com informações obtidas através de inquéritos de *feedback* sobre as atividades. Todavia, reconhecemos que a realização de entrevistas teria enriquecido substancialmente a nossa análise. No entanto, essa possibilidade revelou-se logisticamente inviável, face às limitações impostas pelo calendário escolar, pela distribuição dos tempos letivos entre os professores estagiários e pelo número restrito de horas disponíveis para lecionar cada módulo.

Ainda sob o ponto de vista metodológico, com o intuito de tornar a linguagem e a interpretação mais clara e acessível para os alunos, acabámos por reformular uma das afirmações da Escala (a terceira), o que poderá ter comprometido, em parte, a validade e a consistência interna do instrumento. Além disso, ao cruzar os dados recolhidos, sobretudo nas turmas A e B, identificámos algumas incongruências que poderão indiciar possíveis dificuldades na compreensão de alguns dos itens avaliados. Ademais, sublinhamos que a distância temporal entre a realização da Atividade 1 e a segunda aplicação da Escala, a par da não concretização, por motivos logísticos, da exposição final prevista no plano inicial da Atividade 2, poderão ter também influenciado os resultados obtidos nos grupos A e B.

Em jeito complementar, importa destacar que o próprio instrumento utilizado avaliou o SPE numa perspetiva mais ampla e transversal à vivência dos alunos ao longo do ano letivo e, portanto, não se centrou, exclusivamente, no impacto dos exercícios desenvolvidos no âmbito da disciplina de Geografia, o que limitou a transposição dos efeitos diretos das propostas no SPE dos alunos. Por fim, embora se reconheça que a

intervenções poderão ter contribuído para o sucesso escolar dos discentes, o facto de não terem sido incorporadas informações relativas às classificações obtidas impede uma análise mais objetiva e consolidada sobre essa mesma relação.

Para terminar, no nosso entender estas limitações não invalidam a fiabilidade das evidências recolhidas, mas antes abrem um caminho para futuras investigações sobre o tema. Sobrelevamos, por isso, a premissa de que, em educação, ninguém alcança verdadeiramente o sucesso sem sentir que pertence ao contexto onde está inserido. Porque, na escola, a fórmula é simples: os alunos precisam de Pertencer para Aprender.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1): 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). Chapter 1. Improving schools, developing inclusion? In: *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Alink, K., Denessen, E., Veerman, G.-J., & Severiens, S. (2023). Exploring the concept of school belonging: A study with expert ratings. *Cogent Education*, 10(2): 1–11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2235979>
- Allen, K.-A. (2020). The beginnings of belonging. Em *The Psychology of Belonging* (1st Edition, pp. 1–18). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780429327681>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: a review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1): 87–102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1): 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Altes, T. K., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. In: *Educational Research Review* (Vol. 43, pp. 1–16). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>
- Alves, I., & Fernandes, D. (2022). Public policies in Portuguese education: the path to inclusion for all. In: *International Encyclopedia of Education: Fourth Edition* (pp. 397–403). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.12027-5>
- Anderman, L. H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1): 5–22. <https://www.jstor.org/stable/20152724>
- Antipova, D. (2022). *A construção de mapas conceituais enquanto estratégia potencialmente facilitadora de aprendizagem significativa da Gramática. Um estudo pedagógico-didático numa turma do 7.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5): 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Barrows, H. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6): 481–486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Barrows, H. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching & Learning*, 1996(68): 3–12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966804>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3): 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beça, M. (2012). *O mapa conceptual como recurso didático na promoção de aprendizagens significativas no ensino de Geografia*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um Projeto de Investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva, 5ª Ed.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83(2): 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bodgan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cachinho, H. (2012). Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. *El Hombre y la Máquina*, 40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47826850007>
- Cachinho, H. (2019). Desafios da formação em Geografia e na educação geográfica, conhecimento poderoso e conceitos liminares. *Rev. Elet. Educação Geográfica em Foco*, 6: 1–22. <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31(3): 378–393. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086162>
- Correia, L. de M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª edição). Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.

- Coutinho, C. (2019). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª Edição). Edições Almedina, S. A.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII*(2): 455–479.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista, 31*: 213–230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- De Graaff, E., & Kolmos, A. (2003). Characteristics of Problem-Based Learning. *International journal of engineering education, 19*(5): 657–662.
- Direção-Geral da Educação. (2017a). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2017b). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- ESC. (2023). *Projeto Educativo do Externato Santa Clara 2023-2025*.
- Faircloth, B. S., & Hamm, J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(4): 293–309. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>
- Fernandes, J. A. R. (2020). *Geografia do Porto* (1ª). Book Cover Editora.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Education Research, 59*(2): 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação, XVI*(1): 5–20.
- Gaete, J., Montero-Marin, J., Rojas-Barahona, C. A., Olivares, E., & Araya, R. (2016). Validation of the Spanish Sersion of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale in Chilean Adolescents and Its Association with School-Related Outcomes and Substance Use. *Frontiers in Psychology, 7*(DEC). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01901>
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2018). Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education, 16*(3): 428–444. <https://doi.org/10.18546/LRE.16.3.06>

- Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A Longitudinal Study of School Belonging and Academic Motivation Across High School. *Child Development*, 84(2): 678–692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30 (1): 79–90.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The Relationship of School Belonging and Friends' Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1): 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Hagerty, B. M. K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of Belonging: A Vital Mental Health Concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6: 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-h](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-h)
- Hagerty, B. M. K., & Patusky, K. (1995). Developing a Measure Of Sense of Belonging. *Nursing research*, 44(1): 9–13.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2): 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Karakus, M. (2017). An Investigation of Students' Perceptions about Democratic School Climate and Sense of Community in School. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5): 787–790. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050511>
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the «Salamanca Process». *International Journal of Inclusive Education*, 18(7): 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-Based Learning. Em R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 275–297). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018>
- Kupriianova, L., & Kupriianova, D. (2024). Sense of belonging vs integration and social inclusion in migrational generations. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, 52–57. <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1718>
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven Essentials for Project-Based Learning. *Education Leadership*, 68(1): 34–37. http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept10/vol68/num01

- Leão, J. (2022). *A Aprendizagem Baseada em Projetos aplicada no Ensino Secundário- Estudo de caso sobre a Rua Brito Capelo (Matosinhos)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Longaretti, L. (2020). Perceptions and experiences of belonging during the transition from primary to secondary school. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1): 31–46. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol45/iss1/3>
- Mahar, A. L., Cobigo, V., & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability and Rehabilitation*, 35(12): 1026–1032. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.717584>
- Mahar, A. L., Cobigo, V., & Stuart, H. (2014). Comments on Measuring Belonging as a Service Outcome. *Journal on Developmental Disabilities*, 20(2): 20–33.
- Maia, I. (2021). *A Gentrificação Turística nas «“Ilhas”» do Porto pelo Olhar dos Moradores: Um Caso de Estudo das « “Ilhas”» de São Vítor*. Dissertação de Mestrado. ISCET.
- Markula, A., & Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 4(1): 1–17. <https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1): 65–90. <https://doi.org/10.14417/lp.763>
- Marques, A., & Gitahy, R. (2022). Team Based Learning: contribuições da metodologia na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/scielopreprints.3505>
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50: 370–396. www.Abika.com
- Matos, F. L. de, & Rodrigues, R. (2009). As Ilhas do Porto: Lugares de Resistência. *Revista Eletrônica de Geografia*, 1(1): 33–57.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5): 387–401. <https://doi.org/10.1002/pits.20304>
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14: 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:13.O.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:13.O.CO;2-I)
- Ministério da Educação. (2020). *Aprendizagens Essenciais de Geografia | Cursos Profissionais*.

- Mitchell, D. (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept Inkluzivno izobraževanje je večdimenzionalni koncept. *C-E-P-S Journal*, 5(1): 9–30.
- Monte, D. (2019). *Olhar a escola: percepção de clima escolar e sentimento de pertença. Um estudo com alunos/as de 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- Oliveira, S. (2019). *Perspetivas sobre os caminhos do (In)Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3): 323–367. <http://www.jstor.org/stable/1170786>.
- Osterman, K. F. (2010). Teacher Practice and Students' Sense of Belonging. In: *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (pp. 239–260). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_15
- Pacheco, E., Soares, L., & Ribeiro, S. (2020). School projects in priority educational territories - geographical experiences in University of Oporto (Portugal). *Didáctica Geográfica*, 21: 125–146. <https://doi.org/10.21138/dg.546>
- Pessoa, A. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa (1966-1996)*. Universidade de Lisboa.
- Pinho, P. (2020). *A aprendizagem baseada em projetos: ensaio em turmas de Geografia do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Pinto, J. R. (2007). *O Porto oriental no final do século XIX: um retrato urbano (1875-1900)*. Edições Afrontamento.
- Pinto, J. R. (2014). *A expansão (sub)urbana do Porto na segunda metade do século XIX: morfologia urbana e geografia social (1864-1896)*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Piscalho, I., Colaço, S., Seixas, S., & Silva, F. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 3: Desenho Universal para a Aprendizagem*. Direção-Geral da Educação, Ed.
- República Portuguesa. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho*. <https://data.dre.pt/eli/declei/54/2018/07/06/p/dre>
- Ribeiro, O. (2012). *O Ensino da Geografia*. Porto Editora.
- Sanches, A., & Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del sigo XXI. *RETOS XXI*, 2: 13–22. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8: 63–83.
- Sari, M. (2015). Adaptation of the Psychological Sense of School Membership Scale to Turkish. *Global journal of Human-Social Science: G Linguistics & Education*, 15(7).
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational Technology*, 35(5): 31–38. <https://www.jstor.org/stable/44428296>
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2011). The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education*, 45(8): 792–806. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x>
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: a review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1): 1–15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Soriano, V., Watkins, A., & Ebersold, S. (2017). *Inclusive Education for learners with disabilities*. <http://www.europarl.europa.eu/supporting-analyses>
- St-Amand, J., Boily, R., Bowen, F., Smith, J., Janosz, M., & Verner-Filion, J. (2020). The Development of the French Version of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) Questionnaire: An Analysis of its Structure, Properties and Potential for Research with at-risk Students. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 3, 3.
- St-Amand, J., & Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2): 105–119.
- Stevens, T., Hamman, D., & Olivarez, Jr., A. (2007). Hispanic Students' Perception of White Teachers' Mastery Goal Orientation Influences Sense of School Belonging. *Journal of Latinos and Education*, 6(1): 55–70. https://doi.org/10.1207/s1532771xjle0601_4

- Strayhorn, T. L. (2018). College Students' Sense of Belonging. A Key to Educational success for all students. Em *College Students' Sense of Belonging* (2.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315297293>
- Teixeira, R. (2019). *Sentimento de Pertença à Escola, Sentimento Psicológico de Comunidade e Expetativas Educacionais*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Thomas, J. (2000). *A review of research on Project-Based Learning*. http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000
- Tovar, E., & Simon, M. A. (2010). Factorial Structure and Invariance Analysis of the Sense of Belonging Scales. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(3): 199–217. <https://doi.org/10.1177/0748175610384811>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All means all*. UNESCO.
- Ventura, C. (2016). *Associações entre o Bem-Estar Psicológico e o Sentimento de Pertença à Escola na Adolescência*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- Voelkl, K. E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5): 760–770. <https://doi.org/10.1177/0013164496056005003>
- Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2023). Place-based education—a systematic review of literature. *Educational Review*, 77(2): 640–660. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>
- You, S., Ritchey, K. M., Furlong, M. J., Shochet, I., & Boman, P. (2011). Examination of the latent structure of the psychological sense of school membership scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3): 225–237. <https://doi.org/10.1177/0734282910379968>
- Zakaria, M. I., Maat, S. M., & Khalid, F. (2019). A Systematic Review of Problem Based Learning in Education. *Creative Education*, 10(12): 2671–2688. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012194>

Anexos

Anexo 1. Exemplo do questionário aplicado para identificar as preferências metodológicas dos estudantes na disciplina de Geografia.

	EXTERNATO SANTA CLARA	GEOGRAFIA
	CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE TURISMO	
	QUESTIONÁRIO – AS AULAS DE GEOGRAFIA	

Porque para nós a tua opinião conta! Ajuda-nos a melhorar as nossas aulas e, assim, potenciar a tua aprendizagem. Para isso, pedimos-te que partilhes a tua opinião relativamente às aulas, aos recursos e estratégias implementadas na disciplina de Geografia.

A minha opinião sobre a disciplina de Geografia	Detesto	Não gosto	Nem gosto, nem desgosto	Gosto bastante	Adoro
1. Como <i>avalias</i> o teu gosto pela disciplina de Geografia?					
E porquê? (Opcional)					
2. Como <i>avalias</i> o teu gosto pelos conteúdos da disciplina de Geografia?					
E porquê? (Opcional)					
3. Como <i>avalias</i> o teu gosto pelas atividades da disciplina de Geografia?					
E porquê? (Opcional)					
A minha opinião sobre as aulas da disciplina de Geografia	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
3. Na disciplina de Geografia, prefiro as aulas que ...					
... sejam predominantemente expositivas.					
... sejam lecionadas com recurso ao PowerPoint.					
... integrem a visualização e comentário de vídeos.					
... integrem a utilização de aplicações e/ou jogos educativos.					
... envolvem a realização de trabalhos colaborativos.					
... envolvem a resolução de exercícios de consolidação de conhecimentos.					
... envolvem a problematização dos conteúdos.					
... envolvem a resolução de questões de aula e/ou testes de avaliação.					
... envolvem saídas e atividades de campo e/ou visitas de estudo.					
... envolvem o esboço, a participação e o desenvolvimento de projetos.					
... permitem associar os conteúdos a exemplos do dia-a-dia.					
... permitem associar os conteúdos a exemplos localizados na proximidade.					
... permitem fomentar o diálogo e a criatividade.					
4. Gostaria de sugerir o seguinte:					
5. Outras observações:					

Financiado por:



Anexo 2. Resultados obtidos a partir da aplicação do questionário utilizado para identificar as preferências metodológicas dos estudantes na disciplina de Geografia.

A minha opinião sobre a disciplina de Geografia (n=70)	Detesto	Não gosto	Nem gosto, nem desgosto	Gosto bastante	Adoro
1. Como avalias o teu gosto pela disciplina de Geografia?	1	5	35	23	6
E porquê? (opcional) (justificações positivas) porque simpatizo com os professores; é interessante e importante; aprendi localizações de países; permite conhecer Portugal e os seus elementos (no geral); (justificações negativas) não compreendo muito bem; acho secante; não é o tipo de disciplina que me chama à atenção; é um bocado difícil; não me interessa muito; não me sinto muito interessado nas aulas.					
2. Como avalias o teu gosto pelos conteúdos da disciplina de Geografia?	3	5	41	20	1
E porquê? (opcional) (avaliação positiva) são bastante interessantes; gosto dos conteúdos; gosto de aprender, quando vai ao encontro dos meus interesses; (avaliação negativa) obriga a decorar muitas palavras difíceis; são aleatórios; alguns são aborrecidos; não desperta o meu interesse pessoal; considero uns interessantes, outros nem tanto.					
3. Como avalias o teu gosto pelas atividades da disciplina de Geografia?	1	1	30	31	7
E porquê? (opcional) (avaliação positiva) fazia atividades divertidas e interessantes; permitia sair do ambiente de sala de aula e eu gosto disso; eram bastante interessantes e não eram sempre teóricas; variava muito no tipo de ensino; (avaliação negativa) seria mais interessante se tivesse tido mais saídas de campo.					
A minha opinião sobre as aulas da disciplina de Geografia	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
3. Na disciplina de Geografia, prefiro as aulas que ...					
... sejam predominantemente expositivas.	3	15	22	19	11
... sejam lecionadas com recurso ao PowerPoint.	3	5	17	31	14
... integrem a visualização e comentário de vídeos.	0	2	8	32	28
... integrem a utilização de aplicações e/ou jogos educativos.	0	0	8	21	41
... envolvem a realização de trabalhos colaborativos.	3	4	15	29	19
... envolvem a resolução de exercícios de consolidação de conhecimentos.	0	7	31	25	7
... envolvem a problematização dos conteúdos.	0	6	29	28	7
... envolvem a resolução de questões de aula e/ou testes de avaliação.	6	10	35	17	2
... envolvem saídas e atividades de campo e/ou visitas de estudo.	1	1	6	22	40
... envolvem o esboço, a participação e o desenvolvimento de projetos.	2	4	18	30	16
... permitem associar os conteúdos a exemplos do dia-a-dia.	0	0	14	31	25
... permitem associar os conteúdos a exemplos localizados na proximidade.	1	2	19	32	16
... permitem fomentar o diálogo e a criatividade.	0	1	20	34	15
4. Gostaria de sugerir o seguinte (opcional): aulas mais interativas e dinâmicas; mais visitas e saídas de campo porque adoramos e aprendemos muito; utilizar mais vídeos e documentários; mais jogos educativos; realizar mais fichas de trabalho; fazer mais trabalhos de grupo.					
5. Outras observações (opcional): acho que não deveríamos passar tanto tempo na sala de aula; devíamos realizar saídas, não só pelo Porto.					

Anexo 3. Exemplo do questionário aplicado para avaliar o Sentimento de Pertença à Escola (SPE) nos dois momentos de recolha.

	EXTERNATO SANTA CLARA	GEOGRAFIA
	CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE TURISMO	
	ESCALA DE AVALIAÇÃO DO SENTIMENTO DE PERTENÇA	

Escala de Sentido Psicológico à Escola		Não é nada verdadeiro	Não é muito verdadeiro	Verdadeiro	Muito verdadeiro	Completamente verdadeiro
1.	Sinto-me verdadeiramente parte do Externato Santa Clara (ESC).					
2.	As pessoas do ESC notam quando faço alguma coisa bem-feita.					
3.	Um(a) aluno(a) com as minhas características é bem aceite no ESC.					
4.	Os(as) outros(as) estudantes do ESC levam a sério as minhas opiniões.					
5.	A maioria dos(as) professores(as) do ESC interessam-se por mim.					
6.	Às vezes sinto-me como se não pertencesse ao ESC.					
7.	Há pelo menos um(a) professor(a) ou adulto no ESC com quem posso conversar se tiver algum problema.					
8.	As pessoas do ESC são simpáticas comigo.					
9.	Os(as) professores(as) do ESC não estão interessados/as em pessoas como eu.					
10.	Estou envolvido(a) em muitas atividades do ESC.					
11.	Sou tratado(a) com o mesmo respeito quanto os(as) outros(as) estudantes do ESC.					
12.	Sinto-me muito diferente da maioria dos(as) outros(as) estudantes do ESC.					
13.	Posso, realmente, ser eu mesmo(a) no ESC.					
14.	Os(as) professores(as) do ESC respeitam-me.					
15.	As pessoas do ESC sabem que sou capaz de fazer um bom trabalho.					
16.	Eu gostaria de estar noutra escola.					
17.	Sinto-me orgulhoso(a) em pertencer ao ESC.					
18.	Os(as) outros(as) estudantes do ESC gostam de mim tal como sou.					

Financiado por:



Anexo 4. Resultados brutos obtidos através das duas aplicações da Escala para avaliar o Sentimento de Pertença à Escola (SPE), turma A.

Estudantes (TA)		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Valor médio (questão)
Idade		16	16	16	16	15	16	15	16	16	16	15	15	15	15	16	16	15	15	16	16	17	15	15	15	
Sexo		M	F	M	M	M	F	F	M	M	F	M	M	F	M	F	M	M	M	F	F	F	M	M	M	Valor médio (questão)
Escala	Q1	4	5	3	3	5	4	3	3	5	3	2	5	2	5	3	5	3	3	4	5	5	5	3	3	3,87
	Q2	3	3	3	4	4	4	4	3	5	3	2	3	3	4	2	3	2	3	3	5	5	3	2	2	3,30
	Q3	3	4	3	5	5	5	4	4	4	3	2	2	2	3	3	3	5	2	2	5	5	3	3	3	3,52
	Q4	2	3	2	5	4	3	3	2	4	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	4	5	3	2	2	2,87
	Q5	3	3	3	4	5	4	3	3	4	5	3	3	4	3	3	2	2	2	3	4	5	4	3	3	3,39
	Q6	3	5	4	4	4	4	5	4	5	5	2	4	1	5	5	2	4	5	4	5	5	4	5	4	4,17
	Q7	2	5	3	5	5	5	3	2	5	5	2	3	5	4	3	5	3	3	4	5	5	4	3	3	3,91
	Q8	3	5	2	3	5	4	3	3	5	5	3	4	3	4	3	3	3	4	4	5	4	4	3	4	3,74
	Q9	4	5	5	5	1	5	4	4	2	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4,13
	Q10	3	5	1	4	4	3	2	3	4	5	2	2	2	3	3	3	3	3	3	5	5	4	3	3	3,30
	Q11	3	5	3	5	5	3	5	2	4	3	2	4	4	4	3	2	3	3	3	5	5	5	3	3	3,70
	Q12	3	5	1	3	4	4	1	2	5	5	4	4	1	5	3	4	4	5	3	5	5	3	3	5	3,61
	Q13	2	5	2	5	5	3	3	4	4	3	1	3	2	3	3	4	2	2	3	5	5	5	3	3	3,43
	Q14	3	5	3	5	5	4	5	4	5	3	3	4	5	4	3	2	2	3	3	5	5	4	4	3	3,91
	Q15	3	5	3	4	5	5	4	3	4	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	5	5	4	3	3	3,52
	Q16	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	3	5	3	5	4	5	2	4	5	5	5	4	4	4	4,48
	Q17	4	5	2	5	5	4	4	3	5	5	2	5	4	4	2	3	4	3	5	5	5	4	3	4	4,04
	Q18	4	4	2	4	3	3	3	3	5	3	3	3	1	4	2	2	5	3	4	5	5	4	3	4	3,43
	Média (R1)	3,17	4,56	2,72	4,33	4,39	4,00	3,56	3,11	4,44	4,00	2,56	3,56	2,78	3,94	2,94	3,17	3,11	3,17	3,50	4,89	4,94	4,00	3,17	3,33	3,69
Estudantes (TA)		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Valor médio (questão)
Idade		16	16	16	16	15	16	15	16	16	16	15	15	15	15	16	16	15	15	16	16	17	15	15	15	
Sexo		M	F	M	M	M	F	F	M	M	F	M	M	F	M	F	M	M	M	F	F	F	M	M	M	Valor médio (questão)
Escala	Q1	3	5	3	5	4	3	3	4	5	3	s/reg.	5	3	4	3	5	3	3	5	5	3	4	4	4	3,87
	Q2	2	3	3	4	3	3	4	3	4	3	s/reg.	2	4	3	3	3	2	3	5	4	3	3	2	4	3,17
	Q3	4	4	5	5	3	4	5	4	4	3	s/reg.	5	5	4	3	3	2	4	5	5	5	4	3	4	4,04
	Q4	3	4	3	3	4	3	3	2	5	3	s/reg.	3	3	3	2	3	3	3	4	3	2	3	2	4	3,09
	Q5	3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	s/reg.	4	3	3	3	3	2	3	5	4	4	3	2	4	3,30
	Q6	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	s/reg.	5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4,74
	Q7	3	5	4	4	3	3	4	2	5	3	s/reg.	3	3	5	3	4	1	2	5	5	5	4	3	3	3,57
	Q8	4	5	3	3	3	4	4	3	5	3	s/reg.	3	3	4	3	1	5	3	5	5	3	4	4	4	3,65
	Q9	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	s/reg.	5	4	5	5	4	3	4	5	5	5	5	4	3	4,52
	Q10	2	3	3	5	3	2	2	2	4	2	s/reg.	3	2	4	2	3	2	4	3	2	2	3	1	1	2,61
	Q11	3	5	3	5	4	3	3	3	4	3	s/reg.	3	4	4	3	3	2	3	5	5	5	5	4	5	3,78
	Q12	4	5	3	5	4	4	4	3	2	4	s/reg.	5	3	5	4	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4,22
	Q13	3	5	3	5	3	3	5	4	5	3	s/reg.	5	2	4	3	3	2	3	5	5	3	4	3	5	3,74
	Q14	4	5	5	4	3	3	5	4	5	3	s/reg.	5	5	4	3	3	3	3	5	5	5	5	3	5	4,13
	Q15	3	3	4	5	3	3	3	4	3	3	s/reg.	4	3	3	3	3	2	4	5	4	3	4	3	5	3,48
	Q16	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	s/reg.	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4,78
	Q17	5	4	3	5	4	3	4	3	5	3	s/reg.	5	3	4	4	3	3	3	5	5	3	4	3	5	3,87
	Q18	3	5	3	5	3	3	3	3	4	3	s/reg.	3	2	3	3	2	5	4	5	5	3	4	4	5	3,61
	Média (R2)	3,39	4,44	3,61	4,56	3,56	3,44	3,89	3,33	4,39	3,22	s/reg.	4,06	3,28	4,00	3,33	3,33	3,06	3,50	4,83	4,56	3,83	4,00	3,28	4,22	3,79

Anexo 5. Resultados brutos obtidos através das duas aplicações da Escala para avaliar o Sentimento de Pertença à Escola (SPE), turma B.

