

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

O que move os alunos para a escola de hoje?
Barreiras e Motivações

Aurélio José Martins

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

2025

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

O que move os alunos para a escola de hoje?
Barreiras e Motivações

Aurélio José Martins

Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Patrícia Tavares de Almeida

maio de 2025

O QUE MOVE OS ALUNOS PARA A ESCOLA DE HOJE? BARREIRAS E MOTIVAÇÕES

© 2025 by Aurélio José Martins está licenciado sob: [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



Agradecimentos

A realização desta dissertação representou um percurso de aprendizagem profundo e desafiante, que não teria sido possível sem o apoio, incentivo e contributo de diversas pessoas e instituições, às quais deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Ana Patrícia Almeida, pela orientação rigorosa, pelas sugestões valiosas e pela confiança depositada ao longo de todo o processo de investigação. O seu acompanhamento atento foi fundamental para a concretização deste trabalho.

Agradeço também aos docentes do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, pela partilha de conhecimentos e pela inspiração que me transmitiram durante este percurso formativo.

Expresso a minha gratidão aos membros da Direção, Docentes, Técnicos Superiores, Alunos e Encarregados de Educação, que participaram generosamente neste estudo. Sem a sua colaboração e disponibilidade, esta investigação não teria sido possível.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Luísa e Cláudia, pelas partilhas e pelo apoio mútuo ao longo desta etapa académica.

Aos meus amigos, especialmente à Manuela, ao Paulo e à Sandra pelo incentivo constante, por acreditarem sempre no meu valor, especialmente nas alturas em que duvidei ser capaz;

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional, paciência e compreensão, mesmo nos momentos de maior exigência.

Por fim, agradeço profundamente a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Página propositadamente deixada em branco

Dedicatória

Aos meus queridos pais,
que já não estão fisicamente presentes,
mas cuja memória, amor e ensinamentos continuam
a guiar cada passo do meu caminho.



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE
STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente Dissertação. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.^a série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.^a série, N.º 215, 6th November 2013).

Universidade Aberta, 06 de maio de 2025

Nome completo/ Full name: Aurélio José Cardoso Martins

Assinatura

Assinado por: **Aurélio José Cardoso Martins**
Num. de Identificação: 12638778
Data: 2025.05.08 14:36:57 +0100

Resumo

Esta investigação visa compreender os fatores que influenciam a presença, o envolvimento e a motivação dos alunos no contexto escolar contemporâneo, com especial enfoque nas barreiras que potenciam o abandono e nas dinâmicas que promovem a permanência. Adotando uma metodologia mista, com predominância qualitativa, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas a um conjunto alargado de participantes: alunos dos três ciclos do ensino básico, docentes, técnicos superiores, encarregados de educação e direção pedagógica. A recolha e análise dos dados permitiram uma leitura articulada entre diferentes níveis de responsabilidade educativa.

Os resultados revelam a centralidade da motivação intrínseca (Deci & Ryan, 1985, 2000), sustentada pela perceção de autonomia, competência e relação, como motor essencial da implicação dos alunos. Em contrapartida, identificaram-se constrangimentos associados a práticas pedagógicas desmotivadoras, climas escolares negativos e contextos familiares fragilizados, reforçando a influência dos *habitus* sociais e culturais (Bourdieu, 1986) na trajetória escolar. A análise evidenciou ainda a relevância da agência e da autoeficácia percebida (Bandura, 1986), bem como a importância da experiência escolar como construção de sentido (Dubet, 1994).

Este estudo confirma a necessidade de uma abordagem integrada e interativa entre atores escolares e familiares, centrada na escuta, na corresponsabilização e no desenvolvimento de práticas inclusivas e motivadoras. Os dados recolhidos oferecem contributos significativos para o delineamento de políticas educativas orientadas para a prevenção do abandono precoce e a promoção de percursos escolares significativos e resilientes.

Palavras-chave: motivação intrínseca; autoeficácia; relação escola-família; experiência escolar; inclusão educativa.

Abstract

This research aims to understand the factors that influence students' presence, engagement, and motivation in the contemporary school context, with a particular focus on the barriers that lead to dropout and the dynamics that promote educational persistence. Adopting a mixed methodology, with a predominantly qualitative approach, questionnaires and interviews were conducted with a broad group of participants: students from all three basic education cycles, teachers, school counsellors, legal guardians, and pedagogical leadership. The data collection and analysis enabled an integrated reading across different levels of educational responsibility.

The findings highlight the centrality of intrinsic motivation (Deci & Ryan, 1985, 2000), supported by the fulfilment of needs for autonomy, competence, and relatedness, as a key driver of student involvement. Conversely, constraints were identified related to demotivating teaching practices, negative school climates, and vulnerable family contexts, reinforcing the influence of social and cultural habitus (Bourdieu, 1986) on school trajectories. The analysis also underlines the relevance of agency and perceived self-efficacy (Bandura, 1986), as well as the role of school experience as a process of meaning-making (Dubet, 1994).

This study confirms the need for an integrated and interactive approach among school and family actors, focused on listening, shared responsibility, and the development of inclusive and motivating practices. The findings offer significant contributions for the design of educational policies aimed at preventing early school leaving and promoting meaningful and resilient educational paths.

Keywords: Intrinsic motivation; self-efficacy; school-family relationship; school experience; educational inclusion.

Índice

	Página
Agradecimentos	III
Dedicatória	V
RESUMO	VII
ABSTRACT	VIII
ÍNDICE	IX
ÍNDICE DE QUADROS	XII
ÍNDICE DE TABELAS	XII
ÍNDICE DE FIGURAS	XII
ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	XIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo 1 – Abertura da escola a novos públicos	6
1.1. A democratização do ensino.....	6
1.2. A escola de massas.....	7
1.3. A gramática escolar.....	9
1.4. A inovação pedagógica – das origens às reivindicações contemporâneas.....	10
1.5. Uma nova abordagem sobre o ensino e o currículo	12
Capítulo 2 - Motivação	15
2.1. A motivação na educação.....	18
2.2. Formas de motivação (intrínseca e extrínseca)	19
2.3. Uma breve abordagem pelas teorias da motivação.....	20
Capítulo 3 - As Influências Sociais na Motivação Escolar	24
3.1. Família.....	24
3.2. Expetativa face à escola.....	25
3.3. Pares.....	26
3.4. Professores.....	27
3.5. Clima escolar.....	28
3.6. Recursos disponíveis.....	29

3.7. O Ambiente físico da escola.....	30
Capítulo 4 - Multiculturalidade e culturas juvenis.....	31
4.1. Multiculturalidade.....	31
4.2. Culturas juvenis.....	32
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	34
Capítulo 5 – Enquadramento geral da investigação.....	34
5.1. Construção do problema de investigação.....	34
5.2. Questão de partida e objetivos da investigação.....	36
5.3. Contextualização do estudo.....	36
5.4. Breve caracterização do contexto em que incidiu a pesquisa.....	37
5.5. Sujeitos da investigação.....	38
5.5.1. Caracterização sociodemográfica dos participantes do inqué- rito por questionário (fase II)	41
Capítulo 6 – Desenho Metodológico.....	45
6.1. Metodologia e fases de investigação.....	45
6.2. Fase I – Pesquisa qualitativa.....	46
6.2.1. Análise documental.....	46
6.2.2. Inquérito por entrevista (focus group)	47
6.3. Fase II – Pesquisa quantitativa.....	49
6.3.1. Inquérito por questionário.....	49
Capítulo 7 – Técnicas e procedimentos de análise de dados.....	51
7.1. Recolha de dados fase I e II.....	51
7.2. Técnicas para o tratamento e análise de dados.....	54
Parte III - Apresentação e discussão dos resultados.....	57
Capítulo 8 - Apresentação dos resultados.....	57
8.1. Análise comparativa da motivação escolar.....	57
8.1.1. Análise do envolvimento emocional dos alunos.....	64
8.2. Perceções sobre as relações interpessoais no contexto escolar como fa- tor motivador.....	65
8.3. O papel das metodologias de ensino na motivação dos alunos	71
8.4. Organização dos tempos escolares.....	76

8.5. Atividades extracurriculares: Importância percebida e participação na comunidade escolar.....	81
8.6. Espaços escolares: condições materiais e ambientes de aprendizagem.....	85
Considerações Finais	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	108

Índice de quadros

	Página
Quadro 1. Definição do conceito de motivação.....	17
Quadro 2. Breve abordagem das teorias da motivação.....	21

Índice de tabelas

	Página
Tabela 1. Caracterização e codificação dos entrevistados por perfil e número de participantes (fase qualitativa)	39
Tabela 2. Caracterização dos participantes do estudo (fase quantitativa)	40
Tabela 3. Caracterização sociodemográfica dos participantes do questionário (fase II)	43
Tabela 4. Análise comparativa da motivação escolar.....	60
Tabela 5. Frequência das percepções sobre as relações interpessoais no contexto escolar.....	69
Tabela 6. Frequência das percepções sobre as metodologias de ensino.....	74
Tabela 7. Indicadores comparativos da organização dos tempos letivos.....	79
Tabela 8. Indicadores comparativos sobre atividades extracurriculares por grupo inquirido.....	84
Tabela 9. Indicadores comparativos sobre as infraestruturas por grupo inquirido.....	87

Índice de figuras

	Página
Figura 1. Abordagens teóricas (criação própria)	33
Figura 2. Categorias das questões do inquérito por entrevista (criação própria) ..	52
Figura 3. Categorias constantes nos inquéritos por questionário (criação própria)	54

Abreviaturas, siglas e acrónimos

Cit. In. – Citado em

DP – Direção Pedagógica

e.g. – Por exemplo

EE – Encarregados de Educação

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

et. al. – Entre Outros

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MUA – Medidas Universais de Apoio

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

P. – Página

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

SDT – Self-Determination Theory (Teoria da Autodeterminação)

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TS – Técnicos Superiores

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Introdução

A educação desempenha um papel central no desenvolvimento individual e social, sendo responsabilidade do sistema de ensino garantir que todos os alunos adquiram as competências necessárias para enfrentar os desafios do futuro como profissionais e cidadãos ativos. No contexto português, após a democratização do ensino na sequência da Revolução de 1974, registou-se uma expansão massiva da escolarização, pelo que a escola deixou de estar acessível apenas a uma elite, passando a abrir as suas portas a diferentes públicos que estavam limitados no acesso, o que ampliou significativamente a diversidade no espaço escolar. Paralelamente, a evolução das sociedades contemporâneas gerou novos desafios e impulsionou transformações que exigem constantes adaptações da instituição escolar.

Nos últimos anos, os sistemas educativos têm sido confrontados com desafios persistentes relacionados com o desinteresse, o insucesso e o abandono escolar. Em Portugal, embora se tenham registado melhorias significativas nos indicadores de acesso e permanência na escola, o país continua a apresentar taxas preocupantes de desmotivação e abandono precoce. De acordo com a OCDE (2023), cerca de 16% dos jovens portugueses não concluem o ensino secundário, e os níveis de satisfação com a experiência escolar continuam abaixo da média dos países membros. Estes dados evidenciam a importância de compreender o que efetivamente move, ou afasta, os alunos da escola, num tempo marcado por mudanças sociais aceleradas, novas exigências educativas e uma crescente diversidade dos públicos escolares.

Em Portugal, investigações recentes, como as de Alves et. al. (2021) e Veiga (2020), sublinham a importância da motivação intrínseca, da perceção de apoio da parte dos professores e da participação ativa dos alunos como fatores cruciais para o rendimento escolar e do bem-estar educativo. Estudantes motivados tendem a envolver-se de forma mais ativa nas atividades escolares, a demonstrar maior perseverança perante os desafios e a desenvolver competências que favorecem o seu percurso educativo e pessoal (Deci & Ryan, 2000; Wentzel & Brophy, 2014). Assim, investir na promoção da motivação escolar revela-se fundamental para garantir trajetórias de sucesso e inclusão.

A pertinência do tema torna-se ainda mais evidente se considerarmos que a motivação dos alunos é um fator determinante não apenas para o sucesso académico imediato, mas também para a construção de trajetórias escolares positivas, entendidas como percursos de

continuidade e progressão. A ausência de motivação compromete estes percursos, favorecendo fenómenos de insucesso, desinteresse e abandono escolar precoce. Neste sentido, torna-se indispensável estudar o que move (ou afasta) os alunos da escola, hoje, no intuito de informar políticas e práticas pedagógicas e de gestão que promovam uma escola capaz de responder às necessidades reais dos alunos e que faça sentido no seu percurso pessoal e social.

No cenário atual, identificam-se múltiplos fatores de desmotivação que podem comprometer a relação dos alunos com a escola. Por um lado, persistem desigualdades socioeconómicas que afetam o sucesso educativo: apesar de um acesso alargado e gratuito, alunos de meios desfavorecidos continuam a enfrentar maiores dificuldades em persistir e, sobretudo, a obter sucesso, perpetuando disparidades ocultas no sistema educativo (Bourdieu, 1966). Investigações mais recentes, como as de Mauritti, (2020) e Alves, (2022), continuam a demonstrar que o contexto socioeconómico é um fator determinante no percurso escolar dos alunos. Além disso, a falta de condições materiais nas escolas – como infraestruturas desatualizadas, turmas sobrelotadas, escassez de recursos didáticos e acesso limitado às tecnologias – constitui uma barreira significativa ao envolvimento dos estudantes, limitando a qualidade das aprendizagens e agravando desigualdades existentes (Barrett; Carvalho (2021); Fernandes & Neto (2020) 2015; UNESCO, 2016). Em especial, numa era em que a digitalização do ensino é cada vez mais incontornável, estas limitações assumem maior relevância (European Commission, 2020). Paralelamente, fatores pedagógicos e organizacionais internos à escola, como currículos rígidos, práticas de ensino pouco diferenciadas e ausência de estratégias de apoio à autonomia dos alunos, são reconhecidos como elementos que comprometem a motivação discente (Alves & Baptista, 2018; Ryan & Deci, 2020).

Os modelos de ensino primordialmente presentes nas escolas, frequentemente sustentados numa 'gramática escolar' rígida e uniformizadora, tende a ignorar as necessidades, os interesses e as especificidades individuais dos alunos (Nóvoa, 1996; Barroso, 2012; Cabral, 2016). Esta estrutura, fortemente enraizada em práticas padronizadas e burocratizadas, reduz a autonomia discente e afasta os estudantes da construção de aprendizagens significativas (Alves & Baptista, 2018). Consequentemente, a escola pode tornar-se um espaço desmotivador e pouco estimulante, favorecendo fenómenos de desinteresse, rejeição e abandono escolar (Abrantes, 2003).

A desarticulação entre o currículo escolar e a realidade sociocultural e as expectativas dos alunos manifesta-se na dificuldade em estabelecer conexões significativas entre os conteúdos escolares e as vivências concretas dos estudantes. Muitos currículos permanecem estruturados segundo uma lógica homogênea e abstrata, desconsiderando a diversidade de interesses, contextos de vida e projetos de futuro dos jovens (Nóvoa, 1996; Cabral, 2016). Levando mesmo, o Conselho Nacional de Educação (2022) a propor um referencial para a inovação pedagógica, sublinhando que o desenvolvimento de competências deve favorecer a relação entre a escola e a vida, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Esta desconexão compromete a relevância da experiência escolar aos olhos dos alunos, afetando a sua motivação e o sentido atribuído à aprendizagem. Acresce que a falta de autonomia e de voz atribuída ao aluno nas práticas escolares “pode matar o interesse pela aprendizagem” (Alves & Baptista, 2018, p.137). De facto, muitos estudantes encaram a escola apenas como uma obrigação, sem vislumbrar a sua importância na construção do seu futuro.

Perante este cenário, torna-se imperativo (re)inventar a escola, tornando-a mais atracente, inclusiva e centrada no aluno. Vários autores sublinham a urgência de reformar os modelos vigentes, rompendo com “a lógica da ação escolar contínua [...] inserida num modelo arcaico, desvinculado das teorias pedagógicas que aspiram promover a aprendizagem de todos” (Alves & Baptista, 2018, p.128).

Face a estes desafios, a presente investigação propõe-se responder à questão orientadora: *O que motiva os alunos para escola?* Em outras palavras, que motivações os incentivam a frequentar e a participar ativamente na vida escolar, e que barreiras podem dificultar esse envolvimento? Para dar resposta a esta questão, definiu-se um conjunto de objetivos de investigação, organizados em um objetivo geral e vários objetivos específicos. O objetivo geral do estudo consiste em conhecer e analisar, a partir da perceção dos vários atores, os fatores que determinam a motivação dos alunos para a escola.

Para alcançar os objetivos, optou-se por uma abordagem de investigação mista, combinando estratégias qualitativas e quantitativas de forma complementar. Procurou-se assim, uma compreensão mais abrangente e robusta do fenómeno em estudo. Num primeiro momento, procedeu-se a uma investigação qualitativa exploratória, recorrendo a análise docu-

mental e a entrevistas semiestruturadas utilizando a técnica de focus group. A análise documental incidu sobre fontes relevantes (legislação vigente, relatórios institucionais do contexto onde decorreu a investigação), permitindo caracterizar o contexto e fazer emergir dimensões que trouxeram pistas de inquirição para as etapas subsequentes. As entrevistas de grupo foram realizadas junto de diversos atores educativos – alunos de diferentes ciclos de ensino, docentes, elementos da direção pedagógica, técnicos superiores (que intervêm diretamente no processo ensino aprendizagem dos alunos) e encarregados de educação – de modo a captar uma multiplicidade de perceções sobre os fatores que as motivam e obstáculos associados à experiência escolar. Esta pluralidade de participantes visou construir uma visão holística (360º) da problemática em análise, dando voz não só aos próprios alunos (foco principal do estudo) mas também àqueles que, de formas distintas, influenciam ou observam o percurso escolar dos jovens. Os dados recolhidos, na fase qualitativa, após análise permitiram a construção de instrumentos para a segunda fase da recolha de dados. Num segundo momento, desenvolveu-se um estudo quantitativo mediante a aplicação de um questionário por inquérito a uma amostra mais ampla de participantes. A análise estatística foi realizada com o apoio do SPSS, utilizando técnicas de estatística descritiva, complementando a abordagem qualitativa.

Relativamente à estrutura da dissertação, o trabalho organiza-se em três partes principais. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, abordando a evolução do sistema educativo português, o conceito de motivação em educação e as influências sociais que moldam a motivação escolar. A segunda parte apresenta o enquadramento metodológico, explicitando o problema de investigação, os objetivos, o contexto do estudo e as opções metodológicas, assentes numa abordagem mista. A terceira parte dedica-se à apresentação e análise dos dados recolhidos, articulando os resultados qualitativos e quantitativos com o quadro teórico, culminando na formulação de conclusões, recomendações para a prática educativa e propostas para futuras investigações.

Parte I – Enquadramento teórico

O enquadramento teórico deste estudo tem como objetivo mobilizar e discutir diversas abordagens teóricas, provenientes de diferentes disciplinas, relativas aos fatores que influenciam a motivação dos alunos. A sua organização segue uma lógica progressiva, que visa compreender a complexidade da temática e a sua relevância para a escola enquanto organização.

Num primeiro momento, a revisão da literatura aborda a evolução do sistema educativo português, desde o período do Estado Novo até à atualidade, salientando as mudanças políticas e sociais que moldaram a escola contemporânea. Analisa-se ainda de que forma essas transformações, potenciadas pelos efeitos da globalização, promoveram a abertura da escola a novos públicos, evidenciando os desafios atuais colocados à inclusão e à equidade educativa. De seguida, a discussão incide sobre a escola de massas, abordando a estrutura padronizada e homogênea do ensino e os seus impactos na inclusão e exclusão escolares, trazendo à luz as críticas à “gramática escolar”, que perpetua um modelo rígido e pouco ajustado às necessidades dos alunos. A partir desta análise crítica, emerge a necessidade de repensar a escola, conduzindo à reflexão sobre propostas de inovação educativa que promovam um ensino mais dinâmico, centrado no aluno e orientado para o desenvolvimento de competências que valorizem a experiência, a autonomia e a construção ativa do conhecimento.

A segunda parte do enquadramento teórico aprofunda a temática da motivação em contexto escolar, apresentando as principais abordagens teóricas, com destaque para a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca, bem como para algumas teorias fundamentais da área.

Por fim, é desenvolvida uma reflexão teórica em torno das influências sociais na motivação escolar, destacando-se o papel da família, dos pares, dos professores e do clima escolar na construção da motivação dos alunos. São igualmente analisados fatores estruturais, como a organização do ambiente físico da escola, bem como a relevância da multiculturalidade e das culturas juvenis no envolvimento dos estudantes. Ao longo desta estrutura, evidencia-se a complexidade dos desafios educativos contemporâneos e a emergência de estratégias inovadoras que visam tornar a escola um espaço mais atrativo e significativo para os alunos.

1. Abertura da escola a novos públicos

A escola contemporânea deixou de ser um espaço reservado a uma elite, passando a acolher uma população cada vez mais heterogénea, com diferentes histórias de vida, expectativas e necessidades educativas. Esta transformação está associada ao processo de massificação e democratização do ensino, que, segundo Dubet (2002), exige da escola a capacidade de promover coesão social num cenário marcado pela fragmentação.

1.1. A democratização do ensino

A escola configura-se, cada vez mais, como uma instituição heterogénea e plural, onde novos modelos, espaços, atores e dinâmicas são ensaiados, coexistindo com os bastiões mais tradicionais (Abrantes, 2003a). Esta crescente heterogeneidade impõe a necessidade constante de reinvenção, num contexto social em permanente transformação.

Durante o regime do Estado Novo (1932–1974), o acesso à educação era fortemente restrito, sobretudo para as populações economicamente marginalizadas, num sistema público centralizado e controlado pelo Estado, que promovia os valores e ideologias do regime, utilizando a escola como instrumento de controlo social e político.

A Revolução dos Cravos, em abril de 1974, marcou o início de um processo de democratização da educação, com a expansão do acesso à escolaridade obrigatória e a construção de uma estrutura mais descentralizada. A Constituição de 1976 reconheceu a educação como um direito fundamental, impulsionando reformas destinadas a melhorar a qualidade do ensino público, a formação docente e a promoção da igualdade de oportunidades, com o objetivo de tornar a escola verdadeiramente inclusiva.

A integração de Portugal na União Europeia trouxe novos desafios e metas no domínio educativo, num contexto em que “não existe mais centro, as políticas são mais internacionais que nacionais” (Torquato, 2007, p. 90). Neste novo cenário globalizado, o sistema educativo português foi chamado a reduzir o abandono escolar, a melhorar os resultados académicos e a garantir a inclusão de grupos tradicionalmente marginalizados, incluindo estudantes abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, alunos imigrantes, migrantes e, mais recentemente, refugiados que procuram em Portugal condições de segurança e dignidade.

É nesta realidade plural que os atores educativos se veem desafiados a (re)inventar a escola, transformando-a num espaço de inovação pedagógica, capaz de suscitar o interesse dos alunos, motivá-los para o estudo e fomentar aprendizagens significativas. Neste contexto, importa compreender como a própria organização da escola foi historicamente moldada.

1.2. A escola de massas

A escola de massas foi construída à luz de princípios reguladores inspirados nas economias de produção em larga escala: “organizaram-se sistemas educativos com as características típicas da produção de grande escala” (Canário, 2008, p. 75), definindo-se assim o que hoje conhecemos como organização escolar.

Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, a democratização da sociedade traduziu-se numa reforma profunda do sistema educativo, culminando na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que consolidou a escolaridade obrigatória e instituiu um novo paradigma de ensino centrado na igualdade de oportunidades (Grácio, 1986). Esta nova escola prometia “[...] desenvolvimento [...] mobilidade social [...] e igualdade” (Grácio, 1986, p. 74).

A expansão do ensino permitiu uma maior inclusão de grupos sociais historicamente marginalizados e contribuiu para a mobilidade social (Planchard, 1966). No entanto, esta transformação trouxe também desafios significativos. Bourdieu (1966) alerta que a universalização da educação pode gerar um “efeito de desvalorização” dos diplomas, à medida que mais indivíduos adquirem qualificações anteriormente reservadas às elites. Paralelamente, estudos clássicos como o de Grácio (1986), bem como investigações mais recentes, como as de Alves (2021) e Veiga (2020), indicam que, apesar do alargamento do acesso, as desigualdades socioeconómicas continuam a influenciar fortemente o sucesso escolar. Estas persistências estruturais perpetuam uma hierarquia social encoberta dentro do próprio sistema educativo, colocando em causa a equidade e a justiça no acesso e aproveitamento escolar.

Neste contexto, a massificação do ensino não pode ser interpretada apenas como um processo linear de progresso, mas antes como um fenómeno complexo que exige ajustamentos permanentes. Como defendem Sebastião e Correia (2001), a democratização da educação não se esgota na universalização do acesso: é necessário garantir que todos os alunos tenham condições equitativas para alcançar o sucesso educativo. Assim, a escola de massas, embora

constitua uma conquista essencial da sociedade portuguesa, deve continuar a evoluir, de modo a responder eficazmente às novas exigências sociais e económicas, assegurando um ensino inclusivo e de qualidade para todos.

Este imperativo de transformação torna-se ainda mais premente a partir da década de 1990, quando as sociedades passaram por profundas mudanças, impulsionadas por fatores como a globalização. Este fenómeno trouxe consigo múltiplos desafios de ordem social, política, económica e cultural, afetando particularmente o setor da educação. Os efeitos da globalização refletem-se direta ou indiretamente nas políticas educativas, orientando-as, numa fase inicial, para uma economia baseada no conhecimento, onde se exige a formação de trabalhadores qualificados, capazes de resolver problemas com eficácia, numa lógica dominada pelos princípios da concorrência e da competitividade neoliberal. A escola começa, então, a assumir uma dupla função: formar trabalhadores para o mercado global e, simultaneamente, moldar consumidores ajustados às dinâmicas do capitalismo contemporâneo.

Este novo enquadramento económico é igualmente impulsionado pelo progresso tecnológico, que contribuiu para uma significativa expansão da riqueza mundial. Segundo Malizia (2019), na segunda metade do século XX, o produto interno bruto mundial multiplicou-se por oito e o rendimento médio per capita triplicou. Contudo, paradoxalmente, este salto económico não se traduziu em melhorias para a maioria da população. Pelo contrário, observou-se um agravamento das desigualdades sociais, e emergiu uma consciência global sobre os impactos negativos de um modelo de desenvolvimento exclusivamente centrado no crescimento económico — expondo, assim, o falhanço das promessas da escola.

A escola, tal como a conhecemos, deixou de servir os propósitos de um capitalismo liberal (Canário, 2008), confrontando-se com novas exigências sociais, económicas e culturais que desafiam a sua estrutura tradicional. Por outro lado, a própria organização escolar revela-se pouco compatível com a diversidade e as necessidades reais do seu público. Como referem Dubet e Martuccelli (1998), a abertura da escola a novos públicos e o fim dos critérios de seleção predominantemente sociais deram lugar a processos de seleção escolar baseados nos resultados académicos, os quais tendem a excluir os alunos que não alcançam o sucesso esperado. Assistimos, assim, à transição de uma escola das “certezas” para uma escola orientada para a “exclusão” dos piores.

Michael Young (2007) considera que “os alunos ficam entediados” com uma escola controlada “por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho” (p. 1291). Se, por um lado, a democratização do acesso à educação teve um impacto positivo na motivação dos

alunos, por outro, como alerta Nóvoa (1996), a manutenção de uma “gramática escolar” baseada num funcionamento padronizado e burocratizado — típico da escola massificada — tem sido apontada como um dos fatores que mais contribuem para o aumento dos níveis de reprovação e de abandono escolar.

1.3. A gramática escolar

O conceito de “gramática escolar” foi inicialmente formulado por Tyack e Larry (2003), a partir da análise histórica do sistema educativo norte-americano. Estes autores usaram o termo para descrever os padrões profundamente enraizados na organização e funcionamento das escolas, os quais persistem apesar das diversas tentativas de reforma. A expressão remete para a dificuldade em transformar as escolas, uma vez que existe a “persistência da escolarização através do tempo e do espaço” (Dussel, 2014, p. 225). Este autor defende que o termo “gramática escolar” constitui mais um argumento histórico do que propriamente um conceito. Contudo, deixaremos de lado essa discussão terminológica e concentraremos a nossa atenção na organização pedagógica das escolas.

O modelo escolar que ainda prevalece reproduz uma gramática que permanece, em grande medida, inalterada desde a sua origem na Revolução Industrial. “[...] A escola, tal como a concebemos, serve os propósitos da escolarização acelerada da mão de obra reclamada pela fábrica e exigida pela identidade dos Estados-nação” (Cabral, 2016, p. 112). A manutenção dessa gramática numa escola massificada tem contribuído para o aumento dos níveis de reprovação e abandono escolar. O funcionamento da escola mantém um padrão praticamente inalterado desde a Escola Moderna. As escolas seguem o mesmo currículo “para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e dos que o recebem, e das condições da sua implementação” (Roldão, 1988, citado em Cabral, 2016, p. 113).

Essa organização é caracterizada, por Barroso (2012), por uma padronização e homogeneização de alunos, professores e conteúdos. Como o autor explica, a constituição da “turma” como unidade organizativa central resultou da necessidade de adaptar a educação coletiva, criando-se um modelo que ensina “a muitos como se fossem um só” (Barroso, 2012, p. 197).

Existe, assim, um modelo escolar de “normalização [...] ao nível do currículo, ao nível do sistema educativo” (Nóvoa, 2015, p. 164). Esse enraizamento da “normalização”, aliado à “matriz burocrática da organização dos sistemas educativos e da própria escola e à débil articulação dos elementos dos sistemas”, constitui um dos principais entraves à mudança necessária (Alves & Baptista, 2018, p. 127).

Podemos afirmar que pouco mudou na forma como as instituições escolares organizam o tempo e o espaço, como distribuem os alunos em turmas e como dividem o conhecimento por disciplinas, utilizando classificações como indicadores do progresso dos alunos (Tyack & Cuban, 2003). A prática de organizar os alunos em turmas homogêneas e a padronização do currículo e dos métodos de ensino permitiram a implementação de um ensino coletivo que procura replicar, em larga escala, o ensino individual, mantendo o princípio de ensinar a muitos como se fossem um só (Barroso, 1995; 2001).

Na prática, a organização dos horários e dos espaços escolares assenta frequentemente num modelo inflexível, baseado em princípios de uniformização e fragmentação. Os alunos de uma mesma turma encontram-se reunidos numa única sala de aula para aprender um determinado conteúdo. A gramática escolar faz “[...] da escola e do currículo um mundo burocrático, impessoal, estranho e alheio aos territórios educativos e às pessoas” (Cabral, 2016, p. 115). Assim, as escolas estão a perder a oportunidade de proporcionar aos alunos a aquisição de um conhecimento significativo e ajustado às suas reais necessidades que lhes permita atuar num mundo em constante transformação.

1.4. A inovação pedagógica - das origens às reivindicações contemporâneas

A reflexão sobre a necessidade de inovação pedagógica remonta às primeiras décadas do século XX, mais concretamente entre os anos 1900 e 1930, período em que surgem os movimentos da Escola Nova, tanto nos Estados Unidos como na Europa. Pedagogos progressistas como Dewey (1900/1990), Decroly (2009), Ferrière (2004), Freinet (1974/2016) e Montessori (2017), referidos por Aquino e Boto (2019), denunciaram as limitações do modelo escolar tradicional e propuseram novas formas de ensinar, centradas na criança e na sua experiência concreta. Estes autores defendiam uma escola ativa, participativa e integradora, que valorizasse a autonomia do aluno, a experimentação, a colaboração e o desenvolvimento de competências reais para a vida.

No caso de John Dewey, a sua obra *A escola e a sociedade*, publicada originalmente em 1900 e traduzida posteriormente para português (Dewey, 1990), apresenta o conceito de “experiência” como eixo fundamental da aprendizagem. O autor argumenta que a educação deve assentar na interação do aluno com o meio e que as motivações naturais que impulsionam as crianças no seio familiar devem ser aproveitadas no contexto escolar. Só assim se evita a criação de um corte artificial entre a escola e a vida, promovendo uma uniformização das experiências formativas com base na ação e no pensamento crítico.

Esta perspetiva é reforçada por Alves e Baptista (2018), que alertam para os efeitos da ausência de autonomia nos modelos escolares vigentes, afirmando que ela “pode matar o interesse pela aprendizagem” (p. 137). De igual modo, Perrenoud (1995, citado em Abrantes, 2003a) observa que muitos alunos “aceitam a escola como 'ofício', mas veem pouco sentido no trabalho escolar” (pp. 98–99), o que revela uma discrepância entre as práticas educativas e as necessidades reais dos jovens.

Apesar destas propostas inovadoras, o modelo tradicional manteve-se como dominante ao longo do século XX, especialmente entre as décadas de 1940 e 1970, consolidando-se com uma estrutura rígida, transmissiva e fortemente hierarquizada. Vasconcelos (1934) já apontava, os entraves de uma escola centrada na repetição e memorização. Mais tarde, Azenha, (1978), nas décadas de 1970 e 1980, e António Nóvoa (1991, 1995), nas décadas de 1990 e 2000, denunciaram a incapacidade da escola tradicional em formar cidadãos críticos e autónomos, apontando a necessidade urgente de transformação educativa.

Na mesma linha, Aquino e Boto (2019) identificam três características estruturantes da organização escolar tradicional, tal como se desenvolveu sobretudo entre as décadas de 1930 e 1960: (i) a criação de uma instância institucional destinada exclusivamente à infância, (ii) a definição de regras específicas para a aprendizagem e a organização do tempo escolar, e (iii) a repetição sistemática de exercícios com vista à incorporação de tais regras. Este modelo, que os autores classificam como conservador, é apontado como um obstáculo à motivação dos alunos e ao seu desenvolvimento pleno.

Neste contexto, os mesmos autores propõem uma nova abordagem — a da escola inovadora — como alternativa contemporânea ao modelo tradicional. Esta escola deve assentar em princípios como a criação de ambientes pedagógicos colaborativos, a promoção de uma cidadania ativa, a personalização do ensino, a adoção de metodologias reflexivas e o uso integrado de recursos tecnológicos (Aquino & Boto, 2019, p. 16).

Nesta nova escola, a relação pedagógica transforma-se: o aluno assume o papel de protagonista e o professor torna-se um mediador do processo de aprendizagem. Como sublinha Dubet (2008), a autoridade escolar já não pode basear-se unicamente na imposição de normas, mas deve ser percebida como legítima por aqueles que a ela se submetem:

“A autoridade da escola não pode ser identificada unicamente com a manutenção da ordem, pois a autoridade deve parecer justa e legítima aos olhos dos que a ela se submetem [...] Mas a confrontação às normas universais da cultura e do saber não é mais suficiente para impor uma autoridade 'natural' quando se trata de educar atores que se compreendem primeiramente como indivíduos que devem moldar sua própria experiência.” (Dubet, 2008, p. 109).

A discussão atual sobre a inovação pedagógica representa uma (re)atualização das ideias lançadas há mais de um século pelos pedagogos progressistas. A defesa de uma escola mais aberta, centrada no aluno e adaptada à realidade contemporânea é, ainda hoje, uma urgência que ecoa nas investigações e práticas educativas de todo o mundo, como defendem Dewey (1900/1990), Freinet (1974/2016), Freire (1970), Perrenoud (1999), Nóvoa (1995), Pacheco (2001), Coll (1990) e Forquin (1992).

1.5. Uma nova abordagem sobre o ensino e o currículo

Na segunda metade do século XX, persistiam no sistema educativo português diversos problemas, como o insucesso e o abandono escolar. Com a transição para o século XXI, estes problemas mantêm-se, agora agravados pela necessidade de “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., p. 5), capazes de responder às exigências de um mundo em constante mutação, caracterizado pela “imprevisibilidade e mudanças aceleradas” (Martins et al., 2017, p. 7). Neste contexto, torna-se imperativo revitalizar os princípios fundamentais da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e adotar políticas educativas que promovam efetivamente a equidade e a inclusão (Cosme, 2021), em consonância com os objetivos de desenvolvimento sustentável da UNESCO — nomeadamente o objetivo 4, que visa garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade (UNESCO, 2016).

Num mundo globalizado e altamente tecnológico, onde a informação circula livremente, a escola é desafiada a repensar a sua missão: o que ensinar, como ensinar e com que finalidade? O currículo, nesta lógica, deve ser concebido para responder aos desafios socioeconómicos, científicos e tecnológicos contemporâneos, proporcionando aprendizagens “reais e significativas” (Roldão, 2017, p. 21) que preparem os cidadãos para uma participação ativa numa sociedade cada vez mais informada, inclusiva e globalizada.

Neste sentido, a necessidade de reinventar a escola torna-se premente. Como defendem Alves (2010), a escola deve “reencontrar a sua missão e a sua visão, fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência” (p. 74), o que implica uma rutura com os modelos tradicionais centrados nos conteúdos e nas estruturas. Alinhado com esta perspetiva, Pacheco (2019) propõe modelos educativos inovadores que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, promovendo uma escola mais adaptada às exigências do século XXI.

Foi neste contexto que, em 2016, Portugal relançou a reflexão sobre a reforma curricular, com o objetivo de promover um "emagrecimento curricular" e reforçar um ensino centrado no aluno, valorizando a articulação entre a escola e a vida real dos estudantes. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, instituído pelo Despacho n.º 6478/2017, surge como peça estruturante dessa reforma, delineando as competências que os alunos devem desenvolver ao longo do seu percurso escolar. A diferenciação pedagógica é destacada como elemento essencial para garantir a equidade e prevenir o abandono escolar, orientando a criação do *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)*, cuja implementação piloto contribuiu para o desenvolvimento do Decreto-Lei n.º 55/2018.

Apesar dos avanços legislativos e da introdução de reformas curriculares que visam promover uma maior autonomia das escolas, como o PAFC, a concretização de práticas efetivamente inovadoras e inclusivas continua a enfrentar obstáculos significativos. Para o autor, o PAFC desafia as escolas a adotarem práticas inovadoras e flexíveis, mas fá-lo num quadro em que subsiste uma forte tutela normativa e administrativa do Estado. Esta configuração cria o risco de uma autonomia apenas formal, em que se espera que as escolas respondam localmente a exigências impostas centralmente, sem que lhes seja verdadeiramente transferido o poder de decisão, nem asseguradas as condições estruturais e humanas necessárias à mudança.

Neste sentido, as críticas de Lima (2020) ajudam a compreender por que razão, apesar do enquadramento legal favorável, muitas escolas mantêm práticas alinhadas com a cha-

mada “gramática escolar” (Tyack & Cuban, 2003), resistindo à mudança profunda dos modos de ensinar e aprender. Para além disso, a responsabilidade crescente atribuída às escolas, sem o correspondente reforço de autonomia real e de recursos adequados, tende a sobrecarregar as instituições e os profissionais, dificultando a implementação sustentada de projetos transformadores. Assim, o discurso da flexibilidade pode funcionar como um mecanismo de responsabilização descendente, sem garantir uma efetiva democratização dos processos educativos.

É neste quadro de tensões e limitações que se insere o regime da Autonomia e Flexibilidade Curricular, atualmente aplicável a todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados, conferindo às escolas a possibilidade de uma gestão curricular mais flexível e adaptada aos contextos locais, numa lógica de autonomia responsável. Esta gestão “menos prescritiva e mais orientativa” (Roldão, Peralta, Martins & Orvalho, 2018, p. 4) implica a articulação entre a LBSE, o PASEO e os princípios da educação inclusiva.

Cada escola pode, assim, definir e implementar o seu próprio plano de inovação (Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro), estabelecendo a proporção da carga horária dedicada ao currículo-base e adaptando as abordagens curriculares às especificidades da sua comunidade escolar, com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens e garantir o sucesso de todos os alunos. Contudo, segundo dados do Ministério da Educação, apenas 87 agrupamentos escolares ou escolas não agrupadas tinham elaborado um plano de inovação até ao ano letivo de 2021/2022, revelando uma adesão ainda limitada. Entre os possíveis fatores explicativos. Guerreiro (2024) sublinham que, apesar dos avanços legislativos, a implementação de práticas inclusivas nas escolas portuguesas enfrenta desafios significativos, como a falta de formação específica dos docentes, a escassez de recursos técnicos e humanos, infraestruturas inadequadas e uma resistência institucional à mudança, fatores que comprometem a efetiva concretização do ideal de inclusão. Por sua vez, Lima (2020), sublinha que a autonomia conferida às escolas neste contexto permanece fortemente condicionada por uma lógica centralista e por uma visão gerencialista da educação.

Adicionalmente, o peso dos manuais escolares, frequentemente descontextualizados da realidade local, compromete a adequação dos conteúdos à vivência dos alunos, contribuindo para o distanciamento entre a escola e a vida quotidiana e, conseqüentemente, para a desmotivação e o afastamento dos jovens face à aprendizagem. Esta preocupação é partilhada por vários estudos que evidenciam a necessidade de materiais didáticos mais alinhados com os contextos dos estudantes (Maria, 2014; Marques, 2018; Marvilha & Pires, 2016).

Neste enquadramento, torna-se essencial compreender o papel da motivação em contexto escolar, uma vez que a capacidade da escola para motivar os seus alunos se revela crucial para o sucesso educativo e para a construção de trajetórias escolares positivas.

Deste modo, o percurso histórico e teórico até aqui traçado permite compreender os múltiplos desafios que moldaram a escola contemporânea, desde a democratização do ensino à necessidade de inovação pedagógica, passando pela crítica à persistência da “gramática escolar” tradicional. As transformações educativas, ainda que significativas, têm sido limitadas por constrangimentos estruturais e culturais que dificultam a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas, significativas e contextualizadas.

Neste enquadramento, importa agora analisar como estas questões se refletem no terreno — nomeadamente na perceção dos diferentes atores educativos sobre as barreiras e motivações que marcam o percurso dos alunos na escola de hoje. Esta análise empírica permitirá aferir até que ponto as políticas e reformas educativas têm conseguido responder às exigências de uma sociedade plural, globalizada e em constante transformação.

2. Motivação

A motivação afigura-se como um conceito central no processo de aprendizagem e de ensino, uma vez que interfere de forma significativa no desempenho escolar dos alunos (Bzuneck, 2001). O termo “motivação” tem origem no latim *motus* (“movido”) e *motio* (“movimento”).

No domínio da psicologia, a motivação é compreendida como o processo que incentiva uma pessoa a realizar determinadas ações e a persistir nelas até alcançar os seus objetivos.

Ao longo do tempo, vários autores têm refletido e analisado o conceito de motivação. Sendo um construto não observável diretamente, a sua definição revela-se complexa e multifacetada. Na procura por uma compreensão mais rigorosa do conceito (Duque et al., 2016;

Lourenço & Paiva, 2010; Ribeiro, 2020), diferentes abordagens têm sido propostas por diversos autores, as quais se encontram sintetizados no quadro seguinte:

Quadro 1. Definição do conceito de motivação

Autor	Definição
Murray (1986, p.20)	A motivação representa “um factor interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa” (cit. in. Lourenço & Paiva, 2010, p.133).
Garrido (1990)	“a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do sujeito e que o impulsiona a uma ação” (cit. in. Lourenço & Paiva, 2010, p.133).
Blanco e Coelho (1996, p.17)	A motivação é “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduto” (cit. in. Lourenço & Paiva., 2010, p.133).
Lemos, Soares e Almeida, (2000)	“a motivação do aluno é, a par de fatores como a inteligência, o contexto familiar e a condição socioeconómica, uma condicionante considerada relevante no processo ensino- aprendizagem, uma vez que influencia as aprendizagens e o desenvolvimento do aluno afetando o grau de investimento do mesmo nesse processo” (cit. in. Duque et. al. 2016, p.232).
Pintrich e Schunk, (2002)	“A ideia de movimento aparece em muitas definições e, relaciona-se ao facto da motivação levar uma pessoa a fazer algo, mantendo-a na ação e ajudando-a a completar tarefas” (cit. in. Duque et. al. 2016, p.232).

Monteiro e Pereira (2002)	“a motivação é um conjunto de impulsos desencadeados por necessidades que organizam e conduzem o comportamento de um indivíduo em direção ao objetivo que satisfaz essas mesmas necessidades” (cit. in. Ribeiro, 2020, p.4).
Lemos (2005)	“a motivação é uma força energética que guia a conduta, com origens internas e externas” (cit. in. Ribeiro, 2020, p.4).
Barrera (2010)	“a motivação é responsável pelo início, manutenção e/ou conclusão de uma dada ação” (cit. in. Ribeiro, 2020, p.4).
Neves (2010, p.36)	“um conjunto de processos de ativação e persistência do comportamento. Ser motivado é estar inspirado para uma ação específica, é ter iniciativa. O contrário, aquele que não possui tais características, é considerado desmotivado. No contexto ensino e aprendizagem, a motivação é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até ao fim” (cit. in. Duque et. al. 2016, p.232).
Coutinho et al., (2018)	“a motivação é desencadeada por um conjunto de sistemas psicológicos e biológicos que promovem uma ação orientada para um objetivo” (cit. in. Ribeiro, 2020, p.3).

Fonte: Duque, *et. al.* (2016, p. 232-233); Lourenço e Paiva (2010, p.133); Ribeiro (2020, p.4)

Analisando as diferentes definições, identificam-se algumas convergências, nomeadamente a ideia de que a motivação “é uma fonte de energia interna que influencia o indivíduo a concretizar os seus objetivos, desejos e/ou necessidades” (Ribeiro, 2020, p. 4). É precisamente essa “fonte de energia interna” que impulsiona a ação humana.

Arenhart (2014) convoca os contributos de Bourdieu e Dubet, que procuram explicar a ação humana a partir de dois conceitos distintos: *habitus* e *experiência*. Segundo este autor, o *habitus*, em Bourdieu, representa “um conjunto de disposições inconscientes, transferíveis e duradouras que são adquiridas pelo sujeito no seu processo de socialização [...]” (Arenhart, 2014, p. 337). Ou seja, é durante esse processo de socialização que os indivíduos adquirem e automatizam formas de pensar, perceber, sentir e agir. Nesta perspetiva, o sujeito é entendido como um agente que mobiliza e orienta a sua ação em coerência com a sua posição social.

Por sua vez, Dubet (citado em Arenhart, 2014) contrapõe-se a esta visão, defendendo que o que move a ação do indivíduo não é o *habitus*, mas sim a *experiência*. Para Dubet, o indivíduo é um ator social, ou seja, possui autonomia face aos processos impostos pelo sistema. A sua experiência pessoal é mediada por lógicas independentes e distintas, que não se reduzem aos condicionamentos do sistema e, muito menos, a um único sistema (Arenhart, 2014). Assim, sendo um ator social, o indivíduo é capaz de construir a sua própria experiência social, não estando necessariamente sujeito a um conjunto de disposições inconscientes e duradouras.

2.1. A Motivação na educação

A motivação tem sido reconhecida como um dos fatores centrais no processo de ensino e aprendizagem, influenciando de forma determinante o envolvimento e o desempenho dos alunos. Como refere Ribeiro (2020), a motivação constitui uma variável mediadora entre as intenções pedagógicas dos professores e as aprendizagens efetivamente realizadas pelos alunos, permitindo “explicar, prever e orientar a conduta em contexto escolar” (p. 5).

Diversos estudos portugueses têm vindo a demonstrar que o sucesso escolar não pode ser explicado apenas por fatores como o quociente de inteligência, a origem socioeconómica ou o apoio familiar (Alves, 2010; Veiga, 2013). Outros elementos, como o tipo de tarefas

propostas, o clima relacional, o estilo de ensino e a valorização da autonomia, têm um impacto direto nos níveis motivacionais dos alunos e, conseqüentemente, nos seus resultados escolares.

Como alerta Pacheco (2019), quando os alunos não encontram sentido naquilo que aprendem, é comum desenvolverem atitudes de desinteresse, desvalorização da escola e baixa autoestima acadêmica. Esta desmotivação pode ser interpretada erroneamente como “dificuldades de aprendizagem”, quando muitas vezes se trata de ausência de motivação. Roldão (2017) sublinha que a motivação é influenciada tanto pelo contexto como pela percepção de utilidade e relevância das aprendizagens. Um aluno motivado tende a iniciar as tarefas com entusiasmo, a manter-se persistente perante os desafios e a evidenciar maior autonomia no seu percurso.

Neste sentido, torna-se necessário compreender que a motivação não é apenas uma característica individual, mas também o reflexo de uma escola que reconhece os seus alunos como sujeitos ativos, capazes de atribuir sentido às suas experiências educativas. A distinção entre motivação intrínseca, aquela que nasce do interesse genuíno pela tarefa, e motivação extrínseca, orientada por recompensas externas, é central nas teorias atuais, como defende Veiga (2016), que reforça a importância de criar contextos de aprendizagem que favoreçam a autorregulação e o sentido de competência.

2.2. Formas de motivação (intrínseca e extrínseca)

De acordo com Siqueira e Wechsler (2006), um aluno extrinsecamente motivado é aquele que realiza uma tarefa ou atividade com o intuito de obter recompensas externas ou sociais, como reconhecimento, aprovação ou mesmo para evitar punições. Neste sentido, o aluno pode não ter interesse na tarefa em si, mas cumpre-a para agradar aos pais ou ao professor, ou para evitar conseqüências negativas (Lourenço & Paiva, 2016).

Por contraste, o aluno intrinsecamente motivado envolve-se na tarefa pelo prazer e satisfação que esta lhe proporciona. O seu envolvimento decorre do interesse pela atividade em si, e não de pressões ou estímulos externos (Siqueira & Wechsler, 2006). Tal como refere Silva (2022), esta forma de motivação – que poderia ser designada por automotivação – caracteriza os alunos que demonstram gosto pela aprendizagem, apresentam elevados níveis de competência e elaboram tarefas com qualidade. Segundo o mesmo autor, para que o aluno

se dedique com responsabilidade às atividades escolares, é fundamental que encontre a sua própria fonte de motivação.

Neste processo, o papel do professor assume uma importância central. Os fatores sócio-afetivo-cognitivos da motivação requerem que o docente utilize estratégias ajustadas às características individuais dos alunos, envolvendo-os ativamente nas suas aprendizagens. Como defende Silva (2022), “o professor é o agente principal da motivação, pois está nas suas mãos a gestão da aula” (p. 26).

A distinção entre motivação intrínseca e extrínseca é amplamente reconhecida na literatura. A motivação intrínseca refere-se ao desejo de realizar uma tarefa pelo prazer e interesse que ela desperta; já a motivação extrínseca diz respeito à realização da tarefa para alcançar um resultado externo desejado, como elogios ou recompensas (Pintrich & Schunk, 1996).

Gottfried (1985) propôs a hipótese de que a motivação intrínseca acadêmica está positivamente associada ao desempenho escolar. A sua investigação revelou que crianças intrinsecamente motivadas tendem a ser aprendentes mais bem-sucedidos do que aquelas motivadas sobretudo por fatores extrínsecos.

Contudo, autores como Ryan, Connell e Deci (1985) colocam em causa a rigidez da dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca. Embora reconheçam que a autonomia e a autorregulação são centrais na motivação intrínseca, defendem que certos comportamentos motivados extrinsecamente podem, ainda assim, ser autodeterminados. Assim, o foco deve recair não apenas no tipo de motivação, mas também na qualidade da regulação comportamental e no modo como práticas motivacionais externas influenciam a persistência, o bem-estar e o envolvimento do indivíduo.

2.3. Uma breve abordagem pelas teorias da motivação

Ao longo do tempo, diversas teorias têm sido desenvolvidas para explicar o fenómeno da motivação. As abordagens mais antigas tendiam a encarar a motivação como uma pré-condição da aprendizagem, partindo do pressuposto de que o aluno poderia estar ou não motivado para aprender (Siqueira & Wechsler, 2006). Esta perspetiva dicotómica limitava-se a identificar a motivação como um estado prévio, externo ao próprio processo de aprendizagem.

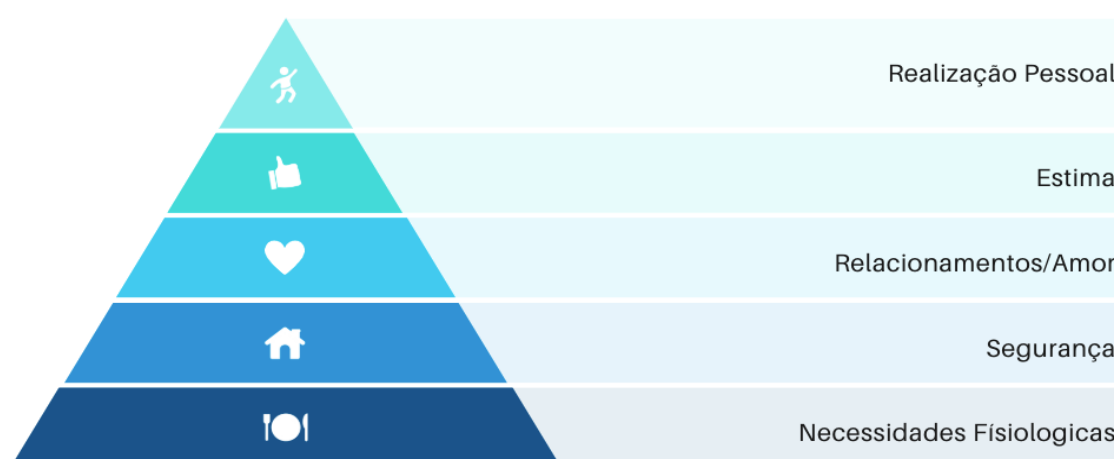
Atualmente, as investigações mais recentes encaram o envolvimento do aluno como uma expressão direta da sua motivação. Esta passa a ser entendida como um processo dinâmico, influenciado por múltiplos fatores — internos e externos — que interagem entre si. Elementos como o clima escolar, a organização pedagógica (ou “gramática escolar”), a qualidade das instalações e os vínculos estabelecidos entre os diferentes atores educativos (professores, colegas, técnicos, família) são determinantes para a ativação e manutenção da motivação dos alunos.

A compreensão dos processos motivacionais é essencial para entender o comportamento humano em diferentes contextos. O objetivo deste capítulo não é enumerar exaustivamente todas as teorias, mas sim, articular quatro teorias da motivação propostas por Maslow (1975), Deci & Ryan (1985) Weiner (1985) e Bandura (1986). Estes autores consideram, nas suas teorias, as crenças, as representações, os ideais, os pensamentos e as metas como o fator central dos processos.

Quadro 2: Breve abordagem das teorias da motivação

Hierarquia de necessidades Humanas

Maslow (1975) propôs hierarquia de necessidades humanas, organizadas em uma pirâmide, onde as necessidades básicas devem ser satisfeitas antes das mais elevadas.



A motivação é impulsionada pela busca da satisfação progressiva de necessidades, culminando na autorrealização Maslow, (1975).

A Teoria da Autodeterminação

Deci & Ryan (1985) destaca que a motivação extrínseca, embora presente em muitas situações, pode ser internalizada e transformada em motivação intrínseca quando as três necessidades psicológicas fundamentais são atendidas:

- (i) Competência: quando percebem que alcançaram sucesso motivação intrínseca é reforçada;
- (ii) Autonomia: a autodeterminação correlaciona-se com a competência que, por sua vez, constitui a necessidade de confiança nas próprias habilidades (Marshik et al., 2017) e de ser desafiado (Stroet et al., 2013);
- (iii) Relacionamento Social: estar conectado com os outros, e estabelecer interações sociais. As três necessidades, aqui explanadas, estão inter-relacionadas.

Teoria da Atribuição Causal de Weiner (1985)

Concentra-se na forma como o ser humano explica os seus sucessos e os fracassos. O autor identifica três dimensões principais nas atribuições causais:

- i) Estabilidade, refere-se à crença de que a causa de um evento é estável ao longo do tempo;
 - ii) Controlo, refere-se à percepção de que o ser humano pode influenciar ou controlar a causa de um evento.
 - iii) *Locus* da casualidade indica que o ser humano coloca a responsabilidade pela causa do evento. Interna (dentro da pessoa) ou externa (fora da pessoa).
-

A Teoria da Autoeficácia de Bandura (1986)

Concebe ao ser humano a capacidade de exercer o controlo sobre os seus pensamentos, emoções e ações, assim como sobre o seu ambiente. Esta capacidade advém da autoeficácia que não influencia apenas a motivação, mas também afeta a forma como as pessoas enfrentam desafios, buscando ativamente superar obstáculos. Apesar de todo este controle e individualismo, Bandura defende que o ser humano não é plenamente autónomo, uma vez, que estão em constante interação com o ambiente “sendo o comportamento humano parcialmente autodeterminado e parcialmente dependente das influências do meio” (Bandura, 1989 cit. in. Barrera, 2010, p.169).

Fonte: Maslow (1975), Deci & Ryan (1985) Weiner (1985) e Bandura (1986).

A natureza da motivação constitui um ponto central de divergência entre várias teorias. Para Maslow (1970), a motivação é impulsionada pela satisfação progressiva de necessidades humanas, organizadas hierarquicamente. A satisfação das necessidades fisiológicas básicas, como a alimentação e o descanso, é condição necessária para que o indivíduo possa procurar satisfazer necessidades mais elevadas, como o reconhecimento social ou a autorrealização.

Bandura (1986), por seu lado, introduz o conceito de autoeficácia como força motivacional determinante. A motivação, nesta perspetiva, depende da perceção que o indivíduo tem da sua própria competência. Um aluno que acredita na sua capacidade de superar desafios académicos estará mais predisposto a envolver-se ativamente nas tarefas e a persistir perante as dificuldades.

Complementando esta visão, Ryan e Deci (2017), no âmbito da Teoria da Autodeterminação, sublinham a importância de contextos educativos que promovam a autonomia, a competência e o sentimento de pertença. Ambientes escolares que apoiam estas três necessidades psicológicas básicas favorecem níveis mais elevados de motivação intrínseca e de bem-estar.

Em contraste com estas abordagens, Weiner (1985) propõe uma teoria das atribuições causais, que considera a forma como os indivíduos interpretam as causas dos seus sucessos

e fracassos. Se um aluno atribuir o seu sucesso ao esforço pessoal, tenderá a manter-se motivado e a persistir; pelo contrário, se o atribuir a fatores externos ou incontroláveis, como a sorte ou a dificuldade da tarefa, poderá revelar menor empenho no futuro.

Cook e Artino (2016) reforçam esta ideia, referindo que as teorias da motivação articulam crenças, competências e julgamentos pessoais. Brophy (1987) acrescenta que as crenças motivacionais — como a percepção de eficácia ou a valorização da aprendizagem — são essenciais para compreender o envolvimento dos alunos. Estas crenças respondem, essencialmente, à pergunta: “*Sou capaz de o fazer?*”.

Em suma, estas abordagens teóricas evidenciam a complexidade da motivação humana, que pode ser entendida como resposta a necessidades hierarquizadas (Maslow, 1970), confiança nas próprias capacidades (Bandura, 1986), sentimento de autodeterminação (Ryan & Deci, 2017), interpretações causais (Weiner, 1985), ou crenças subjetivas (Brophy, 1987; Cook & Artino, 2016). A integração destas perspetivas permite uma visão mais abrangente e aprofundada sobre os fatores que impulsionam o comportamento humano em contexto educativo.

3. As influências sociais na motivação escolar

A motivação escolar pode ser compreendida como o impulso interno que leva os alunos a envolverem-se ativamente no seu processo de ensino e aprendizagem e a perseguirem os seus objetivos académicos. Esta motivação, no entanto, não se desenvolve de forma isolada, sendo influenciada por diversos contextos sociais em que os alunos estão inseridos. A compreensão desta dinâmica é essencial para perceber como múltiplos fatores — tanto internos como externos — se entrelaçam, moldando o comportamento e o envolvimento dos estudantes.

Este capítulo aborda as principais influências sociais na motivação escolar, articulando-as de forma integrada para oferecer uma visão abrangente desta interação complexa.

3.1. Família: Vários estudos têm evidenciado a importância dos fatores familiares no desenvolvimento da motivação dos alunos, especialmente entre aqueles com baixos níveis de envolvimento escolar (Covington, 1992). Entre os fatores pessoais mais destacados encontram-se o autoconceito, os estímulos motivacionais positivos, a percepção de competência

e a orientação para metas pessoais (Ryan & Deci, 2020; Stipek, 2002). A presença de estímulos negativos — como críticas constantes ou ausência de apoio — pode desviar a atenção do aluno do seu processo de aprendizagem, comprometendo o seu rendimento acadêmico.

No contexto português, os estudos de Galinha et al. (2018) confirmam uma correlação positiva entre autoconceito acadêmico e motivação para aprender. Por sua vez, Leite e Veiga (2016) demonstram que o envolvimento escolar está fortemente associado à percepção que os alunos têm das suas capacidades e objetivos pessoais. Monteiro (2015) sublinha o papel das expectativas e do envolvimento parental como fatores decisivos na construção de atitudes positivas face à escola e ao percurso educativo. Em contextos culturais como o português, fortemente influenciado por tradições mediterrânicas e latino-americanas, a coesão familiar tende a expressar-se num ambiente de apoio ao sucesso educativo. Neste sentido, Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004) salientam como as expectativas familiares positivas contribuem para uma valorização da educação e da aprendizagem ao longo da vida.

Ates (2021), concluiu que o envolvimento parental tem um efeito positivo, ainda que moderado, no sucesso académico dos alunos, independentemente do nível de ensino ou do país de origem. Este envolvimento manifesta-se através do apoio nas tarefas escolares, da participação em reuniões e atividades escolares, e da comunicação frequente com os professores. Complementarmente, Xu et al. (2022), demonstrou que o apoio parental baseado na promoção da autonomia e no suporte emocional contribui de forma significativa para o aumento da motivação intrínseca e do envolvimento académico. Em contrapartida, formas de envolvimento parental excessivamente controladoras podem ter efeitos adversos no bem-estar e rendimento dos alunos.

3.2. Expectativa face à escola: A escola é amplamente reconhecida como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças e jovens. Contudo, as expectativas que lhe são atribuídas variam consoante os diferentes atores envolvidos: alunos, famílias, professores, gestores escolares e a comunidade em geral. Estas expectativas abrangem não apenas a formação académica e profissional, mas também o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cívicas.

Do ponto de vista da sociedade, a escola é percebida como um espaço que deve garantir o direito à educação, enquanto bem público essencial à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Azevedo (2019) defende que a escola deve promover aprendizagens

significativas, preparando os indivíduos para uma participação ativa e crítica na vida democrática, respeitando a diversidade e fomentando a inclusão social.

Por outro lado, a globalização e a aceleração tecnológica, colocam novos desafios ao sistema educativo, obrigando as escolas a dotar os alunos das competências necessárias para lidar com um mundo em constante transformação. Nesse sentido, Barbosa e Silva (2020) salientam a necessidade de integrar no quotidiano escolar o desenvolvimento de competências digitais, pensamento crítico, criatividade e capacidade para resolver problemas complexos.

Além disso, a sociedade exige que a escola garanta uma educação de qualidade, avaliada através de critérios transparentes e justos. Santos e Costa (2021) sublinham que sistemas de avaliação eficazes não só promovem a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem, como também asseguram maior equidade educativa.

Ferreira e Gonçalves (2018) destacam ainda a importância da articulação entre escola e comunidade. Na sua perspetiva, esta colaboração estreita permite enriquecer o currículo, adequar os conteúdos às realidades locais e reforçar os laços sociais, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa para os estudantes.

3.3. Pares: A influência dos pares constitui um dos fatores sociais mais relevantes na motivação e desempenho académico dos alunos, especialmente durante a infância e adolescência. O grupo de pares representa uma rede de interações em que os indivíduos partilham interesses, experiências e códigos de conduta, moldando comportamentos e atitudes perante a escola.

Boruchovitch e Santos (2004) definem a influência dos pares como o resultado da interação entre indivíduos com características semelhantes, a qual pode assumir uma natureza positiva ou negativa. Num estudo de Ryan e Patrick (2001), concluiu-se que os alunos tendem a sentir-se mais motivados quando fazem parte de um grupo coeso e emocionalmente solidário. O sentimento de pertença e o apoio entre colegas criam um ambiente propício ao envolvimento escolar, fortalecendo a autoestima e a persistência nas tarefas académicas (Junior et al., 2023).

Por outro lado, a influência dos pares pode também assumir um carácter prejudicial. Os mesmos autores evidenciam que alunos sujeitos a *bullying* ou a comportamentos agressivos por parte dos colegas desenvolvem uma perceção negativa da escola, o que compromete a sua motivação e, frequentemente, o seu desempenho escolar.

Assim, a qualidade das interações entre pares exerce um impacto direto na construção da identidade acadêmica dos alunos. Relações interpessoais positivas potenciam sentimentos de pertença, segurança e valorização pessoal — fatores fundamentais para o desenvolvimento da motivação intrínseca e da autorregulação da aprendizagem.

3.4. Professores: Desde os primeiros anos, os docentes assumem um papel mediador entre os conteúdos curriculares e as experiências educativas, atuando como figuras de referência emocional (Pianta et al., 1995; Pianta & Walsh, 1996).

Esta influência torna-se particularmente evidente nos momentos de transição escolar, como a passagem para o segundo ciclo do ensino básico, em que a qualidade do vínculo estabelecido com os professores pode facilitar ou dificultar a adaptação dos alunos aos novos contextos (Davis, 2003; Pianta, 1999). Além disso, Davis (2003) e Pianta (1999) salientam que, ao longo das transições escolares, particularmente na passagem para o 2.º ciclo, a qualidade das relações estabelecidas com os professores pode favorecer ou dificultar a adaptação dos alunos aos novos contextos. Professores que estabelecem laços positivos com os seus alunos criam um ambiente propício à aprendizagem, promovem o bem-estar emocional e reforçam a autoestima dos estudantes. (Hamre & Pianta, 2005; Buyse et al., 2008). Estas relações positivas atuam como mecanismos reguladores do desenvolvimento de competências sociais e académicas, favorecendo níveis mais elevados de motivação (Davis, 2006).

Do ponto de vista pedagógico, o professor é um agente socializador que influencia não apenas os resultados escolares, mas também o modo como os alunos interpretam as suas experiências de aprendizagem. Através de práticas diferenciadas, e *feedback* constante e construtivo, os docentes estimulam a motivação intrínseca e o envolvimento ativo dos alunos nas tarefas escolares (Brophy, 1987; Pintrich & Schunk, 1996). Neste domínio, a Teoria da Autodeterminação destaca a importância do apoio à autonomia, da perceção de competência e do sentimento de pertença como pilares fundamentais da motivação sustentada (Ryan & Deci, 2020).

Chong et al. (2021), evidenciou que a qualidade da relação professor-aluno está positivamente associada ao envolvimento académico, sendo este mediado pela perceção de apoio emocional. Por sua vez, Ribeiro et al. (2022), identificaram a relação pedagógica como um elemento fundamental na promoção da motivação académica e no sucesso escolar, sublinhando que os alunos que se sentem respeitados e valorizados pelos seus professores demonstrando níveis superiores de esforço e persistência. Neste contexto, a relação pedagógica

entre professores e alunos assume um papel determinante na construção da motivação acadêmica e na promoção do sucesso escolar. Um ambiente escolar positivo não se limita à ausência de conflitos, mas traduz-se numa cultura institucional de respeito, acolhimento e cooperação, que contribui significativamente para o florescimento pessoal e acadêmico dos estudantes.

3.5. Clima escolar: O clima escolar é amplamente reconhecido como um fator determinante na motivação dos alunos, influenciando a forma como se envolvem nas atividades letivas, como percebem a escola e como constroem o seu percurso académico. Um ambiente escolar positivo, caracterizado por relações respeitosas, segurança emocional, justiça, apoio à autonomia e sentimento de pertença, revela-se potenciador do bem-estar e do sucesso educativo (Stroet et al., 2013; Hornstra et al., 2020).

A Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000) oferece um quadro conceptual particularmente relevante para a análise do clima escolar. Segundo os autores, a motivação humana é favorecida quando são satisfeitas três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. Em contextos educativos onde estas necessidades são nutridas, os alunos tendem a apresentar níveis mais elevados de motivação intrínseca, envolvimento e persistência.

Ryan e Deci (2020) propõem que estas necessidades podem ser promovidas através de três dimensões fundamentais do clima escolar: o suporte à autonomia, que se traduz em práticas como a escuta ativa, a oferta de escolhas significativas e a valorização da voz dos alunos; a estrutura, através de expectativas claras, regras consistentes e orientações pedagógicas eficazes; e o envolvimento relacional, que se expressa na demonstração de interesse genuíno pelos alunos por parte dos adultos significativos, nomeadamente professores e educadores. Gomes et al. (2022) reforçam esta ideia, identificando que alunos inseridos em contextos escolares que valorizam o apoio à autonomia e ao relacionamento demonstram níveis superiores de bem-estar e maior empenho nas tarefas. Do mesmo modo, Peña et al. (2022) evidenciam que o sentimento de pertença e a perceção de justiça escolar estão diretamente associados a atitudes positivas face à escola e a melhores resultados académicos.

Neste enquadramento, o papel dos professores revela-se particularmente central. Práticas pedagógicas que favorecem a participação ativa dos alunos, reconhecem os seus progressos e respeitam as suas diferenças são fundamentais para a construção de um clima es-

colar motivador. Importa sublinhar que um ambiente educativo positivo não se limita à ausência de comportamentos disruptivos, mas assenta numa cultura escolar marcada pelo respeito, inclusão, cooperação e apoio mútuo.

3.6. Recursos disponíveis: A disponibilização de recursos educativos adequados e a existência de atividades extracurriculares relevantes têm um impacto significativo na motivação escolar. Para além dos conteúdos curriculares formais, os alunos beneficiam de oportunidades de aprendizagem diversificadas que estimulam o seu envolvimento, promovem competências sociais e favorecem o desenvolvimento pessoal.

No primeiro capítulo desta dissertação discutiu-se o conceito de “gramática escolar”, entendido como a estrutura padronizada da escola tradicional, onde todos aprendem os mesmos conteúdos, no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Esta rigidez pode constituir um obstáculo à motivação, sobretudo quando não há espaço para a diferenciação pedagógica e para a valorização dos interesses individuais dos alunos.

Vários estudos internacionais apontam que a participação em atividades extracurriculares está associada a benefícios emocionais, sociais e cognitivos. Eccles e Gootman (2002), Fredricks e Eccles (2005) e Melman et al. (2007) evidenciam que os alunos envolvidos nestas atividades demonstram maior ajustamento emocional, menor prevalência de sintomas depressivos, maior desenvolvimento da autonomia e maior persistência e esforço nas tarefas escolares. Estas experiências promovem também a motivação intrínseca, ao permitirem que os alunos explorem os seus interesses de forma livre e significativa.

Além disso, o envolvimento em projetos extracurriculares contribui para o desenvolvimento de competências interpessoais, como a cooperação, a empatia e a comunicação, fundamentais para o sucesso dentro e fora da sala de aula. Alunos que participam regularmente em atividades escolares não letivas revelam, frequentemente, comportamentos mais ajustados e menor propensão para a indisciplina ou abandono escolar.

Em Portugal, a Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro estabelece o enquadramento legal para a criação de planos de inovação pedagógica e curricular, incentivando as escolas a adaptarem as suas práticas às especificidades da comunidade educativa. Esta abordagem visa elevar a qualidade das aprendizagens e garantir o sucesso de todos os alunos, reconhecendo que a escola deve funcionar como um espaço flexível, inclusivo e centrado nos interesses e necessidades dos estudantes.

Neste sentido, os recursos — materiais, humanos e organizacionais — não devem ser vistos como meros instrumentos de apoio, mas como elementos estruturantes que potenciam a motivação dos alunos e promovem experiências educativas mais ricas, significativas e transformadoras.

3.7. O ambiente físico da escola: O ambiente físico da escola é um dos aspetos frequentemente valorizados pelos próprios alunos como influente no seu bem-estar e motivação. Para além de ser um espaço de aprendizagem, a escola é também um local onde as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo útil, pelo que a qualidade dos espaços influencia diretamente a sua experiência educativa.

Segundo Burke e Grosvenor (2013), os estudantes expressam o desejo de frequentar escolas que não sejam apenas funcionais, mas também agradáveis, luminosas, com espaços abertos e zonas verdes. Estes elementos, ao promoverem conforto, segurança e atratividade, contribuem para um ambiente emocionalmente positivo, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social. De forma semelhante, o estudo de Barrett et al. (2015) demonstra que ambientes escolares bem projetados podem aumentar significativamente os níveis de motivação e o desempenho académico.

No contexto português, Neto e Lopes (2023) destacam o papel essencial do brincar no desenvolvimento infantil. Os autores alertam para o decréscimo das oportunidades de brincadeira livre nos recreios escolares, muitas vezes substituídas por atividades estruturadas ou pelo uso excessivo de tecnologia. Defendem, por isso, que o tempo de intervalo deve ser valorizado no projeto educativo das escolas, enquanto espaço promotor da saúde física, da criatividade, da autonomia e da socialização.

A qualidade estética e funcional das infraestruturas escolares, incluindo salas de aula, recreios e espaços de convívio, pode influenciar profundamente o estado emocional dos alunos. Como afirma Bernardo (2018), a frequência de escolas degradadas ou obsoletas está associada a uma menor assiduidade e a um aproveitamento escolar reduzido. O autor defende que as condições físicas da escola não devem ser vistas como acessórios, mas como alavancas para a motivação intrínseca dos alunos.

A escola deve, assim, ser pensada não apenas como um local de transmissão de conhecimentos, mas como um espaço de pertença, participação e desenvolvimento pessoal. Abrantes (2003) recorda que “os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela” (p. 93). Nesse sentido, o bem-estar físico

e emocional que o espaço proporciona deve refletir-se na atitude dos alunos e nos seus resultados escolares.

Particularmente para os alunos mais novos, a escola assume também a função de comunidade. É um local onde aprendem a viver em grupo, a respeitar regras comuns e a assumir responsabilidades coletivas. Como sublinha Bernardo (2018), quando a escola é um espaço acolhedor, estimulante e funcional, facilita a construção de uma atitude positiva face à aprendizagem e contribui para a motivação e o sucesso escolar.

4. Multiculturalidade e culturas juvenis

Outras das dimensões que importa sublinhar diz respeito à diversidade sociocultural presente nas escolas contemporâneas, o que constitui um desafio, mas também uma oportunidade para reforçar a inclusão e promover a motivação dos alunos. Neste contexto, dois aspetos emergem com particular relevância: a multiculturalidade, associada à presença crescente de alunos oriundos de diferentes contextos culturais e geográficos; e as culturas juvenis, entendidas como as formas próprias dos jovens se expressarem, se relacionarem e atribuírem sentido à escola. Importa sublinhar que a multiculturalidade nas escolas portuguesas não se restringe à presença de alunos imigrantes, mas resulta também da crescente diversidade de contextos socioculturais internos, que refletem diferentes modos de vida, referências simbólicas e pertenças identitárias.

4.1. Multiculturalidade: Segundo dados do Observatório das Migrações, no ano letivo 2020/2021, estavam matriculados no sistema de ensino português mais de 71 mil alunos estrangeiros, representando um aumento de 5,3% em relação ao ano anterior. Esta realidade exige que os profissionais de educação (re)pensem práticas e dinâmicas escolares que valorizem a diversidade e promovam a integração de todos os alunos.

A relação entre a cultura de origem e a motivação escolar é complexa e multifacetada. A cultura influencia o modo como os alunos percebem o valor da escola, a importância da educação e o papel do esforço individual no sucesso académico. Quando os alunos sentem que a sua identidade cultural é reconhecida e valorizada no contexto escolar, tendem a demonstrar maior envolvimento e motivação (Gay, 2010).

Por outro lado, a ausência de representatividade cultural ou a perceção de marginalização pode conduzir a um sentimento de exclusão, afetando negativamente a autoestima e o

desempenho escolar. Este fenómeno pode ser particularmente evidente entre alunos de nacionalidade brasileira, que, apesar da proximidade linguística, enfrentam diferenças curriculares e culturais entre os sistemas educativos do Brasil e de Portugal.

Estudos como o de Hsin e Xie (2014) mostram que, em sociedades onde a educação é altamente valorizada — como em muitas culturas asiáticas — os alunos apresentam níveis elevados de motivação, reforçados por valores culturais como a perseverança, o respeito pela autoridade e a valorização do esforço.

A construção de uma escola multicultural exige, por isso, uma pedagogia intercultural que vá além da simples coexistência de diferenças, promovendo diálogo, reconhecimento e valorização mútua.

4.2. Culturas Juvenis: As culturas juvenis representam um conjunto diversificado de práticas, gostos, linguagens e formas de sociabilidade que os jovens desenvolvem em resposta aos desafios da sua realidade social. Estas expressões culturais não são homogêneas, mas sim influenciadas por variáveis como a classe social, o género, a etnia e o acesso à tecnologia.

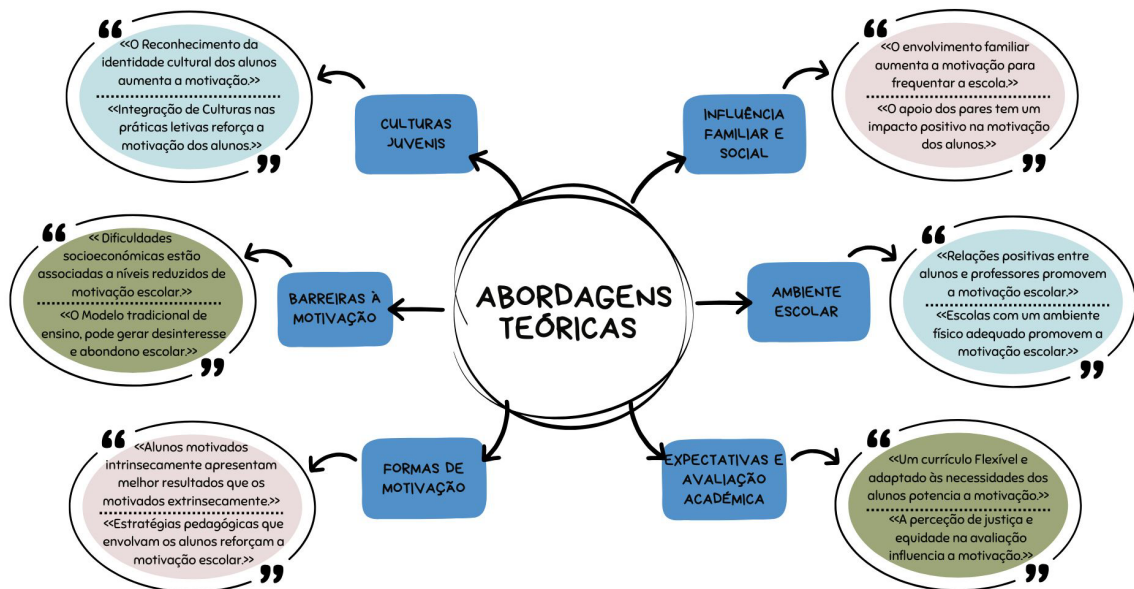
Na perspetiva de Abrantes (2003b), os jovens não são apenas “recetores” do ambiente escolar: apropriam-se da escola, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela. No entanto, a escola tradicional, assente numa lógica rígida e padronizada, tende a ignorar ou desvalorizar estas manifestações culturais, o que pode gerar desmotivação e resistência.

A constante desarticulação entre as práticas escolares e as culturas juvenis resulta, muitas vezes, numa perceção negativa da escola por parte dos alunos. Quando não se revêm nos conteúdos, métodos ou linguagem utilizados, os jovens sentem que a escola não os representa, o que compromete o seu envolvimento e o seu rendimento.

Abrantes (2003b) defende uma pedagogia reflexiva e crítica, capaz de dialogar com os interesses dos jovens e de integrar as suas culturas no currículo e nas atividades escolares. Tal requer uma sensibilidade cultural por parte dos educadores, que lhes permita reconhecer os mundos vividos pelos alunos e estabelecer com eles relações pedagógicas mais significativas.

A valorização das culturas juvenis pode, assim, reforçar tanto a motivação intrínseca — ao reconhecer os interesses e identidades dos alunos — como a extrínseca, através do reforço positivo, da participação em projetos relevantes e da criação de ambientes que estimulem o protagonismo juvenil.

Figura 1. Abordagens teóricas sobre motivações para a escola (criação própria)



Fonte: Dados coletados no enquadramento teórico.

A Figura 1 apresenta uma sistematização gráfica das principais abordagens teóricas identificadas no enquadramento teórico desta investigação. Esta representação permite visualizar, de forma integrada, os diversos fatores que influenciam a motivação dos alunos no contexto escolar, com base na literatura analisada.

Cada um dos eixos está acompanhado por excertos representativos das fontes teóricas consultadas, os quais evidenciam o contributo específico de cada dimensão. Por exemplo, a valorização da identidade cultural dos alunos e a integração das culturas juvenis nas práticas pedagógicas são associadas a um aumento da motivação escolar. Do mesmo modo, o envolvimento familiar e o apoio dos pares revelam-se determinantes no reforço do compromisso dos alunos com a escola. Também o ambiente escolar, entendido tanto ao nível relacional como físico, surge como um fator potenciador da motivação.

Em contrapartida, são igualmente identificadas barreiras significativas à motivação, como as dificuldades socioeconómicas e a prevalência de modelos tradicionais de ensino, associados a fenómenos de desinteresse e abandono escolar. Por fim, destaca-se a importância das formas de motivação, com evidência empírica e teórica a favor das estratégias que promovem a motivação intrínseca, bem como a relevância de um currículo flexível, adaptado às necessidades dos alunos, e de práticas avaliativas justas e equitativas.

Parte II – Enquadramento Metodológico

Neste capítulo, apresenta-se a abordagem metodológica adotada com o objetivo de dar resposta ao problema central desta investigação. Serão apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo, bem como descritas as etapas metodológicas seguidas ao longo do processo de investigação. Explicita-se ainda a natureza do estudo, os métodos de recolha de dados e as técnicas de análise utilizadas, justificando as opções tomadas à luz do quadro teórico e do contexto empírico da pesquisa.

5. Enquadramento geral da investigação

Este estudo centra-se na análise dos fatores que influenciam a motivação dos alunos para frequentarem a escola na contemporaneidade, considerando quer os elementos que potenciam o seu interesse e envolvimento, quer os obstáculos que condicionam a sua participação no processo educativo.

A investigação foi conduzida numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de natureza educativa, situada na região metropolitana de Lisboa, abrangendo um conjunto diversificado de participantes: alunos, docentes, técnicos superiores, direção pedagógica e encarregados de educação. Esta opção metodológica teve como finalidade captar perspetivas múltiplas e complementares sobre a temática da motivação escolar.

O estudo decorreu ao longo do ano letivo 2024/2025 e incidiu sobre um contexto específico e delimitado, não tendo, por isso, como objetivo a generalização dos resultados a outras realidades escolares. Pretende, antes, contribuir para a compreensão aprofundada de dinâmicas locais e para a reflexão crítica sobre práticas educativas promotoras da motivação dos alunos.

5.1. Construção do problema de investigação

As transformações sociais, políticas, económicas e culturais das últimas décadas, intensificadas pelos efeitos da globalização, colocaram novos desafios à escola contemporânea. Apesar da expansão do acesso à educação e da universalização da escolaridade obrigatória em Portugal, persistem fenómenos de insucesso e abandono escolar. Como sublinham Sebastião e Correia (2001), a democratização do acesso não se traduziu, por si só, numa

democratização efetiva do sucesso educativo. Esta realidade é particularmente visível em contextos socioeconômicos mais vulneráveis, onde o simples acesso à escola não garante, por si só, o envolvimento ativo nem o sucesso acadêmico dos alunos.

A literatura tem vindo a demonstrar que a motivação escolar é um fator determinante para o sucesso educativo, influenciando não apenas o desempenho, mas também a permanência no sistema de ensino (Bzuneck, 2001; Siqueira & Wechsler, 2006). Ryan e Deci (2020) destacam que a motivação intrínseca — essencial para aprendizagens significativas — depende da satisfação de três necessidades fundamentais: a autonomia, a competência e o sentimento de pertença. Também Veiga (2016) e Alves et al. (2021) reforçam que é necessário criar ambientes educativos seguros, inclusivos e motivadores, onde os alunos se sintam valorizados e desafiados.

Num cenário marcado por reformas curriculares recentes, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017) e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), torna-se urgente analisar até que ponto estas medidas estão a responder eficazmente às necessidades reais dos alunos. Apesar dos avanços legislativos, continuam a verificar-se manifestações de desmotivação, alheamento e insucesso, o que evidencia a importância de dar voz aos alunos na análise das suas vivências escolares.

Como destaca Abrantes (2003a), os jovens não se limitam a estar na escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são por ela transformados. A escola é um espaço social em constante reinvenção, onde se cruzam múltiplas experiências e onde se devem construir percursos educativos com significado. Neste contexto, Valpaços (2024) defende uma transformação efetiva das práticas pedagógicas, sustentada numa escuta ativa dos alunos e na valorização do seu papel como protagonistas da aprendizagem.

Reconhecendo que a motivação está também condicionada por barreiras sociais e culturais, torna-se necessário identificar os obstáculos que inibem o envolvimento dos alunos. Tinto (1993) aponta fatores como a ausência de pré-requisitos académicos, as dificuldades económicas e a fraca integração institucional como obstáculos críticos à permanência escolar. Do mesmo modo, Bourdieu (1986) destaca o peso das desigualdades estruturais, em particular do capital cultural, na reprodução do insucesso escolar.

Face a esta realidade, esta investigação propõe-se analisar a motivação escolar a partir da perspetiva dos próprios alunos, bem como de outros atores educativos, de forma a compreender os fatores que promovem ou inibem a sua participação ativa na vida escolar.

5.2. Questão de partida e objetivos da investigação

A definição da questão de partida e dos objetivos permitiu delimitar o foco desta investigação e orientar todas as etapas do processo metodológico. Estes elementos estruturaram a análise dos dados, clarificam o propósito do estudo e asseguram a coerência entre o problema identificado e as opções de investigação adotadas, bem como, posteriormente, fundamentar a discussão dos dados recolhidos. A questão de partida que norteia esta investigação é:

O que motiva os alunos para a escola?

A partir desta interrogação central, estabeleceu-se como objetivo geral (OG) Conhecer e analisar, a partir da perceção de vários atores, os fatores que determinam a motivação dos alunos para a escola. Para concretizar este objetivo geral, foram definidos quatro objetivos específicos: (OE1) Identificar, com base na perceção dos alunos, as principais barreiras que dificultam o seu envolvimento com a escola e com a aprendizagem; (OE2) Analisar de que forma o ambiente escolar contribui para o aumento ou diminuição da motivação dos alunos; (OE3) Conhecer e analisar as expectativas familiares e sociais na decisão dos alunos de frequentar a escola e no seu investimento académico, e, por fim, (OE4) Propor recomendações e estratégias pedagógicas que promovam contextos escolares mais motivadores, inclusivos e ajustados às necessidades dos alunos.

5.3. Contextualização do estudo

Nas últimas décadas, a educação em Portugal tem sido marcada por profundas transformações resultantes de mudanças políticas, sociais, económicas e tecnológicas. A democratização do ensino, iniciada com a Revolução de Abril de 1974 e consolidada com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), permitiu a universalização do acesso à escolaridade obrigatória. No entanto, continuam a verificar-se fenómenos de insucesso e abandono escolar, bem como dificuldades em garantir uma educação verdadeiramente equitativa e inclusiva (Cosme *et. al.* 2021; CNE, 2022). A globalização intensificou estas exigências, ao colocar a escola perante novos desafios relacionados com a formação de cidadãos autónomos,

críticos e preparados para contextos em constante mudança (Roldão, 2017; Valente & Almeida, 2021). Neste sentido, documentos orientadores como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) procuram alinhar o sistema educativo com paradigmas internacionais centrados em aprendizagens significativas e no desenvolvimento integral dos alunos.

Contudo, diversos estudos alertam para fatores que continuam a comprometer a motivação dos estudantes, nomeadamente a rigidez dos currículos, a excessiva dependência de manuais escolares descontextualizados e a falta de ligação entre a escola e os interesses reais dos jovens (Gomes *et. al.* 2022; Fernandes & Neto, 2020). A motivação surge, assim, como um fator central para o sucesso educativo, estando fortemente associada ao envolvimento dos alunos, à perceção de pertença e à valorização da experiência escolar. Tal como referem Veiga (2016) e Alves (2021), os alunos mais motivados tendem a envolver-se de forma mais ativa na aprendizagem, a frequentar regularmente a escola e a alcançar melhores resultados, mesmo em contextos de vulnerabilidade.

Neste quadro, conhecer e analisar, a partir da perceção de vários atores, os fatores que determinam a motivação dos alunos para a escola tornam-se essencial. A motivação intrínseca — aquela que decorre do interesse pessoal e da satisfação com a própria aprendizagem — é apontada como a mais eficaz na promoção de aprendizagens duradouras e significativas (Veiga, 2016; Galinha *et. al.* 2018). Simultaneamente, fatores socioeconómicos, familiares, culturais e institucionais interagem de forma dinâmica, influenciando as atitudes e expectativas dos alunos perante a escola (Monteiro, 2015; Valpaços, 2024).

5.4. Breve caracterização do contexto em que incidiu a pesquisa

A investigação desenvolvida no âmbito da presente dissertação incidiu sobre uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de natureza educativa, fundada em 1911 e localizada no município de Cascais. Esta instituição, conforme o seu projeto educativo, distingue-se pela promoção de um modelo educativo assente na autonomia pedagógica, na liberdade de ensino e na formação integral dos alunos, procurando articular a excelência académica com o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Atualmente, a escola acolhe cerca de 400 alunos, distribuídos desde o Pré-Escolar até ao 9.º ano de escolaridade. De acordo com o seu Projeto Educativo, cada ciclo de ensino

é estruturado com o propósito de favorecer o desenvolvimento global dos alunos, promovendo a utilização de metodologias ativas que valorizam a aprendizagem significativa, a participação discente e a construção autónoma do conhecimento. O currículo integra, para além das disciplinas nucleares, atividades de enriquecimento curricular e programas de apoio pedagógico diferenciados. No âmbito das atividades curriculares obrigatórias, destacam-se disciplinas como Xadrez e Expressão Dramática; no domínio das atividades extracurriculares facultativas, são oferecidas modalidades como Robótica, Natação, Ballet, Karaté, Futebol, Oficina de Artes e Sala de Estudo.

De acordo com a estratégia para a educação de cidadania a escola promove igualmente uma diversidade de projetos e iniciativas orientados para o exercício de uma cidadania ativa, incentivando o envolvimento dos alunos e toda a comunidade escolar, sensibilizando-os para a sua importância e relevância social. As atividades letivas organizam-se em tempos de 45 minutos, num modelo que procura conciliar a estruturação do tempo com momentos de flexibilidade pedagógica.

O corpo docente é constituído por uma equipa estável, sendo apoiado por cerca de 17 assistentes operacionais e 4 assistentes técnicos que asseguram o funcionamento eficaz das rotinas escolares.

As infraestruturas da escola têm sido alvo de sucessivas ampliações, de modo a responder ao aumento da procura e às exigências decorrentes da expansão dos níveis de ensino. O espaço escolar integra edifícios construídos em diferentes períodos, essencialmente vocacionados para a prática letiva. A escola dispõe de salas de aula, instalações desportivas, piscina, sala de informática, oficina de artes, sala polivalente (que funciona como biblioteca, sala de xadrez e sala TIC), secretaria, refeitório com cozinha, bar e gabinete da direção pedagógica. No exterior, a escola conta com um campo de jogos e duas áreas de recreio de pequenas dimensões, uma das quais coberta. Salienta-se, contudo, a ausência de zonas verdes no recinto escolar.

5.5. Sujeitos da investigação

A presente investigação envolveu a participação de diversos elementos da comunidade educativa, selecionados através de uma amostragem não probabilística por conveniência, com o intuito de captar a complexidade e a multiplicidade de perspetivas sobre os fatores que influenciam a motivação e a frequência escolar dos alunos.

A composição dos participantes foi estruturada em duas fases distintas — qualitativa e quantitativa — de acordo com os objetivos e natureza de cada etapa do estudo.

Na Fase I (qualitativa), participaram oito grupos focais compostos por diferentes atores educativos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Organizados por perfil de participante, ciclo de ensino e função no contexto escolar.

Nesta fase (qualitativa) totalizou 65 participantes, entre os quais 47 alunos, distribuídos pelos três ciclos do ensino básico, e 18 adultos (tabela 1). Esta composição proporcionou uma perspectiva alargada e interdisciplinar, articulando os discursos de diferentes atores educativos. A inclusão de alunos desde o 1.º ao 3.º ciclo permitiu captar perceções ao longo da trajetória escolar, bem como as suas transformações em função da maturidade, da progressão curricular e das relações estabelecidas com os diferentes atores escolares.

Do mesmo modo, a presença de docentes e técnicos superiores permitiu observar interpretações profissionais e institucionais sobre os fatores motivacionais e emocionais dos alunos, enquanto os encarregados de educação ofereceram testemunhos familiares sobre as expetativas, preocupações e o envolvimento escolar.

O inquérito por entrevista realizada à direção pedagógica enriqueceu o *corpus* de dados, permitindo aceder a uma leitura mais estratégica e organizacional sobre os desafios que se colocam às escolas no domínio da motivação e permanência escolar. No sentido de garantir o anonimato dos participantes, durante a transcrição das entrevistas optou-se por codificações constantes na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização e codificação dos entrevistados por perfil e número de participantes (fase qualitativa)

Perfil dos Participantes	Ciclo de Ensino/ Função	Codificação	N.º de Participantes
Alunos do 1.º e 2.º ano	1.º Ciclo	A1/2.1 a A1/2.6	6
Alunos do 3.º e 4.º ano	1.º Ciclo	A3/4.1 a A3/4.7	7
Alunos do 5.º e 6.º ano	2.º Ciclo	2C/A1 a 2C/A15	15
Alunos do 7.º ao 9.º ano	3.º Ciclo	3C/A1 a 3C/A19	19
Encarregados de Educação	Diversos ciclos	EE 1 a EE 5	5
Docentes de vários grupos disciplinares	1.º, 2.º e 3.º Ciclos	P1 a P6	9
Técnicos Superiores	Serviços de apoio escolar	TS1 e TS2	2
Direção Pedagógica	Gestão Escolar	DP1 e DP2	2
		Total	65

Na Fase II (quantitativa), os participantes foram os alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, assim como professores, encarregados de educação, técnicos superiores e membros da direção pedagógica. A recolha de dados foi realizada através de um inquérito por questionário de resposta fechada, aplicado em contexto de sala de aula, com a supervisão dos professores titulares de turma ou diretores de turma. A aplicação dos questionários decorreu com autorização prévia dos órgãos de gestão da escola e dos encarregados de educação. A participação foi voluntária, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas.

Considerando que a maioria dos estudos empíricos sobre motivação incide predominantemente na relação entre motivação, desempenho escolar e abandono (Alves, 2024; Deci & Ryan, 2000; OCDE, 2020; Tinto, 1993), esta investigação procurou ampliar o seu alcance, envolvendo também outros intervenientes da comunidade educativa — nomeadamente professores, técnicos superiores, elementos da direção pedagógica e encarregados de educação (tabela 2). Esta opção metodológica visou obter uma perspetiva holística e integrada sobre o fenómeno em análise, favorecendo uma leitura crítica, abrangente e sustentada da motivação escolar no contexto específico da instituição em estudo.

A seleção dos participantes baseou-se, assim, na necessidade de recolher dados representativos da diversidade de visões e experiências educativas, permitindo uma análise fundamentada dos fatores que contribuem para o envolvimento ou afastamento dos alunos da escola.

Tabela 2. Caracterização dos participantes do estudo (fase qualitativa)

Grupo de Participantes	Número total	Número de Participantes	Porcentagem (%)
Alunos do 1.º Ciclo	150	82	54,67%
Alunos do 2.º e 3.º Ciclo	183	44	24,04%
Encarregados de Educação	333	101	30,33%
Docentes	34	8	23,53%
Técnicos Superiores	2	2	100%
Direção Pedagógica	2	2	100%
Total	704	239	

No total, participaram 239 indivíduos, num universo de 704, o que representa uma taxa global de resposta de 33,95%. Destes, destacam-se os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, que representaram 126 respostas de um total de 333 alunos inquiridos, correspondendo a uma taxa conjunta de participação de aproximadamente 37,84%. Este valor revela uma adesão considerável por parte dos alunos, com maior incidência no 1.º ciclo (54,67%) e menor nos 2.º e 3.º ciclos (24,04%).

Os restantes grupos obtiveram taxas variadas: os encarregados de educação participaram em 30,33%, os docentes em 23,53%, enquanto os técnicos superiores e os elementos da direção pedagógica participaram integralmente (100%). Esta diversidade de grupos e níveis de participação contribui para uma leitura plural e intersectorial da motivação escolar, respeitando o princípio da triangulação de fontes.

Apesar de a taxa de resposta não ser uniforme entre os grupos, o número absoluto de respostas (239) é suficientemente robusto para permitir análises descritivas com estatísticas simples, sobretudo em estudos de natureza exploratória e interpretativa (Creswell, 2014).

5.5.1. Caracterização sociodemográfica dos participantes do inquérito por questionário (fase II)

A nível sociodemográfico, a caracterização dos inquiridos baseou-se em várias variáveis do seu perfil, nomeadamente o género, a faixa etária e o ano de escolaridade frequentado (no caso dos alunos). Relativamente aos restantes atores educativos, foram consideradas as habilitações académicas e no caso dos professores tempo de serviço (tabela 3).

Os alunos do 1.º ciclo são maioritariamente do género feminino (51,2%), com uma concentração etária nos 8 anos (45,1%) e com maior representação no 3.º ano de escolaridade (42,7%). Já os alunos do 2.º e 3.º ciclos apresentam uma média de idades de 11,8 anos, com distribuição homogénea do 5.º ao 8.º ano, e uma ligeira predominância do género feminino (52,3%).

Os encarregados de educação são, na sua maioria, do género feminino (74,3%), situando-se entre os 41 e 50 anos (57,4%) e com formação superior (51,5% licenciatura, 19,8% mestrado). Esta composição sugere um elevado capital escolar das famílias, o que poderá influenciar as expectativas face à escola e o envolvimento parental.

Relativamente ao corpo docente, participaram oito professores, todos do género feminino, com predominância de ensino no 3.º ciclo (62,5%), idade entre os 41 e 50 anos (62,5%) e formação ao nível da licenciatura (75%). O tempo médio de serviço docente foi de 13,88 anos, e o tempo médio de permanência na escola de 9,38 anos.

Por fim, participaram dois técnicos superiores, com funções de apoio à atividade letiva e educativa, bem como dois elementos da direção pedagógica, cuja perspetiva institucional oferece um contributo valioso para a análise organizacional da escola.

A diversidade do perfil dos participantes permitem assegurar a validade dos dados recolhidos, favorecendo uma interpretação contextualizada das perceções, motivações e constrangimentos vivenciados na realidade escolar analisada.

Tabela 3. Caracterização sociodemográfica dos participantes do questionário (fase II)

	Alunos do 1.º Ciclo (A1)		Alunos do 2.º e 3.º Ciclos (A2/3)		Encarregados de Educação (EE)		Docentes (D)		Direção Pedagógica (DP)		Técnicos Superiores (TS)	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Gênero												
Feminino	42	51,20%	23	52,30%	75	74,30%	8	100,00%	1	50,00%	2	100,00%
Masculino	40	48,80%	21	47,70%	26	25,70%	-	-	1	50,00%	-	-
Idade												
6 anos	9	11,00%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7 anos	11	13,40%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8 anos	37	45,10%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9 anos	18	22,00%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10 anos	7	8,50%	5	11,40%	-	-	-	-	-	-	-	-
11 anos	-	-	14	31,80%	-	-	-	-	-	-	-	-
12 anos	-	-	12	27,30%	-	-	-	-	-	-	-	-
13 anos	-	-	12	27,30%	-	-	-	-	-	-	-	-
14 anos	-	-	1	2,30%	-	-	-	-	-	-	-	-
15 anos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20 - 30 anos	-	-	-	-	2	2,00%	1	12,50%	-	-	-	-
31 - 40 anos	-	-	-	-	22	21,80%	-	-	-	-	-	-
41 - 50 anos	-	-	-	-	58	57,40%	5	62,50%	1	50,00%	1	50,00%
51 - 60 anos	-	-	-	-	17	16,80%	2	25,00%	1	50,00%	1	50,00%
61 ou mais	-	-	-	-	2	2,00%	-	-	-	-	-	-
Ano de Escolaridade												
1.º Ano	11	13,40%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

2.º Ano	16	19,50%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.º Ano	35	42,70%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.º Ano	20	24,40%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.º Ano	-	-	13	29,50%	-	-	-	-	-	-	-	-
6.º Ano	-	-	10	22,70%	-	-	-	-	-	-	-	-
7.º Ano	-	-	10	22,70%	-	-	-	-	-	-	-	-
8.º Ano	-	-	10	22,70%	-	-	-	-	-	-	-	-
9.º Ano	-	-	1	2,30%	-	-	-	-	-	-	-	-
Habilitações												
Ensino Básico	-	-	-	-	2	2,00%	-	-	-	-	-	-
Ensino Secundário	-	-	-	-	17	16,80%	-	-	-	-	-	-
Bacharelato	-	-	-	-	7	6,90%	-	-	-	-	-	-
Licenciatura	-	-	-	-	52	51,50%	6	75,00%	1	50,00%	1	50,00%
Mestrado	-	-	-	-	20	19,80%	2	25,00%	1	50,00%	1	50,00%
Doutoramento	-	-	-	-	3	3,00%	-	-	-	-	-	-
Tempo de serviço (em anos)												
1	-	-	-	-	-	-	1	12,50%	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-	1	12,50%	-	-	-	-
8	-	-	-	-	-	-	2	25,00%	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50,00%
19	-	-	-	-	-	-	1	12,50%	-	-	1	50,00%
22	-	-	-	-	-	-	1	12,50%	-	-	-	-
23	-	-	-	-	-	-	1	12,50%	-	-	-	-
24	-	-	-	-	-	-	1	12,50%	1	50,00%	-	-
32	-	-	-	-	-	-	-	-	1	50,00%	-	-

6. Desenho metodológico

6.1. Metodologia e fases de investigação

A presente investigação tem como objetivo conhecer e analisar, a partir da perceção de diferentes atores educativos, os fatores que influenciam a motivação dos alunos para a escola. Neste sentido, optou-se por envolver diretamente os próprios alunos no processo de investigação, recusando a sua perceção enquanto meros “clientes” ou “produtos” da organização escolar (Abrantes, 2003b, p. 3). Foram também integrados outros intervenientes relevantes, como docentes, técnicos superiores, direção pedagógica e encarregados de educação. Acredita-se que esta abordagem participativa e multidimensional constitui uma mais-valia, permitindo aceder a um conjunto diversificado de perspetivas e compreensões sobre o fenómeno em estudo.

Na fase I, de natureza qualitativa, a recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas em grupos focais (focus group). Esta técnica permitiu uma exploração aprofundada das experiências, discursos e representações dos participantes, possibilitando a identificação de dimensões significativas e emergentes. Estas dimensões revelaram-se essenciais para a construção dos instrumentos da fase seguinte, assegurando a pertinência e adequação das questões formuladas.

A motivação, como salientam Pintrich e Schunk (2002), deve ser entendida como um processo — e não como um produto — cuja natureza não é diretamente observável, podendo apenas ser inferida com base em indicadores comportamentais. As teorias contemporâneas reconhecem ainda que a motivação não deve ser analisada apenas enquanto fenómeno individual, mas antes como resultado de interações dinâmicas entre o sujeito e o contexto social onde está inserido. Por isso, importa considerar, não apenas as características individuais dos alunos, mas também o ambiente escolar, as práticas pedagógicas e as políticas educativas (Siqueira & Wechsler, 2006).

Face à complexidade do objeto de estudo e à natureza multidimensional do fenómeno da motivação escolar, optou-se pela adoção de uma metodologia mista, articulando diferentes estratégias de recolha e análise de dados. Para além dos focus groups, a investigação recorreu também à análise documental e à aplicação de inquéritos por questionário (fase II), com o objetivo de triangular a informação recolhida e aumentar a robustez dos resultados.

Como afirmam Shaffer e Serlin (2004, cit. in Morais & Neves, 2007), a combinação de métodos qualitativos e quantitativos permite uma compreensão mais ampla dos fenómenos sociais, conjugando a profundidade interpretativa com a generalização empírica dos dados recolhidos.

Os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projetar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma colecção de observações na análise qualitativa. [...] O objectivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação. As questões que se colocam a um investigador são sempre: Que questões merecem ser levantadas nesta situação? Que dados poderão lançar luz sobre estas questões? E que métodos analíticos poderão garantir afirmações, baseadas em dados, sobre aquelas questões? Responder a estas questões é uma tarefa que envolve necessariamente uma profunda compreensão das potencialidades e limites de uma variedade de técnicas quantitativas e qualitativas. (Shaffer e Serlin, 2004, cit. in Morais e Neves, 2007, p.2).

Através da adoção desta estratégia metodológica mista, procurou-se garantir uma maior consistência e profundidade na interpretação dos resultados obtidos. Compreender o que move os alunos para a escola exige uma abordagem holística, capaz de integrar as dimensões motivacionais — tanto intrínsecas como extrínsecas — bem como os fatores sociais, culturais e institucionais que condicionam o seu envolvimento escolar. Ao articular diferentes técnicas e fontes de recolha de dados, esta investigação pretendeu abordar o fenómeno sob múltiplas perspetivas, reforçando a validade e a credibilidade dos resultados ao conjugar a riqueza da análise qualitativa com o potencial de generalização da análise quantitativa.

6.2. – Fase I - Pesquisa qualitativa

6.2.1. Análise documental

A análise documental dos instrumentos orientadores da escola revelou-se fundamental para a compreensão dos valores, das políticas educativas e das práticas pedagógicas instituídas no contexto escolar em estudo. Esta abordagem permitiu uma incursão detalhada nos documentos que regem o funcionamento da instituição onde se insere a presente investigação, nomeadamente: o Projeto Educativo da Escola, o Projeto Curricular de Escola, o documento Estratégia para a Educação de Cidadania da Escola e o Plano Anual de Atividades.

A relevância da análise documental reside na possibilidade de identificar as intenções educativas, os objetivos pedagógicos e os valores que sustentam a ação educativa da instituição (Bowen, 2009). A leitura crítica destes documentos permitiu caracterizar o contexto educativo de forma mais rigorosa e fundamentada, contextualizando os resultados obtidos nas restantes fases da investigação.

Este procedimento metodológico foi, assim, mobilizado como técnica complementar, com a finalidade de validar, sustentar e aprofundar os dados recolhidos por meio de outras técnicas, como entrevistas, questionários e observação direta (Júnior, 2021, p. 44).

6.2.2. Inquérito por entrevista (focus group)

A abordagem qualitativa adotada nesta investigação incluiu a realização de grupos focais, conduzidos pelo investigador, com o objetivo de recolher perceções, experiências e motivações dos alunos relativamente à sua vivência escolar. Os dados obtidos nestas sessões foram fundamentais para a construção dos questionários aplicados na fase seguinte do estudo (Anexo I).

O papel do moderador revelou-se determinante para o êxito da técnica, sobretudo no contexto educativo em análise. Este assumiu a função de facilitador do diálogo, criando um ambiente seguro e acolhedor, propício à expressão livre e espontânea dos participantes. Para além de competências comunicacionais sólidas, como a formulação de perguntas abertas e o estímulo ao diálogo, o moderador demonstrou escuta ativa e uma postura imparcial, evitando influenciar as respostas com opiniões ou reações pessoais. Tal como defende Morgan (1997), a neutralidade do moderador é essencial para garantir a fidedignidade das perceções recolhidas.

Importa ainda destacar a capacidade de adaptação do moderador ao guião de discussão, ajustando-o à dinâmica dos grupos e assegurando uma participação equitativa, sem descurar os princípios éticos associados à técnica.

No que se refere aos grupos focais com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a literatura recomenda uma abordagem particularmente sensível às características desta faixa etária. Segundo Galego e Gomes (2005), a constituição dos grupos deve considerar o perfil etário dos participantes, o número ideal de elementos e o nível de intervenção do moderador. As sessões devem realizar-se em ambientes familiares para as crianças — como a sala de aula ou a biblioteca, a fim de potenciar a segurança e o conforto necessários à sua participação ativa.

Alinhada com estas orientações, foram realizados dois grupos focais com alunos do primeiro ciclo do ensino básico. O primeiro grupo integrou alunos do 1.º e 2.º ano de escolaridade, enquanto o segundo foi constituído por alunos do 3.º e 4.º ano. Cada grupo contou com a participação de 6 e 7 alunos, número considerado adequado para favorecer uma dinâmica de grupo fluida, assegurando simultaneamente a participação efetiva de todos os elementos. No grupo composto pelos alunos mais novos, foram utilizados estímulos narrativos e visuais como estratégia facilitadora da comunicação, tendo sido solicitado aos participantes que realizassem desenhos sobre “o que mais gostam na escola”, de forma a incentivar a expressão das suas ideias de modo mais espontâneo e acessível.

A implementação de grupos focais nos 2.º e 3.º Ciclos revelou-se igualmente profícua para aprofundar o conhecimento das experiências e motivações escolares dos alunos. No 2.º Ciclo, uma fase marcada por significativas mudanças académicas e sociais, Morgan (1997) sugere a adaptação das dinâmicas ao nível de maturidade dos participantes, assegurando a diversidade de experiências no seio do grupo. Já Krueger e Casey (2015) sublinham a relevância de um ambiente de partilha positiva que incentive a expressão de diferentes pontos de vista.

No 3.º Ciclo, os alunos encontram-se numa etapa crítica de desenvolvimento psicossocial, onde questões como identidade, autonomia e pertença adquirem centralidade (Stewart & Shamdasani, 2014). A estrutura dos grupos nesta fase procurou refletir essa complexidade, recorrendo a técnicas que estimulassem a expressão genuína dos alunos sobre aspetos positivos e negativos da vida escolar, em consonância com Kamberelis e Dimitriadis (2013).

Tendo em conta estas orientações, foram realizados dois grupos focais com alunos do 2.º e 3.º ciclo. O primeiro grupo contou com a participação de 15 alunos do 5.º e 6.º ano e, o segundo com 19 alunos do 7.º, 8.º e 9.º ano. Embora com um número superior ao habitual

neste tipo de metodologia, ambos os grupos revelaram uma dinâmica participativa e cooperativa, tendo sido possível assegurar o envolvimento de todos os alunos ao longo da sessão. Nestes grupos, dada a maior maturidade dos participantes, não foram utilizados estímulos visuais ou narrativos, tendo-se privilegiado uma conversa orientada, mas espontânea, que incentivasse a reflexão individual e o debate em grupo sobre os aspectos mais marcantes da sua vivência escolar.

A constituição dos grupos obedeceu a critérios de voluntariedade e representatividade (Madriz, 2000), assegurando a inclusão de diferentes perfis e garantindo que todos os alunos se sentissem respeitados e valorizados nas suas intervenções. Esta metodologia permitiu recolher dados ricos e contextualizados, fundamentais para a construção dos instrumentos da fase quantitativa.

No âmbito da presente investigação, foram também realizados grupos focais com participantes adultos, nomeadamente docentes e encarregados de educação, com o objetivo de recolher as suas perceções sobre os fatores que influenciam a motivação dos alunos para a escola. Esta estratégia metodológica procurou enriquecer a análise através da diversidade de olhares e da contribuição de diferentes atores educativos. O grupo focal com professores foi constituído por nove participantes, pertencentes a distintos níveis de ensino e áreas disciplinares, o que permitiu garantir uma ampla heterogeneidade de experiências profissionais e perspetivas pedagógicas. Por sua vez, o grupo focal com encarregados de educação integrou cinco participantes com percursos sociais e níveis de escolaridade diferenciados, representando de forma diversificada o universo familiar dos alunos envolvidos. Relativamente aos grupos compostos por técnicos superiores e elementos da direção pedagógica, participaram a totalidade dos profissionais que exercem essas funções na instituição onde decorreu a investigação, sendo dois elementos em cada um dos grupos.

6.3 – Fase II - Pesquisa quantitativa

6.3.1. Inquérito por questionário

Após a realização da investigação qualitativa, cujo principal objetivo consistiu na identificação de categorias e padrões emergentes a partir dos discursos e experiências dos

participantes, procedeu-se à implementação da vertente quantitativa do estudo. A escolha de um desenho sequencial assentou no princípio da complementaridade metodológica, entendida como a possibilidade de integrar diferentes instrumentos de investigação para obter uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em análise (Creswell & Plano Clark, 2018; Galvão, Pluye & Ricarte, 2018). Neste modelo, a fase quantitativa, desenvolvida subsequentemente, alarga a generalização das conclusões retiradas da etapa qualitativa.

A passagem da abordagem qualitativa para a quantitativa nesta investigação permitiu complementar e aprofundar os dados recolhidos, aferindo a frequência e a distribuição dos fenómenos em estudo. Por exemplo, se durante as entrevistas se destacou a relevância de um ambiente escolar acolhedor para a motivação dos alunos, o questionário aplicado na segunda fase da investigação possibilitou quantificar a proporção de alunos que validam essa percepção, bem como avaliar o grau de importância que lhe atribuem. Deste modo, a evidência empírica ultrapassa o plano meramente descritivo e passa a incorporar uma dimensão estatística que reforça a solidez analítica.

Deste modo, a abordagem quantitativa complementa a qualitativa ao fornecer um critério adicional de validação. Quando os resultados quantitativos confirmam as conclusões qualitativas, estas ganham corroboração empírica; quando divergem, sinalizam áreas que merecem reavaliação crítica ou análise mais aprofundada, contribuindo, ainda assim, para o refinamento teórico. Importa sublinhar que a complementaridade entre métodos não implica subalternização da fase qualitativa, mas antes “a utilização das vantagens analíticas de cada perspectiva para produzir um estudo mais robusto do que seria realizado de forma unilateral (apenas quantitativo ou apenas qualitativo)” (Paranhos, 2016, p. 398).

No que respeita à construção do instrumento de recolha de dados quantitativos, conforme indicado por Charles (1998, citado em Coutinho, 2007, p. 36), a elaboração do questionário deve considerar cuidadosamente o número e o tipo de perguntas, assegurando que as respostas sejam simples, claras e que o *design* do instrumento seja apelativo, de modo a não desmotivar os participantes. Esta metodologia permite, como referem Tuckman (2000, citado em Coutinho, 2008), transformar informações comunicadas diretamente pelos indivíduos em dados quantificáveis, reforçando a validade e a fiabilidade da análise.

7. Técnicas e procedimentos de análise de dados

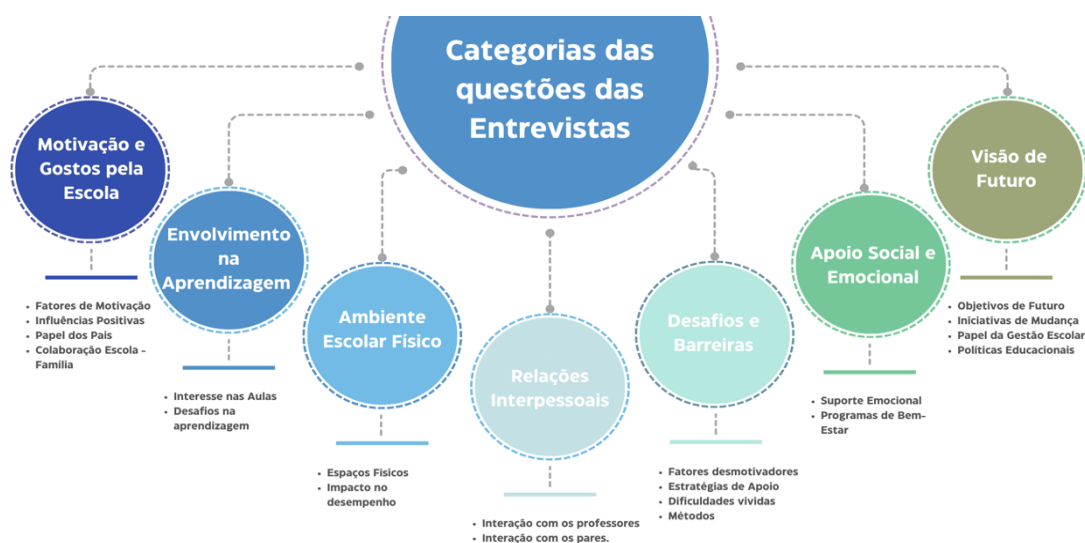
7.1- Recolha de dados fase I e II

Os inquéritos por entrevista realizados na Fase I (Anexo I) foram elaborados com base nos dados recolhidos durante o enquadramento teórico (Figura 1) e na Análise Documental (Anexo II). Estes instrumentos foram aplicados a alunos, docentes, técnicos superiores, direção pedagógica e encarregados de educação.

A constituição desta amostra teve como principal objetivo proporcionar “[...] uma multiplicidade de visões e reações [...] permitindo ao investigador maior agilidade na recolha de dados [...]” (Galego & Gomes, 2005, p. 177), assegurando a captação de uma diversidade de perspetivas sobre o fenómeno em estudo.

Considerando a natureza da investigação e respeitando as especificidades de cada grupo de participantes, os inquéritos por entrevista foram conduzidos de forma semiestruturada, permitindo a introdução de flexibilidade na sua aplicação. Embora previamente definida uma lista de questões-chave, a dinâmica das entrevistas possibilitou a omissão ou reformulação de questões e a introdução de novas perguntas, em função da relevância emergente das respostas obtidas. Nos grupos focais, sobretudo os compostos por alunos mais novos, as questões foram formuladas em linguagem clara e acessível, adequada ao nível etário dos participantes, e centraram-se em temas como a relação com a escola, a motivação para aprender, o papel dos professores e o ambiente em sala de aula. Ainda assim, a condução das entrevistas foi orientada pelas categorias analíticas constantes na Figura 2, assegurando a coerência e a profundidade necessárias à obtenção dos dados relevantes para os objetivos do estudo.

Figura 2 – Categorias das questões do inquérito por entrevista (criação própria)



Fonte: Criação própria

As entrevistas realizadas no âmbito da presente investigação decorreram presencialmente nas instalações da instituição de ensino entre os dias 18 de dezembro de 2024 e 30 de janeiro de 2025, tendo uma duração média de 90 minutos. No caso dos alunos, as entrevistas e grupos focais tiveram lugar numa sala especialmente preparada para o efeito, (sala de Oficina de Artes) com um ambiente acolhedor e familiar, de modo a garantir o conforto, a segurança e a livre expressão dos participantes. A escolha do espaço procurou, assim, criar condições propícias à participação ativa e confiante, especialmente junto dos alunos mais novos. As entrevistas com os restantes grupos foram realizadas em salas de aula convencionais, garantindo-se ainda assim um ambiente tranquilo e propício à reflexão e partilha de experiências. Contudo, face à indisponibilidade de alguns encarregados de educação para comparecerem presencialmente, optou-se pela realização das entrevistas através de videoconferência. Esta solução metodológica revelou-se adequada às necessidades dos participantes, permitindo uma maior flexibilidade de horários e viabilizando a participação de um número mais alargado de pais, sem comprometer as suas responsabilidades profissionais e familiares.

De acordo com Creswell (2014), a utilização de tecnologias digitais na recolha de dados qualitativos tem vindo a assumir crescente importância, uma vez que facilita o acesso a participantes que, de outro modo, poderiam não estar disponíveis para responder presencialmente, sem prejuízo da qualidade da informação recolhida.

O inquérito por questionário foi adotado como estratégia metodológica para a recolha de dados na segunda fase da investigação, dada a sua reconhecida eficácia em estudos no âmbito das Ciências Sociais. Este método permite recolher informação junto de um número significativo de indivíduos relativamente a fenómenos sociais previamente delimitados, possibilitando a quantificação dos dados e, conseqüentemente, a realização de inferências e a potencial generalização dos resultados para a população-alvo e num contexto específico. Como salientam Batista (2021), o questionário constitui um procedimento que valoriza a mensurabilidade dos fenómenos investigados, recorrendo frequentemente a instrumentos como testes e escalas de atitudes. Importa, contudo, sublinhar que, conforme referem os mesmos autores, a essência desta técnica não reside exclusivamente na dimensão quantitativa, mas sim na sistematização rigorosa da recolha de dados, orientada para responder a uma questão de investigação claramente definida.

As questões incluídas nos questionários foram formuladas sob a forma de afirmações (Anexo IV a IX), às quais os participantes responderam utilizando uma escala de *Likert*. Esta opção metodológica permitiu “obter informação qualitativa para contextualizar e complementar a informação quantitativa” (Santos & Henriques, 2021, p. 14).

A aplicação dos questionários foi realizada em formato digital, recorrendo ao *software Microsoft Forms*. O *link* de acesso aos formulários foi enviado à direção pedagógica da instituição onde decorreu o estudo. Após a obtenção da autorização dos encarregados de educação, os alunos foram convidados a responder aos questionários em contexto de sala de aula, sob a supervisão do respetivo professor.

No caso dos restantes participantes — docentes, técnicos superiores, membros da direção pedagógica e encarregados de educação — o acesso aos questionários foi, igualmente, facultado através de *link* remetido por correio eletrónico institucional, permitindo o seu preenchimento entre os dias 19 de março e 7 de abril. Os inquéritos em formato digital para além de oferecerem uma maior flexibilidade temporal, permitem que os participantes respondam no momento que considerem mais conveniente, aumentando as taxas de resposta (Nunes, 2021).

Foram elaborados seis questionários distintos, devidamente adaptados à faixa etária e ao papel desempenhado pelos diferentes grupos de participantes neste estudo. Cada inquérito continha entre 30 e 40 itens, organizados em torno de seis categorias temáticas (Figura 3). Embora os diferentes atores educacionais (técnicos superiores, encarregados de educação e direção pedagógica) tenham respondido a um conjunto comum de perguntas, a organização

das questões foi ajustada de acordo com categorias temáticas específicas para estes grupos mencionados, (ambiente escolar; comunicação com a comunidade letiva; inclusão e diversidade; apoio aos alunos e o seu impacto; gestão e organização; desenvolvimento de projetos). Esta distinção teve em consideração a natureza das funções desempenhadas por cada ator no contexto escolar, permitindo uma análise mais dirigida e significativa das suas perceções sobre as barreiras e motivações dos alunos face à escola. Assim, garantiu-se uma maior adequação dos instrumentos às realidades distintas de cada grupo, sem comprometer a comparabilidade entre respostas. Estimou-se que o tempo necessário para o preenchimento de cada questionário fosse de aproximadamente 30 minutos.

Figura 3 – Categorias constantes nos inquéritos por questionário (criação própria)



Fonte: inquéritos por questionário.

7.2. Técnicas para o tratamento e análise de dados.

O tratamento dos dados recolhidos constitui uma fase determinante no percurso investigativo, compreendendo a organização e síntese das informações obtidas, de modo a facilitar uma interpretação clara, rigorosa e fundamentada. No que respeita aos dados provenientes dos inquéritos por entrevista (fase I), recorreu-se a técnicas como a análise temática e a análise de discurso, com o intuito de estruturar os conteúdos e evidenciar as relações

entre os diferentes elementos identificados. O processo iniciou-se com a transcrição integral das sessões de e entrevistas (Anexos X a XVII), assegurando a fidelidade e a precisão das contribuições dos participantes, assim como a sua codificação (tabela 1), respeitando o seu anonimato. Cada entrevistado foi identificado com um código alfanumérico, composto por uma sigla correspondente ao grupo a que pertencia (por exemplo, A para alunos, D para docentes, EE para encarregados de educação, TS para técnicos superiores e DP para direção pedagógica), seguida de um número sequencial (e.g. D2, EE1). No caso dos alunos, à sigla A foi acrescentado o ano de escolaridade (e.g., 1/2), seguido de um número sequencial, de forma a indicar o nível de ensino e a ordem da participação sem comprometer o anonimato. Esta estratégia garantiu a proteção da identidade dos participantes, enquanto possibilitou a organização das respostas em conformidade com os princípios éticos da investigação em ciências sociais e humanas.

Esta etapa revelou-se essencial para preceder a análise de conteúdo, permitindo uma imersão aprofundada nos dados qualitativos recolhidos. Em conformidade com Bardin (2009), a análise de conteúdo foi adotada como abordagem central na interpretação qualitativa dos dados, promovendo a categorização e a inferência com base nas mensagens expressas pelos participantes. Este procedimento exigiu uma leitura atenta das transcrições, a identificação de unidades de significado, a categorização temática subsequente, bem como a análise da frequência e do sentido dos dados. Para sistematizar esta análise, foram construídas matrizes específicas para cada entrevista, complementadas por notas de campo (Anexo XVIII).

A aplicação rigorosa desta metodologia permitiu identificar categorias de elevada relevância para os vários atores educativos, tais como "Infraestruturas e Espaços", "Ambiente Escolar", "Participação dos Alunos" e "Uso de Tecnologia", evidenciando preocupações comuns e divergentes acerca dos fatores que impactam a motivação escolar (Anexo III). Observou-se também a importância atribuída a dimensões relacionais e afetivas, como as "Relações Interpessoais", a "Relação com Professores" e o "Apoio da Família", sublinhando a natureza multifatorial do fenómeno em estudo.

Após esta análise e a identificação dos padrões, bem como dos pontos de convergência e divergência entre os grupos no que respeita à perceção do ambiente escolar, procedeu-se à construção dos questionários aplicados na fase II do estudo. A elaboração destes instrumentos teve por base as categorias obtidas na pré-análise das entrevistas, cuja sistematização se encontra ilustrada na figura 3.

Os dados de natureza quantitativa, provenientes dos inquéritos por questionário, foram codificados e posteriormente introduzidos no *software* estatístico *SPSS — Statistical Package for Social Sciences*. A análise quantitativa contemplou a utilização de estatísticas descritivas, como o cálculo das percentagens adequadas aos objetivos específicos da investigação. Esta abordagem mista possibilitou a exploração da complexidade dos fenómenos estudados, através da análise qualitativa, e a identificação de padrões e tendências generalizáveis a partir da análise quantitativa.

Seguidamente, procedeu-se à triangulação dos dados qualitativos e quantitativos, estratégia que permitiu uma compreensão mais integrada e holística dos fenómenos em análise. A conjugação das duas vertentes metodológicas reforçou a validade dos resultados obtidos, possibilitando a construção de um quadro interpretativo consistente e fiável. A fusão dos resultados qualitativos e quantitativos, que podemos observar na apresentação dos resultados proporcionou, uma compreensão abrangente das dinâmicas estudadas.

Finalmente, importa sublinhar que a disseminação dos processos, métodos e resultados da investigação foi orientada pelo estrito cumprimento do princípio do anonimato dos participantes. Esta consideração ética revelou-se fundamental para a salvaguarda da integridade científica do estudo, garantindo a proteção dos dados pessoais dos envolvidos e assegurando, simultaneamente, que os contributos recolhidos possam ser partilhados com a comunidade académica e com o público em geral.

PARTE III – Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo são apresentados os principais resultados do estudo, integrando os dados quantitativos obtidos através do inquérito por questionário e os dados qualitativos provenientes dos inquéritos por entrevistas realizadas. A apresentação está organizada por temas-chave relacionados com a motivação e barreiras dos alunos face à escola – nomeadamente: Motivações para a escola; Relações Interpessoais; Envolvimento emocional dos alunos; Metodologias de ensino; Duração e estrutura das aulas; Atividades extracurriculares e Infraestruturas escolares. Em cada secção, descrevem-se os principais resultados quantitativos (com apoio de tabelas) e ilustram-se as tendências observadas com excertos das narrativas dos participantes durante as entrevistas. Para reforçar a validade e a riqueza da análise, procedeu-se à triangulação dos dados qualitativos e quantitativos, permitindo uma compreensão mais sólida e integrada dos fenómenos estudados.

8. Apresentação dos resultados

8.1. Análise comparativa da motivação escolar

Com o objetivo de conhecer e analisar a perceção dos diferentes intervenientes relativamente à motivação escolar, analisaram-se todas as questões deste domínio, com recurso a uma análise descritiva simples. Utilizou-se uma escala de Likert de 1 a 5, em que o valor 1 corresponde a “Raramente” e o valor 5 a “Muito frequentemente”. No caso dos alunos do 1.º ciclo, a formulação das questões foi simplificada e a escala adaptada, sendo o valor 1 interpretado como “Quase nunca” e o valor 5 como “Sempre” (ver Tabela 4).

Entre os alunos do 1.º ciclo, evidencia-se uma motivação marcadamente positiva e espontânea. A maioria afirma gostar sempre de ir à escola (51,2%) e considera divertido aprender coisas novas (53,7%). A perceção da relevância futura das aprendizagens é elevada (62,2% referem “sempre”), e registam-se igualmente percentagens significativas no que respeita à valorização da criatividade (45,1%) e da autonomia (47,6%). No plano relacional, observa-se uma socialização fortemente positiva: brincar com os colegas constitui uma prática comum (82,9%) e os professores são descritos como acessíveis e recetivos às ideias dos alunos.

Estas tendências são confirmadas por diversos testemunhos recolhidos durante o inquérito por entrevista, como “[...] ajudar no nosso futuro” (A3/4.7); “Também para nós ensinarmos aos nossos filhos” (A3/4.1) ou “Costumo gostar mais e ficar mais motivada na expressão plástica e na matemática” (A3/4.1). Destaca-se ainda o entusiasmo face às atividades práticas e artísticas, como o teatro ou a música: “Gosto muito das aulas de música, porque quando eu for crescida eu quero ser cantora” (A3/4.4).

Nos ciclos subsequentes, verifica-se que a motivação continua presente, embora atenuada pela crescente pressão associada ao desempenho académico. Uma proporção relevante dos alunos afirma sentir-se frequentemente motivado para ir à escola (43,2%) e demonstra gosto pela aprendizagem (43,2%). A perceção da utilidade das aprendizagens mantém-se significativa (31,8% referem “muito frequente”). Todavia, são também identificados sinais de ansiedade e exigência: 45,5% afirmam sentir-se muito frequentemente nervosos antes de testes e 27,3% referem sentir pressão para alcançar boas notas.

Os dados qualitativos reforçam esta perceção. Entre os testemunhos recolhidos destacam-se: “Fico muito stressado nos testes” (3C/A14) e “A escola foca muito em decorar matéria e pouco em ensinar a pensar” (3C/A12). Apesar destas dificuldades, a escola continua a ser valorizada pelo seu papel social e organizador: “Poder estar outra vez com os meus amigos” (2C/A9) e “Gosto de aprender, dos professores e fico com menos tempo no telemóvel” (A3/4.7).

Do ponto de vista dos encarregados de educação, a perceção sobre a motivação dos seus educandos é, em geral, positiva. Consideram que os filhos demonstram frequentemente interesse pelas aprendizagens (39,6%) e reconhecem a importância da escola para o seu futuro (43,6%). O reconhecimento, nomeadamente através de elogios, é percecionado como um estímulo relevante (68,3% referem “muito frequente”). Os discursos recolhidos destacam a atenção dada ao bem-estar emocional e à valorização de metodologias práticas e participativas: “As minhas filhas referem que o ambiente familiar favorece os alunos. Especialmente para que eles se sintam seguros e acompanhados” (EE3) e “Elas gostam de xadrez, e tudo o que é mais prático... educação física... teatro... estão todas felizes nesses dias” (EE5). Não obstante, surgem algumas preocupações quanto à descontextualização curricular: “Eles pouco relacionam a matéria com a vida do dia-a-dia” (EE1).

A perspetiva docente confirma a relevância da motivação discente, visível sobretudo através do entusiasmo demonstrado nas aulas (62,5%) e da participação ativa (50%). Os professores identificam o elogio como um recurso motivador eficaz (62,5%) e observam que

os alunos revelam confiança para enfrentar novos desafios (62,5%). No que se refere às metodologias, 62,5% assinalam a utilização de práticas inovadoras, embora mencionem limitações ao nível dos recursos disponíveis e da flexibilidade curricular.

Ainda que a visão docente se centre nas dinâmicas pedagógicas e metodológicas em contexto de sala de aula, os alunos do 3.º ciclo introduzem uma dimensão adicional na construção da motivação escolar, centrada na utilidade prática dos conteúdos. Estes manifestam apreço por aprendizagens aplicáveis e contextualizadas, como demonstram as declarações: “Eu gosto, por exemplo, das aulas de Física e Química. Quando nós temos de interagir com a matéria. Quando há experiências” (3C/A9) e “Aulas em que percebemos a utilidade prática do que estamos a aprender.” (3C/A17).

Simultaneamente, estes alunos sublinham a importância da relação pedagógica como fator facilitador da motivação. A qualidade da interação com os docentes é vista como determinante para o envolvimento: “Quando os professores explicam bem e se preocupam conosco, é mais fácil aprender” (3C/A13) e “Os professores que sabem ouvir os alunos tornam as aulas mais agradáveis” (3C/A17).

Tabela 4. Análise comparativa da motivação escolar

		Alunos (A)				Outros Atores Educacionais (AE)					
		Alunos do 1.º Ciclo (A1)		Alunos do 2.º e 3.º Ciclos (2C/3C)		Encarregados de Educação (EE)		Docentes (D)		Direção Pedagógica (DP)	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
A1: Gosto de vir à escola todos os dias	Quase nunca / Raramente	-	-	3	6,80%	1	1,00%	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	3	3,7%	4	9,10%	6	5,90%	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	8	9,8%	11	25,00%	21	20,80%	-	-	-	-
A2/3: Sinto-me motivado para ir à escola todos os dias	Muitas vezes/ Frequentemente	29	35,4%	19	43,20%	42	41,60%	-	-	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	42	51,2%	7	15,90%	31	30,70%	-	-	-	-
EE: O meu educando gosta de ir à escola todos os dias	Quase nunca / Raramente	1	1,2%	2	4,50%	2	2,00%	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	-	-	7	6,90%	-	-	-	-
A1: Acho divertido aprender coisas novas na escola	Algumas vezes/ Moderadamente	10	12,2%	12	27,30%	14	13,90%	1	12,50%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	27	32,9%	19	43,20%	40	39,60%	5	62,50%	1	50,00%
A2/3: Gosto de aprender novas matérias na escola	Sempre/ Muito Frequentemente	44	53,7%	11	25,00%	38	37,60%	2	25,00%	1	50,00%
	Quase nunca / Raramente	-	-	5	11,40%	1	1,00%	-	-	-	-
D - EE - DP: Os alunos demonstram entusiasmo para aprender nas minhas aulas	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	2	4,50%	5	5,00%	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	9	11,0%	11	25,00%	22	21,80%	4	50,00%	-	-
Alunos - EE: Penso que o que aprendo na escola será importante no futuro	Muitas vezes/ Frequentemente	22	26,8%	12	27,30%	29	28,70%	3	37,50%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	51	62,2%	14	31,80%	44	43,60%	1	12,50%	-	-
D: Os alunos estabelecem metas académicas para si próprios	Quase nunca / Raramente	-	-	5	11,40%	-	-	-	-	-	-
Alunos: A escola ajuda-me a ser criativo	Quase nunca / Raramente	-	-	5	11,40%	-	-	-	-	-	-

	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	2	2,4%	4	9,10%	-	-	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	6	7,3%	11	25,00%	-	-	-	-	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	37	45,1%	11	25,00%	-	-	-	-	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	37	45,1%	13	29,50%	-	-	-	-	-	-
Alunos: Sinto que consigo fazer mais coisas sozinho por causa da escola	Quase nunca / Raramente	1	1,2%	2	4,50%	-	-	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	4	4,9%	4	9,10%	-	-	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	15	18,3%	9	20,50%	-	-	-	-	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	23	28,0%	17	38,60%	-	-	-	-	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	39	47,6%	12	27,30%	-	-	-	-	-	-
A2/3: Fico nervoso antes de testes importantes	Quase nunca / Raramente	-	-	4	9,10%	-	-	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	4	9,10%	-	-	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	4	9,10%	-	-	-	-	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	12	27,30%	-	-	-	-	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	20	45,50%	-	-	-	-	-	-
A2/3 - D- EE: Sinto-me pressionado para obter boas notas	Quase nunca / Raramente	-	-	6	13,60%	11	10,90%	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	3	6,80%	14	13,90%	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	12	27,30%	27	26,70%	2	25,00%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	11	25,00%	38	37,60%	4	50,00%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	12	27,30%	11	10,90%	2	25,00%	-	-
A2/3 - EE Eu fico motivado(a) quando recebo elogios pelos meus resultados	Quase nunca / Raramente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	1	2,30%	-	-	-	-	-	-

	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	4	9,10%	8	7,90%			-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	14	31,80%	21	20,80%	3	37,50%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	25	56,80%	69	68,30%	5	62,50%	-	-
	Quase nunca / Raramente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
A2/3: Os meus pais ficam orgulhosos quando eu faço algo bem na escola	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	1	2,30%	-	-	-	-	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	6	13,60%	-	-	-	-	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	37	84,10%	-	-	-	-	-	-
A2/3: Eu gosto de superar desafios nas aulas	Quase nunca / Raramente	-	-			4	4,00%	-	-	-	-
D: Os alunos participam ativamente nas aulas	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	2	4,50%	4	4,00%	-	-	-	-
EE: O meu educando sente-se motivado(a) para concluir os trabalhos escolares	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	9	20,50%	29	28,70%	1	12,5%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	17	38,60%	39	38,60%	3	37,5%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	16	36,40%	25	24,80%	4	50,0%	-	-
	Quase nunca / Raramente	-	-	4	9,10%	-	-	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	6	13,60%	-	-	-	-	-	-
A2/3 - D: Quando tenho dificuldades, sinto-me motivado(a) a tentar novamente	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	13	29,50%	5	62,50%	5	62,50%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	13	29,50%	3	37,50%	3	37,50%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	8	18,20%					-	-
	Quase nunca / Raramente	-	-	2	4,50%	3	3,00%			-	-
A2/3 - D - EE Sinto-me, sempre, confiante para enfrentar novos desafios académicos	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	9	20,50%	7	6,90%			-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	13	29,50%	44	43,60%	3	37,50%	-	-

	Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	14	31,80%	33	32,70%	5	62,50%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	6	13,60%	14	13,90%			-	-
	Quase nunca / Raramente	-	-	-	-	3	3,00%	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	1	12,50%	9	8,90%	-	-	-	-
AE: A escola promove estratégias para incentivar a motivação dos alunos	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	1	12,50%	31	30,70%	-	-	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	4	50,00%	42	41,60%	-	-	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	2	25,00%	16	15,80%	-	-	2	100,00%

Os dados obtidos através dos inquéritos por entrevista dirigidos aos técnicos superiores e à direção pedagógica confirmam que a motivação escolar se encontra profundamente associada à qualidade das relações humanas, à intenção pedagógica subjacente às práticas educativas e à coerência entre discurso e ação institucional. Entre os fatores identificados como promotores da motivação destacam-se o envolvimento emocional dos alunos, a valorização de projetos pedagógicos com significado e o reconhecimento explícito do esforço individual enquanto estratégia de valorização do percurso escolar

8.1.1. Análise do envolvimento emocional dos alunos

A análise cruzada entre os dados quantitativos e qualitativos permite aprofundar a compreensão do papel das relações institucionais no apoio emocional e motivacional dos alunos.

A partir da análise das respostas e dos testemunhos recolhidos, observou-se que o envolvimento emocional dos alunos se manifesta de forma significativa através da valorização das relações com os colegas, do gosto pelas aprendizagens e da perceção de um ambiente acolhedor. Os dados, reforçados pelas entrevistas aos diferentes grupos, evidenciam uma motivação fortemente influenciada pelas interações interpessoais, pelo reconhecimento do progresso pessoal e pela confiança nas estruturas de apoio escolar. Neste contexto, sublinha-se a importância do trabalho técnico e pedagógico no reforço do bem-estar emocional e na criação de condições favoráveis à permanência e persistência escolares.

Na perspetiva da Direção Pedagógica, a escola configura-se como um espaço propício ao envolvimento emocional, destacando-se pelas suas condições físicas, pelo ambiente relacional e pelas práticas educativas desenvolvidas. Todos os elementos da direção (100%) concordam que a escola oferece um ambiente agradável ao ensino e à aprendizagem, sendo esta perceção sustentada por práticas concretas de valorização das dinâmicas afetivas e de integração comunitária: “Temos agora o teatro a começar... convidámos o centro dos idosos a virem assistir” (DP2).

Do ponto de vista dos Técnicos Superiores, confirma-se igualmente a centralidade do apoio emocional no quotidiano escolar. Todos os entrevistados (100%) reconhecem que o trabalho técnico contribui para a saúde emocional dos alunos — 50% afirmam que esse

contributo ocorre “muitas vezes” e 50% “sempre”. De igual modo, unanimemente consideram que as suas intervenções promovem melhorias no comportamento e no desempenho académico. Contudo, apenas metade (50%) refere que os alunos se sentem confortáveis ao procurar apoio técnico, o que poderá indiciar a existência de barreiras emocionais ou limitações ao nível da confiança estabelecida. Esta realidade é ilustrada nas palavras de um técnico: “Eles gostam de vir à escola, primeiro fator é pelas amizades e pelas brincadeiras” (TS1), reforçando a importância das relações interpessoais como fator central da motivação escolar.

Relativamente à percepção dos docentes sobre o processo avaliativo, 50% consideram que a avaliação é sempre diversificada e justa, ao passo que os restantes classificam essa prática como frequente (25%) ou moderada (25%). Este padrão poderá indicar um esforço crescente no sentido da valorização de diferentes formas de expressão e de progresso individual, embora permaneçam desafios em termos de uniformização e coerência avaliativa. Esta preocupação com a equidade e a continuidade é também expressa nos testemunhos: “Costumo observar que, em geral, os alunos da nossa escola voltam aqui motivados. Muitos relatam que foram bem preparados e com boas notas no ensino seguinte” (D5).

Ainda no campo da intervenção técnica, todos os inquiridos (100%) indicam que os alunos recorrem ao apoio disponível para superar dificuldades escolares, embora esse contacto ocorra, maioritariamente, de forma moderada. Não obstante, a percepção sobre a eficácia do apoio é altamente positiva: todos concordam que os alunos com dificuldades têm acesso ao suporte necessário e que as ações implementadas contribuem efetivamente para a melhoria dos resultados académicos.

Deste modo, tanto a Direção Pedagógica como os Técnicos Superiores convergem na percepção de que a escola oferece um contexto favorável ao desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos alunos, assumindo-se como uma instituição promotora de bem-estar e de motivação escolar sustentada.

8.2. Perceções sobre as relações interpessoais no contexto escolar como fator motivador

As relações interpessoais emergem neste estudo como um dos fatores mais influentes na motivação dos alunos no contexto escolar. As interações com os professores e os laços

estabelecidos entre colegas são amplamente reconhecidas como determinantes para o envolvimento, o bem-estar e a permanência dos alunos na escola. Esta importância foi reiteradamente sublinhada pelos participantes dos grupos focais e das entrevistas realizadas.

A análise dos dados obtidos junto dos diversos grupos inquiridos (ver Tabela 5) revela um consenso alargado quanto à relevância das relações humanas no ambiente escolar, com destaque para os vínculos estabelecidos entre pares, entre alunos e professores, e para a qualidade das dinâmicas sociais promovidas no quotidiano da escola.

No 1.º Ciclo, os dados quantitativos apontam para um ambiente relacional marcadamente positivo. A maioria dos alunos indica que gosta sempre de brincar com os colegas (82,9%) e que mantém relações muito positivas com os elementos da turma (53,7%). De igual modo, 53,7% afirmam que os professores escutam sempre as suas ideias, e 37,8% sentem-se totalmente à vontade para se expressarem junto dos docentes, revelando um clima de confiança e abertura.

As entrevistas qualitativas confirmam estas perceções. O Aluno A1/2.5 comenta: “Gosto muito da minha sala de aula porque lá posso dar as minhas dicas e as minhas estratégias, para fazer contas [...] e também gosto do recreio, porque lá posso inventar novas brincadeiras”. Outro destaca: “Eu gosto mais da escola por causa que a minha sala de aula e a minha professora é muito simpática. E faz estas coisas para nós, tanto uma troca de prendas no Natal, como nós merecemos” (A1/2.4). A amizade é igualmente referida como fonte de motivação: “Gosto de jogar futebol, de estar com os meus amigos” (A1/2.3) e “Porque vou fazer Karaté e vou estar com os meus amigos” (A1/2.4).

Nos ciclos intermédios, mantém-se uma perceção amplamente positiva das relações interpessoais. Cerca de 90,9% dos alunos referem gostar muito de estar com os amigos, 56,8% mantêm boas relações com os colegas da turma e 43,2% sentem-se muito confortáveis para interagir com os professores. No entanto, regista-se uma descida na perceção de escuta ativa: apenas 27,3% sentem que as suas opiniões são muito frequentemente valorizadas.

Os testemunhos qualitativos reiteram estas tendências. Um aluno afirma: “Eu gosto de vir à escola para estar com os meus amigos. Fora da escola não dá, eles têm muitas atividades” (2C/A6). Outro realça o papel do professor: “Eu gosto da escola porque os professores se preocupam connosco e explicam bem” (2C/A9). A disponibilidade para apoiar é igualmente destacada: “O professor volta a explicar. Por exemplo, nós temos dificuldades, nós perguntamos e o professor explica o que é para fazer” (A3/4.1). Os colegas também são

identificados como fontes constantes de apoio: “Os meus amigos ajudam-me sempre” (A3/4.4).

Do ponto de vista dos encarregados de educação, os dados apontam para uma percepção igualmente positiva do clima relacional. Cerca de 44,6% consideram que os seus educandos mantêm muito frequentemente boas relações com os colegas e 30,7% referem a existência de apoio frequente entre pares. Adicionalmente, 34,7% acreditam que os alunos se sentem à vontade para comunicar com os professores, e 32,7% observam que estes incentivam de forma consistente a participação discente. Cerca de 44,6% identificam a escola como promotora de um ambiente pautado pelo respeito e pela inclusão.

As entrevistas realizadas junto dos encarregados de educação confirmam esta visão. Um dos participantes refere: “As minhas filhas referem que o ambiente familiar favorece os alunos. Especialmente para que eles se sintam seguros e acompanhados” (EE3). Outro sublinha a importância do equilíbrio entre exigência e bem-estar: “Dou importância ao processo e à meta, mas também à parte lúdica de ser criança” (EE2). A relação professor-aluno é particularmente valorizada: “A minha filha fala muito bem da professora. Diz que é calma, paciente, e que a faz sentir segura na sala de aula” (EE4). A amizade entre pares é também identificada como fonte de motivação: “A motivação para a escola são os amigos” (EE1).