Estudantes (TB)		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	Valor médio (questão)	
Idade		17	16	16	17	16	18	17	15	16	17	17	16	16	16	16	16	17	16	16	17	16		
Sexo		M	M	M	M	F	F	F	M	M	M	F	F	M	M	M	M	F	F	M	F	M		
Escala	Q1	5	5	3	3	3	4	3	5	3	3	3	5	5	3	5	3	5	3	3	5	s/reg.	3,85	
	Q2	2	3	3	2	4	3	5	4	2	3	3	4	5	3	2	3	3	2	3	3	s/reg.	3,10	
	Q3	1	4	3	3	5	4	5	5	3	3	5	5	5	3	5	3	3	3	3	4	s/reg.	3,75	
	Q4	1	2	2	3	2	3	3	4	3	2	2	3	3	3	3	2	5	3	2	3	s/reg.	2,70	
	Q5	5	3	3	3	5	4	3	5	3	3	4	4	5	3	3	2	3	2	3	3	s/reg.	3,45	
	Q6	4	5	4	4	5	5	3	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	s/reg.	4,60	
	Q7	1	5	4	1	4	5	5	5	4	3	2	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	s/reg.	4,05
	Q8	3	5	2	3	3	3	4	5	5	3	4	5	5	5	5	4	4	4	4	2	3	s/reg.	3,80
	Q9	3	5	2	4	1	5	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	s/reg.	4,25
	Q10	1	3	3	2	1	3	3	5	2	3	2	2	2	4	1	2	4	3	3	3	3	s/reg.	2,65
	Q11	3	5	5	3	2	4	5	5	5	3	5	4	5	5	5	2	3	5	3	5	4	s/reg.	4,05
	Q12	1	5	4	4	4	2	5	5	4	4	4	5	3	5	5	4	4	5	5	3	4	s/reg.	4,05
	Q13	5	5	2	2	4	2	5	5	3	3	3	5	5	5	5	5	2	3	3	2	5	s/reg.	3,70
	Q14	3	5	3	3	4	4	5	5	5	3	1	5	5	5	5	3	3	4	4	3	5	s/reg.	3,90
	Q15	4	4	2	3	4	5	4	5	3	2	5	4	5	5	5	5	2	4	5	3	5	s/reg.	3,95
	Q16	5	5	4	2	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	1	4	5	5	4	5	s/reg.	4,35
	Q17	5	5	3	2	2	4	5	5	3	3	3	3	3	5	5	4	3	5	4	3	5	s/reg.	3,85
	Q18	1	2	2	3	3	3	5	5	3	3	3	3	4	5	5	5	4	5	3	2	3	s/reg.	3,45
	Média (R1)		2,94	4,22	3,00	2,78	3,39	3,78	4,28	4,72	3,44	3,11	3,72	4,17	4,83	4,22	3,78	3,39	4,28	3,61	3,28	4,06	s/reg.	3,75
Estudantes (TB)		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	Valor médio (questão)	
Idade		17	16	16	17	16	18	17	15	16	17	17	16	16	16	16	16	17	16	16	17	16		
Sexo		M	M	M	M	F	F	F	M	M	M	F	F	M	M	M	M	F	F	M	F	M		
Escala	Q1	1	5	5	3	5	4	3	5	3	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	2	4,25	
	Q2	1	4	3	2	5	4	3	5	2	3	4	4	5	4	2	5	5	3	3	3	2	3,50	
	Q3	1	5	3	3	5	4	4	5	3	3	5	5	5	3	5	5	5	3	3	4	3	3,95	
	Q4	1	3	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	5	3	2	5	5	3	3	3	3	2,85	
	Q5	3	5	3	3	5	3	2	5	3	4	5	4	5	1	2	5	5	3	3	3	2	3,60	
	Q6	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	2	5	5	5	5	4	4	3	4,55	
	Q7	3	5	3	1	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4,40	
	Q8	3	5	4	4	5	3	3	5	3	4	4	4	5	5	1	5	5	5	4	2	3	3,95	
	Q9	5	5	3	4	5	4	5	5	4	5	3	5	5	1	3	4	5	4	3	5	5	4,15	
	Q10	2	4	4	2	3	3	2	3	2	3	3	4	3	1	4	3	5	3	2	3	2	2,95	
	Q11	2	5	5	4	5	5	4	5	3	3	3	4	5	4	4	5	5	3	4	4	2	4,10	
	Q12	3	3	4	2	5	1	3	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4,05	
	Q13	1	4	3	2	5	5	3	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	3	4	3	3	3,95	
	Q14	4	5	3	5	5	5	3	5	3	5	5	4	5	5	3	5	5	3	4	5	3	4,35	
	Q15	4	5	3	3	5	4	3	5	2	5	5	4	5	5	5	5	5	3	3	5	3	4,20	
	Q16	5	5	5	1	5	5	5	5	2	4	4	4	5	1	4	5	5	5	5	5	2	4,25	
	Q17	2	5	5	3	5	5	3	5	3	4	3	4	5	3	5	5	5	3	3	5	3	4,05	
	Q18	1	5	3	3	5	2	4	4	3	4	3	5	5	4	5	5	5	3	3	5	3	3,85	
	Média (R2)		2,61	4,61	3,61	2,83	4,78	3,78	3,39	4,72	2,89	4,06	3,83	4,33	4,89	3,44	3,89	4,83	5,00	3,72	3,61	4,00	2,94	3,94

Anexo 6. Resultados brutos obtidos através das duas aplicações da Escala para avaliar o Sentimento de Pertença à Escola (SPE), turma C.

Estudantes (TC)		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	Valor		
Idade		18	17	17	17	19	18	18	18	18	18	18	17	18	18	17	18	18	17	18	18	19	18	17	17	19	17	17	18	18	18	17	18	19	19	16	17	18	24	34	Valor médio (questão)	
Sexo		M	M	F	F	F	F	M	M	M	M	F	F	F	F	M	M	F	F	F	F	M	F	M	F	M	M	Miguel	M	M	M	M	M	M	F	F	F	F	F	F		
Escala	Q1	3	4	3	3	3	3	2	3	s/reg.	s/reg.	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3	4	2	3	4	5	s/reg.	2	2	2	3	3	s/reg.	5	3	5	3	2	3	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,14	
	Q2	4	4	3	2	3	3	3	3	s/reg.	s/reg.	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3	4	3	4	3	4	s/reg.	3	4	2	3	3	s/reg.	5	4	4	4	5	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,62
	Q3	3	4	4	3	3	3	3	3	s/reg.	s/reg.	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3	4	3	4	3	5	s/reg.	4	5	3	5	3	s/reg.	5	4	5	4	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,00	
	Q4	4	4	3	3	3	3	3	3	s/reg.	s/reg.	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	4	3	4	3	4	s/reg.	4	3	3	5	3	s/reg.	5	3	5	4	4	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,71	
	Q5	4	2	3	3	3	4	3	3	s/reg.	s/reg.	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	4	3	3	4	5	s/reg.	5	4	3	4	3	s/reg.	5	3	4	5	5	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,81	
	Q6	4	5	5	4	4	4	3	4	s/reg.	s/reg.	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	5	4	3	4	4	4	s/reg.	4	3	4	4	5	s/reg.	5	4	5	5	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,24	
	Q7	4	2	4	3	3	4	2	3	s/reg.	s/reg.	3	s/reg.	s/reg.	s/reg.	5	4	5	3	5	5	s/reg.	3	4	3	5	3	s/reg.	5	2	4	5	5	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,81	
	Q8	4	4	3	4	3	4	2	3	s/reg.	s/reg.	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	4	4	5	5	5	s/reg.	4	3	3	5	3	s/reg.	5	4	5	5	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,14	
	Q9	4	5	3	5	4	5	4	4	s/reg.	s/reg.	2	s/reg.	s/reg.	s/reg.	5	5	4	5	4	5	s/reg.	5	5	5	5	5	s/reg.	5	4	2	5	3	1	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,14	
	Q10	2	2	2	2	1	2	2	2	s/reg.	s/reg.	2	s/reg.	s/reg.	s/reg.	2	3	2	3	3	3	s/reg.	2	2	2	3	3	s/reg.	3	2	1	2	1	2	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	2,19	
	Q11	4	4	3	5	3	5	5	3	s/reg.	s/reg.	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	5	4	3	5	5	5	s/reg.	4	5	3	5	5	s/reg.	5	4	5	5	5	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,57	
	Q12	1	5	4	4	4	4	2	4	s/reg.	s/reg.	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	1	4	4	4	4	5	s/reg.	3	5	5	4	4	s/reg.	5	4	4	5	3	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,14	
	Q13	4	4	3	3	3	2	5	3	s/reg.	s/reg.	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	4	3	3	3	5	s/reg.	4	5	3	3	5	s/reg.	5	3	4	5	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,90	
	Q14	5	4	3	5	3	5	5	3	s/reg.	s/reg.	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	5	4	4	4	5	5	s/reg.	5	5	3	5	5	s/reg.	5	4	5	5	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,57	
	Q15	4	4	3	3	3	3	3	3	s/reg.	s/reg.	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	2	4	3	4	3	5	s/reg.	4	5	3	3	5	s/reg.	5	3	3	5	1	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,71	
	Q16	4	2	4	5	5	4	4	5	s/reg.	s/reg.	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	4	5	4	5	5	s/reg.	4	4	4	4	3	s/reg.	5	4	5	5	5	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,33	
	Q17	3	2	3	4	3	4	2	3	s/reg.	s/reg.	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	5	4	3	3	5	5	s/reg.	3	3	3	4	2	s/reg.	5	3	5	5	5	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,71	
	Q18	4	5	3	4	3	4	4	3	s/reg.	s/reg.	3	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	4	3	5	3	5	s/reg.	3	3	3	4	3	s/reg.	4	3	5	3	5	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,76	
Média (R1)		3,61	3,67	3,28	3,61	3,17	3,67	3,17	3,22	s/reg.	s/reg.	4,22	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,78	4,00	3,33	3,89	3,94	4,72	s/reg.	3,67	3,89	3,17	4,11	3,67	s/reg.	4,83	3,39	4,22	4,50	3,78	4,39	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,86	
Estudantes (TC)		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	Valor		
Idade		18	17	17	17	19	18	18	18	18	18	18	17	18	18	17	18	18	17	18	18	19	18	17	17	19	17	17	18	18	18	17	18	19	19	16	17	18	24	34	Valor médio (questão)	
Sexo		M	M	F	F	F	F	M	M	M	M	F	F	F	F	M	M	F	F	F	F	M	F	M	F	M	M	Miguel	M	M	M	M	M	M	F	F	F	F	F	F		
Escala	Q1	s/reg.	2	3	3	s/reg.	4	2	s/reg.	s/reg.	3	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	2	4	5	4	s/reg.	2	3	3	3	2	3	4	2	4	5	3	2	3	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,14	
	Q2	s/reg.	3	3	3	s/reg.	4	3	s/reg.	s/reg.	4	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3	4	3	5	s/reg.	3	3	3	3	4	3	5	3	4	5	4	4	3	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,62	
	Q3	s/reg.	3	4	3	s/reg.	4	2	s/reg.	s/reg.	5	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3	4	4	5	s/reg.	4	4	3	5	3	5	5	3	5	5	4	5	3	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,95	
	Q4	s/reg.	3	3	2	s/reg.	4	4	s/reg.	s/reg.	4	3	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3	3	3	3	s/reg.	4	3	3	3	3	3	4	3	4	5	5	5	3	3	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,48	
	Q5	s/reg.	5	4	3	s/reg.	4	3	s/reg.	s/reg.	5	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3	3	3	5	s/reg.	4	4	3	4	3	4	3	3	3	5	4	5	3	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,71	
	Q6	s/reg.	3	5	5	s/reg.	4	5	s/reg.	s/reg.	4	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	4	5	5	s/reg.	3	4	4	4	4	4	5	3	5	5	5	4	3	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,19
	Q7	s/reg.	4	3	5	s/reg.	4	2	s/reg.	s/reg.	3	3	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	3	4	4	s/reg.	3	3	3	5	3	5	5	4	3	5	5	2	4	2	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,67	
	Q8	s/reg.	4	4	5	s/reg.	4	3	s/reg.	s/reg.	3	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	5	5	5	s/reg.	3	4	3	5	4	5	4	3	5	5	5	5	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,24	
	Q9	s/reg.	3	2	4	s/reg.	4	4	s/reg.	s/reg.	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	5	5	5	s/reg.	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,52	
	Q10	s/reg.	1	3	2	s/reg.	2	1	s/reg.	s/reg.	3	3	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	2	1	3	2	s/reg.	1	2	2	2	2	1	2	4	1	5	2	2	2	2	1	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	2,10
	Q11	s/reg.	3	4	5	s/reg.	4	5	s/reg.	s/reg.	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3	5	3	5	s/reg.	5	4	4	4	4	3	4	4	4	5	5	5	3	3	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,19
	Q12	s/reg.	4	5	5	s/reg.	4	2	s/reg.	s/reg.	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	4	4	5	s/reg.	3	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,29
	Q13	s/reg.	2	2	4	s/reg.	4	5	s/reg.	s/reg.	3	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	2	4	3	4	s/reg.	3	4	3	5	4	5	5	5	3	5	5	5	3	3	3	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,76
	Q14	s/reg.	2	4	5	s/reg.	4	5	s/reg.	s/reg.	3	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	5	4	5	5	s/reg.	5	5	5	5	3	5	5	3	5	5	5	4	5	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,48	
	Q15	s/reg.	3	3	3	s/reg.	4	3	s/reg.	s/reg.	3	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	4	4	4	s/reg.	5	5	4	3	3	3	3	5	3	5	5	5	5	5	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,00
	Q16	s/reg.	5	4	5	s/reg.	4	4	s/reg.	s/reg.	4	5	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4	4	5	5	s/reg.	3	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	1	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,57
	Q17	s/reg.	5	3	5	s/reg.	3	3	s/reg.	s/reg.	3	4	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	2	2	3	5	s/reg.	3	3	3	4	3	4	5	3	3	5	4	5	4	2	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,62	
	Q18	s/reg.	4	3	5	s/reg.	3	3	s/reg.	s/reg.	4	3	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3	3	3	4	s/reg.	4	5	3	3	3	4														

Anexo 7. Variação do Sentimento de Pertença à Escola (SPE) entre as duas recolhas, nas turma A, B e C.

ESTUDANTES (TURMA A)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Média (turma)
Sexo	M	F	M	M	M	F	F	M	M	F	M	F	M	F	M	M	M	F	F	F	M	M	M	-
Recolha 1	3,17	4,56	2,72	4,33	4,39	4,00	3,56	3,11	4,44	4,00	3,56	2,78	3,94	2,94	3,17	3,11	3,17	3,50	4,89	4,94	4,00	3,17	3,33	3,69
Recolha 2	3,39	4,44	3,61	4,56	3,56	3,44	3,89	3,33	4,39	3,22	4,06	3,28	4,00	3,33	3,33	3,06	3,50	4,83	4,56	3,83	4,00	3,28	4,22	3,79
Evolução (n=23)	0,22	-0,12	0,89	0,23	-0,83	-0,56	0,33	0,22	-0,05	-0,78	0,50	0,50	0,06	0,39	0,16	-0,05	0,33	1,33	-0,33	-1,11	0,00	0,11	0,89	0,10

ESTUDANTES (TURMA B)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	Média (turma)
Sexo	M	M	M	M	F	F	F	M	M	M	F	F	M	M	M	M	F	F	M	F	-
Recolha 1	2,94	4,22	3,00	2,78	3,39	3,78	4,28	4,72	3,44	3,11	3,72	4,17	4,83	4,22	3,78	3,39	4,28	3,61	3,28	4,06	3,75
Recolha 2	2,61	4,61	3,61	2,83	4,78	3,78	3,39	4,72	2,89	4,06	3,83	4,33	4,89	3,44	3,89	4,83	5,00	3,72	3,61	4,00	3,94
Evolução (n=20)	-0,33	0,39	0,61	0,05	1,39	0,00	-0,89	0,00	-0,55	0,95	0,11	0,16	0,06	-0,78	0,11	1,44	0,72	0,11	0,33	-0,06	0,19

ESTUDANTES (TURMA C)	B	C	D	F	G	K	Q	R	S	T	V	W	X	Y	Z	AB	AC	AD	AE	AF	AG	Média (turma)
Sexo	M	F	F	F	M	F	F	F	F	F	F	M	F	M	M	M	M	M	M	M	F	-
Recolha 1	3,67	3,28	3,61	3,67	3,17	4,22	3,33	3,89	3,94	4,72	3,67	3,89	3,17	4,11	3,67	4,83	3,39	4,22	4,50	3,78	4,39	3,86
Recolha 2	3,28	3,44	4,00	3,78	3,28	4,11	3,28	3,67	3,89	4,44	3,50	3,83	3,44	4,06	3,39	4,61	3,17	4,33	4,83	4,33	4,22	3,84
Evolução (n=21)	-0,39	0,17	0,39	0,11	0,11	-0,11	-0,06	-0,22	-0,06	-0,28	-0,17	-0,06	0,28	-0,06	-0,28	-0,22	-0,22	0,11	0,33	0,56	-0,17	-0,02

Anexo 8. Variação do Sentimento de Pertença à Escola (SPE) entre as duas recolhas, nas turmas A, B e C e por categoria.

	Turma A	Turma B	Turma C	Geral
Categoria 1	+0,31	+0,25	-0,15	+0,14
Categoria 2	+0,06	+0,21	+0,02	+0,10
Categoria 3	+0,03	+0,16	+0,02	+0,07

Anexo 9. Variação do Sentimento de Pertença à Escola (SPE) entre as duas recolhas, nas turmas A, B e C, por estudante e por categoria.

9.1. TURMA A – Dados obtidos com a primeira aplicação da Escala, por estudante e categoria.

Estudantes (TA)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Média (R1)
Categoria 1	2,75	4,00	2,25	4,75	4,25	3,50	3,25	3,25	4,25	3,00	2,25	2,75	1,75	3,25	2,50	2,75	3,50	2,25	3,00	4,75	5,00	3,75	2,75	3,00	3,31
Categoria 2	3,00	4,50	3,50	4,75	4,00	4,50	3,75	3,25	4,00	4,50	3,00	3,50	4,50	4,00	3,25	3,25	2,75	3,00	3,50	4,75	5,00	4,25	3,50	3,25	3,83
Categoria 3	3,40	4,80	2,60	4,00	4,60	4,00	3,60	3,00	4,70	4,20	2,50	3,90	2,50	4,20	3,00	3,30	3,10	3,60	3,70	5,00	4,90	4,00	3,20	3,50	3,78

9.2. TURMA A – Dados obtidos com a segunda aplicação da Escala, por estudante e categoria.

Estudantes (TA)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Média (R2)
Categoria 1	3,25	4,50	3,50	4,50	3,25	3,25	4,00	3,25	4,50	3,00	s/reg.	4,00	3,00	3,50	2,75	2,75	3,00	3,50	4,75	4,50	3,25	3,75	3,00	4,50	3,62
Categoria 2	3,50	4,75	4,25	4,25	3,50	3,50	4,25	3,25	4,75	3,25	s/reg.	4,25	3,75	4,25	3,50	3,50	2,25	3,00	5,00	4,75	4,75	4,25	3,00	3,75	3,89
Categoria 3	3,40	4,30	3,40	4,70	3,70	3,50	3,70	3,40	4,20	3,30	s/reg.	4,00	3,20	4,10	3,50	3,50	3,40	3,70	4,80	4,50	3,70	4,00	3,50	4,30	3,81

9.3. TURMA A – Variação obtida entre a primeira e a segunda aplicação da Escala, por estudante e categoria.

Estudantes (TA)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Diferença
Categoria 1	0,50	0,50	1,25	-0,25	-1,00	-0,25	0,75	0,00	0,25	0,00	-	1,25	1,25	0,25	0,25	0,00	-0,50	1,25	1,75	-0,25	-1,75	0,00	0,25	1,50	0,31
Categoria 2	0,50	0,25	0,75	-0,50	-0,50	-1,00	0,50	0,00	0,75	-1,25	-	0,75	-0,75	0,25	0,25	0,25	-0,50	0,00	1,50	0,00	-0,25	0,00	-0,50	0,50	0,06
Categoria 3	0,00	-0,50	0,80	0,70	-0,90	-0,50	0,10	0,40	-0,50	-0,90	-	0,10	0,70	-0,10	0,50	0,20	0,30	0,10	1,10	-0,50	-1,20	0,00	0,30	0,80	0,03

9.4. TURMA B – Dados obtidos com a primeira aplicação da Escala, por estudante e categoria.

Estudantes (TB)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	Média (R1)
Categoria 1	2,00	3,25	2,25	2,75	3,50	3,00	4,50	4,75	3,00	2,75	3,25	4,25	4,50	4,00	4,50	2,75	4,00	3,00	2,25	3,75	s/reg.	3,40
Categoria 2	3,00	4,50	3,00	2,75	3,50	4,50	4,25	4,25	3,75	3,00	3,75	4,75	5,00	4,50	4,00	3,75	4,25	3,50	4,00	4,25	s/reg.	3,91
Categoria 3	3,30	4,50	3,30	2,80	3,30	3,80	4,20	4,90	3,50	3,30	3,90	3,90	4,90	4,20	3,40	3,50	4,40	3,90	3,40	4,10	s/reg.	3,83

9.5. TURMA B – Dados obtidos com a segunda aplicação da Escala, por estudante e categoria.

Estudantes (TB)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	Média (R2)
Categoria 1	1,00	4,25	2,75	2,50	4,50	3,25	3,25	4,25	2,75	3,75	3,25	4,50	5,00	3,75	4,25	5,00	5,00	3,00	3,25	3,75	3,00	3,65
Categoria 2	3,75	5,00	3,00	3,25	5,00	4,25	3,50	5,00	3,25	4,75	4,50	4,50	5,00	3,00	3,25	4,75	5,00	3,75	3,50	4,50	3,75	4,13
Categoria 3	2,80	4,60	4,20	2,80	4,80	3,80	3,40	4,80	2,80	3,90	3,80	4,20	4,80	3,50	4,00	4,80	5,00	4,00	3,80	3,90	2,60	3,99