Na perspetiva dos docentes, os dados evidenciam uma percepção clara de confiança e colaboração nas relações com os alunos. Cerca de 75,0% consideram que os alunos confiam neles como figuras de referência, 62,5% descrevem o ambiente da sala como positivo e colaborativo, e uma percentagem equivalente refere que mantém uma comunicação muito frequente com os encarregados de educação.

Estes dados são reforçados pelas declarações qualitativas. Um professor afirma: “O ambiente da sala é muito importante. Se houver respeito e confiança, os alunos participam mais e sem medo de errar” (D1). Outro sublinha: “A maioria dos alunos sente-se confortável para pedir ajuda ou esclarecer dúvidas” (D2), e ainda: “A proximidade com os alunos é o que mais me motiva enquanto professor” (D3). A valorização de metodologias colaborativas é também apontada como estratégia para promover relações saudáveis: “Trabalho muito com estratégias colaborativas porque ajudam a melhorar a relação entre os alunos” (D4).

Por fim, os testemunhos dos técnicos superiores e da direção pedagógica evidenciam que as relações humanas constituem um eixo estruturante da cultura escolar. Embora não tenham sido recolhidos dados quantitativos específicos nestes grupos, as entrevistas revelam

uma valorização clara da escuta ativa, do afeto e do trabalho colaborativo. Um técnico superior defende: “Temos de garantir que os alunos se sentem escutados. Quando se sentem ouvidos, participam mais” (TS2). Outro alerta para os desafios emocionais: “As crianças sofrem pressão... têm a pressão familiar e do grupo” (TS1). A motivação associada a ambientes dinâmicos é também realçada: “Quando há professores com métodos mais ativos... como *quizzes*, atividades fora da sala... nota-se a motivação” (TS2). Por sua vez, um elemento da direção resume: “A criação de vínculos entre os professores e os alunos é fundamental para prevenir o abandono e promover o sucesso” (DP2).

Tabela 5. *Frequência das percepções sobre as relações interpessoais no contexto escolar*

		Alunos (A)				Outros Atores Educacionais (AE)			
		Alunos do 1.º Ciclo (A1)		Alunos do 2.º e 3.º Ciclos (2C/3C)		Encarregados de Educação (EE)		Docentes (D)	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Alunos: Gosto de brincar com os meus amigos na escola	Quase nunca / Raramente	-	-	-	-	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	1	1,2%	-	-	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	4	4,9%	1	2,30%	-	-	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	9	11,0%	3	6,80%	-	-	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	68	82,9%	40	90,90%	-	-	-	-
Alunos: Sinto-me à vontade para falar com os professores	Quase nunca / Raramente			1	2,30%	2	2,00%	-	-
	EE: Ele/ela sente-se à vontade para conversar com os professores	4	4,9%	2	4,50%	7	6,90%	-	-
D: Sinto que os alunos confiam em mim como professor/a	Algumas vezes/ Moderadamente	15	18,3%	8	18,20%	27	26,70%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	32	39,0%	14	31,80%	35	34,70%	2	25,00%
	Sempre/ Muito Frequentemente	31	37,8%	19	43,20%	30	29,70%	6	75,00%
Alunos: Os professores pedem a nossa ajuda nas aulas	Quase nunca / Raramente	2	2,4%	2	4,50%	-	-	-	-
	EE: Os professores incentivam a participação do meu educando nas aulas	4	4,9%	3	6,80%	4	4,00%	-	-
D: O ambiente na sala de aula é positivo e colaborativo	Algumas vezes/ Moderadamente	20	24,4%	11	25,00%	25	24,80%	1	12,50%
	Muitas vezes/ Frequentemente	27	32,9%	18	40,90%	39	38,60%	2	25,00%
	Sempre/ Muito Frequentemente	29	35,4%	10	22,70%	33	32,70%	5	62,50%
Alunos: Os professores ouvem as nossas ideias nas aulas	Quase nunca / Raramente	-	-	2	4,50%	-	-		

D: Os alunos demonstram interesse em colaborar os conteúdos abordados	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	1	1,2%	3	6,80%	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	10	12,2%	12	27,30%	-	-	2	25,00%
	Muitas vezes/ Frequentemente	27	32,9%	15	34,10%	-	-	5	62,50%
	Sempre/ Muito Frequentemente	44	53,7%	12	27,30%	-	-	1	12,50%
Alunos: Dou-me bem com os colegas da minha turma	Quase nunca / Raramente	-	-	-	-	-	-	-	-
EE: O meu educando tem boas relações com os colegas de turma	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	1	1,2%	1	2,30%	3	3,00%	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	5	6,1%	4	9,10%	16	15,80%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	32	39,0%	14	31,80%	37	36,60%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	44	53,7%	25	56,80%	45	44,60%	-	-
EE: A escola promove um ambiente de respeito e inclusão	Quase nunca / Raramente	-	-	-	-	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	-	-	3	3,00%	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	-	-	15	14,90%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	-	-	38	37,60%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	-	-	45	44,60%	-	-
EE: O meu educando sente-se apoiado pelos colegas	Quase nunca / Raramente	-	-	-	-	1	1,00%	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	-	-	4	4,00%	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	-	-	20	19,80%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	-	-	45	44,60%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	-	-	31	30,70%	-	-

A análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos permite concluir que, independentemente do grupo de pertença, as relações interpessoais são amplamente reconhecidas como um dos alicerces fundamentais do sucesso educativo e da motivação escolar. A positividade das interações entre pares, a qualidade da relação estabelecida entre alunos e professores, bem como a existência de uma cultura institucional assente na escuta ativa e no respeito mútuo, constituem dimensões estruturantes de um ambiente escolar promotor de inclusão, confiança e envolvimento. A escola é, assim, percecionada como um espaço relacional seguro e significativo, no qual os vínculos afetivos e comunicacionais assumem um papel central no desenvolvimento integral dos alunos.

8.3. O papel das metodologias de ensino na motivação dos alunos

A análise das práticas pedagógicas constitui um eixo central para a compreensão da motivação escolar, na medida em que permite observar como os alunos se envolvem com os processos de ensino e aprendizagem. Os dados recolhidos junto de diversos grupos da comunidade educativa evidenciam tanto o reconhecimento de metodologias ativas como a identificação de constrangimentos relacionados com recursos, carga letiva e articulação curricular (tabela 6).

A presente análise evidencia a forma como os diferentes grupos da comunidade educativa percecionam, experienciam e avaliam as práticas pedagógicas nos vários ciclos de ensino, revelando tanto pontos de convergência como tensões no que respeita à inovação, à participação ativa dos alunos e à integração das tecnologias em sala de aula.

Entre os alunos do 1.º Ciclo, observa-se uma perceção amplamente positiva das metodologias utilizadas. A maioria refere que os professores explicam os conteúdos de várias formas (70,7%) e considera as aulas divertidas e motivadoras (52,4%). A aprendizagem ativa é igualmente valorizada, com 46,3% dos alunos a indicarem que os professores colocam com frequência questões desafiadoras. Contudo, regista-se ainda uma utilização pouco expressiva de recursos digitais: 32,9% referem que a utilização de computadores ou tablets ocorre apenas “poucas vezes” e 23,2% indicam que tal acontece “quase nunca”.

As entrevistas qualitativas confirmam estes resultados. Um aluno afirma: “Gosto de aprender, gosto da minha professora porque explica com imagens e deixa-nos fazer desenhos

sobre o que aprendemos” (A1/2.6). A valorização da diversidade metodológica é também visível em declarações como: “A professora faz jogos connosco e também as matérias são divertidas porque a professora faz aprender de outras maneiras” (A3/4.3).

Nos 2.º e 3.º Ciclos, os alunos evidenciam um forte apreço por aulas práticas e interativas: 40,9% referem que as aulas são frequentemente envolventes, 31,8% assinalam a frequência de atividades práticas e 29,5% consideram que o uso da tecnologia facilita a aprendizagem. As entrevistas reforçam esta tendência: “Aulas práticas, como experiências em Física e Química, porque conseguimos mexer nos materiais e ver o resultado” (A3/4.1); “Quando há desafios ou jogos educativos” (3C/A1); “Atividades interativas, com menos teoria e mais prática” (3C/A16). No que se refere ao uso das tecnologias, destacam-se comentários como: “O *Kahoot* é divertido” (3C/A7) e “Nós gostamos de fazer porque é interativo e diferente das outras atividades da aula” (3C/A11). Ainda assim, alguns alunos alertam para a sobrecarga de tarefas: “Há professores que enviam treze folhas de fichas para fazermos numa semana [...] ficamos sem tempo para descansar” (3C/A13).

Os encarregados de educação demonstram uma perceção globalmente positiva, mas equilibrada, quanto às metodologias utilizadas. A maioria reconhece a aplicação frequente de métodos diversificados (43,6%) e valoriza a realização de atividades práticas (37,6%), embora apenas 26,7% refiram um uso eficaz das tecnologias. Estas perceções encontram-se refletidas nos testemunhos: “As minhas filhas referem que gostam mais das aulas em que há dramatizações ou experiências” (EE3) e “Elas gostam de xadrez, e tudo o que é mais prático... educação física... teatro... estão todas felizes nesses dias” (EE5).

No que respeita aos docentes, 62,5% consideram-se capazes de implementar metodologias inovadoras e valorizam as aulas dinâmicas como potenciadoras da motivação (62,5%). No entanto, apenas 37,5% indicam dispor de recursos suficientes para tornar as aulas verdadeiramente interativas. Esta limitação é evidenciada nos testemunhos recolhidos: “Tentei adequar as minhas aulas para serem um bocadinho mais dinâmicas. Pô-los a relacionar, pô-los a argumentar” (P8), acrescentando: “A aula passa muito mais depressa se forem eles a participar”. Relativamente à utilização de tecnologia, os professores referem: “Adoram os vídeos. Adoram. Adoram” (P8,) e “Se for tudo em *quizzes*, mais interativas, eles adoram” (P9). Apesar destes esforços, a extensão e rigidez dos programas curriculares continuam a ser apontadas como obstáculo à inovação: “Se as aulas forem massudas eles desligam num instante” (P8,).

Os técnicos superiores e a direção pedagógica reforçam a centralidade das metodologias ativas no estímulo à motivação. Um técnico afirma: “Quando há professores que têm métodos mais ativos [...] *quizzes*, ou vão lá fora fazer alguma coisa com eles, nota-se a motivação” (TS2). A direção pedagógica sublinha a necessidade de diferenciar inovação de mera digitalização: “Não é por eles todos usarem um tablet na minha aula que eu sou mais inovador. Pode ser até uma coisa muito arcaica e muito tradicional, mas em formato digital” (DP2). A inovação é associada à intencionalidade pedagógica, como se observa na seguinte declaração: “O que é inovador é dizer aos alunos: levem uma fita métrica e vão medir o perímetro da escada” (DP1). Ainda assim, a gestão de horários e a limitação do tempo disponível são identificadas como entraves à colaboração docente: “Há uma certa dificuldade na organização de horários para promover esta colaboração [...] sobra pouco tempo” (DP2).

A análise da dimensão metodológica permite perceber que, apesar de se registarem esforços consistentes no sentido de diversificar as práticas pedagógicas e de envolver os alunos de forma mais ativa, subsistem constrangimentos que dificultam a plena concretização desse objetivo. A integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem permanece limitada, sobretudo pela escassez de recursos, pela falta de tempo letivo e pela rigidez dos programas curriculares, que continuam a dificultar a flexibilização das estratégias educativas. As percepções recolhidas junto dos diferentes grupos da comunidade educativa refletem uma valorização clara das metodologias participativas e das abordagens ativas, revelando uma predisposição positiva para a inovação pedagógica. No entanto, esta predisposição nem sempre se traduz em práticas consistentes, dado o impacto de limitações organizacionais e estruturais. Os resultados evidenciam, por isso, a necessidade de implementação de estratégias integradas e sustentadas que reforcem a capacidade das escolas para inovar, promovendo condições que favoreçam aprendizagens mais significativas e elevem os níveis de motivação e de envolvimento dos alunos.

Tabela 6. *Frequência das percepções sobre as metodologias de ensino*

	Alunos (A)				Outros Atores Educacionais (AE)				
	Alunos do 1.º Ciclo (A1)		Alunos do 2.º e 3.º Ciclos (2C/3C)		Encarregados de Educação (EE)		Docentes (D)		
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
A1: As aulas são divertidas e fazem-me querer aprender mais	Quase Nunca / Raramente	-	-	1	2,30%	-	-	1	12,50%
A2/3: As aulas são interativas e envolventes	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	6	13,60%	-	-	-	-
D: Tenho recursos adequados para tornar as aulas interativas	Algumas vezes/ Moderadamente	14	17,1%	11	25,00%	-	-	3	37,50%
	Muitas vezes/ Frequentemente	25	30,5%	18	40,90%	-	-	3	37,50%
	Sempre/ Muito Frequentemente	43	52,4%	8	18,20%	-	-	1	12,50%
Alunos: Os professores explicam as matérias de várias formas	Quase Nunca / Raramente	-	-	1	2,30%	-	-	-	-
EE: A escola utiliza métodos diversificados para ensinar	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	1	1,2%	8	18,20%	9	8,90%	-	-
D: Os alunos demonstram maior envolvimento em aulas dinâmicas	Algumas vezes/ Moderadamente	8	9,8%	10	22,70%	41	40,60%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	15	18,3%	18	40,90%	44	43,60%	3	37,50%
	Sempre/ Muito Frequentemente	58	70,7%	7	15,90%	7	6,90%	5	62,50%
Alunos: Fazemos muitas atividades práticas nas aulas	Quase Nunca / Raramente	-	-	1	2,30%	-	-	-	-
EE: Os professores fazem atividades práticas que ajudam o meu educando a compreender os conteúdos	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	1	1,2%	4	9,10%	8	7,90%	-	-
D: Utilizo metodologias inovadoras nas minhas aulas	Algumas vezes/ Moderadamente	16	19,5%	12	27,30%	33	32,70%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	33	40,2%	13	29,50%	38	37,60%	5	62,50%
	Sempre/ Muito Frequentemente	32	39,0%	14	31,80%	22	21,80%	3	37,50%

Alunos: Usamos computadores ou tablets nas aulas para aprender EE: A tecnologia (computadores, tablets, etc.) é usada de forma eficaz nas aulas	Quase Nunca / Raramente	19	23,2%	2	4,50%	4	4,00%	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	27	32,9%	8	18,20%	16	15,80%	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	22	26,8%	12	27,30%	44	43,60%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	11	13,4%	9	20,50%	27	26,70%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	3	3,7%	13	29,50%	10	9,90%	-	-
Alunos: Os professores fazem perguntas que nos fazem pensar EE: O meu educando sente-se estimulado(a) pelas metodologias de ensino adotadas	Quase Nunca / Raramente	-	-	2	4,50%	13	12,90%	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	1	1,20%	4	9,10%	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	12	14,6%	14	31,80%	33	32,70%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	31	37,80%	15	34,10%	39	38,60%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	38	46,30%	9	20,50%	10	9,90%	-	-
D: A escola valoriza o envolvimento dos professores em projetos extracurriculares	Quase Nunca / Raramente	-	-	-	-	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	-	-	-	-	1	12,50%
	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	-	-	-	-	2	25,00%
	Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	-	-	-	-	4	50,00%
	Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	-	-	-	-	1	12,50%

8.4. Organização dos tempos escolares

A organização do tempo letivo constitui um elemento central na vivência escolar e no equilíbrio entre as exigências pedagógicas e as capacidades de atenção e concentração dos alunos. A análise dos dados permite identificar percepções distintas sobre a duração das aulas, revelando preferências e desafios diferenciados entre ciclos e grupos da comunidade educativa (Tabela 7).

No 1.º Ciclo, os alunos expressam uma preferência acentuada por uma estrutura horária mais flexível, com sessões de menor duração e com a inclusão de momentos lúdicos. De acordo com os dados recolhidos, 64,6% gostariam de ter aulas mais curtas com tempo para brincar, 31,7% consideram que as aulas são muitas vezes longas, e apenas 42,7% afirmam conseguir manter a atenção durante toda a aula. Em relação aos tempos de descanso, a maioria refere usufruir deles apenas “algumas vezes” (31,7%). Apesar destas limitações, a maioria considera o horário geral como ajustado: 36,6% indicam “muitas vezes” e 34,1% “sempre”.

As declarações dos alunos corroboram estes dados. O aluno A3/4.4 refere: “Menos tempo, às vezes eu vejo as pessoas [...] tipo cansadas”, expressando a fadiga precoce. O A3/4.6 propõe uma diferenciação adaptativa: “Acho que deveria ser menos tempo para os alunos que já acabaram os testes”, enquanto A3/4.1 defende uma perspectiva oposta: “Na minha opinião deveriam ter mais duração para aprendermos mais facilmente”, revelando diversidade de opiniões mesmo entre alunos do mesmo ciclo.

Nos 2.º e 3.º Ciclos, as críticas à duração das aulas surgem de forma mais consistente. A maioria considera os blocos de 90 minutos cansativos — 38,6% indicam “frequentemente” e 36,4% “muito frequentemente”. Apenas 47,7% afirmam conseguir manter a atenção de forma moderada durante toda a aula, e só 9,1% referem a existência de pausas estruturadas “muito frequentemente”. Paralelamente, 65,9% manifestam preferência por aulas mais curtas e dinâmicas, representando uma das percentagens mais elevadas entre os grupos analisados.

Os testemunhos reforçam estas percepções. Um aluno afirma: “A última do dia, já estamos cansados. Já tivemos duas aulas de 90 minutos, uma de 45 e depois ainda temos de

ter outra de 90” (2C/A10). Outros destacam a dificuldade de concentração: “É mau estarmos uma hora e meia sentados numa cadeira” (3C/A1) e “É muito difícil manter o foco e a vontade de estar ali a aprender com atenção e a ouvir durante uma hora e meia” (3C/A16). A ausência de pausas regulares também é apontada: “Era suposto termos um intervalo de 5 minutos [...], mas a maioria dos professores não faz” (3C/A6).

Embora os encarregados de educação não tenham sido diretamente questionados sobre esta temática, os seus testemunhos revelam preocupação com a carga horária e o cansaço dos alunos. EE2 refere: “Acho que eles têm muitas horas letivas, passam muito tempo na escola e às vezes não têm tempo de ser crianças”, enquanto EE1 destaca: “O meu mais novo aprende em casa. [...] A escola é fantástica, mas o método de ensino não se adequa ao caso dele”, sugerindo a necessidade de uma maior adaptação dos tempos e métodos às necessidades individuais.

Do ponto de vista docente, a maioria dos professores reconhece que a duração das aulas permite, frequentemente (37,5%) ou muito frequentemente (25,0%), abordar os conteúdos com profundidade. No entanto, metade dos docentes defende a necessidade de respeitar o tempo de trabalho autónomo dos alunos, e 62,5% consideram que os intervalos são suficientes. A mesma proporção afirma que existe flexibilidade na organização dos horários. Contudo, as entrevistas demonstram uma consciência crítica sobre os limites do modelo vigente. P8 observa: “Os 90 minutos dão-nos jeito, conseguimos avançar. Mas eles chegam ao meio e já estão cansados”, e P3 reforça: “15 minutos depois já desligaram...”. Esta realidade leva à adoção de estratégias para manter o envolvimento: “Tens quase que fazer ali.... não os podes deixar respirar para não os perderes” (P8).

A nível institucional, técnicos superiores e direção pedagógica reconhecem a complexidade da gestão do tempo letivo. DP2 afirma: “Todos os anos refletimos sobre isso. A organização em 90 minutos serve para a organização dos horários e transição dos alunos para outras escolas. Mas já fizemos experiências com horários diferentes”. Ainda assim, os constrangimentos logísticos persistem: “Se fizermos aulas de 50 minutos temos de fazer intervalos, e isso estende a mancha horária. Ou fazemos aulas de 100 minutos, e isso também tem implicações” (DP2).

Em síntese, a gestão do tempo escolar é reconhecida como uma dimensão estratégica para a motivação e bem-estar dos alunos. As respostas recolhidas apontam para a necessidade de um equilíbrio entre os tempos de ensino, os tempos de pausa e os momentos de

aprendizagem informal, sobretudo nos ciclos iniciais e em contextos com alunos com maiores dificuldades de atenção. O ajustamento da duração das aulas e a criação de rotinas mais equilibradas surgem, assim, como recomendações essenciais para reforçar a qualidade das aprendizagens e o envolvimento escolar.

Tabela 7. Indicadores comparativos da organização dos tempos letivos

		Alunos (A)				Outros Atores Educativos	
		Alunos do 1.º Ciclo (A1)		Alunos do 2.º e 3.º Ciclos (2C/3C)		Docentes (D)	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)
A1: As aulas às vezes parecem muito longas	Quase Nunca / Raramente	-	-	-	-	1	12,50%
A2/3: As aulas de 90 minutos são cansativas para mim	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	6	7,30%	1	2,30%	1	12,50%
D: A duração das aulas permite desenvolver os conteúdos de forma adequada	Algumas vezes/ Moderadamente	5	6,10%	10	22,70%	1	12,50%
	Muitas vezes/ Frequentemente	24	29,30%	17	38,60%	3	37,50%
	Sempre/ Muito Frequentemente	26	31,70%	16	36,40%	2	25,00%
Alunos: Consigo prestar atenção durante toda a aula D: O tempo de trabalho autónomo dos alunos é respeitado	Quase Nunca / Raramente	1	1,2%	7	15,90%	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	6	7,3%	5	11,40%	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	26	31,7%	21	47,70%	1	12,50%
	Muitas vezes/ Frequentemente	35	42,7%	10	22,70%	4	50,00%
	Sempre/ Muito Frequentemente	14	17,1%	1	2,30%	3	37,50%
Alunos: Tenho tempo para descansar entre as aulas D: O tempo de intervalo entre as aulas é suficiente	Quase Nunca / Raramente	2	2,4%	9	20,50%	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	11	13,4%	8	18,20%	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	26	31,7%	10	22,70%	2	25,00%
	Muitas vezes/ Frequentemente	24	29,3%	13	29,50%	5	62,50%
	Sempre/ Muito Frequentemente	19	23,2%	4	9,10%	1	12,50%
	Quase Nunca / Raramente	3	3,7%	1	2,30%	2	25,00%

Alunos: O horário das aulas está bom para mim D: A carga horária dos alunos está equilibrada	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	6	7,3%	7	15,90%	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	15	18,3%	15	34,10%	3	37,50%
	Muitas vezes/ Frequentemente	30	36,6%	13	29,50%	2	25,00%
	Sempre/ Muito Frequentemente	28	34,1%	8	18,20%	1	12,50%
Alunos: Gosto de aulas mais curtas e com brincadeiras	Quase Nunca / Raramente	2	2,4%	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	4	4,9%	2	4,50%	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	6	7,3%	5	11,40%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	17	20,7%	8	18,20%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	53	64,6%	29	65,90%	-	-
D: A escola oferece flexibilidade na organização do horário letivo	Quase Nunca / Raramente	-	-	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	-	-	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	-	-	5	62,50%
	Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	-	-	3	37,50%

A preferência generalizada por aulas mais curtas e dinâmicas, associada à dificuldade em manter a atenção em blocos prolongados, evidencia a urgência de repensar o modelo vigente. Embora os docentes reconheçam a utilidade pedagógica das aulas de 90 minutos, os alunos — particularmente do 2.º e 3.º ciclos — manifestam sinais de cansaço e desmotivação, sobretudo nas sessões finais do dia. A direção pedagógica e os técnicos reconhecem a complexidade da gestão dos horários, mas apontam caminhos para maior flexibilidade e adaptação às especificidades dos diferentes ciclos e perfis de aluno. Neste contexto, a conciliação entre a profundidade curricular e os ritmos de aprendizagem impõe uma reorganização mais inteligente, centrada no aluno, articulando momentos de concentração intensiva com pausas, aprendizagem ativa e tempos de descanso efetivo.

8.5. Atividades extracurriculares: Importância percebida e participação na comunidade escolar.

A análise das atividades extracurriculares constitui uma dimensão relevante para compreender os fatores que contribuem para a motivação, o bem-estar e o sentido de pertença dos alunos à escola. Neste contexto, foram recolhidas percepções de alunos, encarregados de educação, docentes, técnicos superiores e direção pedagógica, com especial enfoque em práticas como o teatro, a música, o desporto e outras expressões artísticas, reconhecidas como promotoras de liberdade, criatividade e envolvimento escolar (tabela 8).

Os dados quantitativos evidenciam um elevado nível de envolvimento dos alunos do 1.º Ciclo em atividades extracurriculares. Cerca de 79,3% afirmam gostar sempre de participar em atividades como teatro, desporto ou música, e 84,2% indicam fazê-lo com regularidade (“muitas vezes” ou “sempre”). Adicionalmente, 78% atribuem elevada importância ao desporto e às artes para o seu desenvolvimento, e 51,2% reconhecem que estas atividades os ajudam a aprender os conteúdos das aulas de forma diferente. As entrevistas ilustram esta valorização: o aluno A1/2.1 refere: “O ginásio, porque eu gosto muito de dar cambalhotas, gosto muito de andar na trave”; o aluno A1/2.3 sublinha: “Gosto muito do campo de futebol. É por isso que gosto da escola”. Estas declarações evidenciam o papel estruturante da atividade física e dos espaços lúdicos na construção de uma relação positiva com a escola.

Nos 2.º e 3.º Ciclos, embora a frequência de participação seja inferior (apenas 22,7% referem participar “muito frequentemente”), a valorização das atividades extracurriculares permanece significativa: 52,3% reconhecem o seu contributo para o desenvolvimento pessoal e académico. Os testemunhos recolhidos reforçam esta percepção: 3C/A1 declara: “Para estar mais apoiado na escola gostava de ter mais atividades extracurriculares interessantes”; 3C/A13 acrescenta: “Ter uma atividade diferente planeada para o dia. Mais prática ou divertida”, destacando a importância da diversidade e atratividade destas atividades como fator de motivação e retenção escolar.

Apesar de os dados quantitativos para encarregados de educação serem mais limitados nesta área, as entrevistas revelam uma percepção francamente positiva. EE3 assinala: “Há atividades extracurriculares também dentro da escola, que faz com que eles depois experimentem outras temáticas sem ter que os pais se deslocarem”, reconhecendo a acessibilidade e o papel formativo das atividades disponibilizadas. EE5 reforça: “Elas adoram e gostam de

xadrez, e pronto, das partes mais práticas, não é? Educação Física, Teatro... estão todas felizes para elas”, sublinhando a associação entre estas experiências e o bem-estar das crianças.

Na perspectiva docente, 75% dos professores reconhecem que os alunos participam com regularidade em atividades extracurriculares. No entanto, apenas 37,5% afirmam que estas atividades complementam efetivamente a aprendizagem formal. Ainda assim, surgem nas entrevistas manifestações de valorização destas práticas. Como indica P6: “Acho que a expressão dramática foi uma mais-valia. Temos música com coadjuvação no 1.º ciclo e isso é uma mais-valia”; o P8 acrescenta: “A professora de música veio fazer aqui um *refresh*”, ilustrando o impacto positivo de propostas pedagógicas diversificadas.

A nível institucional, tanto os técnicos superiores como a direção pedagógica atribuem elevado valor às atividades extracurriculares, reconhecendo o seu papel na promoção da inclusão, na prevenção do abandono escolar e no desenvolvimento de competências de cidadania. Um técnico refere: “Já conseguimos ver resultados. Os nossos alunos do primeiro ano já têm o professor de expressão dramática... Daqui a uns anos já conseguimos ter um trabalho muito produtivo com eles” (P6). Estas declarações revelam uma compreensão das atividades extracurriculares como instrumentos estratégicos de intervenção educativa e de desenvolvimento emocional. Ainda assim, são apontados constrangimentos estruturais — como a escassez de recursos humanos, a limitação de espaços ou a rigidez dos horários — que condicionam a expansão e consolidação destas práticas.

Em síntese, os dados obtidos demonstram uma elevada adesão às atividades extracurriculares no 1.º Ciclo, acompanhada por uma perceção positiva nos ciclos seguintes, embora com menor frequência de participação, o que poderá estar associado a limitações logísticas e de acessibilidade. As vozes dos alunos, encarregados de educação, docentes e elementos da direção convergem na valorização destas experiências como potenciadoras de motivação, envolvimento e bem-estar. Torna-se, assim, evidente a necessidade de consolidar uma oferta extracurricular diversificada, acessível e articulada com o projeto educativo, não apenas como complemento, mas como parte integrante de uma escola inclusiva e promotora de sucesso educativo.

Tabela 8 – Indicadores comparativos sobre atividades extracurriculares por grupo inquirido

		Alunos (A)				Outros Atores Educativos	
		Alunos do 1.º Ciclo (A1)		Alunos do 2.º e 3.º Ciclos (2C/3C)		Docentes (D)	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)
Alunos: Gosto das atividades fora das aulas	Quase Nunca / Raramente	-	-	8	18,20%	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	9	20,50%	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	4	4,90%	8	18,20%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	13	15,90%	11	25,00%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	65	79,30%	8	18,20%	-	-
Alunos: Participo em atividades como desporto, teatro ou clubes D: Os alunos participam regularmente em atividades extracurriculares	Quase Nunca / Raramente	3	3,7%	8	18,20%	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	3	3,7%	9	20,50%	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	7	8,5%	9	20,50%	2	25,00%
	Muitas vezes/ Frequentemente	24	29,3%	8	18,20%	6	75,00%
	Sempre/ Muito Frequentemente	45	54,9%	10	22,70%		
Alunos: A escola convida-nos a participar em atividades divertidas fora das aulas D: As atividades culturais e desportivas são incentivadas	Quase Nunca / Raramente	2	2,4%	4	9,10%		
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	6	7,3%	6	13,60%	1	12,50%
	Algumas vezes/ Moderadamente	14	17,1%	15	34,10%	6	75,00%
	Muitas vezes/ Frequentemente	27	32,9%	11	25,00%	1	12,50%
	Sempre/ Muito Frequentemente	33	40,2%	8	18,20%		
Alunos: Estas atividades ajudam-me a aprender de outras formas	Quase Nunca / Raramente	-	-	8	18,20%		
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	2	2,4%	3	6,80%		

D: As atividades extracurriculares complementam a aprendizagem formal	Algumas vezes/ Moderadamente	13	15,9%	10	22,70%	1	12,50%
	Muitas vezes/ Frequentemente	25	30,5%	11	25,00%	4	50,00%
	Sempre/ Muito Frequentemente	42	51,2%	12	27,30%	3	37,50%
Alunos: O desporto e as artes são importantes para mim	Quase Nunca / Raramente	-	-	1	2,30%	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	1	1,2%	2	4,50%	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	4	4,9%	5	11,40%	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	13	15,9%	13	29,50%	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	64	78,0%	23	52,30%	-	-

8.6. Espaços escolares: condições materiais e ambientes de aprendizagem

A qualidade dos espaços escolares e a adequação dos espaços de aprendizagem constituem dimensões fundamentais para a criação de ambientes educativos promotores de motivação, conforto e bem-estar. A análise das percepções recolhidas junto dos diferentes grupos da comunidade escolar revela uma visão diferenciada quanto à funcionalidade, estética e acessibilidade dos espaços, evidenciando o impacto direto das condições físicas no envolvimento e na experiência educativa dos alunos (tabela 8).

No 1.º Ciclo, a maioria dos alunos manifesta uma percepção positiva relativamente aos espaços escolares, com especial valorização dos locais destinados à recreação e expressão criativa. Cerca de 71,9% consideram as salas de aula confortáveis e expressam apreço por espaços como o ginásio, o ringue e o recreio. Esta valorização é reforçada pelas entrevistas. A1/2.1 refere: “Mudava a biblioteca”, enquanto o A1/2.3 sugere: “Mudava todas as salas”, apontando para uma consciência crítica mesmo entre os mais jovens. A dimensão afetiva dos espaços é visível em afirmações como: “Gosto da minha sala, que é um bom espaço, e gosto dos meus colegas” (A1/2.4). Quanto à biblioteca, A3/4.4 assinala constrangimentos de uso: “Quando temos as aulas de Xadrez nós vamos para ali e se alguém quiser ler ou estudar não podem, porque a sala está ocupada”. Por sua vez, A3/4.5 comenta sobre o recreio: “Podíamos andar onde quisermos e não estarmos apenas num sítio”, evidenciando limitações ao nível da mobilidade e diversidade dos espaços exteriores.

Nos ciclos intermédios, a avaliação das infraestruturas torna-se mais crítica. Apenas 6,8% dos alunos indicam que as salas são “muito frequentemente” confortáveis e 43,2% referem insatisfação com os espaços de biblioteca e estudo. A precariedade dos equipamentos tecnológicos é igualmente destacada, com 41% a referirem que funcionam “raramente” ou “pouco frequentemente”. As entrevistas ilustram estas limitações: “A escola já alugou um sítio [...], mas ainda não tem dinheiro. E podia ser um campo de futebol” (2C/A13); “Acho que devia haver uma biblioteca para termos mais livros e também para ficarmos lá nas tardes livres” (2C/A1); “O campo de futebol não dá para as pessoas aqui da escola” (2C/A10).

Os encarregados de educação mantêm uma visão crítica, ainda que equilibrada. EE1 refere: “A escola não tem assim grande espaço. [...] Estão assim um bocadinho limitados no espaço”, enquanto EE3 salienta: “Os espaços estão muito pré-formatados [...], não têm assim

uma liberdade de circulação na escola muito grande”, apontando para impactos no bem-estar e na autonomia dos alunos, sobretudo nos tempos não letivos.

A perspectiva docente é marcada por um olhar diferenciado, consoante os ciclos e recursos disponíveis. P9 caracteriza os espaços como despersonalizados: “Os alunos não têm qualquer identificação. [...] É impessoal, é estéril”. O P5 aponta a fragilidade do equipamento disponível: “Tivemos aquele trampolim [...] já estavam a passar mal sem o trampolim”. Em contrapartida, P6 realça o cuidado e o sentido de pertença dos alunos face ao espaço: “A minha turma do 1.º ano limpa as mesas [...]. Têm um brio imenso na sala”, revelando como a apropriação do espaço pode contribuir para o envolvimento escolar.

Do ponto de vista institucional, técnicos superiores e direção pedagógica demonstram uma consciência crítica quanto à adequação dos espaços escolares. TS2 afirma: “Melhorava a biblioteca. [...] Um laboratório mais preparado para os alunos. [...] Uma sala em que eles pudessem brincar e fazer atividades lúdicas”, ao passo que TS1 observa: “Fazia falta uma sala de convívio entre os alunos [...] é complicado quando chove”. A direção pedagógica reforça a limitação estrutural: “Este espaço onde nós estamos [...] era um alpendre fechado nos anos 60” (DP2), acrescentando: “Agora um espaço absolutamente autónomo em que os alunos possam ir [...] isso claro não temos” (DP2), sublinhando a carência de zonas polivalentes dedicadas ao convívio e à aprendizagem informal.

Em síntese, a análise global revela uma valorização transversal dos espaços escolares como elementos centrais no processo educativo. Apesar das apreciações positivas no 1.º Ciclo, nos restantes níveis de ensino predomina uma visão crítica, marcada por carências ao nível da funcionalidade, conforto e diversidade de utilização. Todos os grupos inquiridos, por via de questionário e entrevista, manifestam a necessidade de uma melhoria contínua dos espaços escolares, de modo a garantir ambientes mais inclusivos, estimulantes e ajustados às necessidades educativas dos alunos.

Tabela 9. Indicadores comparativos sobre as infraestruturas por grupo inquirido

		Alunos (A)				Outros Atores Educacionais (AE)							
		Alunos do 1.º Ciclo (A1)		Alunos do 2.º e 3.º Ciclos (2C/3C)		Encarregados de Educação (EE)		Docentes (D)		Direção Pedagógica (DP)		Técnicas Superiores (TS)	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Alunos: Gosto das salas de aula porque são boas e confortáveis	Quase Nunca / Raramente	1	1,20%	6	13,60%	-	-	-	-	-	-	-	-
EE: A escola proporciona um acolhedor para os alunos	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	5	6,1%	11	25,00%	4	4,00%	1	12,50%	-	-	-	-
D/ DP/ TS: As condições das salas de aula são adequadas para o ensino	Algumas vezes/ Moderadamente	17	20,7%	19	43,20%	19	18,80%	2	25,00%	-	-	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	37	45,1%	5	11,40%	46	45,50%	4	50,00%	2	100,00%	2	100,00%
	Sempre/ Muito Frequentemente	22	26,8%	3	6,80%	32	31,70%	1	12,50%				
Alunos: O recreio é grande e bom para brincar/ adequado ao convívio	Quase Nunca / Raramente	3	3,70%	6	13,60%	6	5,90%	-	-	-	-	-	-
EE: Os espaços exteriores, como o recreio, são apropriados para o convívio e lazer	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	5	6,10%	13	29,50%	23	22,80%	-	-	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	18	22,00%	10	22,70%	44	43,60%	-	-	-	-	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	22	26,80%	12	27,30%	22	21,80%	-	-	-	-	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	34	41,50%	3	6,80%	6	5,90%	-	-	-	-	-	-
Alunos: A biblioteca e outros espaços são acessíveis e bem organizados	Quase Nunca / Raramente	16	19,50%	19	43,20%	4	4,00%	1	12,50%	-	-	-	-
EE: As infraestruturas da escola são adequadas às necessidades dos alunos	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	13	15,90%	10	22,70%	21	20,80%	3	37,50%	-	-	-	-

	Algumas vezes/ Moderadamente	14	17,10%	9	20,50%	47	46,50%	4	50,00%	-	-	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	22	26,80%	5	11,40%	26	25,70%	-	-	-	-	-	-
	Sempre/ Muito Frequentemente	17	20,70%	1	2,30%	3	3,00%	-	-	-	-	-	-
Alunos: Os computadores ou tablets da escola funcionam bem	Quase Nunca / Raramente	1	1,20%	9	20,50%	3	3,00%	1	12,50%	-	-	-	-
EE: Os materiais escolares fornecidos pela escola ajudam no desenvolvimento do meu educando	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	7	8,50%	9	20,50%	16	15,80%	3	37,50%	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	26	31,70%	15	34,10%	35	34,70%	4	50,00%	1	50,00%	-	-
D/ DP/ TS: O material tecnológico da escola facilita o processo de ensino	Muitas vezes/ Frequentemente	25	30,50%	8	18,20%	36	35,60%	-	-	1	50,00%	2	100,00%
	Sempre/ Muito Frequentemente	23	28,00%	3	6,80%	11	10,90%	-	-	-	-	-	-
Alunos: A escola tem melhorado os espaços para nós	Quase Nunca / Raramente	14	17,10%	8	18,20%	12	11,90%	3	37,50%	-	-	-	-
EE/ D/ DP/ TS: A escola investe na melhoria contínua dos espaços	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	11	13,40%	14	31,80%	24	23,80%	2	25,00%	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	16	19,50%	13	29,50%	47	46,50%	3	37,50%	-	-	-	-
	Muitas vezes/ Frequentemente	20	24,40%	6	13,60%	14	13,90%			2	100,00%	2	100,00%
	Sempre/ Muito Frequentemente	21	25,60%	3	6,80%	4	4,00%						
D/DP/ TS: A escola oferece um ambiente agradável para o ensino e aprendizagem	Quase Nunca / Raramente	-	-	-	-	-	-	1	12,50%	-	-	-	-
	Poucas vezes/ Pouco Frequentemente	-	-	-	-	-	-	2	25,00%	-	-	-	-
	Algumas vezes/ Moderadamente	-	-	-	-	-	-	4	50,00%	1	50,00%	-	-

Muitas vezes/ Frequentemente	-	-	-	-	-	-	1	12,50%	1	50,00%	-	-
Sempre/ Muito Frequentemente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100,00%

A análise das percepções sobre os espaços escolares revela uma clivagem geracional significativa. Os alunos do 1.º Ciclo tendem a demonstrar uma valorização positiva dos ambientes físicos, atribuindo particular importância aos espaços de recreio e ao ginásio, considerados áreas de expressão livre e bem-estar. Em contraste, os alunos dos ciclos seguintes e os encarregados de educação identificam carências relevantes, especialmente ao nível da biblioteca, dos equipamentos tecnológicos e da qualidade dos espaços exteriores, apontando para limitações que comprometem o conforto, a autonomia e o acesso equitativo aos recursos educativos.

Do ponto de vista docente, as dificuldades infraestruturais são frequentemente associadas à limitação da inovação pedagógica, refletindo-se na escassez de recursos adequados, na rigidez das salas de aula e na fraca adaptabilidade dos espaços ao desenvolvimento de metodologias diversificadas. Por seu turno, os técnicos superiores e a direção pedagógica adotam uma leitura estratégica da realidade física escolar, reconhecendo os constrangimentos estruturais existentes e apresentando propostas de requalificação e reorganização funcional dos espaços, de modo a responder às exigências atuais de uma escola inclusiva e centrada no aluno.

Neste enquadramento, a valorização dos espaços escolares não pode ser reduzida a uma dimensão meramente funcional ou logística. Trata-se de um fator estrutural da qualidade pedagógica, da equidade no acesso às aprendizagens e da construção de ambientes educativos que potenciem a motivação, o bem-estar e o sucesso dos alunos. Uma escola contemporânea exige espaços versáteis, tecnologicamente atualizados, seguros e acolhedores, que promovam a criatividade, a interação e todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Considerações Finais

Com base nos resultados expostos no capítulo anterior, procede-se à sua análise à luz das teorias abordadas no enquadramento teórico, estabelecendo-se a respetiva relação com os objetivos delineados para a investigação.

Os resultados obtidos revelam um quadro motivacional complexo e multifacetado, no qual se destacam fatores intrínsecos e extrínsecos que influenciam o envolvimento dos alunos com a escola. Esta dinâmica é particularmente evidente nos primeiros anos de escolaridade, onde prevalece uma motivação espontânea e entusiasta, onde mais de metade dos alunos do 1.º ciclo afirmam “gostar sempre de ir à escola”. Estes dados sustentam os pressupostos da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000, 2020), segundo a qual ambientes educativos que promovem a autonomia, a competência e o relacionamento favorecem a motivação intrínseca. Paralelamente, como os de Stroet (2013) e Hornstra (2020), reforçam que contextos escolares estruturados, afetivamente seguros e articulados com as necessidades dos alunos aumentam significativamente o envolvimento e o seu bem-estar académico.

A perceção da escola como um espaço lúdico e de socialização, sobretudo para o 1.º ciclo, demonstra que as dimensões afetivas e relacionais estão a ser satisfeitas, potenciando uma motivação interna sustentada (Maslow, 1975; Veiga, 2020). Estes resultados vão ao encontro das conclusões de Alves (2021), que apontam a importância do apoio percebido por parte dos professores e da qualidade das relações interpessoais como fatores decisivos na construção de trajetórias escolares motivadas e bem-sucedidas. Assim, podemos afirmar que a criação de climas educativos positivos, onde os alunos se sintam valorizados e envolvidos, constitui uma condição essencial para o desenvolvimento de uma motivação intrínseca sólida e duradoura.

À medida que os alunos progridem nos ciclos de ensino (2.º e 3.º ciclos), observa-se uma transformação significativa no seu perfil motivacional. Embora se mantenha uma valorização expressiva da aprendizagem e um reconhecimento da importância da escola para o futuro (demonstrado por elevadas frequências de respostas positivas) emergem simultaneamente fatores de tensão que modulam essa motivação. Nomeadamente, verifica-se um acréscimo da ansiedade associada às avaliações formais e à pressão para alcançar bons resultados escolares.

Este padrão pode ser interpretado à luz da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985, 2000), que distingue motivações intrínsecas e extrínsecas, alertando para o risco

de que contextos educativos excessivamente centrados em estímulos externos, como classificações, testes e recompensas, comprometam a autodeterminação dos alunos. Quando as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento não são adequadamente satisfeitas, a motivação extrínseca dificilmente é internalizada, e a escola é percebida como um espaço controlador, desencadeando estados de ansiedade e desinvestimento (Ryan & Deci, 2020; Hornstra, 2020).

Esta percepção de controlo externo torna-se particularmente evidente nas respostas dos alunos que referem um ensino centrado na memorização, na repetição e na obtenção de resultados quantificáveis. Tais práticas pedagógicas alinham-se com um modelo escolar rígido que, de acordo com Bandura (1986), pode afetar negativamente a percepção de autoeficácia dos alunos. A autoeficácia, entendida como a crença nas próprias capacidades para atingir objetivos, constitui um dos pilares da motivação sustentada: quando os alunos sentem que são capazes de superar desafios, permanecem empenhados e resilientes. Pelo contrário, quando confrontados com ambientes pedagógicos padronizados e pouco responsivos, essa confiança é fragilizada, diminuindo o seu envolvimento (Bandura, 1986; Davis, 2006).

Em síntese, a pressão por resultados, a ausência de práticas pedagógicas diferenciadas e a fraca contextualização dos conteúdos curriculares surgem como barreiras significativas ao envolvimento motivacional dos alunos, em consonância com o objetivo específico OE1 desta investigação. Estas barreiras refletem as críticas de Bourdieu (1986) e de autores como Alves (2021), relativamente à reprodução de desigualdades no seio da escola formal. Quando estruturada segundo uma lógica meritocrática e descontextualizada, a escola tende a reforçar mecanismos de exclusão, limitando o acesso equitativo aos diversos tipos de capital cultural e social, e comprometendo a participação plena de todos os alunos. Adicionalmente, o relatório PISA 2022 da OCDE destaca a importância de promover ambientes escolares que incentivem a autonomia e a confiança dos estudantes nas suas capacidades.

Ao lado dos resultados quantitativos, as evidências qualitativas reforçam este quadro: citações de alunos expressam desgaste mental e a sensação de que “a escola foca muito em decorar matéria e pouco em ensinar a pensar” e que “ficamos sem tempo para descansar”, devido à carga diária intensa. Estes testemunhos ilustram com clareza as críticas de Nóvoa (1996), que denuncia os efeitos do modelo pedagógico padronizado na perda da autonomia discente e na conseqüente desvalorização das aprendizagens significativas. Quando os interesses, os ritmos e os contextos individuais dos alunos não são tidos em conta — como nas

aulas prolongadas de 90 minutos, sem pausas regulares —, reproduz-se a lógica da “gramática escolar” denunciada por Barroso (1995, 2001), que continua a estruturar um modelo uniformizado, distante da diversidade real das salas de aula.

Esta organização inflexível dos tempos e espaços letivos entra em conflito direto com as necessidades psicológicas identificadas por Ryan & Deci (2000), sobretudo no que respeita à autonomia e à perceção de competência. Não surpreende, por isso, que 65,9% dos alunos do 2.º e 3.º ciclos refiram preferir aulas mais curtas e dinâmicas, o que constitui uma resposta clara à inadequação dos modelos atuais à sua realidade e desenvolvimento. O testemunho de docentes sobre o facto de “após 15 minutos de aula muitos alunos já terem ‘desligado’” reforça a ideia de que o atual modelo temporal não respeita o ciclo natural de atenção e aprendizagem das crianças e jovens.

Neste contexto, o impacto negativo sobre o bem-estar dos alunos é particularmente visível no que diz respeito à satisfação das suas necessidades humanas básicas. A fadiga crónica descrita por vários participantes revela-se uma ameaça às dimensões fisiológicas e de segurança propostas por Maslow (1970), cuja pirâmide teórica alerta para o facto de que, sem a satisfação das necessidades mais elementares — como descanso, tranquilidade e bem-estar emocional —, os indivíduos não conseguem ascender a níveis superiores de realização e motivação.

Assim, os dados recolhidos reforçam a correlação entre uma organização escolar tradicional, centrada na uniformização e no desempenho formal, e a diminuição dos níveis de motivação dos alunos. Esta leitura é apoiada por autores como Alves (2021) e Veiga (2020), que evidenciam que práticas escolares pouco flexíveis e descontextualizadas contribuem para o afastamento dos alunos e para a sua perceção de irrelevância do percurso escolar. Neste sentido, torna-se urgente repensar a organização do tempo e do espaço escolar, bem como promover práticas pedagógicas diferenciadoras, que respeitem os ritmos individuais e fomentem o envolvimento ativo dos alunos na construção do conhecimento.

Outro fator amplamente presente nos resultados da investigação diz respeito à qualidade das relações interpessoais no contexto escolar, assumindo um papel central na promoção do envolvimento dos alunos. Esta evidência emerge de forma transversal nos diferentes grupos de participantes (alunos, encarregados de educação, professores, técnicos superiores e direção pedagógica), sendo unânime o reconhecimento da importância das relações humanas como base da motivação escolar.

No 1.º ciclo, por exemplo, constata-se que 82,9% dos alunos referem “gostar sempre de brincar com os colegas”, e mais de metade afirma que “os professores ouvem as suas ideias”. Estes dados traduzem a perceção de um ambiente escolar positivo e flexível, em que as necessidades de pertença e de valorização individual são consideradas. Tal cenário corrobora os pressupostos da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000), que sustenta que o envolvimento escolar é maximizado quando são satisfeitas as necessidades básicas de relacionamento, autonomia e competência. O relatório "Estado da Educação 2021" do Conselho Nacional de Educação (CNE) corrobora esta visão, destacando a relevância de ambientes escolares que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas o sucesso académico, mas também o bem-estar emocional e social. Do mesmo modo, a hierarquia de necessidades proposta por Maslow (1970) afirma que o sentimento de pertença e a segurança afetiva constituem pré-condições para a motivação e o bem-estar dos indivíduos.

Neste contexto, a escola é percecionada pelos alunos como um espaço privilegiado de socialização e desenvolvimento socioemocional. As expressões recolhidas qualitativamente, ilustram um clima relacional marcado pela empatia e colaboração. Esta relação positiva com os pares e com as figuras de autoridade traduz-se num impacto direto na autoestima, no bem-estar e no envolvimento dos alunos com as tarefas escolares, conforme evidenciado por Hornstra (2020) e Pianta e Walsh (1996), que identificam o suporte relacional como um fator crítico para o ajustamento escolar e a motivação académica.

Do ponto de vista docente, os dados recolhidos confirmam esta perspetiva, com 75% dos professores a indicarem que os alunos confiam neles enquanto referências educativas. Este sentimento de confiança mútua e de comunicação aberta reforça a ideia de um clima pedagógico afetivo, no qual a proximidade relacional não compromete a autoridade, mas antes a reforça, tal como defendido por Davis (2006), Wentzel e Brophy (2014), ao destacar o papel mediador do professor na construção de relações escolares significativas. Estes resultados estão em consonância com o Objetivo Específico 2 (OE2) desta investigação, que procurou analisar a relação entre ambiente escolar e motivação. Confirma-se, assim, que um clima escolar positivo, sustentado por relações interpessoais de qualidade, confiança e proximidade, é um fator central para o sucesso educativo, validando a ideia de que a motivação não emerge apenas de fatores internos ao aluno, mas é profundamente moldada pelas dinâmicas sociais e afetivas que se constroem na escola.

Em estreita articulação com o impacto das relações interpessoais, as percepções relativas aos espaços escolares revelam a influência decisiva das condições materiais na motivação e no bem-estar dos alunos. A análise dos dados evidencia uma clivagem significativa entre os ciclos de ensino, sendo que os alunos do 1.º ciclo expressam, maioritariamente, uma visão positiva dos espaços físicos escolares. De acordo com os dados quantitativos (tabela 8), 71,9% dos alunos consideram as salas de aula confortáveis e manifestam apreciação pelas zonas de recreio, pelo ginásio e pelo ringue, revelando um sentimento de pertença e de segurança face ao ambiente escolar. Esta relação afetiva com o espaço é coerente com a teoria de Maslow (1970), segundo a qual a satisfação das necessidades de segurança e de estima constitui um pré-requisito essencial para o desenvolvimento da motivação e da autorrealização.

Contudo, à medida que os alunos transitam para os ciclos superiores de ensino, a percepção dos espaços escolares torna-se substancialmente mais crítica. Apenas 6,8% dos alunos do 2.º e 3.º ciclos consideram as salas de aula frequentemente confortáveis; 43,2% apontam insuficiências na biblioteca e nos espaços de estudo, e 41% referem falhas técnicas recorrentes nos equipamentos. As observações recolhidas nas entrevistas qualitativas dão voz a experiências marcadas por limitações estruturais — como a inexistência de uma biblioteca funcional, o acesso condicionado a espaços desportivos e a rigidez dos espaços físicos, descritos como desajustados às dinâmicas pedagógicas contemporâneas.

Estas críticas não são exclusivas dos alunos, também os encarregados de educação apontam a rigidez dos espaços, a escassez de zonas de circulação e a ausência de áreas que promovam o bem-estar físico e emocional dos seus educandos. Do lado dos docentes, surgem igualmente percepções negativas, sendo descrito um ambiente escolar marcado pela impessoalidade e frieza “é impessoal, é estéril” (P9) que compromete o vínculo emocional dos alunos com a escola e, por conseguinte, o seu envolvimento.

Estes dados convergem com a literatura, nomeadamente com Burke e Grosvenor (2013), que sublinham que um ambiente escolar fisicamente agradável, iluminado, esteticamente cuidado e funcional constitui um elemento facilitador da motivação, do bem-estar e do desenvolvimento emocional dos alunos. Para além disso, a ausência de condições materiais adequadas configura, segundo Bourdieu (1986), uma forma de reprodução das desigualdades estruturais, onde o acesso diferenciado aos recursos escolares se traduz em barreiras à participação plena dos alunos no processo educativo. O relatório "Education at a Glance 2023" da OCDE destaca que ambientes físicos de qualidade são fundamentais para

o bem-estar e sucesso dos alunos, sendo um fator determinante para a equidade no acesso à educação.

Neste sentido, os resultados desta investigação sugerem que a qualidade dos espaços escolares deve ser entendida não como um aspeto periférico, mas como uma variável estrutural com impacto direto na motivação dos alunos. A perceção negativa dos espaços físicos escolares está associada à perda de entusiasmo e ao desinvestimento emocional, configurando um obstáculo real à motivação e ao envolvimento dos estudantes, em consonância com o Objetivo Específico 1 (OE1). Assim, tal como as relações interpessoais, também o ambiente físico constitui uma dimensão central na promoção de trajetórias escolares motivadas, exigindo políticas educativas que assegurem infraestruturas inclusivas, acolhedoras e pedagógica e emocionalmente adequadas.

A análise das metodologias de ensino utilizadas nas escolas participantes revela um vetor significativo de influência na motivação dos alunos, transversal a todos os ciclos de ensino. No 1.º ciclo, observa-se uma avaliação marcadamente positiva relativamente à diversidade didática: 70,7% dos alunos referem que os professores “explicam de várias formas” e 52,4% consideram as aulas “divertidas e motivadoras”. Esta perceção é reforçada por testemunhos qualitativos que destacam o uso de imagens, jogos educativos, histórias e atividades criativas como elementos que estimulam a aprendizagem e o envolvimento. Esta diversidade metodológica contribui para a satisfação da necessidade de competência, conforme descrito na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), ao permitir que os alunos compreendam os conteúdos através de estratégias diferenciadas, sentindo-se eficazes e envolvidos no processo de aprendizagem.

Nos 2.º e 3.º ciclos, embora a proporção de participação ativa diminua (com apenas 22,7% a referirem envolvimento muito frequente), é notório o apreço por aulas práticas, interativas e contextualizadas. Cerca de 40,9% dos alunos consideram as aulas frequentemente envolventes, sendo destacadas positivamente experiências nas disciplinas de físico-química, utilização de recursos digitais como o *Kahoot* ou vídeos educativos, e momentos lúdicos com jogos. Estes dados corroboram os princípios defendidos por Zimmerman (2000), para quem metodologias centradas no aluno, que promovam a autonomia e a autorregulação, favorecem a motivação e a apropriação ativa do conhecimento. Tais práticas permitem uma aprendizagem significativa, aumentando o sentimento de controlo e a perceção de utilidade dos conteúdos.

Em contrapartida, críticas recorrentes à sobrecarga de tarefas, à repetição de exercícios e à utilização de métodos centrados exclusivamente na exposição teórica denunciam a presença persistente de um modelo tradicionalista de ensino, que compromete o entusiasmo e o interesse dos alunos. Barroso (2012) alerta para os riscos de uma estrutura pedagógica inflexível, onde todos os alunos são expostos ao mesmo conteúdo, no mesmo tempo e espaço, ignorando a diversidade de estilos de aprendizagem e necessidades individuais. Esta padronização reduz a criatividade e o envolvimento discente, refletindo o que Nóvoa (1996) designa como gramática escolar, marcada por rotinas que anulam a autonomia e o sentido crítico do aluno. Os professores reconhecem esta contradição: embora 62,5% refiram utilizar práticas inovadoras, identificam como principais entraves à inovação a escassez de recursos, a rigidez curricular e a pressão decorrente da avaliação externa, percecionada como excessivamente normativa e restritiva.

Neste contexto, a articulação entre práticas pedagógicas participativas e o desenvolvimento da autodeterminação torna-se evidente. A possibilidade de escolha, a integração de desafios significativos e a adaptação às características dos alunos são aspetos valorizados na literatura educacional contemporânea (Ryan & Deci, 2020; Alves & Baptista, 2018) e refletem-se positivamente na motivação observada. A dificuldade em concretizar estas abordagens, devido a constrangimentos estruturais e institucionais, revela a persistência de barreiras à mudança, em linha com as críticas formuladas por Nóvoa (1996) e Barroso (2001).

No mesmo plano, as atividades extracurriculares emergem como uma dimensão complementar de grande relevância para a motivação escolar. No 1.º ciclo, 79,3% dos alunos afirmam “gostar sempre” de participar em iniciativas como teatro, desporto e música, enquanto a quase totalidade reconhece o valor formativo dessas experiências. Nos ciclos seguintes, embora a frequência nas atividades extracurriculares diminua (22,7% referem participação muito frequente), 52,3% dos alunos valorizam claramente o papel do desporto, das artes e de outras formas de expressão como contributos para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Os dados qualitativos recolhidos salientam a relevância de experiências lúdicas e de pertença, como torneios, dramatizações e clubes, para aumentar o envolvimento escolar. Particularmente significativo é o apelo de alunos do 3.º ciclo à criação de atividades alinhadas com valores e preocupações sociais, como a cidadania, a solidariedade ou a responsabilidade ambiental. Estas preferências revelam a necessidade de uma escola mais próxima dos interesses reais dos estudantes, tal como defendido por Marques (2018) e Guerreiro (2024),

que destacam a importância da contextualização do currículo e da participação ativa dos jovens na vida escolar.

Estas conclusões encontram ecos na investigação de Eccles e Gootman (2002) e Fredricks (2005), que demonstram que o envolvimento em atividades extracurriculares proporciona benefícios emocionais, reforça a autoestima, desenvolve competências sociais e estimula a motivação intrínseca. Os encarregados de educação, por seu lado, reconhecem que estas atividades enriquecem o percurso dos alunos e contribuem para o seu bem-estar — destacando, nomeadamente, o xadrez, o teatro e a educação física como práticas relevantes. Professores, técnicos superiores e direção pedagógica expressam igualmente a perceção do valor formativo das atividades extracurriculares, não apenas como complemento ao currículo formal, mas também como instrumento de inclusão e participação ativa.

Deste modo, verifica-se uma articulação clara entre os resultados obtidos e os objetivos específicos da presente investigação. As metodologias pedagógicas diferenciadas e as atividades extracurriculares surgem como componentes fundamentais de um ambiente educativo motivador (OE2), com potencial para reduzir barreiras estruturais e pedagógicas (OE1), nomeadamente através do reforço da autonomia, do sentimento de pertença e do desenvolvimento de um propósito escolar significativo. Em linha com as recomendações de políticas recentes (Portaria n.º 306/2021), a implementação de planos de inovação educativa que integrem de forma consistente opções extracurriculares variadas e pedagogias ativas assume-se como uma estratégia eficaz para elevar a qualidade das aprendizagens e promover percursos escolares bem-sucedidas.

Em síntese, a análise dos resultados evidencia que os diversos fatores estudados, nomeadamente a motivação intrínseca, as relações interpessoais, as metodologias de ensino, a organização e gestão do tempo escolar, as atividades extracurriculares e as condições dos espaços escolares, interagem de forma coerente com os referenciais teóricos mobilizados no enquadramento da investigação. As teorias analisadas, desde a hierarquia de necessidades de Maslow (1970) à Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985, 2000, 2020), bem como os contributos de Bandura (1986), Weiner (1985), Bourdieu (1986), Nóvoa (1996, 2015) e Barroso (1995, 2012), oferecem um enquadramento robusto para compreender o fenómeno da motivação escolar nas suas múltiplas dimensões. De forma consistente com estes referenciais, os dados demonstram que os níveis de motivação aumentam significativamente quando são asseguradas condições propícias à satisfação das necessidades psicológicas básicas, como o sentimento de pertença, a autonomia e a perceção de competência

e quando a escola é vivida como um espaço seguro, acolhedor e pedagogicamente significativo.

Paralelamente, dos resultados emergiu a persistência de barreiras que afastam os alunos, como a rigidez curricular, a padronização metodológica, a sobrecarga de tarefas e as carências nos espaços escolares, aspetos que desvalorizam a individualidade e comprometem a autodeterminação. Estas evidências retomam as críticas de Nóvoa (1996) e Barroso (2001, 2012), que alertam para os limites de um modelo escolar ainda demasiado centrado na uniformização, pouco sensível à diversidade real das salas de aula. A tensão entre inovação pedagógica e normatividade institucional, reconhecida também pelos docentes, revela a necessidade urgente de reconfigurar práticas e estruturas escolares para melhor responder às exigências do século XXI, conforme defendido por Burke & Grosvenor (2013) e Alves (2021).

Neste sentido, e em articulação com os objetivos da investigação, a motivação escolar é percebida como uma força dinamizadora que influencia não apenas o rendimento imediato, mas também o projeto pessoal e académico dos estudantes. Os dados qualitativos demonstram que os alunos com níveis mais elevados de motivação intrínseca tendem a valorizar mais a escola, a projetar objetivos futuros com maior clareza e a apresentar atitudes mais resilientes face às dificuldades. Inversamente, os alunos que experienciam a escola como um espaço de controlo, onde prevalece a pressão avaliativa e a ausência de flexibilidade, tendem a manifestar desinteresse e dúvidas quanto à continuidade dos seus estudos. Estes resultados reforçam os pressupostos de Eccles & Gootman (2002) e Fredricks (2005), segundo os quais a motivação constitui um preditor relevante da permanência e do sucesso escolar, sendo fundamental para garantir percursos educativos sustentados e alinhados com os interesses e aspirações dos alunos.

De igual modo, torna-se evidente que o cumprimento dos objetivos da investigação não se restringe à identificação dos fatores promotores de motivação, mas também à análise das barreiras que persistem no contexto educativo atual. O relato dos alunos sobre ansiedade associada às avaliações, percepção de ensino excessivamente teórico ou desadequação dos espaços físicos aponta para fragilidades estruturais que carecem de resposta institucional. O envolvimento dos encarregados de educação e dos profissionais da escola permite ainda compreender que as expectativas familiares, o reconhecimento do valor das metodologias diferenciadas e a valorização de relações afetivas positivas são componentes indissociáveis da experiência motivacional dos alunos.

Com base nesta articulação entre dados empíricos e as referências teóricas, é possível formular recomendações concretas (OE4): flexibilizar os tempos letivos, promover práticas pedagógicas diversificadas e ativas, melhorar as condições físicas dos espaços escolares, e alargar a oferta de atividades extracurriculares significativas. Tais propostas alinham-se não apenas com os objetivos delineados nesta investigação, mas também com uma visão de escola inclusiva, humanista e centrada no desenvolvimento integral dos alunos, conforme defendido por Marques (2018), Veiga (2020) e Guerreiro (2024).

Tal como ocorre em qualquer estudo empírico, esta investigação apresenta limitações que importa reconhecer. Em primeiro lugar, destaca-se a limitação decorrente da amostra ter sido circunscrita a uma única instituição escolar, o que condiciona a generalização dos resultados a outros contextos com diferentes realidades geográficas, socioculturais e institucionais.

Adicionalmente, importa sublinhar que os dados recolhidos refletem perceções e dinâmicas observadas num determinado momento temporal, sendo, por isso, suscetíveis a alterações em função da evolução das políticas educativas, das práticas escolares ou da composição das equipas pedagógicas. Dada esta limitação, futuras investigações deverão considerar abordagens longitudinais, que permitam acompanhar a evolução das perceções e dos níveis motivacionais ao longo do tempo.

Para investigações futuras, recomenda-se o alargamento da amostra a agrupamentos de diferentes zonas do país, permitindo comparações entre contextos educativos distintos. Seria também relevante aprofundar o impacto das práticas pedagógicas inovadoras na motivação e no sucesso educativo, bem como explorar mais profundamente os efeitos das atividades extracurriculares na construção da identidade escolar.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2003a). Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (41), 93–115.
- Abrantes, P. (2003b). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Alves, J. M. (2010). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, (1), 67–74.
- Alves, J. M., & Baptista, C. (2018). Da urgência da reinvenção da escola. *EDUCA – International Catholic Journal of Education*, 4, 127–143.
- Alves, N., & Afonso, A. J. (2022). Equidade e justiça social nas políticas educativas contemporâneas. *Revista Lusófona de Educação*, 58, 13–28.
- Alves, R., Figueiredo, C., & Almeida, L. (2021). Envolvimento escolar e rendimento académico no ensino básico e secundário: Perspetivas dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55(1), 1–20.
- Aquino, J. G., & Boto, C. (2019). Inovação pedagógica: Um novo-antigo imperativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, (55), 13–30.
- Arenhart, D. (2014). O que move a ação dos indivíduos? Um diálogo com Pierre Bourdieu e François. *Revista Pedagógica*, 16(33), 335–348.
- Ates, B. (2021). The effect of parental involvement on student achievement: A meta-analysis study. *Journal of Education and Learning*, 10(1), 1–10. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n1p1>
- Azanha, J. M. P. (1978). Alain ou a pedagogia da dificuldade. *Revista da Faculdade de Educação*, 4(1), 9–20.
- Azevedo, J. (2019). Educação para a cidadania: O papel das escolas na promoção da inclusão social. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 7–22.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (Edição revista e aumentada). Lisboa: Edições 70.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118–133.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836–1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: Do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso (Eds.), *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63–94). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2012). Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In J. Barroso, *Cultura escolar, culturas de escola* (pp. 181–199). Porto: ASA.

- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados*, 2, 13–36.
- Bernardo, J. M. (2018). O poder da arquitectura: O impacto do edifício escolar. In *A escola ideal* (pp. 106–119). Lisboa: Edições ASA.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. (2004). A influência dos pares na aprendizagem. *Em Aberto*, 17(72), 55–65.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325–347.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45(2), 40–48.
- Burke, C., & Grosvenor, I. (2013). The Steward Street School experiment: A critical case study of possibilities. *British Educational Research Journal*, 39(1), 148–165.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher–child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367–391.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In J. A. Bzuneck (Org.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116–133). Petrópolis: Vozes.
- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. Universidade Católica Portuguesa.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, 12(2), 73–81.
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25, 159–166.
- Carvalho, G., Seabra, F., & Morgado, J. C. (2021). Ambientes educativos e equidade: Perceções de professores e alunos sobre os recursos escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 1–20. (Nota: volume e páginas foram completados para conformidade)
- Chong, W. H., Loh, W. M., & Mak, S. W. (2021). Teacher–student relationship and student engagement: The mediating role of perceived social support. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 713978. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713978>
- Cook, D. A., & Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: An overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997–1014.
- Cosme, A. (Coord.), Ferreira, D., Lima, L., & Barros, M. (2021). Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular – Decreto-Lei n.º 55/2018: Síntese do relatório final 2018–2020. Porto: FPCEUP-CIIE.

- Coutinho, C. P. (2007). *Aprendizagem cooperativa e trabalho colaborativo: Contributos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem na formação inicial de professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (4^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *Elementary School Journal*, 106(3), 193–223.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- DeHart-Davis, L., Marlowe, J., & Pandey, S. K. (2006). Gender dimensions of public service motivation. *Public Administration Review*, 66(6), 873–887.
- Dewey, J. (1990). *A escola e a sociedade* (Obra original publicada em 1900). Lisboa: Relógio D'Água.
- Dubet, F. (2002). *O que é uma escola justa? Da igualdade das oportunidades à justiça educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dubet, F. (2008). *A escola das oportunidades: O que é uma escola justa?* Porto: Edições ASA.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*, 1, 9–11.
- Duque, E., Marques, J., Santiago, K., & Neves, S. (2016). Motivação para a aprendizagem: Construção e validação de uma escala de avaliação. *HOLOS*, 4, 231–244.
- Dussel, I. (2014). A montagem da escolarização: Discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. *Revista Linhas*, 15(28), 250–278.
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Fernandes, D., & Neto, P. (2020). Condições materiais das escolas e desigualdades educacionais em Portugal: Uma análise territorial. Lisboa: CIES – ISCTE-IUL.
- Ferreira, P., & Gonçalves, C. (2018). Escola e comunidade: Parcerias para um desenvolvimento educativo inclusivo. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 13–28.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: Do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 507–520.
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), 173–184.

- Galinha, I. C., Fonseca, C. R., & São João, C. S. (2018). Motivação acadêmica, autoconceito e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino básico. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 9(2), 179–194.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2ª ed.). New York: Teachers College Press.
- Gomes, C., Rodrigues, M., & Duarte, A. (2022). Manuais escolares e motivação: Um estudo exploratório em contexto português. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 55–72.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631.
- Grácio, S. (1986). *Educação e desigualdades sociais em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Guerreiro, A. B. C., Branco, M. L., & Silva, S. M. (2024). Educação inclusiva em Portugal: A evolução legislativa e os desafios da concretização. *Revista de Estudos em Políticas e Intervenção Educativa e Social*, 5(1), 45–61.
- Hammer, S. (2015). Wentzel, Kathryn R. & Brophy, Jere E. (2014). *Motivating students to learn*. New York & London: Routledge.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hornstra, L., Bakx, A., Mathijssen, S., & Denissen, J. J. (2020). Motivating gifted and non-gifted students in regular primary schools: A self-determination perspective. *Learning and Individual Differences*, 80, Article 101871.
- Hornstra, L., Mansfield, C. F., Van Der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2020). Motivational teacher strategies: The role of beliefs and contextual factors. *Learning and Individual Differences*, 80, Article 101869.
- Hsin, A., & Xie, Y. (2014). Explaining Asian Americans' academic advantage over whites. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8416–8421. <https://doi.org/10.1073/pnas.1406402111>
- Júnior, E. B. L., de Oliveira, G. S., dos Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44), 38–51.
- Júnior, J. F. C., Huber, N., Pereira, E. D. S. H., Alves, G. P. M., Andrade, N. M., Sousa, M. A. D. M. A., ... & Valvassori, Q. S. (2023). A influência dos pares na aprendizagem: Como as atitudes e comportamentos dos colegas podem afetar a motivação e o desempenho dos alunos. *Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais*, 7(13), 1–13.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2013). *s: From structured interviews to collective conversations*. New York: Routledge.
- Krueger, R. A. (2014). *s: A practical guide for applied research* (5ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Leite, C., & Veiga, F. H. (2016). Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas psicológicas e educativas. In F. H. Veiga (Org.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da psicologia e educação* (Vol. II, pp. 566–582). Lisboa: FCT.

- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: Quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20(1), 29–50.
- Lourenço, A. A., & De Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132–141.
- Madriz, E. (2000). s in feminist research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2^a ed., pp. 835–850). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Malizia, G. (2019). *Politiche educative di istruzione e di formazione: Tra descolarizzazione e riscolarizzazione: la dimensione internazionale*. Roma: Aracne.
- Maria, E. (2014). *O manual escolar e a curiosidade pelo saber: Estudo sobre o manual e a motivação dos alunos* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias].
- Marques, S. (2018). *Manuais escolares: Perspetivas de alunos e encarregados de educação sobre a sua adequação e utilidade* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].
- Marshik, T., Ashton, P. T., & Algina, J. (2017). Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. *Social Psychology of Education*, 20, 39–67.
- Martins, E. C. (2019). O ideário científico-pedagógico de Faria de Vasconcelos (1880–1939) em prol duma escola nova e atual. *EccoS Revista Científica*, (48), 363–383.
- Marvilha, J., & Pires, D. (2016). O manual escolar de Estudo do Meio e a promoção da autonomia dos alunos. In *Atas do I Congresso Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 926–934). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Maslow, A. H. (1975). Uma teoria da motivação humana. In A. H. Maslow, *O comportamento humano na empresa*. *Psicologia – USP*, 1(2), 337–366.
- Mauritti, R. (2020). *Desigualdades sociais e educação em Portugal*. Lisboa: ISCTE.
- Melman, S., Little, S. G., & Akin-Little, K. A. (2007). Adolescent overscheduling: The relationship between levels of participation in scheduled activities and self-reported clinical symptomology. *The High School Journal*, 90(3), 18–30.
- Monteiro, S. A. (2015). *Expectativas parentais e sucesso escolar no ensino básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto].
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75–104.
- Morgan, D. L. (1996). *s as qualitative research* (Vol. 16). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Neto, C., & Lopes, F. (2023). *Brincar em Cascais* (4^a ed.). Cascais: Câmara Municipal de Cascais.
- Nóvoa, A. (1991). *Os professores e as histórias da sua vida*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1996). História da educação: Percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, (14), 417–434.

- Nóvoa, A. D. S. (2015). VIII Simpósio Nacional de Educação e II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores: Transnacionalização das políticas educacionais – Impactos na formação docente. *Revista de Ciências Humanas*, 16(27), 160–179.
- Nunes, R. (2021). *A importância da motivação na participação dos estudantes em inquéritos por questionário online* [Trabalho de Projeto de Mestrado, Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade de Lisboa].
- Pacheco, J. (2019). *A escola da ponte: Um projeto de transformação educativa*. Porto: Edições ASA.
- Paranhos, R., Figueiredo Filho, D. B., Rocha, E. C. D., Silva Júnior, J. A. D., & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18, 384–411.
- Peña, M., Tójar, J. C., & Sánchez-Rivas, E. (2022). Clima escolar e desempenho académico: A mediação da perceção de justiça e do sentimento de pertença. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 147–166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613772153008>
- Perrenoud, P. (1995). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295–312.
- Pianta, R., & Walsh, D. (2014). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Planchard, É. (1966). *Fondements d'une planification pédagogique au Portugal*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma*, 3, 1–5.
- Ribeiro, I. A. D. S. (2020). *O que motiva e desmotiva os alunos na aprendizagem? Análise das perceções de alunos do ensino básico e secundário* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho].
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. In *Construir a autonomia e flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp. 15–24). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2018). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.

- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 16–31). San Diego: Academic Press.
- Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, L., & Costa, P. (2021). Avaliação e qualidade do ensino: Perspetivas e desafios na educação contemporânea. *Estudos em Avaliação Educacional*, 32(77), 210–230.
- Sebastião, J., & Correia, S. V. (2001). *A democratização do ensino em Portugal*. Santarém: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Parental involvement and children's academic achievement. *Learning and Instruction*, 63, 101218. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>
- Silva, H. J. D. C. (2022). *A importância da fase de motivação para o desenvolvimento da produção escrita* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Letras].
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: Possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 21–31.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *s: Theory and practice* (Vol. 20). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 309–332). San Diego: Academic Press.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85–113). New York: Macmillan.
- Stroet, K., Opendakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Psychology Review*, 25(3), 351–370.
- Suárez-Orozco, C., & Qin-Hilliard, D. B. (Eds.). (2004). *Globalization: Culture and education in the new millennium*. Berkeley: University of California Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Torquato, M. S. G. (2007). A nova função da escola em época de globalização. *Avesso do Avesso*, 5(5), 84–96.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia: A century of public-school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valente, A., & Almeida, M. (2021). Repensar a escola em tempos de incerteza: A educação como bem comum. *Revista Lusófona de Educação*, 50, 45–63.
- Valpaços, A. (2024). Escola inclusiva em Portugal: Reflexão sobre dilemas éticos e pedagógicos dos professores. *Revista Portuguesa de Educação Inclusiva*, 12(1), 29–47.
- Vasconcelos, C. M. (1934). *Educação progressiva*. Coimbra: Atlântida.
- Veiga, F. H. (2020). *Motivação dos alunos: Um estudo longitudinal em escolas portuguesas*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.

- Xu, M., Xu, L., Zhang, Q., & Zhang, X. (2022). Perceived parental autonomy support and school engagement in Chinese adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychiatry*, 13, Article 869337. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.869337>
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28, 1287–1302.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.

Referências Legislativas

- Assembleia da República. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1.ª série, n.º 237. <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/2224>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2012). *Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto: Regula o regime de matrícula e frequência no âmbito da escolaridade obrigatória e estabelece medidas de prevenção do insucesso e abandono escolar*. Diário da República, 1.ª série, n.º 149. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2012-179057>
- Ministério da Educação. (2017). *Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho: Define os princípios orientadores da organização do ano letivo e da intervenção das escolas*. Diário da República, 2.ª série, n.º 143. <https://data.dre.pt/eli/desp/6478/2017/07/26/p/dre/pt/html>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, 2928–2943. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação. (2019). *Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho: Regula os termos e condições do processo de matrícula e renovação nos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, 1.ª série, n.º 111. <https://data.dre.pt/eli/port/181/2019/06/11/p/dre/pt/html>
- Ministério da Educação. (2021). *Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro: Primeira alteração à Portaria n.º 181/2019*. Diário da República, 1.ª série, n.º 243. <https://data.dre.pt/eli/port/306/2021/12/17/p/dre/pt/html>

Outras Fontes

- Conselho Nacional de Educação. (2022). *Estado da Educação 2021*. Lisboa: CNE.
- European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu>
- OCDE. (1983). *Preparar os jovens para o futuro: Competências para a vida*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OCDE. (2023). *Olhar sobre a Educação 2023: Indicadores da OCDE*. Paris: OCDE Publishing.
- OECD. (2024). *PISA 2022 Results (Volume V): Learning in the Digital Age*. Paris: OECD Publishing.
- Oliveira, C. R. (2023). *Indicadores de integração de imigrantes: Relatório estatístico anual 2023* (Coleção Imigração em Números). Lisboa: Observatório das Migrações. <https://www.om.acm.gov.pt/>
- UNESCO. (2016). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. Paris: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por

ANEXOS

Página propositadamente deixada em branco

Anexo I - Guião da entrevista semiestruturada aplicada aos diferentes grupos

Página propositadamente deixada em branco

Anexo I - Guião da entrevista semiestruturada aplicada aos diferentes grupos

Grupo entrevistado	Perguntas	Correspondência com os temas do objeto em estudo.
Alunos do 1.º e 2.º ano do ensino básico	<p>1. O que significa o teu desenho? (É o que mais gostas na Escola ou que menos gostas? Porquê)</p> <p>2. Como te sentes quando aprendes algo novo? (Achas importante o que aprendes? Porquê?)</p> <p>3. O que achas que te ajudaria a aprender mais?</p> <p>4. O que te deixa entusiasmado para voltares à escola no dia seguinte?</p> <p>5. Fala-me dos espaços da tua escola (Salas de aula, recreio, outros espaços, gostas deles? Ou não gostas?)</p> <p>6. Imagina que és diretor da escola por um dia. O que farias?</p>	Motivação Escolar, Ambiente Escolar (Exploração de fatores emocionais e de interesse que geram motivação para aprender)
Alunos do 3.º e 4.º ano do ensino básico	<p>1. Quais são os momentos em que te sentes mais motivado a participar nas aulas?</p> <p>2. O que na escola faz com que queiras vir aprender todos os dias?</p>	Motivação Escolar, Renovação da Escola (Abordagem das atividades que mais incentivam o interesse e o futuro dos alunos)

3. Se pudesse haver mais atividades que te deixassem interessado, o que seriam?
4. Quando sentes que aprendeste algo novo, como te sentes e o que te faz querer aprender mais?
5. Como imaginas que a escola te prepara para o que queres ser no futuro?
6. Fala-me do espaço da tua escola, como são as salas de aula, o refeitório, a biblioteca, o recreio....
7. Completa a frase: A minha escola ideal...

Alunos do 2.º ciclo	1. fala-me da tua escola, como são as salas de aula, o refeitório, a biblioteca, o recreio	Motivação Intrínseca e Extrínseca, Escola de Massas (Exploração da relação entre motivação e os planos futuros dos alunos).
Alunos do 3.º ciclo	2. O que te faz querer continuar a aprender quando estás na escola? O que te traz à escola? O que te dá vontade de vir à escola?	Influências Sociais na Motivação, Renovação da Escola (Exploração do ambiente social e do impacto futuro da escola)
	3. Que tipos de atividades ou matérias te deixam mais envolvido nas aulas?	
	4. Quando pensas no teu futuro, como achas que a escola te está a preparar?	

-
5. Como as tuas relações com professores e colegas? (influenciam na tua vontade de estudar?)
 6. O que precisas para te sentires mais apoiado na escola?
 7. Que tipos de experiências escolares te deixam mais entusiasmado com o futuro?
 8. Quando não tens vontade de ir à escola, o que achas que te faria mudar de opinião?

Encarregados de Educação

1. O que acham que mais motiva os vossos filhos a aprender na escola? E o que menos motiva?
2. O que acham que a escola poderia fazer para tornar o processo de aprendizagem mais relevante para o futuro dos alunos?
3. Se pudessem mudar algo no sistema de ensino, o que seria? E na escola dos Vossos filhos? Essas mudanças alteravam os níveis de motivação dos Vossos filhos?
4. Como veem a relação entre as dificuldades académicas dos vossos filhos e a sua motivação?
5. Que papel acreditam que os pais podem ter

Influências Sociais na Motivação, Evolução do Sistema Educacional (Perspetiva dos pais sobre como melhorar o envolvimento escolar)

para incentivar mais o interesse dos filhos na escola?

6. Como imaginam que os espaços físicos podem/não podem influenciar a experiência de aprendizagem dos alunos?

Técnicas Superiores (Assistente Social, Psicóloga)

1. Quais são os principais fatores sociais e emocionais que observam como motivadores ou menos motivadores para os alunos, que frequentam esta escola?

2. Que tipo de apoio emocional consideram mais eficaz para aumentar a motivação escolar?

3. Como os desafios familiares influenciam a motivação dos alunos para frequentar a escola?

4. Que estratégias consideram mais eficazes para promover um ambiente escolar saudável que incentive a aprendizagem?

5. Como as diferentes intervenções sociais impactam diretamente a motivação dos alunos para virem à escola?

Influências Sociais na Motivação Escolar, Motivação Escolar (Impacto das condições sociais e emocionais no envolvimento escolar)

Docentes de diferentes áreas e com distintos tempos de serviço

1. Quais são os maiores desafios que enfrentam na tentativa de motivar os alunos nas aulas? (De que forma a flexibilidade dos espaços físicos pode facilitar a implementação de pedagogias inovadoras, como a aprendizagem invertida e a aprendizagem baseada em projetos?)
2. Que estratégias de ensino têm sido mais eficazes para aumentar o interesse dos alunos?
3. Como acham que a estrutura curricular atual ajuda ou prejudica a motivação dos alunos?
4. De que forma lidam com alunos que apresentam baixos níveis de motivação?
5. Se pudessem fazer alterações no ambiente escolar para melhorar a motivação, o que sugeririam?

Gramática Escolar, Renovação/Inovação da Escola, Motivação Escolar (Estratégias pedagógicas e impacto curricular na motivação)

Membros da Direção

1. Como avaliam o nível de motivação dos alunos na escola atualmente?
2. Que medidas específicas estão a ser implementadas para melhorar o envolvimento dos alunos?
3. Como a escola enfrenta o desafio de motivar

Evolução do Sistema Educacional, Escola de Massas, Renovação/Inovação da Escola (Estratégias institucionais e inovações para enfrentar desafios na motivação)

alunos em diferentes fases de desenvolvimento?

4. Que inovações educacionais acreditam que poderiam ser adotadas para aumentar a motivação escolar?

5. Que papel veem na gestão escolar para criar um ambiente mais propício à aprendizagem e motivação?

Página propositadamente deixada em branco

Anexo II – Grelha categorial – Análise documental

Página propositadamente deixada em branco

Grelha categorial – Análise documental

(Projeto Educativo da Escola; Projeto Curricular de Escola; Responsabilidade Social - Educação para a Cidadania e Desenvolvimento e o Plano Anual de atividades)

Categoria	Subcategoria	Descrição	Citações Relevantes
Barreiras ao Envolvimento Escolar (OE1)	Fatores socioeconómicos	Dificuldades financeiras e acesso desigual a recursos educacionais	A instituição “está geograficamente localizada em situação de fronteira... com o conjunto de insegurança e instabilidade que tais situações potenciam”
	Dificuldades de aprendizagem	Problemas cognitivos e falta de suporte educacional adequado	“Apoio individualizado, com aulas de apoio pedagógico acrescido, apoio ao estudo e tutorias”
	Saúde mental	Impacto de ansiedade, depressão e outras condições psicológicas	“Reforçámos ainda o nosso quadro de pessoal passando a contar a tempo inteiro com uma psicóloga para apoiar alunos e professores”
	Falta de motivação	Percepção de inutilidade da escola e desinteresse pelo currículo	“Projeto Concentra – Programa de Promoção Cognitiva”
	Desigualdades culturais	Dificuldade na adaptação a diferentes realidades culturais	“Cabe-lhe o papel fundamental de contribuir para a integração daqueles que

			agora chegaram à Pa- rede”
Relação entre Ambiente Escolar e Motivação (OE2)	Clima escolar	Relações com professores e colegas, participação ativa dos alunos	“Acreditamos que as diversas formas de expressões artísticas são essenciais para o desenvolvimento pessoal dos alunos”
	Qualidade do ensino	Métodos de ensino e materiais pedagógicos inovadores	“Projeto de Sensibilização Social e Projeto XX Eco-Lógico”.
	Política Educativa	Medidas institucionais para melhorar o ambiente escolar	“Conservar o que sempre deu provas, alterar e modificar o que está a impedir a melhoria da qualidade do ensino proposto”
	Apoio psicossocial	Serviços de aconselhamento e apoio emocional	“Esta técnica é também a coordenadora da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva”
Impacto das Expectativas Familiares e Sociais (OE3)	Pressão familiar	Expectativas altas ou baixas influenciando a motivação dos alunos	A Instituição “tem demonstrado, pelo sucesso que representa o seu modelo associativo e de gestão”
	Influência cultural	Valores sociais que moldam o compromisso escolar	“Cabe-lhe o papel fundamental de contribuir para a integração daqueles que

			agora chegaram à XXXXXX”
	Expectativas institucionais	Influência das políticas institucionais na motivação dos estudantes	“Influência das políticas institucionais na motivação dos estudantes”
Recomendações para Melhorar a Motivação Escolar (OE4)	Suporte psicossocial	Serviços de apoio emocional e inclusão	“Passámos a contar a tempo inteiro com uma psicóloga para apoiar alunos e professores”
- O que já é feito.	Ensino inovador	Estratégias para tornar o ensino mais atrativo e acessível	“Apostámos no reforço e expansão das aulas coadjuvadas na área das expressões artísticas”
	Inclusão e equidade	Medidas para reduzir desigualdades e aumentar a participação	“Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva”
	Atividades extracurriculares	Programas extracurriculares que promovem o envolvimento dos alunos	“Projeto de Sensibilização Social e Projeto XX Eco-Lógico.”

Página propositadamente deixada em branco

Anexo III - Grelha Categorical Comparativa – Entrevistas Focais.

Página propositadamente deixada em branco

Grelha Categrical Comparativa – Entrevistas Focais.

Categoria Temática	Convergências	Divergências
Motivação Intrínseca	<p>Todos os grupos reconhecem a importância do gosto por aprender, da curiosidade e da descoberta. O sentimento de pertença e relações positivas são frequentemente mencionadas como fatores de forte influência na motivação.</p>	<p>Alunos do 1.º e 2.º ciclo associam o prazer de aprender à ludicidade e afeto; alunos do 3.º ciclo revelam menor entusiasmo espontâneo, referindo pressão e desmotivação curricular.</p>
Motivação Extrínseca	<p>É valorizada por alunos (sobretudo do 1.º e 2.º ciclo) através de recompensas, festas, liberdade e reconhecimento.</p>	<p>Professores e direção alertam para dependência excessiva de estímulos externos; encarregados reconhecem que a motivação externa é importante, mas desejam que os filhos desenvolvam mais autonomia e responsabilidade.</p>
Relações Interpessoais	<p>Todos os grupos identificam a relação com os outros (professores, colegas, técnicos) como central para a motivação e bem-estar.</p>	<p>Alunos do 3.º ciclo apontam distanciamento relacional e falta de apoio emocional; técnicos valorizam mais o papel do afeto; direção defende uma cultura escolar relacional como prioridade de gestão.</p>
Ambiente Escolar e Espaços	<p>Alunos e técnicos valorizam espaços como recreios, ginásios, biblioteca e salas de aula acolhedoras.</p>	<p>Alunos do 2.º e 3.º ciclo criticam a falta de espaços adequados para o estudo ou lazer; professores referem que os espaços não estão adaptados a uma pedagogia ativa.</p>
Organização Curricular	<p>Há consenso sobre a importância de metodologias</p>	

	mais práticas, diversificadas e centradas no aluno.	Alunos do 3.º ciclo pedem mais flexibilidade e autonomia curricular; professores sentem-se limitados pelo currículo e pela burocracia; direção admite pouca margem para inovação curricular efetiva.
Tempo e Ritmo Escolar	Todos os alunos expressam necessidade de melhor gestão do tempo escolar, com pausas equilibradas.	Alunos do 3.º ciclo consideram os blocos de 90 minutos cansativos; professores reconhecem a fadiga, mas valorizam continuidade pedagógica; encarregados preocupam-se com a sobrecarga diária.
Barreiras à Aprendizagem	Dificuldades de concentração, matérias pouco apelativas, ruído, falta de apoio individual e indisciplina afetam todos os níveis de ensino.	Alunos do 3.º ciclo referem maior pressão e ansiedade; técnicos alertam para frágil articulação dos apoios; professores sentem impotência face à heterogeneidade das turmas.
Envolvimento Familiar	Pais são considerados importantes no apoio à aprendizagem, sobretudo na explicação de conteúdos em casa.	Professores e direção referem que o envolvimento dos EE é desigual; técnicos sugerem maior literacia parental; alguns EE sentem-se afastados das decisões escolares.
Participação dos Alunos	Desejo generalizado por parte dos alunos de terem voz ativa na escola. Técnicos e professores reconhecem valor na participação estudantil.	Direção aponta falta de cultura participativa nas escolas; alunos do 3.º ciclo sentem-se pouco ouvidos; encarregados raramente percebem que os seus filhos sejam incluídos nas decisões.
Papel da Escola no Futuro	Todos os grupos reconhecem que a escola é funda-	Alunos do 1.º ciclo associam-no à aprendizagem

mental para preparar o futuro pessoal, social e profissional.

básica (ler, contar); do 3.º ciclo esperam orientação para o mundo do trabalho e competências reais, mas sentem que a escola ainda não responde a essa necessidade.

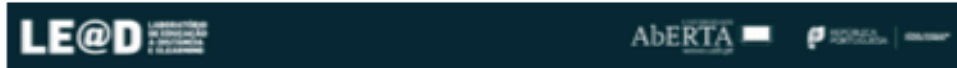
Fonte: Criação própria com base nas respostas das entrevistas

Página propositadamente deixada em branco

Anexo IV – Entrevista por Questionário - 1.º Ciclo

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista por Questionário - 1.º Ciclo



Questionário - Alunos do 1.º Ciclo

O presente questionário insere-se no projeto de investigação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Ana Patrícia Almeida, intitulada «O que Move os Alunos para a Escola de Hoje? Barreiras e Motivações», e no prévio consentimento informado e esclarecido pelo seu Encarregado de Educação assinado em suporte de papel que nos cedeu, vimos convidá-lo a participar neste questionário visando dar resposta aos seguintes objetivos: identificar fatores da motivação dos jovens para frequentarem a escola de hoje; explorar as barreiras percebidas pelos alunos que dificultam o seu envolvimento com os estudos; analisar a relação entre o ambiente escolar e a motivação dos alunos para aprender; avaliar o impacto das expectativas familiares e sociais na decisão dos alunos de frequentar a escola; desenvolver recomendações baseadas nos resultados que visam melhorar a motivação dos alunos e superar as barreiras ao acesso e à participação/motivação escolar. O questionário é anónimo e confidencial, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias dos trabalhos de investigação. O investigador: Aurélio José Martins. Em caso de dúvida contactar: 2201981@estudante.uab.pt. A sua colaboração, a qual agradecemos desde já, é muito importante para nós. Estimamos que demore, aproximadamente, 30 minutos a responder ao questionário.

Parte I Caracterização Pessoal e Académica.

(as seguintes questões pretendem caracterizar a amostra que serve de base para a realização do estudo. Deve assinar a opção ao seu caso.)

1. Género *

- Masculino.
- Feminino.

2. Idade *

- 6 anos.
- 7 anos.
- 8 anos.
- 9 anos.
- 10 ou mais anos.

3. Ano de Escolaridade *

- 1.º Ano.
- 2.º Ano.
- 3.º Ano.
- 4.º Ano.

Parte II

Nesta parte as questões são formuladas como afirmações, e os participantes devem responder segundo uma escala de Likert de 1 a 5, onde: **1** – Quase nunca (ex.: "Isso quase nunca acontece comigo.") **2** – Poucas vezes (ex.: "Acontece só de vez em quando.") **3** – Algumas vezes (ex.: "Acontece às vezes, mas nem sempre.") **4** – Muitas vezes (ex.: "Acontece na maioria das vezes.") **5** – Sempre (ex.: "Isso acontece sempre comigo.")

Motivações para vir à escola

4. Gosto de vir à escola todos os dias. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Acho divertido aprender coisas novas na escola. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Penso que o que aprendo na escola será importante no futuro. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. A escola ajuda-me a ser criativo. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Sinto que consigo fazer mais coisas sozinho por causa da escola. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Relações com outras pessoas.

9. Gosto de brincar com os meus amigos na escola. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Sinto-me à vontade para falar com os professores. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Os professores pedem a nossa ajuda nas aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Os professores ouvem as nossas ideias nas aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Dou-me bem com os colegas da minha turma. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Como são as aulas?

14. As aulas são divertidas e fazem-me querer aprender mais. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Os professores explicam as matérias de várias formas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Fazemos muitas atividades práticas nas aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Usamos computadores ou tablets nas aulas para aprender. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Os professores fazem perguntas que nos fazem pensar. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Horários e tempos de aula.

19. As aulas às vezes parecem muito longas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Consigo prestar atenção durante toda a aula. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Tenho tempo para descansar entre as aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. O horário das aulas está bom para mim. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. Gosto de aulas mais curtas e com brincadeiras. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Atividades fora das aulas.

24. Gosto das atividades fora das aulas (teatro, desporto, música). *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. Participo em atividades como desporto, teatro ou clubes. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. A escola convida-nos a participar em atividades divertidas fora das aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Estas atividades ajudam-me a aprender de outras formas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28. O desporto e as artes são importantes para mim. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola e os espaços.

29. Gosto das salas de aula porque são boas e confortáveis. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. O recreio é grande e bom para brincar. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31. A biblioteca é fácil de usar e tem livros bons. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32. Os computadores ou tablets da escola funcionam bem. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33. A escola tem melhorado os espaços para nós. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

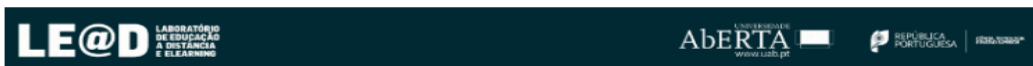
 Microsoft Forms

Página propositadamente deixada em branco

Anexo V - Entrevista por Questionário - 2.º e 3.º Ciclo

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista por Questionário - 2.º e 3.º Ciclo



Questionário - Alunos do 2.º Ciclo e 3.º Ciclo

O presente questionário insere-se no projeto de investigação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Ana Patrícia Almeida, intitulada «O que Move os Alunos para a Escola de Hoje? Barreiras e Motivações», e no prévio consentimento informado e esclarecido pelo seu Encarregado de Educação assinado em suporte de papel que nos cedeu, vimos convidá-lo a participar neste questionário visando dar resposta aos seguintes objetivos: Identificar fatores da motivação dos jovens para frequentarem a escola de hoje; explorar as barreiras percebidas pelos alunos que dificultam o seu envolvimento com os estudos; analisar a relação entre o ambiente escolar e a motivação dos alunos para aprender; avaliar o impacto das expectativas familiares e sociais na decisão dos alunos de frequentar a escola; desenvolver recomendações baseadas nos resultados que visam melhorar a motivação dos alunos e superar as barreiras ao acesso e à participação/motivação escolar. O questionário é anónimo e confidencial, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias dos trabalhos de investigação. O Investigador: Aurélio José Martins Em caso de dúvida contactar: 2201981@estudante.uab.pt. A sua colaboração, a qual agradecemos desde já, é muito importante para nós. Estimamos que demore, aproximadamente, 30 minutos a responder ao questionário.

Parte I Caracterização Pessoal e Académica.

(as seguintes questões pretendem caracterizar a amostra que serve de base para a realização do estudo. Deve assinar a opção ao seu caso.)

1. Género *

- Masculino.
- Feminino.

2. Idade *

- 10 anos.
- 11 anos.
- 12 anos.
- 13 anos.
- 15 anos.
- 16 anos ou mais anos.

3. Ano de Escolaridade *

- 5º Ano.
- 6º Ano.
- 7.º Ano.
- 8.º Ano.
- 9.º Ano.

Parte II

Nesta parte as questões são formuladas como afirmações, e os participantes devem responder segundo uma escala de Likert de 1 a 5, onde:

1 – Raramente; **2** – Pouco Frequente; **3** – Moderadamente; **4** – Frequentemente; **5** – Muito Frequente.

Motivações para frequentar a escola.

4. Sinto-me motivado para ir à escola todos os dias. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Gosto de aprender novas matérias na escola. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Sinto que o que aprendo na escola será útil para o meu futuro. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. A escola ajuda-me a desenvolver a minha criatividade. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. A escola incentiva-me a ser mais autónomo no meu estudo. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Fico nervoso antes de testes importantes. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Sinto-me pressionado para obter boas notas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Eu fico motivado(a) quando recebo elogios pelos meus bons resultados. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Os meus pais ficam orgulhosos quando eu faço algo bem na escola. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Eu gosto de superar desafios nas aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Quando tenho dificuldades, sinto-me motivado(a) a tentar novamente. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Sinto-me, sempre, confiante para enfrentar novos desafios académicos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Relações interpessoais.

16. Gosto de estar com os meus amigos na escola. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Sinto-me confortável a interagir com os professores. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Os meus professores incentivam a participação nas aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Sinto que a minha opinião é valorizada nas aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Tenho boas relações com os meus colegas de turma. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Metodologias de Ensino.

21. As aulas são interativas e envolventes. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22. Os professores utilizam métodos diversificados para ensinar. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. Tenho oportunidade de aprender através de atividades práticas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24. O uso de tecnologia nas aulas ajuda-me a compreender melhor os conteúdos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. Os professores incentivam a discussão e reflexão sobre os temas abordados. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Duração e estrutura das aulas.

26. As aulas de 90 minutos são cansativas para mim. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Sinto-me motivado para manter a atenção durante toda a aula. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28. Tenho intervalos suficientes para descansar entre as aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. O horário escolar é adequado para a minha aprendizagem. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. Prefiro aulas mais curtas e dinâmicas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Atividades Extracurriculares.

31. As atividades extracurriculares na escola são interessantes. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32. Participo frequentemente em atividades extracurriculares (teatro, desporto, voluntariado). *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33. A escola incentiva a participação em clubes e projetos extracurriculares. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

34. As atividades extracurriculares ajudam-me a aprender de forma diferente. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

35. O desporto e as artes são importantes para o meu desenvolvimento. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Infraestruturas Escolares.

36. As salas de aula são confortáveis e bem equipadas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

37. O espaço exterior da escola é adequado para o convívio e recreio. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

38. A biblioteca e outros espaços de estudo são acessíveis e bem organizados. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

39. Os equipamentos escolares (computadores, quadros interativos, etc.) funcionam corretamente. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

40. A escola investe na melhoria das infraestruturas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.



Página propositadamente deixada em branco

Anexo VI- Entrevista por Questionário - Docentes

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista por Questionário - Docentes

Questionário - Docentes

O presente questionário insere-se no projeto de investigação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Ana Patrícia Almeida, intitulada «O que Move os Alunos para a Escola de Hoje? Barreiras e Motivações», vimos convidá-lo a participar neste questionário visando dar resposta aos seguintes objetivos: Identificar fatores da motivação dos jovens para frequentarem a escola de hoje; explorar as barreiras percebidas pelos alunos que dificultam o seu envolvimento com os estudos; analisar a relação entre o ambiente escolar e a motivação dos alunos para aprender; avaliar o impacto das expectativas familiares e sociais na decisão dos alunos de frequentar a escola; desenvolver recomendações baseadas nos resultados que visam melhorar a motivação dos alunos e superar as barreiras ao acesso e à participação/motivação escolar. O questionário é anónimo e confidencial, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias dos trabalhos de investigação. O Investigador: Aurélio José Martins. Em caso de dúvida contactar: 2201981@estudante.uab.pt. A sua colaboração, a qual agradecemos desde já, é muito importante para nós. Estimamos que demore, aproximadamente, 30 minutos a responder ao questionário.

Originalia

Termo de consentimento: Para responder a este questionário, confirme que aceita as condições de participação clicando primeiro na(s) caixa(s) que aparecem abaixo e depois clicando em "seguinte" no final da página. *

Selecione 3 opções.

- Estou ciente dos objetivos e requisitos para a minha participação, tendo em conta o objetivo deste questionário;
- Sei que posso deixar de preencher o questionário a qualquer momento, encerrando assim a minha colaboração no estudo;
- Entendo que os dados que compartilho ao responder a pesquisa são confidenciais e serão utilizados apenas para fins científicos, e que a proteção dos dados será garantida.

Parte I Caracterização Pessoal e Académica.

(As seguintes questões pretendem caracterizar a amostra que serve de base para a realização do estudo). Deve assinar a opção ao seu caso.

Género: *

Masculino

Feminino

Faixa Etária: *

20 - 30 anos.

31 - 40 anos.

41 - 50 anos.

51 - 60 anos.

61 - 68 anos.

Ciclo de Ensino: *

1.º Ciclo

2.º Ciclo

3.º Ciclo

Habilitações Literárias: *

Bacharelato.

Licenciatura.

Mestrado.

Doutoramento.

Tempo de serviço Docente (em anos): *

Tempo de serviço na Escola (em anos) *

Parte II

Nesta parte as questões são formuladas como afirmações, e os participantes devem responder segundo uma escala de Likert de 1 a 5, onde:

1 – Raramente; **2** – Pouco Frequente; **3** – Moderadamente; **4** – Frequentemente; **5** – Muito Frequente.

Motivação dos alunos para a Escola

Os alunos demonstram entusiasmo para aprender nas minhas aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os alunos participam ativamente nas aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os alunos demonstram interesse em aprofundar os conteúdos abordados. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os alunos estabelecem metas académicas para si próprios. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os alunos sentem-se pressionados para obter boas notas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os alunos ficam motivados quando recebem elogios pelos bons resultados. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola promove estratégias para incentivar a motivação dos alunos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Quando sentem dificuldades, os alunos sentem-se sinto-me motivados(as) e voltam tentar. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os alunos revelam, sempre confiança para enfrentar novos desafios académicos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Relações Interpessoais.

Sinto que os alunos confiam em mim como professor/a *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tenho um bom relacionamento com os meus colegas de trabalho. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Sinto que a escola valoriza o trabalho dos professores. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O ambiente na sala de aula é positivo e colaborativo. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola incentiva a comunicação entre professores e encarregados de educação. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Metodologias de Ensino

Posso utilizar metodologias inovadoras nas minhas aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Tenho recursos adequados para tornar as aulas interativas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A formação contínua dos professores é incentivada pela escola. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os alunos demonstram maior envolvimento em aulas dinâmicas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A avaliação dos alunos é diversificada e justa. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Duração e estrutura das aulas.

A duração das aulas permite desenvolver os conteúdos de forma adequada. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola oferece flexibilidade na organização do horário letivo. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O tempo de intervalo entre as aulas é suficiente. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O tempo de trabalho autónomo dos alunos é respeitado. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A carga horária dos alunos está equilibrada. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Atividades Extracurriculares.

Os alunos participam regularmente em atividades extracurriculares. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

As atividades extracurriculares complementam a aprendizagem formal. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola valoriza o envolvimento dos professores em projetos extracurriculares. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

As atividades culturais e desportivas são incentivadas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O envolvimento dos pais nas atividades escolares é significativo. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Infraestruturas Escolares

As condições das salas de aula são adequadas para o ensino. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O material tecnológico da escola facilita o processo de ensino. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola oferece um ambiente agradável para o ensino e aprendizagem. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O apoio logístico da escola facilita o trabalho dos professores. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

As infraestruturas da escola estão em constante melhoria. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

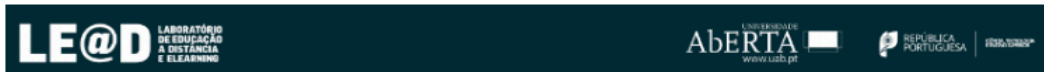


Página propositadamente deixada em branco

Anexo VII - Entrevista por Questionário - Encarregados de Educação

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista por Questionário - Encarregados de Educação



Questionário - Encarregados de Educação.

O presente questionário insere-se no projeto de investigação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Ana Patrícia Almeida, intitulada «O que Move os Alunos para a Escola de Hoje? Barreiras e Motivações», vimos convidá-lo a participar neste questionário visando dar resposta aos seguintes objetivos: Identificar fatores da motivação dos jovens para frequentarem a escola de hoje; explorar as barreiras percebidas pelos alunos que dificultam o seu envolvimento com os estudos; analisar a relação entre o ambiente escolar e a motivação dos alunos para aprender; avaliar o impacto das expectativas familiares e sociais na decisão dos alunos de frequentar a escola; desenvolver recomendações baseadas nos resultados que visam melhorar a motivação dos alunos e superar as barreiras ao acesso e à participação/motivação escolar. O questionário é anónimo e confidencial, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias dos trabalhos de investigação. O Investigador: Aurélio José Martins. Em caso de dúvida contactar: 2201981@estudante.uab.pt. A sua colaboração, a qual agradecemos desde já, é muito importante para nós. Estimamos que demore, aproximadamente, 30 minutos a responder ao questionário.

* Obrigatória

Termo de consentimento: Para responder a este questionário, confirme que aceita as condições de participação clicando primeiro na(s) caixa(s) que aparecem abaixo e depois clicando em "seguinte" no final da página. *

Selecione 3 opções.

- Estou ciente dos objetivos e requisitos para a minha participação, tendo em conta o objetivo deste questionário;
- Sei que posso deixar de preencher o questionário a qualquer momento, encerrando assim a minha colaboração no estudo;
- Entendo que os dados que compartilho ao responder a pesquisa são confidenciais e serão utilizados apenas para fins científicos, e que a proteção dos dados será garantida.

Parte I Caracterização Pessoal e Académica.

(As seguintes questões pretendem caracterizar a amostra que serve de base para a realização do estudo). Deve assinar a opção ao seu caso.

Género: *

Masculino

Feminino

Faixa Etária: *

20 - 30 anos.

31 - 40 anos.

41 - 50 anos.

51 - 60 anos.

61 ou mais

Habilitações Literárias: *

Ensino Básico.

Ensino Secundário.

Bacharelato.

Licenciatura.

Mestrado.

Doutoramento.

Quantos educandos frequentam esta escola? *

Há quantos anos tem ligação a com esta escola? (em anos) *

Parte II

Nesta parte as questões são formuladas como afirmações, e os participantes devem responder segundo uma escala de Likert de 1 a 5, onde:

1 – Raramente; **2** – Pouco Frequente; **3** – Moderadamente; **4** – Frequentemente; **5** – Muito Frequente.

Motivação dos alunos para a Escola

O meu educando gosta de ir à escola todos os dias. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ele/ela mostra interesse em aprender coisas novas na escola. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O meu educando sente-se motivado(a) para concluir os trabalhos escolares. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ele/ela considera que a escola é importante para o futuro. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O meu educando gosta de participar em atividades escolares. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O meu educando sente pressionado para obter boas notas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O meu educando fica motivado quando recebe elogios pelos bons resultados. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola promove estratégias para incentivar a motivação dos alunos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O meu educando revela, sempre confiança para enfrentar novos desafios académicos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Relações Interpessoais.

O meu educando tem boas relações com os colegas de turma. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ele/ela sente-se à vontade para conversar com os professores. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os professores incentivam a participação do meu educando nas aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola promove um ambiente de respeito e inclusão. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O meu educando sente-se apoiado pelos colegas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Metodologias de Ensino

A escola utiliza métodos diversificados para ensinar. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os professores fazem atividades práticas que ajudam o meu educando a compreender os conteúdos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A tecnologia (computadores, tablets, etc.) é usada de forma eficaz nas aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O meu educando sente-se estimulado(a) pelas metodologias de ensino adotadas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os professores valorizam as opiniões e ideias do meu educando. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ambiente Escolar.

As infraestruturas da escola são adequadas às necessidades dos alunos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola proporciona um ambiente seguro e acolhedor para os alunos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os espaços exteriores, como o recreio, são apropriados para o convívio e lazer. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os materiais escolares fornecidos pela escola ajudam no desenvolvimento do meu educando. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola investe na melhoria contínua dos espaços. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comunicação e Envolvimento.

A escola mantém-me bem informado(a) sobre o desempenho do meu educando. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Sou convidado(a) a participar em eventos escolares, como reuniões e projetos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A comunicação com os professores é eficaz e clara. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Sinto-me incluído(a) nas decisões relacionadas com o percurso educativo do meu educando. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola valoriza a participação dos encarregados de educação. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Página propositadamente deixada em branco

Anexo VIII - Entrevista por Questionário - Técnicos Superiores

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista por Questionário - Técnicos Superiores

Questionário - Técnicos Superiores

O presente questionário insere-se no projeto de investigação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Ana Patrícia Almeida, intitulada «O que Move os Alunos para a Escola de Hoje? Barreiras e Motivações», vimos convidá-lo a participar neste questionário visando dar resposta aos seguintes objetivos: Identificar fatores da motivação dos jovens para frequentarem a escola de hoje; explorar as barreiras percebidas pelos alunos que dificultam o seu envolvimento com os estudos; analisar a relação entre o ambiente escolar e a motivação dos alunos para aprender; avaliar o impacto das expectativas familiares e sociais na decisão dos alunos de frequentar a escola; desenvolver recomendações baseadas nos resultados que visam melhorar a motivação dos alunos e superar as barreiras ao acesso e à participação/motivação escolar. O questionário é anónimo e confidencial, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias dos trabalhos de investigação. O Investigador: Aurélio José Martins. Em caso de dúvida contactar: 2201981@estudante.uab.pt. A sua colaboração, a qual agradecemos desde já, é muito importante para nós. Estimamos que demore, aproximadamente, 30 minutos a responder ao questionário.

Obrigatória

Termo de consentimento: Para responder a este questionário, confirme que aceita as condições de participação clicando primeiro na(s) caixa(s) que aparecem abaixo e depois clicando em "seguinte" no final da página. *

Selecione 3 opções.

- Estou ciente dos objetivos e requisitos para a minha participação, tendo em conta o objetivo deste questionário;
- Sei que posso deixar de preencher o questionário a qualquer momento, encerrando assim a minha colaboração no estudo;
- Entendo que os dados que compartilho ao responder a pesquisa são confidenciais e serão utilizados apenas para fins científicos, e que a proteção dos dados será garantida.

Parte I Caracterização Pessoal e Académica.

(As seguintes questões pretendem caracterizar a amostra que serve de base para a realização do estudo). Deve assinar a opção ao seu caso.

Género: *

Masculino

Feminino

Faixa Etária: *

20 - 30 anos.

31 - 40 anos.

41 - 50 anos.

51 - 60 anos.

61 - 68 anos.

Habilitações Literárias: *

Bacharelato.

Licenciatura.

Mestrado.

Doutoramento.

Tempo de serviço como técnica/o Superior (em anos): *

Tempo de serviço na Escola (em anos) *

Parte II

Nesta parte as questões são formuladas como afirmações, e os participantes devem responder segundo uma escala de Likert de 1 a 5, onde:

1 – Raramente; **2** – Pouco Frequente; **3** – Moderadamente; **4** – Frequentemente; **5** – Muito Frequente.

Apoio aos Alunos.

Os alunos procuram apoio técnico para superar dificuldades escolares. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O apoio especializado melhora o desempenho académico dos alunos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os alunos mostram-se interessados nas atividades propostas pelos técnicos superiores. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Há uma boa comunicação entre os técnicos superiores e os professores para apoiar os alunos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Sinto que os alunos se sentem confortáveis ao procurar ajuda técnica. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Inclusão e Diversidade.

A escola tem estratégias eficazes para incluir todos os alunos, independentemente das suas necessidades. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Há recursos suficientes para apoiar alunos com necessidades educativas especiais. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola valoriza a diversidade e promove a inclusão. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

As ações dos técnicos superiores contribuem para um ambiente escolar mais inclusivo. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os alunos com dificuldades têm acesso ao suporte necessário. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ambiente de Trabalho.

As infraestruturas e os materiais disponíveis são adequados para o trabalho técnico. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Existe uma boa articulação entre a equipa pedagógica e os técnicos superiores. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O ambiente escolar é colaborativo e facilita o trabalho multidisciplinar. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Sinto que a direção pedagógica valoriza o trabalho dos técnicos/as superiores. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Há oportunidades de formação contínua para os técnicos superiores. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Impacto no Desenvolvimento dos Discentes.

As intervenções técnicas têm resultados positivos no comportamento dos alunos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os alunos mostram melhorias após o acompanhamento técnico. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os encarregados de educação reconhecem a importância do trabalho técnico. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Há evidências de que as ações técnicas ajudam os alunos a alcançar melhores resultados académicos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O trabalho técnico contribui para a saúde emocional dos alunos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Infraestruturas Escolares

As condições das salas de aula são adequadas para o ensino. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O material tecnológico da escola facilita o processo de ensino. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola oferece um ambiente agradável para o ensino e aprendizagem. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O apoio logístico da escola facilita o trabalho dos professores. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

As infraestruturas da escola estão em constante melhoria. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

Página propositadamente deixada em branco

Anexo IX - Entrevista por Questionário - Direção Pedagógica

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista por Questionário - Direção Pedagógica



Questionário - Direção Pedagógica

O presente questionário insere-se no projeto de investigação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta, sob a orientação da Professora Doutora Ana Patrícia Almeida, intitulada «O que Move os Alunos para a Escola de Hoje? Barreiras e Motivações», vimos convidá-lo a participar neste questionário visando dar resposta aos seguintes objetivos: Identificar fatores da motivação dos jovens para frequentarem a escola de hoje; explorar as barreiras percebidas pelos alunos que dificultam o seu envolvimento com os estudos; analisar a relação entre o ambiente escolar e a motivação dos alunos para aprender; avaliar o impacto das expectativas familiares e sociais na decisão dos alunos de frequentar a escola; desenvolver recomendações baseadas nos resultados que visam melhorar a motivação dos alunos e superar as barreiras ao acesso e à participação/motivação escolar. O questionário é anónimo e confidencial, sendo seguidas as regras deontológicas e éticas próprias dos trabalhos de investigação. O Investigador: Aurélio José Martins. Em caso de dúvida contactar: 2201981@estudante.uab.pt. A sua colaboração, a qual agradecemos desde já, é muito importante para nós. Estimamos que demore, aproximadamente, 30 minutos a responder ao questionário.

Obrigatória

Termo de consentimento: Para responder a este questionário, confirme que aceita as condições de participação clicando primeiro na(s) caixa(s) que aparecem abaixo e depois clicando em "seguinte" no final da página. *

Selecione 3 opções.

- Estou ciente dos objetivos e requisitos para a minha participação, tendo em conta o objetivo deste questionário;
- Sei que posso deixar de preencher o questionário a qualquer momento, encerrando assim a minha colaboração no estudo;
- Entendo que os dados que compartilho ao responder a pesquisa são confidenciais e serão utilizados apenas para fins científicos, e que a proteção dos dados será garantida.

Parte I Caracterização Pessoal e Académica.

(As seguintes questões pretendem caracterizar a amostra que serve de base para a realização do estudo). Deve assinar a opção ao seu caso.

Género: *

Masculino

Feminino

Faixa Etária: *

20 - 30 anos.

31 - 40 anos.

41 - 50 anos.

51 - 60 anos.

61 - 68 anos.

Habilitações Literárias: *

Bacharelato.

Licenciatura.

Mestrado.

Doutoramento.

Tempo de serviço como Diretor Pedagógico (em anos): *

Tempo de serviço na Escola (em anos) *

Parte II

Nesta parte as questões são formuladas como afirmações, e os participantes devem responder segundo uma escala de Likert de 1 a 5, onde:

1 – Raramente; **2** – Pouco Frequente; **3** – Moderadamente; **4** – Frequentemente; **5** – Muito Frequente.

Motivação dos alunos para a Escola.

Os alunos demonstram interesse pelas atividades escolares. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola aplica políticas eficazes para motivar os alunos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os alunos participam ativamente em atividades extracurriculares. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Há uma boa articulação entre professores e alunos para garantir o envolvimento nas aulas. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A motivação dos alunos tem melhorado ao longo do tempo. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Gestão e Organização.

A escola tem recursos adequados para implementar o seu projeto educativo. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

As metodologias de ensino adotadas são inovadoras e eficazes. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Existe uma boa articulação entre professores, técnicos superiores e direção pedagógica. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O regulamento interno reflete as necessidades atuais da comunidade escolar. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola consegue gerir de forma eficiente as necessidades individuais dos alunos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Comunicação com a Comunidade Escolar.

A direção pedagógica mantém uma comunicação eficaz com os encarregados de educação.

*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Professores e técnicos sentem-se apoiados pela direção pedagógica.

*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola envolve a comunidade local nas suas iniciativas.

*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Há uma estratégia clara para informar todos os intervenientes sobre mudanças ou decisões importantes.

*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola promove reuniões regulares para avaliar o desempenho geral.

*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Desenvolvimento de Projetos.

A escola implementa projetos pedagógicos inovadores. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

As atividades extracurriculares são planeadas de forma a complementar o currículo. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os projetos educativos incluem valores como a inclusão, cidadania e sustentabilidade. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola avalia regularmente o impacto dos projetos no sucesso escolar dos alunos. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Os projetos promovem o desenvolvimento de competências socio emocionais. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Infraestruturas Escolares

As condições das salas de aula são adequadas para o ensino. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O material tecnológico da escola facilita o processo de ensino. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A escola oferece um ambiente agradável para o ensino e aprendizagem. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O apoio logístico da escola facilita o trabalho dos professores. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

As infraestruturas da escola estão em constante melhoria. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Este conteúdo não foi criado nem é aprovado pela Microsoft. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário.

 Microsoft Forms

Página propositadamente deixada em branco

Anexo X - Transcrição da entrevista aos alunos do 1.º e 2.º ano.

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista - Alunos 1.º e 2.º Ano

(A contextualização da entrevista e a recolha de dados sociodemográficos não integram esta transcrição).

Moderador: todos vocês fizeram um desenho certo?

Todos: Sim

Moderador: mostrem o vosso desenho. O que significa?

A1/2.1: Um ginásio

Moderador: é o que mais gosta na escola ou o que menos gosta da escola?

A1/2.1: é o que mais gosto

Moderador: e porque que gosta muito do ginásio?

A1/2.1: porque eu gosto muito de dar cambalhotas, gosto muito de andar na trave....

Moderador: gosta muito de atividades desportivas?

A1/2.1: Sim.

Moderador: posso ver o seu desenho? O que significa o seu desenho?

A1/2.2: representa eu estudar Estudo do Meio

Moderador: é porque que gosta do estudo do meio?

A1/2.2: gosto de ver os planetas.... os dentes.

Moderador: é o que não gosta nada, nada na escola?

A1/2.2: que me chateiem....

Moderador: posso ver o seu desenho, o que significa?

A1/2.3: significa o campo de futebol

Moderador: é por isso que gosta da escola?

A1/2.3: Sim

Moderador: e o seu desenho o que significa?

A1/2.4: É o campo de futebol que é o sítio que mais gosto de brincar que é o ringue (aponta para a direita) que é ali. Eu gosto mais de jogar no ringue do que no pátio ou na cobertura, porque lá (pátio e cobertura) pudemos magoarmos mais.

Moderador: é menos perigoso?

A1/2.4: Sim! Então eu gosto mais de jogar ali e também gosto muito de jogar futebol

Moderador: e o seu desenho o que significa?

A1/2.5: o meu desenho significa que eu gosto muito de brincar com o meu amigo

Moderador: e vem à escola para brincar com ele

A1/2.5: Sim!

Moderador: Mas, fora da escola não vê o seu amigo?

A1/2.5: Não! Não vejo.

Moderador: e nas férias como é que fazem?

A1/2.5: não sei....

Moderador: e o seu desenho o que significa?

A1/2.6: o meu desenho significa livros, eu gosto muito de ver as folhas

Moderador: e já consegue ler todas as palavras?

A1/2.6: ainda não.

Moderador: Como é que se sentem quando aprendem algo novo aqui na escola?

A1/2.5: Felizes.

Moderador: Sente-se feliz? Porquê?

A1/2.5: Porque vamos aprender algo de novo.

Moderador: Como é que se sente?

A1/2.4: Eu sinto-me que a minha cabeça está a aprender mais.

Moderador: Está a aprender mais coisas?

A1/2.4: Sim.

Moderador: Como é que se sente, querida?

A1/2.1: Curiosa.

Moderador: Curiosa ainda mais? Quer aprender mais coisas ainda do que a normal?

A1/2.1: Sim!

Moderador: Como é que se sente quando aprende coisas novas?

A1/2.2: Feliz.

Moderador: Feliz? Porquê?

A1/2.2: Porque estamos a aprender algo de novo e eu gosto de aprender coisas novas.

Moderador: Como é que se sente quando aprende coisas novas?

A1/2.3: (O aluno fica muito pensativo a olhar para o ar) Feliz....

Moderador: que é que sente quando aprende coisas novas?

A1/2.6: (O aluno fica muito pensativo a olhar para o ar) - Não consegue responder esta questão.

Moderador: Acham importantes as coisas que aprendem?

Todos: Sim.

Moderador: Porquê que acham importante?

A1/2.4: Imagina que fazemos uma coisa má. E depois o adulto ou quem sabe, diz-nos que nós não devemos fazer isso. E depois nós começamos a aprender e nunca mais fazemos aquilo.

Moderador: E é sempre fácil aprender?

A1/2.4: Não. Mais ou menos.

Moderador: E o que é que podia ajudar para aprenderem mais coisas? O que é que nos ajudaria a aprender mais coisas?

A1/2.4: Ir à escola.

Moderador: E a escola era assim? Igual a esta? Exatamente igual?

A1/2.5: Não!

Moderador: Ou tinham coisas para fazer diferente?

A1/2.4: Eu gosto muito desta.

Moderador: O colega diz que não.

A1/2.5: Coisas para fazer diferente. Nós também devemos praticar o que já aprendemos.

Moderador: Mas o que é que fazíamos de diferente? Coisas diferentes que nos ajudariam a aprender mais coisas. O que é que acham que podiam mudar? **A1/2.5:** As coisas que aprendemos.

Moderador: O quê? Como por exemplo?

A1/2.5: Como por exemplo, nós, como já aprendemos as vogais, depois vamos aprender as consoantes por aí fora.

Moderador: Ok. Mas o que é que podiam mudar para aprender mais coisas? O que é que acham que podiam mudar? O que é que acham que podiam mudar para aprender mais coisas?

A1/2.5: Não sei.

A1/2.1: Podemos fazer outras estratégias para ir a aprender na matemática. **Moderador:** Que estratégias? Só na matemática? Só serve para a matemática essa estratégia?

A1/2.1: Eu acho que sim.

Moderador: E outras coisas que acham que podiam mudar aqui na escola, para vocês aprenderem mais? Não há assim nada que queiram mudar?

A1/2.2: ter mais anos,

Moderador: a escola é ir até ao secundário

A1/2.2: Sim.

Moderador: E o que é que nos deixa entusiasmados para aprenderem mais coisas?

A1/2.5: Porque é sempre um dia novo.

Moderador: Um dia novo, com novas oportunidades, é isso?

A1/2.5: Sim.

A1/2.4: Por causa que vou fazer Karaté e vou estar com os meus amigos.

Moderador: E o menino gosta dessas atividades.

A1/2.4: Sim, porque é desporto e assim ficamos mais fortes.

Moderador: Amanhã quer vir à escola?

A1/2.3: Sim

Moderador: Porquê?

A1/2.3: Porque ir cá com os amigos e aprender.

Moderador: Amanhã querem vir à escola, meninas?

A1/2.1 e A1/2.2: Sim.

Moderador: E porquê querem vir à escola amanhã?

A1/2.2: Porque há coisas novas.

Moderador: Então agora quero que pensem um bocadinho na vossa escola. Sim. Quero que pensem nesta escola, nos espaços. Como é que é a vossa sala de aula? Como é que é o recreio? Como é que é a cantina? A biblioteca? Gostam desses espaços? Não gostam? E como é que podíamos mudar essas coisas?

Então vamos pensar na nossa sala de aula, nos espaços, no ginásio, no recreio, na cantina, na biblioteca, estão a pensar? E então, gostam da escola, desses espaços ou não?

A1/2.5: Eu gosto da minha sala de aula porque lá posso dar as minhas dicas e as minhas estratégias, para fazer contas. Posso utilizar essas contas e depois também posso escrever histórias, vai para o professor e diz para escrever histórias. Depois....e também gosto do recreio, porque lá posso inventar novas brincadeiras, expressar a minha memória. Posso inventar novas, tipo, brincadeiras, brincar com os meus amigos.

Moderador: E o que é que não gosta nada na escola? O que é que mudava nesta escola?

A1/2.5: Era haver uma nova disciplina.

Moderador: Como é que se chama essa disciplina?

A1/2.5: Ainda não tive nenhuma mais, só estou a dizer isto.

Moderador: queria ter mais disciplinas.

A1/2.5: Sim!

Moderador: E as disciplinas como é que eram? Eram práticas, mais práticas, mais teóricas?

A1/2.5: Mais práticas.

Moderador: Porque acha que tem muitas disciplinas teóricas, é isso?

A1/2.5: Tipo, quando eu comecei a ter ciências, não estava preparado, mas depois fui evoluindo, evoluindo, evoluindo, até adorar esta disciplina.

Moderador: O que é que mais gosta na escola, aqui nesta escola, ou o que é que mudaria na escola?

A1/2.6: Gosto da sala de aula, porque podemos aprender cada vez coisas mais boas.

Moderador: E a biblioteca, como é que é a vossa biblioteca aqui na escola?

A1/2.2: Está mesmo aqui ao lado.

Moderador: É aqui ao lado? E é grande, é pequena, funciona?

A1/2.4: Agora não é assim tão grande.

A1/2.3: Porque o xadrez está lá.

A1/2.4: E agora ali são três coisas. É a biblioteca, a sala de xadrez e a sala de TIC.

Moderador: Aí, é muita coisa. Então a biblioteca não funciona.

A1/2.4: Funciona, mas três.

Moderador: Isso é uma coisa que vos deixa triste?

Todos: Sim.

A1/2.4: Eu gosto de ir à biblioteca, mas agora não posso.

Moderador: E o que é que gostariam de fazer lá na biblioteca?

A1/2.4: Ler livros. Ler livros, mais. Levava um livro para casa. Levava um livro para casa. Depois lia e fazia um desenho sobre a história.

Moderador: Acham que a biblioteca era importante para vocês terem uma melhor aprendizagem? Que vos ajudaria a aprender mais coisas?

Todos: Sim.

A1/2.5: É porque se nós lermos muitas vezes, vai-nos começar a ter mais vontade de ler, ler, ler, ler, ler. Muitas vezes e ficarmos uns peritos a ler.

Moderador: O que é que mais gosta aqui na escola dos espaços? E o que é que menos gosta?

A1/2.4: Eu gosto mais da escola por causa que a minha sala de aula e a minha professora é muito simpática. E faz estas coisas para nós, tanto uma troca de prendas no Natal, como nós merecemos. E gosto muito disso. E depois também gosto da minha sala, que é um bom espaço, e gosto dos meus colegas.

Moderador: Então, é as relações interpessoais.

A1/2.4: Sim.

Moderador: E acha que o estar com os outros, o gostar dos seus colegas, o gostar da professora, e da professora promover ambientes saudáveis e na troca de prendas, o motiva para vir à escola no dia seguinte. É isso?

A1/2.4: Sim.

Moderador: o que é que mais gosta da escola?

A1/2.3: Gosto de jogar futebol, de estar com os meus amigos

Moderador: e o que não nada?

A1/2.3: Nada. Gosta de tudo.

Moderador: Esta é a sua escola ideal?

A1/2.3: Sim

Moderador: o que é que mais gosta da escola?

A1/2.2: De aprender. Brincar com os amigos.

Moderador: E outros espaços? Gosta da sua sala de aula?

A1/2.2: Sim.

Moderador: E do recreio? Gosta do recreio?

A1/2.2: Sim.

Moderador: E outros passos que gostas?

O ringue a cobertura.

Moderador: o que é que mais gosta da escola.

A1/2.1: Gosto do ginásio, gosto de aprender.

Moderador: gosta da sua sala de aula ou não? Mudava alguma coisa?

A1/2.1: Acho que não.

Moderador: E no recreio mudava alguma coisa? Só mudava a biblioteca, é isso?

A1/2.1: Sim.

Moderador: A biblioteca é que está a precisar de uma séria obra.

A1/2.1: Também queria ter uma história a partir do primeiro ano.

Moderador: Queria ter a história a partir do primeiro ano. Queria ter essa disciplina mais teórica e menos prática?

Imaginem que são o diretor da escola por um dia, o que mudavam nesta escola?

A1/2.1: A biblioteca

A1/2.4: Mudava esta sala, é muito fria.

A1/2.2: também mudava a biblioteca.

A1/2.3: Mudava todas as salas.

Moderador: Todas? Porquê? O que é que está mal na sala?

A1/2.3: Eu queria ter mais amigos e mais espaço no recreio.

A1/2.5: Eu organizava quando era Natal, fazia uma festa de Natal para celebrarmos Jesus.

A1/2.6: Não mudava assim nada, de repente.

Moderador: Estamos quase a concluir, mas eu queria só perguntar se alguém quer dizer mais alguma coisa relacionado com aquilo que nós estivemos aqui a falar. O que é que acham que temos aqui a falar hoje?

A1/2.2: Da escola.

Moderador: Da escola. E o que é que estivemos a falar da escola?

A1/2.4: Sobre o que nós mais gostamos e o que menos gostamos.

Moderador: Alguém quer acrescentar alguma coisa? Que se tenham lembrado agora? Que não tenham referido? Não...?

Todos: Não.

Página propositadamente deixada em branco

Anexo XI - Transcrição da entrevista aos alunos do 3.º e 4.º ano.

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista - Alunos 3.º e 4.º Ano

(A contextualização da entrevista e a recolha de dados sociodemográficos não integram esta transcrição).

Moderador: Já nos apresentamos todos, portanto já sabemos quem somos. E a minha primeira questão é quais são os momentos em que se sentem mais motivados para participar nas aulas? Ou seja, quando estão a ter aulas, quando é que estão mais motivados.

A3/4.1: Costumo gostar mais e ficar mais motivada. Motivada. Na expressão plástica e na matemática.

Moderador: Porquê?

A3/4.1: Por causa que eu gosto de ser criativa e gosto muito de fazer contas. Gosta de ser criativa e gosta de fazer contas.

A3/4.2: Inspiro mais na matemática e na educação física.

Moderador: Porquê?

A3/4.2: Na educação física eu gosto de exercitar o corpo e na matemática tal como eu disse gosto de fazer muito contas.

A3/4.3: Eu gosto mais de fazer música, porque nós fazemos jogos muito fixes com lenços, teatro e matemática porque em matemática eu gosto de aprender os ângulos e fazer as contas de vezes em pé e no teatro eu gosto de representar.

A3/4.4: Eu gosto muito de educação física e também no teatro.

Moderador: Porquê?

A3/4.4: Porque no teatro posso representar como a A3/4.3 e na educação física nós também nós exercitamos o corpo.

A3/4.5: Eu gosto muito de estudo de meio, educação física e teatro. Na Educação Física gosto de aquecer, gosto de fazer coisas mais livres e gosto muito de estudo de meio, porque adoro aprender, adoro fazer experiências e de teatro porque eu gosto muito de atuar e gosto muito de mostrar meu talento.

A3/4.6: Eu gosto de teatro e de estudo de meio. De teatro porque gosto do professor e deixam-nos fazer teatro à nossa maneira e, de estudo de meio porque gosto de aprender coisas sobre o mundo e fazer experiências.

A3/4.7: Educação Física e Estudo do Meio. Educação física é porque às vezes fazemos os jogos e o estudo de meio é porque gosto de aprender estudo de meio.

Moderador: Quando estamos na sala de aula, o que vos faz colocar o braço no ar para responder e para participar na sala de aula? O que vos leva a fazer isso?

A3/4.1: Eu faço as respostas e mostro mais ou menos o que sei.

Moderador: Mais alguma coisa que queiram dizer sobre isto?

A3/4.2: Fazer alguma à professora que não sabemos, mostramos que sabemos algo.

Moderador: E quando não sabem ou não têm nem certeza sabem a resposta, também colocam o braço no ar?

Todos: Sim

Moderador: Sem medos?

Todos: Sim.

Moderador: Amanhã querem vir à escola?

Todos: Sim.

Moderador: Porquê?

A3/4.1 Eu gosto de brincar com os meus amigos. E gosto da professora. Assim consigo brincar mais e consigo fazer cada dia mais amigos.

Moderador: E quando está em casa não tem oportunidade de brincar com os seus amigos?

A3/4.1 Não e Sim. Por exemplo, posso fazer uma festa e chamar os meus amigos e também tenho uma irmã que posso brincar.

A3/4.2: O recreio. Gosto muito dos professores. Gosto muito de estudar. Muito de brincar.

A3/4.3: Eu gosto de fazer coisas que não dá para fazer em casa porque eu não tenho irmã. Quer dizer.... Tenho, só que ela é mais crescida, então quero sempre estar a fazer outra coisa. E também gosto das aulas porque a professora faz jogos connosco e também as matérias são divertidas porque a professora faz aprender de outras maneiras.

A3/4.4: A mesma coisa a A3/4.3 é que meus irmãos são muito mais velhos. Eu não consigo brincar. Eu brinco sozinha, às vezes. Mas, outras vezes, também brinco. Mas eu gosto muito de ir à escola porque tem muitas atividades. E também gosto muito de brincar com as outras pessoas.

A3/4.5: Eu gosto de ir à escola porque estou com os meus amigos, aprendo coisas. E porque, também, gosto de estudar, estar ao pé dos professores, falar com eles. Gosto de brincar com os amigos da escola, porque eu também não consigo brincar muito porque o meu irmão ainda é muito pequenino e ainda não percebe e também não é as brincadeiras que eu brinco.

A3/4.6: Eu gosto de ir à escola porque gosto de aprender, gosto de estar com os meus amigos e os meus amigos muito raramente vêm à minha casa porque a maior parte dos meus amigos

têm atividades extras e não podem vir à minha casa. Por isso eu gosto de brincar com eles e gosto de aprender as matérias que eu gosto.

A3/4.7: Eu gosto de ir à escola porque gosto de aprender, dos professores e fico com menos tempo no telemóvel.

Moderador: Então, o que vocês me querem dizer é que venham muito à escola porque é a oportunidade que têm para estar com os vossos amigos. Fora da escola, não têm a oportunidade de estar com os vossos amigos?

Todos: Não

Moderador: E acham importante o que aprendem aqui na escola, as matérias que aprendem? Gostam de aprender as matérias? E porque é que acham importante aprender essas matérias?

A3/4.7: O que vai ajudar no nosso futuro.

A3/4.1: Também para nós ensinarmos aos nossos filhos.

Moderador: Então, aqui na escola vocês têm muitas atividades?

Todos: Sim.

Moderador: Que atividades é que têm?

A3/4.1: xadrez,

A3/4.4: educação física,

A3/4.7: teatro,

A3/4.8: estudo de meio,

A3/4.5: educação musical,

A3/4.2: português,

A3/4.1: expressão plástica,

A3/4.4: matemática e Tic.

Moderador: E há outras atividades que vocês gostariam que houvesse aqui na escola? Se sim, quais?

A3/4.4: Ginástica acrobática.

A3/4.1: Dança.?

Moderador: Quando aprendem algo novo, como é que se sentem?

A3/4.1: Eu fico mais ou menos a melhor nervosa, mas corre sempre bem.

A3/4.4: Eu fico mais feliz porque eu tenho mais coisas para fazer e consigo fazer mais coisas.

A3/4.6: Eu fico mais feliz porque estou preparado para saber mais coisas no futuro. **A3/4.3:** Sinto-me mais e crescida porque tem mais conhecimento.

Moderador: E o quê é que vos faz querer aprender mais coisas?

A3/4.1: Por exemplo, quando alguém precisa de ajuda e já temos esse conhecimento, conseguimos ajudar-nos facilmente.

A3/4.3: Para o nosso próximo trabalho conseguirmos, no trabalho temos de saber, de ter conhecimento para ficar lá

A3/4.6: Para no futuro a nossa mente estar mais desenvolvida e conseguirmos ajudar mais pessoas.

A3/4.2: Estar mais esperto. Ajudar pessoas.

Moderador: A escola é importante?

Todos: Sim. Sim. Sim. Sim. Sim. Sim. Sim. Sim. Sim. Sim. Sim. Sim. Sim. Sim. Sim.

Moderador: porquê?

A3/4.7: para aprender, senão na sabíamos ler nada, nem escrever.

A3/4.5: E também não fazíamos amigos.

Moderador: A escola é muito importante para os amigos?

Todos: sim

Moderador: E vocês conhecem a escola? Já estão cá há muito tempo?

A3/4.2: Há 2 anos!

A3/4.1: Há 4 anos!

A3/4.4: Eu desde o pré.

Moderador: Então já conhecerem a escola toda! Pensem em todos os espaços. Nas vossas aulas de aula, no refeitório, na biblioteca, no ringue, no ginásio, tudo o que há na escola, todos os espaços. O que é que vocês mudariam nos espaços?

A3/4.1: colocaria colchões, porque às vezes nós corremos, por exemplo, eu já torci o pé na escola, e algumas regras podiam ser mudadas.

Moderador: quais regras?

A3/4.1: Por palavras mais ou menos, por exemplo, não podes correr, podia ter um explicativo porque não se pode correr, para se perceber mais fácil e para deixar correr. Para deixar-te correr mais facilmente.

A3/4.5: No nosso pátio, cá em cima, um dia o meu irmão caiu por causa que uma raiz estava a nascer e fazia um alto. Então as pessoas podem cair lá e magoarem-se.

A3/4.6: Uma vez no portão da entrada de baixo, a minha avó fazia caindo na parte onde sobe, por isso caía. Acho que se podia pôr uma rampa para as pessoas mais velhas não poderem cair.

Moderador: Mas pensem agora nas salas de aula. Como é que é a vossa biblioteca? **A3/4.4:** É ali mesmo, só que trocaram porque o 5º C veio para esta escola e agora temos as salas de andares ali.

Moderador: E como é que funciona? Como funciona a vossa biblioteca?

A3/4.4: Quando temos as aulas de Xadrez nós vamos para ali e se alguém quiser ler ou estudar não podem, porque a sala esta ocupada.

A3/4.1: A biblioteca esta ocupada.

Moderador: Quais são os espaços que mais gostam de estar aqui na escola?

A3/4.2: O ringue e o ginásio.

Moderador: São os melhores para si?

A3/4.2: Sim.

A3/4.1: Eu gosto de ficar aqui dentro da sala. (sala de oficina de artes) Gosto de espalhar a minha criatividade. Também gosto do ringue. E também gosto das salas de aula porque quando chove também há papel e eu também consigo espalhar a minha criatividade.

A3/4.3: O ringue e a caixa de fósforos.

Moderador: A caixa de Fósforos?

A3/4.3: Sim. Aquela parte de baixo das escadas.

A3/4.6: Está a frente do ginásio mesmo. À direita temos a caixa de fósforos que é um retângulo assim.

A3/4.4: Gosto de estar aqui (sala da oficina de artes), no ginásio e também no ringue a brincar.

A3/4.5: Gosto de estar no ringue, gosto de estar na sala de aula e gosto de estar aqui onde fazemos as aulas de teatro.

A3/4.6: Gosto de estar no ringue e no teatro.

A3/4.7: Gosto de estar no ringue e no teatro.

Moderador: Qual é o pior sítio da escola? Vocês não gostam nada, nada.

A3/4.7: É a cobertura.

Moderador: Porquê que é a cobertura?

A3/4.7: Porque fica um bocado escura e tem poucas coisas para brincar.

A3/4.6: também a cobertura porque, se quisermos jogar a bola e parar de chover, nós não podemos correr e não conseguimos brincar.

A3/4.5: A cobertura porque o chão é de alcatrão e podíamos nos magoar.

A3/4.2: Era por causa da cobertura.

A3/4.1: Na cobertura foi lá que eu torci o pé e o chão é um bocado escorregado. O chão, do chão. E o chão, como é feito de alcatrão, tu caís e podes sangrar facilmente.

A3/4.3: O pátio não tem muitas coisas para brincar até que é giro, só que não é o melhor sítio da escola.

Moderador: Se tivessem que inventar uma nova disciplina para vocês terem na escola, como é que seria?

A3/4.1: Podemos inventar algo novo?

Moderador: Tudo, podem inventar tudo.

A3/4.4: Geometria.

A3/4.3: E Geometria já existe.

Moderador: E o que é que se dava nessa disciplina? Como é que funcionava? **A3/4.4:**

A3/4.4: Podíamos trazer vulcões. E quando brincávamos as pessoas também podiam sujar o vulcão como quiserem e também criar um vulcão novo.

A3/4.3: Catástrofe, Uma garrafa de água. É assim, tínhamos uma garrafa de água e fazíamos experiências com ela. Podíamos colocar balões, depois fazíamos testes. Por exemplo, o que é que acontece quando carregas na garrafa e tens um balão em cima.

A3/4.2: Uma área de construção, porque podemos construir coisas novas. Tipo mesas, cadeiras.

A3/4.1: Podia se chamar Parque Criativo. Nós podíamos criar as coisas lá. Criar minhocas, é mais ou menos misturado com as ciências. E tínhamos cobertores mais ou menos à prova d'água para não sujar-se.

A3/4.7: Se calhar magia. Porque dava para enganar as pessoas e para brincar com elas, para fazer magia.

A3/4.5: Coisas vulcânicas, coisas que arreventam, explodem.

Moderador: Então eram aulas práticas. Porquê que não são aulas teóricas? Não gostam de ter aulas teóricas?

A3/4.5: as aulas teóricas são chatas

A3/4.6: estamos sentamos sempre a fazer as mesmas coisas

A3/4.1: Então, por exemplo, no Parque Criativo, por exemplo, podiam se esquecer de pôr a manta, ela estava para lavar e podia praticamente explodir no chão.

Moderador: Imaginem que vocês eram um diretor durante um dia. Porquê que mudavam nesta escola?

A3/4.7: A comida!

Moderador: A comida é má?

A3/4.7: Não, é boa, só que algumas comidas que não gosto

Moderador: Mudava mais alguma coisa, A3/4.7?

A3/4.7: Acho que não.

A3/4.6: Eu agora sou de casa (trago comida de), mas todos os anos anteriores eu estive a comer na escola e havia algumas comidas que não gostavam muito e os cozinheiros podiam fazer de uma forma que fosse melhor, que os meninos gostassem e que fosse também bom para a saúde.

A3/4.5: A comida, eu também gostava que mudassem o nome dos comidos. Nós gostamos de estar ao pé dos nossos amigos e às vezes as auxiliares mandam-nos ficar sozinhos ao pé de outros e não podemos estar a conversar, temos que comer muito rápido e não podemos estar a conversar. E eu não gosto. E outra coisa, há um parque que é pequenino e nós não usamos, é só os mais pequeninos e nós também gostávamos de fazer as mesmas coisas. Mas pode fazer uma coisa. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito.

A3/4.4: Eu queria trocar duas coisas. O parque também não tem muita coisa para brincar. Eu queria colocar os baloiços, alguma coisa assim. Um ou dois brinquedos para as pessoas brincarem. E também queria mudar mais ou menos o ginásio, tem muitas coisas, só que às vezes as luzes não funcionam.

A3/4.7: As luzes da nossa sala também não funcionam.

A3/4.4: Eu mudava a forma das funcionárias porque as funcionárias às vezes são um bocadinho más. Nós demoramos um bocadinho. Eu sei que elas falam às vezes mal com as pessoas. Por exemplo, às vezes estamos a correr lentinho e as funcionárias dizem “estás a correr muito rápido, vais ficar de castigo>”. E às vezes nós, uma vez, estávamos a jogar à bola, não tivemos um aviso. Depois a funcionária disse logo acabou e ficam de castigo. Deveria dar mais uma chance!

A3/4.1: Se eu fosse diretor, eu também mudaria um bocado da culinária. Porquê? Por causa que há gente que não gosta de dar pelas comidas. Podia ter mais funcionários para cozinhar. Uns encarregues da carne outros do peixe. E daí havia um prato à escolha para os outros. E também mudaria um bocadinho, por exemplo, as paredes. Por causa que elas ficam todas brancas. E daí podíamos cada um fazer, ter um bocadinho seu e pintar, por exemplo, com a folha.

Moderador: Então mudava as cores da escola? Mudava os espaços?

A3/4.1: Sim!

A3/4.2: O ginásio, eu acho, eu mudaria para ele ficar maior. Por causa que muitas vezes nós ficamos ali muito apertados.