9.6. TURMA B – Variação obtida entre a primeira e a segunda aplicação da Escala, por estudante e categoria.

Estudantes (TB)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	Diferença
Categoria 1	-1,00	1,00	0,50	-0,25	1,00	0,25	-1,25	-0,50	-0,25	1,00	0,00	0,25	0,50	-0,25	-0,25	2,25	1,00	0,00	1,00	0,00	-	0,25
Categoria 2	0,75	0,50	0,00	0,50	1,50	-0,25	-0,75	0,75	-0,50	1,75	0,75	-0,25	0,00	-1,50	-0,75	1,00	0,75	0,25	-0,50	0,25	-	0,21
Categoria 3	-0,50	0,10	0,90	0,00	1,50	0,00	-0,80	-0,10	-0,70	0,60	-0,10	0,30	-0,10	-0,70	0,60	1,30	0,60	0,10	0,40	-0,20	-	0,16

9.7. TURMA C – Dados obtidos com a primeira aplicação da Escala, por estudante e categoria.

Estudantes (TC)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	Média (R1)	
Categoria 1	3,75	4,25	3,25	3,25	3,00	3,00	3,75	3,00	s/reg.	s/reg.	4,50	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,75	4,00	3,00	4,00	3,00	4,75	s/reg.	3,75	4,00	3,00	4,25	3,50	s/reg.	4,75	3,25	4,75	4,00	4,25	4,50	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,84
Categoria 2	4,25	3,25	3,25	4,00	3,25	4,50	3,50	3,25	s/reg.	s/reg.	3,50	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,75	4,25	4,00	3,75	4,50	5,00	s/reg.	4,50	4,50	3,50	4,75	4,00	s/reg.	5,00	3,25	3,75	5,00	4,25	4,00	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,08
Categoria 3	3,30	3,60	3,30	3,60	3,20	3,60	2,80	3,30	s/reg.	s/reg.	4,40	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,40	3,90	3,20	3,90	4,10	4,60	s/reg.	3,30	3,60	3,10	3,80	3,60	s/reg.	4,80	3,50	4,20	4,50	3,40	4,50	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,78

9.8. TURMA C – Dados obtidos com a segunda aplicação da Escala, por estudante e categoria.

Estudantes (TC)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	Média (R2)	
Categoria 1	s/reg.	3,00	3,00	3,50	s/reg.	3,75	3,50	s/reg.	s/reg.	4,00	3,75	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	2,75	3,50	3,25	4,00	s/reg.	3,75	4,00	3,00	4,00	3,25	4,25	4,75	3,00	4,25	5,00	4,50	4,00	3,00	3,25	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,69
Categoria 2	s/reg.	3,50	3,25	4,25	s/reg.	4,00	3,50	s/reg.	s/reg.	3,75	4,25	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,00	3,75	4,25	4,75	s/reg.	4,25	4,00	4,00	4,75	3,50	4,75	4,50	3,75	4,00	5,00	4,75	4,00	4,25	4,00	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	4,10
Categoria 3	s/reg.	3,30	3,70	4,10	s/reg.	3,70	3,10	s/reg.	s/reg.	3,50	4,20	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,20	3,70	4,00	4,50	s/reg.	3,10	3,70	3,40	3,80	3,40	3,60	4,60	3,00	4,50	4,70	4,10	3,90	3,70	3,60	s/reg.	s/reg.	s/reg.	s/reg.	3,80

9.9. TURMA C – Variação obtida entre a primeira e a segunda aplicação da Escala, por estudante e categoria.

Estudantes (TC)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	Diferença
Categoria 1	-	-2,25	-0,25	-0,25	-	1,00	-1,75	-	-	-	-0,50	-	-	-	-	-	-1,00	0,00	2,00	-0,75	-	-1,75	-1,00	0,00	-1,25	-1,50	-	-0,75	-1,25	-0,75	1,00	-1,25	-2,50	-	-	-	-	-	-0,15
Categoria 2	-	0,25	0,00	0,25	-	-0,50	0,00	-	-	-	0,75	-	-	-	-	-	0,00	0,00	-0,25	-0,25	-	-0,25	-0,50	0,50	0,00	-0,50	-	-0,50	0,50	0,25	0,00	0,50	0,00	-	-	-	-	-	0,02
Categoria 3	-	-0,30	0,40	0,50	-	0,10	0,30	-	-	-	-0,20	-	-	-	-	-	0,00	-0,20	-0,10	-0,10	-	-0,20	0,10	0,30	0,00	-0,20	-	-0,20	-0,50	0,30	0,20	0,70	-0,60	-	-	-	-	-	0,02

Anexo 10. Inquérito aplicado aos estudantes para obter *feedback* sobre as Atividades.



Questionário - *Feedback* sobre a Atividade

No âmbito da disciplina de Geografia, foste convidado(a) a realizar, em dois momentos, tarefas colaborativas. Concluído o Projeto, gostaríamos que saber detalhes mais sobre a tua experiência durante os trabalhos de grupo.

** Indica uma pergunta obrigatória*

Nome (primeiro e último): ***

A sua resposta

Seguinte Limpar formulário

Dinâmica do grupo de trabalho

Durante a realização das atividades ... ***

	Nada verdadeiro.	Não muito verdadeiro.	Verdadeiro.	Muito verdadeiro.	Completamente verdadeiro.
envolvi-me decisivamente nas tarefas propostas.	☐	☐	☐	☐	☐
senti-me incluído no grupo de trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐

senti-me
respeitado no
grupo de
trabalho.

☐☐☐☐☐

os meus
colegas
respeitaram as
minhas
opiniões e/ou
sugestões.

☐☐☐☐☐

respeitei as
opiniões e/ou
sugestões dos
meus colegas.

☐☐☐☐☐

senti-me
apoiado pelo
professor.

☐☐☐☐☐

os meus
colegas
ajudaram-me
a ultrapassar
dificuldades.

☐☐☐☐☐

ajudei os meus
colegas a
ultrapassar
dificuldades.

☐☐☐☐☐

elogiei o
trabalho dos
meus colegas.

☐☐☐☐☐

critiquei o
trabalho dos
meus colegas.

☐☐☐☐☐

elogiaram o
meu trabalho,
ideias e/ou
sugestões.

☐☐☐☐☐

criticaram o
meu trabalho,
ideias e/ou
sugestões.

☐☐☐☐☐

Em geral, como avalias a tua experiência? *

1

2

3

4

5

Muito negativa.

☐☐☐☐☐

Muito positiva.

Porquê?

A sua resposta

Outras observações:

A sua resposta

Anterior

Enviar

Limpar formulário

Anexo 11. Resultados brutos obtidos através dos questionários “Feedback sobre a Atividade”.

Estudantes (turma A)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
Durante a realização das atividades ...	NV – Nada verdadeiro NmV – Não muito verdadeiro V – Verdadeiro MV – Muito Verdadeiro CV – Completamente Verdadeiro																							
... envolvi-me decisivamente nas tarefas propostas.	MV	MV	V	CV	V	V	CV	V	MV	V	-	V	MV	MV	MV	CV	CV	V	V	CV	V	V	V	MV
... senti-me incluído no grupo de trabalho.	MV	MV	V	V	NmV	V	MV	V	MV	V	-	V	V	CV	CV	CV	CV	V	MV	CV	V	V	MV	CV
... senti-me respeitado no grupo de trabalho.	CV	CV	V	V	NmV	NmV	CV	V	MV	MV	-	V	CV	CV	MV	CV	CV	V	MV	CV	NmV	V	CV	CV
... os meus colegas respeitaram as minhas opiniões e/ou sugestões.	CV	MV	NmV	V	NV	NmV	MV	V	MV	V	-	V	MV	CV	MV	CV	CV	V	CV	CV	NmV	V	V	MV
... respeitei as opiniões e/ou sugestões dos meus colegas.	CV	MV	V	CV	V	CV	CV	V	MV	MV	-	V	CV	CV	CV	CV	CV	V	MV	CV	V	V	CV	CV
... senti-me apoiado pelo professor.	MV	CV	NmV	CV	V	V	CV	MV	CV	V	-	V	CV	MV	CV	CV	CV	V	V	CV	V	V	V	V
... os meus colegas ajudaram-me a ultrapassar dificuldades.	CV	MV	NV	V	V	V	CV	V	MV	NmV	-	V	MV	CV	V	MV	CV	V	V	CV	NmV	V	V	V
... ajudei os meus colegas a ultrapassarem dificuldades.	NmV	CV	NV	CV	V	V	CV	V	MV	NmV	-	V	MV	MV	MV	CV	MV	V	V	CV	V	V	V	MV
... elogiei o trabalho dos meus colegas.	V	CV	NV	CV	V	MV	MV	V	MV	NmV	-	V	CV	CV	NmV	CV	MV	V	NmV	CV	V	NmV	V	MV
... critiquei o trabalho dos meus colegas.	NV	V	NV	V	NV	NmV	NV	NV	NV	NmV	-	V	MV	CV	NV	CV	NmV	NmV	NV	CV	NmV	NV	NV	V
... elogiaram o meu trabalho, ideias e/ou sugestões.	MV	CV	NmV	V	V	V	CV	V	MV	NmV	-	V	V	CV	V	CV	MV	V	NmV	CV	V	V	V	V
... criticaram o meu trabalho, ideias e/ou sugestões.	NV	V	NV	CV	NV	NmV	NV	V	NV	NmV	-	V	MV	CV	NV	CV	NmV	NmV	NV	CV	V	NV	NV	NmV
Em geral, como avalias a tua experiência?	4	5	3	4	3	5	5	4	4	3	-	3	4	4	4	4	5	3	3	4	3	4	4	3
Porquê?	foi uma experiência boa; gostei dos trabalhos realizados; estive empenhado nas três tarefas; achei razoável; preciso de tirar positiva para passar ao módulo; é importante; gostei muito; gostei muito da atividade e aprendi bastante com ela.																							

Estudantes (turma B)	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
Durante a realização das atividades ...	NV – Nada verdadeiro NmV – Não muito verdadeiro V – Verdadeiro MV – Muito Verdadeiro CV – Completamente Verdadeiro																				
... envolvi-me decisivamente nas tarefas propostas.	MV	MV	V	V	NmV	CV	CV	MV	NmV	NmV	CV	V	MV	V	CV	MV	CV	CV	V	NmV	-
... senti-me incluído no grupo de trabalho.	MV	MV	V	V	V	CV	CV	MV	V	V	CV	CV	MV	V	CV	MV	CV	MV	V	NV	-
... senti-me respeitado no grupo de trabalho.	MV	CV	V	V	V	MV	CV	MV	V	V	CV	CV	MV	V	CV	MV	CV	V	V	V	-
... os meus colegas respeitaram as minhas opiniões e/ou sugestões.	V	CV	V	V	V	MV	CV	MV	V	V	CV	CV	MV	V	CV	MV	CV	CV	V	V	-
... respeitei as opiniões e/ou sugestões dos meus colegas.	MV	CV	MV	V	V	CV	CV	CV	V	V	CV	CV	MV	V	CV	MV	CV	CV	V	V	-
... senti-me apoiado pelo professor.	CV	MV	V	V	V	CV	CV	CV	V	MV	CV	CV	MV	V	CV	MV	CV	V	V	CV	-
... os meus colegas ajudaram-me a ultrapassar dificuldades.	MV	CV	MV	V	NV	MV	CV	CV	V	V	CV	CV	MV	V	CV	MV	CV	V	V	NV	-
... ajudei os meus colegas a ultrapassarem dificuldades.	CV	CV	V	V	NV	CV	CV	MV	V	NmV	CV	CV	MV	V	CV	MV	CV	MV	V	NmV	-
... elogiei o trabalho dos meus colegas.	MV	CV	MV	V	NV	MV	CV	CV	V	NmV	CV	CV	MV	V	CV	MV	CV	CV	V	NmV	-
... critiquei o trabalho dos meus colegas.	NV	NV	V	V	NV	V	NV	NV	V	NmV	CV	NmV	MV	V	CV	NmV	CV	NV	V	NV	-
... elogiaram o meu trabalho, ideias e/ou sugestões.	NV	CV	V	V	NV	V	CV	V	V	NmV	CV	MV	MV	V	CV	NmV	CV	CV	V	NmV	-
... criticaram o meu trabalho, ideias e/ou sugestões.	NV	NV	V	V	NV	V	NV	NV	V	NmV	NV	MV	MV	V	CV	MV	NV	NV	V	NV	-
Em geral, como avalias a tua experiência?	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	5	5	5	3	5	4	5	4	5	5	-
Porquê?	foi uma experiência boa; gostei dos trabalhos realizados;																				

Anexo 12. Planificação anual da disciplina de Geografia para o 1.º ano do CTT, elaborada pelo núcleo de estágio do Externato Santa Clara, para o ano letivo de 2023/2024.

	Externato Santa Clara		Geografia
	PLANIFICAÇÃO DISCIPLINA		
	CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE TURISMO		Ano letivo 2023/2024

PLANIFICAÇÃO RELATIVA AO 1.º ANO DO CURSO

NÚMERO TOTAL DE HORAS DA DISCIPLINA DO CURSO: **100 HORAS**

Domínios	TEMAS TRANSVERSAIS	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES (*)	AE: Práticas essenciais de aprendizagem (**)		DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS	Instrumentos de Avaliação	Carga Horária
	SUBDOMÍNIO	DESCRITORES DE DESEMPENHO	Aprendizagens essenciais	METODOLOGIAS, Estratégias e recursos			
B1 – O Quadro Natural de Portugal – O Relevo	As características morfológicas de Portugal Continental	Ler mapas de pequena escala. Ler mapas físicos de grande escala. Calcular distâncias a partir de um mapa. Descrever características morfológicas de Portugal Continental. Relacionar a morfologia de algumas serras com a natureza das rochas constituintes.	Identificar as grandes cadeias montanhosas e os principais rios de Portugal, da Península Ibérica e da Europa em mapas hipsométricos de diferentes escalas, em ambientes analógicos ou digitais. Descrever a orientação, altitude e dimensão das principais formas de relevo a partir de perfis topográficos, imagens e/ou esquemas.	Apresentação PowerPoint e consequente explicação dos conteúdos. Interpretação, exploração e debate de documentos¹ de diversas fontes.	Conhecedor Culto Informado Organizador Sabedor Sistematizador (A, C, D, E, F, H, I) Conhecedor Organizador Sabedor Sistematizador (A, C, D, E, F, H, I)	Teste diagnóstico. Monitorização da elaboração do portefólio.	25

¹ Podem ser mapas, como os respeitantes à evolução das formas de relevo litoral.

Co-financiado por:



1

	O relevo de Portugal Continental	Explicar a orientação das principais serras de Portugal Continental. Identificar formas de relevo originadas em períodos climáticos diferentes dos atuais. Integrar o relevo de Portugal Continental nas grandes unidades geomorfológicas da Península Ibérica.	Relacionar as características da morfologia de algumas serras com a respetiva litologia, a partir da observação direta ou indireta de paisagens.	Análise SWOT e debate acerca da exploração de recursos do subsolo, por exemplo (envolve trabalho de pesquisa).	Autónomo Conhecedor Organizador (A, C, D, F, H, I) Autónomo Crítico Questionador Responsável (A, C, D, F, H, I) Análítico Autónomo Criativo Crítico Informado (A, C, D, F, H, I)	Observação dos alunos em sala de aula e nas atividades propostas. Fichas formativas³. Teste de avaliação modular	
	- A morfologia dos arquipélagos dos Açores e da Madeira - O relevo dos arquipélagos dos Açores	Identificar formas de relevo de origem vulcânica como as caldeiras e os cones vulcânicos. Explicar a formação de cones vulcânicos e de caldeiras, nos Açores. Caracterizar a morfologia da ilha da Madeira. Relacionar a morfologia dos arquipélagos dos Açores e da Madeira com a sua origem vulcânica.	Relacionar a morfologia dos arquipélagos dos Açores e da Madeira com a sua origem vulcânica, a partir de mapas hipsométricos e perfis topográficos. Integrar os conjuntos do relevo de Portugal continental nas grandes unidades geomorfológicas da Península Ibérica (meseta ibérica e sistema central), a partir de mapas hipsométricos. Relacionar a atividade vulcânica e as formas de	Atividades para elaboração de portefólio². Observação de paisagens com grelha de verificação de elementos.			

² Entre as atividades, pode constar a elaboração de um perfil topográfico (analógico ou digital) de algum percurso pela envolvência do Colégio.

³ Podem ser em formato de questionário interativo.

Co-financiado por:



2

	e da Madeira e a tectónica de placas	Referir a altitude aproximada da serra da Estrela, do pico Ruivo, na ilha da Madeira, e do Pico, na ilha do Pico. Localizar em mapas de diferente escala as formas de relevo mencionadas neste módulo. Caracterizar a linha de costa de Portugal Continental e Insular. Descrever a ação erosiva do mar sobre a linha de costa. Caracterizar o litoral de Portugal Continental e Insular.	relevo vulcânico com a posição dos arquipélagos face ao rifte em mapas de diferentes escalas, em ambientes analógicos ou digitais. Relacionar as potencialidades do aproveitamento e da exploração da energia geotérmica com a sustentabilidade energética das ilhas dos Açores, apresentando casos concretos reportados em diferentes fontes. Relacionar a distribuição dos recursos do subsolo com as características das principais unidades geomorfológicas de Portugal continental, utilizando mapas temáticos e outras fontes documentais. Equacionar as potencialidades e limitações da exploração dos recursos do subsolo, às escalas local, regional e nacional, pesquisando	Exploração e utilização das TIG, nomeadamente do <i>Google Maps</i> , <i>Google Earth</i> e <i>Macrostrat</i> .	Analítico Autónomo Crítico Conhecedor Indagador Investigador Organizador Sistematizador (A, B, D, E, F, H, I, J) Analítico Autónomo Criativo Crítico Informado Organizador Sistematizador (A, C, D, F, H, I) Analítico Crítico Indagador Investigador (A, B, C, D, E, I, J) Comunicador Respeitador do outro e da diferença (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)		
	O litoral e o relevo submarino	Debater a importância da extensão da plataforma continental nos recursos piscatórios. Caracterizar a plataforma continental de Portugal Continental e Insular. Apresentar algumas potencialidades turísticas do litoral e do relevo submarino. Debater a importância do relevo para o turismo.					

Co-financiado por:



3

B2 – O Quadro Natural de Portugal – O Clima		Debater a importância do relevo no ordenamento do território.	fontes de informação diversas.				
	As características climáticas de Portugal continental A diferenciação climática de Portugal continental	Caracterizar a variação anual da temperatura em Portugal. Caracterizar a variação anual da precipitação em Portugal. Explicitar a distribuição espacial da temperatura em Portugal. Explicar o papel do relevo na distribuição espacial da temperatura. Explicitar a distribuição espacial da precipitação. Relacionar a variabilidade da precipitação com a deslocação em latitude dos centros de alta e de baixa pressão. Explicar o papel do relevo na distribuição espacial da precipitação. Descrever as situações meteorológicas mais frequentes em Portugal Continental, no Verão e no Inverno.	Descrever o comportamento dos elementos do clima de estações meteorológicas de diferentes localidades de Portugal, utilizando gráficos termopluviométricos e/ou outras fontes documentais. Relacionar os estados de tempo com as situações que lhe estão na origem, analisando dados meteorológicos concretos. Compreender o papel dos fatores do clima na diferenciação da distribuição da temperatura e da precipitação, utilizando suportes diversificados. Reconhecer a importância da diferenciação local do clima em atividades como a agricultura, a produção energética e o turismo,	Apresentação PowerPoint e consequente explicação dos conteúdos. Interpretação, exploração e debate de documentos de diversas fontes. Análise SWOT e debate acerca da instalação de centrais fotovoltaicas, por exemplo (envolve trabalho de pesquisa).	Conhecedor Culto Informado Sabedor (A,B,I) Indagador Investigador Organizador Sistematizador (A, B, C, D, E, F, H, I, J) Conhecedor Organizador Sabedor Sistematizador (A, C, D, E, F, H, I) Conhecedor Indagador Sabedor Sistematizador	Monitorização da elaboração do portfólio. Observação dos alunos em sala de aula e nas atividades propostas. Fichas formativas.	25

Co-financiado por:



4

	● O clima de Portugal no contexto dos grandes conjuntos climáticos europeus	Explicitar consequências das situações meteorológicas mais frequentes em Portugal Continental. Explicitar riscos da variação interanual e intra-anual da precipitação. Caracterizar o regime termopluiométrico das principais regiões portuguesas. Explicitar consequências do regime termopluiométrico. Compreender a tendência para a ocorrência, cada vez mais frequente, de fenómenos meteorológicos extremos. Caracterizar as diferenciações climáticas nos arquipélagos dos Açores e da Madeira. Debater a valorização do clima, em Portugal.	tendo em conta a necessidade de gestão e de ordenamento território. Relacionar a distribuição da insolação no território nacional e os fatores que a influenciam com as vantagens e desvantagens do aproveitamento da energia solar, utilizando terminologia adequada. Analisar os impactos ambientais e económicos da instalação de centrais eólicas e fotovoltaicas, a diferentes escalas e níveis, evidenciando reflexão crítica e argumentação fundamentada. Identificar as características do clima de Portugal continental e insular, a partir de	Atividades para elaboração de portefólio⁴. Visita de estudo ao Instituto Geofísico da Universidade do Porto. Discussão acerca de possíveis soluções para os problemas ambientais e socioeconómicos resultantes da ocorrência de situações meteorológicas anómalas à escala local (relacionado com a atividade do portefólio).	(A, C, D, E, F, H, I) Colaborador Comunicador Criativo Participativo (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J) Análítico Autónimo Crítico Responsável (A, B, C, D, I)	Teste de avaliação modular	
--	--	--	---	--	---	-----------------------------------	--

⁴ Entre as atividades, pode constar o preenchimento de um boletim meteorológico diário (com recurso à página do IPMA) e a utilização de recursos como a sonda da temperatura e o medidor da qualidade do ar para um percurso previamente selecionado na envolvente do Colégio (na tentativa de desvendar quais os fatores que influenciam o clima à escala local).