A3/4.5: Quando a A3/4.3 falou com os funcionários, algumas são, só que se dá muito bem connosco. Ela é muito querida connosco. Se nós queremos estar às vezes, um dia nós estávamos ao bem dela. Porque nós temos um intervalo em baixo e os mais pequeninos têm um intervalo em cima. E nós gostávamos muito dela. Só que ela ficava com o primeiro e o segundo ano. Então nós queríamos ficar cá em cima. Então nós ficávamos cá em cima. Só que às vezes as auxiliares ficavam muito chateadas connosco porque nós só estávamos com ela. E nós gostávamos muito dela. Então nós queríamos ficar com ela. E agora nós não podemos ficar ao bem dela.

A3/4.6: Se eu fosse diretor eu também gostava de mudar o tempo.... não é o tempo dos intervalos é o espaço, porque o espaço que nós mais gostamos é o ringue. É o ringue! E nós não temos muito tempo lá por causa das aulas de ginástica. Por isso, se eu fosse diretor e se conseguisse mudar o tempo, da aula de ginástica, para as outras pessoas que também gostam, queria mudar o tempo para todos irem ao ringue.

A3/4.7: há umas comidas que dantes faziam e agora nunca fazem! E agora a comida é muito repetida e eu queria mudar isso!

A3/4.1: aqui na escola fazem canja muitas vezes, e eu não gosto.

Moderador: As vezes têm dificuldades na aprendizagem, dificuldades em compreender o que vos é pedido, quem vos ajuda?

A3/4.1: O professor volta a explicar. Por exemplo, nos temos dificuldades nós perguntamos e o professor explica o que é para fazer.

A3/4.2: os professores as auxiliares e os pais

A3/4.3: os pais e os professores

A3/4.4: os amigos que nos ajudam, sempre!

A3/4.7: os professores, os pais, os auxiliares e as vezes os alunos.

A3/4.6: os professores e os pais.

A3/4.5: os professores e os pais.

Moderador: Os pais são muitos importantes no vosso percurso escolar. De que forma os pais vos motivam para a escola?

A3/4.5: o meu pai.... as vezes a professora explica de uma forma muito difícil, mas também tem muito alunos para explicar e não consegue mostrar de uma forma mais fácil. E o meu pai e mãe mostra-me de uma forma mais divertida que eu consiga entender melhor.

Moderador: então é importante que as aulas sejam dadas de uma divertida?

A3/4.5: Divertida e também que nós conseguimos compreender. Eu também compreendo que a professora tem muitos alunos e não consegue dar uma explicação muito melhor.

Moderador: Devemos reduzir o número de alunos por turma?

A3/4.5 e A3/4.3: Não!

Moderador: as turmas estão bem assim?

A3/4.5: Estão!

Moderador: não deviam ser menos meninos por turma?

A3/4.5: Não!

A3/4.3: por mim a que a A3/4.5 disse na turma dele pode acontecer assim, mas na nossa quando nos não entendemos a professora diz que pode explicar as vezes que forem precisas.

Moderador: As aulas deveriam ter mais duração, ou menos duração:

A3/4.1: na minha opinião deveriam ter mais duração para aprendemos mais facilmente. E assim até nos divertíamos mais porque sabíamos mais coisas.

A3/4.3: mais tempo, porque se nós não percebemos alguma matéria a professora diz: “agora não dá tempo, temos de ir para o intervalo” depois esquecemos as nossas dúvidas.

A3/4.4: menos tempo, as vezes eu vejo as pessoas, quando a professora sai, assim (gesto a dormir em cima da mesa) tipo cansadas.

A3/4.7: no período da tarde, nos nossos horários, há uma hora de aulas, mas nós costumamos ter meia hora ou quarenta e cinco minutos para dar tempo para lanchar. Eu acho que devíamos ter mais tempo.

Moderador: mais tempo para lanchar ou para a sala de aula.

A3/4.7: para a sala de aula.

A3/4.6: eu não vou dizer mais tempo ou menos tempo. Imagine que há um teste e as pessoas que são mais espertas, já fizeram o teste, já reviram cinco vezes, estão ali à espera que a aula acabe. Eu acho que deveria ser menos tempo para os alunos que já acabaram os testes.

A3/4.5: o A3/4.6 disse também está certo, mas os meninos que não têm nada para fazer a professora dá trabalho e os que estão mais atrasados fazem depois.

A3/4.6: Sim, mas o que eu estava a dizer era se a professora também já não tinha trabalho podíamos ir para o intervalo.

A3/4.5: podemos fazer um desenho.

Moderador: para acabar a nossa entrevista gostaria que pensassem na vossa escola ideal, com o seria? O que teria? Como funcionava? Ou seja, completando a frase A minha escola ideal.....

A3/4.4: A escola teria muitas salas de aula da pré-escolar até a secundário e aumentava o refeitório para ter mais gente a comer.

A3/4.3: A minha escola ideal era exatamente igual a esta só que os mais crescidos ficam as vezes sozinhos no recreio e podem andar por todo o sítio menos pelas salas de aulas. E podem passear mais! No primeiro ciclo os alunos estarem sempre no pátio. Na minha escola ideal os alunos podiam andar por todos os lados. Brincar uma quiser.

A3/4.2: A minha escola ideal era igual a esta, mas os alunos pequeninos deviam andar mais pela escola, enquanto os mais crescidos estavam dentro da sala de aula, para não fazerem *bulling* com os mais pequenos.

A3/4.1: os alunos tinham uniforme depois podia-se escolher a alimentação, as aulas que iam frequentar, os cacifos eram decorados ao seu gosto. E gostaria que não houvesse *bulling*.

A3/4.4: a minha escola ideal tinha várias coisas para escolher, mais diversões não apenas um parque, também podíamos ter mais espaço nas salas do pré-escolar que são muito pequeninos e podíamos escolher os nossos lugares na sala de aula.

A3/4.6: eu acho que o sítio doa mais pequenos podia ser maior e ter mais auxiliares para podermos brincar mais e ter mais tempo para aprender.

A3/4.7: eu gosto muito desta escola, mas eu acho que podíamos fazer um buffet, cada um podia tirar o que quisesse.

Moderador: acham que deviam ter aulas no exterior? Isso é algo que acontece aqui na escola?

A3/4.6: normalmente não acontece.

A3/4.5: as aulas de música as vezes vimos ca para fora. As aulas música eu gosto muito porque a professora divertida.

Moderador: e os vossos recreios, gostariam de melhorar?

A3/4.5: Sim, podíamos andar onde quisermos e não estarmos apenas num sítio.

A3/4.3: a escola tem um bocadinho de razão, porque cuida melhor de nós se estivermos apenas num espacinho.

Moderador: há algo que queiram acrescentar que não tenham dito e que se lembrem agora e achem que seja importante para este estudo.

A3/4.1: na primeira pergunta eu esqueci-me de dizer que a minha profissão eu gostava de ser atriz, eu gosto de espalhar a arte.

A3/4.5: Isto já aconteceu a algum tempo, na minha outra escola, quando alguém, fazia anos, levavam um bolo, os professores pediam sempre para cortar metade, para ver se aquele bolo tem alguma coisa que algum aluno não pode comer. Nesta escola não fazem e a minha mãe fica muito preocupada.

A3/4.4: na primeira pergunta eu também gosto muito das aulas de música, porque quando eu for crescida eu quero ser cantora.

A3/4.6: eu acho que o tempo que os alunos têm quando acabam as suas tarefas a professora obrigamos a ler. Eu acho que os alunos que já acabaram as suas tarefas combinadas podiam fazer o que quisessem. Podiam pintar, que treinavam as expressões plásticas, lessem treinavam português, fazer contas praticavam a matemática, podiam fazer o que quisessem depois das tarefas combinadas.

Moderador: Mais alguma coisa que queiram referir?

Todos: Não

Página propositadamente deixada em branco

Anexo XII - Transcrição da entrevista aos alunos do 2.ºCiclo.

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista - Alunos 2.º Ciclo

(A contextualização da entrevista e a recolha de dados sociodemográficos não integram esta transcrição).

Moderador: Bem. Eu vou fazer uma série de perguntas. Não há respostas certas nem erradas. Não é um teste. Quero que pensem um bocadinho antes de falar. Está bem?

Qualquer coisa que possam achar que é relevante, metam o braço no ar e digam.

Normalmente eu vou seguindo esta ordem para irmos falando |Moderador aponta para a fila de cima e faz um gesto progressivo à sua direita|

Então. A escola tem imensos espaços, certo? Sabem enumerar espaços aqui da escola?

2CA15: O pátio.

2CA13: O ringue.

2CA10: A cobertura.

2CA1: O refeitório.

2CA8: O ginásio;

2CA12: A sala de aula.

Moderador: A sala de aula....

2CA11: O parque.

2CA5: A caixa de fósforos.

2CA13: A secretaria.

2CA3: O bar.

2CA6: A sala de TIC.

2CA4: A sala de xadrez.

2CA11: A sala de artes.

Moderador: A sala de artes que é onde estamos.

2CA9: A piscina.

2CA12: A casa de banho.

2CA3: O ginásio.

Moderador: Quais são os espaços em que vocês gostam mais de estar? E porquê?

2CA8: ahhh:.

Moderador: isto vai a direito. Podem baixar o braço.

2CA8: No...No...na cobertura, porque quando posso brincar.

Moderador: Porque pode brincar. Muito bem.

2CA9: No ringue, eu gosto de jogar futebol com os meus amigos.

Moderador: hum hum

2CA10: O ringue, pois é onde posso jogar futebol com os meus amigos.

2CA11: No ringue, pois é onde posso jogar futebol com os meus amigos.

2CA12: Ah...eu gosto do ringue porque tem mais espaço, e dá para conversar com as minhas amigas.

2CA13: Eu gosto de dois sítios, do parque porque desde pequenina brinquei lá, e, mas agora já não podemos “ir lá, para lá”.

2CA14: Do ringue porque posso jogar futebol com os meus amigos.

2CA15: Do ringue porque posso jogar futebol com os meus amigos.

2CA7: Da caixa de fósforos, porque é mais silenciosa.

2CA6: A caixa de fósforos, porque lá tem umas redes e umas partes que podemos estar lá a brincar. E também a sala de aula porque quando está frio gosto de ficar lá porque é quente.

2CA5: Eu gosto de estar no pátio de cima, porque às vezes eu e as minhas amigas ficamos lá muito tempo, e é fixe.

2CA4: Eu gosto também da caixa de fósforos para falar com as minhas amigas e brincar.

2CA3: Eu gosto de estar na caixa de fósforos porque é mais silencioso e dá para brincar.

2CA2: Eu gosto da caixa de fósforos porque é mais calma e podemos fazer outras coisas.

2CA1: Eu gosto da cobertura porque dá para brincar e falar com as minhas amigas.

Moderador: Muito bem. E qual é o sítio que não gostam nada na escola, e porquê?

Começo por si, agora começo ao contrário (apontando para a 2C/A7).

2CA7: Âhm..A casa de banho.

Moderador: então porquê?

2CA7: Então, é uma casa de banho onde não se tem privacidade.

Moderador: Só esperar que a água pare. ...Já parou.

2CA6: Eu não gosto às vezes no meu “time”, ali perto do refeitório, tem ali tipo uma parte de lá de fora que é uma rampa. Que, quando vamos almoçar, temos de estar lá fora à espera, muita gente empurra as pessoas e assim...

Moderador: hum hum (consentimento)

Não se lembra? Ou gosta de tudo na escola?

2CA5: (acena que sim)

Moderador: Vamos! A seguir!

2CA4: (aceno que quem não sabe)

Moderador: Também gosta de tudo na escola?

2CA4: Acena afirmativamente.

2CA3: Não gosto muito do ringue, porque é muito barulho.

2CA2: Não gosto muito do ringue, porque às vezes podemos levar com bolas e eu. (faz uma careta a dizer que não, num misto de nojo e desprezo).

2CA1: também não gosto muito do ringue, porque podemos levar bolas.

2CA15: Eu não tenho

2CA14: Também não.

2CA13: O ringue, porque posso levar com bolas e ___ na cabeça.

2CA12: Também, a mesma coisa e ...pronto.

2CA11: Não tenho nada.

2CA10: Também não tenho nada.

2CA9: Também não.

2CA8: O ringue porque vou levar com bolas e a casa de banho porque cheira mal.

Moderador: Humm Humm

2CA15: Eu não gosto do primeiro ciclo porque as auxiliares tomavam conta de nós, muito.

Moderador: Diga? E agora não gosta disso por causa disso?

2CA15: Acena que não.

Moderador: Reparem que ninguém falou da sala de aula.

Vocês vêm à escola para ficar no recreio?

Ou vêm à escola, o que é que vos traz à escola?

É ficar no recreio constantemente, ou estar dentro da sala de aula?

2CA10: Sala de aula.

Moderador: Estar dentro da sala de aula.

O que é que vos dá vontade de vir todos os dias à escola?

Ou seja, amanhã querem ir à escola? Sim ou não?

2CA1, 2CA2: | respondem que sim, o resto acena assente|

2CA3: Não.

Moderador: Não? Quero saber porque não quer vir. Fala quando chegar a sua vez. Pensem amanhã, querem vir à escola? Sim, porquê? e vão dizer-me um conjunto de coisas. Está bem?

Amanhã quer vir à escola?

2CA8: Mais ou menos porque...

Moderador: Então?

2CA8: Amanhã temos três blocos de 90.

Moderador: Então as aulas são muito excessivas? É isso que se passa?

2CA8: Sim.

Moderador: Muitas aulas são muito compridas, é isso?

2CA8: Sim.

Moderador: Não gosta disso?

2CA8: Não.

Moderador: Então o que faz? fica desanimada de vir para a escola?

2CA8: Não. Eu gosto de ter umas vezes de 45 minutos e outras vezes de 90 minutos.

Moderador: Mas acha que as aulas de 90 minutos são muito grandes?

2CA8: O tempo umas vezes passa rápido, outras vezes não.

Moderador: E o que leva as aulas a passar devagar? Porque é que elas passam devagar se o tempo é exatamente igual?

2CA15: Porque quando gostamos das aulas estamos atentos, quando não, estamos a olhar para o relógio e passam devagar.

Moderador: E porque é que não gosta da escola? O que é que mudava na escola para gostar mais das aulas?

2CA15: As aulas são mais pequenas.

Moderador: As aulas mais curtas. Quer dizer coisas? Mas pode dizer querido.

2CA2: Às vezes não gostamos das aulas, porque essa matéria não nos interessa.

Moderador: Então às vezes as matérias não interessam. Vocês mudariam as matérias?

! O grupo afirma que sim!

Moderador: Por exemplo, reparem.

2CA10: Algumas são más, mas por exemplo se for só uma aula de 90 minutos por dia, ou duas não faz mal. Mas por exemplo, a última do dia, já estamos cansados. Já tivemos duas aulas de 90 minutos, uma de 45 minutos e depois ainda temos de ter outra de 90. E então de vez em quando já estamos cansados.

Moderador: Já percebemos que o tempo está desajustado, segundo a vossa ideia, não é? Ou seja, há tempo a mais para as aulas. As aulas deviam ser menos de 90 minutos. Diga.

2CA3: O problema é que no nosso horário, todos os dias de manhã temos blocos de 90.

Moderador: Sim, claro. Por si só, só um é sorte. Diga.

2CA5: Eu não gosto de ir à escola por causa das aulas. É muito chato pah. Ainda para mais amanhã temos dois testes.

Moderador: É chato a escola, por causa das aulas. Então como é que idealizam uma escola? Sem aulas? Como seria a sua escola de sonho?

2CA5: Sem aulas.

Moderador: Sem aulas. E como é que os alunos aprendiam?

2CA4: Retruque impossível para a 2CA5

Moderador: É possível ter uma escola sem aulas. E eles aprendem na mesma.

Como é que se organizava?

2CA5: Não sei.

2CA6: Eu tive uma professora na minha escola de primeiro ciclo, que a escola dela não era bem, não eram os professores que davam a matéria. Eram os alunos que perguntavam perguntas para os professores e os professores respondiam. Podiam ser perguntas de qualquer ...

Moderador: Área.

2CA6: Sim. E aí eles aprendiam.

Moderador: Muito bem. Vamos voltar aquela primeira questão que é amanhã querem vir à escola? Sim, ou não?

Amanhã quer vir à escola?

2CA9: Sim.

Moderador: Porquê?

2CA9: Primeiro porque é sexta-feira.

Moderador: E é um bom dia?

2CA9: Sim, porque...

Moderador: Porque é que a sexta-feira é diferente da terça, ou da quinta? Por exemplo.

2CA9: Felizmente para nós a sexta-feira é um dia curto, saímos á hora de almoço.

Moderador: Então para si é mau ter aulas de manhã e de tarde? Não é benéfico? Desmotivao?

2CA9: Um bocado.

Moderador: Um bocado, porquê?

Não sabe porquê?

2CA9: Não é bem desmotiva-me, depende da disciplina.

Moderador: Depende da matéria? Há matérias em que está mais focado? Gosta mais, é isso?

Acha que o gostar mais de física quântica é melhor do que “não gosta nada de música”, então odeia as aulas de música. E adora as aulas de físico-química, que é uma coisa que nem tem. É muito por aí?

2CA9: Pois, mas eu compreendo o facto de que tenho de prestar atenção no que quer que seja dado.

Moderador: Em qualquer matéria. Mas não porque está motivado, é uma obrigação, então?

2CA9: Quer dizer eu sei que isto é para o meu bem, portanto não é uma obrigação.

Moderador: Mas então o professor interrompeu a boca. Disse que amanhã é um dia bom para vir à escola porque é sexta-feira. E o que é que o faz vir à escola? Não só por ser sexta-feira, mas...

2CA9: Pronto, então poder estar outra vez com os meus amigos.

Moderador: O fator dos amigos é importante?

Ir à escola para estar com os seus amigos é importante para si?

2CA9: Sim.

Moderador: Fora da escola, não tem oportunidade de estar com os seus amigos?

2CA9: Não muito.

Moderador: Ok. Obrigado.

Mais alguma coisa que pensa sobre este assunto?

2CA9: |Acena que não com a cabeça|

Moderador: Amanhã quer ir à escola?

2CA10: Quero porque tenho a tarde livre.

Moderador: Então os tempos livres são uma boa motivação para vir à escola?

2CA10: Sim.

Moderador: No dia em que tem aulas de manhã e não gosta nada, é isso?

2CA10: Não, por exemplo: Calha para aí na sexta-feira também porque é o dia em que nós já estamos mais cansados de termos os outros dias de aulas.

Moderador: Então para si a semana é muito longa. Preferia ter menos tempo de aulas durante a semana, ou ter menos dias de aulas?

2CA10: Então, desde que tenha descanso, não faz mal.

Moderador: Amanhã quer voltar à escola, e porquê?

2CA11: Sim, porque vou ter a tarde livre e posso estar com os meus amigos.

Moderador: E ficam cá na escola?

2CA11: Sim.

Moderador: Ok, essa tarde livre é gozada cá na escola.

2CA11: Sim.

Moderador: Muito bem, sorte.

2CA12: ahhhh.

Moderador: Quer vir à escola amanhã?

2CA12: Ahhhh...

Moderador: Pode dizer que não está tudo certo aqui. Não há respostas erradas.

2CA12: Sim, porque amanhã acabam as aulas e vai ser a festa da escola.

Moderador: Festa da escola, muito bem.

2CA13: Sim, tenho várias razões porquê.

Moderador: Mas sim, ou não?

2CA13: ah.Sim. Porque amanhã temos um bloco de 90 de educação física, onde a aula é diferente, onde nós. Bem, é diferente das outras aulas.

Moderador: Porque é que é diferente? Explique.

2CA13: Porque a matéria é diferente e nós podemos fazer...

Moderador: Mas só a matéria é que é diferente?

Por exemplo, a matéria de português é diferente da matéria de História.

2CA13: Não, o sítio onde nós fazemos a.

Moderador: O local onde vocês têm as aulas é importante? Quanto para vós?

O sítio é o local. Normalmente vocês têm aulas dentro de uma sala de aula, certo?

Uma coisa convencional. A educação física não é dentro de uma sala de aula, não tem uma sala específica. Não é? É uma sala diferente. Isso é importante? É importante ver espaços diferentes para vós?

2CA13: |responde assentir que sim, e na última pergunta responde| Sim.

Moderador: Algum espaço aqui na escola que gostavam de ter e não existe?

2CA13: O laboratório de ciências.

2CA14: Já existe.

Moderador: Outro?

2CA13: Culinária.

Moderador: Gostava de ter outro tipo de aulas. Mais razões.

2CA13: Ok. Porque também temos tarde livre amanhã e porque há festa da escola, e nós estamos cá.

Moderador: Portanto as celebrações são importantes. O tempo das aulas também são importantes. E os vossos tempos de descanso também consideram importantes.

2CA13: a maioria assentiu que sim! Na última resposta, respondeu: Sim

Moderador: Amanhã quer ir à escola?

2CA14: Sim.

Moderador: Porquê?

2CA14: Tenho a tarde livre e preciso de aprender.

Moderador: Lourenço.

2CA15: Eu por um lado sim, por um lado não.

Moderador: O sim primeiro, depois o não.

2CA15: Então, o sim é porque nós vamos ter xadrez e é o último dia da semana, toda a gente está mais motivada para vir para a escola. Na minha opinião, como amanhã vai ser o último dia de aulas, nós vamos pensar que o dia vai ser rápido. E as professoras costumam dar aulas livres, mais descansadas.

Moderador: É importante para si ter aulas livres?

2CA15: | acena afirmativamente|

Moderador: Não ter uma, como é que eu posso dizer isto para o menino perceber, não ter uma disciplina tão formal, onde estejam dentro da sala de aula, com o caderno, com o livro, com o quadro à frente. Uma aula mais prática, mais leve, é importante?

2CA15: hum hum (assente que sim)

Moderador: Considera que nessas aulas aprende mais? Ou menos do que nas outras aulas convencionais?

2CA15: Ah. Eu aprendo mais coisas porque quando estou nas aulas a olhar para o quadro e isso, há muita matéria que não me interessa, e muitas vezes não estou a olhar para o quadro.

Moderador: Acha então que aquilo que aprende, não está ajustado à sua realidade?

2CA15: Sim.

Moderador: E se pudesse mudar, o que é que mudava na escola?

2CA15: Não tem nada a ver com isto. Tem a ver, mas...

Moderador: Tudo tem a ver, portanto...

2CA15: Ah... Eu mudava, todos os dias havia uma tarde livre, ou uma tarde, ou manhã.

Moderador: Ok, só tinham aulas no turno, não é? ou de manhã, ou no turno da tarde. Sendo que no turno onde não tinham aulas, o que é que faziam?

2CA15: Ah... Vínhamos para a escola na mesma, se os pais deixassem e conversássemos com os nossos colegas, a — é uma das piores, mais mal comportadas do segundo e éramos os melhores do 1º ciclo, mas nós tentamos falar, os meninos que se portam pior. Para não serem os únicos prejudicados, nós também somos. Porque depois as professoras começam a agir, agem como os alunos que não têm nada a ver.

Moderador: O **2CA15:** sente que a indisciplina da sua turma o desmotiva para a escola?

2CA15: |assente que sim|

Moderador: Muito?

2CA15: |faz o gesto que sim, e responde| Um bocado.

Moderador: Porque é assim, mais coisas quer queira dizer acerca, sobre?

2CA15: Mais nada.

Moderador: Muito bem. Meu anjo, então consigo. Amanhã quer vir para a escola?

2CA7: Sim, porque pode haver teste e posso acabar por não saber a matéria que vai sair no teste.

Moderador: Ok, então quer vir para a escola por uma questão de obrigatoriedade, ou só por uma questão de preocupação?

2CA7: Por preocupação.

Moderador: Por preocupação.

2CA6: Eu quero ir para a escola porque tenho a festa de Natal. Também é o último dia de aulas que temos, depois nós temos férias. Também porque...Ah... Nós temos testes amanhã e podem ajudar a aumentar a minha nota se eu souber a matéria.

Moderador: Muito bem. Amanhã quer vir para a escola?

2CA5: Não, não quero.

Moderador: Porquê querida?

2CA5: Vamos ter dois testes. E assim se eu falar esta hipótese vou ter de estudar mais.

Moderador: Ah. Pode fazer o teste mais tarde, é isso?

2CA5: Sim.

Moderador: E o que pensa dos testes? Acha que eles são necessários para a sua avaliação?

2CA5: Acho que eles são necessários porque avaliam os nossos conhecimentos.

Moderador: E acha que...A menina não acha ser possível avaliar o seu nível só num teste?

2CA5: Eu acho que sim, e dá com fichas.

Moderador: Tá bem, a seguir.

2CA4: Sim, porque vamos entrar de férias e porque vamos ter aula e teste. E também quero brincar com os meus amigos, e quero aproveitar o último dia antes de ir de férias.

Moderador: Muito bem.

2CA3: Sim e não.

Moderador: Primeiro o sim, depois vemos o não.

2CA3: Sim, porque vamos ter festa de Natal e vai ser o último dia de aulas e vamos ter teste. E não, porque é sexta-feira, já passamos por terça, quarta e quinta e também quero aproveitar mais um bocadinho o fim de semana.

Moderador: Amanhã quer vir para a escola?

2CA2: Amanhã quero vir para a escola, porque quero aprender novas coisas, novas matérias e porque há a festa de Natal e porque quero brincar com os meus amigos.

Moderador: Amanhã quer vir para a escola?

2CA1: Sim, porque amanhã temos a festa de Natal. E também porque é o último dia de aulas antes de irmos de férias. E porque amanhã vou ter uma ficha e não convém faltar, é porque eu gosto mais das matérias de sexta-feira do que por exemplo as de quinta.

Moderador: Então vamos fazer aqui um ponto de situação:

O que eu fui ouvindo. Ouvi muitas coisas, mas na realidade se gostam de vir para a escola, amanhã querem vir para a escola porque:

Ou porque estão com os amigos, ou porque há festa, ou porque têm testes.

Também não gostam de vir para a escola por outros motivos:

Como já estão muito cansados;

Já tiveram muitas aulas;

Preferiam estar mais descansados;

O colega falou da indisciplina.

Eu agora quero reformular esta pergunta. Nós agora vamos de férias e o professor também vai. Há interrupção letiva, nós vamos para casa. Vocês estão de férias, os professores não, estão a trabalhar de outra forma. vamos todos celebrar, aqueles que acreditam, o Natal, e vamos ficar duas, quase três semanas em casa. A minha pergunta é:

Quando acabarem as férias, querem voltar à escola?

2CA15: Sim.

Moderador: Porquê?

2CA15: Porque já não vemos os nossos amigos já há algum tempo, e queremos voltar a estar com eles.

Moderador: Ok.

2CA6: Sim, porque nas férias vou passar muito tempo em casa, e depois quando voltar à escola, vou poder voltar a estudar, porque nas férias eu não estudo. Estudo às vezes, quando eu sei que vou ter testes.

2CA1: Sim, porque vou voltar a ver as minhas amigas, porque já não as vejo há muito tempo por causa das férias. E vou querer estudar.

2CA10: Sim, porque vou voltar a ver os meus amigos e porque já tive um bom descanso. Então...

2CA8: Sim, porque vou voltar a ver as minhas amigas e vamos voltar a brincar.

Moderador: Muito bem. Antes de voltar aos espaços, os espaços da escola. Vocês já falaram do ringue, da cobertura, da caixa de fósforos, da sala de aula, até falaram da casa de banho, na realidade. Falaram também do ginásio, da sala de xadrez.

Algum espaço que aqui na escola falte, e vocês achariam que fazia muito sentido para melhorar as vossas aprendizagens. Ou não? Ou seja, a escola pode fazer alguma coisa nas suas instalações para melhorar a vossa aprendizagem? Para vocês terem mais motivação para virem para a escola?

2CA13: Na realidade a escola já alugou um sítio, mesmo aqui ao lado, para fazer obras, mas ainda não tem dinheiro. E podia ser um campo de futebol, para as pessoas que gostam de futebol, não estarem no ring a atirarem com bolas.

Moderador: Ok.

2CA5: Eu acho que nós poderíamos ter uma sala própria para testes, porque no nosso sítio, onde ficamos, às vezes ouvimos muito barulho do 1º ciclo.

Moderador: Ok.

2CA4: Acho que podiam pôr um sítio, de colchões para nós brincarmos lá.

Moderador: Ok

2CA1: Acho que devia haver uma biblioteca.

Moderador: Meninas não estou a ouvir a vossa colega. Querida, não estou a ouvir a vossa colega.

2CA1: Acho que devia haver uma biblioteca para termos mais livros e também para ficarmos lá nas tardes livres.

Moderador: Não há biblioteca aqui na escola?

2CA1: Há. Havia.

2CA8 e 2CA10: |apontam e dizem| Havia

2CA8: Havia aqui só que ...

2CA1: Havia aqui só que a sala de xadrez era lá.

Moderador: E as vossas salas, diga **2CA15**. desculpe.

2CA15: Ah. Eu acho que devia haver um campo para o basquete, porque há muitas pessoas que não jogam futebol. Há só uma tabela de basquete no ringue, mas como há muitas pessoas que jogam muito futebol, não é possível em simultâneo.

E eu acho que dentro do campo de basquete, havia também um de futebol. Dois campos de futebol e de basquete, porque um campo de futebol não dá para as pessoas aqui da escola.

Moderador: Para a escola toda.

2CA15: |Assente que sim|

Moderador: Falou-me da biblioteca, acha que é um espaço importante? Falaram também, sobretudo no exterior.

E no interior? As vossas salas de aula são confortáveis? Têm dimensões adequadas? Estão preparados para os vossos desafios? Vocês gostam da vossa sala de aula? Gostam do sítio onde se sentam, daquilo que veem à volta?

Tantos bracinhos no ar. Podem baixar, vou perguntar a todos, claro.

2CA8: Eu gosto da minha sala, só que acho que a nossa sala é um bocadinho, não é pequena, é meio grande, mas não é assim tão espaçosa.

É porque, eu estou sentada, e depois um amigo meu que está à minha frente põe as coisas dele nas costas da cadeira, ou ele deixa no chão. E depois quando quero esticar os pés, eu toco na mochila dele.

Moderador: E precisava de mais espaço.

2CA8: Sim.

Moderador: A sua sala como é que é? Mudava alguma coisa?

2CA9: Não.

Moderador: Está confortável?

2CA9: Estou.

Moderador: Muito bem, e a sua?

2CA10: A minha sala também está confortável.

Moderador: Está ótima. Está confortável para si?

2CA11: |Acena que não|

Moderador: Não, então o que é que mudava? Fale alto.

2CA11: Porque eu estou num lugar onde dá para ver o quadro, mas o quadro ao pé tem uma janela: E a janela, quando reflete o sol no quadro, não dá para ver nada.

Moderador: Pois, é preciso colocar ali, outro tipo de intervenção. Umas cortinas, qualquer coisa.

2CA11: |assente que sim|

2CA12: Eu acho que como somos muita gente, devíamos ter um pouco mais de espaço. E, eu acho que devia, como eu estou á frente, acho que as pessoas que estão atrás deviam estar á frente, as mais pequeninas. E os mais deviam estar atrás. Sou alta e estou à frente, e há pessoas, a Rita que não consegue olhar para o quadro.

Moderador: Ok.

2CA13: Eu acho que não é tão confortável, porque as janelas podiam ser à prova de som, porque há pessoas que no carro apitam e depois aquilo é tudo uma confusão e não ouvimos nada do que a professora estava a dizer.

E além disso, tal como a 2CA12 disse podia haver, de outra maneira, cadeiras maiores atrás e cadeiras mais pequenas à frente que é para conseguir ver.

2CA14: Eu acho que as cadeiras deveriam ser mais confortáveis.

2CA15: As cadeiras são mais confortáveis, sem dúvida.

2CA7: As cadeiras deveriam ser mais confortáveis.

2CA6: Nós estamos no pavilhão do primeiro ciclo, e eles têm muitos intervalos antes de nós, e por isso quando eles estão a brincar, nós ouvimos muito barulho e não dá para ouvir a aula. E a nossa sala é quente, é boa no inverno, mas quando está verão é muito mau. Nós também temos um estore que está ali estragado e por isso só fica ali para cima. O sol bate lá. Nós não conseguimos ver o que a professora está a projetar, não conseguimos ver o quadro. A nossa professora já mandou colocar umas cortinas para nós podermos focar ali, mas só depois das férias.

Moderador: Diga, diga, diga.

2CA12: Também mudaria o projetor.

2CA5: Também mudaria a zona da sala, porque às vezes de manhã há muito sol na nossa sala e atrapalha algumas pessoas, e também muito calor.

2CA4: Como a 2CA5 a nossa sala é boa no inverno, só que é má no verão e concordo com a maneira que o 2C disse, que podíamos estar mais à frente.

2CA3: Também mudaria o projetor de lá de cima porque tem de se usar uma mesa e colocar o projetor e fica muito baixo. As pessoas de trás, não conseguem ver.

2CA2: Queria que a nossa sala fosse um bocadinho mais, porque as mesas estão todas mais apertadas. No inverno é boa, só que no verão, é um forno. Temos muito calor, às vezes até de t-shirt, e pronto é muito quente. Mas para o inverno é confortável.

2CA1: Eu gosto da minha sala porque no inverno tem lá o aquecedor, é bom, mas no verão fica lá um calor dentro. Eu também acho que as cadeiras deveriam ser mais confortáveis.

2CA12: E a primeira coisa é que as nossas colunas estão estragadas e nós temos de ouvir pelo computador. Quando são testes é difícil de ouvir com aquele som.

2CA5: E também como a sala fica muito quente, gostaria que a sala tivesse ar condicionado por causa do calor. Porque a sala já está muito quente e quando está a chover, e para apanhar sol, aquilo pega fogo. Então gostaria que a sala tivesse ar condicionado.

2CA9: Gostaria de dizer uma coisa: A nossa sala a meio há umas janelas quadriculadas na parte de trás que quando nós fechamos as cortinas que é para ver, aquilo não tem cortinas. Por isso, ainda fica lá luz, por isso atrapalha um bocado.

Moderador: Atrapalha.

2CA13: A nossa arrecadação é muito pequena, não cabe lá os materiais. Até porque agora nós em vez de usarmos caixas de plástico, há várias pessoas que usam caixas de cartão que vai-se rasgar todo.

Moderador: E de que forma é que estes problemas que foram aqui mencionados e enumerados, como condicionam a vossa aprendizagem? De que forma é que, por exemplo, o fato da sala estar muito quente condiciona a vossa aprendizagem? A forma de não verem para o quadro, não condiciona a vossa aprendizagem?

2CA13: Ao ver para o quadro, não conseguimos focar e ver a matéria que está a dar. É muito quente, ficamos cheios de calor e ficamos desconcentrados.

2CA6: Nós, a nossa sala é muito quente e quando o sol está a bater em algumas pessoas, normalmente não temos cadeiras, ou mesas suficientes para mudarmos as pessoas que estavam ao sol. Por isso, essas pessoas ficam a reclamar, e depois acabamos por perder tempo de aula e não conseguimos dar a matéria que era para dar.

E também, nós temos uma porta que quando abres a porta tens a sala do 1ºano, e quando estamos a fazer muito barulho na nossa sala, a outra professora vem e reclama conosco. E depois também, eles às vezes estão a gritar e a cantar músicas, e isso também atrapalha a nossa aula.

2CA5: O calor é o que nos atrapalha muito. Porque de manhã, costumamos ter aula muito chatas e então o quente, ficamos cheios de calor e a suar.

2CA4: Ah. De manhã fico com o sol na minha cara.

Moderador: Sim, isso já percebemos. Mas de que forma é que isso condiciona a sua aprendizagem?

2CA4: Porque eu não consigo olhar para o quadro. Porque fica o sol lá à frente. Fica na minha cara também, e isso doi às vezes o meu olho, e também pelo calor que atrapalha.

Moderador: Humm Humm

2CA1: Ah...O não ver bem para a apresentação, o quadro, nós não conseguimos ver bem a matéria e concentrarmo-nos. E com o calor, quando estamos com muito calor, não prestamos muita atenção às aulas.

Moderador: Muito bem. A vossa colega falou em matérias chatas. Eu queria saber quais são. Quais são as atividades, ou as matérias que mais vos deixam envolvidos nas aulas.

Ou seja, quais são aquelas que mais vos motivam para vocês estarem envolvidos nas aulas e naquilo que é o vosso processo de aprendizagem.

2CA1: Eu gosto de Ev e de Educação Física.

Moderador: Porquê?

2CA1: Ev, porque eu gosto de pintar e de desenhar e assim estou entretida. Educação física, porque eu estou-me a mexer e a sentir mais e gosto de ter Educação Física.

2CA2: Gosto de educação física, porque estou sempre a fazer desporto. É agradável, estamos ao ar livre.

2CA3: Ev, música e educação física. Não são as aulas onde a professora obriga a estar atenta. É assim umas aulas mais diferentes.

Moderador: Mais diferentes. Podem baixar o braço, vou perguntar a todos.

2CA4: Música, Ev, Ginástica, Xadrez e TIC.

2CA5: Eu é assim, eu gosto muito de Música. em educação física, nós não precisamos de escrever. Na música, nós também não escrevemos muito e não nos esforçamos tanto.

2CA6: Eu acho que aqui quase ninguém concorda comigo, mas eu gosto muito de português. Gosto muito de português, porque gosto muito de escrever textos. Às vezes, quando sou e a escolher o tema, gosto. Mas quando tenho um tema para escolher, ou tenho um tempo de texto para nós escolhermos, aí, já gosto menos.

Também gosto muito de música. Nós podemos tocar flautas. Nós tocamos vários instrumentos.

Também gosto muito de Ev e Et, porque nós fazemos vários trabalhos. Nós agora estamos a fazer uns sobre a escola e o ambiente. E por isso nós gostamos bastante.

E gosto também de educação física, porque nós brincamos bastante e não ficamos só sentados a escrever e a fazer contas e essas coisas.

2CA7: Gosto de educação física, Et e Ev e de TIC também. Tic porque gosto muito de computadores. Ev, porque gosto muito de desenhar e etc. Educação física, é porque a gente mexe-se e pronto.

Moderador: Lourenço fale.

2CA15: Gosto de Matemática, educação física e xadrez.

Moderador: Porquê?

2CA15: Matemática leva-nos a pensar mais, o cérebro a desenvolver mais. Educação física porque estamos mais livres. Xadrez, porque eu gosto de jogar, estou mais concentrado quando estou a jogar.

Moderador: A seguir.

2CA14: Evt e educação física.

Moderador: Porquê?

2CA14: Porque Evt, estamos mais à vontade, não precisamos estar sempre a olhar para o quadro. Educação física, estamo-nos a mexer e eu gosto de me mexer.

2CA13: Educação física, Gramática, Evt e TIC.

Moderador: Porquê?

2CA13: Não é uma matéria igual às outras, como Português e Matemática. Não é preciso estar a olhar para o quadro e a escrever. Aprendemos muito melhor a matéria. Tipo Educação física é das que me sinto mais confortável, é o que eu acho. Porque já sei fazer bem as coisas. Quando é matéria nova...eu tenho de aprender melhor.

2CA12: Gosto de Evt, Educação física. Eu gosto de pintar, mas não gosto de desenhar. Porque eu sou má a desenhar. Educação física.

Moderador: Mas quando já tem pronto o desenho, pinta, não é?

2CA12: Sim. Educação física, eu faço ginástica acrobática, portanto, gosto muito de me mexer, e faço trabalho de equipa.

Moderador: Ok, Lourenço. O que quer acrescentar?

2CA15: Eu esqueci-me de dizer que gosto de expressão dramática, porque eu gosto de fazer teatro e o professor não nos obriga a fazer. O professor ensina-nos e depois no final de cada ensinamento diz para nós escolhermos um grupo de teatro e depois no final apresentamos.

Moderador: Humm Humm

2CA4: O que é Ev e Et ?

Moderador: Educação Visual e Educação Tecnológica.

2CA11: Educação física, porque me sinto mais livre.

Moderador: É mais livre?

2CA11: Sim.

2CA10: Educação Física, Música, Matemática, Xadrez, TIC e Responsabilidade Social.

Moderador: Ok.

2CA10: Matemática, eu gosto mais de matemática. Eu acho que é onde podemos pensar mais um bocadinho do que nas outras matérias, e as outras estou mais livre.

2CA9: Expressão dramática, porque muitas vezes a aula não é na sala, se calhar é num sítio diferente, ou ao ar livre, o que é bom. E porque os exercícios também são diferentes, portanto são experiências novas que podem ser mais cativantes para os alunos.

2CA8: Ah. É a educação física e a expressão dramática e RS, porque são aulas em que não temos de estar a escrever e são assim mais divertidas.

Moderador: Muito bem! Então para vocês as aulas que são mais práticas, fora muitas vezes fora do âmbito da sala de aula, vocês sentem-se mais envolvidos nessas atividades. Como é que, ou melhor: Quando pensam no vosso futuro como é que acham que a escola vos está a preparar?

2CA15: Posso dizer o que quero ser quando crescer?

Moderador: Claro!

2CA15: Quando eu crescer, a minha opção eu quero ser futebolista e se não conseguir quero ser piloto de aviões.

Moderador: E de que forma é que a escola o prepara para isso?

2CA15: O inglês, porque vou ter de falar inglês com as pessoas que vão estar a bordo. Matemática, que há muita matemática nos aviões. E é isso.

2CA13: A mim, quando crescer quero ser artista. As aulas de Ev e Et é quando eu me sinto mais livre e mais confortável com a aula porque já sei fazer melhor. E para me preparar para o futuro, portanto, fico muito agradada.

2CA6: Quando eu crescer quero seguir teatro, pois gosto muito de teatro de crianças. E também as aulas ajudam-me a me preparar. Porque nós no primeiro ciclo, aprendemos sobre o corpo humano e nós vamos continuar a aprender sobre o corpo humano também. Isso ajuda-me a me preparar melhor.

2CA5: Quando eu crescer quero ser atriz. Mas se não conseguir quero ser cirurgiã. Para ser atriz, a Expressão Dramática ajuda-me. Mas se eu não conseguir ser atriz, para conseguir ser cirurgiã, a ciência ajuda.

2CA12: Quando eu for mais velha quero ser treinadora de ginástica acrobática porque eu adoro desporto. Ajuda-me a Educação Física a ser mais...

Moderador: A educação física ajuda, sim.

2CA4: Quando eu crescer quero ser. Eu não sei muito bem como vou dizer isto. Eu faço ginástica acrobática também, e eu quero participar em vários campeonatos quando eu crescer, e acho que a ginástica vai me ajudar.

2CA1: Eu queria ser atriz, então acho que a expressão dramática vai ajudar imenso.

2CA10: Eu gosto. Hamm ...Eu acho que a matemática ajuda, porque os meus pais incentivam a matemática e para termos uma boa profissão temos de ter matemática. E educação Física, porque se não conseguimos fazer educação física, podemos engordar muito e não conseguimos fazer quase nada.

2CA11: Eu quero ser jogador de futebol e acho que educação física e o inglês é muito importante para falar com as pessoas.

Moderador: Alguém quer falar mais alguma coisa sobre este assunto?

2CA12: O inglês também me vai ajudar a ser treinadora.

2CA6: O inglês também ajuda se tiver alguma pessoa que não fale português.

Moderador: Diga.

2CA5: Falar também me ajudará a falar com entrevistadores doutros países.

2CA4: inglês também ajuda para campeonatos mundiais.

2CA1: O inglês também ajuda porque quando eu preciso falar inglês já sei porque aprendi na escola.

2CA10: Como eu também quero ser futebolista o inglês também vai ajudar porque se precisar de ir para outros países tenho de falar com pessoas que têm outras línguas e o inglês é a língua franca.

2CA13: Como eu quero ser artista, o inglês vai me ajudar com trocadilhos e frases nos meus quadros, e tipo falar se eu for a outro país apresentar os meus quadros preciso saber falar inglês para falar com as outras pessoas.

Moderador: Muito bem! Vamos então fechar este assunto da escola como ela funciona e vamos começar a falar de relações interpessoais. As relações que vocês constroem aqui na escola, quer com os vossos colegas, quer também com os professores.

Como é que as vossas relações com os vossos professores e com os vossos colegas influenciam a vontade de estudar? Eu já ouvi dizer que vocês gostam de vir à escola para estar com os colegas. Agora quero perceber um bocadinho mais, como é que funciona esta dinâmica.

2CA15: Ah...Eu gosto. Eu quando acordo de manhã eu lembro-me sempre quais são as aulas que gosto, mesmo dos professores e isso leva-me a gostar. Eu gosto muito da professora de matemática e de ciências que quando eu faltei a professora tirou um bocadinho do seu tempo. Que já não devia estar a trabalhar, mas esteve comigo para dar a matéria que eu no dia a seguir ia ter teste. E disse-me que antes do teste, eu podia ir ter com ela para esclarecer alguma dúvida.

Moderador: Isso é importante para a motivação para o seu estudo?

2CA15: Porque se nós não gostarmos da escola, não vamos querer aprender. Se não vamos querer aprender, não vamos ter uma boa profissão quando crescermos.

Moderador: A seguir.

2CA14: Eu acho que os jogos sobre a matéria são importantes. Dá-nos mais motivação para aprender.

Moderador: As aulas são mais livres. E as relações que tem com os seus colegas e com os professores? Acha importante, ou não?

2CA14: Acho que sim.

Moderador: Porquê?

2CA14: Porque se não gostamos de um professor, a sua aula pode não nos interessar tanto a matéria.

Moderador: E?

2CA14: E não aprendemos essa matéria.

Moderador: Muito bem.

2CA13: Ah.... Eu acho que, nas relações com colegas há uns que, eu não gosto tanto porque se portam mal nas aulas e interrompem muito as aulas.

Moderador: E isso desmotiva-a? Ou motiva-a?

2CA13: Desmotiva-me um bocado.

Moderador: Desmotiva porquê?

2CA13: Tenho de mandar calar e não consigo me concentrar.

Moderador: Ok.

2CA13: Mas também a maior parte portar-se bem.

Moderador: Ok.

2CA13: Depois com os professores há uns professores que dão melhor a matéria e outros que dão pior. Mas mesmo assim, fico atenta para poder ver bem a matéria.

2CA12: Ah... Eu gosto muito dos professores. Gosto mais da professora de HGP é divertida. Até que os professores são divertidos. Ah. Como a 2CA13 disse, há uns que dão melhor e pior a matéria.

Moderador: Porque é que acha que os professores dão pior a matéria?

2CA12: Eles têm de dizer melhor a matéria como a professora de ciência que explica, colocar imagens, corpos humanos e essas coisas.

Moderador: Humm

2CA15: Ah... O professor perguntou porque é que uns professores dão melhor e outros pior a matéria. Porque cada um tem o seu método de ensino e nós podemos achar que uns dão pior e outros melhor, mas cada matéria é diferente.

2CA13: Pois, como o 2CA15 disse, cada matéria é diferente e há uns professores que se dedicam mais a ensinar os alunos. A fazerem vídeos, jogos, PowerPoint e preocupam-se mais.

2CA11: Eu acho que a relação com os professores é importante, porque se um professor for produtivo a ensinar, nós temos mais facilidade em aprender.

Moderador: Mas porquê? O que é que acha... Como é que isso funciona?

2CA11: Porque se nós gostarmos muito de um professor, nós vamos estar mais atentos às aulas dele.

Moderador: Humm Humm. Muito bem.

2CA10: Eu gosto muito da minha professora de ciências e tenho estudo de apoio com ela. Eu não faço parte do apoio aos alunos, mas de vez em quando, eu vou lá, e ela ajuda-me bastante, e dou-me bem com ela.

Moderador: Acha isso importante? Para a motivação?

2CA10: |Anui que sim|

2CA9: Ah... Eu acho que a relação com os colegas é importante. Porque com os colegas, podemos faltar um diz. É que um amigo meu pode faltar lá nesse dia, posso confiar nele para me explicar a matéria. Com os professores como os outros disseram há professores que ensinam melhor a matéria e que são mais amigáveis tentando conquistar a atenção dos alunos, o que é maravilhoso.

Moderador: E é importante esse vínculo, essa amizade, entre professor e aluno?

2CA9: Eu acho que sim, porque se um professor tiver cuidados com os alunos, os alunos vão prestar mais atenção nas aulas porque gostam do professor. E se calhar serão recompensados.

Moderador: Humm Humm.

2CA8: Uhm..Eu gosto de todos os professores. Há alguns que perdem o seu tempo a dizerem “Chiu” a todos os alunos e depois nós não conseguimos aprender bem.

Na maior parte das aulas, os professores ajudam quem tiver mais dúvidas.

As minhas amigas, quando eu ainda não cheguei, começam a ficar preocupadas.

Moderador: Humm Humm.

2CA8: E depois quando eu chego elas dão-me logo um abraço.

Moderador: E acha isso importante?

2CA8: Sim.

Moderador: Para a motivação na escola?

2CA8: |Anui que sim|

Moderador: Meninas, Desculpem. Vocês estão muito agitadas....

2CA1: Eu acho que é muito importante nós darmos-nos bem. Por exemplo, dou-me muito bem com a professora de Ciências porque ela explica muito bem. Faz-nos resumos e preocupa-se quando nós não percebemos alguma coisa.

Moderador: Hummm Hummm. Força!

2CA2: Gosto do professor de ginástica porque ele compreende as nossas dúvidas. Sabe onde nós temos mais dificuldades e quando temos essas dificuldades, está ali para nos ajudar. Às vezes temos dúvidas, ela explica bem.

2CA3: Também gosto do professor de ginástica porque ele não obriga a fazer, a apresentar, a escrever. Ele deixa-nos...

Moderador: Gosta do professor, ou gosta das aulas? São coisas diferentes.

2CA3: Gosto da aula.

Moderador: Mas na aula já falamos. Já está lá atrás, agora estamos a falar especificamente da relação entre os professores e os alunos.

2CA3: O professor, não é aqueles professores de mandar muito o que o professor pediu. Quando a gente se porta bem, ele também nos dá recompensas.

Moderador: Muito bem. Acha as recompensas importantes?

2CA3: |Anui que sim|

Moderador: E o que é que acha que é uma recompensa?

2CA3: As notas.

Moderador: As notas são uma recompensa?

2CA3: |Assente que sim|

Moderador: Só? Mais nada?

2CA3: Os jogos que nós fazemos.

Moderador: Os jogos.

2CA15: Era isso, os jogos.:

2CA10: Hummm. O professor de educação física é muito diferente, ele gosta muito de fazer piadas também. Mas eu me dou bem com ele, porque ele tem uma filha que é amiga da minha irmã.

2CA1: Eu também me dou muito bem com o meu professor de ginástica.

Moderador: A pergunta já não era essa. Perguntei à 2CA3 que recompensas vocês recebem dos professores? Que tipo de recompensas? A disse que eram as notas. Eu acharia que poderia haver outro tipo de recompensas.

2CA4: Sim. Por exemplo, quando ele nos deu aulas livres para nós fazermos aquecimento de dança. Ele sabe que gostamos de dança e ele disse que podíamos fazer o que quiséssem.

Moderador: Humm Hummm. Ia dizer alguma coisa querida?

2CA1: |Acena que não|

Moderador: Obrigado! E na questão anterior, acha importante a relação aluno, professor e colega, colega? De que forma é que isso a motiva para a escola?

2CA4: Eu gosto muito da professora de ciências e as ciências motivaram-me para vir para a escola, porque a professora é muito querida e dá aulas e revisões para os testes. E como há algumas pessoas da nossa sala que têm estudo, a professora de ciências é que nos dá o estudo. Então, por exemplo, ela para o teste de matemática, ela fez resumos e nós passamos tudo e agora é só estudar.

Moderador: Muito bem! Querida, vamos?

2CA5: Eu me dou-me bem com todos os professores. Dou-me melhor com a professora de ciências que ela é muito empática.

Moderador: Muito bem! E é importante para si?

2CA5: É porque se eu não me desse bem com os professores, não se davam bem comigo, eles ficavam chateados comigo. Iam falar pior comigo, iam dar-me menos atenção.

2CA6: Eu acho importante ter uma boa relação entre colega e colega e aluno professor. Porque há colegas que não se dão bem com o professor na aula e isso também atrapalha as outras

peessoas. Os professores estão a tentar ensinar, depois ficam mais nervosos, depois não têm tanta vontade de dar aula e é mau para nós. Eles não explicam, ficam a ver se acontece mais alguma coisa, e eles ficam mais nervosos.

Moderador: Ok.

2CA7: Eu acho que sim, que é importante. Porque se a gente se der bem com o professor, pelo menos vamos tentar perceber a matéria melhor do que um professor que gostamos menos.

Moderador: Acha que o facto de não gostarem do professor pode ser uma barreira à motivação?

2CA7: Sim.

Moderador: Muito obrigado! O que precisam para se sentirem mais apoiados na escola?

Quando têm dificuldades o que acham que precisavam aqui na escola e fora da escola para se sentirem mais apoiados no vosso processo de aprendizagem? Lourenço.

2CA15: Então, os professores quando eu tenho às vezes mais notas. Os professores.... Eu fico zangado, mas os professores vêm ter comigo, e os meus colegas também, os meus pais também. E acho que é importante a motivação dos pais, dos colegas e também dos professores. Isso também tem a ver com o dar-mo-nos bem com os colegas e professores. Porque nós não nos damos bem, os professores já não vêm connosco e motivam-nos.

Moderador: Muito bem.

2CA14: É isso que ele disse.

Moderador: O que o Lourenço disse.

2CA13: Basicamente sim.

2CA9: É assim, também é isso, mas eu queria acrescentar mais uma coisa. É óbvio que a motivação dos amigos e das outras pessoas é importante.

Moderador: Vocês sentem que quando os outros amigos estão motivados, é-vos mais fácil também estarem motivados?

2CA: |Sim em uníssonos|

Moderador: Ou seja, se o António, peguei no António, mas podia ter pegado no Manuel. Mas se o António gosta muito de fazer uma coisa, e eu gosto muito do António, é mais fácil fazer porque um colega meu está a fazer? Do que se ele não fizesse?

2CA9: Depende se ele gostar do que ele está a fazer.

Moderador: Portanto a motivação é algo que parte de nós e não dos outros?

2CA9: Acho que sim.

Moderador: Acha que sim? A minha motivação nunca parte do outro? É isso?

2CA10: Depende, pode partir, ou pode não sair.

Moderador: Porquê?

2CA10: Por exemplo, se nós gostarmos os dois daquela colher. Ou mesmo que eu não goste, mas o meu amigo gosta, vai dar-me mais motivação se eu gostar, porque assim sabemos que estamos mais à vontade para falar.

Moderador: Quando têm alguma dificuldade na escola, quem é que vos ajuda, para além dos professores?

2CA10: As auxiliares.

Moderador: Os auxiliares também vos ajudam? E os pais? Como é que os vossos pais? Ajudam-vos sempre?

2CA: |Sim em uníssonos| Os colegas também.

Moderador: Os colegas também vos ajudam. De que forma é que vocês põem as dúvidas aqui na escola?

2CA15: Dedo no ar.

Moderador: E quando estão com um colega, onde têm essa oportunidade?

2CA12: Ahhh..

2CA15: Combinamos na hora do almoço ou depois do almoço.

Moderador: Ok. Mas fazem uma combinação, é isso?

2CA15: Fazemos.

Moderador: Muito bem.

2CA6: Nas aulas de apoio ao estudo que a professora às vezes nos deixa estudar com outros colegas e sentar à beira desses colegas. E por isso, nós podemos ajudar-nos uns aos outros. Só que tem pessoas que não têm apoio ao estudo, mas podem pedir para ficar para estudar.

Moderador: E quando não têm vontade nenhuma, nenhuma de vir à escola? O que acham que podia mudar para vocês ficarem com mais vontade? Ou mudarem de opinião para virem?

2CA13: A escola começa mais tarde.

Moderador: A escola começa mais tarde.

2CA5: Começarem a dar-nos conteúdo mais fácil.

Moderador: Conteúdos mais fáceis.

2CA5: Tipo conteúdo de 3º ano.

Moderador: Mas esse já deu.

2CA3: Começar a escola às 8:30. Os alunos acordam, eu e nós já estamos atrasados para a escola, daí ser bom ser mais tarde um bocadinho.

2CA6: As aulas em vez de serem tão teóricas, são mais práticas.

Moderador: Aulas mais práticas.

2CA6: Sim, ter mais... Fazer mais atividades, em vez de ficar sentado na cadeira a escrever. Fazer tipo, sair um bocado da sala de aula, um bocado mais de pé e essas coisas.

2CA15: Como eu disse à bocado, de manhã estou livre. Eu acho que os horários deveriam ser diferentes.

Moderador: Sim.

2CA15: Os horários deveriam ser diferentes.

Moderador: Humm Humm.

2CA7: As aulas são mais práticas e mais divertidas.

2CA8: Quando nós vamos à escola, e quando aquela aula fica chata, nós começamos a pedir à professora para sairmos mais cedo e se ela deixar ficamos muito contentes.

Moderador: Ok, isso é uma recompensa? O deixarem sair mais cedo.

2CA8: Sim.

Moderador: Muito bem. Os vossos professores costumam dar-vos feedbacks positivos, ou negativos consoante as vossas.

2CA15: Sim.

2CA8: Às vezes.

Moderador: Do género, imaginem que está ali o António: “António, muito bem! Isto correu muito bem!” ou “António não! Tens de melhorar aqui, ali e acolá!” Isso costuma acontecer?

2CA: |respondem em unísono Sim|

Moderador: Sim?

2CA15: Eu acho que estamos habituados ao nosso professor de música.

Moderador: O Filipe.

2CA15: Sim. Depois veio um professor novo e começamo-nos a portar mal. Eu comecei-me a portar mal, depois ao longo do tempo interagindo mais com a professora. Eu e mais dois alunos, a professora no final da aula foi ter connosco e deu-nos os parabéns que estávamos a fazer bem e não nos estávamos a portar mal.

Moderador: Isso é importante? Esses feedbacks? Para a sua motivação?

2CA15: Humm Humm |Anui assertivamente|

Moderador: Diga!

2CA6: Os nossos professores também dão alguns comentários que são críticas construtivas que nos ajudam a melhorar e a mudar alguma coisa que esteja errada.

2CA1: Sim, eu acho importante porque o professor de ginástica disse que éramos muito maus na roda, e tirávamos más notas e melhoramos muito e o professor disse que estávamos muito melhor.

Moderador: Portanto, esse reforço positivo, esse feedback que vos é dado motiva-vos para o ensino. Mais do que as críticas que possam ser construtivas. Essa é... diga querida.

2CA14: Por exemplo, nós tivemos uma avaliação de vólei, e o nosso professor disse que a outra turma estava melhor no vólei. Nós queríamos ser melhores que a outra turma, temos motivação para melhorar.

Moderador: A competitividade também vos motiva.

2CA14: Às vezes sim.

2CA15: Sim. A nossa turma é muito competitiva.

Moderador: Muito bem. Alguém quer acrescentar alguma coisa sobre este tema da motivação? Alguma coisa que por algum motivo, acham que eu não tenha perguntado e vocês acham que é essencial que eu saiba.

2CA15: Comportamento dos alunos.

Moderador: Falamos um bocadinho sobre isso Lourenço. Mas continua a achar que o mau comportamento dos alunos é um elemento desmotivador, ou seja, que é menos motivador para vir à escola. Porquê?

2CA15: Porque quando venho para a escola eu já sei que a minha turma vai-se portar mal e eu fico logo.... Não quero vir para a escola. Quando chego à escola começam logo a portar-se mal e fico logo sem vontade de vir.

2CA13: Como o professor Aurélio disse, o que nos motiva para a escola, para mim é de manhã, é às vezes para acordar.

Moderador: Desmotiva-a?

2CA13: Sim. Porque eu nunca consigo acordar do sono com vontade de vir para a escola. Mas preciso, realmente.

2CA11: Eu acho que há alguma coisa má na escola. Este ano era suposto nós aprendermos flauta, mas a professora fez votações de quem queria aprender flauta, e quem não queria aprender flauta. Então, nós não vamos aprender flauta e eu gostaria de aprender.

2CA12: É a mesma coisa que o 2CA13, mas o professor de música no ano passado disse para nós comprarmos flauta, só que nesse ano, nós não iríamos usar. E agora? Onde é que nós vamos usar a flauta?

Moderador: Pois. Diga! Diga! Querida.

2CA8: É porque nas aulas de Inglês normalmente a nossa turma porta-se muito mal.

2CA15: de zero a 10? Dez!

Página propositadamente deixada em branco

Anexo XIII - Transcrição da entrevista aos alunos do 3.ºCiclo.

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista - Alunos 3.º Ciclo

(A contextualização da entrevista e a recolha de dados sociodemográficos não integram esta transcrição).

Moderador: Vamos entrar agora em questões sobre a escola, sobre os espaços da escola. Já sabem que não existem respostas certas ou erradas, tudo aquilo que se lembrarem poderá ser importante para este estudo, por isso ordenadamente participem.

Que espaços existem na escola?

3C/A13: O ginásio

3C/A10: O ringue

3C/A5: O refeitório

3C/A6: A biblioteca

Moderador: Existe uma biblioteca aqui na escola?

3C/A17, 3C/A16, 3C/A15, 3C/A14: Sim. Aqui ao lado.

3C/A6: Não existe (A biblioteca) porque colocaram a sala de xadrez aqui.

Moderador: Ok. Já falaremos disso. Mais espaços?

3C/A8: A sala de TIC.

3C/A13: também a sala de aula.

3C/A19: O bar,

3C/A5: A Cobertura.

3C/A16: A piscina.

Moderador: Desses sítios todos, onde é que vocês mais gostam de estar? E quais são os melhores espaços da escola?

3C/A4, 3C/A8, 3C/A10, 3C/A11, 3C/A13, 3C/A14: O Ringue

Moderador: Porquê?

3C/A9: Porque dá para jogar a bola.

3C/A12: Dá para jogar a bola.

3C/A14: Dá para conversar com os amigos.

3C/A5: O meu é o pátio.

Moderador: O pátio. Porquê?

3C/A5: Porque eu e os meus amigos quando vamos para o ringue há sempre problemas. Então nós jogamos futebol no pátio.

Moderador: Há indisciplina na escola?

3C/A5: Não tenho certeza. Tipo, chateamos-mos no ringue. Porque outras pessoas, de vez em quando, não sabem jogar futebol.

3C/A1: É o pátio. Porque ando sempre com as minhas amigas e dá para conversar.

Moderador: Quais são os piores espaços da escola, aqueles?

Todos: A sala de aula.

3C/A13: as casas de banho

3C/A5: a piscina

Moderador: todos acham que a sala de aula é má?

Todos: Sim.

Moderador: E porquê que consideram que a sala de aula é má?

3C/A5: Porque é onde tenho aulas.

3C/A16: É um caso mais específico, particularmente a nossa sala, porque vamos dizer que está a cair aos pedaços. A nossa sala está muito degradada.

3C/A13: eu não acho que não é bem a sala em si, mas o que vamos lá fazer. À partida temos lá aulas.

Moderador: Não é o espaço, é o conteúdo?

3C/A5, 3C/A13: Exato.

3C/A10: É um sítio difícil para conviver com os amigos e raramente tem momentos mais descontraímos.

3C/A1: É mau estarmos uma hora e meia sentados numa cadeira.

Moderador: As aulas são muito longas. É isso?

3C/A1: Sim.

3C/A5: Devíamos ter intervalos de 5 minutos.

3C/A6: Na realidade era suposto a gente ter um intervalo de 5 minutos entre as duas últimas aulas da tarde, que é de uma hora e meia, mas a maioria dos professores não faz. Senão todos os professores não o fazem.

Moderador: E isso é uma coisa que nos desmotiva.

3C/A5: Sim. Muitas vezes numa hora e meia os professores quase nunca deixam ir à casa de banho. Eu entendo que numa aula de 45 não deixam, mas numa aula de uma hora e meia...

3C/A9: As aulas são sempre a mesma coisa. Ou é ficar a olhar para um *PowerPoint* a aula inteira ou então ficar só para os exercícios.

3C/A5: Ou copiar.

3C/A16: Acho que para as aulas que nós temos as aulas, as aulas o programa e a maneira como os professores lecionam é muito monótono e é muito do mesmo, sempre a mesma coisa.

Moderador: A forma ou os conteúdos?

3C/A16: A forma E é muito difícil manter o foco e a vontade de estar ali a aprender com atenção e a ouvir durante uma hora e meia

Moderador: Mas é só a forma ou também será o conteúdo?

3C/A16: O conteúdo também, porque há muito conteúdo que nós vemos que não conseguimos depois dar uso na nossa vida mais tarde. Não conseguimos perceber que é o como nos vai se ser útil.

Moderador: Portanto, o que me quer dizer é que os conteúdos que aborda na escola não são importantes para a sua vida futura?

3C/A16: Não, eu acho que seja importante, mas imagine.... Vou tentar explicar da outra maneira.... É muito importante, porque é cultura geral, nós temos que aprender de qualquer das maneiras, Mas, por exemplo, os alunos, eu acho que têm muita dificuldade e não gostam das disciplinas porque têm dificuldade em entender. E porque pensam, eu não preciso disto!

Moderador: Ou seja, há uma discrepância entre o conteúdo, o que é abordado na sala de aula e a vossa vida futura, ou o vosso plano, ou o vosso projeto?

3C/A16: Exato!

3C/A9: Eu acho que, não é bem estas aulas, mas estes conteúdos que a 3C/A16 estava a falar, eu acho que nos faltam os primeiros 9 anos, só mais para sabermos o que é que nós gostamos e o que é que somos bons. Para depois, no décimo, tiramos um curso parecido com isso.

3C/A10: Eu acho que, por exemplo, há muita coisa que nós vimos e aprendemos, mas há outra que não aprendemos. Por exemplo, educação financeira que é uma coisa que vamos usar para a vida. As aulas são muito focadas, conteúdo.... Parece que a forma de educar ainda não avançou

3C/A13: As matérias que nós demos na escola, quando começámos a aula, mais alguns anos atrás eram coisas que nós íamos usar, com certeza, Mas agora, por exemplo, eu acho que a matéria que tem mais coisas que nós normalmente quase com certeza vamos usar no futuro

é talvez, por exemplo, cidadania. E nós quase nunca temos essa aula aí em muitas outras escolas, sei que há pessoas que nem sequer têm cidadania porque os professores nem sequer dão aulas de cidadania. E muitas das matérias lá são mais importantes do que as matérias que nós temos muito mais tempo

3C/A6: Seria mais interessante se a gente tivesse, por exemplo, mais tempo na aula de cidadania que são 45 minutos por semana. Seria interessante se a gente tivesse mais tempo pois em cidadania a gente aborda assuntos que estão acontecendo atualmente e não por exemplo história, algo que já passou. (Em Cidadania) São problemas atuais que a gente vem precisando hoje em dia, estar informado. Por exemplo, na minha aula de responsabilidade social a gente está agora dando sobre os problemas nas redes sociais, mas como a aula é muito curta um documentário que a gente estava tentando ver já está arrastando para três ou quatro aulas um único documentário, porque a aula é bem curta.

Moderador: Portanto, vocês gostariam de trabalhar os conteúdos de cidadania (nesta escola chama-se responsabilidade social) por mais tempo, até porque eles podem cruzar com conteúdos de outras disciplinas ou nem sequer estão ligados?

3C/A5: Não, porque ajuda mais....

Moderador: Na parte do dia-a-dia, da vida real

3C/A5: Sim!

3C/A6 Por exemplo, eu acho que seria como eu disse mais útil, por exemplo, na aula de história a gente ao invés de ir aprendendo o que foi no passado durante até ao 9º ano. Se a gente, por exemplo, no 8º ano, pudesse aprender um pouco mais de como estão acontecendo as coisas. Por exemplo, a guerra da Ucrânia ou na política. Tem muita gente que não sabe nada de política. Eu sou um exemplo! eu não entendo nada de política, coisa que isso pode me afetar no futuro. Por exemplo, para escolher um líder para o país. É algo que é importante a gente saber, quem são os candidatos.

Moderador: O que vocês não querem dizer é que não entendem a ligação, por exemplo entre a aula de história e a aula de responsabilidade social porque, na realidade, elas devem estar ligadas.

3C/A17: São coisas completamente diferentes!

3C/A11: são diferentes.

3C/A17: Na aula de história, muitas vezes, fala-se mais de coisas do passado E em responsabilidade social fala-se mais de coisas que estão a acontecer nestes momentos

Moderador: Elegeram como o pior espaço da escola a sala de aula, onde decorrem as atividades formais de ensino. É comum a todas as disciplinas? Se eu vos fosse perguntar se o pior sítio da escola, é a sala de aula, onde decorre a aula de educação física, vocês achariam que sim?

3C/A15: A aula de educação física não é numa sala de aula

Moderador: É numa sala de aula específica

3C/A5: Não de vez em quando aula é na sala de aula, é muito

3C/A10: O ringue e o ginásio são uma sala de aula o propósito, a sala de aula é ensinar conteúdos A partir do momento em que nós temos de ter uma aula no ringue ou e no ginásio, o espaço passa a ser uma sala de aula.

Moderador: Talvez o que vocês não querem dizer é que O pior sítio da escola É quando nós estamos com mesas e cadeiras à frente um quadro, um projetor e um PowerPoint

3C/A15: Acho que é mais nas aulas teóricas

3C/A5: Sim, as aulas teóricas.

3C/A6: São muito chatas

3C/A5: Exatamente

3C/A9: Eu gosto, por exemplo, das aulas física e química. Quando nós temos de interagir com a matéria. Quando há experiências.

Moderador: Vocês têm laboratórios aqui na escola?

Todos: Sim

3C/A13: Sim, há uma sala que é o laboratório

Moderador: Então, o pior sítio, afinal, não é a sala de aula. É a forma como as aulas são dadas

3C/A10: É isso! Sem contar a educação física

Moderador: Imaginem que vocês eram o professor diretor durante um dia. O que é que mudariam nesta escola?

3C/A8: Renovava o ringue. E as aulas, tirando as de cidadania, continuavam a ter todas 90 minutos, mas com um pequeno intervalo.

3C/A09: Eu acho que há 2 anos disseram que iam colocar espelhos na casa de banho, puseram uns papéis refletos....

3C/A17: Aquilo são uns papéis colados.

3C/A10: Renovava algumas partes da escola. Há 2 anos houve um conselho de alunos que era, por suposto, era criar uma associação de estudantes E em que o suposto era levantar

alguns problemas da escola e o diretor agia com o problema e acho que provavelmente fazia obras na escola e criava outra vez essa associação de estudantes.

3C/A9: Mas não chegou a mudar nada!

3C/A11: Eu acho que se calhar mudava a hora da entrada, porque eu acho que às vezes os alunos ainda estão meio dormir e não vão se tirar 100% do conteúdo da aula

3C/A12: Eu também acho que mudaram os horários. Deixava de haver aulas de 90 minutos começavam a ser de 50. Começava as aulas um bocadinho mais tarde porque acho que começam um pouco cedo demais porque eu pelo que eu vejo eu acho que as crianças estão um bocado cansadas nas aulas da manhã E outra coisa que eu mudava também é, por exemplo Eu acho que nós temos algumas disciplinas Desnecessárias, como o xadrez E o teatro. Que são disciplinas que eu gosto, mas que acabam por não haver essas disciplinas Obrigatoriamente Noutras escolas. E aqui são! E isso também afeta os horários. Ou seja, as crianças saem mais tarde E também têm mais matérias para estudar.

3C/A9 Eu também acho que nessas disciplinas que o 3C/A12, não deve haver testes como há em xadrez? Em teatro há umas avaliações, mas não é assim tão necessário. No teatro acaba por ser divertido.

Moderador: A forma da avaliação, no seu entender, devia ser alterada. Só nessa disciplina ou gostava de abranger a outras?

3C/A9: Acho que talvez só um teste, por um semestre

3C/A6: Só, achas importante?

3C/A9: Sim

3C/A6: Assim, os testes ficam com muita matéria

3C/A10: Eu acho que é um problema desta escola, os horários. Eu conheço pessoas que têm na semana três tarde cartas livres ou quatro. nós temos apenas uma que é muito pouco.

3C/A13: Concordo com os horários, acho que as aulas deveriam começar as 9h00, por exemplo eu venho de longe e tenho de acordar muito cedo para chegar à escola.

3C/A14: Alteraria a forma como são realizadas as avaliações, eu fico muito stressado nos testes, quero sempre ter boas notas e quando não tenho fico triste.

3C/A15: Fazia obras no ringue e no ginásio, não há espaço para estarmos a conversar e a conviver, alteraria também o não pudermos usar telemóveis na escola.

3C/A16: sobretudo a forma como são dadas as aulas

3C/A17: Concordo com a 3C/A16, as aulas devem ser mais práticas menos expositivas e alterava os horários, com mais intervalos.

3C/A6: eu acabava com algumas disciplinas. Por exemplo a gente tem teatro e xadrez, eu as transformava em disciplinas facultativas que funcionavam depois das aulas. E como já falei, alterava os horários.

3C/A7: eu alterava a piscina, raramente é usada e transformava-a numa sala de alunos, para estarmos mais tempo a conviver.

3C/A5: também acho que esta certo o que disse a 3C/A7, comprava jogos para estarmos ocupados durante os tempos livres.

3C/A4: eu queria uma escola sem aulas, não gosto das aulas, de ter de cumprir prazos, não vejo interesse em nenhuma matéria.

Moderador: o que gosta na escola?

3C/A4: Gosto de jogar à bola, de estar no ringue, as aulas são chatas.

3C/A3: Alterava o que já foi aqui dito, os horários, a forma de ensinar

3C/A2: Alterava a biblioteca, com mais livros e estantes e que tivesse sempre aberta

3C/A1: Também alterava a Biblioteca.

Moderador: Amanhã querem vir à escola?

Todos: Sim!

Moderador: O que te traz à escola? O que te dá vontade de vir à escola?

3C/A1: Os amigos.

A festa de Natal,

3C/A14: O estar amigos, o poder estamos juntos,

3C/A4: O Jogar à bola, estar na escola,

3C/A10: Aprender coisas novas e sentir que estamos a evoluir.

3C/A5 e 3C/A6: A descoberta por coisas novas;

Moderador: Mais alguém quer dizer algo sobre este tema, ou referir algo que ainda não tenho sido dito.

(ninguém acrescentou nada)

Moderador: As relações com os teus colegas e com os professores são muito importantes?

Todos: Sim

Moderador: Porquê?

3C/A13: Quando estamos com os amigos o tempo passa mais depressa, estamos mais entretidos.

Moderador: E relativamente aos professores, a relação aluno-professor é importante?

3C/A13: Quando os professores explicam bem e se preocupam connosco, é mais fácil aprender. Por exemplo não gosto nada de História, mas a professora é divertida e sabe conversar connosco.

3C/A5: Isso torna uma matéria chata, numa matéria interessante.

3C/A16: Eu acho que Professores mais próximos e menos autoritários ajudam muito a compreender a matéria e a manter o foco....

3C/A17: Professores que sabem ouvir os alunos tornam as aulas mais agradáveis....

3C/A14: Mas para que isso aconteça deverá existir respeito entre colegas se a turma se porta mal, se há muito barulho, e se não deixam o professor dar aula, penso que também o professor não pode estar tanto tempo a ouvir os alunos.

3C/A6: Se estivermos confortáveis na turma, é mais fácil participar e de mostrar ao professor que estamos a aprender, mas os professores devem também não exagerar nos trabalhos que enviam.

Moderador: Mais alguém quer dizer algo sobre este tema, ou referir algo que ainda não tenho sido dito.

(ninguém acrescentou nada)

Moderador: Que tipos de atividades ou matérias te deixam mais envolvido nas aulas?

3C/A9: Aulas práticas, como experiências em Física e Química, porque conseguimos mexer nos materiais e ver o resultado.

3C/A16: Atividades interativas, com menos teoria e mais prática.

3C/A10: Aulas que envolvem debates sobre temas atuais, como política ou problemas sociais.

3C/A5: Quando temos trabalhos de grupo e podemos colaborar com os colegas.

3C/A13: Aulas onde há espaço para discutir temas do dia a dia, como cidadania.

3C/A6: Atividades fora da sala de aula, como visitas de estudo ou projetos especiais.

3C/A1: Quando há desafios ou jogos educativos.

3C/A12: Aulas mais dinâmicas, com menos tempo sentado e mais movimento.

3C/A17: Aulas em que percebemos a utilidade prática do que estamos a aprender.

3C/A14: Atividades onde podemos usar tecnologia, como computadores ou tablets.

Moderador: aqui na escola podem utilizar livremente o telemóvel?

3C/A18: Não, no início do dia deixamos os telemóveis dentro de uma caixa e só os recolhemos ao fim do dia.

Moderador: os professores pedem para utilizarem os telemóveis durante a aula, por exemplo para fazer pesquisas ou participar em *quizzes*?

3C/A02: Nas aulas não utilizamos o telemóvel para nada.

Moderador: Vamos agora falar de plataformas tecnológicas que existem, utilizam?

Todos: Sim, algumas.

Moderador: Quais?

3C/A12: Classroom

3C/A15: Kahoot

Moderador: Mais alguma, que se lembrem?

(ninguém referiu mais nenhuma)

Moderador: Sentem que estas plataformas que utilizam vos incentivam para o estudo? Ou seja, são fatores de motivação para o estudo?

3C/A7: O Kahoot é divertido

3C/A5, 3C/A6, 3C/A13: Sim

3C/A11: Nós gostamos de fazer porque é interativo e diferente das outras atividades da aula.

Moderador: e relativamente à Classroom, o que acham?

3C/A9: depende da utilização que o professor der

3C/A6: por exemplo, existem professores que colocam lá a matriz dos testes e materiais de apoio às aulas.

3C/A5: mas também há outros professores que nos enchem de tarefas, para além das tarefas da sala de aula. O que nos retira muito tempo livre.

3C/A13: Há professores que enviam treze folhas de fichas para fazermos numa semana, mais os trabalhos das outras disciplinas, as outras atividades, ficamos sem tempo para descansar.

Moderador: então a plataforma Classroom não é uma boa ferramenta.

3C/A11: acho que é mais uma forma de nos controlar e de nos dar trabalho.

Moderador: Quando pensas no teu futuro, como achas que a escola te está a preparar?

3C/A10: Em algumas disciplinas, sinto que estou a ser bem preparado, mas falta ligação com a vida real.

3C/A17: Alguns conteúdos parecem inúteis para o nosso futuro, apenas sevem para cultura geral.

3C/A6: Concordo com o que disse o 3C/A10 falta educação financeira e política, coisas que vamos precisar muito no futuro, como saber os impostos, o IRC.

3C/A5: Às vezes, o ensino parece desatualizado, como se não acompanhasse a realidade, também a forma como somos avaliados, por exemplo temos 70 páginas de matéria para estudar para um único teste. A gente não tem outra forma senão decorar aquilo tudo.

3C/A12: A escola foca muito em decorar matéria e pouco em ensinar a pensar

3C/A8: eu acho que escola devia preparar-nos melhor para escolher uma área no secundário.

3C/A9: acho que o AC/A8 tem razão a escola podia ajudar mais a descobrir o que gostamos de fazer.

Moderador: O que precisas para te sentires mais apoiado na escola? Que vos ajuda quando tem dificuldades?

3C/A16: Quem me ajuda são os professores e os pais. Gostava de Aulas mais práticas e menos teóricas.

3C/A9: gostava de ter mais tempo para falar com os professores sobre dificuldades, ter mais professores a quem recorrer. Quem me ajuda são os meus pais.

3C/A6: Quem me ajuda são os pais e os professores, gostava de ter mais intervalos entre aulas longas.

3C/A12: Os Horários menos cansativos, os meus pais ajudam-me.

3C/A1: para estar mais apoiado na escola gostava de ter mais atividades extracurriculares interessantes. Os meus pais ajudam-me.

3C/A14: Quem me ajuda são os pais e os professores as vezes os colegas. Gostava de Apoio emocional, talvez com mais psicólogos na escola, porque fico muito stressado nos testes.

3C/A10: Gostava que a escola ouvisse mais as nossas opiniões, para perceber o que nós verdadeiramente gostamos.

3C/A5: melhorar as salas de aula

3C/A13: Menos pressão nas avaliações.

Moderador: Os pais desempenham um papel importante no vosso percurso escolar, quase todos referiram que os pais ajudavam na escola. Gostava de saber como acontece essa ajuda.

3C/A6: os meus pais se preocupam se tiro ou não boas notas.

Moderador: Os Vossos pais preocupam-se com o percurso ou com a meta? Ou seja, ajudam-vos a estudar e a organizar as matérias ou apenas com as notas?

Todos: Com as notas!

3C/A5: os meus pais às vezes ajudam-me a estudar para os testes.

3C/A14: os meus pais preocupam-se com as notas, o que me causa muito stress.

3C/A4: os meus pais como sabem que não gosto da escola, só exigem o mínimo para passar.

Moderador: Alguém quer acrescentar algo?

(ninguém acrescentou)

Moderador: Quando não tens vontade de ir à escola, o que achas que te faria mudar de opinião?

3C/A1: Saber que vou encontrar os meus amigos.

3C/A13: Ter uma atividade diferente planeada para o dia. Mais prática ou divertida.

3C/A17: Que houvesse mais momentos de descontração ao longo do dia.

3C/A12: Ter algo para esperar com entusiasmo, como uma saída ou um evento escolar.

3C/A05: Poder jogar mais a bola e ter menos aulas.

Moderador: há algo que queiram acrescentar que não tenham dito e que se lembrem agora e achem que seja importante para este estudo.

(ninguém acrescentou).

Página propositadamente deixada em branco

Anexo XIV - Transcrição da entrevista aos Docentes

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista - Docentes

(A contextualização da entrevista e a recolha de dados socioprofissionais e sociodemográficos não integram esta transcrição).

Moderador: Como é que classifica uma instituição onde exercem em funções? Socialmente, economicamente e culturalmente?

P9: É uma escola com alunos de classe média e média alta, uma IPSS. Portanto, têm contratos de simples e contratos de desenvolvimento. Maioritariamente, são famílias de classe média e média alta. Os pais, a maior parte deles têm licenciatura, penso que têm formação superior. É pouco diversificada no que diz respeito a etnias.

Moderador: E alguns migrantes?

P8: começamos a ter mais

P9: Muito poucos, mas muito poucos, geralmente são de origem mais brasileira. Portanto, temos pontualmente alguns russos.

P2: temos indianos

P9: Sim, mas a percentagem é muito pouca. É uma escola muito homogénea.

Moderador: economicamente média, média alta, o que leva uma família de classe alta a procurar uma IPSS para pôr os seus filhos a estudar?

P8: Porque às vezes têm 3 ou 4 filhos.

Moderador: porque é que não procuram um outro colégio aqui nas proximidades?

P6: Nós temos um aluno que o pai é diretor de um colégio das proximidades e o filho está cá.

P3: Eu acho que tem a ver com a qualidade do ensino. E com a proximidade que nós temos com os alunos. E com o vínculo que nós temos com os meninos desde sempre. E isto é uma pequenina família.

Moderador: Então as relações interpessoais, na vossa opinião, têm muito a ver com a motivação dos alunos para a escola. Eles vêm à escola porque sabem que vão encontrar a professora A, B, C, D. E isto é uma mais-valia para vós?

P4: E toda a comunidade escolar mesmo.

P6: E temos os professores coadjuvantes do 2º ciclo, que também dão aulas no 1º ciclo e que depois continuam muitas vezes no 2º ciclo.

P7: Sim. Fazemos essa passagem.

P6: Os alunos sentem segurança em continuar com esses professores.

Moderador: essa estabilidade do corpo docente é um motivo de motivação para os alunos? Ou é um motivo de segurança para os pais?

P6: Eu acho que é muita segurança para os alunos.

P7 e P8: E também para os pais.

P7: Sim, mas sinceramente sinto muito nos alunos. Os alunos que eram da P6 são agora da minha direção de turma. E como eu sou uma professora de referência para eles, eu sinto que eles se sentem seguros em relação a isso.

Moderador: A transição foi mais fácil.

P7: Sim. E os pais verbalizaram isso. Quando os filhos souberam, muitos deles ficaram muito contentes por saber que era um professor que já tinham conhecido.

P6: E que já tinham criado uma empatia. E continuam a ter a relação com a professora do 1º ciclo. É engraçado.

P8: E por exemplo, quando eles entram para o 2º ciclo e começaram no 5º ciclo. Há professores que só fazem o 2º, outros só fazem o 3º e há pessoas que fazem os dois ciclos. Eles, por exemplo, quando começam comigo no 5º sabem que eu vou com eles até ao 9º. Uma das razões que me levou a ficar cá, porque eu fiquei ano passado no concurso. Eu também tenho cá o meu filho e sinto que ele tem necessidade de ter esta estabilidade a nível emocional. Ele sente essa estabilidade.

P6: Tens experiência com o teu filho?

P8: Sim. Portanto, ele sente essa estabilidade aqui de ter um grupo docente, um grupo de amigos, um grupo de acolhimento. E também a nível de equipa. Foi uma das razões que me levou a recusar ficar efetiva no público, como fiquei o ano passado, e ficar cá. Realmente sinto isso. A nível económico é outra situação. A nível social e a nível cultural. Puxa-me de um bocado.

P6: Isso ajuda na transição e reduz a ansiedade.

Moderador: Sentem que esta escola tem uma cultura de escola muito impressa nos alunos e nas famílias.

P6: E na comunidade.

P8: Sim. Sim.

P6: Também temos muito trabalho voluntariado.

P8: Sim.

P9: E a escola tem uma história muito grande na freguesia. Vão passando gerações. Portanto, avós que andaram cá têm cá netos e as coisas vão.

P3: Eu tenho na minha direção de turma a filha do mais aluno meu. E agora eu percebo que estou a ficar mais velha.

P6: E temos professores que já foram alunos na escola.

P3: E por exemplo, há alunos, no outro dia estávamos a ter aqui a aula de 9º ano, estávamos conversa. E eu disse assim: “pois, porque elas já me aturam há muitos anos. Stora, desde o 1º ciclo. E aí bateu-me. Porque eu pensei assim, espera lá, estes grupos tiveram comida no 1º ciclo? São uns bocadinhos que eu tive.

P8: Aliás, o professor de teatro foi aluno cá.

P3: O professor de teatro foi meu aluno.

P8: O professor de Português foi aluno cá.

Moderador: Se tivessem de classificar os alunos da escola, só com uma palavra, pensassem numa palavra para classificar os alunos que frequentam esta escola, que palavra é que seria? É pergunta individual, portanto, se todos vão ter de chegar a uma ou a outra, dizem uma palavra. Uma palavra apenas.

P7: União.

P3: Família.

P2: Cumplicidade.

P8: amizade,

P4: respeito,

P6: alegria,

P1: energia,

P5: entusiasmo.

Moderador: Engraçado, ninguém referiu motivados ou bons alunos. Acham que nós, professores, confundimos a falta de motivação para o ensino com dificuldades de aprendizagem? Ou seja, muitas vezes identificamos a EMAEI evidenciando dificuldades de aprendizagem, mas na realidade eles só estão desmotivados para a escola. Acham que eu tenho razão para esta afirmação? Ou é completamente descabida?

P6: É que são duas coisas diferentes. Eu interpretei a sua pergunta de uma forma holística. Ou seja, os alunos, no geral, ligam as dificuldades e as não-dificuldades às aprendizagens ou não-aprendizagens. Vi a criança no seu todo. E é por aí que eu acho que tem razão.

P9: Eu acho que muitas vezes eles realmente têm dificuldades a nível cognitivo, problemas, não é? Há dificuldades que são diagnosticadas. Mas, muitas vezes, as dificuldades que eles têm estão associadas à desmotivação. Porque eles, ao estarem desmotivados, não têm aquela vontade de querer estudar. E eu sinto isso.

P1: Eu tive uma experiência um bocadinho diferente. Eu passei um ano em Moçambique a fazer voluntariado, a dar aulas de matemática. E as crianças lá não têm muitas capacidades. E os pais, por mais que queiram, não podem ajudar em casa a estudar. E as crianças, eu nunca vi ninguém, nenhuma das crianças tão motivadas. Eles para ali e elas queriam, queriam aprender mesmo, as notas não eram as melhores.

Moderador: Então confundimos motivação....

P1: Sem duvida!

Moderador: Estamos a confundir motivação para o estudo com dificuldades de aprendizagem. São coisas totalmente diferentes.

P2 e P3: Sim!

P8: Se calhar se um aluno estiver muito motivado vai conseguir ultrapassar as dificuldades.

P6: não as deixa de as ter

P8: Mas conseguem ultrapassar melhor.

P3: Há alunos muito motivados que têm imensas dificuldades. E adoram chegar à escola.

P9: Mas tu acabas por premiar isso na avaliação deles.

Moderador: Quais são os maiores desafios que enfrentam na motivação dos alunos aqui na escola?

P9: Eu sinceramente acho que a cultura do esforço se está a perder. E eu valorizo muito alunos esforçados. Mais do que alunos com...., mas como sociedade. A cultura do esforço está a perder-se.

Moderador: A meritocracia já está a perder-se.

P9: Exato! O fazer por ter gosto de ter, de ter não material.

P3: Aquele brio.

P6: ser persistente

P9: Gostar de saber. Eu acho que isso está a desaparecer, mas de uma forma geral, nestas gerações novas.

P3: Eu acho que isso está associado a várias outras questões. Que têm a ver com o facilismo. A facilidade com que eles têm tudo na palma da mão. Nós íamos para as bibliotecas,

íamos fazer estudos, íamos fazer este e aquilo. E éramos motivados. Eu metia-me no comboio e ia para Cascais para ir para as bibliotecas estudar. Hoje em dia, os meninos têm tudo na palma da mão. Internet, eles sabem tudo. Mas não têm resiliência. Não têm resiliência à frustração. Não sabem lidar com, ou seja, é tudo, é tudo pó fácil. **P2:** Pó imediato.

P3: E se demorar muito tempo a chegar à solução, já não querem pensar. Eles não têm vontade de pensar.

P9: Eles têm dificuldade em esperar.

Moderador: Porquê?

P8: Eles têm muita dificuldade em esperar. Querem tudo.

P3: Eu também associo isto à tecnologia.

Moderador: Ao scroll?

P3: Completamente.

P8: Eu acho que é uma coisa muito importante que os desmotiva. Eles são uma geração já muito diferente.

P3: Sim.

P8: E eu agora falo a nível de História. O problema de História que eu tenho currículo foi pouco mexido. Portanto, é o mesmo problema que há 20 anos atrás. Não, foi muito mexido. E, portanto, o que eu tenho em mãos às vezes tem que dar ali uma reviravolta para não ser massudo. E eu acho que as alterações a nível de currículo, os conteúdos deviam ser revistos. Nós estamos perante uma geração totalmente diferente da que nós éramos do que foi há 5 anos atrás, do que foi há 10 anos atrás. É tudo muito tecnológico, é tudo muito.... E se as aulas forem massudas eles desligam num instante. E as aulas de 90 minutos. Não é? Tens quase que fazer ali e não os podes deixar respirar para não os perderes.

Moderador: Portanto, se achas que o conteúdo das aulas não está ajustado à realidade dos alunos.

P8: Sim,

Moderador: E a forma.

P8: A mim dá-me o jeito dos 90 minutos. Aqui a questão é dar-nos o jeito a nós porque nós conseguimos avançar nos 90 minutos. Os 45 passa num instante. Mas, se calhar não é tão proactivo para eles porque eles chegam ao meio já estão cansados, já nos desligam. Não é em todas as aulas.

P3: 15 minutos depois já desligaram....

P9: Eu acho é que da minha perspectiva se eles querem que a nossa prática mude e eu contra mim falo porque eu tenho uma prática muito tradicional na forma de dar aula, de assumir isso. Eu acho que querem que nós aqui em sala de aula e ao longo da escolaridade nós façamos as coisas de uma maneira quando no final de tudo, quando vamos ver eles no final de um terceiro ciclo e no final de um secundário vão ser avaliados da forma mais formal que existe.

Todos: E tradicional.

P9: Eu acho que eles querem que a gente faça um trabalho e depois os resultados no fim são aferidos da forma mais rigorosa e mais tradicional possível. Eu acho que não há coerência.

P8: Aí tinha de se mudar tudo.

P9: Como é que um professor de matemática no terceiro ciclo trabalha de uma forma diferente, trabalha os conteúdos de uma maneira diferente quando tem que gerir um programa extensíssimo e exigente e no fim do terceiro ciclo também presta contas quando os seus alunos são avaliados numa prova final. Não faz sentido. Porque no fundo depois os professores....

Moderador: É uma dicotomia. A prática e a avaliação externa.

P9: Eu não sinto tanto isso, mas quem leciona português de matemática aqui no contexto de terceiro ciclo e com certeza os professores que lecionam no primeiro ciclo. Os resultados que aparecem na prova de exame eu acho que se fosse professora dessas disciplinas nós íamos até comer um bocadinho como eu. E então não são só os alunos que são avaliados, mas os professores também acabam por ser. E acho que isso aí não nos deixa fazer as coisas de outra maneira. Porque no fim temos que prestar algumas contas que não vai decerto, não é coerente na minha perspectiva.

Moderador: Vamos olhar para os espaços da escola. Os espaços físicos. Acham que os espaços físicos têm alguma influência na motivação dos alunos?

P9: Têm. A própria organização das mesas. Por exemplo. Eu tentei fazer a minha última direção de turma que caiu na pandemia. A minha sala de aula era das poucas que estava organizada em ilhas. E os alunos foram os primeiros a não querer aquela organização. Porque não gostavam. Não gostavam. Eles estão tão formatas para esta disposição assim...

P8: clássica.

P6: no primeiro ciclo é ao contrário

P7: eles gostam de estar em ilhas...

P9: Não sei porquê, mas eu recebi uma resistência deles e dos pais. E eu fiz finca-pé e mantive-os daquela maneira. A própria disposição das mesas, as salas de aula, por exemplo, aqui na escola, não nos deixam. Ou não nos deixavam, esta direção nova nunca tentei. Mas nós sempre queríamos pôr cartazes e coisas na sala de aula e não nos era permitido.

Porque estraga a pintura, porque isto, porque aquilo. Se reparar isto, isto é uma coisa, não faz sentido. Uma turma, por exemplo passa aqui um ano inteiro, e não tem qualquer identificação.

Moderador: É impessoal.

P9: É impessoal, é estéril.

P6: Mas no primeiro ciclo é o contrário.

P9: A sala é estéril e o que eles deixam cá são os objetos que cá deixam porque se esquecem.

P4: Isso é uma questão de motivação.

P6: Por exemplo, os alunos que estão agora no quinto, que saíram agora do quarto e que foram meus, vão à minha sala com saudades da sala e queixam-se disso. Eu digo-lhes peçam para pôr alguma coisas,

P4: Eu tenho lá os planetas, dos meninos do nono ano, que, saíram da escola, ainda no outro dia estiveram lá na sala, e disseram professora ainda está o que os nossos planetas. Respondi: Os planetas só saem quando caírem. E eles ainda vão à sala.

P9: Não nos é permitido, nunca nos foi permitido.

P3: É assim, nunca nos foi permitido, até o *bostik* nós não podíamos pôr e tive grandes problemas por ter posto uns *bostik* aí com coisas, porque agora,

P6: que estranho, nem sabia disso....

P3: Mas, entretanto, começámos o projeto de pintar lá fora os murais, os muros, com o oitavo ano em ET e tem ocorrido muito, é lindo, porque há frio, e pintamos ao frio e tal, e vai devagarinho, mas vai-se fazendo e são eles que estão.... Eu também ajudo, às vezes saio de lá com o cabelo em pé e verde e azul às bolinhas, mas eles adoram porque é um espaço....

E os pequeninos. É muito giro. E acho que é importante dar este testemunho aqui. Os miúdos, às vezes, estão a pintar e os pequeninos adoram estar lá em cima deles a ver e vão lá e dizem tu pintas bem e nós gostamos do que estás a fazer e tal. E eles ficam derretidos. Eles vêm para a sala, tipo, ah! E às vezes um aluno até diz assim, estou a ver, eu pinto com duas mãos esquerdas. E tem razão! Mas, eles dizem que eu pinto bem.

P9: Agora pegando nisso, a sensação que eu tenho, eu leciono muitos alunos do terceiro ciclo e à medida que eles vão envelhecendo, o espaço é deles. O espaço é deles. Por exemplo, esta mesa é deles. Mas, se olhar, é lixo, estragam.... Eles apropriam esta sala de aula, mas como se fosse deles, eles fizessem o que querem ao material. Olhe, aquela parede aquela parede. Não cuidam da escola. É isso. Eu acho que aqui no terceiro ciclo acontece muito. A escola é deles, a sala é deles, mas não é um lugar onde eles cuidem. Que eles tenham cuidado com as coisas.

Moderador: Há só o sentimento de pertença.

P9: Fazer o que eu quiser.

P8: Se nós não estivermos em cima deles, eles são capazes de deixar um lixo todo.

P9: Estragam as mesas.

P6: Eu tenho uma visão completamente diferente da minha turma que é o primeiro ano. Que limpa as mesas. Varre a sala. Vai buscar aos auxiliares panos para limpar qualquer coisa. E tem um brio imenso na sala para a deixar a sala limpinha. E é impecável. A sala está sempre impecável.

P3: Tu és uma mulher feliz. Não é?

P6: Não há um risco numa mesa.

Moderador: o colega P5, tem uma sala específica para desenvolver as atividades em educação física. Na sua sala de aula sente o mesmo do que foi aqui falado?

P5: Sim. No meu caso o espaço é importantíssimo. Para mim e para eles também. Condiçionam muito a prática. Portanto, sempre que falta alguma.... Nós tivemos aquele trampolim, por exemplo. Teve que ser arranjado. Eles já estavam a passar mal sem o trampolim.

P6: E o respeito.

P5: Nós fazemos questão que eles respeitem. Mas de vez em quando eu tenho que reforçar. Tenho que ter cuidado com o material. Que se perderem tem que me dizer alguma coisa. E às vezes não existe esse cuidado.

P6: Tem que haver esse reforço.

P5: Exato.

Moderador: Ainda falando dos espaços. Mas agora deixando o espaço formal de ensino. E passando para os recreios. Que também podem ser espaços de sala de aula. Mudariam alguma coisa? Acham que está tudo certo? Acham que há coisas que poderíamos mudar. Para motivar até aprendizagem dos alunos. Ou até mesmo nós enquanto professores podíamos ter uma prática eletiva diferente se tivéssemos outro tipo de espaços exteriores.

P6: Eu se tivesse um espaço exterior diferente. E com mais natureza. E com um espaço maior. Nós somos muito para o espaço em que estamos. Eles brincam todos muito em cima uns dos outros. Eu tenho certeza que daria mais aulas no exterior. Eles precisam. Eles querem de explorar. Os pequeninos vêm todos sujos. Com as mãos cheias de terra. Eles metem-se dentro dos canteiros. À procura de formigas, de minhocas. Trazem para a sala. Mostram que eles iriam para outra vez. Eles precisam disso. E brincam todos muito em cima uns dos outros. E acho que haveria menos conflitos entre eles. Se tivéssemos um espaço assim. No primeiro ciclo é importante eles terem um parque. Como terem um parque infantil na pré, eles não têm.

P7: Eu acho que é no segundo ciclo que eles têm de partilhar o ringue há sempre motivo de conflito. Normalmente há. Em termos de espaço no meio exterior. Falta.

P4: Pode condicionar também o ir para a aula depois de um recreio. Se calhar não foi bem gerido. E o tempo como já é pouco. É pequeno de intervalo. Acho que eles poderiam aproveitar mais esse tempo. Também para expandir. Para criar essas relações entre os colegas. E dar largas à imaginação. E às vezes vão para a sala e dizem que se calhar o intervalo não foi suficiente, ou porque houve zaragata. Perderam muito tempo. Eu as vezes estou sempre a dizer: Vocês. Brinquem. Não interessa quem ganha. Vocês têm que aproveitar o tempo que têm. Para libertarem energias. E para brincar para não se chatearem. Que é para quando voltarem para a sala, estarem também, já tiveram aquele tempo de brincar, agora podem se focar, podem estar mais despertos e mais atentos. Para a aprendizagem e, às vezes isso acho que é uma das....

P8: Os mesmos mais velhos têm dificuldade em gerir...

P4: Mesmo os mais velhos.

P8: Só chegam mesmo em cima da hora e, depois não encheram a garrafa, não foram à casa de banho, não comeram.

Moderador: Há indisciplina na escola?

P8: É assim. Indisciplina, indisciplina. É um caso pontual.

Moderador: E no Recreio não há indisciplina?

P6: Também há.

P3: Sim. E são territoriais.

Moderador: Isto condiciona a vossa prática letiva?

P7: Eu tenho uma situação mais complicada com uma aluna. Que é nova. E tenho gerado muitos conflitos na turma. Aliás, eu acho que a turma era um grupo bastante unido. E tem

havido, eu sei que há uma mudança de primeiro para segundo ciclo, mas a presença daquela criança tem destabilizado muito.

P3: Ela vem de outra cultura de escola, diferente

P7: Mas ela tem perturbações de comportamento.

Moderador: e reflete-se no grupo?

P7: reflete-se, vai desequilibrando o grupo, porque aquilo é conflito entre pares, ela tem muita dificuldade em.... e está a ser, para mim, está a ser difícil, tudo bem que a minha falta de experiência também pode estar associada, mas está a ser difícil gerir esta parte desta situação. Chegou ao ponto de uma aula, neste caso uma aula de xadrez, o colega pediu um aplauso porque a aluna realizou muito bem o exercício, tendo a intenção de que ela não tenha xadrez e os outros tenham 4 anos de xadrez e ninguém fez bateu palmas, ninguém! E isto é uma situação que, para mim, fico muito triste pela criança e tem que gerir isto porque não há ninguém que goste dela. Ela é pouco empática e cria situações de conflitos regularmente.

P6: Eu sei que eles a chamam para brincar e tudo e ela depois acaba que está a fazer tudo bem.

P7: Inclusive, as amigas, tu sabes do grupo que incluiu toda a gente.

P3: Eu já estive numa situação cá. Foi das piadas a P9 me lembrasse. Eu tinha embates com aquela criança. Com aquele ser. É o meu melhor amigo hoje. É o meu melhor amigo. Telefona-me aos fins de semana. Pergunta-me se eu estou bem, se preciso de alguma coisa. No outro dia veio cá ver-me. Era altamente revoltado. Veio de outra escola. O meu grupo era maravilhoso. Eu posso dizer que eu tinha um grupo de top. E aquilo foi assim, uma pedrada no charco. Pum! Teve percussão na turma toda, a turma ficou diferente. Mas, do miúdo que estava revoltado, zangado com a família zangado com tudo. É o primeiro agora a levar a mãe aos tratamentos. A mãe está com um problema oncológico no cérebro. Ele leva a mãe aos tratamentos. Era rude com a mãe. Zangado, agressivo. Ele mudou, e a senhora só me dizia: “Não sei o que está a acontecer aqui, mas o meu filho está diferente.” E, de facto, agora que está em psicologia. Ele diz, não quero ajudar miúdos como eu. É verdade. Eu não estou a brincar.

P8: Para quem o conheceu.

P3: Para quem o conheceu. E ele diz, professora, ganhei uma amiga para a minha vida inteira. E é verdade. Ele dá-me mesmo uma amiga. Aliás, eu sou mais que amiga dele. Já somos família quase. Mas é, como é que eu hei de dizer? São miúdos que vieram de outras escolas. Que vêm com outra cultura mental.

P9: Mas temos miúdos que estão cá desde os três anos.

P3: Sim, também é verdade.

P9: Eu acho que facilita muito o contato.

P3: Mas é pontual.

P9: Nós contactamos com muita frequência com os pais. Eu acho que isso é uma mais-valia. Às vezes, se não é mais. A maior parte das vezes é. O contacto é muito próximo. Os pais sabem que qualquer coisa aconteça, são informados. Depois se fazem ou não fazem conformidade em si, a gente já não controla. Mas os pais sabem que têm também esse acesso. A nós. Pedem uma reunião. Pedem um grupo. Seja o que for. Conseguem.

Moderador: E é concedida.

P9: Sim. Eu acho que isso também é. E falando por comparação a, por exemplo, aos Salesianos do Estoril. É uma escola grande.

P8: Eu recebi uma aluna que vem dos Salesianos do Estoril. E os pais procuravam exatamente o oposto do que são os Salesianos do Estoril. Que é o que são turmas de 30 alunos. Em que os alunos são todos tratados como igual. Muito impessoal o tratamento. Essa miúda veio com uma informação de lá. Que era uma aluna média. Média fraca. Pouco participativa. Aqui sente-se muito mais confortável. Porque a turma também é pequena. Sente-se muito mais acolhida. Porque a escola é mais pequena. Portanto, eu acho que também por aí alguns pais tiram-nos de colégios com muito melhores instalações. Muito melhores condições.

Moderador: E nome.

P9: E nome. E nome, e prestígio.

Moderador: E melhor resultado.

P4: E nós próprios, conhecemo-nos. Mesmo que eu sou de 1º ciclo. Mas sei os nomes e conheço miúdos, sim, sim. Mesmo que não tenham sido meus alunos. E que se não, nós abordamos. Ou se precisam de alguma coisa. Ou se...áh esse. Não sou só para os meus alunos. Eu estou para todos os alunos na escola. E isso sente-se. São todos nossos. São todos nossos. Nós ajudamos. E sempre que é preciso, qualquer coisa. E eles também sentem essa. Sentem essa segurança.

P3: Eles sabem. Eles sabem quem nós somos.

P2: Para o bem e para o mal.

P3: Os pais também. Há pessoas que eu digo assim eu não conheço este senhor. E eles vêm e dizem, olá professora. Eu digo assim, eu não falei com esta pessoa. Não passem de aqui.

Mas eles sabem quem nós somos. E quando eles caem lá fora e aquilo é feio. Não interessa se és da infantil ou se és daqueles. Eu digo ok, vamos lá tratar isso.

P6: Nós somos a 31. Afinal a nossa imagem não é só nós pessoas. Mas nós representamos a instituição. E mesmo lá fora na rua. Há pessoas que às vezes me dizem. Olá, professora, é da 31, não é? Eu sou. Como é que se chama? Aí o meu filho vai para lá. Não sei se vai ser seu aluno ou não. Eu não faço a menor ideia. As coisas vão passando.

P3: Eu vou contar isto. Isto é giro. Isto aconteceu comigo, aqui. Os miúdos estavam na oficina de artes. Lá em baixo, os pequeninos. Três anitos pequeninos. E eu estava a fazer não sei o que no segundo ciclo. Já era tarde. E estava a pintar, não sei quê, a arranjar não sei quê. E à tanto começo a ouvir muito barulho na casa de banho. E vou com o meu ar de general. E entro na casa de banho e digo assim:

“Mas o que é que se passa aqui? Tanta gente na casa de banho.” Uns com a porta aberta, outros com a porta fechada. Uns a lavar as mãos, outros a fazer o serviço. E eu digo assim.

“Então? Estão aqui todos? Estão sozinhos?” E houve uma miúda olhou para mim e disse:

“Não. Nós estamos contigo.” E eu nunca tive uma resposta tão boa. Porque eu ia dizer. Então. Estão aqui sozinhos? Todos no mesmo sítio? Não. Estamos aqui contigo. E eu fiquei absolutamente derretida. E perguntei. “Aí é? Estão aqui comigo e depois têm razão. Ora bem. O que é que eu vos posso ajudar? Pois são cinco ou seis na casa de banho.”

“Tu sabes limpar o rabo?” E eu disse. “Eu tenho um mestrado em limpar rabos.” E com os meus filhos. “Então é melhor começar pelo de lá, porque ele está a cheirar muito mal. E ele não sabe fazer isso.” Então. Eu estava. Isto é verdade. Eu disse. Então vá. O primeiro vem e eu vou limpar o rabinho. E vamos então limpar o rabinho e lavar as mãos. Isto é verdade. Isto é verdade. E a dona Mariana. Toda a gente se lembra da dona Mariana. Que era a senhora que nos ajudava aqui. Funcionária do primeiro ciclo. Entra de repente no pavilhão. E vê-me a limpar rabos. E a lavar mãos. E ela ficou em silêncio a olhar para mim. E disse-me assim. “Eu já a vi fazer muita coisa. Mas isto eu não estava a contar.” Bom, mas.

Moderador: Moral da história.

P3: Moral da história. É isto. Eles sabem que estão acompanhados. E que nós somos todos da mesma. É pronto.

Moderador: Veste tudo a mesma camisola.

P3: Sim. Mas é delicioso.

P2: Eu sou professora só de terceiro ciclo. Muitas vezes quando faço daquele lado. Ou no refeitório. Eles vêm ter comigo. E perguntam. Tu és professora de quê? Eu pergunto. Quantos anos é que tu tens? Eles respondem. Daqui a dois ou três anos tu vais ser meu aluno. Vais estar naquela área, e eu vou ser professora. Mas eles perguntam. Têm curiosidade de saber.

P8: É uma necessidade essa rede.

Moderador: Ok. Para fechar este assunto das aulas, e da gramática escolar. Gostaria de perceber. Qual é a vossa perceção, relativamente á carga horária dos alunos. Ela está ajustada? Está desajustada? Acham que isso tem alguma implicância na motivação deles? No aproveitamento terá de certeza. Mas na motivação? Eles têm aulas 90 minutos. Não sei se aqui há tardes livres, ou dias livres.

P9: As turmas em regra já têm uma tarde livre.

Moderador: Uma. Apenas uma.

P8: Não todas no mesmo dia.

Moderador: Sim.

P9: Eu na minha perspetiva.

Moderador: Sim. Mas o primeiro ciclo é horário misturo.

P9: Eu na minha perspetiva. Mas isto é no geral. Eu tenho uma filha no quarto ano. Não está aqui. Está em outra escola. E eu acho que os minutos têm uma carga muito pesada. Muito pesada. Devia de ser maioritariamente de manhã. E à tarde. Outras coisas. Mas eu acho que nós como sociedade. Não estamos organizados para ser da tal maneira. Os pais trabalham muitas horas. Os pais de filhos com menos de 12 anos. Saem cedíssimo e entram tardíssimo. Portanto. Eu acho que nós como sociedade não estamos organizados para ser da tal maneira.

Moderador: A escola ajustou-se ao mundo do trabalho. Em vez de ser o mundo do trabalho a ajustar-se à escola.

P6: Eu costumo dizer também. Eu não sou só professora, sou também baby-sitter.

P3: Pois és.

P6: Porque eu vejo mesmo que isto está feito de uma forma a apoiar os pais que estão a trabalhar.

P4: Eu, por exemplo, me recordo do grupo que eu tinha, no quarto ano. Eu percebi que havia pais preocupados. O que é que eles iam fazer nas tardes livres.

P9: E eu acho que isso causa.

P4: Para onde é que eles iam?

P9: Eu acho que isso dá origem. Por isso é que muitas pessoas têm aquele discurso. A escola é um repositório das crianças. Porque os pais têm a perceção. Que eles passam aqui muitas horas. Mas o pai também não tem outra forma de fazer. Não há uma solução. E a escola para os miúdos, para muitos que passam aqui muitas horas, isto não é só o sítio onde eles vêm aprender. É o sítio onde eles estão mais horas do que em casa. E nós conhecemo-los às vezes melhor que os pais.

Moderador: A escola deixou de ser uma resposta só pedagógica, para ser também social.

P9: Sim. Sim.

Moderador: Às vezes mais social que pedagógica.

P8: Eu tenho pais que depois dos intercalados, de miúdos que foram dispensados dos apoios, ficaram em pânico. Então se eles são dispensados do apoio, é mais uma tarde livre. Aí não! Eu quero que ele se mantenha no apoio, porque se ele fica com uma tarde livre. Portanto, eles não pensam que é bom para os miúdos, também não estarem sempre em sala de aula. Não têm como os deixar, embora eles saibam que podem ficar cá, mas preferem que eles estejam em sala de aula. Eu acho que eles começando às 8:30 e acabando às 17h ou às 16 e tal é muito tempo.

P6: No primeiro ciclo temos sempre alunos que nas férias estão cá todos os dias.

Moderador: Sentem que há uma preocupação da parte dos pais em que os alunos estejam desocupados? Para eles os alunos só estão bem se estiverem vigiados, com um adulto, orientados.

P8: A fazer trabalhos de casa numa sala de estudo. A partir das 16:30 ficam muito preocupados se não vão para a sala de estudo.

P3: A desocupação é extremamente saudável. O tempo para não fazerem nada. Nós não experimentamos isso enquanto adultos, mas experimentamos enquanto miúdos.

P8: Mas para os pais isso não é prioridade.

P3: Ainda bem, mas é assim, para os miúdos, eles têm de se saber ocupar. Não é estar á frente dum ecrã. Eles já não sabem estar, não sabem o que fazer. Ficam atarantados se não tiverem um ecrã. E nós íamos ao clube de vídeo, alugar um filme, íamos com a mala do bar toda para uma casa, porque depois passado um dia tínhamos que o devolver ao clube de vídeo.

P8: Levavas uma multa.

P3: Senão levavas uma multa.

Moderador: E rebobinado....

P3: E nós víamos um filme no vídeo, porque nem todos tinham vídeo, e era uma coisa muito fixe. Irmos sei lá, estarmos só a conversar no parque. Ou estarmos na rua, os pais...

P9: Os miúdos não têm a mesma liberdade que nós tínhamos.

Moderador: Condiciona a motivação?

P9: E depois não têm a mesma autonomia e depois é também a responsabilização deles. Depois mesmo coisas casam com as outras. A própria responsabilização. O miúdo aqui na escola esquece um trabalho, telefona á mãe ou ao pai e vêm trazer.

P8: Não tem trabalho.

Moderador: O trabalho aparece.

P9: E eu acho que isso eles são uns amores, mas não têm autonomia, não têm responsabilização mesmo com os próprios resultados. Eu tenho mães que dizem assim “Aí ele não teve boa nota no teste, mas eu estive a estudar com ele.” Sentem aquilo como se fosse a nota do pai, ou da mãe, que também é deles, não é do filho.

Moderador: Bem, portanto, os pais estão preocupados. Aqui muito. Mas estão preocupados na meta, (na nota), ou no percurso?

P8: Há muitos pais, eu sinto isso, há muitos pais que exigem o muito bom. Ou seja, isso também não é saudável. Eles estarem motivados e crerem boas notas é uma coisa. O terem medo de quando recebem o teste, “Aí, agora o que é que a minha mãe vai dizer, não tive o muito bom.” E chorarem porque não tiveram quase 100%.

P7: E acontece, alunos que têm bons mais e ficam completamente assustados porque não tiveram muito bom. E choram.

Moderador: Todos aqui são diretores de turma, ou pessoas titulares de turma, portanto têm um contato rápido com os pais. Que estratégias é que acham que os pais implementam lá em casa? Para mim isso é uma estratégia de medo ao aluno que não tem.

P7: Muitas vezes vêm de casa. Eu tenho uma aluna, que é da minha direção de turma, que ela no quinto ano verbalizou que se eu não tiver boas notas eu não vou conseguir entrar na universidade porque era em Inglaterra. Num quinto ano.

P8: Ou então quando elas dizem, aí, por causa do currículo tem que fazer.

P9: Eu acho que os pais olham para os processos. Eu acho que os pais perspetivam os sucessos e os insucessos dos filhos neles próprios. Projetam muito.

P6: Eu tenho uma família que tem três filhas. Uma está no terceiro, uma está no primeiro domingo e a outra ainda é bebê. A filha que está no terceiro ano começou a ler sozinha na altura do Natal. A mãe lembra-se disso porque tinha a bebê e não ajudava em nada.

É uma aluna de quadro de honra. A filha que está comigo é mais agitada. É uma criança também mais dada, social. Ela é mais sociável. E está a ler, mas está a ler com um bocadinho mais dificuldade. Mas a mãe diz, professora, durante a semana a esposa deve ir a trabalhos de casa para a Francisca porque elas têm uma vida muito ocupada. Elas saem da escola e vão para atividades. Eu não consigo ajudar em nada. Só se for ao fim de semana. Mas estou muito preocupada porque ela não é como a Maria. E se calhar tem que fazer uma avaliação do desenvolvimento dela porque as outras, as minhas amigas dizem que as filhas estão todas a ler e a minha não está. Eu digo, não, mas ela está. Está ao ritmo dela. Sendo uma criança condicional que só faz eles no fim de setembro. E a outra não. E não pode comparar. Eu estou sempre a dizer não pode comparar.

Moderador: Padrões diferentes.

P6: Sim. Eu não posso ajudar. Atenção. Eu não posso ajudar. Mas estou muito preocupada. Estou muito preocupada porque ela não está a ler como as outras. Sim, dê-lhe tempo. E eles parecem que querem tudo. Os pais também querem tudo por imediato. A vida é acelerada. As crianças têm a vida também acelerada. E eles querem tudo logo. E há uma coisa pavorosa que são os outros pais.

P3: Sim, os pais os *WhatsApp*. É uma coisa assustadora. Absolutamente. A malta faz teses “O meu filho isto”; “O meu filho aquilo” Eu estava lá por causa de uma festa de anos. Saí. É pavoroso. Porque as pessoas parecem que vieram do meio do mato. Não sério. Das cavernas. Da idade das cavernas.

Moderador: Encontraram o telemóvel.

P3: O meu filho!

P6: É ali que fazem observações. Observações mais absurdas.

P3: Observações sobre ensino. E depois são todos doutores. É tudo. Gente. Gente. Gente muito literada.

P6: São todos muito loucos.

P3: Mas é cada calinada. Eu até fico assim. Mas esta gente estudou alguma vez. E tem noção. Eu tive uma adolescência feliz. E uma infância muito feliz. E penso assim. Esta malta é da minha geração. Há uma altura em que nós éramos mais novos que os pais. E agora eu já estou mais velha do que alguns pais. E já noto. Não é? Não veem isto. É giro. Vamos subindo o degrau. Não é nada giro. Mas pronto. Quando tu tens uma aluna e diz: “O meu pai foi seu aluno.” Eu (pequeno enfarte). Aí que bom. Mas é assim. Tu vês. Tu comesças a perceber que

as pessoas têm, sabem muito sobre muita coisa. Mal! Mas muito sobre muita coisa. Mas é tudo leem, veem, não sei o quê. E não.

P6: Nós estamos cá há muito tempo.

P3: E não pensam. Naquilo que viveram. Como é que foi. Eu adorava estar na rua a brincar. Era a melhor coisa que eu podia fazer.

P9: Mas hoje em dia não dá. Isso está fora de questão que a sociedade ia mandar uma curva.

P6: Nós estávamos cá há muito tempo e eu vejo que é uma grande diferença na geração de pais. Nós tínhamos que ir também a nível social. Nós tínhamos que ir a famílias mais humildes e que nos ouviam mais e que nos respeitavam mais. E hoje em dia temos pais que acham que eles é que sabem e que são eles que nos devem dizer como é que nós devemos agir na nossa sala geral.

Moderador: A escola é vista como um serviço?

P6: Sim.

P9: E cada vez mais.

P6: E depois depende da empatia que nós conseguimos criar. Pelo menos ali no primeiro ciclo. A nossa missão ali quando recebemos as crianças no primeiro ano não é só receber as crianças. É também receber as famílias e educar as famílias. E tentar mudar alguns comportamentos das famílias para conseguirmos mudar os comportamentos das crianças. E é isso. E eu vejo muita diferença nisso dos pais. Os pais vêm com muita sabedoria a nível estelar e de pedagogia. E querem muito dizer como é que o professor deve agir.

P9: Porque cada vez têm mais formação superior.

P6: Sim, mas cada vez menos humildes e mais arrogantes.

P8: Só às vezes não menos humildes.

P6: Há essa diferença.

Moderador: Tem a ver com o poder de compra alto? Ou tem a ver mesmo com as crenças e com os valores?

P6: Tem. O meu filho está aqui, vocês prestam-lhe um serviço. O meu filho tem que ter boas notas, porque eu estou a pagar já. Há uns anos atrás, não.

Moderador: Eu sinto mesmo no ensino público.

P6: Não é? Estou a pagar. O meu filho tem que ter boas notas.

P9: A sensação que eu tenho aqui neste escolar é toda pequena.

P4: Mas às vezes não deve ser só aqui. É geral.

Moderador: Eu penso que tem muito mais a ver com as crenças.

P9: Esse sentimento há 20, 18 ou 15 anos até não era esse.

P4: Não, não.

P9: O sentimento aqui não era esse. Agora é ele. Agora é ele.

P3: Por exemplo, é engraçado. Eu sou a diretora de turma. A Maria João é a diretora de turma do meu filho. E no outro dia, posso dizer João? No outro dia, a João fez uma coisa que eu achei deliciosa. E fez muito bem. Foi ter. Veio ter comigo e disse-me assim. Epá, não me leves a mal. E achei piada ela ter pensado que eu levasse a mal aquilo. Mas lá está. É aquela coisa de nós experimentarmos isto nos pais de outros miúdos. E diz-me assim. Epá, tu não mandas mais coisas doces no lanche do teu filho.

Epá, é que ele já tem uma energia. Epá, manda-lhe uma fruta. Manda-lhe não sei quê. E ela tem razão. E eu disse-lhe assim. Epá, mas ela ficou preocupada que eu ficasse melindrada com isso. E ela tem toda a razão. E eu sei a lição de cor. Porque eu sempre fui boa aluna a ciências. Tu não deves mandar bolicas no lanche dos teus filhos. É assim. Os sumos. Pronto. Eu gosto de sumos e tal, em vez do leite. Que não enjoo o leite e não sei quê. E eu mando-lhe coisas que ele gosta. De facto. Mas eu acho delicioso. Mesmo ela sendo minha colega. E a diretora que ele me fez muito bem. Porque eu faço a mesma coisa aos meus. Também digo: Mãe, epá. Se calhar. Batata, convém mandar isto e aquilo e aqueloutro. Mas eu achei piada. O cuidado que ela teve comigo. Pensar que eu ficasse melindrada. Porque há pais que não gostam. Sim. E eu agradeço-lhe.

P4: Nós vamos pelos miúdos. Nós fomos pelos miúdos.

P3: Eu agradeço-lhe. O cuidado que ela teve comigo. Porque realmente. Às vezes. Corre. Corre. Epá. Compre coisas que eu sei que ele gosta. O bolicao ele gosta. Às vezes pede à mãe. E compra-me isto. Olha. Compre-me isto ou aquilo. E nós vamos cedendo. E... E de facto. Agora não. Agora vai cair as tostas mistas. Que ainda é pior. A fila vai ficando cada vez maior. Mas pronto. Mas ela tem razão. Porquê? Porque há pais que levam a mal. Nós dizemos. Olhe “O seu filho tem que tomar uma banhoca. Por exemplo.” Ah. Não. Porquê?

P6: É uma escola muito personalizada.

P7: É. Exato. É.

P3: E também depende da maneira como nós abordarmos as coisas.

P6: Sim. Às vezes mandamos recados pelos escritores. Não aos pais diretamente. Dizemos aos filhos. Olhem está aqui, eles ouvem-nos. Eles não trazem um *bolycao*. Mas traz por exemplo. Se tens necessidade de uma coisa doce. Ou. Traz por exemplo. Uns frutos secos

que tu gostes. Misturados com frutos vermelhos. Pede á mãe para comprar isso. E não. E não tem de ser. Nós ficamos à espera. À espera da. Chega mesmo.

Moderador: Vamos agora passar para a nossa prática pedagógica. Todos nós estamos dentro da sala de aula. Temos um programa para cumprir Não depende de nós. Depende de alguém superior a nós que nos obriga a cumprir. E temos alunos à nossa frente. De que forma é que organizamos as nossas atividades letivas? Ou seja. De que forma é que dispomos o currículo ao longo dos semestres. E de que forma é que passamos esse currículo ao longo dos semestres. E de que forma é que passamos esse currículo aos alunos. Queria saber que estratégias é que têm. Se têm ensino tradicional ou mais inovador. Queria ouvir um bocadinho de... Todos. Podem falar. Para a ordem que quiserem. Pensem um bocadinho. Quanto é mais fácil. Eu quando olho para os colegas de Ev e de expressões. Como eu sou o coordenador de expressões. De educação física. Como eu sou o coordenador. Consigo visualizar logo. Mas os outros, de alguma forma também consigo. Mas. Os gostaria de ouvir.

P8: Eu posso começar. A minha disciplina normalmente é considerar aquela. É na escola. Eu decorava antes. Eu não sou apologista que eles tenham de decora. Acho que eles têm de compreender. E lá está. Tentei adequar. Relativamente à geração que temos em mãos.

Tentei adequar as minhas aulas para serem um bocadinho mais dinâmicas. Pô-los a relacionar, pô-los a argumentar. Às vezes coloco uma imagem. Ou um texto. E explorar. E tentar principalmente os do terceiro ciclo, que sejam eles a falar. Porque eles têm muitas dificuldades em saber algum vocabulário. Não é. Ou dificuldade em relacionar as coisas. Dificuldade em argumentar. E a aula passa muito mais depressa. Se forem eles a participar mais, do que eu estar sempre falar. Tanto tento, claro que também tenho que explicar. Mas tento que sejam eles a falar. que sejam eles também a participar.

E sabe-me bem quando passam 90 minutos e eles dizem é, passou num instante. Significa que o feedback é positivo no sentido de que o conteúdo não foi assim tão maçudo.

Tento fazer coisas diferentes. Agora é assim, o programa que existe é um programa quanto a mim, obsoleto. Acho que havia ali muitas coisas que eu retirava que acho que não há necessidade. Portanto, me tento fazer algumas coisas diferentes conforme a pô-los a trabalhar.

No segundo ciclo, pronto, quinto e sexto ano, principalmente nos quintos anos, são meninos que precisam de mais tempo.

Moderador: Para a execução de tarefa?

P8: Para a expressão de tarefas, para passar as coisas no quadro, algum momento de tempo. Principalmente esta turma nova que nós temos agora, nós temos uma turma este ano que não é da escola, portanto não é da [...], são alunos que vieram externos. E temos a...

P3: Sim, temos aqui. Temos da P7.

P7: Comigo, eles trabalham bem, tirando dois, trabalham bem, num ritmo bastante bom.

P8: Relativamente à outra disciplina, juntando-se aos pré-requisitos, estão muito aquém. O P5 também os tem, mas pronto, é uma disciplina diferente, não é?

P5: Sim, é diferente.

Moderador: Na vossa perceção, acham que as disciplinas ditas práticas, portanto, a expressão dramática, a educação física, o visual, o musical, é mais rápido eles estarem motivados para aquilo?

P8: Sim, sim.

Moderador: E não é possível agarrar nestas disciplinas que são mais práticas e nessa metodologia e trazer para a história, para as ciências?

P7: Sim, sim. É possível? É.

Moderador: E é feito aqui?

P3: Por acaso, eu ontem lembrei-me de uma coisa fixe, por causa daquele painel que caiu lá, caiu, e eu lembrei-me, podíamos fazer.

P8: Dos duendes?

P3: Sim, dos duendes. Lembrei-me que podíamos fazer um tapete, uma coisa sobre o terramoto, porque aquilo caía tudo, nós abanamos os prédios e não sei o quê, e eu lembrei-me, olha, que isto para a história era giro, para o terramoto, não é certo?

P8: Sim, com certeza.

Moderador: Vocês sentem que os vossos alunos percebem a articulação entre as disciplinas? Por acaso, percebem que na disciplina de Responsabilidade Social, muitos dos temas são lá abordados, depois são incorporados em Ciências e História, no que é educação física?

P6: Eu às vezes própria digo, olha, estamos a dar uma aula de Português.

Moderador: Acham que eles percebem essa articulação?

P6: E nós vamos dizendo, olha, tudo a fazer contra.

P8: Muito raramente. Mas durou um ano, durou um ano, às vezes dizem, O professor de IRS pegou nisto. Os de 9º ano às vezes já percebem que está interligado. Mas os outros, esqueça.

P3: Mas quando há aquelas preparações para exames, estão, como eu acho que às vezes rotativamente, e eu vou falando com eles e digo-lhes assim, estão a fazer Matemática, eu

digo assim, isto não é um exame Matemático, é um exame Português e Matemático. Porque se vocês não compreendem o que lá está a ter pedido, vão se estalar ao cumprido, vão fazer cálculos, sabes? A tabuada toda. Sabes os cálculos, sabes tudo, mas tu não interpretas bem aquilo que é português. Vai dar asneiras. Portanto, o teu exame de matemática de 9º ano, é um exame de português de tamanho. Eles ficam a olhar para mim, ó stora, ó stora. Pode ser, realmente tem razão. Porquê? Porque realmente é verdade. Se eles não sabem interpretar a português, não vão fazer bem a História, não vão fazer bem as Ciências, não vão fazer bem mais nada.

P8: Eles têm dificuldade ainda de acertar, relacionar.

P3: Articular as coisas.

P8: Sim. Eu acho que eles, às vezes, pós-testes, estudam, memorizam, chegam, despejam e passado duas semanas, já se esqueceram.

P6: Mas olha, eles têm a ter um ritmo acelerado de aprendizagem, também que é exigido.

P8: Sim, mas não fica. Eles não conseguem perceber que é necessário. Se tu compreenderes, aquilo fica. Sim. Mas se eles não compreenderem.

Moderador: Acham que é falta de tempo? É que não terem tempo que eles não compreendem? Se tivessem mais tempo para explorar, eles iriam compreender, fazendo exatamente a mesma aula, da mesma forma.

P6: Com os conteúdos que temos.

Moderador: Ou será que temos de termos de mudar o tipo de aula para eles compreenderem?

P3: Eu acho que também tem a ver com a elasticidade mental. Da maneira que eles não têm. Como é que eu ia dizer? Com este imediatismo, de tudo baixo do dedo. Então, muitos da infantil, que eu já vi, pegarem um livro e fazerem assim. Estão à espera que aquilo role. Que aquilo vá mudar. Os miúdos estão muito habituados a tablets. Estão muito habituados a coisas interativas. Que não é mau.

P6: E nós já temos os manuais tradicionais.

P3: Felizmente, felizmente. Mas é assim. Eu não estou contra a tecnologia. Eu gosto muito de tecnologia. Mas QB. Porque eles perdem a elasticidade. Está lá tudo. Eles vão falar ao computador. Mas porque é que nós temos que saber cálculo? Se nós temos lá. Os miúdos às vezes perguntam. Mas porque é que eu tenho calculadora? Epá. Porque tu tens que fazer cálculo. Senão vais ser engolido.

Moderador: Utilizam as novas tecnologias. Os TIC. Utilizam nas nossas salas de aula de conferência.

P6: Sim. |Respondem em uníssono que sim|

Moderador: E é uma mais-valia. Aham que os alunos ficam motivados.

P6: Adoram.

P8: Ficam motivados.

P9: Mas se for numa perspetiva da gamificação.

P3: Sim.

P9: Se for tudo em *Quizz*. Mais interativas. Se for assim. Se nós usarmos isso, eles adoram.

P8: Adoram os vídeos. Adoram. Adoram.

Moderador: Utilizam a plataforma *Classroom*?. E como é que a classificam? É uma mais-valia?

P6: Já foi. Uma mais-valia.

P9: Foi uma mais-valia. Agora é mais um repositório de material extra. Onde entrega de trabalhos. Por exemplo, que eles tenham.

Moderador: Mas não sentem que eles...

P6: Desculpe-me lá. Eu vou continuar a falar. Nós no 3º e 4º eu estava a dizer falar que foi sério. Porque a P7 é de 1º e 5º como eu. Temos o cuidado, às vezes, de escolher um projeto de Manual de Português, Matemática e Estudo do Meio, que em todas as unidades, normalmente são 6 unidades, trabalham os mesmos temas. Ou seja, gostamos muito ali na transversalidade do tema e do assunto que é tratado.

Portanto, é abordado na Matemática e Estudo do Meio e em português. Isso dá-nos uma visão mais global do que estão a fazer. Ajuda o professor a dinamizar isso. Mas se nós não falarmos nisso, olha, já repararam que estamos a falar agora em Matemática, mas que em Estudo do Meio fizemos isto e que é relacionado com este tema. Ah, mas se nós fizermos esta dinâmica, para eles é mais fácil.

P9: O Manual de facilita mais isso.

P6: Facilita, isso, facilita.

P4: E dá um tempo para cá termos os manuais digitais, que nos permitem também a projeção. A projeção e gestão.

P6: E tem atividades para os alunos. Para os alunos fazerem grupos.

Moderador: Depois voltarei a esses manuais, só voltando ao *Classroom*. Não sentem que o *Classroom* não é uma forma, é uma ferramenta de controlo dos alunos à distância. Ou seja,

eles deixaram de ter fim de semana, sábados e domingos, fim de semana, feriados, férias. Porque estão constantemente atalhados de trabalho, com milhares de tarefas para fazer no *Classroom*?

P9: Eu sou muito tradicional na maior parte das coisas, mas há uma coisa que eu evito, que é mandar trabalhos de casa. Eles fazem quase todo o trabalho, aqui na sala de aula comigo. Quando eu não tenho tempo.

A sensação que tenho é que muito poucos fazem trabalho de casa, ou sozinhos, ou sem copiar, ou de qualquer maneira, e eu prefiro ver a maior parte do trabalho.

Moderador: Não estudo autónomo, mas supervisionado.

P9: Mas mais supervisionado por mim, porque eu tenho a sensação de que os trabalhos de casa são cada vez menos eficazes. A maior parte deles não faz.

P8: Eu concordo com a P9, é raríssimo, raríssimo mandar o trabalho de casa, eu fiz um acordo com eles, se eu conseguir dar tudo o que está previsto, eles não têm trabalho de casa, então às vezes eles perguntam, conseguimos dar tudo? Eu digo, sim, conseguimos. Então não vamos dar trabalho de casa, isto deve para o quinto e para o sexto, os outros pronto. Mas não mando, porque acho que eles já têm uma carga horária tão grande, e depois há disciplinas como o português e a matemática. Que são disciplinas nucleares, que eles já têm de trabalhar mais, portanto evito. Evito ao máximo. Uma outra coisa, vá que esteja ali, mas do resto não mando.

Uso o *Classroom* para colocar em matriz os objetivos para o teste, para eles poderem comunicar comigo em alguma dúvida, mas do resto não.

P2: Eu como dou físico química e matemática, matemática é uma turma só. A questão da ligação das duas disciplinas acontece frequentemente, quando eles ouvem física química, vocês estão a se lembrar desta função, eles dizem logo: Matemática não, mas pronto, mas existe muito essa ligação, em relação aos trabalhos de casa, são duas disciplinas, em que eu tenho que ter mesmo trabalhos de casa, e normalmente os miúdos hoje em dia têm mais dificuldade na física química do que na matemática.

Na físico química eles têm que ligar conceitos e aplica-os da prática, e perceber as coisas, que é a dificuldade que eles têm.

Eles nos testes, muitas vezes, isso não é físico química, a tua dúvida é português, que a Eduarda estava a falar. E palavras, o que é que significa esquematizado? Coisas básicas, palavras que eu penso que são.

P2: Os miúdos têm muita dificuldade, é vocabulário, mesmo na escrita.

P3: Eles não leem. Porque eles não leem, eles não leem, eles não fazem uma coisa que nós fazíamos, que eu adorava, eu adoro português e adoro matemática. Eles não fazem uma coisa que nós fazíamos, que era pegar num dicionário. Eu pegava num dicionário e ia fazer umas palavras que eu não sabia, porque eu não gostava, porque eu gostava de ver.

Eu gostava de Prince, e gosto de Prince. E eu tinha que ir ler as letras, depois de descobrir que era uma coisa interessante. Mas ia ler as letras, ia ler as letras de eu não ia recantar uma música que eu não soubesse o que é que estava a cantar, porque era estúpido. E eles falavam, eles falavam, eu digo assim, mas estes meninos não sabem o que eu estou a dizer. E no outro dia a P6 disse, e com razão, épha P3, há músicas que eles cantam que são absolutamente....

P6: É horrível.

P3: Eu cantava Prince em casa até a um determinado ponto, eu depois chegava a parte da letra que eu não dizia, porque os meus pais não percebiam o inglês, mas eu sabia o que estava a dizer e o que não dizer.

E eles não, eles não fazem isso. E continuo a adorar Prince. Adoro.

P6: No quarto ano, um miúdo pediu-me eu pôr uma aula mais livre. Poem esta música. E eu primeiro ouvi. Eu estou com medo. Então, eu ouvia e depois dizia. Mas vocês sabem o que é que ele está a dizer? Ah, isso não tem mal nenhum. E o pai e a mãe deixam ouvir. Mas eu não deixo.

P3: Há um anúncio maravilhoso. Maravilhoso. Que é, não sei se vocês já viram, que é uma família no carro. Estão todos a dançar uma música cheia de palavrões. E é um anúncio, já não sei o quê. Já não sei o quê. Mas eles estão todos a dançar, começam com a batida e depois em cada caminhada tudo em inglês. E dizem, quer aprender inglês? Vá ao não sei quanto ao instituto. É delicioso. Mas é assim, eles não vão ver. Veem uma palavra estranha. Mesmo que seja a espanhola, a inglesa, eles não vão ao dicionário. E é uma coisa que nós, eu adorava ir ver. É que a palavra é esta. Porque tínhamos curiosidade.

P8: Eles não têm curiosidade.

P3: Eles vão à net e é se forem. E aquilo que está tudo ali no imediato, e lá está. Não dá trabalho. E é importantíssimo.

Moderador: Vou pegar nos manuais escolares. A escola virtual e a LEIA, não sei o quê, têm imensos recursos. Eu gostaria de vos perguntar se não acham que esses recursos também são os culpados por os alunos estarem, atualmente, apresentarem estas dificuldades todas.

Eu tenho aqui pessoas que dão aulas há 20 anos, já escolheram centenas de manuais. Não acham que os manuais são responsáveis também por esta falta de recursos? São disponibilizados aos professores, para as editoras, no âmbito deste negócio, deste grande negócio que é? Não acham que eles também são responsáveis por nós termos alunos que não saibam relacionar, que não saibam pensar, que não saibam fazer?

P6: Eu acho que isso, desculpa, que eu gostava de falar sobre isso, porque agora lembro-me dos meus alunos no primeiro ano, que se eu passo um nome de folha, de várias páginas, eles dizem, professora, passou isto. E eu digo, não é o manual que manda aqui. Sou eu. Se não é o manual que me está a dizer que vocês vão ter que fazer.

É a professora que escolhe. Eu acho que isso depende muito também do professor e dos recursos que vai usar. Nós temos a nossa autonomia para gerir esses recursos todos. Não vamos ficar presos à questão.

P8: Temos de inovar.

P6: Exatamente. Temos que usar com moderação. Por exemplo, a escola virtual. Não vai ser pelo papel da escola virtual. Não pode ser, porque eles ficam condicionados àquilo. Nós é que temos, nós como professores, temos que gerir isso.

Moderador: é por princípio que, se o pai adquiriu aquele manual, nós temos que usá-lo até á exaustão?

P6: Não. Não? Eu não tenho esse princípio.

P3: Não.

P6: Não é o manual que manda ali na sala de aula.

Moderador: Todos usam o manual, certo? Ah, os colegas da Ev também.

P3: Não, nós também. Nós também. Sim.

P8: Mas eles têm essa mania. Aí, passámos a página antes. E então? Nós vamos estudar esta matéria mais a fundo. Não tem nada, não sei quanto. Eles não percebem ali aquela...

P6: Olha aqui, tem um jogo na página de uso. Ah, mas será que aqui tem um jogo? Temos que ir à escola virtual. Sim. Mas nós não temos que ir. Nós temos que ir para o ar livre e fazer alguma coisa diferente. Não é preciso ir lá.

P3: E a parte melhor das aulas é que, quer dizer, nós às vezes temos tudo muito preparado para fazer uma aula. E já me aconteceu.

P6: Montes de vezes.

P3: Então no primeiro ciclo era assim. No primeiro ciclo era assim. Tinha o plano A, o B e o C. Porque podia acontecer qualquer coisa.

P6: Dava a volta completa.

P3: E dava a volta completa. E já aconteceu várias vezes. Nós trabalhámos juntas. E eu dizia assim. Hoje não dá para fazer o que eu tinha preparado. Venha com o PowerPoint, tudo artilhado, com fotografias, com coisas que já tinha preparado. E fazíamos o plano B. Porque naquele dia os miúdos não estavam todos. Ou a turma estava mais agitada. Ou estava mais tranquila aquilo ali a ser assim um bocado complicado.

P7: Ou porque a pessoa teve que ir lá atrás a dar os planetas. E até dar jeito.

P3: Até dar jeito de fazer outra coisa.

P6: E eu tive um menino do primeiro ano que trouxe um microscópio. E nós tivemos. Eles andaram num recreio à procura de bichinhos e de folhas para conseguirem ver. E a minha aula de estudo do meio foi totalmente diferente. E eu nem disse nada. Fizeram uns círculos. Porque eles depois vinham pelo microscópio. Eles próprios é que fizeram. Professora, vou desenhar o que estive a ver. Como é que se escreve folha? E eu a escrever no quadro. Como é que se escreve bichinho de conta? E adorei.

Nós temos também que dar nos interesses deles e dar a volta. Finalmente é melhor coisa.

Moderador: Ok? Querem acrescentar mais alguma coisa?

P3: Eu estou a falar muito.

Moderador: Não, não. Está ótimo! Vamos falar, vocês trabalham numa empresa, onde o vosso patrão está ao virar da esquina, vocês podem falar com ele. De que forma é que as medidas que são implementadas dentro desta empresa, condicionam a vossa prática letiva? De que forma a vossa prática letiva é condicionada, por sua vez, os alunos também irão estar condicionados. Têm alguma coisa, ou não, a dizer sobre isto?

P8: Estás-te a referir à chefia.

P3: À chefia.

Moderador: À chefia direta. Porque eu vou entrevistá-los e convém que já possa levar, assim, algumas coisas....

P8: Eu julgo que todos nós, acho que nós sentimos liberdade. Há muita comunicação. Sim, há muita comunicação, nós precisamos resolver alguma situação, ou tivemos alguma dúvida, chegamos ali, batemos à porta e somos recebidos.

P3: Sim, e bem.

P8: Sim, somos recebidos, tentam nos ouvir. Acho que não há nenhuma barreira de eles não nos ouvirem. Portanto, tentamos resolver alguma coisa.

P6: Isso, temos sugestões também, não é?

P8: Sim, sim. E ouvem-mos, se for preciso, se não tiverem no gabinete telefonamos. E há ali uma proximidade, sim, há uma proximidade e há uma abertura.

P6: Não foi sempre assim. Não, não foi sempre assim.

P8: Eu não conheço essa outra realidade, não é? Olha só. Eu conheço só esta direção pedagógica.

P6: Sim.

P8: Portanto, num telefonema, num WhatsApp, se eles às vezes não tiverem no gabinete. Acho que há essa abertura de nós podermos falar e comunicar. E temos a liberdade também de gerir a nossa sala de aula e as nossas coisas. Claro que se às vezes estamos em comprimento a nível geral de algumas coisas, recebemos um e-mail a dar orientações, como é óbvio, mas não se, mas sinto que posso.

P6: Até porque a direção pedagógica atual é constituída por dois professores que são professores que já estão cá na escola há muito, muito tempo, não é? O diretor também, se calhar, há muito tempo.

Moderador: E se é uma mais-valia?

P6: É. É. Por exemplo, a coordenadora pedagógica, que foi professora de primeiro ciclo, se calhar, já quase há 30 anos, sempre aqui na escola. E o coordenador pedagógico que é professor de História, já há, se calhar, há 23, 23 anos. Portanto, eles sabem qual é a nossa realidade. Com as crianças, com os pais, com as auxiliares.

P9: Só que eles agora, agora, eles enfrentam uma coisa. Uma coisa que não enfrentavam antes, que é:

Primeiro, a pressão, eu acho que eles estão, não é bem entalados, não é essa a expressão, mas eles estão com um pé numa realidade e com o pé na outra. E não deve ser fácil.

P3: Não é, não.

P9: Eles têm agora, por além de que, durante muito tempo, a direção pedagógica e a direção das escolas, então, financeira.

Moderador: A escola e o negócio.

P9: O negócio confiavam muito. Nós tínhamos um diretor pedagógico, que era a escola.

P6: Era a palavra.

P9: Nas duas vertentes, a direção que havia eram pessoas já mais velhas, muitas delas já de uma geração anterior, e confiavam muito neles os dois papéis.

Agora não. Agora temos a direção pedagógica e a outra. E eu sinto que esta direção pedagógica, a direção pedagógica,

P8: Está mais dependente

P9: Está mais dependente das decisões. Estão muito mais condicionadas pela parte mais financeira.

Moderador: Pela gestão.

P6: Nós também passamos por uma pandemia, e foi muito complicado.

P9: Porque a questão financeira, a questão financeira nesta escola, estamos muito mal a nível financeiro. E eu acho que isso também é outra condicionante. O exemplo mais paradigmático é a questão das faltas. Nós durante 20 anos que trabalho aqui, um bocadinho menos. Nós faltávamos. A maior parte de nós hoje tinha falta porque lhe apetece.

P9: Não. Porque a maior parte de nós tem filhos. Agora não tanto, hoje cada vez mais tínhamos filhos pequenos. Faltávamos por doença, assistência à família, consultas. Entregávamos o papel ou escrevíamos a razão e nunca, nunca, nunca nos foi questionado rigorosamente nada. Hoje em dia.

P8: Por lei, podiam fazer, mas faziam.

P9: Hoje em dia. Passámos para o extremo oposto. Que é, se tiver que faltar porque a minha filha está doente, esse dia é-me descontado. Falta é justificada. Mas não remunerado. Eu percebo, eu acho que é uma questão financeira e economicista pura. Porque se fosse uma questão pedagógica, havia outras maneiras. Se fosse para evitar que as pessoas faltassem porque sim, havia outras formas. Mas eu acho que é uma questão. Por isso eu acho que isto é uma mostra de como a escola financeiramente está em situação muito complicada.

P6: Sim.

P9: Porque chegámos a este ponto.

P6: Mas há professores que têm consciência disso e há outros que não têm consciência.

P9: E depois acaba por haver injustiças porque é assim, quem tem filhos pequenos, por natureza e por obrigação, falta mais.

Claro, eles adoecem.

P9: Claro. Isto deixa-nos a todos um bocadinho.

P6: Nós temos mais uma turma de quinto plano. Sim. E a nível financeiro não estamos melhores por termos uma turma de quinto ano.

P9: Não, porque também ainda não tivemos tempo para que isso recuperasse. Mas eu acho que há muitas pessoas que ainda não perceberam que a escola está numa situação financeira muito, muito, muito difícil. Eu não sei sinceramente aqui entre nós como é que a escola este mês pagou ordenados e subsídio de Natal.

P3: Nunca pagou.

P6: Porque depois também há famílias também. Porque há famílias que falam todos os meses com as responsabilidades anteriores. Não falharam.