Cofinanciado por:



5

	● As características climáticas dos Açores e da Madeira	Debater as vantagens comparativas do clima de Portugal, no contexto europeu. Construir gráficos termopluiométricos e com a direção dos ventos.	gráficos termopluiométricos representativos dos diferentes tipos de clima. Identificar as potencialidades do clima de Portugal como fator de atração de imigrantes e turistas oriundos de países com climas mais adversos, a partir da recolha de informação em fontes diversas. Investigar situações meteorológicas anómalas a nível local, nacional e internacional, mobilizando as tecnologias de informação geográfica. Relacionar a perceção da população face aos riscos meteorológicos com as medidas de ordenamento local, através da aplicação de questionários e/ou outros.	Exploração e utilização das TIG, nomeadamente do <i>Windy</i> e página do IPMA.	Análítico Crítico Indagador Investigador (A, B, C, D, E, I, J) Análítico Autónimo Indagador Investigador Respeitador do outro e da diferença Responsável (A, B, D, E, F, G, I, J) Análítico Comunicador Conhecedor Criativo Crítico Participativo Responsável (A, B, C, D, E, F, G, H, I)		
A2 – O Quadro Natural de Portugal – A Cobertura Vegetal	● A floresta - distribuição espacial e composição florística	Diferenciar formações vegetais espontâneas de formações vegetais introduzidas.	Conhecer as principais espécies e/ou formações vegetais no espaço nacional (continental e insular), a sua localização	Apresentação PowerPoint e consequente	Conhecedor Culto Indagador Informado Investigador Sabedor (A, B, D, E, I, J)		

Cofinanciado por:



6

	● A floresta no contexto económico nacional	Caracterizar a floresta atlântica. Descrever o estado da floresta atlântica, em Portugal. Distinguir uma floresta caducifólia de uma floresta de coníferas; Caracterizar a floresta mediterrânea. Descrever o estado da floresta mediterrânea. Explicar a existência de formações vegetais degradadas. Distinguir espécies florestais resinosas de espécies folhosas. Caracterizar a distribuição espacial das principais formações vegetais.	e extensão, a partir da análise de fontes textuais e de informação gráfica e cartográfica variada. Conhecer as alterações evolutivas na estrutura das formações vegetais e respetivas causas. Debater a importância económica, social e cultural da floresta, particularmente de algumas fileiras florestais, tanto a nível regional como nacional, evidenciando reflexão crítica e argumentação fundamentada. Comparar a estrutura produtiva do sector florestal nacional com a de países com um perfil produtivo semelhante, a partir de fontes de informação estatística, gráfica e cartográfica.	explicação dos conteúdos. Interpretação, exploração e debate de documentos de diversas fontes. Análise e interpretação de gráficos⁵ acerca da evolução da cobertura florestal portuguesa (por espécie, se possível) e respetivo debate sobre os fatores que podem estar na base das tendências encontradas.	Autónomo Comunicador Criativo Organizador Sistematizador (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J) Analítico Autónomo Comunicador Crítico Organizador Sistematizador (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)	Monitorização da elaboração do portefólio. Observação dos alunos em sala de aula e nas atividades propostas. Fichas formativas.	25
--	---	---	--	---	--	--	----

⁵ Este exercício também pode ser realizado com recurso a softwares GIS (Google Earth) para verificar a evolução dos espaços verdes à escala local (envolvência do Colégio ou cidade do Porto). Pode ser, assim, um exercício para a elaboração do portefólio.

Co-financiado por:



7

	● O ordenamento florestal e os fogos florestais	Dar exemplo de espécies importantes no espaço português. Caracterizar fileiras florestais importantes na economia nacional. Referir o valor aproximado da produção económica anual da floresta. Explicar o valor económico interno da floresta. Explicar o valor económico da exportação dos produtos florestais; Explicar a importância local dos baldios.	Reconhecer a floresta como ativo estratégico para o turismo nacional ao nível do enquadramento paisagístico e de recreio, analisando casos concretos. Relacionar o valor ambiental e ecológico da floresta portuguesa com a conservação da água, do solo e da biodiversidade. Reconhecer a importância da floresta para o sucesso dos compromissos nacionais face às medidas internas de combate às alterações climáticas, analisando de fontes de informação estatística, gráfica e cartográfica. Identificar novas potencialidades dos	Atividades para elaboração de portefólio⁶. Debate acerca de possíveis soluções para a prevenção de incêndios florestais. Palestra (se possível) sobre incêndios e o ordenamento do território⁷.	Conhecedor Crítico Indagador Investigador Organizador Sistematizador (A, B, D, E, I, J) Autónomo Comunicador Gestor do seu trabalho Organizador Sistematizador (B, D, E, F, G) Colaborador Consciência e domínio do corpo Respeitador do outro e da diferença (A, D, E, F, G, J)	Teste de avaliação modular	
--	---	---	--	--	---	--	--

⁶ Entre as atividades, pode constar a elaboração de gráficos sobre a evolução da cobertura florestal/espacos verdes do município (pode envolver a **exploração de cartografia histórica**, por exemplo). Ver tópico anterior.

⁷ Possíveis convidados: António Bento Gonçalves; Fantina Tedim; João Pedro Barreiros; outros.

Co-financiado por:



8

● A cobertura vegetal nos Açores e na Madeira	Explicar o valor ambiental das florestas.	produtos florestais, como, por exemplo, o aproveitamento dos resíduos florestais para a produção de energia, elaborando um quadro-síntese.		Análítico Crítico Indagador Investigador (A, B, C, D, E, I, J)	
	Justificar a relevância do ordenamento florestal.				
	Referir comportamentos humanos de risco relativamente ao fogos florestais.	Conhecer as pressões e ameaças à floresta portuguesa, com destaque para os incêndios florestais, analisando fontes de informação estatística, gráfica e cartográfica.			
	Interpretar mapas com a distribuição espacial das principais formações vegetais.	Debater o impacto da redução/fragmentação e degradação da floresta portuguesa, evidenciando reflexão crítica e argumentação fundamentada.		Análítico Comunicador Crítico Indagador Investigador Organizador Sistemizador (A, B, C, D, E, H, I, J)	
	Identificar áreas florestadas em fotografias aéreas.	Apresentar propostas de solução adequadas à governança do risco e mitigação das causas, salientando a importância do ordenamento florestal, em diferentes suportes e plataformas de informação.		Análítico Comunicador Crítico Indagador Investigador (A, B, C, D, E, H, I, J)	
	Interpretar dados estatísticos relativos ao tema.				

Co-financiado por:



9

		Participar em campanhas de promoção de literacia florestal, como, por exemplo de monitorização da floresta, de plantação de espécies autóctones ou em debates sobre a gestão e ordenamento da floresta.		Análítico Comunicador Criativo Crítico Indagador Investigador Participativo (A, B, C, D, E, H, I, J)	
				Autónomo Indagador Participativo Respeitador do outro e da diferença Responsável (A, B, C, D, E, F, I, J)	
				Comunicador Crítico Respeitador do outro e da diferença Responsável (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)	
				Análítico Consciência e domínio	

Co-financiado por:



10

					corpo Crítico Respeitador do outro e da diferença (A, D, E, F, G, J) Colaborador Comunicador Crítico Participativo Respeitador do outro e da diferença Responsável (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)		
B3 – O Quadro Natural de Portugal – A Água	- As grandes bacias hidrográficas - As redes hidrográficas	Caracterizar a distribuição dos recursos hídricos superficiais, em Portugal Continental. Caracterizar a distribuição dos recursos hídricos subterrâneos, em Portugal Continental. Relacionar a distribuição espacial e temporal dos recursos hídricos superficiais com o regime termopluviométrico. Relacionar a distribuição dos recursos hídricos subterrâneos com a litologia. Compreender a importância das bacias hidrográficas enquanto unidades fundamentais	Localizar as principais bacias hidrográficas, em Portugal, utilizando mapas de diferentes escalas. Caracterizar as redes hidrográficas existentes no território nacional, tendo em conta a diversidade litológica, morfológica e climática existente, utilizando os correspondentes mapas temáticos. Analisar as características das redes e das bacias hidrográficas para identificar situações de risco de cheias. Questionar e propor soluções para situações de risco resultantes da	Apresentação PowerPoint e consequente explicação dos conteúdos. Interpretação, exploração e debate de documentos de diversas fontes. Análise SWOT e debate acerca da possível instalação de barragens, por exemplo (envolve trabalho de pesquisa).	Conhecedor Culto Informado Organizador Questionador Sabedor Sistematizador (A, C, D, E, F, H, I) Análítico Autónomo Criativo Crítico Informado Organizador Sistematizador (A, C, D, F, H, I) Conhecedor Crítico Indagador Investigador Organizador Sistematizador (A, B, D, E, I, J) Autónomo Comunicador Organizador Sistematizador	Monitorização da elaboração do portefólio. Observação dos alunos em sala de aula e nas atividades propostas.	25

Co-financiado por:



11

	- As águas subterrâneas - A gestão dos recursos hídricos	para a gestão das águas superficiais. Caracterizar redes hidrográficas. Relacionar as características das redes hidrográficas com a litologia. Relacionar situações de risco de cheias com as características das redes e das bacias hidrográficas; -Identificar redes e bacias hidrográficas a partir de mapas de diferentes escalas. Compreender a distribuição dos recursos hídricos nos arquipélagos dos Açores e da Madeira; Caracterizar o padrão de distribuição dos recursos hídricos no território nacional.	possibilidade de cheias e de secas prolongadas afetarem pessoas e atividades em diferentes áreas do território nacional. Conhecer a distribuição das águas subterrâneas e dos principais aquíferos, reconhecendo a sua importância no contexto dos recursos hídricos nacionais e regionais. Reconhecer a importância económica, social e ambiental das principais fontes termais em exploração (com destaque para o turismo termal), utilizando fontes documentais diferenciadas. Relacionar as disponibilidades hídricas nacionais com os diferentes usos e	Atividades para elaboração de portefólio⁸. Debate acerca de possíveis medidas eficazes para prevenir as cheias/inundações e combater a escassez de água. Exploração e utilização das TIG, nomeadamente do geoPortal do LNEG, Macrostat e outros.	(B, D, E, F, G) Análítico Autónomo Consciência e domínio do corpo Crítico Responsável (A, B, C, D, I, J) Análítico Colaborador Participativo Sabedor (C, D, E, F, G, I, J) Análítico Comunicador Participativo Sabedor (A, B, C, D, E, F, G, I, J) Autónomo Colaborador Criativo Organizador Participativo Responsável (A, B, C, D, H) Autónomo Colaborador Organizador Participativo Respeitador do outro e da	Fichas formativas.	
--	---	--	--	--	---	---------------------------	--

⁸ Entre as atividades, pode constar um trabalho sobre os rios e ribeiras da cidade do Porto (a céu aberto e encanados), a bacia hidrográfica em que se encontram inseridos, e a barragem de Crestuma-Lever (podem analisar, por exemplo, o armazenamento da mesma ao longo do ano e comparar com a de outras regiões: <https://barragens.pt/>). Também pode ser proposta a criação de um gráfico ou mapas sobre o regime pluviométrico (a definir), valores de temperatura, de evapotranspiração, etc.

Co-financiado por:



12

	Os recursos hídricos nos arquipélagos dos Açores e da Madeira	Conhecer os principais usos da água, em Portugal. Equacionar problemas relacionados com a captação dos consumos. Distinguir usos consumidores e não consumidores de água; Construir gráficos de barras e sectogramas. Conhecer parâmetros indicadores da qualidade da água em função dos diferentes usos e de acordo com a legislação em vigor. Conhecer efeitos da má qualidade da água na saúde pública; Compreender a necessidade de proteção das origens da água.	ocupações do solo (como a produção de energia, o uso agrícola e o abastecimento de água à população), utilizando fontes documentais diferenciadas. Debater as possibilidades sobre a exploração sustentável dos recursos hídricos superficiais e subterrâneos, evidenciando reflexão crítica e argumentação fundamentada. Reconhecer a importância da correta gestão e proteção das águas subterrâneas e dos aquíferos no contexto dos recursos hídricos nacionais e locais. Avaliar a importância estratégica dos recursos hídricos para o desenvolvimento e sustentabilidade do nosso futuro comum, tendo por		diferença Responsável (D, E, F, G, H, J) Colaborador Comunicador Crítico Participativo Respeitador do outro e da diferença Responsável (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)	Teste de avaliação modular⁹	
--	---	--	---	--	---	---	--

⁹ Possivelmente substituído pela avaliação do portefólio.

Cofinanciado por:



13

		Debater as vantagens da adequação do tratamento da água ao seu uso.	base documentos de importância nacional e internacional.				
--	--	--	---	--	--	--	--

* Recorrendo a situações e contextos variados, incluindo a utilização de materiais diversificados e tecnologia, os alunos devem resolver tarefas que requeiram a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação matemáticos, por forma a que sejam capazes de:

** Práticas essenciais de aprendizagem - Devem ser criadas condições de aprendizagem para que os alunos, em experiências individuais e colaborativas, tenham oportunidade de:

Cofinanciado por:



14

Anexo 13. Planificação anual da disciplina de Geografia para o 2.º ano do CTT, elaborada pelo núcleo de estágio do Externato Santa Clara, para o ano letivo de 2023/2024.

	Externato Santa Clara		Geografia
	PLANIFICAÇÃO DISCIPLINA		
	CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE TURISMO		Ano letivo 2023/2024

PLANIFICAÇÃO RELATIVA AO 2.º ANO DO CURSO

NÚMERO TOTAL DE HORAS DA DISCIPLINA DO CURSO: **100 HORAS**

Domínios	TEMAS TRANSVERSAIS	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES (*)	AE: Práticas essenciais de aprendizagem (**)		DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS	Instrumentos de Avaliação	Carga Horária
	SUBDOMÍNIO	DESCRITORES DE DESEMPENHO	Aprendizagens essenciais	METODOLOGIAS, Estratégias e recursos			
B5 -Portugal – As áreas urbanas	A organização interna	Diferenciar espaço rural de espaço urbano; A definição de cidade; Distinção entre cidade e centro urbano; A relação entre o espaço urbano e o desenvolvimento dos transportes urbanos; Caracterizar das áreas funcionais do espaço urbano; Explicar o papel das atividades terciárias na organização do espaço urbano;	- Problematizar o conceito de cidade, através da aplicação de diversos critérios e estudos de caso concretos de cidades nacionais e internacionais. - Caracterizar as áreas funcionais do espaço urbano, com recurso a diferentes tipos de suportes de observação. - Relacionar a diferenciação socioeconómica do espaço urbano com o desenvolvimento dos transportes urbanos,	Explicação dos conteúdos Interpretação, exploração e debate de documentos e cartografia; Exploração das TIG (Google Earth) Exposição de casos problema Debate Seleção, análise e interpretação de dados estatísticos.	Análítico Crítico Indagador Investigador (B, C, D, E, I) Análítico Autónomo Crítico Responsável (A, B, C, D, E, F, G, I, J) Conhecedor Criativo Organizador Sistematizador (A, B, C, D, E, F, H, I)	Fichas de monitorização de pesquisa Monitorização da elaboração do portefólio Observação dos alunos em sala de aula e na realização atividades propostas; Avaliação do portefólio e dos exercícios síntese;	25
	A expansão urbana	A interdependência locativa das diferentes funções;					

Co-financiado por:



1

	A rede urbana portuguesa	A diferenciação social das áreas residenciais; A degradação da qualidade de muitas áreas residenciais; As principais funções das diferentes áreas urbanas e as características da população; O crescimento das áreas suburbanas e periurbanas e o dinamismo; demográfico e funcional dos centros urbanos; Os impactos territoriais resultantes da progressiva substituição do solo agrícola por usos urbanos e industriais; Os problemas decorrentes da edificação dispersa; O papel da indústria no desenvolvimento das áreas onde se implanta; Os principais problemas urbanos; As consequências das parcerias entre cidades e o mundo rural; As medidas de recuperação da qualidade de vida	mediante análise de mapas das principais redes de transporte, em áreas urbanas de média e/ou grande dimensão. - Associar o crescimento das áreas suburbanas e periurbanas ao dinamismo demográfico e funcional dos centros urbanos, a partir da análise de informação de fontes diversas. - Analisar os principais problemas urbanos e medidas de recuperação da qualidade de vida urbana, propostas e/ou adotadas pelos órgãos de decisão, auscultando a população residente e visitante. - Caracterizar a rede urbana portuguesa, através da análise de mapas e gráficos. - Identificar os principais efeitos polarizadores das	Atividades para elaboração do portefólio (mapa mental) Saída de campo pela cidade do Porto (exercício síntese)	Autónomo Crítico Indagador Investigador Questionador Responsável (B, C, D, E, F, H, I, J) Colaborador Comunicador Participativo Respeitador do outro e da diferença (A, B, C, D, E, F, G, J) Análítico Crítico Indagador Investigador (B, C, D, E, I) Análítico Autónomo Colaborador Participativo Responsável (C, D, E, F, I, H, G)	Teste de avaliação modular;	
--	---	---	---	--	---	---	--

Co-financiado por:



2

	A rede urbana portuguesa no contexto da União Europeia	urbana propostas e/ou adotadas pelos órgãos de decisão; Caracterização da rede urbana portuguesa; O processo de formação das áreas metropolitanas.	Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, a nível regional e nacional, comparando mapas ou fontes de informação diversificadas, em consonância com a especificidade da disciplina e em articulação interdisciplinar. Debater formas de complementaridade e de cooperação entre as cidades, mediante a análise de estudo de caso e de planos de ordenamento territorial a diferentes escalas		Indagador Investigador Participativo (B, D, E, I, J)		
B6 – Portugal – As áreas rurais	As características do espaço agrário Os problemas da agricultura portuguesa	Distinção entre espaço agrário de espaço agrícola; conhecer a caracterização do sistema agrário das diferentes regiões agrárias; Explicar a heterogeneidade espacial das estruturas agrárias com fatores físicos e humanos;	- Descrever a distribuição das diferentes variáveis que caracterizam as regiões agrárias, comparando mapas com informação variada. - Relacionar a heterogeneidade espacial das estruturas agrárias com fatores	Explicação dos conteúdos Interpretação, exploração e debate de documentos e cartografia; Exposição de casos – problema	Conhecedor Culto Informado Questionador Sabedor (A, B, C, D, H, I) Autónomo Indagador Investigador Responsável (C, D, E, F, G, I, J)	Monitorização da elaboração do portefólio Observação dos alunos em sala de aula e nas atividades propostas;	25

Co-financiado por:



3

	A agricultura portuguesa e a política agrícola comum	Saber os problemas estruturais que afetam a agricultura portuguesa; Conhecer o papel da floresta na economia nacional; Explicar o desenvolvimento do sector agrícola com as estruturas etária e socioprofissional da população ativa agrícola; A importância da pluriatividade na fixação da população rural; Localizar a ocupação da Superfície Agrícola Utilizada (SAU); Identificar os fatores que condicionam o uso do espaço agrícola; Reconhecer a ocupação do solo considerando as suas aptidões; Distinuir os objetivos iniciais da PAC e os das respetivas reformas; Conhecer os reflexos da PAC e das respetivas reformas na agricultura portuguesa;	físicos e humanos, nomeadamente através da análise da paisagem agrária (sistema de cultura, morfologia agrária e tipo de povoamento rural), da estrutura e da distribuição das explorações agrícolas e da estrutura e forma de exploração da SAU. - Inventariar as principais produções agropecuárias e florestais, relacionando-as com a balança comercial e a capacidade de autoabastecimento do país, a partir da análise de informação estatística, gráfica e cartográfica. - Analisar os principais constrangimentos e potencialidades relativas ao desenvolvimento da agricultura portuguesa no domínio da produção, da transformação e da comercialização dos	Debate Seleção, análise e interpretação de dados estatísticos Análise de casos a apresentar; Atividades para elaboração do portefólio. (Estudo de caso) Atividade prática (Regiões agrárias)	Analítico Crítico Indagador Investigador Organizador Sistematizador (A, B, C, D, E, F, H, I, J) Colaborador Comunicador Crítico Informado Participativo	Fichas de monitorização de pesquisa Avaliação do portefólio e dos exercícios síntese Teste de avaliação modular	
--	---	---	--	---	---	---	--

Co-financiado por:



4

	As novas oportunidades para a agricultura portuguesa	Saber os impactos ambientais dos sistemas de produção agropecuária; Conhecer o impacto do turismo no desenvolvimento das áreas rurais Saber as consequências da implantação de indústrias nas áreas rurais; O papel dinamizador dos serviços nas áreas rurais; Reconhecer a importância das iniciativas e dos programas comunitários para o desenvolvimento rural.	produtos, relatando exemplos concretos de pontos fortes e fracos do sector. - Equacionar os desafios que a concorrência internacional e a PAC (objetivos 2020 ou os mais recentes) colocam à modernização do sector, analisando fontes de informação diversa. - Reconhecer o papel da PAC na certificação de qualidade de produtos portugueses e a sua importância na internacionalização de produtos e no turismo em espaço rural, utilizando terminologia adequada. - Reconhecer a importância económica, social e ambiental das atividades económicas (turismo, indústria e serviços) e da floresta como ativos estratégicos, a partir		ipativo Respeitador do outro e da diferença (A, B, C, D, E, F, G, J) Autónomo Criativo Indagador Informado Organizador Responsável Sistematizador (B, C, D, E, F, G, I, J) Indagador Investigador Organizador Sistematizador (A, B, C, D, E, F, H, I, J)	
--	--	---	--	--	---	--

Co-financiado por:



5

			de estudos de caso à escala local, regional ou nacional. - Relacionar a pluriatividade com a fixação de população e com o desenvolvimento das áreas rurais, a partir da análise de casos concretos de sucesso. - Debater a valorização dos recursos endógenos e a sustentabilidade das áreas rurais, evidenciando reflexão crítica e argumentação fundamentada. - Discutir as questões relacionadas com a utilização e o ordenamento da floresta, enumerando os riscos e a forma de potenciar o desenvolvimento do espaço rural.		Autónomo Colaborador Criativo Culto Participativo Responsável (C, D, E, F, G, H)		
B7 – Portugal – A mobilidade de pessoas e bens	A competitividade dos diferentes modos de transporte	A distinção entre meio de transporte e o modo de transporte;	Identificar as vantagens e as desvantagens dos diferentes modos de transporte para distinguir os fatores que	Explicação dos conteúdos	Análítico Conhecedor Crítico Culto Informado Questionador Sabedor (A, B, C, D, I)	Monitorização da elaboração do portefólio	25

Co-financiado por:



6

	• A distribuição espacial das redes de transporte • Os transportes e o comércio externo	Relacionar o encurtamento das distâncias com o desenvolvimento dos transportes; Reconhecer as vantagens e as desvantagens dos diferentes modos de transporte; Identificar os problemas dos diferentes modos de transporte no território nacional; As questões de segurança, ambientais e de saúde resultantes do uso dos diferentes modos de transporte; Saber as vantagens do uso do transporte multimodal; Explicar a distribuição espacial das redes de transporte no território português; A dinamização das atividades económicas com o desenvolvimento dos transportes;	influenciam a sua otimização e competitividade, a partir da análise estatística e gráfica disponível em fontes documentais diversas. ○ Analisar a distribuição das redes de transporte no espaço de Portugal, equacionando os diferentes graus de acessibilidade a diferentes escalas. ○ Analisar a inserção das redes de transporte nacionais nas redes europeias, refletindo sobre a posição de Portugal no espaço europeu e atlântico, a partir da análise de mapas de fluxos. ○ Mobilizar os conhecimentos acerca dos diferentes modos de transporte e suas características para concluir do seu impacto ambiental e do seu peso no comércio externo, numa perspetiva global, partindo de casos concretos.	Interpretação, exploração e debate de documentos e cartografia; Seleção, análise e interpretação de dados estatísticos. Exposição de casos – problemas Debate Atividades para elaboração do portefólio Visita de estudo ao Porto de Leixões (exercício síntese)	Analítico Crítico Indagador Investigador (A, B, C, D, E, I) Analítico Organizador Sistematizador (A, C, D, E, F, H, I) Analítico Comunicador Criativo Culto Indagador Responsável (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J) Autónomo Comunicador Conhecedor Criativo Sistematizador (A, B, D, F, I, J) Analítico Comunicador Informado Questionador Respeitador do outro e da diferença (B, C, D, E, F, G, H, I, J) Colaborador Crítico Participativo Reflexivo Responsável (C, D, E, F) Analítico Comunicador Crítico Indagador Investigador Organizador Sistematizador	Observação dos alunos em sala de aula e na realização das atividades propostas; Avaliação do portefólio e dos exercícios síntese Teste de avaliação modular	
--	--	--	---	---	--	---	--