P7: Nunca falharam. Nunca falharam.

P9: E eu estou muito preocupada porque... Não sei.

P6: Há emoção nisso. Há emoção nisso porque muitos de nós já tivemos um conselho pedagógico e sabemos disso tudo. Nós vamos sempre com coordenadores. Não é? Os ciclos. Então vai rodando e nós.

P9: E eu acho que esta pressão. Esta pressão financeira. Está a fazer com que cada vez mais os pais sejam os nossos clientes. Cada vez mais.

P6: Sim.

Moderador: A escola está aberta a todos?

P8 e P9: Sim em uníssono.

Moderador: Indiscriminadamente?

P9: E agora os pais são clientes e essa pressão existe. Quer queiramos, quer não. Essa pressão existe.

Moderador: Como é que a direção pedagógica vos aborda ou vos fala ou vos obriga a fazer quando recebem os resultados externos? Do que vem do Ministério da Educação? Das provas? Das aferições?

P9: Eu sinceramente, eu acho que nós nunca usámos estes resultados rigorosamente nada.

Moderador: Não. Nunca analisaram os Ripas, os Repas?

P6, P8 e P9: Não. Analisámos.

P6: Analisámos. Críticas construtivas. Foi de uma forma construtiva.

P8: O que é que vamos melhorar? Onde é que eles falharam? Para formatar esta parte.

P9: Não é algo que altere?

Moderador: Não é nada que altere a prática do dia a dia.

P3: Os resultados são bons.

P9: Obrigá-nos a refletir, mas é uma reflexão...para já os Ripas este ano chegaram em Dezembro, do ano passado. Acho que também, tanta coisa, com as coisas informáticas e enfim.

Moderador: Estava o E-mail trocado provavelmente.

P9: Porque acho que os resultados não são assim tão maus. Podiam ser melhores.

Eu acho que por essa razão...

Moderador: Média? Um bocadinho assim de média?

P9: Um bocadinho assim de média.

P2: Normalmente os alunos voltam aqui à escola, e quando falam das disciplinas que estão aqui a décimo ano, assim, primeiro, normalmente são alunos que estão bem crescidos.

P8: Sim, é o que eu ia dizer.

P3: Os meus alunos e os da Maria João, que fomos DT's na mesma altura, e eles agora entraram na faculdade, grande maioria dos miúdos está nos cursos que é, entrou com boas médias, iam muito bem preparados, só tem coisas boas a dizer.

P8: Os alunos que saem do Núcleo? Não, os alunos que saem do Núcleo.

P3: Eu já estou a falar das minhas direções de turma, cá para trás. São alunos que entraram aqui na Nova, em bons cursos.

P9: Mesmo miúdos que vão para escolas mais profissionais, também mantêm muito bem.

P8: Aliás, eles vieram logo ao final do ano. Os alunos que estão a décimo ano, e saíram do nono e o feedback que nós temos é que eles, a nível de notas, têm tido 14, 15, 19, 17, 18.

P3: O meu Francisco Marques é o melhor aluno que está no quadro de honra, quase todos.

Moderador: Duas últimas questões: Há alunos motivados na escola, eu podia referir um, que até foi à entrevista e que todos vocês estão a pensar, e ele mesmo, que até é uma situação com mais de dois irmãos. Eu gostaria de perceber que medidas concretas estão para...

P8: Eu, podemos dizer? Sim. É o Tomás Grilo.

P6: Há, o Tomás Grilo.

P8: Há, o Gabriel.

P6: Os três irmãos?

P8: Esses os três irmãos, o Gabriel está no quinto, está motivado, ele trabalha, esforça-se e gosta de tirar de boas notas. O Martim superou, sim, mas é um médio. O Tomás está de outra dimensão. Ah, não, já ouviu para tudo.

Moderador: O Tomás disse que não gostava da escola, não queria ir à escola, nada na escola, não queria.

P9: Não, porque ele tem. Tomás é aquele aluno que vive, há assim uns quantos que vivem na sombra.

P9: Como um filho de um Cristiano Ronaldo. Não é?

Moderador: Que estratégias é cada um tem em contexto de sala de aula para estes alunos?

P8: É assim.

P3: Envolvê-los em tudo.

P8: Envolvê-los.

P3: Dá-lhes responsabilidade, nos dá.

P8: Mas, mesmo assim, é a custo. Tomás, então bora, lê lá tu. Mas, eu posso apagar o quadro. Está bem, pronto. Mas, eu depois posso apagar. Pronto, mas pode apagar o quadro. Ele gosta sempre de ir apagar o quadro. Mas, tenta-nos envolvê-lo. Mas, aquilo. Talvez, ele está sempre, não é? Está sempre em conflitos, nos intervalos. Portanto, está sempre de castigo. Aquilo é.

P6: Esse é o Tomás?

P3: Mas, o Tomás, o Tomás é muito giro. Eu gosto muito de ele. Mas, ele. É assim. Eu passo metade do tempo a guinchar com ele. Porque, eu estou a dar aula de ET. Estivemos a pintar os painéis.

P8: Ah, eu vi. Ele saiu e.

P3: Zangado comigo. Porque, eu não olhei para ele. Porque, nós estávamos com três trabalhos grandes ao mesmo tempo. E, ele não. Eu não olhei naquele momento. Porque, ele estava a pintar e não sei o quê. E, eu não fui lá. E, então, ficou furioso comigo. E, disse. Cuidado que isso faz barro. Mas, é assim. Ele zanga-se. Se tem atenção a mais. Porque, a senhora está a implicar comigo. Mas, se nós não olhamos para ele. Nem oito nem oitenta. Mas, é um miúdo delicioso. Eu gosto muito dele.

P8: Se soubermos lidar com ele. Ele faz as coisas.

P3: Sim. É delicioso.

P8: Depois. Pronto. Estudar com os testes, não. O que ele tira é o que ele vai apanhando.

P3: Mas, se sabe o quê. Isto também tem a ver com a história de cada um.

P8: Sim.

P3: Com a parte emocional. A imaturidade.

P6: Isso eu vejo cada vez mais. A instabilidade emocional. Sim. Muitas crianças. Mais do que há uns anos atrás.

P8: Este ano temos muitos miúdos. A nível da parte psicológica.

P6: Sim. Psiquiatria.

P8: Emocionalmente.

P6: Psicológica e psiquiátrica.

P8: Sim. Nós não temos só miúdos com dificuldades de aprendizagem. Porque isso existe. Um bocadinho mais. Um bocadinho menos. Mas, se estamos de parâmetros. E nós cuidamos com eles todos os dias. Conseguimos perceber que há miúdos. A nível de sensibilidade e emocionalmente instáveis. Sim.

P9: Já com uma patologia.

P3: Para mim, ainda vem ajudar.

P6: Na turma que está agora no 9 ano. Eu já senti isso.

P8: O [Nome de Aluno], é daqueles miúdos que não tiram o 100. Ele fica histérico.

P6: A partir dessa altura.

Moderador: Ele confidenciou mesmo isso, na entrevista fica muito stressado.

P8: Fica. Fica.

Moderador: Fica muito stressado em relação às provas formais.

P6: No primeiro ciclo. Não era tão assim. Mas tinha que ter mais.

P8: E agora tem que ter muito bom. E 95 já é mau. 95 já é péssimo.

Moderador: Querem acrescentar mais alguma coisa que acham que temos para este estudo sobre a motivação?

P6: Acho que a expressão dramática foi uma mais-valia. Acho que temos a música com coadjuvação no 1.º ciclo é uma mais valia

P8: A professora música veio fazer aqui um *refresh*.

P6: Mesmo quando já era o professor fundo. Sim. Nós não tínhamos e nós insistimos que isso era necessário.

P8: Sim. Mas a professora vem com outras ideias mais novas.

P7: Sim, isto é mais nova também.

P6: Acho que como o professor de teatro, devia estar aqui a falar, mas tinha aulas extra de expressão dramática. Acho que veio trabalhar temas como *bullying*, conflitos. Temas importantes. Sim, violência no namoro. Veio trabalhar temas com os nossos adolescentes. Que era preciso formá-los de outra forma e num outro contexto. E esse contexto foi as aulas de expressão dramática. E acho que foi uma mais-valia.

P8: Eu acho que às vezes alguns mostram alguma resistência.

P6: Sim.

P3: Mas depois acaba por prepará-los um bocadinho para estarem em frente ao público. Para falarem.

Moderador: Perderem os medos.

P6: Nós já conseguimos ver bem essa vantagem. Já conseguimos ver alguns resultados. Mas os nossos alunos de primeiro ano já têm o professor de expressão dramática daqui a uns anos, já consegue ter um trabalho muito produtivo com eles. Muito diferente, não é?

Moderador: Sim, claro.

P6: É recente, é o quê? Dois anos?

Moderador: A espiral vai subindo, não é?

P6: É só o segundo ano. Porque no quinto ano já deve notar a diferença do quinto ano que não tinha sido no quarto.

Página propositadamente deixada em branco

Anexo XV - Transcrição da entrevista aos Técnicos Superiores

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista - Técnicos Superiores

(A contextualização da entrevista e a recolha de dados socioprofissionais e sociodemográficos não integram esta transcrição).

Moderador: Como é que caracterizam a escola, esta escola? Se tivessem que caracterizar a escola socialmente, diriam que era uma escola? Média alta, média baixa, o seu público?

TS1: Média alta.... Eu acho que já foi mais alta....

TS2: Média

TS1: Eu acho que é média, sim.

Moderador: E culturalmente, os pais das pessoas que frequentam a escola são sobretudo licenciados, mestrados?

TS1 e 2: Média Alta

Moderador: Certamente, que aqui na escola, frequentemente recebem, por parte dos meus colegas professores, identificações para a EMAEI, certo?

TS1: Sim!

Moderador: Sentem que, com o passar dos anos, vai havendo cada vez mais alunos a apresentar dificuldades. Não acham que, nas escolas, está-se a confundir a motivação para o ensino com as dificuldades de aprendizagem? Ou seja, nós muitas são identificamos um aluno à EMAEI que não tem nenhuma dificuldade de aprendizagem, ele tem só e apenas falta de motivação para o ensino?

TS2: Sim! Eu acho que sim. Na minha área, há muitas avaliações que se percebe logo que não, que estão numa fase de desenvolvimento, ainda estão a desenvolverem-se. E os professores já estão muito mais atentos a isso, então pedem logo uma avaliação. Às vezes temos de deixar a criança ter o seu *timing*.

TS1: Sim, no caso dela, é diferente, eu não sinto isso na minha área. Ela tem mais identificações para a terapia da fala. Mas que às vezes é diferente.

Moderador: Os alunos chegam identificados à EMAEI porquê?

TS1: Essencialmente, temos crianças com hiperatividade e déficit de atenção, a perturbações da aprendizagem, portanto, dislexias. São os grandes focos que nós temos aqui, crianças. Depois temos alguns casos de autismo e, basicamente, estes são os grandes grupos que nos aparecem.

Moderador: Quais são os fatores que podem aqui enumerar, fatores sociais e, se quiserem, também emocionais. Que observam aqui na escola que sejam motivadores ou desmotivadores para os alunos frequentarem a escola. Ou seja, eu quando estive com os alunos, perguntei a todos eles, amanhã querem vir às aulas? E todos disseram que sim, excepcionalmente um, e apresentaram os vossos motivos. Vocês acham que eles todos os dias querem vir às aulas porquê?

TS1: Eu acho que aqui a parte social entre eles, porque eles vêm juntos já desde pequeninos aqui. Eles têm aqui um sentimento de grupo grande, portanto, acho que a nível social eles dão-se bem. Gostam de estar uns com os outros.

Moderador: As relações interpessoais são muito importantes entre os pares.

TS1: Portanto, eu acho que eles gostam de vir à escola, primeiro fator é pelas amizades e pelas brincadeiras, pronto, e depois haverá a parte escolar. E na parte escolar o que eu noto é que de ano para ano os alunos estão mais desmotivados.

Moderador: E que motivos que levam a essa desmotivação?

TS1: Eu penso que tem a ver com tudo é diferente, o modo de aprenderem é diferente, as tecnologias, eles estão muito ligados ao telemóvel, não têm paciência para esperar, para aprender coisas longas, porque é tudo em uma base de limites.

Portanto, eu acho que o fator de estarem e sentando, de estar a absorver a matéria, não os motiva. Depois, acho que a forma como se dá aulas. Há aqui professores que realmente, tem método mais ativo do que outros.

Moderador: Acha que a gramática do aprenderem todos a mesma coisa à mesma hora é péssima para eles?

TS2: Não. Péssimo. E temos aqui casos em que quando há aulas e há professores que têm métodos mais ativos e que fazem outro tipo de coisa, ou vão intercalando, não estão só a expor, fazem uns *quizzes*, que eles gostam muito. Ou vão lá fora fazer alguma coisa com eles. Tudo o que tenha mais a ver com a parte prática, nota-se a motivação. Quando é aulas que estão aqui, método expositivo. É passar PowerPoint e tal.

Moderador: E de alguma forma isso aumenta a dificuldade dos alunos. Não a dificuldade, mas a desmotivação que depois leva ao resto. Falando de fatores emocionais, quais é que consideram os mais eficazes para aumentar a motivação?

TS2: Maior proximidade dos professores

TS1: Não há?

TS2: Não, tem que haver. Para que eles aprendam e estejam motivados, tem que haver maior proximidade do professor.

Moderador: E cá na escola há essa proximidade, de uma forma geral?

TS1: É a mesma coisa. Uns professores sim e outros não. Eu acho que os professores que têm um tipo de ensino mais expositivo, mais formal, acho que não têm uma ligação tão próxima. Normalmente, regra geral, os miúdos gostam todos dos professores, não há assim, isso eles gostam. Mas repara-se, por exemplo, há professores que são muito mais próximos e conseguem falar com o aluno e perceber a vivência daquele aluno à extraescola. Nós conseguimos perceber que algumas pessoas conseguem isso e outras não conseguem.

Moderador: O contexto familiar deles é importante para a motivação?

TS1 e 2: Sim.

Moderador: Têm contato com os pais?

TS2: Muito.

TS1: Sim.

Moderador: E ouvem, provavelmente, coisas que os pais não dizem aos professores.

TS1 e 2: Sim. Claro!

Moderador: Como é que caracterizam os pais de cada escola? Acham que eles são preocupados com o processo de ensino e aprendizagem?

TS2: A maioria, sim.

Moderador: Mas como? Com a meta? Ou seja, com a nota que sai? Com a meta ou com o percurso?

TS1: Com a meta... A meta é muito importante, independentemente do percurso. Continua a ser. E as crianças sofrem pressão....

Moderador: Que tipo de pressão? Fala-me disso.

TS1: Pressão no sentido de eles têm a pressão familiar e têm a pressão do grupo.

Moderador: Há uma pressão social face à escola?

TS1: Social e familiar.

Moderador: Devido às expectativas que criam neles?

TS1: Tem que ter tudo muito bom.

TS2: Sim. Menos que muito bom, já não chega

TS1: Temos crianças aqui que têm um teste com bom e sorte.

Moderador: E quando chegam a casa, o que é que os pais lhes dizem? Salvam?

TS1: Isso eu não posso dizer porque eu não tenho, não falo com os pais todos. Mas daquilo que eu posso dizer. Alguns, realmente, valorizam há outros que não, que se vê mesmo que estão muito preocupados, querem saber é as notas. E isso eu noto porquê, também, porque miúdos que têm boas notas, mas que nós, psicólogos, notamos que há ali outras problemáticas, são desvalorizadas porque ele tem boas notas. Tanto os professores como os pais.

TS2: O aluno não é uma nota.

TS1: A criança não é uma nota. Não pode ser. Pode ser muito bom a tudo. Então, quando é que os pais, às vezes, caem neles? Quando as notas começam a descer. Mas já foram alertados. Lá atrás, para diversos comportamentos.

TS2: Sim, eu já encaminhei muitos alunos para Psicologia, por exemplo, no infantil e no primeiro ciclo, que só agora, no segundo ou terceiro ciclo, que é como a TS1 está a dizer. Os pais apenas começam a trabalhar com os alunos quando as crianças deixam de ter boas notas,

TS1 até lá estão protegidos por um muro, que os pais levantam à volta dos miúdos, porque eles estão a corresponder ao padrão que os pais acham normal.

Moderador: E de que forma é que a escola tem desmontado esse muro e alertando os pais para possíveis problemas?

TS1: Caso a caso. Mas depois, nada é feito, se o pai não der autorização, para avançar.

TS2: Se for de Psicologia ou de Terapia, eles têm de dar sempre autorização.

TS1: Sim, eles têm de dar autorização.

Moderador: Como é que acham que os alunos aqui na escola ocupam os tempos livres?

TS1: Desde que foi proibido os telemóveis, desde o ano passado, brincam mais, jogam.

Moderador: Sentem que os telemóveis eram um fator para eles estarem isolados? Exatamente. Ainda apanhamos aí alguns alunos escondidos a utilizar os telemóveis.

Moderador: E de que forma é que a escola, quando proibiu os telemóveis, aplicou medidas de compensação positiva para os alunos? Aplicou ou não?

TS1: Não. Não, nenhuma! Eles próprios se orientaram.

TS2: Eles têm um ringue e têm matraquilhos. E às vezes vão buscar, às vezes vão jogar xadrez também.

TS1: Sim, também podem ir buscar tabuleiros de xadrez.

Moderador: Que estratégias consideram ser mais eficazes para promover um ambiente escolar saudável que incentiva a aprendizagem?

TS1: Era todos os professores estarem no mesmo..... Portanto, tarefas mais práticas, envolver os alunos. Acho que os alunos precisavam ser mais ouvidos também. Dar voz aos alunos.

Moderador: Acham que os alunos têm um currículo excessivo?

TS2: Acho.

TS1: Sim, completamente.

Moderador: Excessivo em conteúdos de aulas ou excessivo em tempo de aulas?

TS2: Ambos.

TS1: Ambos.

Moderador: já falámos do conteúdo, estamos agora a falar da forma. O que fariam para alterar?

TS2: Do tempo. Que eles estão em aula.

TS1: Olhe, o tempo acabava logo com as aulas de 90 minutos. Ok, passava para 50 minutos. Isto é ridículo. Todos nós sabemos que a fim de cada hora nós temos de ter 10 minutos de descanso. O cérebro precisa de 10 minutos de descanso. Se nós fazemos isso, eu falo também porque tenho experiência como formadora. Durante 13 anos fui formadora. Dei aulas também a jovens e adultos. E nós temos sempre o parâmetro de uma hora, intervalo 10 minutos. Para sair, para ir à casa de banho, fazer o que for preciso, comer. Porque ninguém aguenta. E noto perfeitamente, estas aulas de hora e meia, eles estão já desmotivados, com uma hora e meia aqui, com uma hora e meia. Quem é que aguenta uma hora e meia de matemática? Uma hora e meia de português.

Eles estão com o mesmo professor.

Moderador: E relativamente ao tempo que os alunos passam na escola? Acham que eles passam muito tempo ou pou pouco tempo na escola?

TS1: Eu por acaso não acho. Eu acho que os miúdos vão muito cedo para casa.

TS2: Eu não acho.

TS1: Há miúdos, às três e meia, quatro horas, não ficam cá. Vão todos para casa.

TS2: Mas, há muitos miúdos que ficam até às seis.

TS1: Eu não acho, faz-me muita confusão estes pais como é que têm disponibilidade. Para vir buscar as crianças tão cedo.

TS2: Acho que há tudo. Eu por acaso não acho isso. Não.

Moderador: Mas acham que é um tempo excessivo. Ou não? Acham que é um tempo saudável.

TS2: Eu acho que os miúdos passam pouco tempo com os pais. E os que vêm cedo, buscá-los é para ir para outras atividades.

TS1: Mas estamos a falar. Do tempo que eles ficam aqui. Aqui não. Eu acho que eles saem cedo.

TS2: Acho que há tudo. Não consigo fazer uma média. Acho que há. Muitos que ficam até às seis. E há muitos que por volta das três e meia. Quatro já se vão embora.

TS1: E até às seis é tarde?

TS2: Eu acho. Até às seis é tarde! Eu acho que entrar às oito e meia da manhã e sair às seis para crianças. Acho que é muito! Sendo que eles depois, ainda vão para outras atividades. E há miúdos que às sete da manhã, já cá estão.

TS1: Há muitos pais. Que escolhem esta escola. Porque abre às sete da manhã. Por isso é que eu acho estranho haver tantos pais. Que consigam, vir buscar os filhos às 15h30.

Moderador: Os professores utilizam a tecnologia na sala de aula. Acham é um fator motivacional.

TS1: Sim. Sempre que existe a tecnologia. O fator visual é o mais importante para eles.

TS2: acho que as plataformas são uma mais-valia à aprendizagem.

Moderador: Vamos falar dos espaços. Nós estamos numa escola pequenina, com poucos espaços. Acham que a escola tem os espaços essenciais para os alunos estarem motivados? As salas de aula, por exemplo, são apelativas ou não?

TS1: Eu acho que o que fazia falta aqui, essencialmente, era uma sala de convívio entre os alunos. Quando chove, por exemplo, é complicado eles estarem lá fora. E depois vem tudo para dentro das salas. Mas lá está o nosso problema de espaço.

TS2: Eu acho que se nós tivéssemos uma sala maior, em que eles pudessem estar com jogos, ou ir ler, ou fazer qualquer coisa, principalmente em tempos de inverno e de chuva, acho que era melhor.

Moderador: Que espaços criavam para além disso? Criavam mais alguns espaços aqui na escola?

TS2: Melhorava a biblioteca.

TS1: Arranjava um gabinete para mim.

TS2: Melhorava a biblioteca. Tinha um laboratório mais preparado para os alunos, para fazerem essas experiências de aula. Mesmo para os mais pequeninos, uma sala em que eles pudessem brincar e fazer atividades lúdicas, tipo artes plásticas. Se calhar uma sala para cada ciclo. Para o pré-escolar, para o primeiro ciclo, segundo, terceiro.

Moderador: Acham que têm os recursos suficientes para implementar todas as medidas da EMAEI?

TS1 e 2 Não.

Moderador: Que recurso é que precisa?

TS1 Professora de ensino especial.

Moderador: De que forma é que a professora de educação especial podia trabalhar com os alunos?

TS1: Neste momento nós temos alguns professores de apoio que às vezes vão à sala e dão algum individualizado.

TS2: Sim, mas esses professores não são formados para isso.

TS1: Sim, mas eu própria às vezes também faço isso.

TS2: Mas não é formada para isso. Dá apoio, mas dentro daquilo que nós achamos que é o mais certo. Mas não tem formação nessa área. Não é a mesma coisa que o professor de ensino especial, que é formado para essa área.

Moderador: Acham que um professor especializado em educação especial seria o ideal?

TS1 e 2: Sim.

Moderador: E de que forma é que vocês acham que os alunos que têm essas dificuldades encaram a presença de outro professor dentro da sala de aula especialmente para o ajudar. Acham que socialmente ele não se sente diminuído face aos outros colegas da turma?

TS1: Nós só temos isso ali no primeiro ciclo.

TS2: no segundo e terceiro ciclo: Temos o apoio a matemática, temos o apoio a português, temos as tutorias. Não temos casos que necessitem muito desse apoio, extra mesmo ali sozinho.

Eu acho que socialmente os alunos do oitavo e nono ano não se vão sentir bem a terem um apoio direto dentro da sala de aula.

Moderador: Como é que acham que os fatores sociais, a internet, os média, a rádio, a música, tudo o que os rodeia, o ambiente, até mesmo a família que já falámos atrás, impactam diretamente a motivação dos alunos para a escola?

Acham que têm algum impacto ou não?

TS1: Muito. Para já, é assim, eles estão demasiado ligados às tecnologias. Temos miúdos agarrados ao telemóvel, muitíssimo em casa, os pais não têm qualquer controle. Também temos pais radicais que não nos deixam mexer. Que também é mau, não é? Mas a forma como eles usam as tecnologias em casa, telemóveis, os vídeos que eles vêem no YouTube,

é tudo muito... não aprendem nada. Pronto. É aqueles conteúdos que às vezes não são os mais adequados, não é?

Moderador: Acham que de alguma forma há um facilitismo passado nessas plataformas, que eles acham que a escola não lhes diz nada ou que não lhes vai ajudar para o futuro?

TS2: Eu acho que as tecnologias é o toque acontece, na escola não, não é? É no imediato. Precisamos de praticar, por exemplo, os exercícios, matemática, não é? A professora dá a matéria e eles não aprendem logo, têm que praticar, na escola e na internet não, é fácil. É fácil demais.

Moderador: Têm alguma coisa mais a acrescentar sobre a motivação e sobre fatores de motivação que encontrem aqui na escola ou desmotivação que queiram dizer, que se lembrem agora?

TS2: O nosso trabalho não é só nas crianças, tem que começar com os pais, porque, por exemplo, isto dos filhos passarem muito tempo ao telemóvel. Se formos analisar, está uma família de três, não é? O pai, a mãe e o filho sentados no sofá, de cada um com o seu telemóvel.

TS1: Pois é, porque isto vem de casa, não é? Eu acho que aqui os pais é que teriam de alterar aqui muita coisa e têm que alterar. Porque é que não estão os três sentados no sofá a ler um livro? Os pais não fazem isso. Claro que os filhos vão reproduzir o exemplo dos pais.

TS2: A maioria não faz isso. A maioria não comunica com os filhos, portanto, o que é que eles vêem? A minha vida é um telemóvel. E é aqui que eu comunico.

TS1: Sim. Mal. Comunicam mal. Eles não dizem nada de jeito. Depois eles escrevem.

TS2: E já nem escrevem. Vão procurar coisas ao Google e dizem isso. Não, escreve. Procura escrevendo. Eles não fazem isso. Não. É tudo. E a parte cognitiva também não desenvolve assim.

TS1: Não. Portanto, eles não praticam a elasticidade do cérebro. É um músculo e eles não fazem nada.

Página propositadamente deixada em branco

Anexo XVI - Transcrição da entrevista aos Encarregados de Educação

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista – Encarregados de Educação

(A contextualização da entrevista e a recolha de dados socioprofissionais e sociodemográficos não integram esta transcrição).

Moderador: Hoje em dia os Encarregados de Educação comunicam entre si, através de grupos organizados, podem descrever se há relatos (nesses grupos) onde se possam aferir fatores que levem os alunos à escola, ou não?

EE2: No caso, o grupo do *Whatsapp* dos pais da turma do meu filho não é muito ativo. Quando ele estava noutra escola no primeiro ciclo era muito ativo e havia muitas confusões. Este grupo é mais calmo! não há relatos assim de grandes coisas...é um grupo mais informativo Às vezes até me esqueço que ele existe

EE1: São pouco ativos servem para informações, são relativamente calmos. Passam-se meses que eu não recebo.

EE2: Se calhar por um lado às vezes é bom, por outro é menos bom. Porque eu comparo isto com o grupo que eu tinha antes era muito ativo Às vezes eram mensagens e assuntos descabidos. Mas depois também do outro lado de haver tanto silêncio. Portanto, hoje o grupo mexeu porque amanhã é a festa da escola e havia questões.

Moderador: Na vossa experiência pessoal, têm miúdos que andam na escola. Porquê que acham que eles querem ir à escola? Ou eles têm grande resistência à escola? O que é que acham? Qual é o fator de eles de manhã acordarem e quererem ir? Ou de manhã acordam e nunca querem ir?

EE2: É assim isto muito pessoal, não é? Porque cada miúdo é um miúdo

Moderador: Sim, sim, claro

EE2: Cada miúdo tem as suas motivações às vezes vejo o miúdo mais motivado outras vezes menos motivado. acho que às vezes é cansaço, especialmente nos finais dos semestres, pronto, nota-se um cansaço A motivação Muitas vezes é..... Vamos lá ver se eu encontro aqui uma motivação

Moderador: Não há motivações...?

EE2: Eu acho que a motivação deles neste caso é para já estarem com os colegas. Depois eu vejo pelo meu que às vezes vai ao frigorífico olha para o horário e diz: “Vou começar com a disciplina X, boa!!!”, não sei o quê outras vezes é uma disciplina que agrada menos e

diz: “Aí esta coisa” É um bocadinho essa motivação. Pelas disciplinas que vai ter às vezes é dias em que são disciplinas que ele gosta muito.

E eu já lhe expliquei há disciplinas que a pessoa gosta mais e outras gosta menos. E está tudo bem! Na vida gostamos sempre mais de umas coisas do que de outras, mas temos que as fazer.

EE4: No meu caso, ele sente-se motivado. Eu na verdade tenho muita sorte, porque nunca tive muita dificuldade em que ele gostasse da escola ou seja, ele tem excelentes notas. É um dos melhores alunos, sempre foi um dos melhores alunos da turma ele é muito auto competitivo. Portanto, ele automotiva e é muito exigente com ele próprio, mas sempre foi assim desde pequenininho. Acho que o que o motiva a ir à escola. É o aprender de uma forma geral. Não tem muito a ver com os amigos. Claro que ele tem o seu contexto social, não é? Que é um ponto importante e eu noto agora, por exemplo na entrada da fase da adolescência, começou a ter telemóvel o ano passado. Acaba por ser aqui uma fase importante.... Mas, não me parece que o principal motivo de ir para a escola seja a vertente social.

EE1: Eu tenho dois opostos um que adora a escola, porque gosta de estudar, gosta das matérias, gosta de estudar, gosta dos professores. Gosta da escola como sítio de aprender. Adora falar dos métodos de estudo, as conversas são sempre estudar e aprender. E depois tem outro que odeia a escola

Moderador: E porquê? Ele verbaliza o porquê?

EE1: Sim ele tem.... Ele tem.... Foi diagnosticado com défice de atenção e, portanto, ele só vai por motivação. Ele só faz as coisas por motivação

Moderador: E o que é que o motiva a fazer as tarefas?

EE1: A motivação para a escola são os amigos

Moderador: as relações interpessoais Aluno a aluno entre os pares

EE1: Entre os pares e a motivação para a aprendizagem é pura e simplesmente o professor. Quem está a transmitir a matéria, a forma como é transmitida. Porque ele só funciona com a motivação daquilo que está. Eu digo que 90% das aulas ele não está lá. Está a pensar em outra coisa. Para ele a escola em si é um monstro Não quer ir à escola só com motivação para ver aos colegas e de pensa que a escola é esse monstro.

Moderador: acha que este monstro que ele classifica a escola, se deve à forma como as aulas são lecionadas, ou a duração delas?

EE1: Completamente estamos a falar de uma criança com déficit de atenção e talvez hiperatividade. E o facto de estar a pensar sempre naquilo que lhe interessa, faz com que ele, esteja alienado no que se passa nas aulas. E depois é um monstro, porque ele é obrigado a ficar sentado durante 90 minutos, ou mais a olhar para as paredes e a pensar em coisas que não estão na aula. E para ele isto é uma coisa absolutamente... é uma maldade que estão a fazer a ele.

EE3: No caso das minhas filhas referem que o ambiente familiar, por ser uma escola pequena. Apesar de não ter um espaço verde, torna-se uma lacuna. No entanto, há um ambiente familiar que favorece os alunos. Especialmente para que eles se sintam seguros e acompanhados. Houve um ótimo acompanhamento com os pais, ele gosta muito da turma, fez muitos amigos. É uma turma de bons alunos e isso fez com que obviamente contribuisse para o sucesso escolar. E também dos professores. Eu acho que tivemos imensa sorte. E corre tudo muito bem. Toda esta dinâmica que a escola tem, não mudam de sala, conhecem os alunos, têm atividades com os alunos das outras salas. Portanto há atividades em que eles falam, e fazem com os outros alunos. Há atividades extracurriculares também dentro da escola, que faz com que eles depois experimentem outras temáticas sem ter que os pais se deslocarem. Eles sentem-se nesse lugar seguro Penso que os professores terem um método que favorece a curiosidade e os próprios professores vão experimentando. Eu lembro da minha falar das aulas de ciências naturais. Contou que um dia a professora levou um pulmão de um animal e depois viram como é que o pulmão funcionava. Acho que esta dinâmica de fazerem muita experimentação, contribui para a motivação. De haver uma biblioteca na escola em que eles podiam usufruir e trocavam os livros. Todos esses elementos variados que existem para eles poderem experimentar e o facto de haver também continuidade dos professores, estabilidade.

EE2: Eu concordo com a EE3 na parte das disciplinas práticas a nível do meu filho, ele fica muito motivado realmente as ciências. Ele gosta muito de ciências e realmente as ciências têm a parte componente prática que é muito engraçada. Que é eles poderem fazer realmente a prática laboratorial. E quando ele sabe que vai ser comprado um peixe ou um coração do borrego. Porque vão abrir e vão ver.... pronto, uma coisa mais prática. Eu acho que isso os motiva bastante Portanto Eu julgo que a nível de disciplinas falando no meu caso, tem muito a ver com a disciplina que eles têm à frente, com o professor realmente que têm à frente. Mas é o que eu digo há coisas que nós gostamos há disciplinas que gostamos menos.

Moderador: EE3: sente que o gramática escolar é um fator de motivação? Ou seja, o facto de eles passarem 90 minutos sentados, e muitas vezes com uma aula expositiva. Acha que o tempo de cada aula está ajustado?

EE3: Sim! Eu acho que sim. Ela nunca se queixou. Portanto, ela este ano fez a transição do quarto ano para o quinto ano, teve esta mudança da dinâmica. De ter mais professores, ainda que nesta escola eles não têm que mudar de sala quem muda praticamente são os professores. E por isso nunca senti essa situação. Nunca senti que ela sentisse desconfortável por estar tanto tempo. Eu acho que a forma como está construído. Permite que eles tenham alguma alternância. Quer dizer, vê-se que as aulas em que precisa de mais concentração são de manhã. E as aulas em que eventualmente têm mais capacidade criativa são à tarde. Ela nunca se queixou está 90 minutos sentada

EE4: Olha, Aurélio eu acho que eles têm muito tempo livre à tarde. Eu percebo que seja bom, mas por outro lado acho que se ficarem sem aulas durante dois dias por semana. Acaba por dar-lhes muito tempo livre. Ou seja, o que é que eu quero dizer com isto? Não havendo aulas nem atividades, porque também tentámos encaixá-lo em alguma atividade extra, nesse período de tempo porque tanto o pai como eu trabalhámos até às seis, sete da tarde e não foi possível. Portanto quais eram as opções? Ou ficava em casa ou vinha para casa e ficava sozinho ou ficava na escola. Depois não há uma biblioteca. Eu tive que pedir autorização a diretora de turma para ele continuar na sala de apoio. Porque ficava na escola sem fazer nada, ou vinha connosco para o trabalho.

Moderador: para si é importante ocupar o seu educando, é isso? É importante que ele esteja ocupado?

EE4: Sim, mesmo que seja por exemplo, o xadrez, ela adora o xadrez e é excelente. Um dos grandes motivos que nos levou a escolher esta escola foi a questão do xadrez e a robótica. São dois pontos muito importantes a nível do que a escola oferece aos alunos

E pronto, por exemplo a robótica está encaixada num dia em que eles têm aulas à tarde. É claro que adaptar a realidade de cada aluno a realidade da escola é difícil. Mas não me parece que alunos de 10 anos terem duas tardes livres com os pais a trabalhar, não sei até que ponto isso é muito viável. No nosso caso agente adaptou-se porque eu tenho... ou seja, eu trabalho por conta própria. E acabo por levá-lo comigo para o trabalho. Nesses dias à tarde, mas nem todos os pais conseguem tem que cumprir o horário

Moderador: Em casa conversam com eles E eles provavelmente já vos confidenciaram quais são os lugares preferidos da escola o que é que vos chega aí em casa? Que locais é que

eles gostam mesmo da escola? Os locais físicos onde é que eles gostam de estar? Onde é que eles gostam de passar tempo na escola?

EE2: O meu gosta de andar por todo o lado, não é um miúdo que gosta muito de futebol, portanto gosta às vezes de estar um bocadinho a jogar futebol. Outras vezes vai jogar um badminton, outras vezes anda ali de um lado para o outro, pelo é o que ele me diz... A percorrer e a explorar, não é que a escola seja muito grande. Mas pronto, ele diz que vai explorar E pronto, vai explorando os sítios, vão brincando... vão conversando....

EE1: Os lugares preferidos sem dúvida o espaço exterior, o meu mais velho ele costuma levar atividades Badminton, já foi o vólei, e acaba por trazer outros meninos, ele gosta muito de desporto. O outro é mais explorar os bichinhos estar com os mais novos, sem dúvida a parte exterior. E qualquer coisinha para ele, qualquer detalhe que exista, de insetos, das árvores. É com o que eles brincam e se distraem. Sem dúvida é o espaço exterior. Por acaso, a escola, não tem assim grande espaço. Para que eles possam desenvolver algumas atividades. Como por exemplo o badminton que agora estão mais a quererem brincar. Estão assim um bocadinho limitados no espaço. Mas, eles vão arrançando maneira para se ocuparem, mas sem dúvida que espaço exterior é o mais pretendido.

EE3: As minhas filhas, não me dizem que existem especificamente sítios fantásticos nas escolas, como como diz a EE, eles passam algum tempo na sala de aula. E quando saem da sala de aula, digamos que os espaços que as crianças podem utilizar estão condicionados. Portanto, os meninos do 1.º ao 4.º ano ocupam um espaço. Portanto não há mistura de recreios, para garantir que eventualmente ocupam o espaço que lhes é destinado tendo em conta as idades. Conseguem fazer isso não conciliando o tempo dos horários, mas uma vez que os espaços estão muito pré-formatados e pré-definidos para eles, eles não têm assim uma liberdade de circulação na escola muito grande, portanto os meninos do segundo ciclo têm um espaço que é alcatroado, que tem uma sombra artificial, que não tem árvores, tem duas ou três árvores que subsistiram, sei que elas costumam juntar as meninas da sala, porque são mais meninas do que rapazes, num cantinho sentadas a conversar, ela nunca me confidenciou que era o espaço que ela gostava mais, mas eu que o vejo quando chega à escola, elas estão num cantinho lá metidas, todas sentadas a conversar, ou estão no meio do pátio sentadas umas três ou quatro, portanto meninas com 10, 11 anos, nunca as vi a jogar ao elástico, como eu fazia na altura, tinha a idade delas, e não as vejo com 10 e 11 anos, já não as vejo a brincar ao salto. Estão a conversar, tem um intervalo de 10, 15 minutos, conversam, brincam, saltam,

mas não fazem assim grandes jogos de criação, que permitam que se distrair ou se mexer, porque a própria escola não tem um espaço que favoreça essa situação. Portanto, tem alcatrão, tem paredes, não é uma criança que vai jogar à bola, portanto as minhas filhas não jogam à bola. O sítio para jogar à bola normalmente é ocupado pelos rapazes. Havia uma grande rivalidade nesta turma entre as meninas e os meninos, porque os rapazes faziam questão de fazer uma separação vincada, tipo, as meninas não jogam à bola, não vêm ao pé de nós, portanto, os meninos ficavam com o campo de bola, e as meninas ficavam com o espaço alcatroado.

Pronto, portanto, o local preferido provavelmente é o cantinho das meninas, lá num cantinho atrás de um pavilhão, visível pelas auxiliares, mas é o que eu digo, para mim, o espaço exterior da escola não é o mais adequado.

EE4: Ele também não fala de um espaço em específico, portanto, também a partir da mesma ideia da EE3, mas quando fala do recreio, e há recreios longos, de uma hora, às vezes uma hora e meia de recreio. Ele fala, ou é do campo, pronto, fala muito campo de futebol. Ou então daquela sala, uma sala, onde jogam o xadrez, não sei o nome dessa sala.

EE5: Eu acho que aquilo que a escola tem de bom para os pequeninos, e que mesmo assim acaba por não ter muito espaço, não é? Porque mesmo parque infantil, já na altura, ela diz, ah, só podemos ir um dia, ou pronto, mesmo aos três, quatro anos, o parque também é muito pequenino, o ringue também, portanto, é sempre uma maravilha no dia em que podiam ir para o ringue, portanto, elas gostam da piscina desde pequenas também, a mais pequenina ainda está lá, a mais velha já não, porque a piscina, às tantas, já se torna pequena.

Nós escolhemos esta escola por ser familiar, agora, por exemplo, a mais velha vai para o sétimo ano e, sem dúvida, já a tínhamos ponderado no quinto, mas agora, lá está, aquilo que eu acho que é bom quando são pequeninos e um ambiente protegido e mais familiar e tivemos muita sorte com as professoras, com as educadoras e acho que isso faz toda a diferença num jardim de infância e num primeiro ciclo, acho que agora, num terceiro ciclo, é muito redutor, é muito pequenino e lá está em termos de espaço, em termos de vivências, em termos de experiências, quer dizer, não têm, eles não têm um laboratório, não têm uma biblioteca, não têm.

Moderador: Os alunos que têm dificuldades, geralmente estão associadas à falta de motivação ou é mesmo à questão da gramática escolar, da forma como se dá as aulas e dos tempos letivos?

EE4: Assim, eu não conheço a escola há muito tempo, porque o meu filho só entrou aqui em setembro do ano passado, mas há uma grande diferença da outra escola para esta, porque a outra escola era um ambiente muito fácil. Era um ambiente muito familiar, ou seja, era muito mais pequenino, toda a gente se conhecia, havia realmente um jardim, havia muito espaço para brincadeiras, estavam, pronto, era uma dinâmica diferente. Aqui já é um contexto onde há uma separação de idades, como a EE2 mencionou, o espaço é limitado, pronto, acho que eles não têm tanta liberdade para brincar à vontade, para expandir essa parte. E sim, são crianças, não é? Elas precisam de queimar energia, precisam de lazer. Se o filho está nesses times, isso reflete-se obviamente na motivação.

Sobre como é que o ensino está montado, isso não depende muito da escola, não é? Depende muito também do ensino superior, do ensino do Ministério da Educação. A carga horária. Pronto, às vezes é muita matéria para um curto espaço de tempo, pronto, isso claro que não ajuda na motivação, mas pronto, é o quê, não é?

EE2: Relativamente ao espaço, realmente a escola é uma escola pequena, eu também a escolhi por ser uma escola que no fundo dá mais segurança, supostamente, não é? Daria mais segurança, eles estariam mais controlados do que nos liceus maiores, digamos assim.

Mas, a escola foi crescendo a nível de todas as turmas, de ciclos, começou a ter o 2º ciclo, já tem o 3º ciclo. Por um lado, é bom, que dá uma margem, dá maior margem aos pais que querem mantê-los lá até ao 9º, mas realmente tiveram de fazer sacrifícios a nível de espaço, Não é? Porque não existe espaço para uma biblioteca, não há espaço.... só tem um campo de futebol, eu ouço o meu filho dizer, portanto, o ringue é dividido por dias, um dia da semana é para o 5º, ou para o 6º, ou para o 7º, ou para o 8º, depois há ali, portanto, julgo que isso também. E realmente não há um espaço verde, é tudo muito alcatrão, mas isso deve-se ao facto de realmente, por um lado, a escola crescer, uma coisa levou à outra.

Relativamente à motivação, eu acho que, estou a falar pelo meu, tem a ver muito com as disciplinas. Umas vezes, embora não seja a razão, não é? Mas isso também depende de criança para criança. Há crianças que gostam de tudo, há crianças que se sentem mais motivadas porque gostam mais de uma matéria do que de outra. Mas lá está, como a EE4 também disse, há aqui situações que os professores têm um programa para dar que é imposto pelo Ministério da Educação e às vezes não podem fugir muito daquilo.

EE5: elas pronto, adoram e gostam de xadrez, e pronto, das partes mais práticas, não é? Educação Física, pronto. E no fundo, o que eu acho que essa parte é assim um caso unificado. A maior parte dos miúdos, não podemos generalizar, não é, mas tudo o que é mais prático

fazer, ou experimentar, ou serem envolvidos, não é, mais do que o ensino expositivo e ser só o professor a pequenina, sempre que é à quinta-feira, portugueses, matemática, estudo do meio, oraram, ó mãe, quinta-feira, não. Se tiver que ficar à doente, quase que se pudesse escolher um dia para ficar à doente. Para ficar à doente era à quinta. Era sempre à quinta-feira. O ano passado era à quinta-feira. O ano passado acho que já era. E depois há sempre aquele dia que é mais leve. A mais velha, é à quarta, que é o teatro, o xadrez, a educação física, pronto, estão todas felizes para elas.

Moderador: Então, esta questão da gramática escolar é importante para a motivação dos alunos, ou seja, eles terem aulas menos expositivas, mais práticas, onde se envolvam, de facto, em espaços *maker*, ou seja, que possam estar em contacto com aquilo que estão a aprender, mas também envolvidos e que também percebam que foi a relação entre os conteúdos abordados e a sua vida pessoal.

Acompanham os seus filhos na escola, mas de que forma é que se envolve no processo de ensino e aprendizagem. Envolve-se no processo ou apenas na meta. Ou seja, o que é importante neste momento para si, é a nota que já devem ter ou vão saber ou é o processo?

EE1: É o processo! No mais velho nem tanto, ele é autónomo Não tenho qualquer controle, ele, quando sente necessidade, vem fazer algumas perguntas e lá o ajudamos. Diz-me as notas, não estou interessada em saber.... Enfim, muito interessada no máximo que eles possam dar. Agora o mais novo, vou dizer uma coisa, ele aprende em casa, ele não ouve nada durante as aulas. A escola é fantástica, a direção pedagógica é fantástica, fazem tudo, por tudo, por tudo. Alteraram a sala, os professores são fantásticos, mas é um método de ensino não se adequa ao caso do meu filho mais novo, ele aprende em casa.

EE2: eu vou ser muito sincera eu acho que eles têm muitas horas, têm o horário muito preenchido. Vou contrabalançar ali o que a EE4 estava a dizer acho que eles têm muitas horas letivas passam muito tempo na escola e às vezes não têm tempo de ser crianças e eles precisam também de ser crianças. Por isso eu costumo.... não exijo, claro que nós gostamos todos que os nossos filhos tirem boas notas, mas também não quero descuidar a parte lúdica de criança que tem que existir. Portanto eu dou importância aos dois, ao processo e a meta. Mas tudo equilibrado, porque há miúdos que têm muito gosto em estudar e ainda bem, assim com a tudo há miúdos que se calhar os pais não têm que mandar estudar e ter um acompanhamento mais de perto, mas eu acho que aqui o equilíbrio emocional e a felicidade da criança nesta faixa etária está em primeiro lugar. portanto ter um muito bom e eu ter comigo uma

criança frustrada prefiro que sejam suficientes, mas que emocionalmente eu tenha o meu filho mais equilibrado.

EE 3: Eu acompanho as minhas filhas de uma forma muito próxima, por isso acompanho-as na escola. Eles passam muito tempo como. Sempre fui muito mais apologista do processo do que da meta. Gosta muito da oficina de artes, ela tem experimentado todas as atividades que existem disponíveis na escola. A chegou a ser convidada para o xadrez, ela agora diz que o xadrez já não tem tanta paciência, fica muito nervosa e não consegue responder dentro daquele tempo. Inclusive, eu fiz questão que ela tivesse religião católica, portanto, ela também fez educação católica, não na escola, mas fez a catequese um ou dois anos e depois disse, disse determinadamente bem, olha, eu já não quero continuar, tudo bem. Portanto, sempre foi mais do processo dela experimentar o mundo, de ver como é que o mundo funciona, de lidar com os outros, de se questionar porque é que está a aprender determinadas matérias e vou-lhe impondo a responsabilidade também. Nós sempre tivemos o hábito de ler desde muito pequenina e de comprar livros. Nós temos imensos livros em casa, já não temos sítio para pôr tantos livros. Este ano decidimos que íamos começar a ir um dia por semana, há bem tempo. Eu fui para a biblioteca pública, para ir buscar livros e para ir buscar filmes e para ir experimentar outros livros, para conseguirmos ler coisas diferentes. Porque antes sim havia a partilha de livros na escola e acho que o facto de ter entrado um quinto C deixaram de ter espaço. Mas as crianças até, se não me engano, até há pouco tempo atrás, até ao quarto ano, usufruíam da biblioteca da escola. Portanto, o processo para mim é muito difícil. Mas é muito mais por aí, é muito mais por lhe dar a oportunidade de ela experimentar um mundo. E o que tem à disposição para ela própria ganhar interesse e motivações diferentes. Eu não tenho sido a mãe que insiste. Não, escrevi-te mais nesta atividade, agora vais ficar lá até ao fim do ano.

A partir do momento em que eu percebo, e ela não é uma pessoa de rotinas, ela chegou a experimentar o balé aí na escola e concluiu, que não tenha paciência para andar a vestir de despir cada vez que lá ia. Pronto, então não tens paciência, vamos encontrar outra atividade. E o facto de ela sentir essa liberdade. De poder escolher, obviamente que eu acredito que há muitos pais que não sequer têm a oportunidade de pagar atividades de extracurriculares, que têm que pensar em como é que chegam ao fim do mês com a comida. Tenho-lhe dado essa liberdade, tenho-lhe dado. Então pronto, então vamos experimentar fazer uma coisa diferente e vais ver. Este ano está nos escoteiros que se paga muito menos, paga-se uma cota anual e

paga-se só a farda e ela tem atividades diferentes todas as semanas. É uma aventura todos os dias de semana.

E o facto de ela fazer isto e depois vai-lhe dar. E das dinâmicas, eu acho que é muito importante eu ser nesta disciplina de responsabilidade social. Apesar de não terem árvores para subir na escola, mas têm a responsabilidade social que lhes dá uma visão do mundo muito mais real, não é? Eles não têm aqui o choque da realidade porque têm uma escola protegida. Mas depois têm estas atividades de responsabilidade social que lhes ajuda a ver o mundo noutra perspetiva. Portanto, e isso é positivo, não é? Ok. E sim, eu sou pelo processo. Ainda que ela tenha sempre a noção e eu pergunto muitas vezes, quando é que tens testes? Mesmo sabendo quando é que elas têm. Tens testes à manhã, já estudaste, sentes que precisas de estudar e também ela diz ah, são dez da noite, vou estudar. Não, não, agora vais dormir, tiveste de estudar antes. Pronto. Aí cortou, corta completamente. Não. Tiveste de estudar, diz ah, mas eu não consigo. Paciência. À manhã teremos de medo. Tiveste de estudar de mais tempo. Portanto, imponho ali as barreiras para que eu aderente e que o processo é estável.

EE4: É importante o contacto que a criança, de uma forma geral, tem com a escola e com o ambiente que o rodeia, seja ele qual for. O clima, sim. Mas, para mim, em qualquer caso. Eu, enquanto mãe, acredito que a meta é fundamental. Talvez mais fundamental do que o processo, pelo seguinte. Nós temos de ter um objetivo, seja qual for. Esta minha opinião vem por questões culturais. Eu sou da Venezuela. Nós, na Venezuela, temos, enquanto criança, temos metas muito bem definidas e tem de ser assim porque sim. É isto que é ensinado. E também sou empreendedora e no mundo do empreendedorismo, de negócios, nós temos de ter metas e objetivos muito bem definidos. E o que eu tento passar ao meu filho é que um bom, um muito bom, é o resultado do processo. Ou seja, se o processo é positivo, a nota vai ser positiva, seja ela qual for. Se o processo não é positivo, a nota não vai ser positiva. Então, acho que a componente de nota ou meta é um marcador, não é? É um resultado, um somatório, uma média do que é o processo. Portanto, se nós estivermos focados no objetivo, vamos estar obviamente focados no processo.

EE5: Pronto, isto também dava pano para mangas, mas para ser resumida, pronto, concordo com tudo o que disseram. Pronto, eu tenho a sorte delas as duas, serem assim, miúdas mais focadas. Eu acho que é um bocado aquele, ou estereótipo daquilo que é um bom aluno, são os dois quadros de excelência. Claro que eu lhes pergunto os testes e quanto é que tiveram e não sei o quê, mas não valorizo. Ou seja, não valorizo nada. Claro que fico muito contente

quando têm muito bons, mas pronto, a mais nova às vezes diz, ai, se eu tiver suficiente, pronto, se tiver suficiente, pronto, é bom. Aí mãe, foi bom ou menos? Às vezes têm vergonha de mostrar porque é um bom, ou é um bom mais.

Eu tento não expor a fasquia ainda mais alta, não é? Tens de ter tudo muito bom. Até porque eu acho que, no caso, internamente, elas vão fazendo esta comparação. Sobretudo a mais velha, está no sexto ano. Compara muito com os colegas, não é? Sabe? Com a outra que esteve muito bom. Ou seja, mesmo que os professores, mesmo, a diretora de turma já falou disso. Não tenho esta coisa, mas pronto, acho que elas têm um bocado isto internamente, não é? E pronto. Mas tentamos sim, que sejam felizes acima de tudo, que gostem daquilo. Acho que sim senhor, é, intrinsecamente têm esta capacidade. E gostam e fazem as coisas e são relativamente boas alunas, com alguns handicaps, algumas dificuldades, como todos temos áreas mais fortes e áreas mais fracas. Mas sim, acho que é.

Moderador: Nesta escola que os seus filhos frequentam o que é que mudariam?

EE1: Era o sistema de ensino, a forma como são dadas as aulas, eu mudaria isso. O meu filho mais velho que tem notas fantásticas, tem notas fantásticas, ele tem notas fantásticas. Ele próprio eu tenho a certeza de que ele iria gostar ainda mais de aprender. Porque ele gosta já gosta de aprender, mas ele sente que está muito tempo sentado. Às vezes ele gostava de fazer certas pausas, começa com dor de cabeça. E não é permitido sair, ele gosta de estar contente, mas a atenção é tanta, porque a matéria é tanta o ritmo é tão grande. Ele está no nono ano. Portanto a partir do sétimo aquilo é bombar.... aquilo é bombar.... E é alucinante. Como o meu outro filho aprende em casa ao fim do dia, porque na escola ele não aprende, eu sei a matéria toda de trás para a frente e é alucinante. Eles aprendem, mas é um despejar de “aprendimento”, ou seja, eles aprendem, mas não.... Pronto, há uma maneira, como sempre foi, mas não está adequada. À realidade atual.

EE4: Acho que a escola não tem muito boa comunicação. É a opinião que eu construí nestes poucos meses. Mas isto muito em comparação com a minha experiência anterior na outra escola, exatamente. Eu ainda tenho a minha filha mais nova na Eduarda Maria. A Eduarda Maria tem um acompanhamento muito, muito personalizado. Mas transversal a todos os alunos, em todas as salas. E quando nós, pais. Queremos falar com o professor ou com a diretora.

Temos uma facilidade de acesso tremenda. Quase que é de um para um. E aqui na escola não. Já houve duas ou três situações. E eu tentei falar com a diretora turma e demorava muito tempo a responder. Já solicitei uma reunião pessoal e não aconteceu. Pronto, estas pequenas

coisas não comprometem o global da educação. A minha satisfação, ou a nossa satisfação com a escola. Mas a falta de comunicação realmente pode se tornar uma bola de neve. E é muito importante o corpo docente estar em comunicação constante com os pais. Sobre tudo os pais.

EE5: A minha teve uma situação no primeiro ano quando foi para lá e eu falei logo com a professora dela e a minha situação ficou logo resolvida. Isso acho que é importante, é uma coisa que eu valorizo na escola, haver uma boa comunicação, sobretudo com o educador, com o professor. Sempre que houve assim situações a reportar, falei e mais ou menos são resolvidas. E elas sentem-se seguras e acho que é uma das razões pelo que temos lá também. Sugeriria também a contratação de um professor de Educação Especial, para apoiar os alunos com mais dificuldades.

Moderador: De que forma é que tentam motivar os seus os seus filhos para a escola. Para ultrapassarem estas dificuldades.

EE1: Eu como.... Pronto, é que motivação é que nós temos que aprender. E precisamente para superar o que existe atualmente a inteligência artificial. E todo esse panorama eles têm de saber que têm de saber eles têm que saber como se não houvesse essa aprendizagem. E que uma pessoa que não é informada é uma pessoa pobre, não é? E nós temos que aprender para também sabermos de um lugar na vida. E depois eu tenho que consolidar muito o mundo exterior como se aplica às matérias O porquê da aprendizagem. E tenho que fazer com o meu filho, porque de outra forma ele não aprende. Todas as matérias têm que fazer sentido no mundo exterior Portanto Eu tento no dia-a-dia falar sobre.... às tantas estamos a conversar sobre coisas eu estou a relacionar com a matéria que eles estão a dar. E isso faz sentido! Não é chegar na sala A dar-lhe Blá-blá-blá-blá-blá A vomitar a matéria toda acabou o teste e esqueceu... Porque eles pouco relacionam a matéria com a vida do dia-a-dia.

Para eles já não faz sentido estar sentado numa sala de aula a aprender sem relacionar com o que é a realidade. Porque tudo é fácil, hoje em dia.... Perceber o porquê e na escola, há pouco essa dinâmica.

EE5: Estava a falar, por exemplo, amanhã uma mais velha entra às oito e meia, porque a professora disse para cumprir o horário, e eu vinha lhe disse, mas tu como não vais à missa, entras às nove e meia. Aí mãe, não, mas eu quero ir mais cedo. Porque é brincar com as amigas, com não sei o quê. Ou seja, eu acho que a grande motivação é ter as amigas, sobretudo, naquela fase não é só as meninas, ou só não sei o quê. É uma grande motivação, mesmo

quando pensam nesses dias assim, menos bons, mais pesados em termos das disciplinas. Acho que sim, é o ambiente, é elas sentirem-se bem, ter as amigas. Acho que é uma das motivações para ir para aquelas coisas todas, para o fim de semana, ou vamos de férias, ou só faltam meia dúzia de dias.

Ou também é bom ouvirmos o caminho da escola, estamos a fazer as tabuadas, as contas, e elas perceberem que aquilo é engraçado. Ouvimos a cantar, ver vídeos, coisas mais lúdicas. É um caso por aí, mas acho que sim. É muito pela relação que temos com elas, de mistificar. Às vezes eu sou psicóloga, não é? Ainda para mais. Ó mãe, faz lá como tu fazes com os teus meninos. Não sei o quê. Na altura da pandemia então, que a mais velha estava no primeiro ano, foi um processo, complicado, quando veio para casa ainda nem as letras todas as tinha dado. Pronto. E nós, claro, não somos psicólogos dos nossos filhos, não é? Mas pronto, temos estratégias. Mas pronto, as coisas resultam às vezes com uns, de umas formas. Ou não consegue dormir.

Oh, o que é que eu vou pensar? O que é que eu faço? Mãe, não sei o quê. Ajuda-me, tenho um teste amanhã. Pronto, tenta. Mas acima de tudo sou mãe igual às outras, também tenho as minhas dúvidas. Achamos que estamos sempre a fazer o melhor para os nossos filhos. Mas sim, acho que é ter uma atitude otimista. Também passar esta coisa. Ou o inglês, que a Sofia gosta de ter mais dificuldade, ou não sei o quê. Pronto, já vamos ver filmes em inglês, ou músicas, ou vamos ver vídeos. Pronto, tentar por aí e ser descontraída. Olha, se é o suficiente, é o suficiente. Olha, é bom, é bom. E vamos para a frente. E a vida é bela e tudo continua. E estamos cá todos juntos.

EE4: Eu nunca tive nenhum assim um dia em que ele não quisesse ir, ele gosta imenso de ir para a escola. Isso é ótimo. Gosto muito. Depois a escola tem imensas coisas a acontecer, eventos. Agora é a festa, depois foi, não sei o quê, antes do Natal, que andaram a vender bolinhos e não sei o quê, para ganhar dinheiro. Constroem robôs e fazem ali uma exposição. Então ele está sempre muito envolvido nessas dinâmicas, os amigos. Então, na verdade, nunca tive assim nenhum dia.

EE3: Às vezes a motivação é mesmo sair da cama de manhã. Se eu tenho muita dificuldade, muita dificuldade, com frio ou sem frio, é sair da cama de manhã.

Porque à noite tenho que retirar o livro, tipo, já chega de ler, vais dormir. E às vezes sair da cama de manhã, portanto, sempre que leva ali uma série de tempo a pensar, não sei se está a pensar no dia, no que é que vai ocorrer. Portanto, leva ali. Até conseguimos sair de casa. Nós moramos muito perto da escola. Nós vamos a pé. Eu tenho feito este processo com ela. Vou

deixá-la a pé à escola e depois desço a correr até ao comboio. Portanto, o processo de motivação nestes dias, é mesmo que custe, é mesmo também ir a conversar com ela, falar sobre o que é que vai ter, o que é que correu, quem é que faz mais disparates na sala. E depois o processo contrário.

Quando vou a buscar ela à escola e venho a pé também, também faço esta brincadeira. Então, o que é que correu? O que é que aconteceu? Portanto, eu intervenho muito. Acho-me ser muito interessada. Também faço o contrário. Olha, hoje no meu trabalho aconteceu isto assim e assim. Estava lá um colega mais chato ou apareceu lá outra pergunta. Claro, eu tive uma reclamação desta situação. Portanto, faço, dou-lhe, dou-lhe matéria para ela ouvir e ponho-a à vontade para contar. Não diretamente, mas indiretamente a pergunta. Então, aluno X, fez isto e aquilo, que é um menino que tem déficite de atenção e hiperatividade. Então, e aquela menina? Que é que tem uma menina nova na sala? O que é que aconteceu com a menina nova? O que é que vocês fizeram?

O que é que combina? Portanto, vou puxando pelos assuntos e depois entro nas matérias. Então, o que é que deram em inglês? Já estão a dar isto? Já estão a dar aquilo? E também faço a mesma coisa que EE5 diz. O inglês, tenho de trabalhar-te com eles. Ah, queres ver desenhos animados? Então, vamos ver em inglês. Querem ver a Patrulha Pata? Vê em inglês. Queres ver os desenhos animados do Harry Potter? Vês o Harry Potter em inglês com legendas. Faço-lhes as motivações ao contrário, quer dizer, ponho-lhes desafios do dia-a-dia para que eles consigam experimentar. Querem ver televisão? Está bem, põe-nos a ver televisão. Mas vê aqueles programas de experiências, que os meninos estão a fazer experiências e explicam como é que fazem as coisas.

Queres ver programas sobre culinária? Está bem, talvez o Masterchef. Então vê como é que eles têm que fazer o planeamento, a dosagem, para perceberem depois a integração das matérias, não é? Claro.

É importante saberes pesar. É importante. Queres fazer uma receita, mas queres fazer a receita para mais pessoas, então faz as contas. Queres fazer para dez para um bolo maior, então tens que fazer a dosagem para ver como é. E obrigo-a a pensar, não lhe dou, não lhe dou a, portanto, é o que eu digo, eu trabalho muito no método. Sim, trabalho no método, no processo, para garantir que ela perceba a necessidade das matérias.

EE2: Faço exatamente o mesmo processo, que é um bocadinho como também a EE5 falou, que é irnos no carro a conversar. Ele gosta muito de contar e planear o que vai acontecer no dia, quando volta a contar o que é que aconteceu. Portanto, há essa dinâmica. E assim, nunca

vi, nunca houve aquela situação de custa acordar e levantar, mas depois aquilo flui. Nunca houve uma resistência de hoje não quero ir ou inventar qualquer coisa para não ir. Não. Vai sempre leve e fresco. Claro que há dias, olha para o horário e hoje tenho duas horas disto ou 90 minutos disto. Às vezes custa mais. Mas pronto, é assim. É o que é. Nem todos gostamos das mesmas matérias. Nem os dias são fáceis. Nem para eles, nem para nós. E é esse feedback que normalmente, essa interação.

Moderador: Mais algumas coisas queiram referir, que acham que é importante para esta questões da motivação.

EE1: eu acho que os alunos estão motivados para a escola. Penso que se devem alterar a forma como as aulas são dadas.

Página propositadamente deixada em branco

Anexo XVII - Transcrição da entrevista à direção pedagógica

Página propositadamente deixada em branco

Entrevista – Direção Pedagógica.

(A contextualização da entrevista e a recolha de dados socioprofissionais sociodemográficos não integram esta transcrição).

Moderador: como classificam socialmente o público desta instituição.

DP2: antes disso e para clarificar aqui um aspeto que tem a ver com as nossas funções, portanto a escola é uma associação e depois está relacionado com a questão da caracterização aqui do público da escola ou das pessoas que a compõem. Isto é uma associação sem fins lucrativos é gerida de forma voluntária existe uma direção que é eleita pelos associados como das coletividades. Essa direção não pode estar presente a todo o momento na escola porque eles têm os seus trabalhos. Por isso, nós acabamos por ter um conjunto de competências muito alargadas algumas delas até do ponto de vista financeiro no sentido em que temos alguma autonomia para aprovação de algum tipo de despesas, mas não muito ilimitada e por norma nós também não gostamos de aprovar essas despesas sem dar conhecimento.

Esta associação foi fundada há 114 anos com o objetivo que era promover a alfabetização desta região da Parede e São Domingos de Rana que era a zona com maior número de analfabetos e, portanto, ela desde o início e manteve essa raiz até hoje é uma escola uma escola relativamente universalista do ponto de vista socioeconómico. Nós encontramos aqui todo o tipo de estratos socioeconómicos desde as pessoas desde uma classe média, digamos assim, que até foi empobrecendo nos últimos anos e que, digamos assim, faz um sacrifício para ter cá é uma opção e se calhar não fazem outras coisas na vida se calhar não fazem umas férias melhores não compram um carro melhor porque investem nisto até pessoas que estão numa classe média alta que vivem de forma desafogada e que optam por esta escola pelos valores que ela transmite

Moderador: portanto isso é um fator de motivação dos pais...

DP2: isto é um fator de motivação dos pais é verdade dos pais para porem aqui....

DP1: para alguns é quase uma tradição porque o avô andou cá, porque o pai andou cá,

Moderador: portanto aqui socialmente todos os estratos, portanto culturalmente também posso dizer que é muito diversificada é muito heterogénea nós temos aqui pais que têm provavelmente estudos superiores e depois outros que não e que fazem esse sacrifício como é que classificam os alunos que frequentam esta escola?

DP1: eu acho que o facto de haver esta tradição na parede, não é? eles já vêm com uma motivação para a escola, vou para a escola onde andaram o meu avô o meu pai eu acho que esse lado é muito engraçado. E, depois o facto de estarem connosco desde os 3 anos e sermos uma escola de media dimensão. são 500 alunos e acabamos por nos conhecer todos uns aos outros. O facto de estarem connosco desde os 3 anos até o 9 ano essa relação que é criada com os professores com os adultos da escola eu acho que se cria uma dinâmica muito engraçada entre nós é proximidade com os alunos

DP2: proximidade e afetividade e afetividade

Moderador: então acham que as relações interpessoais, ou seja, relação professor-aluno, diretores-aluno aluno-aluno assistentes operacionais, não sei se aqui se chamam assistentes operacionais, são importantes.

DP2: para mim é o segredo e pela experiência que tenho de aulas é o mais importante e depois temos a estabilidade do quadro docente agora menos, não é?

DP1: A grande maioria sim. Normalmente sentimos algumas entradas e saídas.... Sentimos entradas e saídas no 1º ciclo e nos 2º e 3º ciclos. Em maior quantidade nos 2º e 3º ciclos, é verdade. Ainda assim, nós temos um quadro docente estável.

DP2: São mais os professores que se mantêm.

DP1: Sim, apesar de ter, vamos lá ver, a média é um bocado enganador, não é?

Moderador: Sim, mas é a vossa realidade.

DP2: Há quem tenha entrado no ano passado e há quem dê aulas, há quem esteja cá há 32. Portanto, fazer uma média vai levar a um valor enganador.

DP1: Mas sim, temos. As pessoas que estão cá há 20 anos ou mais também têm.

eu quando entrevistei fiquei com a ideia que era sólido o vosso corpo docente e depois tinham pontualmente, não é?

DP2: Também, e torno a dizer. E acho que também o que aconteceu é que ainda não está muito envelhecido. Não. Eu acho que isso ainda não se sente. Vai-se sentir daqui a uns anos que vão estar em um estado.

Moderador: Vocês estão aqui fechadinhos, não é? Estão aqui numa conchinha. Sentem necessidade de se articular com outras escolas, de perceber como é que se faz nos outros sítios e fazem essa articulação fazem-na? A vossa escola GPS? Vocês não têm?

DP1: Vamos lá ver. A nossa direção pedagógica.

DP2: É mais uma característica nossa, é verdade,

DP1: sim. Sim, tem a ver com a nossa maneira de estar.

Moderador: Quando cá chegaram, promoveram essa, ou era uma coisa que vocês tinham necessidade?

DP1: Sim, tínhamos essa necessidade de promover, porque a escola estava a ficar baseada.

DP2: Nós já fizemos isso com professores, não é? Contactar com outras escolas, fazer atividades, ir aqui, ir ali, fazíamos muito isso, não é? E eu acho que temos, o facto de sermos muito abertos, mesmo com os alunos, com os professores aqui, e sabemos também, é muito importante sermos com as outras escolas. E temos que participar de imensas coisas.

DP2: Eu acho que ainda assim houve aqui duas fases, desculpa interromper.

DP1: Sim.

DP2: Houve aqui uma fase, tinha a ver com uma imposição legal, em que a escola estava sobre alçada do agrupamento de escolas mais perto. Portanto, quando vigorou a lei do paralelismo pedagógico, a escola estava ligada, digamos assim, aqui ao agrupamento de escolas de parede. Portanto, nós éramos perfeitamente autónomos em tudo. A única coisa é que, no final de cada ano letivo, tínhamos que enviar os nossos registos biográficos aqui para o agrupamento de escolas e depois eles devolviam-nos. Ou alguma questão às vezes funcional podia ter que passar aqui. Mas já é perfeitamente autónomo, com atenção, devido à questão do paralelismo pedagógico e à autonomia das escolas. Quando a questão do paralelismo pedagógico desapareceu, passámos a ser aquilo que se dizia uma escola não agrupada. Eu acho que isto conduziu a uma, por um lado conduziu a uma transformação interna, porque coincidiu com a altura em que passámos a estar organizados por departamentos e, portanto, isto reconfigurou internamente o funcionamento da escola. Mas relativamente às escolas aqui à volta, conduziu a algum afastamento, exceto nas situações de exame, nomeadamente quando havia necessidade de fazer provas de equivalência à frequência. E nessas circunstâncias obrigava-nos sempre a ir às escolas. Até porque a relação com as escolas aqui à volta também tinha a ver com o facto de ter havido professores, como é que se chama, em acumulação. Quando o segundo e o terceiro ciclo arrancaram, em 98, 99, esses professores que compunham o Conselho de Turma estavam todos em acumulação. E a maior parte eram que iam às escolas aqui à volta.

Quando a escola começou a crescer, quando passou a ter um corpo próprio, quando a questão do paralelismo pedagógico caiu e quando se limitou a questão da acumulação dos professores do ensino público nos privados, isso obrigou-nos a ter um corpo próprio. E acabámos por distanciar um bocado. Sem perder propriamente a ligação. Se a gente pegar o telefone e ligar aqui para baixo, somos bem recebidos e bem atendidos.

O ano passado, por ocasião da acumulação do 25 de Abril, eles tiveram uma iniciativa ali em baixo, contactámos-mos para saber se nós queríamos lá levar os nossos alunos e nós fomos.

DP1: Temos sempre uma intensa abertura e temos de procurar.

DP2: Mas sim, temos de estar a fazer um esforço para nos relacionarmos, para nos abrirmos novamente.

Moderador: E qual é a vossa relação com os outros privados? É de disputa?

DP1: Não. Da nossa parte, não.

DP2: Eu acho que o facto de termos um público, não é? O nosso público-alvo é muito heterogéneo. E as escolas mais próximas de nós, privadas, são mais elitistas. O que acontece é que, às vezes, recebemos alunos. Dessas escolas, não são assim tantos, mas recebemos por uma de duas situações. Ou são pais que perderam o poder de compra e acham que aqui, como a mensalidade é mais baixa, podem continuar, ou estão lá descontentes por algum motivo.

DP1: Ou então terminam o quarto ano e as escolas não têm mais do que o quarto ano e pretendem, então mudam de espaço.

DP2: Sobretudo, é mais isso. Sim.

DP1: Durante a direção anterior, não havia muita abertura para as escolas, para as escolas mais próximas, para a parte da relação com essas coisas, com as escolas mais pequenas. Nós, nesse aspeto, temos contactado, temos participado em algumas coisas. Ligam-nos a convidar, porque há diretores que souberam que o diretor antigo tinha saído e então tentam uma aproximação.... Aconteceu no Carnaval, que foi muito giro. Nós fazíamos sempre o desfile separados, porque acho que o antigo diretor nunca dava resposta ao convite de fazer em conjunto. E nós temos aceitado e temos feito coisas. Portanto, houve uma aproximação.

Moderador: Ainda bem que eles continuam a existir, não é? Isso aí também foi bom, não é? Sim. Relativamente aos alunos da escola. Quais são os espaços que eles mais gostam aqui na escola?

DP1: O campo de jogos. O campo.

DP2: O ringue.

Moderador: E acham que eles gostam da sala de aula?

DP1: Eu acho, não sei.

DP2: Dependendo da disciplina, acho que gostam mais ou menos. Eu acho que o que motiva os alunos para vir para a escola não é necessariamente a sala de aula. Aquilo que motiva os

alunos para vir para a escola são as relações intersociais que eles estabelecem entre si e os pequenos momentos de prazer que eles sentem. Em diversos espaços da escola.

DP1: Acho que se sentem mais nos mais pequeninos. Não é? A parte da sala. Da sala de aula.

DP2: À medida que crescem.