Co-financiado por:



7

	• O papel das TIC na dinamização dos diferentes espaços • Os transportes e as comunicações e a qualidade de vida das populações	A inserção das redes de transporte nacionais nas redes transeuropeias; Reconhecer a importância dos transportes na economia portuguesa; Explicar a distribuição espacial das redes de comunicação no território português; O aumento dos fluxos de comunicação com o progresso e a rapidez de difusão das TIC; Explicar os impactos das TIC na qualidade de vida das populações; Identificar os impactos territoriais resultantes do desenvolvimento das TIC; O aumento de relações espaciais e pessoais com a modernização dos transportes e das comunicações;	○ Compreender o papel e a evolução rápida e transformante das TIC na criação de redes económicas, sociais e pessoais, na dinamização da economia global, na diminuição das distâncias relativas e na minimização de barreiras à difusão de ideias e de trabalho colaborativo, recorrendo à pesquisa e análise de diferentes fontes documentais. ○ Analisar os diferentes modos de transporte em termos de segurança, sinistralidade, conforto e cumprimento de horários, a partir de dados estatísticos e/ou outras informações específicas. ○ Avaliar o papel dos diferentes modos de transporte e das TIC no desenvolvimento da atividade turística		(A, B, C, D, E, H, I, J) Analítico Comunicador Crítico Indagador Investigador (A, B, C, D, E, H, I, J) Analítico Comunicador Criativo Crítico Indagador Investigador Participativo (A, B, C, D, E, H, I, J) Autónomo Indagador Participativo Respeitador do outro e da diferença Responsável (A, B, C, D, E, F, I, J) Comunicador Crítico Respeitador do outro e da diferença Responsável (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)		
--	--	--	---	--	--	--	--

Co-financiado por:



8

		A importância das redes portuguesas nos fluxos mundiais e no ciberespaço; Saber as implicações do uso dos transportes e das TIC na qualidade de vida da população.					
B8 –Portugal – O Turismo no mundo atual – uma indústria globalizante	• O Turismo e a Mobilidade • Os Destinos Turísticos	Explicar as implicações entre turismo e mobilidade; Reconhecer a existência de condicionantes geográficas à mobilidade; Descrever a oposição climática entre as zonas temperadas e as zonas frias do hemisfério; Descrever as implicações da latitude nas deslocamentos turísticos; Descrever as implicações da variação climática em altitude nas deslocamentos turísticos;	○ Conhecer os fatores favoráveis à expansão do turismo à escala global, através da consulta de fontes documentais diversas. ○ Descrever mapas de fluxos turísticos, relacionando-os com o conhecimento de fatores geográficos e socioeconómicos. ○ Reconhecer a importância da diversidade geográfica física e humana, a diferentes escalas, para explicar o incremento de fluxos turísticos, através da observação direta e indireta das paisagens.	Explicação dos conteúdos Interpretação, exploração e debate de documentos e cartografia; Análise de notícias do quotidiano que possam surgir, estando relacionado com os conteúdos Seleção, análise e interpretação de dados estatísticos. Exposição de casos – problemas Debate	Conhecedor Culto Informado Sabedor (A, B, I) Autónomo Criativo Respeitador do outro e da diferença Responsável (C, D, E, F, G, H, I, J) Autónomo Crítico Indagador Investigador (A, B, D, E, I, J) Analítico Criativo Crítico Inovador Organizador Sistematizador	Monitorização da elaboração do portefólio Observação dos alunos em sala de aula e na realização das atividades propostas; Avaliação do portefólio	25

Co-financiado por:



9

		Reconhecer problemas para a saúde humana decorrentes das deslocamentos em latitude, longitude e altitude; Debater o papel do turismo de sol e praia no incremento da atividade turística; Referir as características das ilhas tropicais que as tornam atrativas como destino turístico; Saber as consequências do turismo em áreas de grande stress dos recursos naturais; Localizar as grandes cidades que constituem destinos turísticos importantes; Reconhecer o interesse turístico por «ícones» arquitetónicos em grandes cidades; Inventariar os espaços religiosos que constituem	○ Localizar áreas geográficas com interesse turístico, identificando elementos do património natural e cultural característicos e diferenciadores das regiões, a nível nacional e mundial. ○ Problematizar os impactos ambientais, sociais e económicos do turismo nas comunidades, confrontando os pontos de vista de diferentes agentes/stakeholders envolvidos no fenómeno turístico. ○ Sugerir medidas promotoras de sustentabilidade do potencial turístico, participando em campanhas de sensibilização para um turismo mais responsável social e ambientalmente. ○ Inventariar recursos e produtos turísticos estratégicos em	Exploração das TIG (Google Earth, My maps) Atividades para elaboração do portefólio (Roteiro turístico)	(A, B, C, D, E, F, H, I) Crítico Informado Questionador (C, D, H, I) Colaborador Comunicador Participativo (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J) Colaborador Comunicador Participativo (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)		
--	--	--	---	---	--	--	--

Co-financiado por:



10

	• O Turismo em Portugal	destinos turísticos importantes; Reconhecer a importância turística dos espaços religiosos; Debater a importância de eventos culturais como potenciadores do turismo; Relacionar os principais fluxos turísticos ao nível mundial com o turismo cultural; Reconhecer os impactos socioeconómicos do turismo em áreas com diferente desenvolvimento tecnológico; Reconhecer os problemas associados a fenómenos de aculturação; Explicar a importância do aproveitamento sustentável do potencial turístico nacional; Inventariar recursos turísticos em Portugal; Inventariar problemas ambientais decorrentes da	Portugal, através do estudo da oferta e de circuitos existentes no mercado, mobilizando fontes documentais diversas.		Indagador Investigador (B, D, E, I, J) Autónomo Criativo Respeitador do outro e da diferença Responsável (C, D, E, F, G, H, I, J)		
--	---	--	---	--	---	--	--

Co-financiado por:



11

		implantação do turismo e respetivas infraestruturas em Portugal; Criticar circuitos turísticos existentes no mercado; Descrever o perfil do turista português;					
--	--	---	--	--	--	--	--

* Recorrendo a situações e contextos variados, incluindo a utilização de materiais diversificados e tecnologia, os alunos devem resolver tarefas que requeiram a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação matemáticos, por forma a que sejam capazes de:

** Práticas essenciais de aprendizagem - Devem ser criadas condições de aprendizagem para que os alunos, em experiências individuais e colaborativas, tenham oportunidade de:

Co-financiado por:



12

Anexo 14. Enquadramento da Atividade 1 nas Aprendizagens Essenciais de Geografia para Cursos Profissionais.

ENQUADRAMENTO DA ATIVIDADE 1, DESENVOLVIDA COM A TURMA B, NAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DO CURSO PROFISSIONAL DE TURISMO		
(11.º ANO) MÓDULO B5. PORTUGAL – AS ÁREAS URBANAS		
AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES (com a atividade, o aluno deverá ser capaz de ...)	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PASEO (exemplos de ações sugeridas pelas Aprendizagens Essenciais)	CONTRIBUTO PARA O PASEO* (descritores)
ORGANIZADOR: A ORGANIZAÇÃO INTERNA E EXPANSÃO URBANA		
Relacionar a diferenciação socioeconómica do espaço urbano com o desenvolvimento dos transportes urbanos, mediante análise de mapas das principais redes de transporte, em áreas urbanas de média e/ou grande dimensão. Associar o crescimento das áreas suburbanas e periurbanas ao dinamismo demográfico e funcional dos centros urbanos, a partir da análise de informação de fontes diversas. Analisar os principais problemas urbanos e medidas de recuperação da qualidade de vida urbana, propostas e/ou adotadas pelos órgãos de decisão, auscultando a população residente e visitante.	Usar modalidades diversas para expressar as aprendizagens relativas à segregação espacial da função residencial, em resultado do custo do solo e enquanto reflexo das características socioeconómicas da população que o ocupa, através de imagens, infografias, plantas urbanas ou mapas, produzidos pelos alunos e sob orientação do professor na conversão da informação em conhecimento. Participar em debates/simulações, relativos a um problema urbano, que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões, análises de factos ou dados geograficamente cartografáveis, interagindo com sentido crítico, tolerância, empatia e responsabilidade. Realizar estudos de caso para investigar problemas ambientais, urbanísticos e sociais, no país e no espaço europeu, ancorados em guiões de trabalho e questões geograficamente relevantes (o quê, onde, como, porquê e para quê).	Conhecedor Criativo Organizador Sistematizador (A, B, C, D, E, F, H, I) Colaborador Comunicador Participativo Respeitador do outro e da diferença (A, B, C, D, E, F, G, J) Analítico Crítico Indagador Investigador (B, C, D, E, I)

***Áreas de competências do Perfil do Aluno (descritas nas Aprendizagens Essenciais):** Linguagem e textos (A) | Informação e Comunicação (B) | Raciocínio e resolução de problemas (C) | Relacionamento interpessoal (E) | Desenvolvimento pessoal e autonomia (F) | Bem-estar, saúde e ambiente (G) | Sensibilidade estética e artística (H) | Saber científico, técnico e tecnológico (I) | Consciência e domínio do corpo (J)

Anexo 15. Plano de aula elaborado para concretizar o primeiro momento da Atividade 1.

	PLANO DE AULA Nº 17	GEOGRAFIA
---	----------------------------	------------------

Curso	Técnico de Turismo		
Turma	T9	Sala	3
Data	13/11/2023	Duração	2h
Professores			
Nome	Filipe Rocha	Disciplina	Geografia
Nome	João Leal	Disciplina	Geografia
Nome	José Lopes	Disciplina	Geografia
Nome	<u>Marco Pinto</u>	Disciplina	Geografia

Sumário
Revisão dos conteúdos abordados no domínio intitulado 'As Áreas Urbanas'.
Preparação para a realização de uma atividade de campo (inquéritos aos residentes das 'Ilhas urbanas de São Vitor').

Questões-chave / Aprendizagens essenciais
1) Que problemas podemos encontrar nas áreas urbanas?
2) Em que consiste o fenómeno 'ilha urbana'? Quais os principais exemplos na cidade do Porto?
3) Em que consiste o processo de 'turistificação'?
4) Que soluções implementar para resolver os problemas nas áreas urbanas?

Objetivos	
Saber – Fazer	- Saber comunicar. - Utilizar linguagem verbal como meio de comunicação. - Saber observar e interpretar. - Evidenciar capacidade de síntese.
Saber – Ser	- Manifestar interesse e empenho. - Demonstrar autonomia na realização das tarefas propostas. - Demonstrar atenção e interesse.

Conteúdos	
Procedimental (ais)	- Expressão oral/escrita. - Utilização de linguagem adequada. - Observação e análise de recursos visuais. - Adaptação ao trabalho em equipa.
Atitudinal (ais)	- Interesse. - Empenho. - Interação com o outro. - Criatividade. - Autonomia.

Co-financiado por:





PLANO DE AULA Nº 17

GEOGRAFIA

Desenvolvimento da Sessão

1º Momento: Breve revisão dos conteúdos abordados na aula anterior.

2º Momento: Apresentação e explicação do fenómeno 'ilhas urbanas', em particular na cidade do Porto.

3º Momento: Preparação para a realização de uma atividade de campo (inquéritos aos residentes das 'ilhas urbanas de São Vitor')

Justificação das Metodologias

- No primeiro momento, realizar-se-á um pequeno exercício de revisão dos conceitos já estudados a propósito da temática 'Áreas Urbanas'. Esta etapa justifica-se pela necessidade de os estudantes serem capazes de mobilizá-los durante a atividade que realizarão na próxima segunda-feira (dia 20).
- De seguida, a sessão prosseguirá com uma breve explicação do fenómeno de 'ilha urbana', designadamente através da exposição de vários exemplos identificáveis na cidade do Porto. Esta estratégia pretende, fundamentalmente, estabelecer relações entre os conteúdos abordados na disciplina e o quotidiano dos estudantes. Para isso, aprofundar-se-ão exemplos relativamente próximos à Escola (com destaque para as 'Ilhas de São Vitor').
- Na última parte da aula, a sessão será conjunta com os colegas estagiários uma vez que destinar-se-á a preparar os estudantes para o trabalho de campo que realizarão na aula de segunda-feira (dia 20). A explicação tem como finalidade clarificar os objetivos da atividade, o que é esperado com a concretização das tarefas e as etapas de trabalho que os discentes deverão cumprir.

Avaliação

- Envolvimento dos alunos com a aula, avaliado a partir da interação com os professores.

Recursos

- Apresentação PPT.
- Google Earth Pro.
- Quadro.

Financiado por:



Anexo 16. Planificação das Saídas de Campo realizadas no âmbito da Atividade 1.

	EXTERNATO SANTA CLARA	T9
	CURSO PROFISSIONAL DE TURISMO	
	PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE	

PLANIFICAÇÃO DA VISITA DE ESTUDO

Curso Profissional de Técnico de Turismo – 11º ano (T9)

Responsáveis pela visita: Filipe Rocha; João Leal; José Lopes; Marco Pinto

Dia / Horário	Atividades
Data: meados de novembro. Hora: a definir.	Realização de uma caracterização sociodemográfica das ilhas de S. Vítor e das hortas comunitárias existentes na área envolvente ao Externato.
Disciplinas Associadas	Geografia
Objetivo da atividade	
- Caracterizar as ilhas de São Vítor, classificar os usos que se lhes encontram associados, e, mais especificamente, o perfil dos seus residentes; - Realizar o levantamento das hortas comunitárias existentes na envolvente do ESC (e respetivas características); - Familiarização com os processos investigativos, fundamentais para o desenvolvimento dos alunos enquanto indivíduos com um pensamento crítico e participativos na sociedade em que se inserem.	
Objetivos estratégicos associados	
1. Aumentar a motivação e, consequentemente, o sucesso escolar dos alunos: a) Diminuir a taxa de desistências e aumentar a taxa de conclusão. b) Desenvolver estratégias que tornem os conteúdos programáticos mais atrativos para os alunos. d) Reconhecer diferentes ritmos e estilos de aprendizagem e orientar e adaptar conteúdos e atividades. 3. Estimular a prática da educação baseada em projetos: b) Proporcionar a aplicação dos conhecimentos em ação de modo a resolver problemas por meio da interação. c) Permitir que entendam formas de estruturar o seu percurso de investigação, concretizem ideias e planos, e aprendam conhecimentos novos. 4. Impulsionar a educação para a cidadania: a) Desenvolver capacidades de análise, de pensamento crítico e de argumentação, para formar opiniões.	

Co-financiado por:



d) Desenvolver projetos com a comunidade, promovendo valores como a justiça social, a igualdade, a coragem e a solidariedade.

Turma		Nº de alunos	
T9		20	
TOTAL		20	
Recursos		Despesas	
Despesas	Valor p/ aluno	Despesa a cargo	
Não	0,00€	ALUNO	ESCOLA
Total Despesa	0,00€	-----	-----

Professores acompanhantes
Filipe Rocha, João Leal, José Lopes e Marco Pinto

Data de Deferimento: 30 de outubro de 2023

Diretor Pedagógico

Co-financiado por:



Anexo 17. Guião de trabalho elaborado e fornecido aos estudantes para a realização da Atividade 1.

	EXTERNATO SANTA CLARA	GEOGRAFIA
	CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE TURISMO	
	GUIÃO DE TRABALHO (ESTUDO DE CASO – ILHAS DE S. VÍTOR)	

ENUNCIADO

Atenta na seguinte pergunta:

***“QUAIS FORAM AS GRANDES TRANSFORMAÇÕES QUE OCORRERAM NAS ILHAS DE S. VÍTOR
ENTRE O SÉC. XIX E A ATUALIDADE?”***

Com o teu grupo, constrói **um recurso** que permita responder à questão colocada. Para orientar a tua resposta, deves apresentar, de forma clara e desenvolvida, **cinco ideias-chave** sobre as informações que obtiveste com as atividades desenvolvidas. Por fim, no que respeita à formatação, o trabalho deve seguir as seguintes indicações:

- Cada grupo deve entregar **apenas um recurso**, que deve conter entre 250 e 600 palavras.
- O formato do recurso fica ao critério do grupo, isto é, podem apresentar em texto, *Flyer*, PowerPoint ou outro.
- Preferencialmente, o grupo deve incluir registos fotográficos que considere relevantes sobre as atividades desenvolvidas, ou parte delas.
- No final, devem identificar o número do grupo ao qual pertencem.

Financiado por:



	EXTERNATO SANTA CLARA	GEOGRAFIA
	CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE TURISMO	
	GUIÃO DE TRABALHO (ESTUDO DE CASO – ILHAS DE S. VÍTOR)	

ALGUMAS POSSÍVEIS QUESTÕES ORIENTADORAS

INTRODUÇÃO (CONTEXTO/ENQUADRAMENTO)

- Como se caracterizava a área oriental da cidade do Porto no séc. XIX?
- Quais eram as atividades predominantes nesta área no séc. XIX?
- Neste contexto, como definimos o conceito de “ilha” enquanto tipologia de habitação?
- O fenómeno “ilhas” não se distribui de igual forma pela cidade do Porto. Em que secção da cidade há maior concentração de “ilhas”? Onde se localiza?
- Quais foram as principais razões que levaram ao surgimento das ‘ilhas’ na rua de São Vítor?
- Entretanto ocorreram várias transformações nesta área da cidade. Atualmente, quais são as funções e/ou atividades que predominam? (Dica: podem e devem relacionar a questão com as conclusões que retiraram do exercício de “Levantamento Funcional” que realizaram).

O EDIFICADO (QUAIS AS SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS)

- Quais eram as principais características habitacionais das “ilhas” (número de pisos, área total, divisões, condições estruturais)?
- Estes espaços pertenciam maioritariamente aos residentes que lá moravam?
- Atualmente, estes espaços não apresentam as mesmas características que no século XIX. Quais foram as principais transformações que ocorreram?
- Atualmente, os edifícios estão totalmente ocupados?
- Atualmente, os edifícios encontram-se em bom estado de conservação ou necessitam de intervenções?
- Atualmente, estes espaços pertencem às pessoas que lá residem?

OS RESIDENTES (QUAIS AS SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS)

- Como se caracterizavam os residentes das “ilhas” de São Vítor no século XIX (origem, profissão)?
- Atualmente, o perfil dos residentes das “ilhas” de São Vítor é o mesmo?
- Os residentes atuais estão satisfeitos por viver nas “ilhas”? Será que gostariam de viver em outro local?

Financiado por:



Anexo 18. Inquérito aplicado pelos estudantes aos residentes das 'Ilhas de São Vítor (Porto)', no decorrer do segundo momento da Atividade 1.



SAÍDA DE CAMPO 2 - AS ILHAS DA RUA DE SÃO VITOR

Recolha realizada no âmbito da disciplina de Geografia.

marcoaspinto2001@gmail.com [Mudar de conta](#) 

O nome, o email e a foto associados à sua Conta Google serão registados quando carregar ficheiros e enviar este formulário

*** Indica uma pergunta obrigatória**

Email *

O seu email

[Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

IDENTIFICAÇÃO DO(A) ESTUDANTE

Estas informações são de resposta obrigatória e serão utilizadas como forma de verificação da tua participação/envolvimento na atividade.

Nome (primeiro e último) *

A sua resposta

Grupo (número) *

A sua resposta

[Anterior](#) [Seguinte](#) [Limpar formulário](#)

CARACTERIZAÇÃO DOS EDIFÍCIOS

Qual é o número da porta? *

A sua resposta

Para chegar ao edifício identificado, foi necessário passar por outro(s) edifício(s)? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Qual é o número de pisos do edifício? *

A sua resposta

Qual é o estado de conservação do edifício? *

- ☐ Bom.
- ☐ Razoável.
- ☐ Mau.

O edifício aparenta ter sofrido intervenções/obras recentemente? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

O edifício está ocupado? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Se sim, qual é a sua função predominante? *

- ☐ O edifício não está ocupado.
- ☐ Residencial.
- ☐ Hotelaria.
- ☐ Outra: _____

Carrega uma fotografia do edifício:

Carregue 1 ficheiro suportado. Máximo de 100 MB.

[⬆ Adicionar ficheiro](#)

Outras observações a registar:

A sua resposta

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

O(a) senhor(a) autoriza o registo das respostas a fim de serem utilizadas, *
como meros exemplos, em sala de aula?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

CARACTERIZAÇÃO DOS RESIDENTES (I)

O(a) senhor(a) é proprietário(a) da casa em que reside? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

O(a) proprietário(a) é seu(sua) familiar e/ou amigo(a)?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

O(a) senhor(a) reside neste lugar há quanto tempo? *

- ☐ Há menos de 1 ano.
- ☐ Há mais de 1 ano, mas menos de 10 anos.
- ☐ Há mais mais de 10 anos, mas menos de 25 anos.
- ☐ Há mais de 25 anos.

O(a) senhor(a) é natural do município do Porto? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Se não é residente do Porto, é natural de que concelho?

A sua resposta _____

E os seus vizinhos, na maioria, são naturais do município do Porto? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Não sei/prefiro não dizer.

O(a) senhor(a) reside sozinho? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Prefiro não dizer.

Vive com quantas pessoas?

- ☐ 2 pessoas.
- ☐ 3 pessoas.
- ☐ 4 pessoas.
- ☐ Mais de 4 pessoas.
- ☐ Prefiro não dizer.

Os seus vizinhos, na maioria, vivem sozinhos? *

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Não sei/prefiro não dizer.

Vivem com quantas pessoas?

- ☐ 2 pessoas.
- ☐ 3 pessoas.
- ☐ 4 pessoas.
- ☐ Mais de 4 pessoas.
- ☐ Não sei/prefiro não dizer.

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

CARACTERIZAÇÃO DOS RESIDENTES (II)

Atualmente, qual é a sua ocupação? *

- ☐ Empregado.
- ☐ Desempregado.
- ☐ Estudante.
- ☐ Doméstico(a).
- ☐ Reformado(a).
- ☐ Prefiro não dizer.
- ☐ Outra: _____

Atualmente, qual a sua profissão?

A sua resposta _____

E as pessoas que vivem consigo, em que setores de atividade trabalham? *

- ☐ Não trabalham.
- ☐ Setor primário.
- ☐ Setor secundário.
- ☐ Setor terciário.
- ☐ Não sei/prefiro não dizer.

E relativamente aos seus vizinhos, na maioria, quais são as suas profissões? *

- ☐ Não trabalham.
- ☐ Setor primário.
- ☐ Setor secundário.
- ☐ Setor terciário.
- ☐ Não sei/prefiro não dizer.

O(a) senhor(a) está satisfeito(a) por residir neste local? *

☐ Sim.

☐ Não.

Porquê? *

A sua resposta

Atualmente, o que considera mais positivo neste local? (máx. 2 aspetos) *

A sua resposta

Atualmente, o que considera menos positivo neste local? (máx. 2 aspetos) *

A sua resposta

Se tivesse possibilidade, residiria noutro local? *

☐ Sim.

☐ Não.

☐ Talvez.

Porquê? *

A sua resposta

Outras observações:

A sua resposta

[Anterior](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

Anexo 19. Guião de trabalho elaborado e fornecido aos estudantes para acompanhar o Saída de Campo da Atividade 1.



Desafio/Entrega final!

Atenta na seguinte questão:

Quais foram as grandes transformações que ocorreram nas "ilhas" de S. Vítor entre o séc. XIX e a atualidade?

Com o teu grupo, constrói um recurso que permita responder à questão introduzida. Para orientar a tua resposta, deves apresentar, de forma clara e desenvolvida, cinco ideias-chave sobre as informações que obtiveste com as atividades desenvolvidas.

No que respeita à sua formatação, o trabalho deve seguir as seguintes indicações:

- Cada grupo deve entregar apenas um recurso, que deve conter entre 250 e 600 palavras.
- O formato do recurso fica ao critério do grupo (alguns exemplos: Flyer, PowerPoint, Word e/ou Canva).
- Além do texto, devem incluir também registos fotográficos da atividade e/ou parte dela.
- No final, devem identificar o número do grupo ao qual pertencem.

Por onde andei?

Mapa 1. Enquadramento da área de estudo.

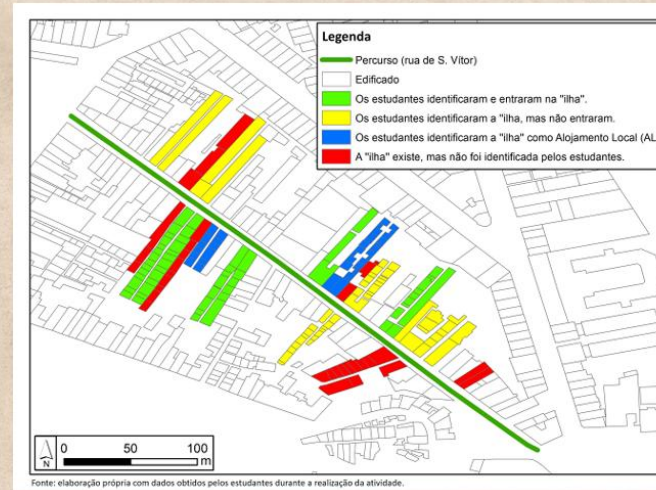


Algumas questões orientadoras

- Como se caracterizava esta área da cidade no séc. XIX?
- Quais eram as atividades económicas predominantes?
- Define o conceito "ilha" enquanto tipologia de habitação.
- Porque é que surgiram as "ilhas" nesta área?
- Como é que se caracterizavam as "ilhas"?

O que identifiquei?

Mapa 2. "Ilhas" identificadas e trabalhadas durante o exercício.



Algumas questões orientadoras

- Atualmente, as "ilhas" assumem as mesmas funções?
- Quais foram as principais alterações que ocorreram?
- Hoje, quais são as principais características das "ilhas"?
- Como se caracterizava o perfil dos residentes no séc. XIX?
- Hoje, como se caracteriza o perfil dos residentes ?

O que identifiquei?

Há quanto tempo residem nas "ilhas"? Qual a sua satisfação?

O(a) senhor(a) reside neste lugar há quanto tempo?



O(a) senhor(a) está satisfeito(a) por residir neste local?



Quais são os principais municípios de origem dos residentes?

O(a) senhor(a) é natural do município do Porto?



E os seus vizinhos, na maioria, são naturais do município do Porto?



As famílias residentes são numerosas?

O(a) senhor(a) reside sozinho(a)?



Os seus vizinhos, na maioria, vivem sozinhos?



Sugestão: visualização do documentário As Ilhas do Porto - Visita Guiada [disponível no RTP Play]

Alguns apontamentos

A series of horizontal lines for taking notes, with a vertical line on the right side.

Alguns apontamentos



Partilha a tua opinião!



Externato Santa Clara | Janeiro de 2024

Anexo 20. Enquadramento da Atividade 2 nas Aprendizagens Essenciais de Geografia para Cursos Profissionais.

ENQUADRAMENTO DA ATIVIDADE 2, DESENVOLVIDA COM A TURMA A, NAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DO CURSO PROFISSIONAL DE TURISMO		
(10.º ANO) MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL		
AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES (com a atividade, o aluno deverá ser capaz de ...)	AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS PARA O PASEO (exemplos de ações sugeridas pelas Aprendizagens Essenciais)	CONTRIBUTO PARA O PASEO* (descritores)
ORGANIZADOR: A FLORESTA PORTUGUESA – CARACTERÍSTICAS E DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL		
Conhecer as principais espécies e/ou formações vegetais no espaço nacional (continental e insular), a sua localização e extensão, a partir da análise de fontes textuais e de informação gráfica e cartográfica variada.	Pesquisar e selecionar informação pertinente, utilizando fontes diversas como imagens, textos, gráficos, tabelas e mapas sobre a floresta portuguesa, de forma a que o aluno reconheça a heterogeneidade biogeográfica regional e nacional.	Conhecedor Culto Indagador Informado Investigador Sabedor (A, B, D, E, I, J)
ORGANIZADOR: A FLORESTA PORTUGUESA: VULNERABILIDADES E ESTRATÉGIAS DE SUSTENTABILIDADE		
Conhecer as pressões e ameaças à floresta portuguesa, com destaque para os incêndios florestais, analisando fontes de informação estatística, gráfica e cartográfica.	Criar cenários hipotéticos de transformação espacial, tendo como base a ocorrência de um grande incêndio florestal e recorrendo a análises SWOT para avaliar a situação.	Analítico Comunicador Crítico Indagador Investigador (A, B, C, D, E, H, I, J)
Debater o impacto da redução/fragmentação e degradação da floresta portuguesa, evidenciando reflexão crítica e argumentação fundamentada.	Usar modalidades diversas para expressar as aprendizagens (imagens, mapas, infografias), em ambientes analógicos ou digitais, criando soluções estéticas criativas e pessoais relativamente à gestão e ordenamento florestal.	Analítico Comunicador Criativo Crítico Indagador Investigador Participativo (A, B, C, D, E, H, I, J)
Apresentar propostas de solução adequadas à governança do risco e mitigação das causas, salientando a importância do ordenamento florestal, em diferentes suportes e plataformas de informação.	Investigar problemas ambientais e sociais, ancorado em guiões de trabalho e questões geograficamente relevantes (o quê, onde, como, porquê e para quê), explorando cenários hipotéticos de transformação espacial e/ou criando um plano de conservação de uma área florestal.	Autónomo Indagador Participativo Respeitador do outro e da diferença Responsável (A, B, C, D, E, F, I, J)

***Áreas de competências do Perfil do Aluno (descritas nas Aprendizagens Essenciais):** Linguagem e textos (A) | Informação e Comunicação (B) | Raciocínio e resolução de problemas (C) | Relacionamento interpessoal (E) | Desenvolvimento pessoal e autonomia (F) | Bem-estar, saúde e ambiente (G) | Sensibilidade estética e artística (H) | Saber científico, técnico e tecnológico (I) | Consciência e domínio do corpo (J)

Anexo 21. Planos de aula elaborados para concretizar o primeiro momento da Atividade 2.

	PLANO DE AULA Nº 51	GEOGRAFIA
---	----------------------------	------------------

Curso	Técnico de Turismo		
Turma	T1	Sala	5
Data	18/04/2024	Duração	2h
Professores			
Nome	Filipe Rocha	Disciplina	Geografia
Nome	João Leal	Disciplina	Geografia
Nome	José Lopes	Disciplina	Geografia
Nome	<u>Marco Pinto</u>	Disciplina	Geografia

Sumário
Conclusão do estudo da Floresta Portuguesa: características e distribuição espacial. Realização de um trabalho de caracterização das florestas das regiões portuguesas (NUT II).

Questões-chave / Aprendizagens essenciais
1) Quais são as principais espécies e/ou formações vegetais no espaço nacional (continental e insular)? 2) Qual a localização e extensão das principais espécies e/ou formações vegetais no espaço nacional (continental e insular)? 3) Como evoluiu a estrutura das formações vegetais no espaço nacional (continental e insular)? 4) Quais são as principais causas associadas à evolução da estrutura das formações vegetais no espaço nacional (continental e insular)?

Objetivos	
Saber – Fazer	• Saber comunicar e expressar-se. • Utilizar linguagem verbal como meio de comunicação. • Saber observar e interpretar. • Evidenciar capacidade de síntese.
Saber – Ser	• Manifestar interesse e empenho. • Demonstrar autonomia na realização das tarefas propostas. • Demonstrar atenção e interesse.

Conteúdos	
Procedimental (ais)	• Expressão oral/escrita. • Utilização de linguagem geográfica adequada. • Observação e análise de recursos visuais. • Adaptação ao trabalho em equipa.
Atitudinal (ais)	• Interesse. • Empenho. • Interação com o outro. • Criatividade. • Autonomia.

Colaborado por:



**Desenvolvimento da Sessão**

1º Momento: continuação e conclusão do estudo da distribuição espacial das principais espécies/formações vegetais no espaço nacional (continental e insular).

2º Momento: realização de um trabalho de caracterização das florestas das regiões de Portugal (NUT II).

Justificação das Metodologias

- A aula iniciará com um breve momento de brainstorming sobre os conteúdos abordados nas últimas sessões, designadamente sobre as principais características das espécies/formações vegetais; sendo que, logo de seguida, prosseguir-se-á com o estudo da distribuição espacial das principais espécies/formações vegetais no espaço nacional.
- Assim que terminar o primeiro momento da aula, o docente passará a explicar detalhadamente o exercício a realizar pelos estudantes, que incidirá sobre uma recolha de informações sobre as principais características associadas às florestas das regiões portuguesas (NUT II): Norte, Centro, A. M. Lisboa, Alentejo, Algarve, R. A. Açores e R. A. Madeira. Neste momento, é esperado que os estudantes se organizem em grupos e possuam um computador e/ou smartphone com acesso à internet a fim de acederem e registarem as informações pedidas. Ainda assim, o docente circulará pela sala com o objetivo de orientar as abordagens e esclarecer potenciais dúvidas que possam surgir.

Avaliação

- Envolvimento dos estudantes com a sessão, avaliada a partir da interação com o professor.

Recursos

- Computadores e/ou smartphones com acesso à internet.
- Projetor.
- Apresentação PPT.
- Quadro

Financiado por:





PLANO DE AULA Nº 52

GEOGRAFIA

Curso	Técnico de Turismo		
Turma	T1	Sala	5
Data	24/04/2024	Duração	1h
Professores			
Nome	Filipe Rocha	Disciplina	Geografia
Nome	João Leal	Disciplina	Geografia
Nome	José Lopes	Disciplina	Geografia
Nome	<u>Marco Pinto</u>	Disciplina	Geografia

Sumário

A evolução da floresta portuguesa e a rede de áreas florestais classificadas.
Realização de uma análise SWOT sobre a floresta portuguesa.

Questões-chave / Aprendizagens essenciais

- 1) Como evoluiu a estrutura das formações vegetais presentes na floresta portuguesa?
- 2) A que se deve a evolução da estrutura das formações vegetais presentes na floresta portuguesa?
- 3) Quais são as principais áreas florestais classificadas em Portugal (continental e insular) ao abrigo dos compromissos internacionais?

Objetivos

Saber – Fazer	• Saber comunicar e expressar-se. • Utilizar linguagem verbal como meio de comunicação. • Saber observar e interpretar. • Evidenciar capacidade de síntese.
Saber – Ser	• Manifestar interesse e empenho. • Demonstrar autonomia na realização das tarefas propostas. • Demonstrar atenção e interesse.

Conteúdos

Procedimental (ais)	• Expressão oral/escrita. • Utilização de linguagem geográfica adequada. • Observação e análise de recursos visuais. • Adaptação ao trabalho em equipa.
Atitudinal (ais)	• Interesse. • Empenho. • Interação com o outro. • Criatividade. • Autonomia.

Co-financiado por:



**Desenvolvimento da Sessão**

- 1º Momento:** estudo da evolução da estrutura das principais formações vegetais no espaço nacional (continental e insular).
2º Momento: estudo das principais áreas classificadas em Portugal (continental e insular).
3º Momento: início de um exercício de análise SWOT sobre a floresta portuguesa.

Justificação das Metodologias

- A aula iniciará com um breve exercício de revisão dos conteúdos abordados nas últimas sessões com o objetivo de dar continuidade ao estudo das florestas portuguesas, designadamente no que concerne à evolução da estrutura das principais espécies/formações vegetais predominantes no território nacional (continental e insular).
- De seguida, a aula prosseguirá com o estudo das principais características associadas às várias áreas classificadas em Portugal (continental e insular), com particular enfoque nas áreas que integram a Rede Natura 2000 e as Reservas da Biosfera. Na abordagem, serão introduzidas algumas definições, bem como os princípios e os objetivos inerentes às comunidades ecológicas supracitadas.
- No último momento da sessão, iniciar-se-á a realização de um exercício de análise SWOT que terá como objetivo a identificação de pontos fortes, problemas e oportunidades/soluções associadas ao setor florestal português.

Avaliação

- Envolvimento dos estudantes com a sessão, avaliada a partir da interação com o professor e com a atividade proposta.

Recursos

- Computador.
- Projetor.
- Apresentação PPT.
- Quadro.
- Ficha de Trabalho (quadro SWOT).

Financiado por:



Anexo 22. Plano de aula elaborado para concretizar o segundo momento da Atividade 2.

	PLANO DE AULA Nº 53	GEOGRAFIA
---	----------------------------	------------------

Curso	Técnico de Turismo		
Turma	T1	Sala	5
Data	02/05/2024	Duração	2h
Professores			
Nome	Filipe Rocha	Disciplina	Geografia
Nome	João Leal	Disciplina	Geografia
Nome	José Lopes	Disciplina	Geografia
Nome	<u>Marco Pinto</u>	Disciplina	Geografia

Sumário
Conclusão da análise SWOT sobre a floresta portuguesa. Continuação do trabalho sobre as principais características das florestas das regiões portuguesas (elaboração das propostas).

Questões-chave / Aprendizagens essenciais
1) Porque é que as florestas são importantes? Quais são as suas principais funções? 2) Quais são as principais potencialidades/pontos fortes da floresta portuguesa? 3) Quais são as principais limitações e/ou problemas (pontos negativos) da floresta portuguesa? 4) Quais são as grandes oportunidades que encontramos na floresta portuguesa? 5) Que soluções podemos propor para mitigar os problemas?

Objetivos	
Saber – Fazer	• Saber comunicar e expressar-se. • Utilizar linguagem verbal como meio de comunicação. • Saber observar e interpretar. • Evidenciar capacidade de síntese.
Saber – Ser	• Manifestar interesse e empenho. • Demonstrar autonomia na realização das tarefas propostas. • Demonstrar atenção e interesse.

Conteúdos	
Procedimental (ais)	• Expressão oral/escrita. • Utilização de linguagem geográfica adequada. • Observação e análise de recursos visuais. • Adaptação ao trabalho em equipa.
Atitudinal (ais)	• Interesse. • Empenho. • Interação com o outro. • Criatividade. • Autonomia.

Co-financiado por:



**Desenvolvimento da Sessão**

1º Momento: reflexão sobre a importância e as principais funções da floresta.

2º Momento: Conclusão do exercício de análise SWOT sobre a floresta portuguesa (o jogo “Conhecemos para (RE)Ordenar”).

3º Momento: continuação e conclusão do trabalho sobre as florestas das regiões portuguesas (NUT II).

Justificação das Metodologias

- A aula iniciará com a visualização de um vídeo sobre a importância das florestas, sendo que, por conseguinte, os estudantes serão convidados a participar ativamente na sessão através da partilha de comentários sobre os conteúdos do recurso audiovisual. Este primeiro momento findará com o registo das principais conclusões e que, grosso modo, responderão à primeira questão-chave da sessão.

- A aula prosseguirá com a realização de um exercício de análise SWOT sobre a floresta portuguesa, com recurso ao jogo “Conhecemos para (RE)Ordenar”, onde os estudantes serão convidados a formular e a registar, em post-its com diferentes cores, um aspeto positivo, um aspeto negativo e uma oportunidade acerca das principais características da floresta portuguesa. Assim que escreverem as informações nos respetivos post-its, as respostas serão colocadas em três cartolinas com cores diferentes (a primeira para os aspetos positivos, a segunda para os aspetos negativos e a terceira para as potencialidades) a fim de, posteriormente, serem expostas no quadro e alvo de escrutínio por parte do professor. A partir desse momento, o docente selecionará alguns contributos e complementará as informações neles contidos de modo a consolidar as ideias-chave sobre o tema. Paralelamente, os estudantes serão convidados a registar as principais conclusões na ficha de trabalho produzida para o efeito, que responderá a três questões-chave (2ª, 3ª e 4ª) da sessão.

- O último momento da aula será dedicado à continuação e conclusão do exercício iniciado há duas aulas (nº 51) sobre as principais características das florestas das regiões portuguesas (NUTs II). Neste caso, primeiramente, o docente procurará dar feedback, caso a caso, sobre o trabalho já desenvolvido, e explicará, de seguida, o que é pretendido que os discentes desenvolvam na segunda parte do trabalho, que incidirá sobre a identificação de problemas inerentes às florestas das várias regiões portuguesas (NUTs II) e à seleção/apresentação de propostas para solucionar os mesmos.

Avaliação

- Envolvimento dos estudantes com a sessão, avaliada a partir da interação com o professor e com as atividades propostas.

Recursos

- Computador e/ou smartphone com acesso à internet.
- Projetor.
- Vídeo educativo, intitulado “Dá a mão à floresta” (disponível através do link: <https://youtu.be/vOPS-KWIkB8?si=bcPlqXBave2a5gGW>).
- Quadro.
- Jogo “Conhecemos para (RE)Ordenar” (Cartolinas + post-its).
- Ficha de Trabalho (quadro SWOT).

Co-financiado por:




GEOGRAFIA | ANO LETIVO 2023/24

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

COBERTURA VEGETAL?

Que exemplos?

Termo que descreve a presença de plantas numa determinada área, seja ela natural ou cultivada.

↓

A biogeografia preocupa-se essencialmente com a **forma de vida das plantas** (isto é, a sua forma, estrutura e tamanho)

Árvores, arbustos, gramíneas, cipós, lianas, etc.





Gramíneas



Cipós



Lianas

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

COBERTURA VEGETAL?

Como se estrutura?

Termo que descreve a presença de plantas numa determinada área, seja ela natural ou cultivada.

↓

A biogeografia preocupa-se essencialmente com a **forma de vida das plantas** (isto é, a sua forma, estrutura e tamanho)

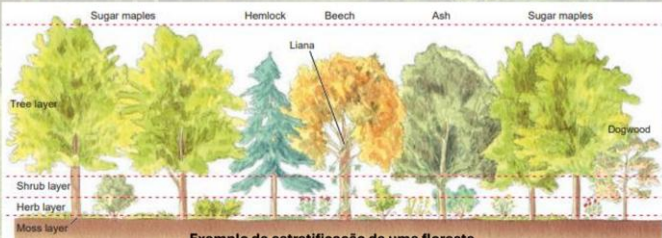
Florestas Pastagens Desertos



Camada superior
(árvores)

Camada intermédia
(arbustos)

Camada inferior
(ervas e musgos)



Exemplo de estratificação de uma floresta

172

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

COBERTURA VEGETAL?

Termo que descreve a presença de plantas numa determinada área, seja ela natural ou cultivada.

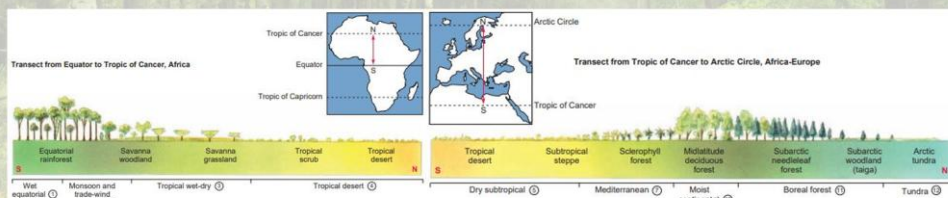
A biogeografia preocupa-se essencialmente com a **forma de vida das plantas** (isto é, a sua forma, estrutura e tamanho)

Como se estrutura?

Florestas

Pastagens

Desertos



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

Ecosistemas

TERRESTRES

Relacionam-se diretamente com a estrutura geofísica, sobretudo com as características do solo, disposição do relevo e clima

Como se organizam?

Biomass

Classes de formação
(unidade de vegetação mais reduzida)

Corresponde à maior subdivisão reconhecível, à escala mundial, de **ecossistemas terrestres, organizados conforme as formas de vida dominantes** (vegetal e animal), estando, geralmente, associadas a um determinado tipo de clima.



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

Ecosistemas

TERRESTRES

Relacionam-se diretamente com a estrutura geofísica, sobretudo com as características do solo, disposição do relevo e clima

Como se organizam?