Moderador: Eles vão perdendo esse vínculo com a sala de aula?

DP1: Depende. Eu acho que depende também do professor que está com eles. Da maneira como gere a sala.

Moderador: Depende da prática?

DP1: Se é uma coisa que é feita e construída com eles. Por exemplo, eu construía as coisas para a sala conversando com eles. E aquilo fica ao redor. E eles no fim às vezes queriam levar as coisas com eles para a sala que não era construída com eles. E eu acho que depende do professor que está com eles. Se alimenta isso e se dá importância a isso ou se não dá. Eu acho que tem a ver com o professor.

DP2: Ainda assim eu acho que há um vínculo que não é necessariamente o das aulas. Que eu acho que até é diferente de outras escolas por onde eu passei. E em geral. Eu vejo, portanto, isso no meu filho. Que é. Eles sentem a sala de aula como a minha sala. A minha secretária. Se, por exemplo, mudamos a disposição de secretárias. Aquilo baralha um bocado. Assim que eles entram na sala. No dia a seguir vai haver essa baralhação. Eles vão assim. Esta não é a minha secretária.

DP1: Eu tenho ex-alunos. Já adultos. Com filhos. E às vezes já aconteceu de pararem aqui e entrarem. E perguntarem. Posso ver a minha sala de aula. E depois dizem. Ai é tão pequenino.

DP2: E nem sempre preferem sair da sala. Acontece com alguma frequência. E é uma resistência que eles mostram. E ali do outro lado. Isso é. Até é mais notório. Muitas vezes querem permanecer dentro da sala. No intervalo. Portanto, eles apropriam-se do espaço.

Moderador: E esse sentimento de pertença. Eles cuidam do espaço deles. Ou nem sempre cuidam do espaço deles. Ou nunca cuidam do espaço deles.

DP2: Não. Depende. Eu acho que depende da educação de cada um.

Moderador: É um valor que vem de casa.

DP2: É um valor que tentamos cultivá-lo aqui. Apesar de se identificar com o espaço. Não cuida sempre cantinho. E isso nota-se em riscos. Em. Às vezes. Com o x-ato, por exemplo.

DP1: A forma como deixam as coisas.

Moderador: É. Vocês conhecem todos os professores da escola.

Ambos: Sim.

Moderador: E também têm uma relação próxima com eles. No sentido de perceberem quais são as práticas letivas que cada um tem. Como é que definiriam o vosso corpo docente relativamente às práticas letivas? Há professores inovadores? Ou são muito tradicionais?

DP1: Nós estamos aqui num papel um bocadinho difícil. Porque nós fomos colegas, não é? Durante 30 anos de algumas pessoas que estão ali.

E o DP2 de algumas pessoas que estão ali. Estão do outro lado. Portanto, conhecemos bem a dinâmica. E as pessoas até se calhar melhor, do que elas julgam. Até do que elas julgam. E isso é engraçado e é interessante. Temos muitas pessoas que procuram. Coisas novas.

DP2: Exatamente.

DP1: Que são interessadas. E que vão assistir e fazem formações. E há outras pessoas que ficam mais ali no cantinho. E às vezes têm que ser um bocadinho picadas. Olha, vão ouvir isto que é tão giro. E o que eu acho. Até que as pessoas mais velhas. Às vezes. Tentam procurar mais. Mais. São as mais abertas à mudança do que os novos. E o que eu acho. E que há muitos professores novos. Que vêm. Apesar de saírem há pouco tempo da faculdade. Vão reproduzir o que fizeram com eles na escola. É. Eu tenho sentido. E reproduzem a escola deles. Não o que aprenderam na. Na ESE ou onde vieram. Sim. Sim. Eu sinto isso.

DP2: Eu acho duas coisas. Em primeiro lugar. Acho que há várias fases. Na nosso. desenvolvimento docente. Bem. Eu acho que. Provavelmente. Numa primeira fase. em que a pessoa só tem a segurança do conhecimento e ainda não tem a experiência da aula que na verdade experiência, experiência nós só adquirimos a partir do 6º, 7º ano antes disso nós temos muitas certezas e não temos, não temos a consciência para saber que não temos essa certeza e portanto se calhar essa flexibilidade só ocorre quando a pessoa tem capacidade de pôr mão na consciência eu acho que de uma forma geral os nossos professores sendo provavelmente na maior parte deles relativamente tradicionais conseguem incorporar novas tecnologias na sua prática e conseguem trazê-las para a sala de aula sem que necessariamente isso se traduza em todos os alunos a usarem um tablet ou o que quer que seja. Também não acho que a inovação seja necessariamente os alunos todos a usarem um tablet inovação nada tem a ver com a tecnologia...

DP1: tem haver com o conceito com a estratégia

DP2: não é por eles todos usarem um tablet na minha aula que eu sou mais inovador pode ser até uma coisa muito arcaica e muito tradicional, mas em formato digital

DP1: Então pode ser um papelinho como já me aconteceu passem lá as perguntas do quadro e vão lá para a rua com as fitas métricas medir isto aquilo um papel feito na altura.

DP2: o que é inovador numa situação dessas é dizer aos alunos olha levem uma fita métrica e vão medir o perímetro da escada.

DP1: Eles adoram esse tipo de coisa isso para mim tem muito mais valor a ter do que estar ali numa sala de aula

Moderador: vocês acompanham as planificações dos grupos disciplinares e depois vão a departamento e por sua vez vão ao conselho pedagógico. Existe a preocupação do corpo docente em ter essas práticas mais coletivas mais flexíveis onde envolvam os alunos para o seu processo de ensino aprendizagem? Podem dizer que é comum ou não planificar, tendo em conta estes critérios?

DP2: Planificar eu acho que planificam todos e têm o cuidado de cumprir a planificação. Parece-me numa parte, significativa, não tenho esses dados concretos, há uma grande rigidez e as pessoas têm medo de apostar em prática. Vamos lá ver uma coisa quanto mais flexível é a estratégia menor é o controle de tempo da aula e dos temas

DP1: E aqui há muito essa preocupação

DP2: E as pessoas estão muito preocupadas no tempo de execução até fazem alguns trabalhos de grupo algumas coisas, mas depois em grande parte não diria que são sempre aulas diretas, mas são estratégias que não sendo só de aula direta são muito centradas no indivíduo digamos assim no aluno

DP1: e isso vai aumentando à medida que o grau de ensino também aumenta, não é?

Moderador: então à medida que o grau de ensino vai aumentando naquela espiral que são as aprendizagens essenciais os professores têm mais receio de “perder tempo” com aulas mais práticas?

DP1: eu acho que há uma dependência, não devia ser, não devia ser! Eu acho que ganhávamos todos.

Moderador: O que falha? Porque relataram que no primeiro ciclo não é assim...

DP1: eu acho que porque estamos sempre com eles é o professor titular, não é? e eu consigo gerir durante a semana se não conseguir terminar uma coisa agora consigo terminá-la daí a dois ou três dias até pode ser numa aula de estudo de meio uma coisa que eu estava a fazer relaciona-se com outra os professores têm aqueles 45 minutos

Moderador: apostam no trabalho colaborativo aqui na escola, ou seja, os professores por exemplo de História reúnem muitas vezes com os professores sei lá... de Educação Musical porque estão a dar a pré-história e depois também falam dos instrumentos da pré-história.

DP1: nós gostávamos nós gostávamos temos falado muito nisso.

DP2: Para os próximos anos, se continuarmos a ter esta função em princípio é a nossa expectativa.....

DP1: é que sim é aquilo que queremos arranjar uma estratégia de horários para promover....

DP2: há uma certa dificuldade na organização de horários para promover esta colaboração. Os professores passam aqui muitas horas e falam nem que sejam informalmente de assuntos da escola e às vezes até se conseguem bons trabalhos colaborativos, mas na nesta perspetiva como estava a dizer não tem sido possível. Um horário completo implica, numa escola deste género, a que o professor tenha muitas turmas. Portanto isto significa que sobra pouco somos poucos e um só tem que fazer muitos níveis, não é? E depois noto, notava, isso quando estava daquele lado que sim vai-se fazendo isto, mas ao longo do ano o desgaste faz com que a pessoa esteja menos sensível para este trabalho colaborativo então nós temos que criar uma estratégia para evitar e para construir o trabalho colaborativo.

Moderador: vamos pensar no mundo ideal tinham sei lá à quarta-feira à tarde os professores sem aulas, mas a cumprir tempo letivo ou não letivo na escola acham que as pessoas iam olhar para isso com uma mais-valia ou com excesso de trabalho?

DP2: acho que iam olhar para isso com excesso de trabalho numa fase inicial acho que iam olhar se não fossem bem formados e se a nossa comunicação não fosse bem explicita.

DP1: É, para que é que serviria?

DP2: provavelmente iam olhar para aquilo ou com excesso de trabalho ou do género o que é que a gente vem para aqui fazer olhar uns para os outros?

Moderador: no modelo atual encontram resistências no trabalho colaborativo?

DP1: por exemplo nesses dias que nós fazemos, quando vêm à escala poderiam ser aproveitados. não precisamos estar todos a tomar conta de crianças! Eu acho que os professores estão cansados com todos os bocadinhos que apanham so querem estar sossegados

Moderador: têm um plano de formação para professores pensado é à medida que vai aparecendo as formações que vão divulgando com os colegas?

DP1: à medida que vão aparecendo nós vamos enviando e às vezes procuramos determinadas formações que achamos que estão a fazer falta e aí encaminhamos para que as pessoas possam fazer.

DP2: fazemos também outra coisa que é as formações.....

DP1: mas não temos um plano rigoroso e fechado é à medida da necessidade

DP2: quando as pessoas procuram formação e nos dizem assim olha quero fazer esta formação é importante para mim e para a escola a gente avalia ali aquilo rapidamente, mas digamos assim a formação custa x a escola por norma paga essa formação.

Moderador: relativamente ainda aos espaços vocês têm dois edifícios não é este será o edifício velho....

DP2: na verdade à letra são três dois estão interligados

Moderador: sentem falta de espaços aqui na escola

Ambos: para brincar

Moderador: para brincar e nenhum espaço de sala de aulas ou...

DP2: também mas preocupa mais o espaço, nós desfazemos os horários para os miúdos não se encontrarem em intervalo logo isso traduz essa preocupação para que o espaço que existe seja usufruído pelos alunos de forma mais eficaz.

DP1: precisávamos de uma sala de professores, para reuniões para a psicóloga estar com os alunos, para receber os pais uma coisa mais privada, uma aula de música

DP2: salas específicas

DP1: uma sala específica.

Moderador: sentem necessidade de criar ou espaços *Maker*, onde os alunos coloquem as “mãos na massa”?

DP2: vamos lá ver a gente para perceber aqui a questão do espaço e dessas coisas este espaço onde nós estamos onde é este gabinete inicialmente na verdade era um alpendre pois é que foi fechado nos anos 60 a sala aqui ao lado e as duas salas assim portanto estas três são de 1942 portanto isto é tudo acrescentos sobre acrescentos daí essa situação ao longo do tempo a estratégia tem sido de ocupar alguns espaços que estando vagos não estavam propriamente destinados à lecionação é o caso por exemplo lá no segundo ciclo da CAVE que foi adaptada a uma sala de informática com 25/26 computadores dá para ter uma turma inteira uma turma inteira que partilha no fundo que no fundo é um espaço partilhado em parte é biblioteca que tem na verdade tem pouco uso que é uma biblioteca e é a sala de xadrez não é portanto tem lá os instrumentos em que os miúdos estão a ter aula e mexem naquilo tudo.

Depois temos um projeto de robótica, onde os alunos também põem a mão na massa. Agora um espaço absolutamente autónomo em que os alunos possam ir, sem ser no contexto de uma atividade orientada, a montar coisas, isso claro não temos.

Moderador: vamos falar um bocadinho de gramática escolar, todos nós aprendemos à mesma hora, à mesma hora e a mesma matéria acham que isto é um fator de motivação, ou uma barreira à motivação. Como é que combatem isso aqui na escola?

DP1: as turmas veem desde a infantil e normalmente mantenha-las

Moderador: Para vocês isso é um fator motivacional?

DP1: Pode ser ou não, depende do grupo, mas são amigos uns dos outros. Quando é que nós às vezes temos, tomamos a opção de dividir as turmas e de as misturar com os meninos de outras salas? Nas transições de ciclo. Quando há essa indicação por parte da educadora que diz, olha, eu acho que era bom para estes meninos interagirem com outros, entrarem novos, pronto, nós aí temos isso em consideração e ao longo do ano vamos falando sobre isso e tomamos depois essa decisão. E isto é uma coisa pequenina, mas os pais, quando são confrontados com isto, não ficam contentes.

Nós tomamos essa decisão e os pais não queriam, não queriam, não queriam. Foi difícil. Depois, a interação cá dentro, ao longo do ano, depende também do par pedagógico ou dos professores com quem nós trabalhamos. Há pessoas que gostam muito de fazer isso. Por exemplo, são duas turmas de segundo ano, organizar atividades conjuntas.

DP2: Isso acontece mais no primeiro ciclo do que no segundo e terceiro ciclo. E acho que à medida que avançamos está a parecer mais rígida. Embora, o ano passado.

DP1: Apesar de acharmos que isso seria muito proveitoso.

Moderador: Mas será que no segundo e terceiro ciclo, os professores não estão mais fechados na sua prática letiva?

DP1: no primeiro ciclo como um professor que dá o primeiro ano, dá o segundo e o terceiro, dá o português, a matemática, tem uma liberdade horária diferente.

DP2: é mais abrangente. Que é que também me parece. O ano passado introduzimos.

DP1: Ah, mas nós fazíamos muito, por exemplo, o professor vem de responsabilidade social.

DP2: Era isso....

DP1: Era? Então fala tu.

DP2: Portanto, nos últimos anos houve alguma, vamos usar a palavra modernização curricular, portanto, a nossa disciplina de formação cívica, digamos assim, ou de cidadania, por assim dizer, tem uma componente praticamente dedicada à chamada responsabilidade social e, dentro disso, às questões do associativismo e da solidariedade e essas coisas todas. Portanto, a maneira como esta disciplina foi estruturada, mais ou menos, há seis, sete anos atrás.

Entretanto, o xadrez, que era uma disciplina, uma oferta curricular de escola e que já existia desde 2005, juntamente, com uma outra oferta curricular que nós também trouxemos o ano passado, que foi a expressão dramática, o teatro.

No caso do xadrez e da expressão dramática, desde também do primeiro ciclo, embora no primeiro ciclo não seja uma oferta curricular. Portanto, o xadrez no primeiro ciclo está a ser de na matemática e a expressão dramática já é a própria do currículo.

DP1: Pronto, a nível do xadrez há muitos torneios.

DP2: E a introdução da psicóloga nos últimos dois anos, o tempo inteiro, eu acho que estes três fatores vieram de alguma maneira, destes quatro fatores, vieram mexer um bocadinho e criar mais momentos conjuntos. O ano passado, por exemplo, com a psicóloga, com a expressão dramática, organizaram ali uma atividade sobre a violência no namoro, que acabou depois por abranger outras disciplinas, com coisas um bocado mais pontuais, mas que se traduziu depois numa apresentação teatral, com dramatizações.

DP1: No fundo, aquilo que nós concentramos que é tentarmos mexer ali um bocadinho. Portanto, eles fizeram isso, a disciplina de EV fez os cartazes, a psicóloga orientou as apresentações que eles iam fazendo com os professores.

DP2: E sobretudo a parte que tinha a ver com a intenção da ação, a intenção da violência.

DP1: Exatamente. Exatamente.

Moderador: E os alunos aproveitam melhor esses momentos do que uma aula formal?

Ambos: Acho que sim.

Moderador: Acham que os alunos aqui na escola percebem a ligação da disciplina de responsabilidade social com as outras disciplinas?

DP2: Eu acho que não. Porque deveria, lá está, numa lógica colaborativa.

DP1: Eles veem muito apresentações de trabalhos aqui ao primeiro ciclo. E entre eles também fazem.

Moderador: Mas eles percebem, por exemplo, quando estão a dar o direito ao trabalho. Que isso tem tudo a ver com história, por exemplo. Quando estão a dar a sexualidade, tem tudo a ver com ciências. Quando estão a dar o bullying, o cyberbullying, tem tudo a ver com TIC.

DP2: Não há um momento colaborativo nos horários. A intenção inicial até era essa. Entretanto, como o professor de responsabilidade social, inicialmente ele só tratava disso. Não é? Mas ao longo destes anos, devido à formação que ele tem, ele também pode dar português, e também até poderia dar história. Nós fomos-lho aproveitando sucessivamente para isso. E

fomos-mo “afogando”, digamos assim, afogando com esse trabalho. E ele próprio caiu nesse isolamento da disciplina. E acho que, de uma forma geral, não foi compreendida a potencialidade de partilha e de interdisciplinaridade dos temas. Embora ele alerte. Ele todos os anos diz assim. Olha, vou dar este tema. Alguém se quer juntar a mim para fazer. E as pessoas no início do ano dizem.

Moderador: Conhecem os alunos, conhecem as notas dos alunos. Daqui a uns dias chega a esta mesa de trabalho, as pautas para serem fixadas e para vocês rubricarem. Como é que é o sucesso na escola? Existe muito insucesso? Não? É moderado?

DP1: Não acho que haja muito.

DP2: Eu não acho que haja muito, não.

DP1: E acho que temos feito um esforço, não é? Até com a equipa da EMAI e com os próprios professores para apoiar os alunos logo que se deteta uma dificuldade.

Moderador: De que forma é que apoiam? Quais são as políticas, tirando aquelas que estão legisladas no DL/54, que políticas internas têm para mitigar o insucesso?

DP2: Portanto, logo de início, por exemplo, no segundo ciclo, no início do segundo ciclo, quinto ano, usamos logo de início o apoio ao estudo. Portanto, não dispensamos imediatamente alunos. Até uma parte significativa do primeiro período, todos os alunos frequentam essa disciplina.

Moderador: Obrigatoriamente?

DP2: Obrigatoriamente. Com o objetivo, que é o de adquirirem conhecimentos. Como se organizarem e como estudar. E só à medida que vamos avançando, no quinto ano, depois da primeira avaliação intercalar, em que dizemos assim, olha, destes 25, há 10 que são autónomos, porque isso já era uma característica deles, já era uma informação.

DP1: Mas eu acho que antes disso, e é uma coisa muito, acho que é importante, na escola, pelo facto de acompanharmos os alunos desde os 3 anos até ao 9.º Ano. É na transição do ciclo, a pessoa que esteve com eles, reúne-se com o professor que vai ficar com eles. Professor titular, quarto ano, em reunião, no final do ano letivo, em que passa. Onde passa. E fala das características dos alunos. De cada um, as críticas pessoais do aluno. As informações de cada aluno. E aí é possível logo ficar-se com a ideia de como é que as coisas vão correr e o que é que é preciso fazer para cada aluno. Depois, quando identificamos casos mais, que nos possam vir a preocupar, temos os, como é que chamam?

DP2: Um processo de identificação.

DP1: O professor preenche, não é uma coisa muito complicada, é um documento onde ficam as informações, fica lá assinalado que alguém detetou alguma dificuldade. Vem para nós. Vai ser despistado. Nós se achamos que faz sentido encaminhar para a EMAEI, para a coordenadora, para a psicóloga enviamos, para se poder ver o que é que se vai fazer. Se é para fazer um MUA (medidas universais), se tem de se fazer algo mais, se é preciso um relatório. Pronto, fazemos esta triagem aqui. O que eu sinto é que as pessoas deviam fazer isso mais cedo. Deixam muito a andar. Porquê? Porque começam logo a fazer outras coisas.

Moderador: Nessa triagem sentem que os alunos que chegam cá de facto têm dificuldades de aprendizagem ou apenas têm desmotivação para a aprendizagem. Será que nós não confundimos dificuldades de aprendizagem com motivação dos alunos para o ensino? Qual é a vossa experiência quando recebem estas identificações?

DP2: As dificuldades de aprendizagem são motivadas por condições intrínsecas ao indivíduo, ao aluno neste caso, enquanto a desmotivação ocorre. Porque é dentro dele, claro. Sim, mas também por fatores externos, não é? Não gosto do professor, não gosto dos colegas, não gosto do lugar onde estou, não gosto de qualquer coisa.

DP1: Há de saber distinguir depois as pessoas que estão.

DP2: Mas eu acho que na verdade depois também temos alguma dificuldade. Mas eu acho que isto deve ser universal em todas as escolas. É difícil. Quando nós notamos o aluno com dificuldades, acionamos vários mecanismos. Apoios pedagógicos, se for preciso, uma tutoria. Começamos a tutoria, os APA, as medidas universais. Eu acho que até acontece mais no segundo e terceiro ciclos do que ao nível do primeiro ciclo, que é o aluno ter uma ligeira dificuldade de evidenciar ali um risco de retenção. Vamos fazer qualquer coisa. Vamos fazer qualquer coisa.

Moderador: Mas isso não será um medo que nós professores temos na prestação de contas?

DP1: Claro. Eu acho que é muito isso. Agora vou ter de explicar que ele pode chumbar, não é? Não é reprovar....., mas eu acho que em grande parte estas medidas de suporte à aprendizagem têm de ser uma salvaguarda, mas são em grande parte uma salvaguarda. Para o professor.

Moderador: Para o professor? E nem sempre para o aluno?

DP1: Eu acho que para o aluno aqui no primeiro ciclo, veja, os professores fazem aquelas horas letivas a nível do primeiro ciclo. Vejo muitos professores que ficam aí a fazer apoio ao estudo, Apoio da pedagógico acrescido. E fazem uma vez por semana porque acham que aquela criança, se tiver esse apoio vai melhor, porque vê que a família, não vai ajudar, E

fazem esse acompanhamento mais tutorial àquela criança. Uma vez ou duas por semana. E quando veem que está a dar resultados e que já não é preciso, ele deixa. Não é? E faz isso. Eu acho que fazem muito isto aqui no 1º ciclo, quando veem que a família não está a colaborar ou que não está a fazer o que é necessário ou porque não consegue mesmo.

Moderador: adicionam medidas, mesmo sem algum ter um problema diagnosticado?

DP2: E no 2º ciclo também.

DP1: Mesmo que não tenham fatores, não é?

DP2: Basta ter alguma dificuldade em matemática ou português, são aquelas que, o que fazemos é imediatamente acionar um apoio desse género, em 1º lugar, ou então uma tutoria para alguém, digamos assim, e lhe dar ali o apoio suficiente para ele se organizar, digamos assim.

DP1: Eu acho que, sim, falamos com os pais antes mais e depois vamos ver o que é que é preciso fazer e fazemos, acionamos isso.

Moderador: E os pais estão disponíveis? São pais disponíveis e próximos da escola.

DP2: Todos eles, independentemente do grau de ajuda que conseguem dar ao seu filho, reconhecem o esforço da escola, isso sim.

Moderador: São pais preocupados?

Ambos: São pais preocupados, sim.

Moderador: São mais no percurso ou na meta?

DP2: Isso aí depende, eu acho, de uma forma geral, no percurso. A grande maioria tem interesse que o seu filho faça, independentemente da qualidade, e se torne autónomo.

DP1: E depois, mas também temos uma maioria. Nós também temos gente muito focada. O meu filho tem um terço 5, o meu filho é um de 5. Não quer ir ao apoio. Não queres ir ao apoio porque, ah, não sei, não quero ir ao apoio. Desistem, vão na conversa. E depois também temos os outros, que são o exagero, não é?

DP2: O meu filho tem que ter um cavalo de corrida. Pronto, também temos isso.

Moderador: Vamos falar agora um bocadinho dos miúdos e da forma como eles ocupam os tempos livres aqui na escola. Vocês têm aí uma política de não uso do telemóvel, para promover a socialização entre eles, e como eles ocupam os espaços, quando estão cá na escola, os tempos livres deles são ocupados como, têm ideia?

DP1: No ringue. No ringue.

DP2: Outra parte, ver quem está no ringue, portanto aquilo é um centro de socialização muito interessante.

DP1: Aqui no coberto, lá atrás, perto da rede que também faz um ringue.

DP2: Há os que ficam ou em sala ou ficam nos corredores, às vezes cá fora, trazem tabuleiros de xadrez e estão ali a jogar uma partida.

DP1: Aqui também podem levar os tabuleiros lá para fora.

Moderador: Sentiram uma grande diferença quando proibiram os uso dos telemóveis.

Ambos: Sim.

Moderador: E aplicaram políticas de compensação positiva ou deixaram que os alunos fizessem...

DP2: Encontrassem isso. Encontrassem isso.

Moderador: Eles foram autónomos nesse aspeto. Acho que não foi bem necessário. Acho que eles próprios. Não têm aquele divertimento vou falar com a pessoa que está ao meu lado ou vou jogar.

Moderador: Há indisciplina na escola fora da sala de aula?

DP1: Não acho que se possa comparar com outras escolas.

DP2: Não. São tranquilos. Não há assim nada.

Moderador: E dentro da sala de aula?

DP2: Também depende um bocado daquilo que é o conceito que cada um de nós entende por, por indisciplina às vezes, não é? Às vezes aquilo que é, na verdade, uma pequena brincadeira, pode ser de mau gosto, não têm intenção de ser mal-educada e uma intervenção muito assertiva resolve a coisa e depois. E andamos. E não andamos a remoer muito tempo. Se eu como adulto ficar a remoer muito tempo numa determinada coisa, quando por acaso esse aluno reincidir ou fizer qualquer outra coisa, se eu estiver sempre de pé atrás, pois isto, a escola é pequena. O universo é pequeno. E, portanto, parece que é sempre aquele. Portanto, eu acho que há aqui uma questão subjetiva àquilo que é indisciplina. Mas eu acho que, de uma forma geral, nós vivemos aqui numa pequena redonda, não comparando com outros.

Moderador: Os alunos, segundo a vossa análise estão motivados, não têm indisciplina, há sucesso. Que medidas é que, que vocês pensam ou estão a implementar já para melhorar o envolvimento dos alunos? Quer no seu processo de aprendizagem, quer em projetos da escola, e, também, em projetos com a comunidade, que vocês têm e existem.

DP1: Existem professores que dinamizam esses projetos como a recolha de alimentos que acabam por depois, por pedir ajuda e colaboração, há as pessoas que sabem que estão mais disponíveis para esse tipo de coisas. Temos isso, temos com os animais, também tem dentro responsabilidade social, através da Associação Francisco de Assis. A Associação Francisco

de Assis, eles também já cá vieram. O que é que temos assim mais de projetos engraçados que se pode evidenciar? Temos agora o teatro, que está a começar, aliás o ano passado que começou e acho que ele vai devagarinho a começar, mas o nosso objetivo era também convidar, por exemplo, aqui o centro dos idosos a virem assistir. Acho que era giro essa aproximação. Acho que há muitas coisas ainda que se podem fazer.

DP2: Têm também a questão de pintar os muros, que eles também gostam

Moderador: E em contexto de sala de aula, encontram ou estão a pensar em implementar aqui medidas específicas para melhorar o envolvimento dos alunos?

DP1: Por exemplo, nós temos um projeto que no ano passado fizemos pela primeira vez em conjunto ali com o Século, com a Fundação. E vamos começar agora, já começámos a recolher, em que cada turma dá um presente a uma criança que não tem nem o presente, nem o bolo, ou que está numa instituição. E é um projeto que é muito significativo, não é?

DP2: Porque faz mesmo a diferença.

DP1: Foi muito giro, começámos o ano passado, apoiámos quantos alunos? Uns 12 alunos. Era um aluno por turma. O Século diz-nos a idade e houve um ano que nós é que comprávamos o presente. O ano passado o que fizemos, angariávamos, cada aluno trazia um euro. E cada pessoa depois compra o bolo e o presente e depois envia-nos a dizer o que é que comprou, qual foi o valor. E foi muito giro e eu vi que eles estavam muito entusiasmados com isso.

Hoje estava a falar com um aluno que eu tive, que é um aluno que esteve institucionalizado e hoje que chegou cá foi dar uma nota de 20 euros ao DT. E o DT disse, olha, eu não tenho troco. E ele disse, oh, professora, é mesmo assim? Não, mas o dinheiro é teu, a mãe sabe que trouxeste tanto. Não, não, o dinheiro é meu. O dinheiro é meu e eu quero. Portanto, ele identificou-se. Ele identificou-se porque tinha passado por aquilo e foi. Fiquei um bocadinho contida.

DP2: Fiquei sentido. Quase com pele de galinha. É verdade.

DP1: Eu acho que isto é, pronto, vamos tendo assim projetos.

DP2: Temos esse, este ano. Temos mais o quê? Costumamos a ir ao Centro Comunitário aos Idosos. O ano passado já não fomos.

DP2: E o projeto com a CulturaSol?

DP1: Temos o projeto com a CulturaSol que é uma organização.

DP2: É um projeto de colaboração.

DP1: De colaboração. É uma organização que trabalha ali no bairro da [Nome do Bairro]. Nós no Natal levámos lá os nossos alunos que foram lá fazer a peça de teatro.

DP2: No fundo, aliás, a festa viveu, aquela festa viveu em grande parte à conta da prestação dos nossos alunos.

DP1: Nós temos esta parceria com a CulturaSol já há muitos anos à uns 15 ou 20 anos. Às vezes é a angariação de roupas, outras, pronto. E depois eles têm o almoço, têm o almoço África que fazem aqui no nosso espaço, cedemos os nossos espaços, eles fazem cá, pronto. Temos assim vários projetos que eu acho que são interessantes.

Moderador: Quando entrevistei os miúdos, há alguns que disseram que não gostavam de nada. “Não gostavam da escola, queriam uma escola sem aulas. De que forma é que vocês lidam com estes desafios de motivar os alunos para a escola nas diferentes fases do desenvolvimento? E como é que conseguimos ultrapassar isto aqui?”

DP1: Eu acho que a nossa mais valia é a proximidade que temos com eles. A proximidade que a escola tem com as pessoas que têm com os alunos.

DP2: E de em contexto, de ser o contexto da aula, de conseguir falar e de perceber.

DP1: Já tivemos alunos que têm de outra escola. E dizem que os professores não falam para nós.

Eu pergunto sempre onde é que eles vieram. Se já se conheciam ou não. E ele diz. Ah, eu venho da escola do ano passado. E depois estávamos a falar. E ele diz. Ah, professora aqui.

DP2: Eu acho que o segredo é mesmo esse. É o diálogo. E eles acabam por aceitar, digamos assim, essa. Mas a verdade é que temos conseguido que a maioria dos alunos cheguem, mesmo aqueles que estão mais desmotivados. Chegam ao nono ano com o objectivo de fazer as coisas. Eles sentem. Aqui acho que não têm muito essa noção. Quando saem é que percebem que estes anos todos. Não é? Os alunos foram muito estruturados para serem organizados.

E quando eles saem daqui, sobretudo para décimo ano, comparando-se com outros alunos é que chegam à conclusão de que houve um centro nesse diálogo e houve um grande esforço deles perceberem que um aluno organizado vai para um secundário com meio caminho para ter sucesso. Ou que o sucesso não é propriamente só ter predisposição e boas capacidades. O sucesso trabalha-se, constrói-se, digamos assim.

Moderador: Duas últimas perguntas. Uma tem a ver com a organização do horário da escola, especialmente mais dirigida para o 2º e 3º ciclo. Eles saem em aulas de 90 minutos.

Organizam-se em blocos de 90 minutos porque é uma mais-valia ou nunca falado passar para os 50 minutos?

DP2: Já temos..... todos os anos, não vou dizer que todos os anos, mas dois em dois anos refletimos um bocadinho sobre isso. Por um lado, eu acho que esta organização em 90 minutos continua a servir para a organização. No sentido em que nos permite balizar horários que são bons para os alunos e sobretudo bons para as famílias. Acho que comparando com o agrupamento de escolas que está mais perto de nós, que é aqui, acho que o agrupamento da parede, eles também estão organizados em blocos de 90 minutos. Portanto, eles quando saem daqui, 80% vão para ali. Portanto, não estranham muito essa transição. Já temos falado muito na questão de passar, por exemplo, já agora no 1º ciclo, para como são 25 horas. Uma parte da manhã está em horas, não ao contrário, a manhã está em 90 minutos, 45 sucessivamente, até preencher as horas todas da manhã, mas à tarde trabalham em blocos de 60. No caso do 2º e 3º ciclo, já fizemos algumas experiências de elaboração de horários e chegámos à conclusão que íamos estender muito a manhã. Porque depois, eu vejo isso também, comparando um bocado com o meu filho, que frequenta aqui o agrupamento de escolas da parede, que é, como temos duas, como temos duas disciplinas de frequência obrigatória, portanto, são as ofertas que nós temos, o xadrez e o teatro, isso tudo depois leva a um estender da mancha muito grande.

Portanto, tínhamos de começar mais cedo, em vez de começar às 8h20. Portanto, tínhamos de começar às 8h15 ou às 8h10 e depois isto iria. Eles ali na parede fazem, não, fazem 90.

Um dos nossos grandes debates, quando pensámos na questão das aulas de 50 minutos, foi ou fazíamos um intervalinho, nem que fosse um intervalo técnico, entre cada bloco, e isso estendia demasiado a mancha, ou tínhamos aulas de 100 minutos. E foi isso que foi, foi essa ideia de aulas de 100 minutos.

Moderador: Mas acham que estas aulas de 90 minutos são uma mais-valia para os alunos, ou neste momento de todo, não?

DP2: Pronto, eu quando comecei a dar aulas, já agora, quando comecei a dar aulas, eu tinha aulas de 50 minutos. Só já, quando cheguei aqui à escola, já não me lembro. Sinceramente, eu acho que inicialmente. Devia ser 50 minutos, depois veio os 90 minutos.

DPI: A pessoa tem que ter algo bem planificado de maneira a criar um momento mais prático.

Moderador: A última pergunta que vos tenho para fazer é, eram professores, tinham turmas, passaram para a gestão escolar. De que forma é que agora, nos lugares que ocupam, vocês

conseguem criar ambientes mais propícios para a aprendizagem e a motivação dos alunos? É fácil aqui criar isso, ou é muito difícil? E porque é que é difícil, ou porque é que é fácil?

DP1: Tem a ver com os espaços, lá está, não é? Há muitas coisas de possível. Nós vamos fazendo com o pouco que temos, tentar. Por exemplo, temos aqui um armário neste corredor, que era um armário antigo, velho, que estava para ali. Uma das professoras ficou a arranjar, a dona Alba fez uma cortina, fomos buscar livros à biblioteca e colocámos ali, no corredor, para que os pequeninos possam usar. Queremos pôr lá uns sofás, uns cubos, pronto. São estas pequeninas coisas que nós temos conseguido fazer. Muito mais que isso.

DP2: Neste momento, eu acho que ainda é precoce para fazer um balanço.

DP1: É tudo dentro da sala de aula. Dentro da sala estão a sair jogos, tabuleiros.

DP2: Nós estamos a fazer esta função, pronto, há dois anos e meio. Acho que temos o mérito de tentar criar aqui algumas, algumas ruturas com a relação com a Escola da Volta. Através da presença em formações e em coisas promovidas, sobretudo pela Câmara. E internamente, pelo facto de termos promovido a introdução de mais uma disciplina de, sendo prático.

DP1: E que nós achamos, pelo menos nós dois acreditamos que é super importante, na parte artística.

DP2: E essa disciplina tornou-se um bocado aglutinadora de....

DP1: Muitas coisas....

DP2: De atividades. Pronto, e o que nós esperamos agora é que, é um grande investimento para a escola. A responsabilidade social.....

DP1: Financeiramente, tivemos de convencer ali a direção,

DP2: Não foi fácil.

DP1: Que era uma mais-valia, que é mais um ordenado. Para ter o professor connosco, professor de discussão dramática, mas conseguimos criar essa disciplina.

DP2: Algumas resistências internas, digamos assim, que poderiam,. a mesma coisa com a psicóloga, que também passou a fazer, o horário completo e a estar em permanência na escola.

DP1: E tem também alguns projetos. Tem um projeto de educação emocional, que faz com as turmas do 1ª ciclo, que é muito giro. Porque eu vejo que a maior parte dos pais não fala com os miúdos. O que é que estás a sentir? Dar um nome nas emoções e porque é que se sente assim. Porque ela tem feito este projeto aqui no 1ª ciclo, que tem sido também muito interessante. E eu acho que eles gostam. Mas ao princípio há ali alguma resistência.

DP2: Até de alguns professores, até de algum....

DP1: As pessoas habitam-se muito a trabalhar de uma determinada maneira. Quando se quer fazer. E eu acho.

DP2: Que quando querem, às vezes, até desmontar isto, dizem assim, ah, mas estão a gastar mais dinheiro que uma pessoa. E depois não há dinheiro para aquilo.

DP1: Eu acho nisso. Eu e o DP2 pensamos muito da mesma maneira. Eu sou muito prática. E tudo o que envolva muita reunião, muita conversa, muito papel, a mim faz-me confusão. Eu tive esse projeto com a CulturaSol, que era eu que fazia com eles. Não havia, eu não tinha aquilo escrito. O projeto era uma folha escrita. E depois ia-se fazendo,

DP2: ia-se.

DP1: Era mais, ia-se construindo de uma forma prática as coisas. E eu acho que nas escolas há muita burocracia.

DP2: Há muita burocracia, muito papel. É preciso medir tudo. E há muito medo de não medir as coisas.

DP1: Exatamente, sim.

DP2: Há muito ainda isso, não é? E vai haver sempre. Acho que tão cedo não muda.

Moderador: O espaço físico aqui é uma condicionante. E recursos humanos? Precisam de recursos humanos? Gostavam de ter mais recursos humanos? Não sentem necessidade de contratar ninguém mais?

DP2: para já não! Com esta, com a expansão que aconteceu estes dois anos, uma psicóloga, já tínhamos uma terapeuta, uma psicóloga a tempo inteira. Um professor de expressão dramática, que veio trazer vivências.

DP1: Neste momento não podemos contratar mais ninguém.

DP2: Mas acho que para os próximos dois, três anos, num horizonte assim de médio prazo.

DP1: Só se for uma professora de educação especial. Especial.

DP2: Para enriquecer a EMAEI. Dar apoio àqueles meninos. Um apoio mais específico.

DP1: Porque nós temos. Não é um professor especialista

DP2: Nós temos uma professora que faz, além da psicóloga. Temos outra professora de reforço que está em sala de aula com os alunos. Não é a área dela.

DP1: Não é a área dela, pronto.

Moderador: Há mais alguma coisa que queiram acrescentar, que se lembram que seja importante para este estudo e que eu não tenha referido ou que nos tenha perguntado?

DP2: Provavelmente, pelo menos da minha parte, o que vai acontecer é que vou ficar a pensar nestas ideias. E depois ao longo do fim de semana ou dos dias a seguir, vou dizer assim, podia ter dito isto ao investigador também.

Página propositadamente deixada em branco

Anexo XVIII – Análise das condições da aplicação do inquérito por entrevista e notas de Campo. (Inquéritos por entrevista)

Página propositadamente deixada em branco

**Análise das condições da aplicação do inquérito por entrevista e notas de campo -
1.º e 2.º Ano**

Local	Sala de oficina de Artes - Instituição Escolhida para aplicação dos instrumentos.
Dia e hora	18/12/2024 - 9H30
Condições do local (ruído, espaço público)	Boas condições acústicas, ambiente controlado e adequado para a entrevista.
Estado dos entrevistados (pressa ou não)	Os alunos mostraram-se disponíveis, calmos e concentrados. Mostraram-se abertos e participativos, sem sinais de impaciência ou desconforto durante o decorrer da sessão.
Primeiro contacto com os entrevistados	A entrevista iniciou com uma breve explicação dos objetivos da sessão, foi referido o consentimento informado e criado um ambiente de confiança. A leitura de uma história foi utilizada como ferramenta inicial para captar a atenção e estabelecer proximidade com os participantes.
Empatia criada com o entrevistador	A relação entre o moderador e os entrevistados foi construída de forma eficaz, com uma comunicação acessível, tom amigável e perguntas que incentivaram respostas abertas. Houve uma atmosfera de respeito mútuo, permitindo que os alunos expressassem livremente os seus pensamentos.
Observação geral da entrevista	A entrevista decorreu de forma estruturada, mas também flexível, permitindo que os alunos contribuíssem de forma natural e espontânea. Através das perguntas abertas, os alunos puderam expressar opiniões sobre o que mais gostam e o que menos apreciam na escola, bem como sugerir melhorias.

Atividades e Preferências:

- Os alunos identificaram o ginásio, o campo de futebol e a biblioteca como os espaços mais significativos para eles.
- Atividades físicas e lúdicas foram apontadas como momentos de maior prazer e envolvimento.
- A leitura foi destacada como uma atividade importante e prazerosa, mesmo por alunos que ainda não sabem ler fluentemente.

Relação com os Professores:

- A empatia e a relação afetiva com os professores foram constantemente mencionadas como fatores motivadores.
- Houve um reconhecimento do esforço dos professores em criar ambientes acolhedores, tanto na sua prática letiva como em atividades especiais (troca de prendas no Natal, por exemplo).

Espaços da Escola:

- A biblioteca foi identificada como um espaço que necessita de melhorias, tanto em termos de acessibilidade quanto de funcionalidade.
- A sala de aula foi elogiada, mas alguns alunos mencionaram desconfortos, como temperatura inadequada ou falta de espaço.
- O recreio e o ringue foram apontados como locais de socialização e diversão, com uma clara preferência pelo ringue devido a oferecer atividades mais livres (futebol).

Motivação para Aprender:

- A aprendizagem de coisas novas foi associada a sentimentos de felicidade, curiosidade e entusiasmo.
- Alguns alunos sugeriram mudanças nos métodos de ensino, incluindo mais estratégias práticas, especialmente em disciplinas como Matemática.
- A continuidade na escola (do pré-escolar ao terceiro ciclo) foi referido como algo positivo e desejável.

Sugestões de Melhoria:

- Melhorias estruturais na biblioteca.
- Mais atividades práticas nas disciplinas.
- Maior espaço no recreio.
- Inclusão de novas disciplinas com abordagens mais interativas.
- Criação de eventos especiais que fortaleçam o sentido de comunidade (ex.: festas temáticas).

Tempo da entrevista	<ul style="list-style-type: none">• 30 minutos – leitura de história e desenho• 30 minutos - Discursão de Ideias.
Outras notas	<ol style="list-style-type: none">1. Ambiente Emocional:<ul style="list-style-type: none">• O ambiente foi positivo e acolhedor, permitindo que os alunos expressassem as suas ideias sem medos.• A interação entre os participantes foi harmoniosa, com respeito mútuo e cooperação nas respostas.

2. Participação Ativa:

- Todos os alunos participaram ativamente, mesmo aqueles que inicialmente mostraram alguma hesitação em responder.
- O moderador usou técnicas eficazes para envolver os participantes mais tímidos.

3. Destaques Individuais:

- Alguns alunos demonstraram maior interesse em áreas específicas, como esporte, leitura ou socialização com colegas.
- Houve momentos de reflexão mais profunda por parte de alguns alunos, principalmente quando abordados temas como a importância do que aprendem na escola.

4. Impacto das Relações Interpessoais:

- A relação entre colegas e professores foi por muitas vezes mencionada como um dos principais fatores de motivação para frequentar a escola.
- A presença de amigos e atividades compartilhadas (como jogos no recreio) foi considerada essencial para o bem-estar escolar.

5. Necessidade de Ação Concreta:

- A questão da biblioteca foi recorrente e referida sugerindo que a sua melhoria deve ser uma prioridade no plano de ação escolar.
-

-
- Os alunos expressaram o desejo de ambientes mais dinâmicos e estratégias pedagógicas mais envolventes.
-

**Análise das condições da aplicação do inquérito por entrevista e notas de campo -
3.º e 4.º Ano**

Local	Sala aula comum
Dia e hora	18/12/2024 – 11h00
Condições do local (ruído, espaço público)	Boas condições acústicas, ambiente controlado e adequado para a entrevista.
Estado dos entrevistados (pressa ou não)	Os alunos apresentaram-se disponíveis, participativos e sem sinais de pressa. Mostraram entusiasmo ao responder às perguntas e estavam confortáveis no ambiente da entrevista.
Primeiro contacto com os entrevistados	O moderador apresentou-se de forma clara, explicando o propósito do estudo, garantindo confidencialidade e criando um ambiente de confiança. Houve o cuidado em estabelecer proximidade e conforto com os alunos, o que facilitou a participação aberta e sincera.
Empatia criada com o entrevistador	Foi possível criar um ambiente amigável e seguro, permitindo que os alunos expressassem opiniões e sentimentos sem receios. Os alunos sentiram-se à vontade para partilhar tanto aspetos positivos quanto negativos sobre a sua experiência escolar. A empatia foi reforçada com uma comunicação clara, tom acessível e perguntas abertas.
	- A participação dos alunos foi ativa, com respostas detalhadas e exemplos concretos.

Observação geral da entrevista

- Os alunos demonstraram forte motivação para atividades práticas, como teatro, expressão plástica, educação física e o estudo do meio. Estas atividades foram frequentemente associadas ao prazer de aprender de forma mais dinâmica e interativa.
- Houve uma expressão clara sobre a importância do recreio e do contacto com os colegas, reforçando que a escola é vista como um espaço de socialização importante.
- Os alunos identificaram problemas específicos na infraestrutura escolar, como iluminação deficiente, pavimentos perigosos, falta de variedade no refeitório e condições inadequadas em áreas como a cobertura.
- Foi mencionado que algumas auxiliares adotam abordagens pouco empáticas, o que pode gerar desconforto.
- Os alunos mostraram-se conscientes sobre a importância do ambiente escolar e do apoio de professores, auxiliares e pais para o sucesso académico.
- Houve sugestões criativas para novas disciplinas, como "Parque Criativo" e "Aulas de Magia", destacando o desejo dos alunos por uma aprendizagem mais prática e experimental.
- O tempo das aulas também foi discutido, com opiniões divergentes sobre a duração ideal, mas com consenso sobre a necessidade de dosear o tempo de aprendizagem e de lazer.
- A alimentação foi mencionada como um ponto recorrente de insatisfação, com pedidos por mais variedade, qualidade e opções que atendam melhor aos gostos dos alunos.

Tempo da entrevista

42 minutos

Outras notas

- Motivações para ir à escola: A socialização com os amigos, a oportunidade de participar em atividades práticas e o carinho pelos professores são fatores centrais que motivam os alunos a frequentar a escola.

- Barreiras percebidas: Questões relacionadas com infraestrutura (chão perigoso, iluminação inadequada, espaço limitado para recreio) e algumas abordagens pouco empáticas por parte das auxiliares foram identificadas como barreiras ao bem-estar dos alunos.

- Propostas de melhoria:

- Mais opções alimentares no refeitório.
- Melhoria na infraestrutura, com especial atenção ao chão do recreio, iluminação e espaço para brincar.
- Regras mais claras e explicativas, especialmente sobre atividades recreativas/Lúdicas.
- Maior liberdade durante os recreios, permitindo mais movimento entre os espaços escolares.
- Criação de disciplinas práticas e criativas, como "Parque Criativo" ou aulas de ciência experimental.

- A escola ideal segundo os alunos: Os alunos descreveram uma escola mais dinâmica, com mais opções de atividades extracurriculares, maior liberdade durante os intervalos e um ambiente mais acolhedor, tanto fisicamente quanto emocionalmente.

- Pais e professores: Os pais desempenham um papel fundamental no apoio escolar, especialmente na explicação de matérias de forma mais lúdica e acessível. Os professores são vistos como figuras essenciais para o sucesso académico e bem-estar emocional.

**Análise das condições da aplicação do inquérito por entrevista e notas de campo -
2.º Ciclo**

Local	Sala de oficina de Artes - Instituição Escolhida para aplicação dos instrumentos.
Dia e hora	18/12/2024 - 8H30
Condições do local (ruído, espaço público)	Boas condições acústicas, ambiente controlado e adequado para a entrevista.
Estado dos entrevistados (pressa ou não)	Os entrevistados estavam cooperativos, envolvidos e sem sinais evidentes de pressa.
Primeiro contacto com os entrevistados	O moderador apresentou-se formalmente, explicou os objetivos do estudo e criou um ambiente acolhedor e de confiança.
Empatia criada com o entrevistador	O moderador criou um clima de confiança desde o início, explicando os objetivos da sessão e reforçando que não havia respostas certas ou erradas. A interação foi dinâmica, com os alunos a expressarem livremente as suas opiniões sobre temas variados, como motivação para frequentar a escola, preferências por disciplinas e espaços, relação com professores e colegas, bem como sugestões para melhorias no ambiente escolar.
Observação geral da entrevista	Os alunos identificaram tanto fatores positivos quanto negativos na sua experiência escolar. Entre os aspetos positivos destacaram-se: <ul style="list-style-type: none">• Relações positivas com professores que demonstram empatia e utilizam métodos interativos (jogos, apresentações visuais, aulas práticas).• Relações com colegas como um fator chave de motivação.

-
- A importância de atividades práticas, como Educação Física, Educação Visual, Expressão Dramática e TIC.

Por outro lado, mencionaram alguns desafios e barreiras:

- Horários muito extensos e aulas excessivamente longas (blocos de 90 minutos).
- Problemas estruturais nas salas de aula (falta de conforto nas cadeiras, calor excessivo no verão, frio no inverno, projetores mal posicionados, janelas sem cortinados eficazes).
- Indisciplina de alguns colegas que afeta o ambiente de aprendizagem.
- Ausência de espaços adequados para atividades específicas, como biblioteca funcional, sala para testes e campos desportivos diferenciados (futebol e basquete).

Além disso, os alunos revelaram que a motivação varia conforme o dia da semana e as atividades letivas, mostrando mais entusiasmo quando há eventos especiais, como festas escolares, ou dias com menos carga horária.

Tempo da entrevista	65 minutos.
Outras notas	- Motivação: A principal fonte de motivação para os alunos está associada às relações interpessoais, tanto com colegas quanto com professores. Atividades práticas e dinâmicas também contribuem significativamente para a motivação dos alunos. O fator social,

como a possibilidade de estar com amigos, foi recorrentemente destacado.

- Barreiras: As principais barreiras identificadas incluem a indisciplina na sala de aula, desconforto físico devido às condições das salas, horários longos e materiais que consideram pouco interessantes ou pouco relevantes para as suas vidas futuras

- Sugestões dos alunos:

- Ajustar os horários escolares, com mais tardes livres ou dias menos sobrecarregados.
- Mais atividades práticas e menos aulas teóricas e longas.
- Melhoria nas condições das salas de aula (cortinas, ar-condicionado, projetores adequados).
- Criação de espaços adicionais, como biblioteca, campo de basquete e áreas específicas para testes.
- Aulas mais interativas, com uso de jogos e metodologias lúdicas.

- Impacto das relações com professores: Os alunos valorizam muito professores empáticos, disponíveis e que utilizam metodologias interativas. A atenção individualizada por parte dos professores foi mencionada como um fator importante para superar dificuldades acadêmicas.

- Impacto das relações com colegas: Relações positivas com colegas foram referidas como essenciais para

a motivação diária dos alunos. Em contrapartida, comportamentos indisciplinados afetam negativamente o ambiente de aprendizagem.

- Feedback dos professores: O feedback positivo e construtivo foi identificado como um fator motivacional relevante. Alunos sentem-se mais motivados quando recebem reconhecimento pelo seu esforço e desempenho.

- Expectativas futuras: Os alunos expressaram interesse em profissões específicas e percebem a importância de algumas disciplinas (como inglês e Matemática) para alcançarem os seus objetivos. No entanto, consideram que algumas matérias deveriam ser mais ajustadas à sua realidade.

Análise das condições da aplicação do inquérito por entrevista e notas de campo - 3.º Ciclo

Local	Sala aula comum – Oficina de Artes
Dia e hora	19/12/2024 – 11h00
Condições do local (ruído, espaço público)	Boas condições acústicas, ambiente controlado e adequado para a entrevista.
Estado dos entrevistados (pressa ou não)	Os entrevistados mostraram disponibilidade, partilharam opiniões detalhadas e participaram ativamente, indicando que estavam confortáveis e não tinham pressa.
Primeiro contacto com os entrevistados	O moderador apresentou-se formalmente, explicou o objetivo da entrevista e garantiu que havia consentimento informado.

<p>Empatia criada com o entrevistador</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O moderador conseguiu estabelecer uma relação de confiança, permitindo que os alunos se expressassem livremente sobre os temas abordados. • Os entrevistados sentiram-se ouvidos e respeitados, proporcionando respostas honestas e refletidas
<p>Observação geral da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participação Ativa: Os alunos participaram com entusiasmo, responderam de forma detalhada e deram exemplos específicos sobre suas experiências escolares. • Sinceridade e Reflexão: Houve momentos de reflexão crítica sobre a escola, abordando tanto aspectos positivos quanto negativos. • Críticas às Infraestruturas: Os alunos mencionaram espaços degradados, como salas de aula, ringue, casas de banho e piscina, sugerindo que esses ambientes impactam negativamente na experiência escolar. • Horários e Ritmo das Aulas: A organização dos horários foi criticada, com referência a longas aulas de 90 minutos sem intervalos adequados. • Metodologia de Ensino: Houve queixas sobre métodos de ensino monótonos, com excesso de teoria, falta de práticas e conteúdos considerados pouco relevantes para a vida futura. • Importância das Relações Humanas: Os alunos valorizam as relações com colegas e professores. Professores empáticos e próximos são mais eficazes em manter a atenção e o interesse nas aulas. • Atividades Práticas e Tecnológicas: Os alunos demonstraram maior envolvimento em aulas práticas, com experiências, debates, jogos educativos e utilização de tecnologia. • Pressão na avaliação: Houve referência ao elevado nível de exigência em avaliações e à falta de equilíbrio entre tempo de estudo e lazer. • Perspectivas Futuras: Os alunos consideraram que a escola, embora importante, não os pre-

para adequadamente para desafios práticos futuros, como educação financeira, política e competências transversais.

- **Motivações para Frequentar a Escola:** Os principais fatores motivacionais incluem amizades, atividades extracurriculares e momentos descontraídos no ambiente escolar.
-

Tempo da entrevista

75 minutos

Outras notas

1. **Instalações Físicas:**
 - Melhorias sugeridas para o ringue, casas de banho, biblioteca e piscina.
 - Sugestão para transformar a piscina subutilizada em sala de convívio para os alunos.
 2. **Organização Horária:**
 - Aulas de 90 minutos são consideradas excessivamente longas.
 - Proposta de intervalos regulares para melhorar a concentração.
 - Sugestão de início das aulas mais tarde, por volta das 9h00.
 3. **Metodologias de Ensino:**
 - Preferência por aulas práticas e interativas.
 - Maior utilização de tecnologias educativas (ex.: Kahoot).
 - Redução do uso exclusivo de Power-Point e exercícios repetitivos.
 - Proposta para maior integração de conteúdos de cidadania em outras disciplinas.
 4. **Conteúdos Relevantes:**
 - Necessidade de incluir disciplinas práticas como educação financeira e política.
 - Maior foco em conteúdos aplicáveis à vida diária dos alunos.
 5. **Avaliações:**
 - Redução da pressão associada às avaliações.
-

- Proposta para alterar o formato dos testes, especialmente em disciplinas mais lúdicas como xadrez e teatro.
6. Relação Aluno-Professor:
 - Professores mais próximos, empáticos e menos autoritários são considerados mais eficazes.
 - Maior abertura para diálogo entre alunos e professores.
 7. Atividades Extracurriculares:
 - Maior oferta de atividades fora do currículo formal.
 - Criação de mais momentos para interação social entre os alunos.
 8. Suporte Emocional:
 - Sugestão de maior apoio psicológico na escola para lidar com o stress e ansiedade relacionados com as avaliações.
 9. Motivação Escolar:
 - A presença de amigos, eventos escolares e atividades práticas são fatores chave para manter o interesse dos alunos na escola.
 10. Plataformas Tecnológicas:
 - O Kahoot é bem recebido como ferramenta interativa.
 - A utilização da plataforma Classroom divide opiniões: pode ser útil, mas é frequentemente usada para sobrecarregar os alunos com tarefas.

**Análise das condições da aplicação do inquérito por entrevista e notas de campo -
Docentes**

Local	Sala aula comum
Dia e hora	23/12/2024 – 10h00
Condições do local (ruído, espaço público)	Boas condições acústicas, ambiente controlado e adequado para a entrevista.

Estado dos entrevistados (pressa ou não)	Os entrevistados estavam cooperativos, envolvidos e sem sinais evidentes de pressa.
Primeiro contacto com os entrevistados	O moderador apresentou-se formalmente, explicou os objetivos do estudo e criou um ambiente acolhedor e de confiança.
Empatia criada com o entrevistador	Durante a entrevista, foi possível perceber um nível significativo de empatia e confiança entre o moderador e os entrevistados, facilitando uma comunicação aberta e honesta.
Observação geral da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - A entrevista foi marcada por um ambiente descontraído, mas focado, permitindo que os professores partilhassem livremente as suas opiniões, preocupações e reflexões. - Foram discutidos temas centrais relacionados com a motivação dos alunos, a relação interpessoal entre professores e estudantes, o impacto do ambiente escolar na aprendizagem e as barreiras identificadas no sistema educacional atual. - Destacou-se uma visão comum entre os participantes sobre a importância da estabilidade do corpo docente, a personalização no acompanhamento dos alunos e a relação próxima com as famílias. - Houve consenso quanto à necessidade de ajustar os currículos escolares às realidades atuais dos alunos, bem como a importância de uma abordagem pedagógica mais dinâmica e integrada entre disciplinas. - A utilização das novas tecnologias foi mencionada como uma ferramenta valiosa, mas que deve ser equilibrada para não substituir metodologias tradicionais eficazes.

	<p>- Identificou-se também uma preocupação crescente com a influência das famílias, que, por vezes, transferem para a escola a responsabilidade pelo sucesso escolar dos filhos.</p> <p>- A entrevista trouxe à tona a necessidade de um equilíbrio entre as exigências pedagógicas, sociais e emocionais dentro do contexto escolar.</p>
Tempo da entrevista	89 minutos
Outras notas	<p>- Relações Interpessoais: Os professores destacaram a relação de confiança que os alunos estabelecem com os docentes, especialmente devido à continuidade do acompanhamento ao longo dos ciclos de ensino.</p> <p>- Impacto das Famílias: As famílias foram identificadas como fatores determinantes tanto no sucesso como nas dificuldades dos alunos. O excesso de pressão para obtenção de boas notas e a comparação entre crianças foram mencionados como barreiras significativas.</p> <p>- Espaço Físico: A organização das salas de aula, a falta de espaços exteriores adequados e as restrições na decoração dos espaços foram identificadas como desafios que impactam a motivação dos alunos.</p> <p>- Cultura do Esforço: Houve uma reflexão sobre a perda gradual da cultura do esforço e da resiliência entre os alunos, muitas vezes atribuída ao imediatismo gerado pelo uso excessivo da tecnologia.</p> <p>- Tecnologia e Educação: Embora valorizada, a tecnologia foi considerada uma ferramenta que deve ser usada com moderação, evitando que se torne uma dependência para os alunos.</p>

-
- Autonomia dos Alunos: Observou-se uma falta de autonomia e responsabilidade por parte dos alunos, muitas vezes reforçada pelo comportamento dos pais ao resolverem problemas pelos filhos.
 - Práticas Pedagógicas: Os professores enfatizaram a necessidade de flexibilizar práticas pedagógicas, ajustando-se às realidades dos alunos e promovendo mais momentos de aprendizagem prática e interdisciplinar.
 - Apoio da Direção: Foi mencionado um bom nível de comunicação com a direção pedagógica, embora haja uma crescente pressão administrativa e financeira que condiciona algumas decisões.
 - Desafios e Recomendações: Foi sugerido um maior investimento em formação contínua para professores, melhoria dos espaços escolares e uma reflexão mais profunda sobre a carga horária e metodologias de ensino.
-

**Análise das condições da aplicação do inquérito por entrevista e notas de campo -
Encarregados de Educação**

Local	Plataforma de Videoconferência.
Dia e hora	30 de janeiro de 2025 – 18H00
Condições do local (ruído, espaço público)	Nada a assinalar
Estado dos entrevistados (pressa ou não)	Os entrevistados estavam disponíveis, sem sinais evidentes de pressa, participando ativamente na discussão.

Primeiro contacto com os entrevistados	O moderador apresentou-se formalmente, explicou os objetivos do estudo e criou um ambiente acolhedor, facilitando uma comunicação aberta e espontânea.
Empatia criada com o entrevistador	Houve um nível significativo de empatia entre os entrevistados e o moderador, permitindo que partilhassem experiências e preocupações de forma franca e envolvente.
Observação geral da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - A entrevista teve um carácter dinâmico, refletindo diferentes perspectivas dos Encarregados de Educação sobre a motivação dos alunos, os desafios do ensino e o papel da escola na aprendizagem. - Foram identificadas diferenças entre os alunos em relação à motivação escolar, variando entre aqueles que adoram aprender e aqueles que só frequentam a escola pelo convívio social ou por obrigação. - Os encarregados de educação destacaram a influência das metodologias de ensino na motivação dos alunos, evidenciando que aulas mais práticas e envolventes estimulam o interesse das crianças. - As relações interpessoais (aluno-aluno e aluno-professor) foram mencionadas como um fator determinante na vontade dos alunos de frequentar a escola. - A gramática escolar e a carga horária também foram debatidas, com opiniões divergentes sobre a adequação do tempo letivo e a quantidade de tempo livre disponível. - O espaço físico da escola foi alvo de críticas, sendo descrito como limitado e pouco adequado para atividades ao ar livre e momentos de lazer estruturado. - As atividades extracurriculares, como xadrez e robótica, foram mencionadas como elementos positivos

	<p>que contribuem para o envolvimento e motivação dos alunos.</p> <p>- A comunicação entre pais e escola foi identificada como um ponto a melhorar, com alguns pais referindo dificuldades em obter respostas rápidas e eficazes da direção e dos professores.</p> <p>- A maioria dos encarregados de educação reconhece a importância de equilibrar a exigência académica com o bem-estar emocional das crianças.</p>
Tempo da entrevista	90 minutos
Outras notas	<ul style="list-style-type: none"> • Papel da Família na Motivação: Alguns encarregados de educação destacaram que, em casa, incentivam os filhos a ver a aprendizagem como um processo contínuo e ligado à vida real, estabelecendo conexões entre os conteúdos escolares e o dia a dia. • Impacto da Estrutura Escolar: A estabilidade dos professores, a continuidade pedagógica e o ambiente familiar da escola foram apontados como aspetos positivos. • Dificuldades dos Alunos: Foram identificadas barreiras como défice de atenção, hiperatividade e dificuldades de adaptação ao ensino expositivo, o que leva alguns alunos a aprenderem melhor em casa. • Desafios e Sugestões: Os encarregados de educação sugeriram melhorias na comunicação entre escola e pais, maior investimento em espaços físicos mais adequados e a implementação de metodologias mais interativas e dinâmicas nas aulas.

- **A Importância da Socialização:** Foi consenso que, para muitas crianças, a principal motivação para frequentar a escola está nas relações interpessoais, tanto com os colegas como com os professores.
- **Ajustes na Carga Horária:** Alguns pais consideram que os alunos passam demasiado tempo na escola e não têm tempo suficiente para serem crianças, enquanto outros mencionam que longos períodos sem aulas podem ser um problema para famílias que trabalham até tarde.
- **Métodos de Ensino:** A necessidade de tornar o ensino mais prático e ligado à realidade dos alunos foi um ponto central da discussão, com exemplos positivos de atividades experimentais em ciências e outras disciplinas.

**Análise das condições da aplicação do inquérito por entrevista e notas de campo -
Técnicos Superiores**

Local	Sala de Aula comum.
Dia e hora	23/12/2024 - 11h00
Condições do local (ruído, espaço público)	O ambiente aparenta ser adequado para a realização de uma entrevista, com foco na comunicação clara entre moderador e entrevistados. Não há menção a ruídos excessivos ou interrupções durante a entrevista.
Estado dos entrevistados (pressa ou não)	Os entrevistados apresentaram-se disponíveis, colaborativos e sem sinais de pressa ou desconforto. O moderador iniciou a sessão com uma introdução clara, informando sobre o propósito da investigação, criando

	<p>assim um ambiente acolhedor e propício para uma conversa aberta e honesta.</p>
<p>Primeiro contacto com os entrevistados</p>	<p>O moderador iniciou a sessão com uma introdução clara, informando sobre o propósito da investigação, criando assim um ambiente acolhedor e propício para uma conversa aberta e honesta.</p>
<p>Empatia criada com o entrevistador</p>	<p>Houve um bom nível de empatia e confiança entre entrevistador e entrevistados. As respostas foram sinceras, refletindo uma relação de respeito mútuo.</p>
<p>Observação geral da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A entrevista decorreu num ambiente de respeito e confiança, permitindo que os entrevistados se expressassem de forma aberta e honesta. Tanto a psicóloga (TS1) como a terapeuta da fala (TS2) demonstraram conhecimento profundo sobre as questões abordadas, especialmente no que diz respeito às motivações e barreiras enfrentadas pelos alunos. - Motivação Social e Relações Interpessoais: Ambos os entrevistados destacaram a importância das relações interpessoais entre alunos como um fator motivacional essencial. A amizade e a integração no grupo são fortes impulsionadores da frequência escolar. - Barreiras na Aprendizagem e Motivação: A desmotivação dos alunos foi associada a métodos de ensino mais tradicionais e expositivos, bem como à duração excessiva das aulas (90 minutos), o que dificulta a concentração e a retenção do conhecimento. - Tecnologia e Educação: Foi reconhecida a importância das ferramentas tecnológicas na aprendizagem, mas também apontado o uso inadequado da tecnologia

fora da escola, que afeta negativamente a motivação e atenção dos alunos.

- Pressão Familiar e Social: A pressão para alcançar bons resultados acadêmicos, tanto por parte dos pais quanto pelo contexto social, foi identificada como um fator de stress para os alunos, muitas vezes mascarando problemas emocionais e comportamentais.

- Recursos e Infraestruturas: Ambos os entrevistados consideraram que os recursos disponíveis não são suficientes para implementar todas as medidas necessárias, especialmente no apoio individualizado aos alunos com necessidades especiais.

Tempo da entrevista

30 minutos

Outras notas

- Motivação Alunos:

- A socialização e o ambiente entre colegas surgem como fatores centrais na motivação para frequentar a escola.
- Métodos de ensino práticos e interativos, como quizzes e atividades ao ar livre, demonstraram aumentar significativamente o interesse dos alunos.
- Aulas exclusivamente expositivas e prolongadas são desmotivadoras e menos eficazes.

- Impacto Familiar:

- A pressão para alcançar boas notas frequentemente sobrepõe-se ao bem-estar emocional dos alunos.

-
- Existe uma tendência dos pais para ignorar sinais precoces de dificuldades emocionais ou comportamentais até que os resultados acadêmicos sejam afetados.

- Barreiras Identificadas:

- Duração excessiva das aulas (90 minutos).
- Falta de proximidade emocional entre alguns professores e alunos.
- Pouca intervenção precoce para dificuldades emocionais e de aprendizagem.

- Infraestruturas Escolares:

- Necessidade de uma sala de convívio para os alunos, especialmente para períodos de mau tempo.
- Melhorias na biblioteca escolar para criar um espaço mais atrativo e funcional.
- Criação de laboratórios bem equipados para atividades práticas.

- Recursos Humanos:

- Falta de professores especializados em educação especial para apoio mais eficaz aos alunos com dificuldades.
- Apoios existentes nem sempre são realizados por profissionais com a formação adequada para necessidades específicas.

- Tecnologia:

-
- Uso adequado da tecnologia pode ser altamente motivador, mas a dependência excessiva de dispositivos fora do ambiente escolar tem consequências negativas.
 - Há uma diferença clara entre o uso educativo e o uso recreativo (e, muitas vezes, inadequado) das tecnologias.

- Envolvimento Parental:

- O envolvimento dos pais é essencial, mas muitas vezes limitado ao foco exclusivo nos resultados académicos e não no bem-estar global dos filhos.
- A comunicação familiar é frequentemente substituída pelo uso excessivo de dispositivos eletrónicos.

- Sugestões para Melhorias:

- Redução do tempo das aulas para 50 minutos, com pausas regulares para descanso.
- Maior foco na proximidade emocional entre professores e alunos.
- Maior integração de métodos de ensino ativos e interativos.
- Intervenção mais precoce para questões emocionais e comportamentais.

Análise das condições da aplicação do inquérito por entrevista e notas de Campo -

Direção Pedagógica

Local

Gabinete da Direção

Dia e hora	17 de janeiro de 2025 – 14h30
Condições do local (ruído, espaço público)	O ambiente foi adequado para a realização da entrevista, sem grandes interferências externas ou ruído excessivo.
Estado dos entrevistados (pressa ou não)	Os entrevistados participaram de forma envolvida, sem sinais evidentes de pressa, e demonstraram interesse na discussão.
Primeiro contacto com os entrevistados	O moderador iniciou a entrevista com uma apresentação formal, explicando os objetivos do estudo e criando um ambiente de confiança e partilha.
Empatia criada com o entrevistador	Houve um bom nível de empatia e abertura por parte dos entrevistados, permitindo um diálogo fluido e transparente.
Observação geral da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - A entrevista permitiu um debate profundo sobre a dinâmica escolar, a relação entre professores e alunos, a gestão pedagógica e a motivação dos estudantes. - Os entrevistados identificaram que a tradição e o histórico familiar na escola são fatores motivacionais importantes para os alunos e pais. - Destacaram a estabilidade do corpo docente como um elemento essencial na criação de relações sólidas entre professores e alunos, promovendo um ambiente mais seguro e familiar. - Foi mencionado que os alunos se apropriam dos seus espaços escolares, criando um vínculo emocional com as salas de aula e os locais comuns, embora nem sempre cuidem desses espaços. - A relação interpessoal foi apontada como o principal fator motivacional para a frequência escolar, acima da própria estrutura curricular.

-
- A escola tem adotado algumas práticas inovadoras, mas ainda enfrenta desafios na implementação de metodologias pedagógicas mais interativas e colaborativas, especialmente nos 2.º e 3.º ciclos.
 - O espaço escolar foi apontado como uma limitação significativa, com falta de áreas para atividades lúdicas e laboratoriais.
 - A direção destacou a importância da adaptação curricular para responder às diferentes necessidades dos alunos, mas reconhece que muitos professores mantêm práticas letivas tradicionais.
 - Foi mencionada a necessidade de reforçar o trabalho colaborativo entre disciplinas, embora a sobrecarga horária dos docentes represente um desafio para essa implementação.
 - O plano de formação docente é baseado na procura individual dos professores, sem um plano fechado e estruturado.
 - A escola tem um conjunto de projetos sociais e comunitários que envolvem os alunos, promovendo o sentido de responsabilidade social e o envolvimento com a comunidade.
 - Os entrevistados reconheceram que a gramática escolar (tempo letivo fixo para todas as disciplinas) pode ser uma barreira para alguns alunos, especialmente aqueles com dificuldades de concentração.
 - A escola mantém uma política de proibição do uso de telemóveis, o que ajudou a reforçar a socialização entre os alunos nos momentos livres.
-

-
- Foi destacada a importância da psicóloga escolar e da introdução de disciplinas mais criativas, como expressão dramática, para apoiar o desenvolvimento emocional e social dos alunos.
 - O sucesso escolar foi classificado como moderado, com poucos casos de insucesso, mas foi identificado que algumas dificuldades poderiam ser trabalhadas mais cedo.
 - O apoio pedagógico é acionado sempre que necessário, mas foi mencionado que muitas vezes os professores só recorrem a medidas de suporte quando os alunos já apresentam dificuldades evidentes.
 - Os pais foram descritos como preocupados e participativos, embora alguns valorizem mais a meta (notas) do que o percurso de aprendizagem.
 - A gestão da carga horária escolar foi debatida, e a escola reconhece que a organização em blocos de 90 minutos tem vantagens e desvantagens, sendo um tema de reflexão recorrente.
 - A direção reconheceu que a burocracia muitas vezes dificulta a implementação de mudanças pedagógicas significativas, preferindo uma abordagem mais prática e experimental.
 - A escola gostaria de ter mais recursos humanos, especialmente um professor de educação especial, para apoiar alunos com necessidades específicas.

Tempo da entrevista	90 minutos
Outras notas	- Importância das Relações Interpessoais: A proximidade entre alunos, professores e direção foi mencionada como um fator diferenciador da escola, criando um ambiente mais acolhedor e seguro.

-
- Desafios na Inovação Pedagógica: Apesar de haver professores inovadores, muitos ainda mantêm abordagens tradicionais, sendo necessária uma maior aposta na flexibilização dos métodos de ensino.
 - Espaço Escolar Limitado: A escola tem dificuldades em proporcionar espaços adequados para atividades lúdicas e de aprendizagem experimental, o que impacta a motivação dos alunos.
 - Projetos de Responsabilidade Social: A escola desenvolve iniciativas comunitárias, como coleta de alimentos e apoio a crianças carentes, que promovem valores de solidariedade e envolvimento cívico.
 - Reflexão Sobre a Organização Curricular: Há um reconhecimento de que a organização dos tempos letivos poderia ser mais flexível, mas qualquer mudança gera resistência por parte de professores e alunos.
 - Desafios da Gestão Escolar: A direção tenta equilibrar as necessidades pedagógicas, financeiras e organizacionais da escola, mas enfrenta desafios burocráticos e estruturais.
-