Biomass

Classes de formação
(unidade de vegetação mais reduzida)

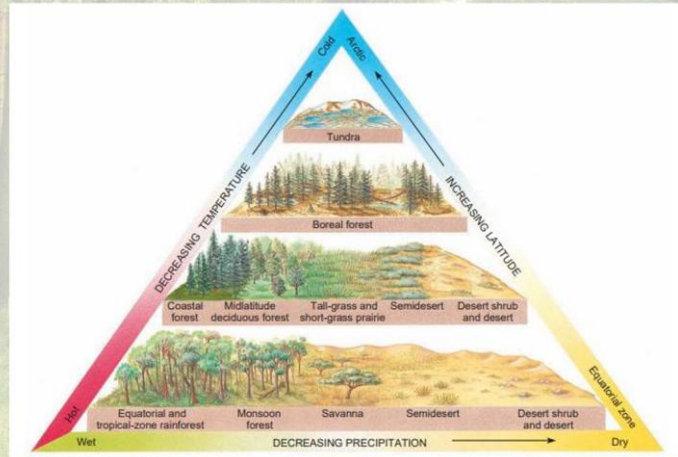
Dependem muito do
CLIMA



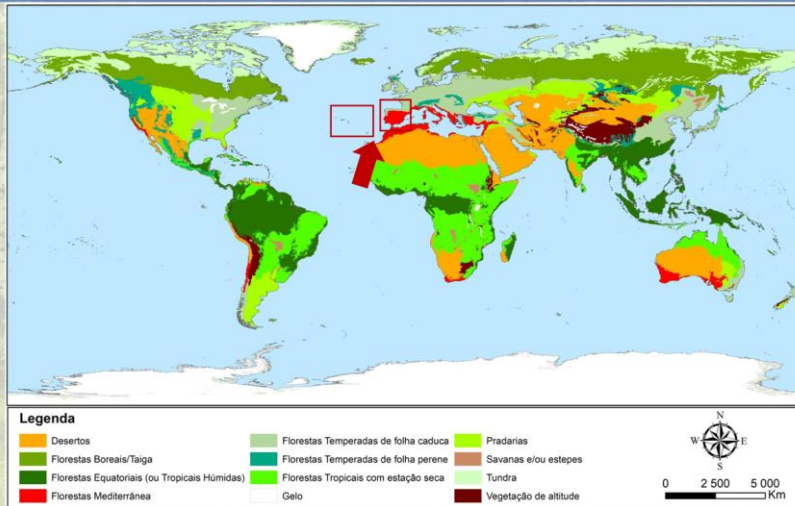
MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

TIPOS DE VEGETAÇÃO (conforme o clima – síntese)

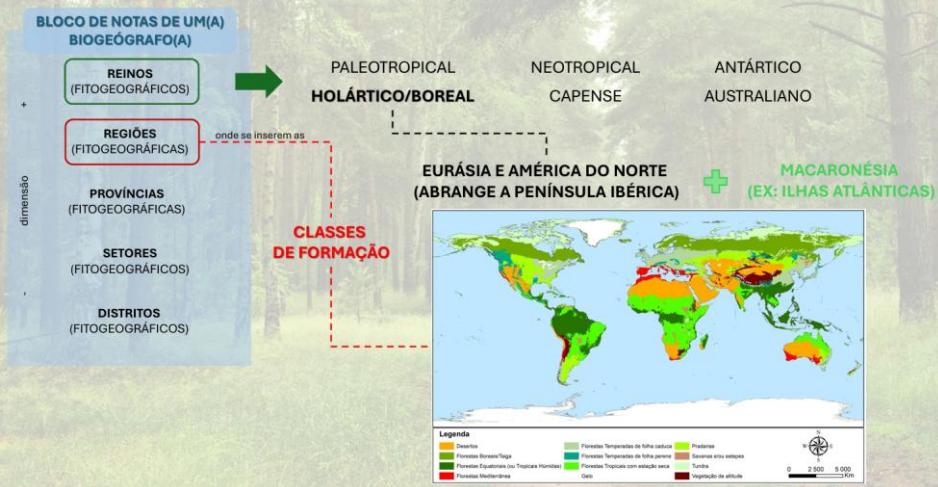
BIOMAS DO MUNDO (principais)



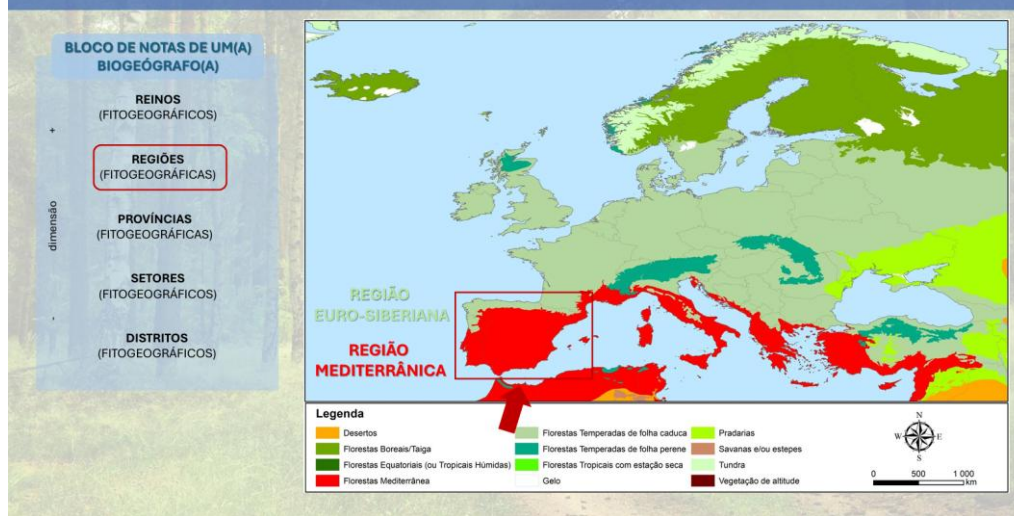
MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

O NOSSO PONTO DE PARTIDA

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

QUESTÃO 1

UMA FLORESTA É RICA EM BIODIVERSIDADE QUANDO TEM MUITAS ÁRVORES:

(A) DA MESMA ESPÉCIE.

(B) DE ESPÉCIES DIFERENTES.

(C) DE DIFERENTES TAMANHOS.

QUESTÃO 2

A MAIOR MANCHA FLORESTAL DO PAÍS LOCALIZA-SE NAS REGIÕES DO:

(A) ALENTEJO E R.A. DA MADEIRA.

(B) ALGARVE E R.A. DOS AÇORES.

(C) NORTE E CENTRO.

QUESTÃO 3

A ESPÉCIE FLORESTAL QUE MAIS ÁREA OCUPA EM PORTUGAL É:

(A) O SOBREIRO.

(B) O PINHEIRO-BRAVO.

(C) O EUCALIPTO.

QUESTÃO 4

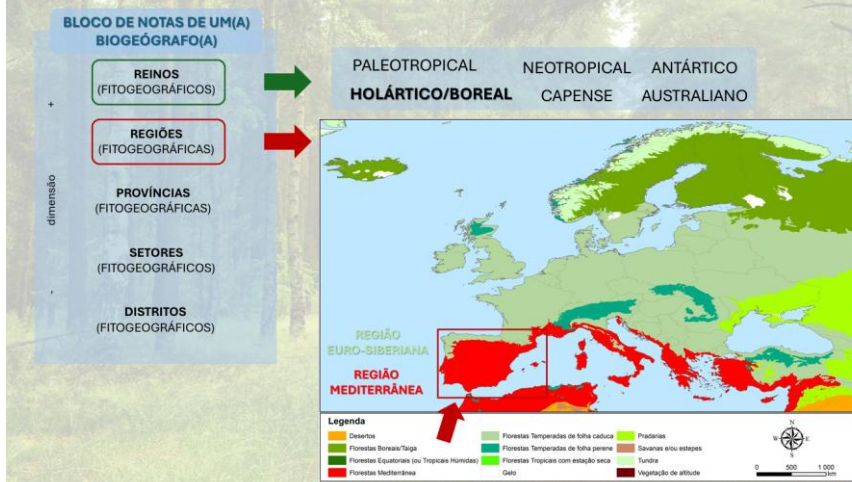
A FLORESTA DE PORTUGAL CONTINENTAL É DOMINADA POR ESPÉCIES:

(A) EXÓTICAS.

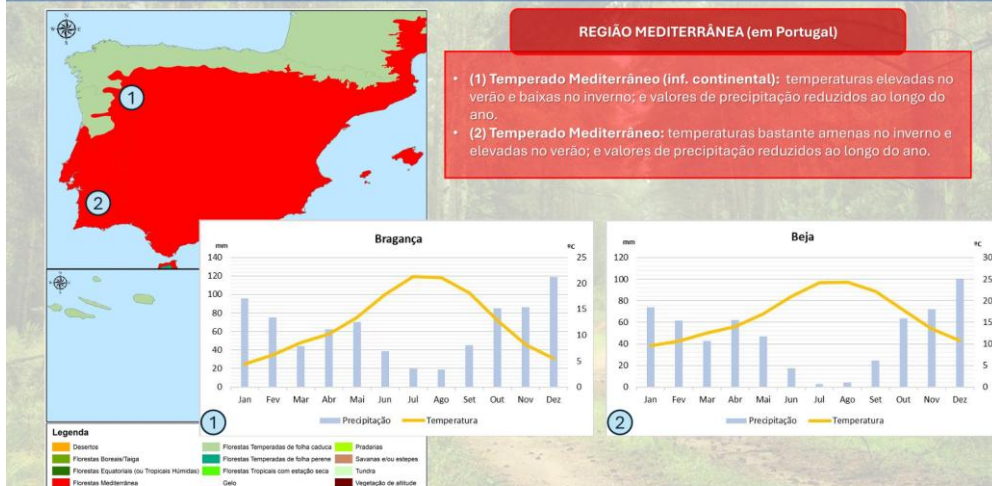
(B) AUTÓCTONES.

(C) INVASORAS.

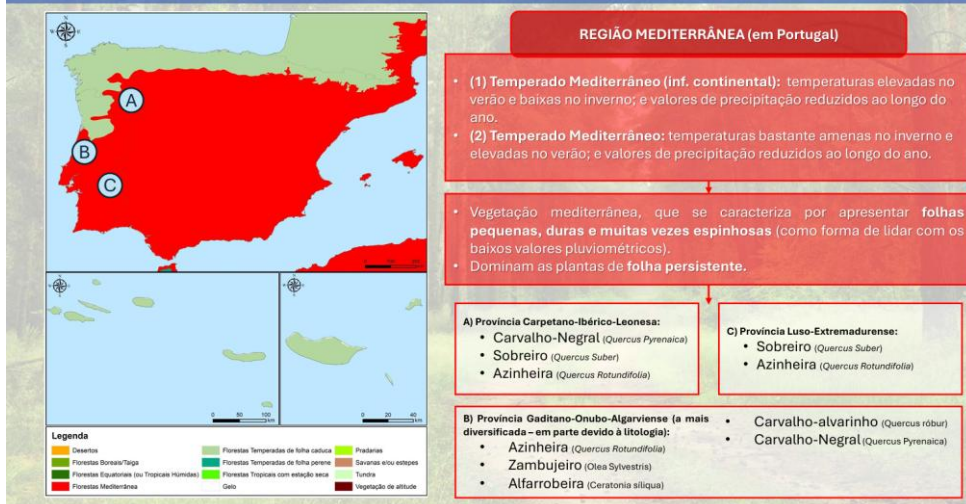
MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

(A) + (B) alguns exemplos ...

CARVALHO-NEGRAL
(*Quercus Pyrenaica*)



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

(A) + (C) alguns exemplos ...

SOBREIRO
(*Quercus Suber*)



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

(A) + (C) alguns exemplos ...

AZINHEIRA
(*Quercus Rotundifolia*)



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

(B) alguns exemplos ...

ZAMBUJEIRO (Oliveira-Brava)
(*Olea Sylvestris*)



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

(B) alguns exemplos ...

ALFARROBEIRA
(*Ceratonia Siliqua*)



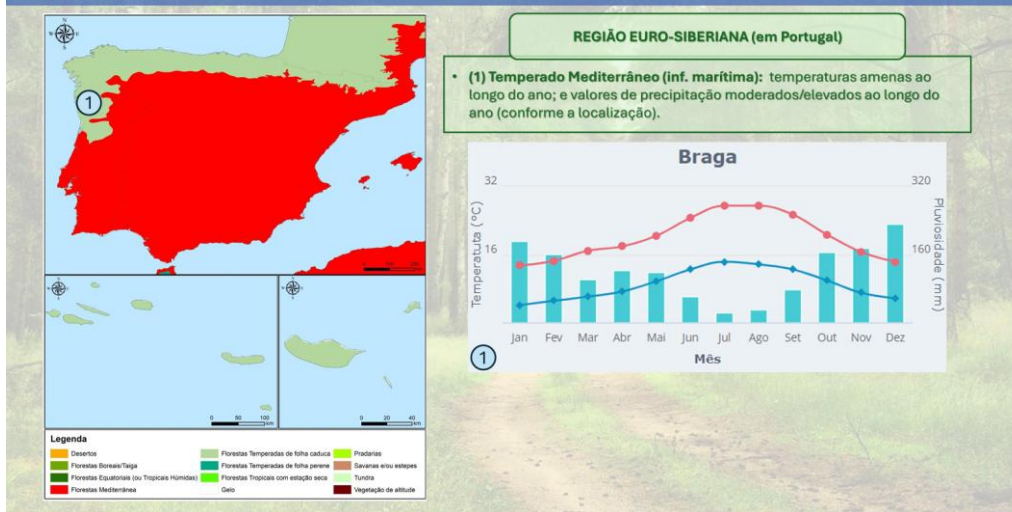
MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

(B) alguns exemplos ...

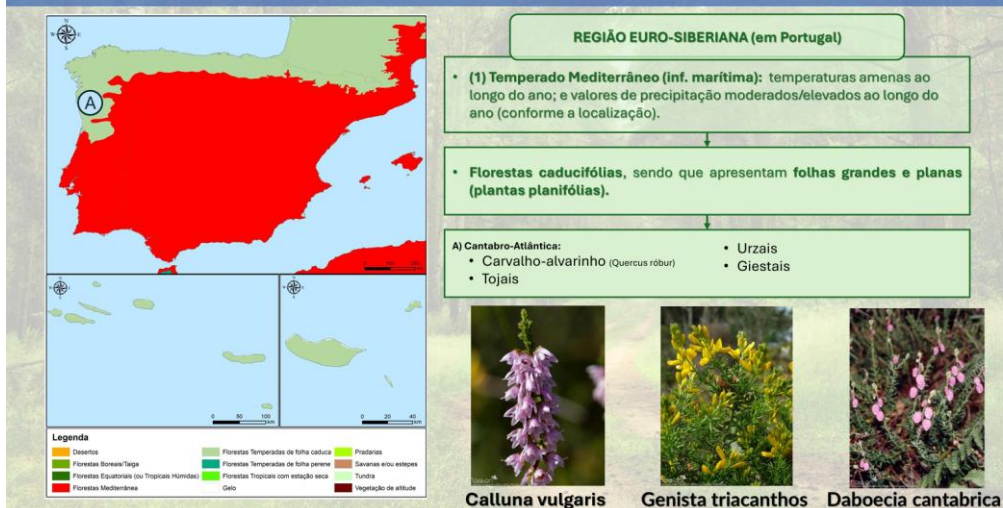
CARVALHO-ALVARINHO
(*Quercus Robur*)



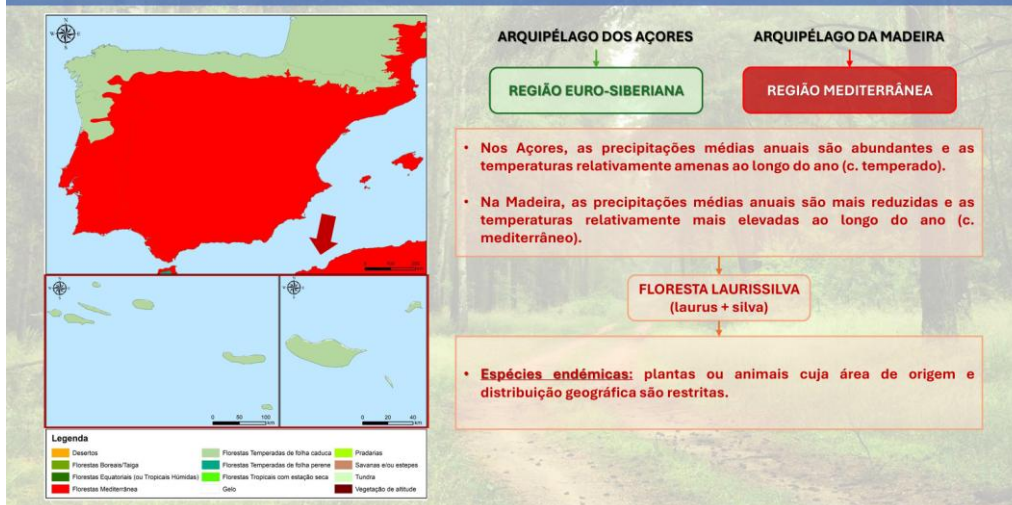
MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL



ARQUIPÉLAGO DOS AÇORES

REGIÃO EURO-SIBERIANA

ARQUIPÉLAGO DA MADEIRA

REGIÃO MEDITERRÂNEA

- Nos Açores, as precipitações médias anuais são abundantes e as temperaturas relativamente amenas ao longo do ano (c. temperado).
- Na Madeira, as precipitações médias anuais são mais reduzidas e as temperaturas relativamente mais elevadas ao longo do ano (c. mediterrâneo).

FLORESTA LAURISSILVA (laurus + silva)

- Floresta restrita à REGIÃO DA MACARONÉSIA (Açores, Madeira, Canárias e Cabo Verde).
- Floresta perenifólia (sobretudo de loureiros – *Laurus*), cujas espécies apresentavam folhas coriáceas e largas.

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

Alguns exemplos no continente ...

FAIA-DAS-ILHAS (*Myrica faya*)



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

Alguns exemplos no continente ...

TEIXO (*Taxus Baccata*)



MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

Alguns exemplos no continente ...

CARVALHO-DAS-CANÁRIAS (*Myrica faya*)

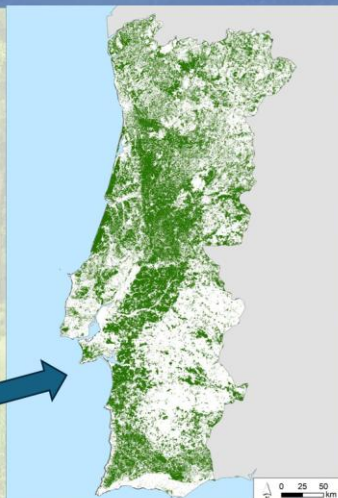


MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

MAS AFINAL, A FLORESTA SERÁ ASSIM TÃO RELEVANTE?

Vejamos o Uso e a Ocupação do Solo do nosso território ...

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL



COS

(Carta do Uso e Ocupação do Solo)

Cartografia de referência a nível nacional e com utilização mais generalizada para questões relacionadas com o uso do solo (ou seja, o tipo de ocupação do solo num determinado território).

COS (2018)

- Florestas - 36%
- Matos e Pastagens - 31%
- Agricultura - 24%

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

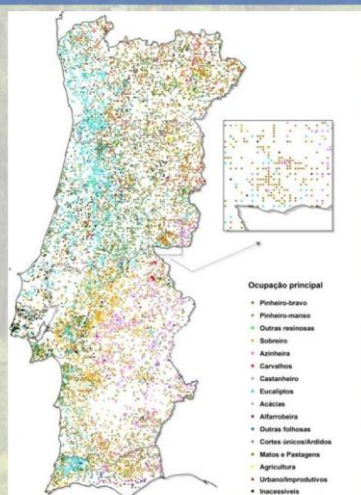
E QUAIS SÃO AS ESPÉCIES PREDOMINANTES?

COMO SE DISTRIBUEM PELO TERRITÓRIO CONTINENTAL?

COMO EVOLUÍRAM ENTRE 1995 E 2015?

Vejamos o Inventário Florestal Nacional ...

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL



ÁREA DE OCUPAÇÃO (%)	ESPÉCIE	VARIAÇÃO ENTRE 1995 E 2015
26%	EUCALIPTO (<i>Eucalyptus Globulus</i>)	+ 18%
22%	SOBREIRO (<i>Quercus Suber</i>)	- 4%
22%	PINHEIRO-BRAVO (<i>Pinus Pinaster</i>)	- 27%
11%	AZINHEIRA (<i>Quercus Rotundifolia</i>)	- 5%
6%	PINHEIRO-MANSO (<i>Pinus Pineae</i>)	+ 61%
3%	CARVALHOS (<i>Quercus spp.</i>)	- 11%
2%	CASTANHEIROS (<i>Castanea sativa</i>)	+ 15%

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

VARIAÇÃO ENTRE 1995 E 2015	RAZÕES EXPLICATIVAS
PINHEIRO-MANSO (+61%) (<i>Pinus Pineae</i>)	- Valorização do pinhão nos mercados internacionais. - Elevada taxa de sobrevivência das espécies.
EUCALIPTO (+18%) (<i>Eucalyptus Globulus</i>)	- Espécie de crescimento rápido e com elevado retorno de investimento. - Espécie com elevada produtividade. - Elevada produção industrial de papel e pasta de papel no país.
SOBREIRO (-4%) (<i>Quercus Suber</i>)	
AZINHEIRA (-5%) (<i>Quercus Rotundifolia</i>)	- Substituição do montado por olivais e amendoais intensivos. - Sobrepastoreio, que dificulta a regeneração das árvores. - Aumento de doenças e pragas associadas ao aumento dos períodos de seca ou pluviosidade anormal.
CARVALHOS (-11%) (<i>Quercus spp.</i>)	- Substituição por outras espécies, de crescimento mais rápido e mais rentáveis. - Incêndios florestais.
PINHEIRO-BRAVO (-27%) (<i>Pinus Pinaster</i>)	- Abandono e despovoamento das áreas rurais, e conversão da floresta em espaços urbanos. - Substituição por outras espécies. - Incêndios florestais. - Aumento de doenças e pragas.

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

Uma parte significativa da nossa floresta integra o “**Sistema Nacional de Áreas Classificadas**”

É constituído pela **Rede Nacional de Áreas Protegidas (RNAP)**, que, por sua vez, classifica várias **áreas protegidas** em ambientes terrestres, aquáticos interiores e/ou marinhos em que a biodiversidade apresenta, pela sua raridade, valor científico, ecológico, social ou cénico, relevância especial que exige medidas específicas de conservação e gestão.

RNAP dispõe de várias tipologias de **Áreas Protegidas (AP)** de âmbito **nacional, regional ou local**, tais como: Parques Nacionais; Parques Naturais; Reservas Naturais; Paisagens Protegidas; Monumentos Naturais.

REDE NATURA 2000
(rede comunitária europeia)

RESERVAS DA BIOSFERA
(rede mundial)

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

GEOSÍNTESE

REDE NATURA 2000

- Compreende as áreas classificadas como Zonas Especiais de Conservação (ZEC) e as Zonas de Proteção Especial (ZPE).
- É uma **rede ecológica comunitária (UE)**, cujo objetivo prende-se com a **conservação dos habitats naturais e da fauna e flora selvagens dos vários Estados-Membros**, garantindo a preservação da biodiversidade.



GEOSÍNTESE

RESERVAS DA BIOSFERA

- As Reservas da Biosfera são uma **rede mundial** de espaços reconhecidos internacionalmente pela UNESCO.
- Trata-se de territórios onde existe um mosaico de ecossistemas importantes e representativos de cada Região Biogeográfica, que tem como finalidade **conjuguar a conservação dos valores naturais com a manutenção dos valores culturais e com o desenvolvimento sustentável da população residente**.

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

ATIVIDADE 2 – CONHECER PARA (RE)ORDENAR

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

ORGANIZAÇÃO DA TURMA EM GRUPOS

Estudante 3
Estudante 8
(REGIÃO DO ALENTEJO)

Estudante 4
Estudante 18
Estudante 17
Estudante 24
(REGIÃO DA AML)

Estudante 6
Estudante 10
Estudante 16
Estudante 23
(REGIÃO CENTRO)

Estudante 13
Estudante 21
Estudante 7
(R. A. DOS AÇORES)

Estudante 19
Estudante 15
Estudante 5
(R. A. DA MADEIRA)

Estudante 20
Estudante 2
Estudante 1
(REGIÃO NORTE)

Estudante 9
Estudante 12
Estudante 14
Estudante 22
(REGIÃO DO ALGARVE)

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

ATIVIDADE 2 – CONHECER PARA (RE)ORDENAR

O que fazer?

Como fazer?

1ª PARTE

• **Recolher informações** sobre o setor florestal da região que me foi atribuída:

- Qual a sua importância?
- Quais são as espécies que predominam?

-----> Consultar a **Carta do Uso e Ocupação do Solo (COS)**.

-----> Consultar o **Inventário do ICNF**, fornecido pelo prof.

Adicionar imagens

2ª PARTE

• **Pesquisar e identificar** problemas associados ao setor florestal da região que me foi atribuída:

- Quais são os principais problemas?

-----> Consultar notícias, vídeos e outras fontes.

Procurar razões explicativas

• **Pesquisar e propor** soluções para resolver os problemas identificados:

- O que pode ser feito para resolver os problemas que identificamos?

-----> Apresentação de alguns exemplos

*todas as respostas, gráficos, mapas e/ou imagens devem ser apresentadas ao professor.

MÓDULO A2. O QUADRO NATURAL DE PORTUGAL – A COBERTURA VEGETAL

A FLORESTA PORTUGUESA

REGIÃO A TRABALHAR PELO GRUPO

Caracterização:

Breve caracterização da região, onde deves incluir:

- O peso % da floresta na Carta do Uso e Ocupação do Solo.
- A área (em hectares ou km²) ocupada pela floresta.
- Outras informações geograficamente relevantes a mencionar.
- Adicionar, pelo menos, um mapa ou figura.

Principais espécies:

Deves colocar:

- As principais espécies florestais (máximo 4).
- Preferencialmente acompanhado por imagens ilustrativas.

Identificação e descrição dos principais problemas:

- Deves identificar, pelo menos, dois problemas associados às florestas da região.
- Deves explicar o porquê de serem problemas.
- Deves destacar as ideias-chave a transmitir pelas frases que introduzires.
- Se possível, ilustra as ideias que pretendes transmitir.

Soluções para resolver os problemas:

- Deves apresentar, pelo menos, duas soluções.
- Deves selecionar soluções que encontres nas tuas pesquisas, ainda que deves, preferencialmente, ideias originais (seja valorizadas).
- Deves explicar as ideias-chave que pretendes transmitir.
- Se possível, ilustra as ideias que pretendes transmitir.

Curso Profissional de Turismo (17)

RESULTADO FINAL

POSTER

CELEBRAR O DIA INTERNACIONAL DAS FLORESTAS
(PASSADO DIA 21 DE MARÇO)

Exposição no Externato Santa Clara

NOTA IMPORTANTE: todas as respostas, gráficos, mapas e/ou imagens devem ser apresentadas ao professor!

Algumas fontes utilizar que podem utilizar:

- Carta do Uso e Ocupação do Solo (disponível na Drive);
- Relatório do 6º Inventário Florestal (ICNF, 2015) (disponível na Drive);
- Site *Florestas.pt* (disponível através do link: <https://florestas.pt/>);
- Notícias, vídeos, infografias, mapas, gráficos;
- Ecoregions: <https://ecoregions.appspot.com/>
- Agência Europeia do Ambiente: <https://www.eea.europa.eu/en>
- Site Global Forest Watch: <https://www.globalforestwatch.org/>
- Plantmaps.com: <https://www.plantmaps.com/index.php>

*Nota: em caso de dúvidas, peçam ajuda aos professores.

Anexo 24. *Template* elaborado e disponibilizado aos estudantes para a produção do poster para a exposição final.

A FLORESTA PORTUGUESA

REGIÃO A TRABALHAR PELO GRUPO

Caracterização:

Breve caracterização da região, onde deves incluir:

- O peso % da floresta na Carta do Uso e Ocupação do Solo.
- A área (em hectares ou km²) ocupada pela floresta.
- Outras informações geograficamente relevantes a mencionar.
- Adicionar, pelo menos, um mapa ou figura.

Principais espécies:

Deve colocar:

- As principais espécies florestais (máximo 4).
- Preferencialmente acompanhado por imagens ilustrativas.

Identificação e descrição dos principais problemas:

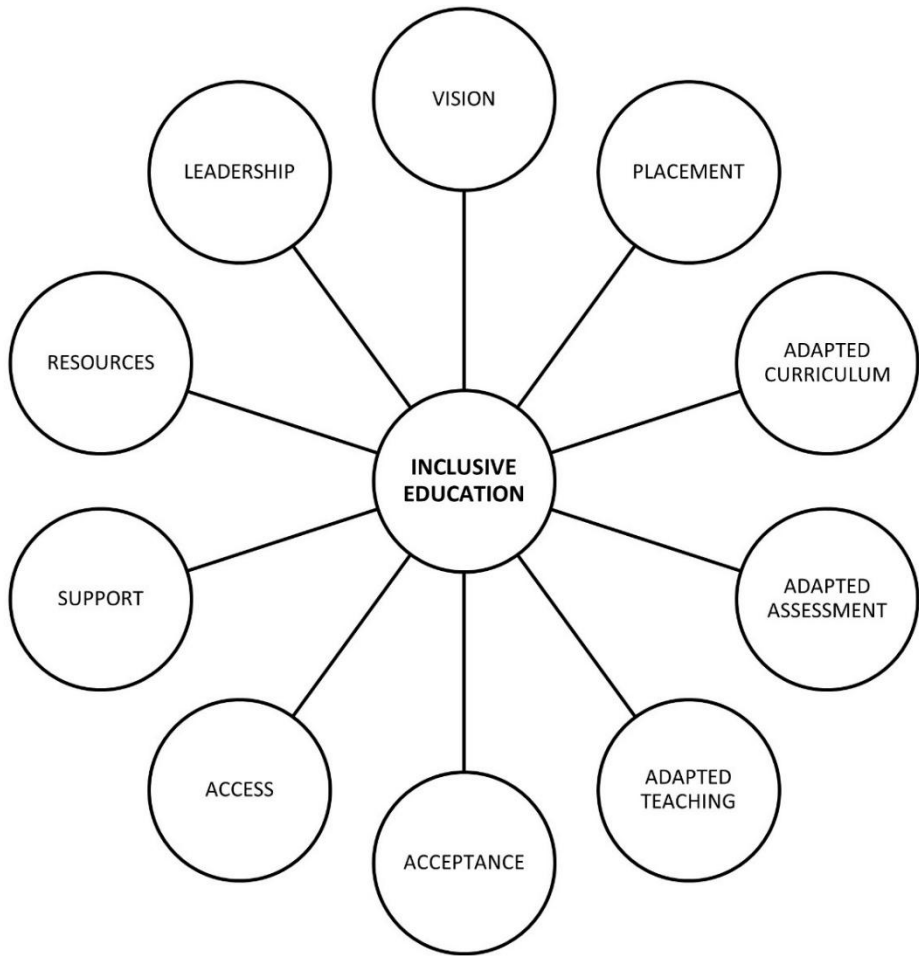
- Deves identificar, pelo menos, dois problemas associados às florestas da região.
- Deves explicar o porquê de serem problemas.
- Deves destacar as ideias-chave a transmitir pelas frases que introduzires.
- Se possível, ilustra as ideias que pretendes transmitir.

Soluções para resolver o problema:

- Deves apresentar, pelo menos, duas soluções.
- Podes selecionar soluções que encontres nas tuas pesquisas, ainda que devas, preferencialmente, ideias originais (serão valorizadas).
- Deves explicar as ideias-chave que pretendes transmitir.
- Se possível, ilustra as ideias que pretendes transmitir.

Apêndices

Apêndice 1. "Model of Inclusive Education" por David Mitchell (2015, p. 11).



Apêndice 2. "Access, participation, and success as the main pillars of inclusive education" por Alves & Fernandes (2022, p. 398).



Apêndice 3. "Description of Different Measures Used to Capture a Sense of Belonging" por Mahar et al. (2014, pp. 23-28).

<i>Study</i>	Bollen & Hoyle, 1990
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	A construct of perceived cohesion, a sense of belonging comprises both cognitive and affective elements. At the cognitive level, judgements of belonging include accumulated information about experiences with the group as a whole and with other group members. At the affective level, judgements of belonging include feelings that reflect the individual's appraisal of their experiences with the group and group members.
<i>Measurement Tool</i>	Perceived Cohesion Scale.
<i>Questions</i>	I feel a sense of belonging to [blank]. I feel that I am a member of the [blank] community. I see myself as part of the [blank] community.
<i>Study</i>	Chow, 2007
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Not specified.
<i>Measurement Tool</i>	Questionnaire: Sense of belonging measured as a dimension of adaption. Five-point likert scale for each question ranging from strongly disagree to strongly agree.
<i>Questions</i>	I am very interested in issues, events, or affairs concerning Canada/homeland; I have a strong positive feeling about being Canadian; I have a strong sense of belonging to Canada; I feel a strong attachment towards my own ethnic group; I am active in organizations or social groups that include mostly people of my own ethnic group; I find it easy to make friends with Canadians who are not of my own ethnic group; I seldom spend time with Canadians who are not of my own ethnic group.
<i>Study</i>	Faircloth & Hamm, 2005
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	A student's experience of belonging includes close relationships with school social groups, individuals and activities. Consider four domains of a sense of belonging: Bonding with teachers, having a place within the network of peer relationships, extracurricular involvement and perceived ethnic-based discrimination.
<i>Measurement Tool</i>	Questionnaire developed for study. Included questions aimed at understanding student perceptions of positive relationship with peers and teachers and activities at school. Five-point likert scales ranged from strongly agree to strongly disagree or from almost never to almost always.
<i>Questions</i>	Total number of friendship nominations (number of times the student's id number appeared as a nomination of top 5 closest friends within the school). Time spent in extracurricular activities (total number of hours per week). Bonding with the teacher (e.g., items: There is a teacher I could go to if I got into trouble; My teachers care about how I am doing). Perceived discrimination based on ethnic group membership (three items related to students perceptions of how often teachers, other adults at school or students were unfair to the student based on their ethnic background).

<i>Study</i>	Goodenow, 1993
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Believe themselves to be welcomed, valued and respected by others there or have a sense of school membership, referring to not the technical enrolment but the individual's perception that others in the school are for them and that they count in the school
<i>Measurement Tool</i>	Psychological Sense of School Membership Scale (PSSM) – an 18-item scale that requires answering using a five-point likert scale. Questions refer to the following aspects of belonging: perceived liking, acceptance, inclusion, respect and encouragement in participation.
<i>Questions</i>	Most teachers at this school are interested in me; I feel like a real part of the school; People here notice when I'm good at something; Other students in this school take my opinion seriously.
<i>Study</i>	Hagerty & Patusky, 1995
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	The experience of personal involvement in a system or environment so that persons feel themselves to be an integral part of that system or environment. Two critical attributes of sense of belonging: (1) valued involvement or the experience of being valued and needed, and (2) fit, the person's perception that his or her characteristics articulate with or complement the system or environment
<i>Measurement Tool</i>	Sense of Belonging Instrument – Psychological. Aims to address valued involvement using 18-items scored on a four-point likert scale.
<i>Questions</i>	If I died tomorrow very few people would come to my funeral. I often wonder if there is any place on earth where I really fit in.
<i>Study</i>	Hill, 2009
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Measured sense of belonging as connectedness, with connectedness being defined as the interrelatedness, intertwining and interlacing of the seven dimensions forming a circle and represent the worldview of Native American Culture (Lowe & Struthers, 2001).
<i>Measurement Tool</i>	Wellness Circles, An American Indian Approach Survey Questionnaire.
<i>Questions</i>	Do you feel connected to your community and satisfied with your life?
<i>Study</i>	Inkelas et al., 2004
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Not specified.
<i>Measurement Tool</i>	National Study of Living-Learning Programs (NSLLP).
<i>Questions</i>	I feel a sense of belonging; I feel a member of the campus community; I feel comfortable on campus; I would choose the same college over again; My college is supportive of me.

<i>Study</i>	Itzhaky, 1995
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Community belonging operationalized as three components: identification (pride in the community); involvement (willingness to invest personal effort); and loyalty (affection for and attachment to the community).
<i>Measurement Tool</i>	A number of questions combined to represent the overall construct of community belonging. Five-point likert scales were used for each question ranging from strongly disagree to strongly agree.
<i>Questions</i>	Pride in living in the community. Pride that the children live in the community. Pride in the organizations of the community. Willingness to invest personal effort as a member of the community. Affection for and attachment to the community and a wish to remain a member of the community.
<i>Study</i>	Kember et al., 2001
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Not specified.
<i>Measurement Tool</i>	Scale developed for study. Five-point likert scales used ranging from definitely agree to definitely disagree.
<i>Questions</i>	I feel a sense of belonging to my classmates; I am able to relate to my class/tutorial group; I feel that I have established a relationship with my class/tutorial group; I feel a sense of closeness with my tutor/lecturer; I am able to relate to my tutor/lecturer; I feel that I have established a relationship with my tutor/lecturer; I feel a sense of belonging to my department; I am able to relate to my department; I feel that I have established a relationship with my department; I feel a sense of belonging to my university; I am able to relate to my university; I feel that I have established a relationship with my university.
<i>Study</i>	Krause & Wulff, 2005
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Sense of belonging to a congregation is shaped by the interplay between one's history with a congregation, support received from fellow church members, current levels of church attendance, and negative interaction with fellow parishioners.
<i>Measurement Tool</i>	US Congregational Life Survey. High score meant that they felt strongly that they belong in their place of worship.
<i>Questions</i>	Do you have a strong sense of belonging in this congregation?

<i>Study</i>	Levett-Jones et al., 2009
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	A deeply person and contextually mediated experience that evolves in response to the degree to which an individual feels (1) secure, accepted, included, valued and respected by a defined group, (2) connected with or integral to the group, and (3) that their professional and/or personal values are in harmony with those of the group. The experience of belongingness may evolve passively in response to the actions of the group to which one aspires to belong and/or actively through the actions initiated by the individual.
<i>Measurement Tool</i>	Belongingness Scale – Clinical Placement Experience (BES-CPE). *Adapted from the Belongingness Scale (Somers, 1999).
<i>Questions</i>	Measured belonging specific to four environments: (1) family, (2) friends, (3) work/school and (4) neighbourhood/community. Measured feelings, cognition and behaviours of major components of belongingness: Esteem (feeling secure, included, valued and respected by others) and connectedness (feeling part of or integral to the group, being accepted and fitting in).
<i>Study</i>	Ma, 2003
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Extent to which students feel personally accepted, respected, included and supported in the school social environment (Goodenow, 1993).
<i>Measurement Tool</i>	New Brunswick School Climate Survey, developed by staff based on a theoretical schema (Willms, 1992). Used 6 items to measure the construct of sense of belonging. Response choices were YES; yes, sometimes; no, NO.
<i>Questions</i>	I feel like I belong at this school; Often I feel awkward and out of place; I feel the teacher likes me; Often I feel lonely at school; I make friends at school easily; Other children seem to like me.
<i>Study</i>	Marsiglia, Kulis, & Napoli, 2003
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	The extent of personal membership, respect and support that students feel in the school (Hagborg, 1998).
<i>Measurement Tool</i>	Survey developed for study. Five-point likert scale (strongly disagree to strongly agree).
<i>Questions</i>	I really feel that I belong in this school.

<i>Study</i>	Salomone, Richmond, Morrow, & Hoffman, 2003
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Integration into the social and academic systems associated with postsecondary institutions, reflects a student's judgement of "fit," representing perceptions on the part of the student of shared values and support in the collegiate environment (Tinto, 1975; Tinto, 1987).
<i>Measurement Tool</i>	The questionnaire was developed from focus groups with students. Part 1 contained questions regarding demographic information. Parts 2 and 3 related to "sense of belonging" and explored peer relationship (Part 2) and faculty relationships (Part 3) for a total of 88 questions on two scales. Available responses: Completely true; mostly true; equally true and untrue; mostly untrue; and completely untrue.
<i>Questions</i>	I like knowing other people in my classes; I feel alone when I'm in class; I feel that faculty members would take the time to talk to me if I needed help; I feel that a faculty member would be sympathetic if I was upset.
<i>Study</i>	Stewart et al., 2009
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Can reflect experiences of being valued and needed or of feeling that one is congruent with other people, groups or environments (Hagerty & Patusky, 1995).
<i>Measurement Tool</i>	One item on a 110-item survey, developed from the qualitative section of the research.
<i>Questions</i>	If one means that you feel left out and ten means you feel accepted in your neighbourhood, what number between one and 10 comes closest to how you feel?
<i>Study</i>	Tartakovsky, 2008
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Not specified.
<i>Measurement Tool</i>	Scale developed to measure belonging to a country by Roccas (1997) and used five-point likert scale for all questions (Roccas, 1997).
<i>Questions</i>	Being Israeli is an important part of my self-definition; When I talk about Israelis, I say "we" and not "they"; When Israelis are criticized, I take it personally; It is important for me to think about myself as an Israeli.
<i>Study</i>	Thomas et al., 2003
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Not specified.
<i>Measurement Tool</i>	College Student Experiences Questionnaire. Contains three questions looking at relationships with peers, faculty and staff. These are rated on Likert scales that range from seven to one. Anchors to the scale are e.g., 7: Friendly, supportive, sense of belonging to 1: Competitive, uninvolved, sense of alienation.
<i>Questions</i>	Relationships with other students; Relationships with administrative personnel and offices; Relationship with faculty members.

<i>Study</i>	Village, 2007
<i>Definition of "Sense of Belonging"</i>	Not specified.
<i>Measurement Tool</i>	Survey developed for study.
<i>Questions</i>	Which of these statements is most true of you? I feel entirely at home in my church OR I occasionally feel out of place in my church OR I feel I don't really belong in my church.

Apêndice 4. Versão original da “Psychological Sense of School Membership (PSSM) Scale”, de Goodenow (1993), para avaliar o Sentimento de Pertença à Escola (SPE).

Psychological Sense of School Membership Scale

Circle the answer for each statement that is most true for you.

1) I feel like a part of my school.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
2) People at my school notice when I am good at something.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
3) It is hard for people like me to be accepted at my school.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
4) Other students in my school take my opinions seriously.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
5) Most teachers at my school are interested in me.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
6) Sometimes I feel as if I don't belong in my school.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
7) There is at least one teacher or adult I can talk to in my school if I have a problem.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
8) People at my school are friendly to me.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
9) Teachers here are not interested in people like me.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
10) I am included in lots of activities at my school.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
11) I am treated with as much respect as other students in my school.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
12) I feel very different from most other students at my school.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
13) I can really be myself at my school.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
14) Teachers at my school respect me.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
15) People at my school know that I can do good work.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
16) I wish I were in a different school.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
17) I feel proud to belong to my school.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5
18) Other students at my school like me the way that I am.	Not at all true 1	2	3	4	Completely true 5

Goodenow, C., 1993

Apêndice 5. Versão da PSSM traduzida para a língua portuguesa, validada e aplicada por Teixeira (2019).

Anexo A – Questionário aplicado à amostra de estudo

PIC - AZ	ESC	T	SE	IE	AP-PIC

I - O Sentimento de Pertença à Escola

Olá! Pensa na escola onde estudas. Em baixo, vais encontrar algumas frases para que nos dês uma opinião acerca da tua ligação à escola que frequentas. Lê as frases com cuidado e assinala em que medida cada frase é verdadeira para ti. Não existem respostas certas ou erradas, procura apenas dar a tua opinião com honestidade. Por favor, assinala com um (X) o número que, para ti, melhor define a ligação que tens à tua escola. Antes de começares, lembra-te que os números têm este significado:

1	2	3	4	5
“Não é nada verdadeiro”	“Não é muito verdadeiro”	“Bem verdadeiro”	“Muito verdadeiro”	“Completamente verdadeiro”

1. Sinto-me verdadeiramente parte da minha Escola.	1	2	3	4	5
2. As pessoas aqui notam quando eu faço alguma coisa bem-feita.	1	2	3	4	5
3. É difícil para pessoas como eu serem aceites nesta escola.	1	2	3	4	5
4. Os/as outros/as alunos/as desta escola levam a sério as minhas opiniões.	1	2	3	4	5
5. A maioria dos/as professores/as da minha escola interessam-se por mim.	1	2	3	4	5
6. Às vezes sinto-me como se não pertencesse aqui.	1	2	3	4	5
7. Há pelo menos um/a professor/a ou outra pessoa adulta na minha escola com quem eu possa conversar se tiver um problema.	1	2	3	4	5
8. As pessoas nesta escola são amigáveis para mim.	1	2	3	4	5
9. Os/as professores/as daqui não estão interessados/as em pessoas como eu.	1	2	3	4	5
10. Eu participo em muitas atividades aqui na Escola.	1	2	3	4	5
11. Sou tratado/a com o mesmo respeito que os/as outros/as alunos/as.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me muito diferente da maioria dos/as outros/as alunos/as daqui.	1	2	3	4	5
13. Posso, realmente, ser Eu mesmo/a nesta escola.	1	2	3	4	5
14. Os/as professores/as desta escola respeitam-me.	1	2	3	4	5
15. As pessoas desta escola sabem que sou capaz de fazer um bom trabalho.	1	2	3	4	5
16. Gostaria de estar numa escola diferente.	1	2	3	4	5
17. Sinto-me orgulhoso/a em pertencer a esta Escola.	1	2	3	4	5
18. Os/as outros/as alunos/as gostam de mim como eu sou.	1	2	3	4	5



Apêndice 6. "Organização do trabalho pedagógico a partir de um estudo de caso" por Cosme et al. (2021, p. 125-126).

Estudo de Caso		
Etapas	Reflexão	Estratégias
Reflexão professor(es) para preparação da aula	Quais são os conhecimentos prévios dos alunos? Quais são as possíveis estratégias para a resolução do problema? Como apoiar os alunos na superação das suas dificuldades? Como apresentar sugestões para o trabalho dos alunos sem comprometer o desafio? Que recursos didáticos poderemos mobilizar ou construir?	Construção de uma sequência didática.
Seleção do caso	Como podemos apoiar os alunos na definição do caso? <i>ou</i> Como podemos apoiar os alunos na compreensão do caso apresentado?	Apresentação de uma história, de um vídeo, ou exploração do manual, ou apresentação de um problema decorrente de uma aula orientada pelo método expositivo.
Planificação do estudo	Como podemos apoiar os alunos na divisão das tarefas e na seleção dos recursos? Como construir um ambiente assente na cooperação?	- Definição dos grupos a partir dos interesses dos alunos pelas áreas temáticas. - Mapeamento dos recursos necessários para o desenvolvimento do estudo.
Realização do estudo	Como promover a partilha dos processos? Como monitorizar o desenvolvimento do estudo? Como construir um ambiente assente na cooperação?	- Construção de um ambiente favorável ao diálogo sobre os processos. - Realização de momentos de auto e heteroavaliação.
Apresentação do estudo	Como promover a partilha dos produtos? Como potenciar a construção do conhecimento, integrando a linguagem específica da(s) disciplina(s), a partir do trabalho desenvolvido pelos alunos? Como desafiar os alunos a mobilizarem os conceitos/conhecimentos trabalhados em novos estudos?	- Construção de um ambiente favorável à apresentação dos resultados de cada grupo. - Análise dos produtos de todos os grupos, numa lógica de auto e heteroavaliação. - Realização de Conselhos de Cooperação com a utilização do diário de turma.

Apêndice 7. "Organização do trabalho pedagógico a partir da aprendizagem baseada na resolução de problemas" por Cosme et al. (2021, p. 117).

Aprendizagem baseada na resolução de problemas		
Etapas	Reflexão	Estratégias
Reflexão professor(es) para preparação da aula	Quais são os conhecimentos prévios dos alunos? Quais são as possíveis estratégias para a resolução do problema? Como apoiar os alunos na superação das suas dificuldades? Como apresentar sugestões para o trabalho dos alunos sem comprometer o desafio? Que recursos didáticos poderemos mobilizar ou construir?	Construção de uma sequência didática.
Apresentação problema	Qual é o problema que poderá potenciar as aprendizagens? Como apresentar o problema ao grupo de alunos?	Apresentação de um vídeo, ou construção num <i>software</i> , ou exploração do manual, ou apresentação de um problema decorrente de uma aula orientada pelo método expositivo.
Resolução em pequenos grupos	Como potenciar a compreensão da tarefa pelos alunos? Como construir um ambiente assente na cooperação?	- Construção de um guião que apoie a compreensão da tarefa. - Definição de uma estratégia integrada na temática para a formação dos grupos.
Plenário	Como promover a partilha dos processos e produtos?	- Construção de um ambiente favorável à exposição das estratégias e resultados de cada grupo. -Análise dos processos e produtos de todos os grupos, numa lógica de heteroavaliação. - Dinamização de uma discussão coletiva de modo a promover o consenso.
Sistematização	Como potenciar a construção do conhecimento, integrando a linguagem específica da(s) disciplina(s), a partir do trabalho desenvolvido pelos alunos?	Exposição dialogada sobre os conceitos/conhecimentos abordados.
Formulação problemas	Como desafiar os alunos a mobilizarem os conceitos/conhecimentos trabalhados para a formulação e resolução de novos problemas?	Construção de um ambiente favorável à formulação de novos problemas bem como a sua resolução pelos diferentes grupos.